

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

Fabio Rogerio Nepomuceno

**DA DENÚNCIA DO RACISMO NA ESCOLA AO ANÚNCIO DE UMA FORMAÇÃO
ANTIRRACISTA DE DIRETORES DE ESCOLA NA PERSPECTIVA DE PAULO
FREIRE**

MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO: FORMAÇÃO DE FORMADORES

SÃO PAULO

2025

Fabio Rogerio Nepomuceno

**DA DENÚNCIA DO RACISMO NA ESCOLA AO ANÚNCIO DE UMA FORMAÇÃO
ANTIRRACISTA DE DIRETORES DE ESCOLA NA PERSPECTIVA DE PAULO
FREIRE**

Trabalho Final apresentado à Banca
examinadora da Pontifícia Universidade
Católica de São Paulo como exigência parcial
para a obtenção do título de Mestre Profissional
em Educação: Formação de Formadores, sob a
orientação da Profa. Dra. Ana Maria Saul.

São Paulo

2025

Autorizo, exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial deste Trabalho por processos de fotocopiadoras ou eletrônicos.

Nepomuceno, Fabio Rogerio

Da denúncia do racismo na escola ao anúncio de uma formação antirracista de diretores de escola na perspectiva de Paulo Freire. / Fabio Rogerio Nepomuceno. – São Paulo: [s.n.], 2025.

177p. il. ; 21 x 29,7 cm.

Orientador: Ana Maria Saul.

Trabalho Final (Mestrado Profissional) -- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores.

1. formação de diretores de escola. 2. Paulo Freire. 3. Grupo de Trabalho. 4. educação antirracista. I. Saul, Ana Maria. II. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores. III. Título.

CDD

Fabio Rogerio Nepomuceno

**DA DENÚNCIA DO RACISMO NA ESCOLA AO ANÚNCIO DE UMA FORMAÇÃO
ANTIRRACISTA DE DIRETORES DE ESCOLA NA PERSPECTIVA DE PAULO
FREIRE**

Trabalho Final apresentado à Banca Examinadora
da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo,
como exigência parcial para obtenção do título de
Mestre Profissional em Educação: Formação de
Formadores.

Aprovado em: ____ / ____ / ____.

BANCA EXAMINADORA

Dra. Ana Maria Saul (Orientadora)

PROFA. DRA. LAURINDA RAMALHO DE ALMEIDA

PROF. DR. EDIMICIO FLAUDISIO SILVA

Aos gestores educacionais e educadores, que diariamente promovem transformação social por meio de seu trabalho e entendem que a postura antirracista está na medula dessa prática.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha orientadora, Ana Maria Saul, que demonstra diariamente, com coerência e rigorosidade, como manter viva a prática freireana. Foi um privilégio e uma alegria ter uma orientação que respeitou minha visão e meu foco de interesse; sempre fazendo os reparos necessários para indicar caminhos melhores.

Gratidão aos meus pais, Antonio Imaculado Nepomuceno (*in memoriam*) e Maria da Conceição Araujo Nepomuceno, que foram presentes em minha infância e juventude e deram a atenção que eu precisava quando chegava em casa querendo contar o que havia aprendido na escola. Lembro quando participava de seminários no ensino fundamental na Escola Municipal Mario Kosel Filho: minhas irmãs Luciana, Alessandra e Fernanda assistiam e avaliavam as falas que eu ensaiava em casa. Sem elas, não me tornaria o homem que sou, por isso manifesto gratidão eterna. Gratidão também a todos os meus professores, que estão sempre comigo em minhas conquistas acadêmicas. Mesmo sendo da geração que tinha a TV como uma “babá eletrônica”, digo sem hesitação que aprendi muito mais com minhas professoras, meus professores e meus colegas de classe do que com a televisão; a escola para mim foi um espaço tão acolhedor e interessante que acabei trabalhando em escolas. Ser um profissional da área da educação é um orgulho.

Gratidão ao assistente de coordenação Humberto Silva, sempre atento, interessado e disponível. É preciso dizer que este trabalho não seria como é sem seu constante apoio técnico e educativo. Gratidão à colega e pesquisadora Sandra Santella de Souza, que orientou os primeiros escritos deste trabalho; muitas de suas sugestões continuam presentes na Apresentação.

Agradeço à minha companheira, Carla Correia da Silva, educadora de escola pública como eu, que apoiou minha ousadia de voltar a estudar num momento em que já estava com minha carreira profissional consolidada e sem precisar dos chamados “pontos” para evolução funcional. Carla entendeu que eu precisava deste esforço extra para sentir menos o peso da rotina na gestão escolar. Mesmo que nossa filha Elisa Silva Nepomuceno já estivesse um pouco maior, iniciando no ensino fundamental, entendo que minha ausência em alguns momentos a sobrecarregou e por isso tentarei compensar estando mais presente.

Agradeço à equipe gestora da escola onde sou diretor, EMEF Jardim da Conquista, formada pela minha assistente de direção, Glória Rocha de Brito, as coordenadoras pedagógicas, Clelia Nascimento de Souza e Ludmila de Castro Simão, e a secretária de escola, Cristiane da Silva Barros Pereira. Na figura dessas educadoras maravilhosas, agradeço toda a

equipe da escola, que forneceu todo o suporte para que eu conseguisse realizar esta pesquisa mesmo sem me afastar do serviço. Foi um desafio que eu talvez não conseguisse cumprir estando em outro local ou com outra equipe.

Faço um agradecimento especial à banca de qualificação, formada pela minha querida professora, Laurinda Ramalho de Almeida, que demonstrou como é importante lembrar com carinho e atenção dos nossos alunos e guardar nem que seja uma de suas produções em nossos arquivos. Esse ato não é apenas lindo e simbólico, é estratégia formativa e valorização da memória escolar. E também formada pelo pesquisador e colega diretor de escola, Edimicio Flausino Silva. Compartilhando comigo a função de diretor de escola, ele trouxe para meu trabalho análises e sugestões com legítimo lugar de fala, percebendo nuances que, para outros pesquisadores sem essa experiência empírica, passariam despercebidas. Sendo um pesquisador já formado, que continua atuando na gestão escolar, o doutor e diretor Edimicio é um grande exemplo e incentivo para mim. As sugestões de bibliografia e revisões de escrita feitas pela banca de qualificação tornaram este trabalho mais coeso e forte, na medida das minhas possibilidades.

Por fim, agradeço com imenso carinho à turma 11 do Programa de Pós-Graduação Formação de Formadores – FORMEP, iniciada no ano de 2022. Raras vezes vi um grupo com tanto apoio e incentivo mútuos. E agradeço às turmas da Cátedra Paulo Freire com quem convivi nos anos de 2023 e 2024. Aprendi demais com a diversidade desses grupos, com o engajamento nas discussões e com a estratégia formativa freireana proposta pela professora Ana Maria Saul. Foi um aprendizado extra ser monitor da turma da Cátedra Paulo Freire no segundo semestre de 2024, atividade que exerci com orgulho, inspirando-me nas atuações maravilhosas dos colegas Priscilla Perugini e Leandro Capella. Sem esses pesquisadores engajados e colegas parceiros, este trabalho não seria como é.

“Gosto de ser gente porque, mesmo sabendo que as condições materiais, econômicas, sociais e políticas, culturais e ideológicas em que nos achamos geram quase sempre barreiras de difícil superação para o cumprimento de nossa tarefa histórica de mudar o mundo, sei também que os obstáculos não se eternizam.”

(Paulo Freire)

NEPOMUCENO, Fabio Rogerio. **Da denúncia do racismo na escola ao anúncio de uma formação antirracista de diretores de escola na perspectiva de Paulo Freire**. 2024. 177 p. Trabalho Final (FORMEP - Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC SP): São Paulo, 2024.

RESUMO

Os gestores escolares têm o direito e o dever de combater manifestações de ódio, de discriminação e de preconceito racial que ainda acontecem nas instituições escolares; sendo urgente a promoção de um saber/fazer pautado em práticas humanizadoras capazes de promover aprendizagens com valorização das raízes culturais indígenas e afro-brasileiras. Esta pesquisa analisa o processo de desenvolvimento e as ações de um Grupo de Trabalho e discussão autogestionado, um GT, formado por diretores de escola, coordenadores pedagógicos e professores da região da Diretoria Regional de Pirituba (DRE-PJ), da Secretaria Municipal de Educação da Cidade de São Paulo (SME-SP), criado para promover educação antirracista em sua região e que se revela uma proposta para formação de diretores de escola de forma colaborativa e emancipadora. Assume como referencial teórico a pedagogia problematizadora de Freire (1980, 1997b, 1999, [1970] 2021a, [1996] 2021b), com aportes de autores que defendem a pedagogia engajada (hooks, 2017, 2020), numa perspectiva contracolonial (Fals Borda, 1981; Walsh, 2009, 2019). Agrega, ainda, referências de autores que destacam o respeito pelos saberes que os profissionais de educação já possuem. A metodologia de produção e análise de dados segue pressupostos da investigação temática de Paulo Freire ([1970] 2021a), acrescidos da estratégia da trama conceitual freireana, como proposta por A.M. Saul e A. Saul (2018). Ao final, propõe-se diretrizes para a formação permanente de diretores, resultante da organização e discussão em Grupos de Trabalho, que aspira respeitar a diversidade das escolas, a partir de saberes e experiências dos participantes, mantendo compromisso com a transformação social por meio de uma educação antirracista, ética, respeitosa e inclusiva, inspirada na pedagogia crítico-libertadora de Paulo Freire.

Palavras-chave: formação de diretores de escola; Paulo Freire; Grupo de Trabalho; educação antirracista; gestão escolar.

NEPOMUCENO, Fabio Rogerio. **From the denunciation of racism in schools to the announcement of anti-racist training for school principals from the perspective of Paulo Freire**. 2024. 177 p. Final Work (FORMEP - Professional Master's in Education: Teacher Education). Pontifical Catholic University of São Paulo (PUC-SP): São Paulo, 2024.

ABSTRACT

School principals have the right and duty to combat manifestations of hate, discrimination, and racial prejudice that still occur in educational institutions. It is urgent to promote knowledge/practice based on humanizing practices that can foster learning by valuing Indigenous and Afro-Brazilian cultural roots. This research analyzes the development process and actions of a self-managed working and discussion group, a Working Group, composed of school principals, pedagogical coordinators, and teachers from the Pirituba Regional Directorate (DRE-PJ) of the Municipal Department of Education of the City of São Paulo (SME-SP). The group was formed to promote anti-racist education in its region and presents itself as a proposal for emancipatory and collaborative training for school principals. The theoretical framework is grounded in Freire's problem-posing pedagogy (1980, 1997b, 1999, [1970] 2021a, [1996] 2021b), supplemented by authors who advocate for engaged pedagogy (hooks, 2017, 2020) from a counter-colonial perspective (Fals Borda, 1981; Walsh, 2009, 2019). It also incorporates references from authors who emphasize respect for the knowledge that education professionals already possess. The methodology for data production and analysis follows Paulo Freire's thematic investigation (2021a), enriched by the Freirean conceptual framework strategy as proposed by A.M. Saul and A. Saul (2018). Ultimately, the study proposes a model of ongoing training for principals, resulting from the organization and discussion in working and discussion groups. This model aims to respect the diversity of schools, drawing on the knowledge and experiences of participants, and maintaining a commitment to social transformation through anti-racist, ethical, respectful, and inclusive education, according to the principles of Paulo Freire's critical-liberating pedagogy.

Keywords: school principals' education; Paulo Freire; Working Group; anti-racist education; school management.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Cartaz de divulgação da 1ª Jornada Pedagógica.....	48
Figura 2 - Cartaz de divulgação da 2ª Jornada Pedagógica.....	49
Figura 3 - Foto de chaveiro em MDF distribuído da 2ª Jornada Pedagógica, com adinkra Sankofa e frase de Ailton Krenak.....	50
Figura 4 - Cartaz de divulgação da 3ª Jornada Pedagógica.....	52
Figura 5 - Imagem usada em bóton distribuído na 3ª Jornada Pedagógica.....	52
Figura 6 - Cartaz convite Chegança 2023.....	53
Figura 7 - Luiz Inácio Lula da Silva chega ao Palácio do Planalto com grupo que representa diversos segmentos da sociedade após sua posse.....	55
Figura 8 - Trama conceitual freireana centrada na formação permanente.....	60

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABNT - Associação Brasileira de Normas Técnicas

AD - Assistente de Diretor de Escola ou Auxiliar de Direção

ATE - Auxiliar Técnico de Educação

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

BU - Biblioteca Universitária

COPED - Coordenadoria Pedagógica

Diped - Diretoria Pedagógica

Ibict - Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia

JEIF - Jornada Especial Integral de Formação

DRE - Diretoria Regional de Educação

DREPJ - Diretoria Regional de Educação Pirituba Jaraguá

EOL - Escola Online

NBR - Normas Técnicas Brasileiras

NEER – Núcleo de Educação para as Relações Étnico - Raciais

PEA - Projeto Especial de Ação

POED - Professor Orientador de Educação Digital

POIE - Professor Orientador de Informática Educativa

PPP - Projeto Político Pedagógico – Plural: PPPs

SME - Secretaria Municipal de Educação, nesse trabalho sempre referindo a Secretaria da Cidade de São Paulo–SP

TCC - Trabalho de Conclusão de Curso

TIC - Tecnologias de Informação e Comunicação

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO: O DIRETOR DE ESCOLA NÃO PRECISA USAR UMA GRAVATA.....	12
1 ESTUDOS CORRELATOS: QUEM CONOSCO DESFAZ ESSE NÓ.....	21
2 DIREÇÃO ESCOLAR COMO HÁBITO DE MEDIAÇÃO, MAIS DO QUE DE LIDERANÇA...29	
2.1 Diálogo e Narrativa x Planificação.....	34
3 EMERGÊNCIA DA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA.....	37
3.1 O estalo que provocou reação.....	40
3.2 Jornada Pedagógica.....	48
3.3 Chegança: atividade contracolonial interescolar.....	53
4 O REFERENCIAL FREIREANO PARA UMA FORMAÇÃO PERMANENTE ANTIRRACISTA.....	57
4.1 Eu sei quem trama e quem está comigo.....	59
5 METODOLOGIA.....	64
5.1 Um GT.....	64
5.2 Uma pesquisa participante.....	66
5.3 Uma pesquisa de investigação temática.....	68
6 ANÁLISE ENTRANÇADA.....	71
6.1 A formação permanente proposta pelo GT antirracista.....	72
6.2 A conscientização é necessária.....	75
6.3 A necessidade de um olhar crítico sobre a prática.....	77
6.4 Um diálogo sem restrições.....	80
6.5 O apoio da comunidade aos projetos da escola.....	82
CONSIDERAÇÕES E PROPOSIÇÕES.....	85
REFERÊNCIAS.....	89
ANEXO A - CARTA.....	101
ANEXO B - ATAS DAS REUNIÕES DO GRUPO DE TRABALHO ANTIRRACISTA.....	105

INTRODUÇÃO: O DIRETOR DE ESCOLA NÃO PRECISA USAR UMA GRAVATA

Gravata colorida

Quando eu tiver bastante pão
para meus filhos
para minha amada
pros meus amigos
e pros meus vizinhos
quando eu tiver
livros para ler
então eu comprarei
uma gravata colorida
larga
bonita
e darei um laço perfeito
e ficarei mostrando
a minha gravata colorida
a todos os que gostam
de gente engravatada...

Solano Trindade (*Cantares ao meu povo*, 1961
via Poemas antológicos de Solano Trindade, 2011).

Tive uma infância alegre, com brincadeiras e muito contato com a natureza, no interior de São Paulo. Quando minha família se mudou para a capital, moramos no bairro de Pirituba um bom tempo; antes de ir ainda mais para a periferia, morando em Franciso Morato e Franco da Rocha, cidades da Grande São Paulo.

Essa vivência urbana periférica, quando o acesso à escolarização começou a ser massificado, nos anos 1990, pode ter me deixado confiante com o espaço escolar. A escola sempre foi, para mim, um local acolhedor e mais interessante do que minha residência e mais atrativa do que a rua, apesar de também brincar muito fora de casa e nos terrenos baldios que existiam em Pirituba. Isso está relacionado com a situação de moradia precária que minha família tinha na época, mas a escola também tinha suas próprias qualidades. Cursei o ensino fundamental numa escola municipal e, entre 1989 e 1991, o Secretário Municipal de Educação em São Paulo era Paulo Freire; a rede de educação estava avançando rapidamente. Até onde minha memória alcança, sempre gostei de ler e mesmo tendo uma caligrafia que considero ruim, costumava ir bem na maioria das matérias, com boas notas e sem reprovação, que ainda vigorava na época¹.

¹ A gestão Luiza Erundina na Cidade de São Paulo ocorreu entre 1989 e 1992, com Paulo Freire estando à frente da Secretaria Municipal de Educação até 1991. Foi a equipe de Freire que estruturou uma proposta de ciclos básicos de educação, primeira iniciativa desse tipo no país, dividido em dois ciclos de 3 anos e um ciclo de 2 anos, quando o ensino fundamental era composto por 8 anos. Nessa proposta, havia possibilidade de reprovação por conceito apenas no final de cada ciclo e começou a ser implementada no último ano da gestão Erundina, com uma série de

Uma das referências para leitura que tive na infância foi meu tio Adão Ramos de Oliveira, que era um erudito autodidata, marceneiro por profissão, ligado à igreja católica e ao ramo artístico da música caipira. Até lançou um disco². Meu pai, Antonio Imaculado Nepomuceno, serralheiro e sanfoneiro, que havia se alfabetizado após adulto no Mobral, movimento de alfabetização para adultos, também ajudava, me presenteando com revistas de histórias em quadrinhos. Música popular, quadrinhos e muitos “causos” do interior compunham a cultura popular que impulsionou minha juventude. No período do ensino médio, trabalhei um tempo numa banca de jornal, onde criei o hábito de ler jornais, descobri a literatura moderna, os jogos de xadrez e me encantei com as letras engajadas do rock’n roll.

Com o ensino médio completo, mas sem muitas perspectivas, aos 19 anos, consegui meu primeiro emprego registrado numa transportadora de cargas e passageiros, por indicação do colega Francisco Rogerio Primo de Barros. Fiquei 8 anos nessa empresa, ocupando algumas funções, desde carregador de caixas em caminhões até encarregado numa agência de viagens na rodoviária Tietê, passando por conferente de cargas para transporte. Ao contrário de considerar essa uma tarefa massificada, esse trabalho no ramo da logística permitiu-me o contato com a organização de processos e o uso de computadores, quando ainda era uma ferramenta rara. Lembro-me de que a primeira coisa que disse ao usar um computador no trabalho foi: “Preciso ter um desses em casa”. Também foi minha primeira experiência com chefia de pequenos grupos. Nesse tempo, retomei os estudos, fiz cursinho e passei no vestibular para cursar Letras na FFLCH/USP, turma de 1999, quando tinha 23 anos. Foi na época em que entrei na faculdade que comprei meu primeiro computador pessoal e meu primeiro celular, começando a descobrir a importância que a internet acabaria conquistando.

Ainda antes de concluir a graduação, passei em um concurso público da Prefeitura de São Paulo e ingressei como Auxiliar Técnico de Educação — ATE em 2003, trabalhando em secretarias de escolas municipais. Iniciei esse trabalho praticamente junto à implantação da chamada informática administrativa, com a internet de fato chegando em todas as escolas públicas da cidade de São Paulo e com a implantação de sistemas de gestão como o Sigpec e o site EOL: Escola OnLine (São Paulo, 2004). Concluí o curso de Letras em 2004, mas apenas em 2006 assumi como Professor Adjunto de Língua Portuguesa, após aprovação em concurso público.

medidas para garantir a qualidade do atendimento; no entanto, foi distorcida pela gestão seguinte de Paulo Maluf, que reduziu para apenas dois ciclos de 4 anos e sem todas os avanços administrativos previstos pelo planejamento da equipe de Paulo Freire. Consultar Cunha (2009).

² Uma amostra desse disco pode ser ouvida em: <https://www.youtube.com/watch?v=KCYZIKHQ7nM>. Acesso em: 15 out. 2024.

Em 2007, assumi a função designada de Professor Orientador de Informática Educativa (POIE), atualmente chamada Professor Orientador de Educação Digital (POED), a qual exerci por 4 anos. É interessante lembrar o que me levou a essa atribuição de professor de informática, que para mim era uma novidade. Entretanto, é um projeto antigo e tradicional na Prefeitura de São Paulo, existindo como projeto-piloto desde 1994 (São Paulo, 1994). Os colegas professores perceberam como eu lidava bem com os equipamentos de informática, por ter sido auxiliar técnico e pelo já citado contato prévio na área de logística. Quando o Conselho de Escola, uma instância colegiada onde os segmentos da escola tomam as decisões coletivas, abriu inscrição para designação para a função, as colegas professoras Nilza Valentim e Diva Taconi, que já eram POIE, alertaram-me e orientaram-me a montar um projeto e concorrer à vaga.

Como POIE, entendo que aprendi um pouco sobre o uso das chamadas novas tecnologias na escola e, encantado, descobri o programa “Nas Ondas do Rádio”, também conhecido como “Imprensa Jovem” e hoje integrado ao Núcleo de Educomunicação (São Paulo, 2022b). Nas formações oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação (SME), com coordenação do professor Carlos Alberto Mendes Lima, descobri o conceito de educomunicação, interface entre comunicação e educação, inspirada na comunicação comunitária de Mario Kaplún (1985, 1998) e em conceitos de Paulo Freire. Kaplún igualava a prática da comunicação de massa com a educação bancária e a sua contraproposta de comunicação comunitária, com notícias e discussões produzidas pelas próprias comunidades, com a educação libertadora de Freire. A origem desse neologismo e sua aplicação prática na educação já foi detalhada em estudos acadêmicos. Mello (2016), por exemplo, explana que, na educomunicação, são propostos, de forma prática e teórica, processos comunicativos mais preocupados com a aprendizagem colaborativa e a horizontalidade da gestão, utilizando os recursos de mídia disponíveis. Kaplún (1985) usou nos anos de 1970 recursos acessíveis como fitas K7 para produzir programas de rádio; e antes dele, ainda nos anos de 1920, Freinet (1974) utilizou um tipo de impressora mecânica para fazer um jornal totalmente produzido pelos alunos; também, Paulo Freire (1999), que inspirou Kaplún, utilizou fichas personalizadas impressas e retroprojetores em sua metodologia de alfabetização em Angicos-RN. O comum entre esses educadores, além do uso de tecnologias na época consideradas inovadoras, era ter uma postura criativa e dialógica, relacionando educação com comunicação, sem contradição entre os conceitos. Ou, como diz Paulo Freire, “educação é comunicação” (Freire, 1985, p. 46).

Esse conceito ou metodologia, educomunicação, me motivou a desenvolver projetos de imprensa jovem, rádio no pátio escolar, programas de *podcast* e jornal escolar impresso em

sulfite, entre os anos de 2008 e 2012. Alguns alunos monitores produziam juntos os conteúdos no laboratório de informática, inclusive durante as aulas, e compartilhavam com a escola e pela internet, em blogs e nas redes sociais que começavam a ganhar importância na época. Nessa ação coletiva, alguns alunos foram mediadores ativos nos processos de formação dos seus colegas, aprendendo coletivamente e compartilhando seus saberes no grupo ou, como diria Kaplún (1998), foram, de fato, “educadores”. Uma parte dessa história contei em *blog* pessoal ainda ativo³, com atualizações ocasionais. Encantado com esse conceito, cursei especialização em Mídias na Educação, em uma parceria do MEC/E-Proinfo com a ECA/USP, e iniciei em 2011 uma segunda graduação, no curso Licenciatura em Educação, também da ECA/USP, curso que não concluí, porque acabei assumindo outra função designada em 2013.

Em dois momentos, acumulei cargo, por passar novamente no concurso para professor de língua portuguesa; e, nas duas vezes, exonerei o segundo cargo por entender ser um dispêndio abusivo de meu tempo manter dois empregos. Em 2013, por indicação do colega professor Marcelo Augusto Pereira dos Santos, assumi novamente uma função designada, ou no caso nomeada, dessa vez de Assistente Técnico de Educação, atuando no setor de Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) da Diretoria Regional de Educação de Pirituba Jaraguá (DREPJ), uma das 13 DREs da Secretaria Municipal de São Paulo. Como há um problema de padronização, esse setor, em algumas diretorias regionais, é chamado de Sistemas Gerenciais, tendo o mesmo escopo. Em algumas DREs, esse mesmo setor também era responsável pela formação dos POIES; no entanto, em Pirituba, a Diretoria Pedagógica (DIPED) fazia essa formação e o setor TIC apenas auxiliava.

Diferente do cargo de Auxiliar Técnico, que era de nível médio e com ingresso por concurso, o Assistente Técnico é uma função nomeada considerada de confiança, em que professores ou gestores atuam em órgãos centrais e intermediários, assessorando as escolas ou propondo formação em horário de serviço ou cursos por inscrição que ocorrem fora do horário de serviço, oferecendo pontuação para evolução funcional⁴. Por precisar dedicar mais tempo nessa função, abandonei a graduação na ECA, dois anos após iniciada. Por ser uma jornada de trabalho maior, essa designação melhorou um pouco minha remuneração, o que ajudou a diminuir o impacto de abandonar o acúmulo de cargos.

³ Blog pessoal: edumeios. Disponível em: <https://ekalafabio.wordpress.com>. Acesso em: 21 ago. 2024.

⁴ Na prática, evolução funcional significa aumento salarial. A carreira da educação na Prefeitura de São Paulo ainda é uma das mais interessantes por conseguir manter mecanismos de evolução através de cursos. Mas merece denúncia que há uma forte pressão dos governos recentes para retirar esse direito conquistado coletivamente.

Ocupei essa função na Diretoria Regional por 4 anos, auxiliando as escolas da região a lidar com demandas administrativas, com destaque para o Educacenso, a coleta da frequência de alunos que recebiam o Bolsa Família e o uso do sistema EOL; também, participei ativamente na implantação do Programa Mais Educação Federal⁵ nas escolas municipais da minha região; programa que, na época, investia recursos financeiros em projetos pedagógicos de interesse das escolas, inclusive projetos de alfabetização, arte, esporte e mídias.

Nessa etapa da minha carreira, pratiquei o uso de tecnologias na administração escolar, orientando gestores e secretários das escolas. Esse contato despertou meu interesse pela gestão escolar, que de fato não estava no meu horizonte quando atuava como professor em sala de aula comum ou no laboratório de informática. Nesse período, para me atualizar e ouvindo dicas de colegas da DREPJ, fiz cursos parcialmente a distância de especialização em Gestão Pública Municipal na UNICEU, Polo Pera Marmelo/Jardim Santa Lucrécia, e fiz uma segunda graduação complementar em Pedagogia. Esse segundo curso me habilitou a prestar o concurso para diretor de escola, em que fui aprovado, assumindo o cargo efetivo de diretor de escola em 2017, aos 40 anos de idade.

Como um novo e relativamente jovem diretor, cheguei na escola querendo promover as propostas que eu acreditava serem eficientes. Fui cuidadoso ao tentar manter a organização que a unidade escolar já demonstrava ter e em alguns pontos me esforcei para melhorar os processos. Como considerava ter sido feliz com os projetos que desenvolvi como professor, almejava promover projetos extraclasse, além das aulas regulares, na minha nova escola. Tentei timidamente inserir os princípios da educomunicação na gestão escolar, mas o objetivo de fomentar projetos contínuos de educação integral, no entanto, não foi tão eficaz quanto poderia.

Identifico que essa dificuldade para viabilizar mais projetos foi devido à descontinuidade do projeto Mais Educação Federal, com a saída da presidenta Dilma, e o baixo enfoque em educação integral nas gestões recentes da prefeitura, assim como a falta de professores com disponibilidade de tempo, já que muitos acumulam cargos, alguns, inclusive, em outras redes educacionais.

Já tenho mais de 7 anos de atuação na gestão escolar. Está sendo um período enriquecedor e desafiador, onde participei de algumas experiências pedagógicas interessantes, o que me motivou a voltar a estudar para ampliar essa reflexão; mas no período entre 2020 e 2021 também ocorreu a pandemia da COVID-19, uma fase muito desgastante, sobretudo para

⁵ Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-70432023000200145. Acesso em: 30 ago. 2024.

o quadro administrativo e a gestão escolar que continuaram presencialmente na escola, regularmente ou em regime de rodízio. Ao mesmo tempo, a gestão escolar prosseguiu realizando diversas atividades on-line, que passaram a ocupar tempo além do horário regular de trabalho, sem justa remuneração. Parte dessa demanda fora do horário, infelizmente, continua mesmo após o período pandêmico.

A busca pelo mestrado não é para merecer um título ou usar uma “gravata colorida”, lembrando a metáfora do poeta Solano Trindade (2007). Também não preciso mais dos “pontos” para evolução funcional, entretanto entendo que trabalhar na escola, principalmente num cargo de gestão, exige a atualização e a continuidade dos estudos, tanto estudos orientados na própria escola quanto, se possível, de forma mais sistematizada buscando a academia e outros espaços formais e informais. Após ter realizado duas especializações, uma em mídias e outra em gestão pública, o mestrado era um caminho que não parecia inalcançável. A escolha pelo curso de mestrado profissional do FORMEP foi por indicação da colega professora e coordenadora pedagógica Silvania Francisca de Jesus, que também é uma pesquisadora e educadora oriunda da e atuante na periferia.

Minha opção pelo FORMEP se deu por este ser um curso economicamente mais acessível e com uma proposta direcionada ao trabalho prático que, sem descuidar de estudos teóricos e conceituais, visa resultados diretos na escola.

Para mim, sempre pareceu óbvio que a direção escolar precisa participar da formação dos professores nas escolas, além de organizar a escola e orientar os muitos grupos que trabalham na unidade escolar. Em trabalho de revisão bibliográfica sobre pesquisas com diretores de escola, Simielli (2022, p. 18) destaca “a importância dos diretores na promoção de uma educação de qualidade para todos”. Para tanto, os diretores também precisam de formação e orientação. No entanto, começou a me incomodar como a Secretaria Municipal de Educação e as Diretorias Regionais de Educação pensam e executam essa orientação e formação.

Originalmente, pensei pesquisar a formação de diretores de forma mais genérica, ouvindo colegas para identificar suas necessidades formativas e suas próprias propostas de formação. Esperava ouvir dos e das colegas o mesmo incômodo que identifiquei; o entendimento de que nós, gestores escolares, precisamos ser mais ouvidos e precisamos de oportunidades bem planejadas para trocarmos experiências e conhecimentos, com modelos de formação já documentados na literatura e defendidos por pesquisadores como Almeida (2008), Imbernón (2010), Mahoney e Almeida (2004), Nóvoa (1992), Saul (2016) e Tardif (2002); algumas das referências que mantenho na pesquisa atual.

O diretor ou a diretora de escola não precisa usar uma gravata colorida, ou fato formal, para se afirmar, mas precisa ser ouvido ou ouvida com justo respeito, como sujeito capaz de pesquisar sua própria realidade no seu local de trabalho e como profissional capaz de construir soluções de forma coletiva e colaborativa. Com essa percepção em mente, a pesquisa tomou um novo rumo, com um enfoque mais pontual e propositivo.

Em paralelo ao início desta pesquisa, participei da construção de um Grupo de Trabalho autogestionado, que se denominou GT antirracista, engajado na luta contra o racismo nos espaços escolares e a favor da qualidade da educação, respeitando as diversidades culturais. Meu olhar de pesquisador, inevitavelmente, mirou-se à atuação do grupo, mas a princípio interessado na formação de diretores e diretoras de escola num sentido mais genérico, como já dito: querendo pesquisar a opinião dos colegas diretores sobre como recebem a formação descontextualizada oferecida por SME ou pela DRE e almejando identificar como precisamos ser mais ouvidos como profissionais com legitimidade para refletirmos sobre nossas próprias práticas. No entanto, a participação no grupo despertou minha atenção sobre a problemática e a urgência da educação antirracista e demonstrou para mim como a organização do grupo, de forma coletiva e colaborativa, inspirada na metodologia de investigação temática de Paulo Freire, poderia ser um modelo organizativo para a formação de diretores de escolas, não restrita à pauta antirracista, mas sempre destacando essa pauta.

Na vivência do grupo, em seus encontros de discussão e no planejamento de ações e eventos que serão descritos a seguir, foram identificadas as categorias conceituais que inspiraram a construção de uma trama conceitual freireana, como proposta por Ana Maria Saul e Alexandre Saul (2018). Foi a partir de decisões coletivas e falas dos participantes do grupo que emergiram as categorias que foram destacadas: formação permanente, conscientização, reflexão crítica sobre a prática, diálogo e transformação social.

Com os conceitos identificados, a trama conceitual freireana construída foi apresentada, acompanhada de um resumo expandido para apresentação oral de relato de prática com o tema “Um Grupo de Trabalho que promove educação antirracista” (Nepomuceno, 2023), no VI Seminário de Práticas do Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores (FORMEP)⁶. A boa recepção desta apresentação influenciou os rumos da pesquisa. A trama, e a forma como foi construída, será explicitada adiante no trabalho.

⁶ Disponível em: <https://eventos.pucsp.br/vi-seminario-pmpe/>. Acesso em: 04 dez. 2024.

Este trabalho de conclusão organiza-se em 6 seções: A primeira apresenta os estudos correlatos resultantes da revisão de literatura realizada por meio de uma busca sistemática na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

A segunda discute a gestão escolar, abordando o papel do diretor como líder e mediador no contexto educacional brasileiro. Destaca-se a ausência de uma formação inicial específica para diretores e as limitações das formações complementares disponíveis, frequentemente pautadas por um viés gerencialista, em oposição a um modelo de gestão democrática, previsto pela legislação. A liderança é apresentada como processual, devendo promover a participação coletiva e articulação entre os atores escolares. A reflexão propõe que o diretor de escola deve atuar como um mediador educador, facilitando o trabalho coletivo e integrando as redes de relações da escola, em oposição a uma postura centralizadora ou estritamente administrativa. Fica afirmado que essa atuação precisa de uma formação também coletiva para ser implementada, ou seja, os diretores precisam estudar trocando informações entre si. Aborda, ainda, os desafios de se promover uma gestão escolar democrática e participativa em um contexto marcado por práticas gerencialistas e burocratizadas. Argumenta-se que o excesso de coleta de dados e controle alienante, associado à descontextualização das formações dos diretores e à ausência de diálogo autêntico, dificulta a construção de narrativas coletivas e a resolução das demandas reais do cotidiano escolar. Essa crise do diálogo é apresentada com base em autores como Paulo Freire e Byung-Chul Han, destacando a necessidade de ambientes que favoreçam a escuta, a criticidade e a participação para superar a alienação e promover uma educação mais inclusiva, contextualizada e transformadora.

A terceira seção argumenta a favor de uma educação antirracista nas escolas. Descreve de forma mais detalhada as origens do GT Antirracista em foco nesta pesquisa, demonstrando sua organização, seus desafios, suas inspirações teóricas e a resistência que enfrentou. É destacado o sucesso do grupo em incluir pautas antirracistas nos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) e nos Projetos Especiais de Ação (PEA) das escolas da região, sendo apresentadas reflexões baseadas em autores como Paulo Freire, Kabengele Munanga e Cida Bento. Também, são relatados episódios de racismo institucional enfrentados por servidores negros, enfatizando a necessidade de formação crítica e transformadora para enfrentar o racismo em ambientes escolares. Essa narrativa almeja demonstrar a relevância de ações coletivas na construção de uma educação inclusiva e equitativa, baseada no diálogo e na conscientização, apoiando-se em bibliografia relevante. A seção finaliza descrevendo algumas conquistas do GT Antirracista, que conseguiu organizar eventos formativos e inspirar outras escolas do território. Esses capítulos enfatizam a importância de ampliar as ações além de eventos pontuais, buscando

formações consistentes e estratégias para superar a padronização euro-norte-cêntrica na educação.

A Seção 4 discute o referencial freireano com vistas a uma formação antirracista permanente. Nela, apresenta-se uma trama conceitual freireana construída com conceitos identificados nas falas e nas atas das reuniões do GT Antirracista: formação permanente, conscientização, reflexão crítica sobre a prática, diálogo e transformação social.

A seção metodológica discute o conceito de Grupo de Trabalho e descreve brevemente o GT Antirracista enfocado nesta pesquisa. Discute também os pressupostos da pesquisa participante e da metodologia de investigação temática conforme proposta para o planejamento e a condução da pesquisa de campo.

A Seção 6 é reservada às análises da pesquisa, articulando os conceitos freireanos identificados aos resultados da pesquisa de campo e os articulando com vistas a uma formação permanente emancipadora e à educação antirracista.

Nas Considerações e Proposições, descreve-se a proposta formativa, inspirada em Paulo Freire e em todas as ações e estratégias identificadas no GT Antirracista. Essa proposta não se limita apenas à educação antirracista, tendo enfoque na transformação social, buscando promover aprendizagens significativas com promoção da diversidade, das relações igualitárias e do senso crítico, abordando a necessidade formativa e organizativa dos diretores de escola, que precisam ser ouvidos como sujeitos profissionais e pesquisadores de suas próprias práticas.

1 ESTUDOS CORRELATOS: QUEM CONOSCO DESFAZ ESSE NÓ

A pesquisa bibliográfica inicial foi concentrada em trabalhos correlatos do banco de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), mantido pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (Ibict) do Governo Federal.

Após alguns testes de filtros, foram selecionadas as palavras-chave: 1 - Formação de diretores de escolas; 2 - Paulo Freire; 3 - Grupos de Trabalho; 4 - Educação Antirracista e 5 - Gestão Escolar. A opção por utilizar os termos gestão e diretor é tanto para aproveitar sua sinonímia quanto pela sutil diferença semântica existente. Em alguns momentos, “gestão/gestor/gestora” também são utilizadas para coordenação pedagógica, mas em algumas pesquisas consultadas, gestão escolar engloba níveis mais altos de hierarquia, referindo-se a políticas públicas ou órgãos centrais, e esses não serão focos diretos desta pesquisa, apesar de terem óbvia relação. Por outro lado, o termo “gestor escolar” é utilizado, tanto na linguagem comum quanto no meio acadêmico, referindo-se a diretores de escolas.

Uma primeira pesquisa no BDTD, sem filtros, em pesquisa realizada em setembro de 2022, para “formação de diretores de escola”, retornou 1.367 resultados. Já os primeiros resultados foram títulos que considerei relevantes. Após leitura e seleção dos resumos, percebi haver muitas pesquisas sobre políticas públicas, mas também alguns estudos sobre narrativas de diretores e a importância da gestão escolar na formação contínua ou continuada dos professores. Concentrei os estudos no período 2012–2023, julgando que o intervalo de 10 anos tem uma atualidade relevante e é o mais usado em pesquisas semelhantes.

A escolha da palavra-chave “Paulo Freire” reconhece o vínculo conceitual que é o horizonte desta pesquisa, assim como uma das principais referências da atuação do Grupo de Trabalho que aqui se investiga. Numa pesquisa sem filtros, restrita apenas ao já mencionado intervalo 2012–2023, apareceram 2.513 resultados. Logo no primeiro resultado apareceu uma análise sobre o uso do conceito “conscientização” por Paulo Freire. Marinho (2015) faz uma revisão bibliográfica para ratificar o caráter estruturante desse conceito no pensamento de Freire. Considerei válido por ser a conscientização e a tomada de consciência alguns dos temas debatidos no Grupo de Trabalho, como elemento essencial para combater o racismo nos espaços educativos. Em termos de quantidade, as instituições com maior ocorrência da palavra-chave “Paulo Freire” no intervalo foram a UFRJ com 198 ocorrências, USP com 129, PUC-SP com 126, UFSC com 122, UNINOVE com 104 e UNESP com 103 ocorrências. A maioria dos estudos está localizada na área de ciências humanas-educação.

Buscando suporte para estudar um Grupo de Trabalho, inseri também esse termo/conceito como uma palavra-chave da pesquisa, já sabendo de antemão que Grupos de Trabalho são estratégias organizativas comuns, já regulamentadas na rede municipal de educação, assim como na Prefeitura de São Paulo em geral; sendo um recurso regulado por leis (CNMP, 2014) e normativas. No intervalo indicado, e sem filtros, apareceram 1.067 resultados com o termo. A pesquisa retornou alguns estudos mencionando “grupo de trabalhadores”, sem relação direta com o conceito, mas também revelaram estudos relevantes sobre grupos de trabalho voltados à educação. Entre as pesquisas filtradas por palavras-chave, uma particularmente relevante é a tese de Pires (2010), que aborda o estágio curricular e a formação de professores de ciências. Embora fora do intervalo de tempo previsto, essa tese se destacou pela abordagem investigativa realizada em encontros de três grupos de trabalho.

Num primeiro momento planejei utilizar a palavra-chave “cadeia formativa”, pensando relacionar a importância do diretor/diretora de escola com uma orientação formativa em rede, que tanto vem dos níveis hierárquicos mais altos, como deve retornar saindo da base, diretamente do chão da escola; levando dúvidas e novas ideias que poderiam ser compartilhadas. Nessa fase da pesquisa, um estudo que chamou minha atenção, sendo destacado, é o de Zucherato (2015), pertencente à área de linguística, letras e artes, mas realizada com gestores escolares.

Pensando no foco principal da atuação do Grupo de Trabalho pesquisado, acabei optando pela palavra-chave “educação antirracista”; que retornou 213 resultados na BDDT, sendo 10 na área de educação ou pós-graduação em docência. Apesar de interessantes, a maioria das teses apresentou estudos sobre arte, cultura, formação docente e história. Especificamente abordando gestão escolar e educação antirracista, foi destacada a pesquisa de Costa (2023), que por meio de um grupo de discussão on-line analisou como docentes e gestores se mobilizam para promover educação antirracista. Mereceu destaque tanto por abordar a atuação de diretores de escola, como pelo grupo de trabalho aqui pesquisado também se organizar como um grupo de discussão.

A última palavra-chave selecionada é propositalmente a mais genérica, sendo o conceito guarda-chuva onde se localiza esta pesquisa, “gestão escolar”, e retornou 15.362 resultados, sem filtro, mas já os primeiros chamaram a atenção, tratando, por exemplo, da relação entre administrativo e pedagógico no trabalho do diretor, como a pesquisa de Formiga (2007). Restringindo à Área de Conhecimento para Ciências Humanas: Educação, apareceram 1.461 resultados, divididas as maiores quantidades entre as instituições: UFJF (836), UFSM (124), PUC-SP (89), UNOESTE (70), UFRN (61) e UFPB (43).

Numa primeira tentativa de cruzamento dos cinco termos selecionados, na pesquisa avançada combinada, retornaram 32 resultados, sendo das seguintes instituições: PUC SP (18), UFJF (2), UFPB (2), UFPE (2), USP (2), METODISTA (1), PUC CAMP (1), UFMT (1), UFS (1), UNESP (1) e UNIFESP (1). O próprio cruzamento de termos restringiu temporalmente os resultados ao intervalo 2012-2022. Acrescentando também o filtro de Área de Conhecimento para Ciências Humanas: Educação, o número de resultados foram 16, sendo das instituições: PUC SP (13), UFJF (2) e UFMT (1). Concentrei a seleção das pesquisas correlatas primeiro nessas entradas, para depois comparar com alguns resultados que me chamaram atenção nas pesquisas anteriores e não apareceram nesta última.

Apesar de não ter foco em diretores de escola, a pesquisa de Paz (2020) foi selecionada, por analisar criticamente as necessidades formativas dos supervisores escolares da Rede Municipal de Ensino de São Paulo. A pesquisa de Paz utilizou como metodologia questionários com perguntas abertas, grupo de discussão e observação participante, numa abordagem qualitativa, no contexto de uma diretoria de ensino da rede municipal. Sua pesquisa denunciou o excessivo enfoque em questões burocráticas na supervisão, prejudicando seu trabalho de orientação pedagógica, que deveria ser a prioridade.

Como resultado, Paz elaborou uma proposta de formação permanente, baseada nos conceitos de Paulo Freire, que inspira etapas da pesquisa atual, pela proximidade do tema, apesar de focar em agentes diferentes.

Incluindo as já citadas pesquisas de Costa (2023), Marinho (2015), Paz (2020), Pires (2010) e Zucherato (2015), foram selecionados, no total, 12 trabalhos de base nesse primeiro diálogo entre pesquisas correlatas, que serão apoio nesta reflexão crítica, buscando sentidos e possibilidades na formação de diretores e diretoras, utilizando a estratégia de grupos de trabalho e discussão autogestionados. Completam a seleção Aranha (2009), Berenguel (2021), Lefone (2017), Moreira (2019), Saul (2015), Silva, C. (2018) e Silva, M. (2017).

Na pesquisa de Zucherato (2015), foi utilizado o banco de dados com registros em vídeo da pesquisa CNPq coordenada por Liberali (2012), sobre cadeia criativa. Fundamentado na Teoria da Atividade Sócio-histórica-cultural (TASHC), sua pesquisa analisou a construção compartilhada do conceito de gestão desenvolvido numa reunião da Secretaria Municipal de Educação com formadores e gestores escolares: diretores e coordenadores pedagógicos. Nas conclusões, essa pesquisa discute a forma de conduzir ou mediar reuniões desse tipo e como poderia ser uma cadeia criativa. Esse modelo pode ser relacionado com a organização de grupo de trabalho ou grupo de discussão e pode inspirar propostas de formação contínua de diretores de escola.

Silva, C. (2018) estudou necessidades formativas de diretores titulares iniciantes, com até três anos na função, no contexto da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo; por meio de entrevistas semiestruturadas e analisadas na perspectiva da análise de prosa, conforme proposto por André (1983). A autora identificou necessidades formativas relacionadas a questões práticas do fazer cotidiano e ao funcionamento da escola. Silva também relatou críticas dos diretores participantes da pesquisa ao excesso de burocratização e as dificuldades para lidar com a mediação de conflitos.

É importante mencionar que Silva, C. despertou seu interesse no tema durante o exercício de sua atuação como diretora de escola, quando se perguntou quais ações “a SME SP poderia promover para auxiliar o diretor iniciante a lidar melhor com tantas questões que se impõem no cotidiano” (Silva, C., 2018, p. 21). Um relato da autora explica que havia reuniões periódicas, mas incapazes de abordar problemas específicos ou responder dúvidas amplas dos gestores escolares, e, também, não havia, na época em que foi diretora, formações estruturadas ou orientações para planejamento. Essas reuniões de planejamento foram implantadas ou retomadas recentemente na rede municipal de São Paulo, mas continuam incapazes de garantir o suporte cobrado pela pesquisadora, indicando a necessidade de uma nova abordagem.

Já na pesquisa de Moreira (2019) foi analisada uma política específica de formação de diretores, já instituída e regulamentada por lei, no contexto das escolas públicas do Distrito Federal, onde os diretores são eleitos. Sua metodologia utilizou questionários on-line para diretores selecionados, numa perspectiva quanti-qualitativa baseada no materialismo histórico-dialético. Como resultados, identificou-se três tipos de gestão pública em exercício nas escolas: técnico-burocrática, gerencialista e democrática. A autora apontou críticas à manutenção e promoção das práticas gerencialistas, que em sua análise eram as mais estimuladas pela formação proposta pelo governo do DF. Seu trabalho contribui na pesquisa atual ao fazer um minucioso levantamento de legislações referentes ao surgimento da função, provimento e atribuições de diretor de escola (Moreira, 2019, p. 152); assim como ao coletar opiniões de diretores de uma região, no caso o Distrito Federal, sobre a formação oferecida para diretores, permitindo comparação crítica com outras pesquisas semelhantes em outras regiões, inclusive a pesquisa atual.

Em Lefone (2017), é discutido o papel do diretor ou da diretora de escola como agente de formação nas escolas. Essa pesquisa se efetuou como estudo de campo em algumas escolas municipais de São Paulo, com questionários para delimitar perfil e entrevistas semiestruturadas para aprofundamento. Em suas considerações, apontou dificuldades de ação dos diretores com inúmeras demandas atribuídas e relativa fragilidade nos aportes teóricos dos profissionais na

função. A autora recolhe comentários de diretoras e diretores e solicita aberturas de debates em torno da função do diretor de escola para redimensionar “seu fazer pedagógico” (Lefone, 2017, p. 8). Considerei relevante para esta pesquisa sobretudo por propor que uma formação direcionada para diretores deve ser primeiro discutida com os próprios para depois ser estruturada pelos órgãos centrais; Secretaria Municipal de Educação e Diretorias Regionais.

Silva, M. (2017) estudou a formação de diretores no contexto de escolas municipais de São Paulo a partir da atuação de assistentes técnicos de educação (ATEs) que trabalham numa diretoria regional com essa incumbência de formadores. Para tanto, analisou os programas vigentes de formação de diretores na secretaria municipal e realizou pesquisa qualitativa com entrevistas semiestruturadas individuais e coletivas, também recorrendo à proposta de análise de prosa de André (1983), da mesma forma que fez Silva, C. (2018). Em suas conclusões, Silva, M. destacou a estratégia de visitas em escolas prioritárias para maior integração e troca de experiências entre diretores, mas observou a dificuldade para a realização dessa formação concomitantemente às demandas técnicas administrativas que esses técnicos precisam continuar cumprindo na diretoria regional. No grupo de trabalho aqui pesquisado foi aberta a participação de representantes do setor Pedagógico da Diretoria Regional, a mesma função citada por Silva, M.

Relativamente, Silva, M. (2017), complementa a pesquisa feita por Lefone (2017) no mesmo ano e em contexto semelhante. Podemos extrapolar no diálogo entre ambas as pesquisas uma deficiência no planejamento dessas formações para diretores e a limitação de recursos financeiros e humanos direcionados especificamente para essa tarefa nas Diretorias Regionais ou na Secretaria de Educação. Ao analisar como é difícil a seleção de temas a serem tratados na formação de diretores e como esses temas precisam ir para a escola e depois retornar na formação para nova discussão (p. 38), Silva, M. (2017) fornece uma visão de cadeia formativa, que merece olhar atento. Contribui neste trabalho com suas sugestões de estratégias usadas.

A pesquisa de Saul (2015) foi selecionada por seu forte suporte em Paulo Freire, numa proposta de “investigação temática como caminho de pesquisa e formação docente, comprometido com a superação de situações-limite apresentadas pelos educadores envolvidos no processo” (Saul, 2015, p. 8), num curso estruturado para alunos do Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).

Na busca de estudos correlatos, uma tese com mais de 10 anos foi separada para leitura minuciosa (Aranha, 2009), relevante e singular por dar um enfoque diferente das demais citadas: Aranha faz uma pesquisa empírica acompanhando como profissional e como

pesquisadora uma única diretora de escola, designada na função, pelo período de apenas um ano. Sua investigação pontual, mas aprofundada, destacou o processo de produção de significados compartilhados. Na metodologia se embasou na Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCol), Teoria de Atividade Sócio-Histórico-Cultural (TASHC) e na teoria de discursos de Bakhtin. Nos resultados, destacou a aprendizagem desenvolvida durante a própria pesquisa e apontou a “importância da construção de artefatos de mediação que representaram tanto o compartilhamento de significados como a possibilidade de avanço” (Aranha, 2009, p. 8) na formação de Diretores de escola.

Aranha relembra que hoje a ação do diretor é considerada “fundamental para a criação de um ambiente propício para a discussão de questões referentes ao ensino-aprendizagem”; assim como é essencial na formação dos educadores da escola, tanto docentes quanto não docentes. Apesar de os próprios gestores terem esta percepção, apresentam dificuldade para romper uma atuação cotidiana “fragmentada, técnica e burocrática” (Aranha, 2009, p. 2).

A pesquisa de Aranha contribui com esta atual investigação, tanto pela sua metodologia de pesquisa quanto por suas conclusões, onde aponta a necessidade de se montar uma equipe gestora, chamada por ela de “equipe diretiva”, um processo que não consegue ser efetivado em apenas um ano, período que ela acompanhou; também sinaliza que falta formação específica e sugere que essa seria mais efetiva se relacionada com pesquisas acadêmicas, ou seja, falta um maior diálogo entre o poder público e as universidades para ampliar este tipo de iniciativa, que já existiu ou existe pontualmente em algumas instituições citadas em sua pesquisa. Analisa-se e acrescenta-se que falta também diálogo formativo e troca de experiências entre os diretores, contando obviamente com a mediação de formadores especializados que poderiam ser pesquisadores da academia. Promover estratégias formativas é justamente o objetivo do grupo de trabalho aqui pesquisado, mas no caso com foco e viés explicitamente antirracista.

Durante os estudos, nas aulas na Cátedra Paulo Freire, descobriu-se a pesquisa de Berenguel (2021), que investigou o potencial da construção coletiva dos Planos de Ação na própria formação dos gestores escolares e como estratégia na construção de comunidades coletivas de aprendizagem. Ao dialogar com outras pesquisas aqui citadas, destaca-se a importância da definição de significados compartilhados para alcançar resultados na aprendizagem dos alunos. A construção de significado compartilhado também aparece nas pesquisas de Aranha (2009) e Zucherato (2015).

Também foi providencial encontrar a pesquisa de Silva, E. (2021), pesquisador que também é diretor de escola pública e fez uma reflexão sobre a gestão escolar, discutindo os limites e possibilidades da gestão democrática numa perspectiva emancipatória. Seu trabalho

utilizou análise de narrativas e construiu uma trama conceitual freireana, como proposto por A.M. Saul e A. Saul (2018), tendo por centro o conceito de gestão democrática, para explicitar os objetivos da sua pesquisa. Sua reflexão, bem como a estratégia adotada, inspira algumas decisões desta pesquisa.

A maior parte das pesquisas correlatas selecionadas baseou-se em entrevistas, geralmente semiestruturadas, e coletaram opiniões e narrativas de diretores em diferentes contextos relacionados com formação de diretores. Paz (2020) também se baseou em entrevistas, mas na forma de grupo de discussão com supervisores de ensino. Como exceção, Zucherato (2015) analisou um processo formativo salvo em vídeo; mas ao investigar como o grupo filmado entendia e negociava os sentidos do conceito “gestão escolar” sua análise pode dialogar com Silva, M. (2017), que além de diretores, entrevistou ATEs, assistentes técnicos formadores de professores e diretores. Moreira (2019) faz um levantamento exaustivo de legislação sobre atribuições de diretores e específica sobre uma legislação local, a do Distrito Federal, sobre formação dos diretores daquela localidade, produzindo um panorama sobre como estes diretores interpretaram essa formação.

A reflexão de Marinho (2015), com seu aporte em Freire, indica alguns caminhos para analisar essa tomada de consciência dos diretores sobre sua própria formação e como ela pode ser coletiva e, por isso, mais efetiva. Outras pesquisas também recolheram narrativas de diretores sobre formações recebidas e, da mesma forma, fizeram críticas sobre como estas formações poderiam ser melhores. Costa (2023) traz a denúncia sobre situações de racismo na escola e anuncia possibilidades de reação através da literatura e da mobilização legítima. A bibliografia de sua pesquisa acrescenta promovendo diálogos entre referências acadêmicas e literárias de forma inspiradora e trazendo autores como Conceição Evaristo e Achille Mbembe. “Conhecer o conceito de necropolítica foi fundamental para compreender o que atravessa as mortes de jovens estudantes negros no meu país, no meu estado, no meu território, na minha cidade e no meu colégio” (Costa, 2023, p. 56).

Berenguel (2021) analisou planos de ação de 7 gestores e observou seu potencial para intenções formativas, mas salientou a falta de articulação entre esses planos por não pertencerem a um projeto de formação institucional. Silva, E. (2021) trabalhou com narrativas sobre situações emblemáticas da escola, diretamente relacionadas à gestão escolar. Saul (2015) recolheu as falas de participantes, alguns deles diretores, numa oficina que mostrou de forma prática como selecionar temas para estudo num processo de investigação temática; contribuindo para a presente pesquisa ao propor a investigação temática como um modelo de formação contínua de educadores, numa perspectiva crítica. Também merecem destaque as conclusões

de Aranha (2009), Lefone (2017) e Silva, M. (2017), pois oferecem reflexões relevantes sobre a formação de diretores, evidenciando a importância da colaboração, da reflexão crítica e da busca constante pelo aprimoramento profissional e a busca de uma sociedade mais justa.

Os estudos citados aproximam-se do tema que me inquieta na gestão escolar, este lugar que às vezes parece solitário, sem nunca ser de fato; porque sempre é uma equipe que gerencia e organiza a escola, no mínimo com um ou dois diretores assistentes, uma coordenadora ou equipe de coordenação compartilhando a gestão e a formação pedagógica e uma equipe administrativa dando apoio. Mas é usual que essa equipe gestora e administrativa espere uma orientação, ou liderança direta, da pessoa na função de diretor ou diretora. No entanto, a formação e orientação usual fornecida pela Secretaria de Educação e pela Diretoria Regional de Educação não está conseguindo dar o suporte teórico e prático para esses diretores; observa-se que a formação oferecida aos diretores não está contemplando um viés objetiva e explicitamente emancipador e antirracista.

A gestão escolar precisa ser democrática, sem se contentar com o simples “ouvir” ou “votar” democrático; mas almejando e promovendo diálogos, como diz Freire, que requerem “escuta” com “disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro” (Freire, [1996] 2021b, p. 117). Para promover esses processos democráticos na escola, faz sentido que a “formação permanente” (Freire, [1996] 2021b) dos diretores de escola aconteça de forma democrática, coletiva e criativa, em homologia de processos (Schon, 1992).

2 DIREÇÃO ESCOLAR COMO HÁBITO DE MEDIAÇÃO, MAIS DO QUE DE LIDERANÇA

Há algumas maneiras de se interpretar a gestão escolar. Nesta pesquisa, ela é entendida, principalmente, como a função denominada de diretor de escola ou diretor escolar. Apesar de alguns aspectos dessa atividade estarem contemplados em disciplinas e estágios da formação em pedagogia ou licenciatura, não existe de fato um curso que forma diretores e diretoras de escola. Trata-se de uma função muito construída na prática. Eventualmente, encontra-se alguns aportes em cursos complementares, seja em pós-graduação *lato sensu*, como o curso em Gestão Pública Municipal⁷, seja em cursos mais pontuais fora do horário de trabalho, oferecidos por sindicatos ou por secretarias de educação. Esses cursos abordam geralmente de forma prática ou conceitual algum tópico, como uso de recursos financeiros, metodologias de ensino, propostas curriculares, processos administrativos ou uso de sistemas. Ou ainda encontros formativos em horário de trabalho, geralmente oficinas ou palestras, com temas que podem ser relevantes, mas são descontextualizados das práticas escolares (Silva, C., 2018).

Não é necessariamente um problema essa ausência de uma formação inicial específica. Há uma vasta legislação que orienta as atribuições dos diretores de escola; Moreira (2019) faz um levantamento da legislação federal e da legislação do Distrito Federal, que foi seu foco de pesquisa. O Conselho Nacional de Educação construiu uma matriz de competências para diretores escolares, documento ainda em fase de homologação pelo MEC⁸. Na cidade de São Paulo, além da Lei 8989/79 (São Paulo, 1979) que disciplina o trabalho dos servidores públicos em geral, merece destaque o decreto 54.453/2013 (São Paulo, 2013) que orienta todas as funções dos servidores da Secretaria Municipal de Educação, dedicando o capítulo II ao Diretor de Escola. Esse decreto merece análises mais detalhadas e poderia, com a citada proposta de matriz de competências, ser foco de um curso específico, o que ainda não ocorreu, mas aparece citado em algumas pesquisas.

Os diretores de escola que conhecemos nos disseram que a liderança nas escolas é importante, porém é processual, e a própria legislação municipal (Decreto 54.453/2013 — DOC de 11/10/2013, p. 3), afirma que o diretor de escola é o responsável por coordenar o funcionamento geral da escola [...] No nosso estudo somos cientes que para uma perspectiva de ação democrática o diretor de escola, quando atua como mediador, numa liderança consciente, [...] propicia um ambiente escolar onde os atores protagonizam suas ações, são escutados e participam efetivamente (Ferreira, M., 2019, p. 14,15).

⁷ Disponível: <https://capital.sp.gov.br/web/butanta/w/noticias/142686>. Acesso em: 15 ago. 2024.

⁸ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/fevereiro-2021-pdf/170531-texto-referencia-matriz-nacional-comum-de-competencias-do-diretor-escolar/file>. Acesso em: 23 ago. 2024.

Como observa Ferreira, M. (2019), nesse decreto aparecem reiteradamente termos como orientar, coordenar, planejar, elaborar, executar... E apesar de não aparecerem as palavras “chefiar” e “liderar”, esses termos foram citados nas falas dos entrevistados em sua pesquisa, sendo lugar-comum interpretar a função de diretor como um local de liderança ou que exige um perfil de líder, mas, como sinalizado, é uma liderança “processual” e que precisa ser “consciente” para promover protagonismos e participação coletiva. No entanto, o que se observa na prática das orientações recebidas pelos diretores, é a promoção de uma gestão impregnada por gerencialismo, termo usado por Paro (2002, 2015) e Paula (2005), entre outros pesquisadores, que traduz uma organização emulada da lógica empresarial ou comercial, que difere muito de uma gestão social, esperada para uma escola pública ou qualquer outro serviço público.

Essa postura gerencialista, denunciada também na pesquisa de Moreira (2019), que identificou esse estímulo a práticas gerencialistas em cursos oferecidos para diretores de escola, na prática, contradiz a proposta de uma gestão democrática ou mais compartilhada, como está descrita na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018) ou na Constituição Federal (Brasil, 1988), onde se lê no artigo 206: “VI — gestão democrática do ensino público, na forma da lei”.

Paula (2005), analisando a diferença entre os modelos gerencialistas de gestão pública e uma gestão considerada social, observa que: o primeiro modelo visa conferir credibilidade ao governo copiando a lógica empresarial, inspirada na iniciativa privada, promovendo resultados mensuráveis, economia de recursos e uma suposta transparência através da publicização de planilhas com informações, geralmente divulgando números; já o segundo modelo, originado da tradição militante ou mobilizada brasileira e impulsionada por reivindicações dos movimentos sociais, coaduna com uma visão que podemos considerar mais democrática, como a promoção de conselhos gestores e orçamentos participativos, com uma transparência construída através da participação e do monitoramento direto da comunidade.

Essa disputa e contradição de modelos coexistem na gestão política brasileira. Em particular, na gestão dos equipamentos públicos aparece mais intensamente na gestão da escola pública, onde há instâncias de participação que tendem a funcionar bem, como o Conselho de Escola, o Grêmio escolar, o Conselho de Classe participativo, a Comissão de Mediação de Conflitos, as Reuniões de Pais ou Responsáveis com Professores e a APM — Associação de

Pais e Mestres⁹, sendo que essa última instância possui legal e especificamente a obrigação de selecionar, orientar, fiscalizar e aprovar os gastos que a escola tem com os recursos públicos que recebe.

Entretanto, ao mesmo tempo, toda a organização da escola parece ter tendência gerencialista, com os recursos que a escola recebe para uso independente repletos de regras rígidas e não previamente negociadas para uso; cujos valores e os prazos de depósito variam conforme a vontade do governante ou qualquer oscilação econômica, sem a regularidade que permitiria um planejamento eficaz; e com todas as obrigações e responsabilidades administrativas centralizadas na figura do diretor de escola. Nessa situação descrita, a APM fica praticamente com a função de fiscal, sem o real poder de ser uma mini-instância de orçamento participativo, como poderia e deveria ser.

Isso para citar apenas a questão dos recursos financeiros, mas a organização pedagógica, tarefa central da escola e uma obrigação da direção escolar, em parceria com a coordenação pedagógica, segue a mesma lógica. Usualmente, a atribuição de gerir a organização pedagógica da escola, orientar os professores e acompanhar o desempenho dos alunos é delegada para a coordenação pedagógica. No entanto, o diretor ou a diretora de escola é quem elabora os diversos relatórios e assina as fichas de realização das avaliações externas, o que pode promover a alienação do trabalho da direção, que fica de fato atuando como um “gerente”, tendendo a ficar apartado do trabalho real da escola.

Não é necessariamente um problema não existir uma formação inicial específica para diretores de escola; no entanto, seria melhor se existisse, inclusive para preparar futuros profissionais da gestão escolar, diretores e coordenadores, para enfrentarem essa situação atual ou terem eventualmente a oportunidade de repensar essa organização. E, certamente, é um problema não termos acesso a uma formação contínua e em serviço eficiente o suficiente para permitir que diretores de escola melhorem suas atuações no tempo presente.

Parte da bibliografia consultada para esta pesquisa sinaliza que essa formação, inclusive, precisa ser construída em parceria com os próprios diretores, reconhecendo o quanto sua função está ligada à prática, mas precisa de bons aportes teóricos e reflexão crítica sobre a prática (Freire, 2021b). Autores como Almeida (2008), Imbernón (2010), Mahoney e Almeida (2004), Nóvoa (1992), Saul (2016) e Tardif (2002) confirmam a importância desta escuta ativa e a relevância estratégica de tratar os diretores como autores legítimos, com saberes válidos, na

⁹ Disponível em: <https://revistaeducacao.com.br/2020/04/05/guia-apm-associacoes-de-pais/>. Acesso em: 30 ago. 2024.

construção de sua própria formação; inclusive, para promoverem o mesmo processo formativo, em homologia de processos e com reflexão sobre a própria prática, como diz Schon (1992), com os professores e demais funcionários da escola. Simielli (2022), em pesquisa bibliográfica, identificou que há poucos estudos acadêmicos especificamente direcionados ao trabalho do diretor de escola, o que indica que, além de haver um problema de formação, falta mais bases teóricas conceituais sobre como pode ser essa formação, no que a pesquisa atual tenta fazer uma pequena contribuição.

Na prática, a função de direção escolar está totalmente relacionada com a liderança, não há como negar. Lück (2006, 2010a, 2010b) destaca como o diretor ou a diretora pode promover mudanças num grupo de trabalho, no caso, os muitos grupos que compõem a equipe escolar, para atuar com maior harmonia e buscando resultados em comum. Em pesquisa organizada por Weinstein e Simielli (2022), está indicado que a construção de um “clima escolar” de boa convivência entre os trabalhadores pode ser promovida pela direção escolar e impactar positivamente na aprendizagem dos alunos; no entanto, esta pesquisa propõe que o elemento que demonstra maior impacto na aprendizagem dos alunos é o investimento na formação de professores, que também precisa ser promovida pelos diretores ou pelo menos é uma das suas atribuições.

Sardinha (2013), pesquisando uma escola do Rio de Janeiro, constatou que uma gestão centralizadora atrapalha os processos democráticos e pode desmobilizar políticas e práticas mais inclusivas. O entendimento sobre o modelo de liderança que auxiliaria a direção escolar a ser mais eficiente, tanto na gestão, no sentido mais amplo, quanto na função de formador de professores e orientador do quadro administrativo na sua própria escola, pode ser analisado numa outra perspectiva. A direção escolar pode ser muito menos um serviço de capitão de navio ou gerente de equipamento, centralizado como um panóptico, e muito mais uma prática de mediação, construída através da escuta e do diálogo, que promove outras lideranças e abre caminhos para trabalhos coletivos e colaborativos, vibrando redes de relações.

Apesar do peso que a legislação atual e toda a organização gerencialista promovida pela Secretaria de Educação e pelas DREs jogam na figura individual do diretor de escola, é óbvio que a tarefa de gerir uma escola é uma tarefa coletiva. Como observou Aranha (2009), a equipe diretiva é decisiva na organização da escola, sendo o primeiro desafio do diretor ou da diretora formar essa equipe. Podemos perceber a mesma importância no fator equipe administrativa, quando funciona de forma articulada com a gestão escolar. E todo esse trabalho de gestão precisa envolver os professores, de fato aqueles que fazem o processo ensino-aprendizagem acontecer, na relação com os alunos, não apenas na sala de aula, mas em toda a escola e em

outros espaços educativos possíveis. Os diretores de escola que entendem isso e assumem uma liderança mais processual e consciente, para usar os termos de Ferreira, M. (2019), ou promovem uma educação engajada, em consonância com hooks (2017, 2020), podem ajudar a provocar melhores resultados. Não resultados para avaliações externas, mas “conscientização” (Freire, 1980) do próprio coletivo escolar na busca da sua própria melhoria.

Freire utilizou o termo “professor progressista” (Freire, [1996] 2021b) ou “educador progressista” (Freire, 2000), referenciando aquele que, além de dominar os conteúdos da sua área, assume um compromisso ético e político com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Esse é, de fato, o “progresso” que almejamos ser alcançado. Um progresso que busca maior “humanização” (Freire, 2011). Um bom diretor precisa ser um educador progressista para tentar fazer a diferença. Inspirado em Freire, mas tratando especificamente da comunicação popular, ao se referir àquele que se preocupa com processos educativos e a participação dos coletivos social e economicamente desfavorecidos, Kaplún (1985) utilizou o termo “facilitador”, um líder que não quer ser um chefe do coletivo, mas, sim, se propõe a organizar os trabalhos e promover pesquisas e trocas de aprendizagens; posteriormente, o autor atualizou o termo para o neologismo “educador” (Kaplún, 1998), que depois inspirou o conceito ou metodologia “educomunicação¹⁰” (Soares, 2011), deixando claro que se trata de um educador que, sem contradição, também é um comunicador, que assume uma tarefa que precisa acontecer de fato: “*Los educadores tenemos que ser eficaces. Preocuparnos de que nuestros mensajes lleguen*” (Kaplún, 1998, p. 76).

Pensando em tudo que a direção escolar precisa facilitar, mediar, organizar, comunicar e fazer acontecer de fato nas escolas, não individualmente, mas promovendo o trabalho e a união do coletivo, pode-se intuir que faz sentido pensar a liderança da direção escolar nesses termos de mediação. Em vez de interpretar a direção como mera parte da hierarquia de um sistema escolar, que precisa fiscalizar e cobrar resultados, trata-se de um educador que deve participar de todo o processo de aprendizagem, com um grau maior de responsabilidade na gestão do grupo e administração dos recursos, sem, no entanto, esquecer que essa gestão precisa ser compartilhada com esse mesmo grupo. A direção não deve ser o centro do processo, mas sim interagir, fomentar e integrar as redes de relações humanas que se movimentam na escola.

¹⁰ Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Educomunicação>. Acesso em: 23 ago. 2024.

2.1 Diálogo e narrativa X Planificação

Para promover uma gestão compartilhada ou democrática, que permita que os diferentes grupos que compõem o coletivo escolar e seus mais diversos indivíduos assumam suas responsabilidades e possam colaborar de forma eficaz é preciso promover diálogos respeitosos e horizontais, num ambiente de confiança e respeito, em que a escuta, a criticidade e a participação são de fato valorizadas, como diz Freire (1980, 1997b, 1999, 2000, [1970] 2021a, [1996] 2021 b).

Já foi denunciado neste trabalho e na pesquisa bibliográfica que o apoia, que a organização excessivamente gerencialista, de tendência neoliberal, da Secretaria de Educação e a orientação que as gestões escolares estão recebendo das Diretorias Regionais de Educação estão dificultando a promoção desses espaços de diálogo e participação.

De fato, temos muitos relatórios, muitas falas registradas em atas, muitas reuniões e muita coleta de informação, mas raramente conseguimos ver o tipo de diálogo que responde às reais necessidades da prática. Tanto nas formações de diretores ou coordenadores quanto na própria escola, parece que estamos o tempo todo instados a apenas levantar dados e preencher planilhas para controle.

O filósofo Byung-Chul-Han (2023) analisa que estamos vivendo uma crise da narrativa¹¹, em certa medida provocada pelo excesso de informações, que ele considera uma forma de comunicação fragmentada ou não-globalizante, que não permite a mesma profundidade das narrativas autênticas, que podem construir experiências significativas que poderiam ser compartilhadas entre as gerações. É relevante retomar a análise anteriormente feita por Milton Santos, para quem “a tirania da informação e do dinheiro” provoca “o desfalecimento da política feita pelo Estado e a imposição de uma política comandada pelas empresas” (Santos, 2012, p. 8). Han diferencia a narração autêntica do *storytelling*, citado por ele utilizando o termo em inglês, descrito como a prática reduzida e padronizada de narrar, transformada em técnica para promover consumo por meio de emoções, mas incapaz de gerar envolvimento emocional duradouro e participação coletiva.

Adaptando essa análise de Han (2023), diferenciando comunicação, narrativa, storytelling e informação, para a realidade escolar brasileira contemporânea, podemos intuir uma crise do diálogo ou da dialogicidade, termo usado por Freire ([1996] 2021b). Cada vez

¹¹ Merece registro a resenha feita por Luís Guilherme Vieira Allegro, disponível em: <https://outraspalavras.net/outrasmidias/byung-chul-han-e-a-crise-da-narracao/>. Acesso em: 25 ago. 2024.

temos menos diálogo, que promove interação aprofundada e construção de narrativas coletivas e, em seu lugar, temos cada vez mais coleta de dados, num alienante processo de planificação do processo educativo. Tudo fica reduzido ao preenchimento de sistemas eletrônicos e planilhas.

O que deveria ser parte de um processo complexo de avaliação e planejamento de ações, propostas e intervenções, virou um sistema de controle alienante, uma burocratização extrema, que raramente provoca alguma intervenção externa que pretenda ajudar ou, pelo menos, acompanhar com genuíno interesse. Faz anos que os dados preenchidos por professores, auxiliares administrativos e gestores ou coletados em avaliações externas simplesmente estão lá. Guardados em bancos de dados para inteligências artificiais gerarem gráficos coloridos. Quando há alguma medida política aparentemente tomada baseada nesses dados, parece sempre ser no rumo da punição e na terceirização do problema, transferindo recursos públicos para iniciativas privadas¹².

Esse esvaziamento do diálogo está sendo sentido nos poucos processos formativos a que os diretores de escola ainda têm acesso. Como já citado, documentado em pesquisas como as de Moreira (2019) e Silva, C. (2018) e vivenciado pelos participantes do Grupo de Trabalho aqui pesquisado, as formações tendem a ser ofertadas de forma descontextualizada das demandas que os diretores sentem ser importantes, muitas vezes reduzidas a palestras pontuais e com pouquíssimo ou nulo espaço para escuta. Como será relatado no episódio que provocou o surgimento do GT, adiante, muitas vezes a fala é punida com desqualificação e desdém, manifestando preconceitos por parte daqueles que deveriam organizar processos formativos para combater preconceitos e promover aprendizagens.

Como todo tema parece virar um item para ser tido numa lista de controle, os assuntos, independentemente da sua importância pragmática, acabam reduzidos ao puro registro. Esse tratamento de informação acomete inclusive temas tão importantes, tais quais alfabetização das crianças, inclusão ou educação antirracista.

Os próprios educadores raramente são ouvidos sobre como encaminhar os processos educativos e, assim, qualquer inovação possível acaba cerceada ou ocultada pela obrigação de preencher supostos resultados na implantação das propostas que chegam prontas na escola,

¹² Não cabe discussão neste trabalho, mas merece registro que no final de 2024 foi aprovada a Lei 18.221/24 (D.O. 27/12/2024), de autoria do executivo da cidade de São Paulo, que altera a Lei 8.989/74, diminuindo a autonomia dos professores na atribuição de aulas e permitindo redução salarial de professores em licença médica ou readaptação funcional, além de abrir a possibilidade do governo terceirizar a direção de escolas com baixos índices no IDEB ou baixo aproveitamento em provas externas, colocando organizações não governamentais no lugar dos diretores, que atualmente são titulares concursados na Prefeitura de São Paulo. A falta de diálogo e a promoção de uma lógica empresarial e neoliberal desta medida corrobora o que foi percebido nesta pesquisa.

através dos materiais produzidos pela Secretaria de Educação e empresas por ela contratada ou pela pressão que todos sentimos para demonstrar resultados nas avaliações externas, que geralmente são montadas por empresas terceirizadas sem contribuições dos professores que atuam nas escolas. “Os especialistas de áreas que criam materiais didáticos, métodos de melhorias, avaliações, planejamentos e conteúdo, mas não consideram as realidades vividas por muito jovens, são ausentes de qualquer consciência social” (Silva, E., 2021, p. 18); ou seja, agem como *broadcasters*¹³ transmitindo sem qualquer leitura prévia da realidade e sem favorecer nenhum tipo de diálogo. Nem seria preciso dizer, mas, nessa lógica, muito menos os alunos e suas famílias são ouvidos.

¹³ Sobre esse conceito comum na área de mídias, mas estranho quando se discute educação, acessar o artigo disponível: <https://www.eletronet.com/blog/entenda-a-diferenca-entre-unicast-multicast-e-broadcast/>. Acesso em: 27 nov. 2024.

3 EMERGÊNCIA DA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

Dados de pesquisa feita pelo Observatório da Branquitude¹⁴, criado e coordenado pelo pesquisador Thales Monteiro e Vieira¹⁵, constata uma defasagem de aprendizagem de alunos negros, que aparece nas avaliações externas, de pelo menos dois anos em relação aos resultados de alunos brancos da mesma idade¹⁶. Essa diferença está relacionada a uma defasagem social, quando se observa que alunos negros estão em situação de maior vulnerabilidade, com maior dificuldade para ter acesso à educação infantil e constatando que mais de 70% dos jovens entre 14 e 19 anos que abandonam os estudos são negros. A pesquisa do Observatório também identificou que as escolas com maioria de alunos autodeclarados negros possuem condições estruturais piores do que as escolas com maioria de alunos declarados brancos. Condições estruturais ou administrativas diferentes de acordo com sua localização, tão desiguais quanto, por exemplo, acesso a saneamento básico adequado na própria escola, quantidade de laboratórios e qualificação e formação dos professores. Além de todo conteúdo cultural da escola, passando pela seleção de livros didáticos, literaturas e toda a imagética utilizada pela escola, dos grafites aos cartazes, onde algumas vezes se ignora totalmente a cor dos alunos.

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 alunos de diferentes ascendências étnico-raciais, sociais e outras, desestimulam o aluno negro e prejudicam seu aprendizado. O que explica o coeficiente de repetência e evasão escolar altamente elevado do alunado negro, comparativamente ao do alunado branco (Munanga, 2005, p. 16).

Há outros números ainda mais gritantes que poderiam abrir os olhos dos gestores públicos em geral e dos gestores educacionais em especial para terem um olhar mais agudo para o problema do racismo. Segundo dados do Fórum Brasileiro de Segurança Pública¹⁷, das quase 35 mil mortes de jovens entre 2016 e 2020 no Brasil, 80% eram de negros. A cada 23 minutos, um jovem negro é assassinado no Brasil. “A cada 4 pessoas mortas pela polícia, 3 são negras”

¹⁴ Disponível em: <https://observatoriobranquitude.com.br/>. Acesso em: 25 ago.2024.

¹⁵ Disponível em: <https://www.instagram.com/thalesmvieira/>. Acesso em: 29 ago. 2024.

¹⁶ <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2024/04/escolas-com-maioria-de-alunos-negros-tem-infraestrutura-pior-aponta-pesquisa.shtml>. Informações destacadas nessa reportagem baseada em dados do Observatório da Branquitude. Acesso em: 25 ago. 2024.

¹⁷ Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/>. Acesso em: 25 ago. 2024.

(Racionais MC's, 2018). Segundo estimativa da Rede de Observatório de Segurança¹⁸, pelo menos uma das mortes de pessoas negras que acontece a cada hora no Brasil é por interferência direta do Estado. Há forte componente socioeconômico nessa vulnerabilidade, por dificuldade de acesso à formação, condições estruturais do local de moradia e condições de empregabilidade, herança nefasta do longo tempo de cativeiro dos ancestrais negros seguidos por um precário processo de inclusão social sem a justa indenização (Fernandes, 2021); mas há também uma questão educacional cultural ligada ao preconceito racista explícito. A polícia sempre aborda a pele escura, tratando-a como alvo¹⁹ e atirando para matar, enquanto outros suspeitos com pele mais clara são abordados na forma da lei, respeitando o básico em direitos humanos: “Raça, em seu uso contemporâneo, é um termo que traz à tona relações de poder e de dominação. É entendido ideológica e politicamente. É uma categoria que agrega etnia e formação cultural, tendo significado variável em diversos lugares e sociedades” (Rosa, 2013, p. 34).

A diferença de desempenho dos alunos negros não tem a ver com alguma questão fisiológica, mas é historicamente construída e ainda hoje institucionalmente mantida, apesar de algumas pequenas melhorias conseguidas com as tímidas implantações das Leis 10.639/2003, 11.645/2008 e 12.288/2010, Estatuto da Igualdade Racial (Brasil, 2010). A questão cultural do racismo, que culmina na maior agressão da polícia contra as pessoas negras e nas diversas manifestações de racismo que diariamente vemos na mídia, influencia e é influenciada pelo ambiente escolar. Segundo pesquisa realizada pelo IPEC (2024), “Percepções sobre o Racismo no Brasil”²⁰, a escola é o local onde mais frequentemente as pessoas declaram sentir que sofrem racismo, esse espaço aparecendo com índice de 38%. Para muitas crianças pretas ou pardas, é o local onde primeiro sofrem ataques racistas e onde muitas crianças brancas ou que não se percebem como afrodescendentes aprendem a ser racistas²¹. Ao contrário do que alguns professam, educação não vem só de casa.

Não podendo ignorar dados como esses e precisando cumprir minimamente a legislação brasileira, que é relativamente consistente em abordar a problemática racial brasileira devido à

¹⁸ Disponível em: <https://observatorioseguranca.com.br/>. Acesso em: 25 ago. 2024.

¹⁹ Disponível em: [https://wikifavelas.com.br/index.php/Pele_alvo_-_a_cor_da_viol%C3%Aancia_policial_\(relat%C3%B3rio\)](https://wikifavelas.com.br/index.php/Pele_alvo_-_a_cor_da_viol%C3%Aancia_policial_(relat%C3%B3rio)). Estudo Pele Alvo: a cor da violência policial. Via Rede de Observatórios de Segurança. Acesso em: 25 ago. 2024.

²⁰ Disponível em: <https://www.ipec-inteligencia.com.br/pesquisas/>. Acesso em 25 ago. 2024.

²¹ Disponível em: <https://lunetas.com.br/e-na-escola-que-acontecem-as-primeiras-experiencias-de-racismo/>. Entrevista com historiadora Ana Cristina Juvenal da Cruz, docente da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Acesso em: 25 ago. 2024.

forte reivindicação dos movimentos sociais, sobretudo do Movimento Negro²², como destaca Gomes (2017), há uma orientação curricular antirracista, tanto via documentações federais, quanto estaduais e municipais. A cidade de São Paulo inclusive dispõe de um Currículo da Cidade: Educação Antirracista (São Paulo, 2022a), escrito colaborativamente por um grupo de educadores selecionados, com concepção e elaboração de texto por Jussara Nascimento dos Santos e Silvana Aparecida da Silva, com aporte conceitual consistente. No entanto, esse currículo, assim com outros documentos e legislações que procuram garantir educação antirracista ou valorização das diferentes raízes que compõem nossa realidade cultural, não consegue aplicação eficiente nas escolas, por uma série de questões, sendo uma delas a formação de professores e, especificamente, a formação dos diretores e das diretoras de escola, que possuem a tarefa de formarem professores e possuem relativo poder para orientarem os projetos e os regimentos nas escolas.

A presente pesquisa aborda um grupo que atua em escolas públicas municipais, onde sentimos que ainda falta fazer muita coisa, mas assusta pensar que a situação provavelmente está pior na maioria das escolas particulares. Na proposta desta pesquisa, acredita-se que escolas que não possuem uma proposta antirracista explícita, tornam-se celeiros que cultivam racismo das mais diversas formas, sendo o *bullying* apenas uma delas. Fato semelhante ocorre mesmo em faculdades que atendem apenas adultos.

A consciência da condição racial, no entanto, pode gerar iniciativas com bons resultados, inclusive em escolas particulares. Como contraponto, pode-se citar a Escola Afro-brasileira Maria Felipa, idealizada pela pesquisadora Barbara Carine (Pinheiro, 2023), com unidades em Salvador-BA e no Rio de Janeiro-RJ. Nessa escola, há, desde a concepção, a proposta de ser um espaço seguro para crianças negras, com um projeto pedagógico construído de forma colaborativa com esse horizonte e com a seleção de professores e demais funcionários feita com essa perspectiva. É mais do que podemos dizer em relação à maioria das escolas públicas, apesar de já termos há mais de 10 anos uma política de cotas para negros no serviço público, os concursos públicos quase sempre terem esse tópico em suas bibliografias e no caso específico da Prefeitura de São Paulo termos o já citado Currículo da Cidade: Educação Antirracista.

²² Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/especiais/o-movimento-negro-e-a-constituicao-de-1988-uma-revolucao-em-andamento>. Acesso em: 25 ago. 2024.

3.1 O estalo que provocou reação

Os gestores escolares da Diretoria Regional de Educação Pirituba Jaraguá (zona norte/noroeste da cidade) costumam dizer que estão numa região militante. Consideram-se herdeiros da tradição combativa dos Queixadas da Fábrica de Cimento de Perus, que fizeram 7 anos de greve²³ (Alves, 2011; Moreira e Gould, 2013). Há na região dessa diretoria educacional muitos servidores públicos que fazem greve pedindo melhores condições de trabalho e participam ativamente da luta pela qualidade da educação pública. Mas foi preciso um “incidente crítico”, termo usado por Almeida (2009) e (Almeida; Silva, 2020); um episódio evidente e explícito de discriminação contra uma diretora de escola, numa reunião de formação, para um grupo se mobilizar e exigir ações mais enérgicas da gestão da diretoria para combater o racismo na própria diretoria e nas escolas da região. Um estalo que provocou a vontade de sair de uma “situação-limite”, termo usado por Freire (1980, [1970] 2021a).

Atualmente, não é possível pensar em qualidade social da educação sem ações contra a violência em geral e contra o racismo em particular nas escolas. Frequentemente, e com olhar totalmente informal, podemos perceber que as escolas que não enfrentam as questões de violência, de bullying e de racismo, na verdade, estão promovendo esses comportamentos, que estão em sinergia, mas não são iguais. As violências, o chamado *bullying*²⁴ e o racismo são agressões diferentes, que caminham juntas na escola. A prefeitura de São Paulo reconheceu a importância de abordar especificamente o racismo, promovendo a construção do já citado Currículo da Cidade: educação antirracista, que foi entregue impresso em todas as unidades escolares da rede entre os anos 2023 e 2024, para atender minimamente as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008. Entretanto, na maioria dos espaços educativos, uma formação antirracista está longe de ser perceptível nas práticas.

Não ironicamente, o episódio de estalo que daria origem ao GT ocorreu num evento formativo para diretores de escola, promovido pela diretoria regional no início do ano 2022 e, justamente, com temática antirracista, uma palestra com o professor Alexsandro do Nascimento Santos, Diretor de Políticas e Diretrizes da Educação Integral Básica no MEC e pesquisador sobre desigualdades raciais e de gênero²⁵. A palestra já havia terminado.

²³ Disponível em: <https://cmqueixadas.com.br/colecoes-e-fundos/atuacao-dos-queixadas-na-area-da-educacao/>. Acesso em: 29 ago. 2024.

²⁴ Disponível em: <https://www.administradores.com.br/artigos/bullying-ou-violencia-afinal-qual-a-diferenca/>. O artigo discute brevemente a diferença entre bullying e violência. Acesso em: 26 nov. 2024.

²⁵ Disponível em: <https://seer.faccat.br/index.php/redin/article/view/2736/1961>. Acesso em: 06 jun. 2024.

O público, todo formado por gestores escolares, a maioria diretores e diretoras, mas alguns assistentes de direção, prestou atenção à apresentação do professor, mas não se manifestou após o final da fala. Houve algumas tímidas chamadas de perguntas dos participantes, por parte da mediação da suposta mesa de debates, da qual fazia parte a dirigente regional e o palestrante convidado. É preciso entender o contexto, independentemente da relevância e valor da fala do professor convidado, havia por minha parte a expectativa de ter espaço para falar sobre as demandas da minha escola e poder ouvir os demais diretores sobre os problemas de suas unidades escolares e as soluções que por venturam conseguiram construir. Antecipei que poderia acontecer uma conversa aberta com a dirigente, que, na época, estava começando sua atuação naquela diretoria. Acredito que os colegas diretores queriam falar, mas não especificamente no fim de uma longa palestra e com o tempo ultrapassando o prazo programado da convocação, porque esse encontro formativo foi anunciado por e-mail como uma “convocação”, não era um curso ou encontro aberto.

Quando já estávamos todos convencidos de que o evento já havia acabado e a dirigente pediu as considerações finais do convidado, uma diretora de escola resolveu ir até o microfone fazer uma fala. Ela mesma declarou depois que não era uma pergunta, mas uma consideração que julgou pertinente e estava totalmente consoante à fala do professor. No entanto, a fala da diretora foi cortada pela dirigente; sob a alegação de que já havia passado o tempo de fala, que ninguém se manifestou e o evento já estava finalizando. Até aquele momento, ninguém havia estranhando tal atitude, considerando-a, talvez, deselegante. Apressada, como em todo evento formativo oferecido para os diretores, provavelmente. Entretanto, logo na sequência, outra pessoa, um diretor de escola homem, branco, reconhecido como cisgênero, pegou o microfone e pôde falar normalmente. E não foi pouco tempo, uns 20 minutos, sem ser interrompido em nenhum momento. Ainda durante a fala desse colega, surgiu um nítido desconforto na plateia. Primeiro porque a mulher teve sua fala cortada, por outra mulher. Um detalhe relevante é que se tratava de uma mulher negra silenciada, enquanto o homem branco pode falar sem problemas.

As manifestações de repúdio no dia, provavelmente, não foram tão grandes quanto deveriam ter sido. Esse fato não deveria ter acontecido. Naquele momento, as manifestações foram suficientes para a diretora ser chamada novamente ao microfone para falar e, na ocasião, ela disse explicitamente o que havia acontecido ali naquele espaço: um episódio de racismo. Mas o fato não foi esquecido. Encontros foram feitos, tanto entre os diretores, quanto com a dirigente, para discutir essa ocorrência e, no meio dessas conversas, na DREPJ, foi formado o GT Antirracista.

Um GT, por ser um grupo de trabalho que se propôs o desafio de discutir as relações étnico-raciais na diretoria regional e propor educação antirracista efetiva nas unidades escolares. Desde o começo o grupo de denominou como GT, com o autor desta pesquisa integrando-o desde seu início. Inicialmente, foi formado apenas por diretoras e diretores de escola, sem nenhum respaldo legal, como costumam ser os grupos de trabalho da prefeitura de São Paulo, constituídos geralmente por servidores indicados ou que se inscrevem após um chamamento público e cujos nomes aparecem numa lista publicada no Diário Oficial. Um Grupo de Trabalho é uma estratégia regulada por leis (CNMP, 2014) e normativas; mas, nesse caso, era e é um GT totalmente autônomo e autogestionado, formado por aqueles e aquelas que ficaram tão incomodados e revoltados com o ocorrido citado, que trataram de se articular para exigir mudanças.

O GT redigiu coletivamente uma carta-manifesto intitulada “Comissão de Enfrentamento ao Racismo Estrutural na Educação”²⁶, que após negociações com a dirigente, foi enviada por e-mail para todas as unidades escolares da diretoria, sendo lido no primeiro evento organizado pelo grupo, a Jornada Pedagógica, que será referida adiante.

É difícil precisar em que momento surgiu exatamente o GT ou identificar de quem partiu essa proposta. Mas o elemento fundante foi realmente a carta-manifesto. A representante do CIEJA Perus relatou possuir um grupo de estudos sobre cultura indígena e afro-brasileira e discussão de atividades antirracistas, que atuou principalmente durante o período da Pandemia de COVID-19. Provavelmente, foi ao relatar esse fato que os diretores e as diretoras de escola indignados entenderam que não bastava apenas redigir uma carta, mas também se organizar como um coletivo independente, para estudos e construção de propostas.

A carta-manifesto relata o desconforto com o episódio e pergunta: se até uma diretora de escola, no horário de trabalho e durante um evento formativo, passa por esse tipo de constrangimento...

Outros e outras profissionais da educação depois relataram que passaram por episódios parecidos na própria diretoria regional. Cita-se aqui dois episódios relatados nos encontros do referido GT. Na fila de posse do concurso para coordenação pedagógica, quando o servidor vai à diretoria regional assinar documentos para, então, poder tomar posse na escola que escolheu, uma professora negra, que poderia ser descrita como parda segundo alguns critérios, mas que sempre fez questão de se posicionar como negra, e havia sido aprovada no concurso em questão,

²⁶Disponível em:

https://docs.google.com/document/d/12O6nZO4pQxEHHgRNPdSmBXb_qnNBuoewlO5o9dkFPHg/edit?usp=sharing. Acesso em: 28 ago. 2024. Por sua importância, essa carta também compõe os anexos desta pesquisa.

foi abordada não uma, mas 8 (!) vezes, por pessoas da diretoria regional para avisá-la que a fila de contratação de professores era outra. Ela precisou responder nas 8 vezes que já era professora efetiva, não candidata a contrato, e que estava na fila certa: iria assumir como coordenadora pedagógica.

Segundo episódio. Em uma mesma fila, estavam vários diretores para retirar documentos no Setor Expediente da diretoria regional. Os que eram considerados brancos, simplesmente precisavam assinar a retirada dos documentos e às vezes era pedido para anotar o número de Registro Funcional. Já os (poucos diretores) negros ou negras, o ATE no atendimento perguntava: “Você é AD?”, “Por que o diretor da escola não veio?”, “Trouxe o carimbo...?”. Para os brancos, nunca se exigia o carimbo, apesar de ser usual se levar carimbo para assinar documentos na diretoria regional.

Se até uma diretora de escola, no horário de trabalho e durante um evento formativo, passa por esse tipo de constrangimento, esse tipo de agressão, na verdade, um nada sutil ataque racista; o que será que acontece com os professores negros nas escolas? Como estão sendo tratados os demais funcionários negros, inclusive os muitos terceirizados? A maioria do quadro de servidores terceirizados ou contratados, geralmente nas funções de cozinha e limpeza, não por coincidência os mais baixos salários nas escolas, são mulheres negras. Como estão sendo tratados os pais e as mães negros e negras ou indígenas, ou migrantes, quando vão solicitar atendimento nas secretarias? E, principalmente, como estão sendo tratados e educados nossos alunos negros? Há pesquisas dizendo, por exemplo, que crianças negras, em relação às crianças brancas, são menos pegadas no colo e acalentadas nas escolas de educação infantil (Oliveira; Abramowicz, 2010) e no ensino fundamental, as crianças negras recebem mais punições²⁷ (Souza, 2012). Sem um olhar racializado crítico (Ferreira, 2022) para esses fatos, nada mudará.

No ano de 2023, após mais um episódio de racismo, dessa vez vivenciado por uma convidada palestrante em outro evento formativo para diretores, a pedido de integrantes do GT, a própria dirigente regional, a mesma do episódio, leu o manifesto, que serviu no momento como uma carta de repúdio contra a permanência de comportamentos racistas em ambientes educativos. Mais um relato de racismo pouco sutil: A palestrante havia sido escolhida pela DRE Pirituba em acordo com integrantes do GT antirracista, que participaram da reunião de planejamento e fez uma fala excelente e com várias referências sobre relações étnico-raciais,

²⁷ Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2016/01/12/as-criancas-negras-sao-mais-punidas-do-que-as-brancas-diz-pedagoga.htm>. Acesso em 29: ago. 2024.

propondo valorização das culturas africanas no currículo escolar. Tema indiscutivelmente relevante.

Mesmo assim, uma supervisora de ensino branca achou conveniente enviar para a palestrante negra uma pergunta sobre valorização das heranças culturais italianas. Supervisão escolar é o cargo-função titular mais alto na carreira educacional, mas causa estranhamento perceber que, nessa posição tão elevada, alguns educadores acharem que não podem aprender e, pior, deliberadamente, tentarem minar processos formativos com propostas antirracistas.

Na medida em que avançaram as reuniões de organização, o GT se abriu para incluir a participação de coordenadores pedagógicos, alguns poucos supervisores escolares que entenderam a importância da proposta e representantes da diretoria regional de educação, os chamados Assistentes Técnicos Educacionais (ATEs), ligados ao setor Diped, responsável por promover formação de professores, gestores e demais funcionários das escolas. Foi considerada uma prioridade do GT ajudar na formação dos servidores que atuam nas diretorias regionais, principalmente os próprios formadores, sendo considerada uma urgência promover a formação de diretores e diretoras de escola para promoverem educação antirracista em suas escolas, reconhecendo o poder articulador dessa função.

O tipo de formação que o GT se propôs a promover tem a intenção de ser emancipatória e desenvolvida através do “diálogo libertador”, como “uma comunicação democrática, que invalida a dominação e reduz a obscuridade, ao afirmar a liberdade dos participantes de refazer sua cultura” (Freire; Shor, 1986, p. 123). Nas conversas, vários integrantes do grupo manifestaram a intenção de promover uma educação contracolonial, almejando “uma ciência social autônoma e anti-imperialista” (Miglievich-Ribeiro, 2014, p. 73) e, nas primeiras atas de registros das conversas, apareceu a preocupação em superar “modelos ‘bancários’ de formação de educadores, reconhecidos como treinamentos, reciclagem e cursos de curta duração” (Saul, A.M; Saul, A.; Voltas, 2021, p. 644).

O referencial em Freire é forte, desde a carta-manifesto escrita colaborativamente; lembrando o binômio conceitual denúncia-anúncio (Freire, 1997a). A carta também citou pensadores como Angela Davis (2018) e Milton Santos (2012). Vários encontros aconteceram no CIEJA Perus, onde a proposta pedagógica incorpora e valoriza elementos da educação popular, que Walsh (2009), de forma instigante, relaciona com a possibilidade de uma educação decolonial. Segundo Mota Neto (2015, p. 22), “a autora propõe um diálogo crítico entre a obra de Paulo Freire e a de Frantz Fanon, com o objetivo de pensar uma pedagogia decolonial na América Latina”. Os integrantes do GT destacaram essas referências, por isso, também inspiraram essa pesquisa participativa.

O grupo entende que o diálogo, na concepção freireana, é uma ferramenta poderosa para a conscientização (Freire, 1980), ao permitir análise crítica da realidade, superação de visões ingênuas e promoção de uma práxis educativa transformadora, no caso específico, com postura explicitamente antirracista. O grupo estava convencido de que, apenas através do diálogo autêntico, ouvindo e provocando reações, podia-se convencer outros educadores a se mobilizarem em propostas educativas antirracistas. Como diz Freire, “se não estou convencido da necessidade de mudar o racismo, não serei um educador que convença alguém” (Freire, Shor, 1986, p. 27).

O GT antirracista reúne-se, geralmente, uma vez por mês para a organização, presencialmente, mas também com participação híbrida a distância. Os locais são diversos, como, escolas dos participantes e o CECI Jaraguá, mas muitos dos encontros acontecem nas salas do CIEJA Perus I²⁸. A organização é espontânea, seguindo uma metodologia inspirada na investigação temática, sobretudo por proposta da coordenadora pedagógica Franciele Busico Lima, mas com apoio de outros integrantes que também manifestam formação de base freireana. A conversa sempre começa com algum conteúdo cultural, como uma leitura ou um vídeo curto; com momentos de escuta das angústias, denúncias e demandas de todos os participantes e passando para proposições de intervenções e atividades. Os encontros são registrados em atas, com um participante geralmente se voluntariando para escrever; alguns encontros também foram gravados de forma rudimentar em vídeo.

A primeira grande atividade proposta pelo grupo foi uma Reunião Formativa com a Supervisão Escolar da diretoria regional, para discutir educação antirracista e solicitar que os supervisores e as supervisoras orientassem suas escolas a contemplarem educação antirracista em seus Projetos Políticos Pedagógicos - PPPs, que, anualmente, as escolas precisam atualizar, discutir em Conselho de Escola e enviar para a Supervisão Escolar e para a Diretoria Regional para homologação. A segunda grande atividade foi a organização de um evento formativo aberto, chamado de Jornada Pedagógica, que ocorreu em sua primeira edição no mês de novembro de 2022, no CEU Perus. Esses dois episódios serão relatados com mais detalhes a seguir.

A supervisão escolar possui em seu calendário de atividades na DREPIJ uma reunião presencial semanal, que pode contar com a presença da dirigente regional ou algum representante; muitas vezes essa reunião é considerada formativa, com presença do Diped ou

²⁸ Sobre o CIEJA Perus I, consultar o artigo “Uma proposta de ensino, luta e resistência, conheça o CIEJA Perus I”, disponível: <https://blog.institutosingularidades.edu.br/uma-proposta-de-ensino-luta-e-resistencia-conheca-o-cieja-perus-i/>. Acesso em: 21 jan. 2025.

algum formador convidado. Também em seu calendário, cada supervisor precisa visitar suas escolas atribuídas pelo menos uma vez por mês, deixando um registro da visita por escrito, com orientações que devem incluir demandas legais e questões pedagógicas. No acordo do GT com a dirigente, foi combinado uma reunião com participação de representantes do nosso grupo para propor que fosse estimulada e exigida a contemplação das leis 10.639/2003 e 11.645/2008, com propostas explícitas de educação antirracista. Como se trata de legislação, talvez não fosse esperada a resistência que o grupo encontrou.

Uma coordenadora pedagógica, branca, que integra o GT, foi chamada para falar sobre a questão da branquitude, baseando-se em Bento (2022), chamando atenção para a maioria dos supervisores ser mulheres brancas. No quadro atual da supervisão escolar da DRE pesquisada, mesmo com a política de cotas dos concursos mais recentes, há poucas mulheres negras e nenhum homem negro. Espelhando a realidade atual das escolas, a quantidade de homens entre os supervisores é pequena, não ultrapassando 20% do quadro.

Também participou do grupo um diretor de escola negro, que possui uma vivência pedagógica engajada na educação antirracista desde que era professor em sala de aula e, além de ser um estudioso sobre o tema, também é *ogan*²⁹ no candomblé, responsável por tocar instrumentos de percussão nos rituais, informação que sempre divulga para provocar a interlocução sobre os limites da laicidade na escola e como, muitas vezes, esse discurso de escola laica é usado para isolar os praticantes das religiões não cristãs. Sua fala foi toda baseada em um material didático produzido por um professor e sua própria escola e que demonstrava uma série de preconceitos racistas. Isso mesmo após ter abordado a preocupação com a questão racial em algumas reuniões pedagógicas. Ele começou apresentando esse material e perguntando para os supervisores se identificavam algum problema.

Uma parte dos supervisores presentes, a princípio, não recebeu bem a intervenção. Alguns julgando como desnecessária e afirmando que já tinham essa preocupação, outros, de forma até agressiva, manifestando que essa era uma preocupação menor e o foco do PPP deveria ser a aprendizagem dos alunos. Há uma parcela de educadores, supostamente alinhada ao campo político da esquerda ou progressista, que aborda todas as pautas não restritas à diferença econômica como identitárias, ignorando que o racismo é a base onde se estruturou o capitalismo, principalmente na economia periférica brasileira (Souza, 2022). Apesar da aspereza geral dessa conversa com a supervisão, também houve manifestações de apoio e o

²⁹ Ogan ou ogã pode significar “chefe” em iorubá. Mais informações em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Ogã>
Acesso em: 22 jan. 2025.

encontro teve resultado, que foi contabilizado pelo responsável pelo setor Diped em encontros posteriores do GT.

Além do PPP, as escolas municipais também possuem PEAs, um horário de estudo coletivo nas escolas que precisa ter um projeto escrito atualizado anualmente, que também precisa ser avaliado pela Supervisão Escolar e homologado pelo gabinete da Diretoria Regional de Educação. Em relatório apresentado pelo diretor do setor DIPED, após a primeira jornada Pedagógica e após a citada conversa do GT com a supervisão escolar, entre 39 projetos de PEA que havia lido, 22 já contemplavam a temática antirracista, o que representou média no mínimo duas vezes maior do que o ano anterior. O mesmo impacto foi sentido nos PPPs, pelo menos com citação do termo “racismo” e das leis 10.639/2003 e 11.645/2008 em quase todos os projetos, apesar de precisarem de mais aprofundamento conceitual e precisarem descrever propostas de intervenção mais evidentes.

Houve um impacto positivo evidente no encontro do GT com a supervisão escolar, que ocorreu em 2022. Mas foi tão difícil que não se repetiu, até o momento da escrita deste trabalho. Inevitavelmente, será necessário fazer novos encontros, mas, de qualquer forma, a supervisão também foi convocada a participar da segunda grande atividade promovida pelo GT, a Jornada Pedagógica. E essa foi tão bem recebida que já está em sua terceira edição. A pesquisa aqui não tem a intenção de detalhar esses eventos, que foram importantes, mas representam apenas uma parte da ação do Grupo de Trabalho, por isso, não cita os nomes de todos os participantes, apesar de todos terem sido impactantes. Apenas estão destacados os mestres de cerimônia e os mediadores, por serem integrantes do GT Antirracistas, e as apresentações culturais, como forma de divulgação do trabalho desses artistas. No entanto, esta pesquisa indica locais onde é possível encontrar mais informações.

3.2 Jornada Pedagoginga

A primeira Jornada Pedagoginga por uma educação antirracista aconteceu dia 22 de novembro de 2022 no teatro do CEU Perus. Totalmente organizada por representantes do GT, que inclusive se mobilizou para remunerar a participação cultural do grupo Agbala Conta³⁰, da arte-educadora Giselda Perê, que trabalha contos de matriz africana das mais variadas origens, com intervenções musicais. Esse primeiro encontro teve participação de um educador indígena e dois estudiosos negros sobre educação antirracista, um homem e uma mulher. O evento foi precariamente registrado em vídeo³¹. O diretor de escola Francisco Inacio da Luz Junior fez a apresentação, sendo mestre de cerimônias ou MC, e a diretora de escola Joyce Suellen Lopes Dias fez a mediação da conversa. Como o evento foi aberto, representantes das mais diferentes escolas participaram, tanto públicas diretas quanto CEIs conveniadas, chamadas de escolas parceiras. Relatos de avaliações dos participantes foram muito positivos, solicitando continuidade de encontros formativos como esse. A Figura 1 apresenta o cartaz de divulgação da 1ª Jornada Pedagoginga.

Figura 1 - Cartaz de divulgação da 1ª Jornada Pedagoginga.



Fonte: Acervo CEU Perus.

O grupo entende que é importante superar a ação pontual dos eventos, por isso a necessidade de ter cursos mais consistentes e incluir o tema nos PPPs das unidades escolares. Sobretudo, é necessário iniciar diálogos capazes de provocar mudanças. Entretanto, como vitrine para iniciar discussões, a Jornada Pedagoginga encontrou reverberação, sendo relevante sua continuidade.

³⁰ Disponível em: <https://linktr.ee/agbalaconta>. Acesso em: 02 set. 2024.

³¹ Disponível em: <https://www.youtube.com/live/I3JPWCQMaZw?si=OpXEcQ87eaH5M0-p>. Acesso em: 02 set. 2024.

A segunda edição aconteceu em 2023, planejada para o dia 15 de agosto, tentando desvincular um pouco a tendência de algumas escolas trabalharem educação antirracista e afro-brasileira apenas no mês de novembro, mês da Consciência Negra. Novamente teve participação de um educador indígena na “gira” de conversa, termo que passou a ser adotado nos debates. Dessa vez, o evento teve maior apoio do setor Diped da DRE Pirituba, que participou da organização e fez a remuneração das apresentações culturais, que contou com o grupo de rap indígena OZ Guarani³² e apresentação de música e dança da Fanta Konatê³³. Para fazer a mediação da conversa, foi eleita a professora, coordenadora pedagógica, pesquisadora e contadora de histórias Silvania Francisca de Jesus, já citada aqui nesta pesquisa. O autor desta pesquisa fez a apresentação do evento, acompanhando a coordenadora pedagógica Osmarina Aparecida Borges Pereira. Esse evento teve um registro mais completo, com fotos, vídeos e comentários em textos, que estão disponíveis numa página do sistema Padlet³⁴.

A Figura 2 apresenta o cartaz de divulgação da segunda edição da 2ª Jornada Pedagogica. Já na Figura 3 tem-se uma imagem do chaveiro em MDF distribuído no evento.

Figura 2- Cartaz de divulgação da 2ª Jornada Pedagogica.



Fonte: Acervo CEU Perus.

³² Disponível em: <https://www.instagram.com/ozguarani>. Acesso em: 02 set. 2024.

³³ Disponível em: https://www.instagram.com/fanta_konate. Acesso em: 02 set. 2024.

³⁴ Disponível em: <https://padlet.com/eduardoneto8206490/2-pedagogica-por-uma-educa-o-antirracista-3c9xt4cdy5wyz37s>. Acesso em: 02 set. 2024.

Figura 3 - Foto de chaveiro em MDF distribuído da 2ª Jornada Pedagógica, com adinkra³⁵
Sankofa e frase de Ailton Krenak



Fonte: Acervo do autor.

Com certa ousadia, essa segunda jornada durou o dia inteiro, reservando a metade da manhã para a gira de debates e apresentação cultural e o período da tarde para oficinas com atividades práticas e rodas de conversa em salas, fazendo depois um fechamento no teatro com a finalização do encontro com a avaliação do evento. No entanto, dessa vez apenas escolas diretas participaram. Provavelmente, foi o auge da mobilização do GT antirracista, até o momento, oito salas ocupadas nas escolas EMEI Jorge Amado e EMEF do CEU Perus, abordando os temas:

1. Povos indígenas e povos migrantes no currículo;
2. Racismo linguístico, recreativo e religioso;
3. Racismo ambiental: uma leitura dos territórios;
4. Leitura crítica da mídia racista;
5. Currículo e práticas antirracistas na Educação Infantil;
6. EJA: uma política pública antirracista;
7. Racismo estrutural e relações de trabalho nas escolas e
8. Branquitude.

Os participantes se inscreveram previamente nas oficinas, mediante formulários feitos pelo setor Diped da DREPJ, com o alerta de que a inscrição poderia ser trocada para outra turma, para adequar as quantidades de pessoas nas salas. Cada sala contou com a mediação de

³⁵ Adinkras são um conjunto de símbolos pertencente ao povo Ashanti, da região dos atuais países Gana, Burkina Faso e Togo. Mais informações: <https://www.ufmg.br/espacodoconhecimento/tecnologia-ancestral-africana-simbolos-adinkra>. Acesso em: 03 set. 2024.

pelo menos dois membros do GT. O evento aconteceu como planejado, com uma avaliação muito positiva de todos os participantes, mas a organização foi muito complexa e desgastou demais todos os participantes.

No ano de 2024 os participantes do GT, assim como as gestões das escolas em geral, passaram por um período de greve para solicitar reposição salarial, gerando atrasos nas demandas administrativas; além de enfrentarem os problemas do período eleitoral na prefeitura da cidade e uma exigência ainda maior de controle burocrático, com preenchimentos de dados solicitados pela Secretaria de Educação.

Por tudo isso, e pela dificuldade de mobilizar a mesma quantidade de formadores que atuaram nas oficinas de 2023, a 3ª Jornada Pedagógica foi planejada como um evento um pouco menor, ocorrendo de forma semelhante nos períodos manhã e tarde, novamente no CEU Perus. Por ser em dois períodos, conseguiu atender uma quantidade maior de interessados. Os palestrantes foram especialistas pagos pelo setor Diped da DRE, mas as apresentações culturais foram atividades de escolas indicadas. Os próprios alunos e seus professores passaram suas mensagens antirracistas através das artes, como uma roda de Jongo que incluiu um recital de poema em estilo Rap³⁶, da EMEF Milena Benedicto, uma apresentação sobre os Mistérios de Oxum³⁷, da EMEF Enzo Antonio Silvestrin, inspirado no livro Omo-oba de Kiusam de Oliveira, músicas de artistas negros interpretadas pelo Coral Educantus³⁸ e uma orquestra de flautas, também da EMEF Enzo Silvestrin. Esse evento também está registrado numa página do sistema Padlet³⁹. A apresentação da cerimônia foi do coordenador pedagógico Israel Maurício de Moraes Nicoleti, que fez uma fala potente, reconstituindo todo o histórico do GT antirracista e relacionando a temática do encontro com eventos recentes, como, por exemplo, as medalhas de ouro conquistadas pelas mulheres negras nas Olimpíadas de Paris⁴⁰ e o assassinato do jovem Matheus de Lima Azevedo⁴¹, pela polícia, dentro da sua casa no bairro Taipas, em São Paulo.

Para a mediação, foi indicado o também coordenador pedagógico Éder de Oliveira Daniel, que ganhou destaque no território, articulando o projeto de educação ambiental Ecoparque Educativo da EMEF Philó Gonçalves dos Santos⁴², que também discute o conceito

³⁶ Disponível em: <https://www.facebook.com/share/p/fukzytvzE4JWaGo8/>. Acesso em: 04 set. 2024.

³⁷ Disponível em: <https://www.facebook.com/share/p/1RtEVNZveoixts9v/>. Acesso em: 04 set. 2024.

³⁸ Disponível em: <https://www.instagram.com/coraleducantus/>. Acesso em: 04 set. 2024.

³⁹ Disponível em: <https://padlet.com/eduardoneto8206490/3-pedagogica-por-uma-educa-o-antirracista-490qi7ukwm9lbh1u>. Acesso em: 02 set. 2024.

⁴⁰ Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/articles/c0l88rn7ndjo>. Acesso em: 04 set. 2024.

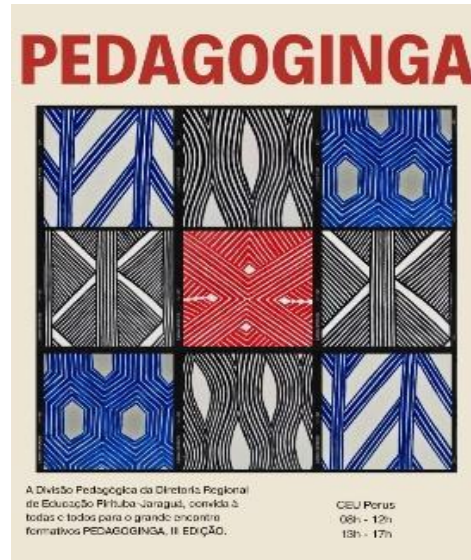
⁴¹ Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2024/07/25/tres-onibus-sao-destruidos-apos-morte-de-morador-por-policias-na-zona-norte-de-sp.ghtml>. Acesso em: 03 set. 2024.

⁴² Disponível em: <https://www.fau.usp.br/premios/comunidade-fau-e-destaque-no-premio-abap-roberto-burle-marx/>. Acesso em: 02 set. 2024.

de racismo ambiental⁴³. Como nas edições anteriores, na gira de debate também teve a presença de um educador indígena do território da DRE Pirituba.

Nas Figuras abaixo, apresenta-se o cartaz de divulgação da 3ª Jornada Pedagógica (Figura 4) e o bóton distribuído no evento (Figura 5).

Figura 4 - Cartaz de divulgação da 3ª Jornada Pedagógica



Fonte: Diped da DRE Pirituba.

Figura 5 - Imagem usada em bóton distribuído na 3ª Jornada Pedagógica



Fonte: Diped da DRE Pirituba.

Apesar de novamente ter sido bem avaliado pelos participantes, esse terceiro encontro foi o que menos inovou e seguiu uma fórmula básica de apresentação de convidados e debate com apoio da plateia. O altíssimo nível dos palestrantes, duas estudiosas e militantes da educação e um educador indígena do território, permitiu que o encontro não fosse convencional

⁴³ Disponível em: <https://www.gov.br/secom/pt-br/fatos/brasil-contrafake/noticias/2024/o-que-e-racismo-ambiental-e-de-que-forma-impacta-populacoes-mais-vulneraveis>. Acesso: 04 set. 2024.

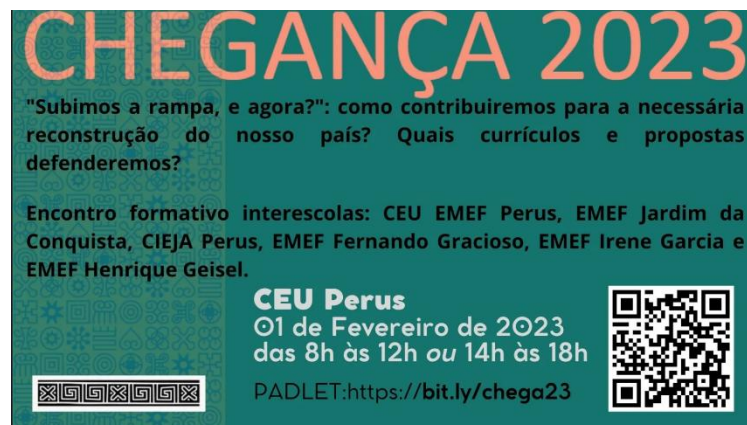
e deve ter inspirado a maioria dos participantes. Todavia, os integrantes do GT, como já mencionado, almejam formações que consigam fugir da padronização euro-norte-cêntrica.

3.3 Chegança: atividade contracolonial interescolar

Uma atividade interescolar organizada por integrantes do GT Antirracista, principalmente com provocação e liderança da coordenadora do CIEJA Perus, Franciele Busico Lima e do diretor de escola Francisco Inacio da Luz Junior, ocorrida no início do ano 2023, demonstrou como poderia ser uma formação para funcionários da educação de forma contracolonial.

Aproveitando que o calendário escolar reservou naquele ano dois dias de planejamento no início do ano letivo em fevereiro, conseguimos, durante o mês de janeiro, articular a participação de cinco escolas numa atividade conjunta num dos dias de planejamento, incluindo a escola onde o pesquisador atua como diretor, para um encontro formativo, planejado para acontecer nos espaços da EMEI Jorge Amado e da EMEF do CEU Perus. A Figura 6 apresenta o cartaz do evento.

Figura 6 - Cartaz convite Chegança 2023



Fonte: Acervo do autor.

Planejada desde o início para quebrar a tradição de matriz eurocêntrica e convencional, essa formação envolveu todos os funcionários da escola, inclusive os terceirizados da cozinha e limpeza, e misturou as escolas e os segmentos. Teve música, dança e participação da comunidade indígena do território, que foi convidada a participar e mostrou suas produções artísticas. A diretora Joyce Suellen Lopes Dias e o diretor Francisco Inacio da Luz Junior contaram o histórico do GT antirracista e falaram como é possível promover um novo tipo de

educação. A pesquisadora Maria Madalena Ferreira Alves⁴⁴ falou sobre a história das mulheres queixadas, que foram decisivas na greve de 7 anos que é um marco na região (Alves, 2011; Moreira e Gould, 2013). Os grupos foram divididos em salas com propostas de oficinas práticas ou discussões. Para fazer a divisão de forma aleatória, foram entregues fichas com imagens de adinkras, garantindo diversidade.

As atividades desenvolvidas nas salas foram:

1. Brincadeiras
2. Dança e movimento
3. Percussão
4. Estandarte
5. Letra de música ou versos inspirados nos discursos de posse do presidente Lula⁴⁵, da ministra Anielle Franco⁴⁶ e da ministra Sonia Guajajara⁴⁷.

É importante ressaltar que toda a alimentação foi produzida por funcionários variados das escolas, inclusive professores. Café, chá, frutas, patês e outros alimentos foram em sua maioria preparados na hora, com apoio e orientação de chefs convidados, que também foram remunerados numa arrecadação das escolas participantes, produzindo culinárias iorubá e guarani, sendo esses os agrupamentos 6 e 7, utilizando as cozinhas da EMEF e da EMEI.

O tema geral da formação foi a premissa: “Subimos a rampa, e agora?”, lembrando a imagem icônica da posse do presidente Lula, acompanhado por representantes de seguimentos do povo considerados periféricos (Figura 7).

⁴⁴ Disponível em: <https://cmqueixadas.com.br/colecoes-e-fundos/mulheres-em-luta-uma-outra-historia-do-movimento-queixadas-de-perus/>. Acesso em: 04 set. 2024.

⁴⁵ Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/932450-leia-o-discurso-do-presidente-lula-na-integra/>. Acesso em: 04 set. 2024.

⁴⁶ Disponível em: <https://www.geledes.org.br/leia-a-integra-do-discurso-da-ministra-anielle-franco/>. Acesso em: 09 set. 2024.

⁴⁷ Disponível em: https://apiboficial.org/files/2023/01/Discurso_Posse-Sonia-Guajajara-Documentos-Google.pdf. Acesso em: 06 set. 2024.

Figura 7 - Luiz Inácio Lula da Silva chega ao Palácio do Planalto com grupo que representa diversos segmentos da sociedade após sua posse



Fonte: AP Photo/Eraldo Peres,

Também foi lembrado, nas falas de Joyce e Francisco, que estávamos comemorando 20 anos da lei 10.639 e 15 anos da lei 11.645, e seria relevante discutir e planejar como de fato implementar essa legislação nas escolas.

Após as falas de abertura e as atividades nas oficinas, foi organizado um cortejo pelo espaço do CEU Perus, com acompanhamento da percussão ensaiada numa oficina e recital de versos que os participantes fizeram em outra oficina. No fechamento do evento, houve avaliação do encontro e foram lidas as letras de músicas compostas a partir dos discursos.

Tudo isso aconteceu em dois períodos. As mesmas atividades foram garantidas de manhã e à tarde, para garantir participação dos colegas com acúmulo de cargo. No período da tarde, a quantidade de participantes foi menor, mas, no dia todo, participaram cerca de 300 educadores.

Foi uma grande festa. Depois, ouvimos nas avaliações em nossas escolas o quanto o evento foi impactante. Uma proposta realmente contracolonial, que inspirou outras atividades que aconteceram nas escolas, que fizeram cortejos e outras atividades interescolares. No CIEJA Perus I, por exemplo, aconteceu em 2024 a “Corteja Paulo Freire em favor da vida, da educação, das infâncias, do brincar, da EJA e do território”⁴⁸, dia 7 de maio de 2024. Outras escolas também realizaram cortejos, “cortejas” e encontros ou festas com formação para professores e para suas comunidades. A minha escola realizou uma “Semana Marielle Franco de Consciência

⁴⁸ Disponível em:

https://www.instagram.com/p/C6gVnLQupoj/?utm_source=ig_web_copy_link&igsh=MzRIODBiNWFIZA==b. Acesso em: 04 set. 2024.

Negra e Direitos Humanos⁴⁹”, que se tornou recorrente, e num sábado realizou uma “Festa da Diversidade Cultural: caipira, sertanejo e migrante”⁵⁰.

Infelizmente, a Chegança não se repetiu no ano seguinte, mas o GT pensa avançar na formulação da Jornada Pedagógica para ser algo mais próximo desse evento, não apenas com discussões importantes e presença de especialistas de referência falando, mas também com vivências mais práticas e uma celebração das raízes culturais indígenas, africanas e afrobrasileiras. A segunda Jornada Pedagógica se aproximou muito dessa proposta, mas considero que o melhor exemplo continua sendo o encontro Chegança 2023. Esse evento também foi registrado no sistema Padlet⁵¹.

⁴⁹ Disponível em: <https://photos.app.goo.gl/ANkstJKxcNtHa67c8>. Acesso em: 04 set. 2024.

⁵⁰ Disponível em: <https://photos.app.goo.gl/6vESH6oG5MwUvga76>. Acesso em: 04 set. 2024.

⁵¹ Disponível em: <https://padlet.com/cptalitahidalgo/chegan-a-2023-5dt38la3kcbyxovo>. Acesso em: 04 set. 2024.

4 O REFERENCIAL FREIREANO PARA UMA FORMAÇÃO PERMANENTE ANTIRRACISTA

Na seção anterior, foram destacados os resultados da reação do GT antirracista na DRE Pirituba. O estalo de que a educação antirracista deve ser o foco não pode ser perdido, mas também ficou evidente que esse foco só pode ser garantido com uma formação para diretores de escola que promova emancipação. Essa formação emancipadora não é viável mantendo a postura tecnicista e neoliberal que geralmente vivenciamos nas formações tradicionais, baseadas apenas em textos e falas, mas que dificilmente avançam para diálogos que mobilizam a transformação.

Uma formação capaz de promover novas narrativas nas escolas precisa envolver os atores que ainda possuem algum destaque na organização das escolas, ou seja, precisa contar com a participação efetiva dos diretores e diretoras de escola em sua construção. Para Schon (1995), os professores precisam passar por um processo de reflexão sobre suas práticas para mudarem, o que Freire (2021a, 2021b) chama de práxis e ação-reflexão, que não é uma técnica com fim em si mesma, mas uma ferramenta viva para alcançar transformação social e promover uma sociedade mais justa e democrática.

Paulo Freire rejeita a ideia de que a participação possa ser reduzida a um simples “slogan” ou frase de efeito. “Participação popular para nós não é um slogan, mas a expressão e, ao mesmo tempo, o caminho de realização democrática da cidade” (Freire, 1991, p.75). Esse termo, oriundo do inglês, tem provável origem no gaélico escocês “sluagh-gairm”, de sluagh: “exército” e gairm: “grito”, ou seja, significava “grito de guerra” (Scholes, 2015). Ou seja, participar não deve ser um mero ativismo, como uma adesão irrefletida a uma frase de efeito, como, por exemplo: “precisamos ser antirracistas”. É óbvio que precisamos. Urge, na verdade, a participação social, que é muito mais do que uma colaboração pontual ou um ato isolado. Para ser uma participação autêntica, ela precisa ser um processo contínuo e dinâmico, demandando dos cidadãos uma ação política consciente e engajada, orientada pelo compromisso com a transformação da realidade social no sentido da diminuição das desigualdades sociais e do respeito às diferenças. Participação é a democracia acontecendo de fato.

Para envolver genuinamente em ações que operam resultados em todas as fases do processo educativo é preciso participação ativa, só alcançada com diálogo e reflexão. Essa participação só é possível com processos formativos contínuos, com intencionalidade explícita na emancipação com viés crítico. Necessita-se começar com uma formação contínua e crítica

dos diretores e das diretoras de escola, para também promoverem esses processos formativos nas suas unidades escolares.

Obviamente, Freire não se refere apenas à escola, a participação popular deve envolver todas as instâncias do governo, para criar uma governança legítima, funcional e ampliar nossa democracia; mas pode começar na escola.

Reduzir a participação a um slogan vazio seria negar seu potencial mobilizador e transformador. Para Freire, a participação é a expressão do compromisso com a construção de uma sociedade mais justa e democrática; entendendo aqui que Freire não se refere à democracia burguesa, que abandonou o seu compromisso social para aderir a uma “ética do mercado”, que valoriza o consumo e desumaniza os indivíduos. Para promover “a permanente mudança do mundo, no sentido da superação das injustiças” (Freire, 2015, p. 104), é preciso uma formação permanente que não desconsidere a possibilidade de participação de nenhum dos educadores, funcionários e estudantes que estão na escola e acredite no potencial de conquistar adesão para a uma educação engajada, como diz hooks (2017, 2020).

Essa participação social precisa de conteúdos críticos para promover respeito às diversidades e a colaboração mútua, sem preconceitos e sem a reprodução de opressões. Por isso a necessidade de buscar os saberes populares e os incorporar na escola, como diz Fals Borda (*apud* Mota Neto, 2015), para nos ajudar a “voarmos como nossas próprias asas”⁵²; como elementos capazes de nos ajudar a desapegar do padrão euro-norte-cêntrico dominante. Caminhos para construir uma sociedade emancipada e livre.

Como diz Wanderson Lima⁵³, referindo-se a Bispo (2023), os saberes populares, de matriz caipira, indígena, quilombola, precisam do merecido destaque nas escolas, mas driblando as ciladas da folclorização, da exotização e do autovitimismo, como Nêgo Bispo propõe. Como saberes legítimos que já compõem nossa identidade, apesar de termos esquecido. A participação é parte essencial desses saberes que consideramos de matriz ancestral ou tradicional. O mesmo entendimento tem Fals Borda (Mota Neto, 2015), quando comenta a pesquisa participante, que envolve as comunidades como parceiras iguais no processo de pesquisa.

⁵² “*Las sociedades dominantes han confesado su propio fracaso en relación con la modernidad capitalista. La idea de progreso humano, la del viejo Iluminismo, resultó demasiado ambigua. Acá no nos han servido mucho. La razón instrumental de este tipo no nos ha satisfecho. Debemos tener la valentía de saber independizarnos y volar con nuestras propias alas.*” (Fals Borda, *Socialismo raizal y el ordenamiento territorial*, 2007, p. 94), citado como epígrafe em Mota Neto (2015, p. 9).

⁵³ Artigo “Apontamentos sobre “A Terra dá, a terra quer”, de Antônio Bispo dos Santos”. Disponível em: <https://revistarevestres.com.br/artigos/apontamentos-sobre-a-terra-da-a-terra-quer-de-antonio-bispo-dos-santos/>. Acesso em: 21 jan. 2025.

Participação genuína ocorre quando os indivíduos têm voz e a capacidade de influenciar as decisões políticas que impactam suas vidas. Na educação formal, acontece quando toda a comunidade, alunos, funcionários e professores, pode falar, sugerir e criticar ideias e participar efetivamente no planejamento de todas as instâncias da escola. Não se trata apenas de executar o que já foi planejado, mas de participar ativamente do processo de planejamento e definição das políticas, por isso a necessidade de envolver os gestores escolares em seu próprio processo formativo, contando obviamente com o apoio de outros mediadores, mais experientes, que possam trazer novos conteúdos e promover interações significativas.

A necessidade de parceria com a academia nos processos formativos é algo já sinalizado na bibliografia consultada nesta pesquisa. Reforçando, Fals Borda (1981), Freire (1999, [1970] 2021a, [1996] 2021b) e Walsh (2009, 2019), entre outros, priorizam a necessária parceria com os saberes populares ou tradicionais para que a ciência e a política se façam de forma legítima e promovendo engajamento. Construindo esse engajamento contínuo, ultrapassando o campo da retórica, podemos alcançar ações concretas e transformadoras nas escolas.

4.1 Eu sei quem trama e quem está comigo⁵⁴

A trama conceitual freireana, uma metodologia teórico-metodológica construída na Cátedra Paulo Freire da PUC-SP em 2001, revela-se uma estratégia privilegiada para a produção e a análise de dados qualitativos de uma pesquisa, principalmente por permitir visualizar como os conceitos freireanos se articulam entre si e com a realidade estudada, favorecendo uma compreensão mais ampla da complexidade dos fenômenos investigados. Por meio deste recurso, podemos identificar conexões entre os conceitos e como eles refletem as situações concretas, contribuindo para análises inesperadas. A trama conceitual dialoga com a metodologia da Investigação Temática, em especial, no momento da análise do universo vocabular, da expressão dos participantes.

Por meio da trama conceitual, podemos identificar limites, potencialidades e intencionalidades do conceito central, identificado como o cerne da pesquisa. Ao conectar os conceitos freireanos aos dados empíricos, os dados efetivamente coletados, somos levados a refletir sobre relações de poder, conflitos e contradições, sendo possível promover análises orientadas para a transformação social, como defendido por Freire (2021a).

⁵⁴ Inspirado em verso da música Negro Drama. (Racionais MC's, 2018).

A flexibilidade da trama a torna eficaz na análise de situações complexas, ao permitir identificar os múltiplos fatores envolvidos em uma situação/contexto, e suas inter-relações, facilitando a compreensão dinâmica do fenômeno e contribuindo para a elaboração de estratégias de intervenção. Apesar de utilizar exclusivamente conceitos da obra de Freire, conforme conceituação de A.M. Saul e A. Saul (2018), a trama conceitual freireana pode ser complementada por outras perspectivas teóricas para a promoção de um diálogo interdisciplinar.

Na sequência, é apresentada (Figura 8) a representação gráfica da trama conceitual elaborada. Foi feita a opção por utilizar imagens sugestivas na trama, que podem ser lidas como metáforas complementares, assim como o uso de cores vivas que tentam sugerir a “boniteza” proposta por Freire (Redin, 2018, p. 60).

Figura 8 -Trama conceitual freireana centrada na formação permanente



Fonte: elaboração própria, adaptada de A.M. Saul e A. Saul (2018).

A seguir, são apresentados cada um dos conceitos que compõem essa trama conceitual freireana. Não há uma ordem linear para a leitura, mas apresentaremos pelo centro, identificado como cerne da reflexão, seguindo pelo primeiro termo no lado esquerdo e continuando no sentido horário.

Formação permanente: Compreender-se como ser inconcluso (Freire, 2021a), abre caminho para se colocar como aprendente, ao longo da vida. Nós, profissionais da educação, precisamos estudar e nos atualizarmos para atender bem a comunidade escolar que é sempre nova, que a cada ano se renova, com alunos que chegam às escolas ou trocam de ano escolar, trazendo novos desafios.

A.M. Saul e A. Saul (2018) relacionam essa percepção da inconclusão humana com o currículo, argumentando que o processo de aprendizagem deve levar em conta a necessidade de buscar conhecimento e a possibilidade de transformar a realidade. Como dito anteriormente neste trabalho, transformação “no sentido da superação das injustiças” (Freire, 2015, p. 104).

A formação permanente é definida e identificada por Freire (1997b) como uma responsabilidade profissional dos educadores e uma “tarefa altamente política” (2021b, p. 68), que, por isso, deveria ser priorizada pelas diferentes instâncias de uma rede de ensino e pelos sindicatos ou “órgãos de classe”.

Fala-se hoje, com insistência, no professor pesquisador. No meu entender, o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescente à de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador (Freire, 2021b, p. 68).

Essa percepção da necessidade de estudo e formação permanente, mesmo para diretores de escola, foi identificada pelos integrantes do GT Antirracista e está colocada como centro da trama conceitual freireana por ser objetivo do grupo pesquisado que a formação de diretores de escola seja contextualizada, ouça e valorize os saberes que os diretores de escola já possuem, mas, sobretudo, que essa formação movimente os diretores para serem mais efetivos tanto na promoção de aprendizagens, valorizando nossas raízes culturais indígenas e africanas, quanto no combate contra os preconceitos.

Quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender, participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a seriedade (Freire, 2021b, p. 26).

A boniteza, a que se refere Freire, é uma dimensão da vida ligada a um entendimento de totalidade e defesa da conduta ética pelo coletivo, ou como diz Redin (2018, p. 60) “A vida há que ser bonita, não só a vida do indivíduo, mas a realização de um povo”; podendo entender que a formação permanente não é uma mera obrigação individual, mas uma necessidade coletiva, principalmente na área da educação. É coletivamente que se estuda e esse estudo deve ser em prol do coletivo, principalmente pela promoção da aprendizagem dos alunos, principalmente pela formação das novas gerações. Essa é uma das dimensões que podem ser lidas no conceito de “boniteza” de Freire, que citamos aqui como uma inspiração associada ao conceito de “formação permanente”.

Conscientização: A luta contra os preconceitos raciais, tema principal do GT pesquisado, passa pela promoção da conscientização. A formação permanente que está sendo

proposta deve promover a conscientização. O uso do conectivo “promove” relacionando os conceitos “formação permanente” e “conscientização” se refere à potencialidade que tem a formação de mobilizar, principalmente, os gestores das escolas na revisão do currículo escolar e no desenvolvimento de atividades capazes de construir conhecimentos em relação às raízes culturais indígenas e afrobrasileiras, considerando que é um direito dos alunos ter acesso a esses aprendizados (Leis 10.639/2003 e 11.645/2008). Do mesmo modo, trabalhar com os alunos no sentido de não aceitarem atos de racismo como brincadeiras ou apenas como bullying, deixando essa intenção explícita nos regimentos escolares e nos Projetos Político Pedagógicos.

Conscientização passa, inclusive, pela consciência de que se é negro. Parece estranho, mas principalmente alunos e muitas vezes alguns educadores têm dificuldades em se reconhecerem como negros ou, mesmo se reconhecendo negro, se sentem instados a emularem o comportamento branco, por exemplo, alisando o cabelo ou se vinculando a uma religião que ataca as referências afrobrasileiras, para serem aceitos na sociedade. Bento (2022), hooks (2017, 2020), Munanga (2005) e Rosa (2013) discutem esse tópico em seus textos. A doença social do racismo é algo que precisa ser discutido e combatido na escola, mas esse combate não é possível apenas trazendo informações descontextualizadas.

É muito significativo e simbólico que o Movimento Negro tenha sugerido a data da morte de Zumbi dos Palmares, 20 de novembro, como Dia da Consciência Negra⁵⁵.

Reflexão crítica sobre a prática: “A concretização da práxis só é possível quando se garante que os sujeitos da ação sejam também os sujeitos da reflexão sobre a ação” (Giovedi; Nascimento, 2020, p. 374). A própria metodologia de organização do GT Antirracista, que identificamos como um tipo de grupo de discussão (Godoi, 2015) e inspirado na investigação temática (Freire, 2021a; Saul, A.M.; Saul, A., 2018), é uma forma de refletir criticamente sobre a prática no trabalho diário. Essa reflexão é essencial na aprendizagem e se manifesta na melhoria da própria prática. Identificamos no centro da trama a formação permanente, e essa formação exige reflexão crítica sobre a prática para ser efetiva.

Diálogo: O diálogo é essencial para a construção de um conhecimento crítico e transformador, sendo um princípio fundamental para a humanização e para a superação das condições de opressão (Freire, 1980, 1997b, 1999, 2021a, 2021b). O racismo é um instrumento de opressão, intrinsecamente ligado à lógica capitalista e à tradição colonizadora europeia ou neocolorizadora norte-americana. Segundo alguns pensadores, o racismo é o principal elemento

⁵⁵ Mais informações no site: <https://brasilecola.uol.com.br/datas-comemorativas/dia-nacional-da-consciencia-negra.htm>. Acesso em: 14 jan. 2025.

que dá suporte à lógica capitalista de exploração e segregação social, ou como diz Fanon (2020, 2022), ao desumanizar os africanos de pele escura, o racismo permitiu utilizar qualquer pessoa como mero recurso para gerar lucro. Da mesma forma, a natureza, na lógica capitalista, é explorada como se fosse um mero objeto, e não como algo vivo do qual fazemos parte, como é entendida nas cosmovisões indígenas e africanas, descritas por Bispo (2023), Krenak (2022) e Rosa (2013).

Somente ouvindo e sendo ouvido é possível quebrar essas lógicas opressoras que buscam impor comportamentos sem permitir espaços para reflexão ou contestação. Apenas promovendo diálogos com genuíno interesse é possível fortalecer os laços do grupo e quebrar visões preconceituosas, que promovem divisão. Por isso, formação permanente “se faz” com diálogo. Formação e autoformação só é possível pelo diálogo. Na hipótese de um estudo individual com leituras, por exemplo, há que se considerar o diálogo com o texto, como diz Freire, não aceitando passivamente o que está sendo dito. Não há outra forma de se promover aprendizagens críticas e significativas.

Transformação social: Segundo Freire, a práxis, ou seja, a ação-reflexão-ação, é fundamental para a transformação da sociedade. Não há como separar os estudos ou a teoria da ação efetivamente praticada. Uma depende de e imbrica na outra. E se estamos engajados numa atividade educativa, que busca promover aprendizagens, essa aprendizagem deve ter como objetivo a melhoria do ser humano e da sociedade. Não se trata de estudar e aprender como um fim em si mesmo ou para cumprir uma lista de exigências. Na concepção freireana, a formação permanente orienta a transformação social. Quando efetivamente ocorre, a formação possibilita a transformação, no sentido de que a verdadeira aprendizagem muda as pessoas, mudando a forma como essas enxergam o mundo. E as pessoas podem mudar o mundo!

É uma conclusão dos integrantes do GT, inclusive do pesquisador, que a efetiva transformação social da nossa realidade só acontecerá com o fim do racismo. A escola e os demais espaços educativos não podem se eximir das suas responsabilidades nesse processo. Obviamente, não podemos ter a crença ingênua de que a educação, sozinha, transforma a sociedade. A estrutura necropolítica (Mbembe, 2020) está muito além do poder da escola, mas de alguma forma a reação, a resistência, precisa acontecer também na escola.

Esses conceitos identificados nas falas e ações do GT Antirracista e que foram utilizados na construção da trama conceitual freireana (Figura 8) são as categorias que utilizaremos na análise das atas e falas dos participantes das sessões de discussão.

5 METODOLOGIA

Nesta seção, são apresentadas informações sobre as escolhas e procedimentos metodológicos da pesquisa.

5.1 Um GT

Como já antecipado, paralelo aos estudos no mestrado, em 2022, o pesquisador começou a participar de uma iniciativa potente, que alcançou alguns resultados relevantes e devolveu seu entusiasmo sobre as possibilidades de atuação de um educador “engajado”, termo utilizado por hooks⁵⁶ (2017, 2020), na posição de diretor de escola. Com alguns colegas diretoras e diretores, participou da construção de um grupo de trabalho e discussão autogestionado, que passou a exigir ações efetivas da Diretoria Regional de Educação Pirituba para combater o racismo na região, e por isso foi chamado de GT Pedagoginga indígena e afro-brasileiro por uma educação antirracista ou simplesmente GT Antirracista. O neologismo “pedagoginga” foi usado por artistas como Thiago Elniño⁵⁷ e grupos de educação popular como a Casa do Boneco de Itacaré⁵⁸, mas foi cunhado ou popularizado pelo pesquisador e escritor Allan da Rosa⁵⁹.

Na ação desse Grupo de Trabalho, foi identificada uma organização para planejamento de ações, tomada de decisão, solicitação de intervenções e registros que remete aos grupos focais, como descritos por Gatti (2005) e por Lüdke e André (2013), quando explicam pesquisas qualitativas e pesquisa participante; mas também remete aos grupos de discussão, descritos por Godoi (2015) e lembra principalmente a metodologia de investigação temática conceituada por Freire (Freire, 2021a; Saul, A.M.; Saul, A., 2018).

O grupo se formou a partir de um incidente crítico (Almeida, 2009; Almeida; Silva, 2020), de forma espontânea, no chão das escolas dos participantes, muito inspirado nos pressupostos e nas ideias de Freire (1980, 1986, 1997b, 1999, 2021a, 2021b). O incidente,

⁵⁶ “bell hooks, assim mesmo, em minúsculas, é o pseudônimo escolhido por Gloria Jean Watkins em homenagem à sua avó. O nome escolhido, grafado em minúscula, é um posicionamento político da recusa egóica” (Caruso, 2021). Disponível em: <https://diretorio.fgv.br/noticia/o-vazio-deixado-pelas-referencias-que-se-vao-ou-perdemos-bell-hooks>. Acesso em: 04 set. 2024.

⁵⁷ Disponível em: <https://youtu.be/LEM-zYi7hcs?si=HHTkLhIzHu5XMI0P>. Pedagoginga. Música por Thiago Elniño, Sant e Kmz. Acesso em: 21 mai. 2024.

⁵⁸ Disponível em: <https://casadoboneco.blogspot.com/search?q=pedagoginga>. Blog do Projeto Casa do Boneco de Itacaré-BA. Acesso em: 21 mai. 2024.

⁵⁹ Disponível em: <https://deivisonnkosi.com.br/artigos/apresentacao-do-livro-pedagoginga-autonomia-e-mocambagem-de-allan-da-rosa/>. Acesso em: 21 mai. 2024.

descrito nesta pesquisa, foi um episódio de explícita desqualificação sofrido por uma diretora negra, durante um encontro de formação para diretores de escola promovido pela diretoria regional, em uma palestra sobre diferenças raciais e de gênero. Um dos lemas usados no grupo foi o binômio “denúncia e anúncio” de Freire (1997a); sendo uma das primeiras ações da organização denunciar os preconceitos que estavam acontecendo reiteradamente e exigir que casos de racismo não fossem tolerados; mas, paralelamente, também propôs a efetiva contemplação das leis 10.639/2003 (Brasil, 2003) e 11.645/2008 (Brasil, 2008), anunciando a legítima valorização da história, arte e culturas indígenas, africanas, migrantes e afro-brasileiras; como, por exemplo, garantir que nossos alunos conheçam a poética de Solano Trindade, que “expressa a mobilização política do autor, a identidade coletiva-negra e a luta contra o racismo estrutural da sociedade brasileira” (Santos, 2021, p. 10).

No poema “Gravata Colorida” (Trindade, 2011), da epígrafe deste trabalho, há tanto a busca pela aceitação e o reconhecimento, quanto a denúncia do quanto isso não é prioritário: primeiro precisamos dos recursos básicos para a sobrevivência da nossa família e da nossa comunidade. Primeiro, precisamos de acesso à cultura. O senso de coletivo perpassa a poética de Solano Trindade intensamente, como o GT propõe que esteja nas escolas, retomando os ensinamentos tradicionais presentes nas nossas raízes culturais indígenas e africanas.

No Grupo de Trabalho aqui apresentado como objeto de estudo e análise, a ação militante crítica está presente, anunciando novas possibilidades. Essa organização em Grupos de Trabalho, que também são grupos de estudo e discussão, é foco nesta pesquisa pelo seu potencial organizativo e formativo capaz de ajudar a promover a educação formal no sentido da transformação social.

Uma diferença entre esse tipo de organização em grupos de discussão e os chamados grupos focais (Gatti, 2005; Lüdke; André, 2013), segundo Godoi (2024), reside na forma como cada metodologia aborda o discurso grupal; enquanto os grupos de discussão, originários da tradição hispano-americana, buscam produzir um discurso coletivo por meio da interação dialógica entre os participantes, os grupos focais visam coletar dados individuais e opiniões segmentadas, priorizando a obtenção de informações sobre um consenso predefinido. No entanto, a presente pesquisa usará frequentemente o termo “Grupo de Trabalho” ou GT, por ser assim que o grupo analisado se autointituiu, por ter suas próprias metas e trabalhos estabelecidos desde sua formação. Em “Estalo que provocou reação” serão apresentadas as origens do GT.

5.2 Uma pesquisa participante

Com toda a dificuldade e toda a possibilidade que a acompanha, esta é uma pesquisa de abordagem qualitativa que se caracteriza como pesquisa participante.

O engajamento e a colaboração dos integrantes do grupo alimentaram o pesquisador tanto para atuar ativamente nas suas atividades, quanto para colocar um olhar de investigador sobre essa atuação, procurando identificar um paradigma formativo que poderia inspirar outros grupos, com propostas de formação, autoformação e intervenção social: “Quanto mais colaborativo se tornar o trabalho, mais o grupo poderá avançar, com confiança, por ciclos sucessivos de ação-reflexão em direção a pequenas e grandes mudanças” (Saul, 2015, p. 79).

Os participantes da pesquisa são os integrantes do GT antirracista. Como já relatado, em sua maioria gestores, sobretudo diretores e diretoras de escola, mas também alguns coordenadores pedagógicos e representantes da Diretoria Regional de Educação Pirituba Jaraguá, na função de Assistentes Técnicos Educacionais (ATEs), que integram o Setor Diped, responsável pela formação dos educadores. Os encontros regulares foram 10, ocorridos entre 2023 e 2024, em média uma vez por mês e permitiram o levantamento de dados, na forma de trechos de falas e atas de reuniões. Aconteceram em sua maioria presencialmente, com link para acesso híbrido a distância. O próprio pesquisador providenciava esse acesso, para garantir a participação da maioria. Mesmo com toda essa abertura para manter a participação e coesão do grupo, nem todos conseguiram participar de todos os encontros, mas os participantes mais engajados chegaram a 12 gestores. Contando aqueles que só participaram ocasionalmente, o GT conta com 35 membros. Os membros do grupo se mostraram mais presentes nos eventos organizados coletivamente, como a já citada Jornada Pedagógica.

Apesar de se denominar um grupo de trabalho, por demonstrar um objetivo explícito, ou seja, um trabalho previsto, que no caso é o combate contra o racismo e o fomento às culturas afro-brasileiras, africanas, migrantes e indígenas nos ambientes escolares, a organização do GT lembra a metodologia de grupo focal descrita por Gatti (2005); mas pode ser mais precisamente descrita como um grupo de discussão, como definido por Godoi (2015). Uma diferença entre essas duas metodologias é que, no grupo de discussão, há uma preocupação explícita em construir um discurso coletivo que não é totalizante ou “final” para um tema, enquanto um grupo focal visa coletar dados a partir de um consenso, muitas vezes definido a priori.

Godoi (2015) analisa que nos grupos de discussão prevalece a circulação de discursos como representação do grupo, prática que se aproxima ao conceito de Freire de um diálogo

horizontal, em que os participantes constroem o conhecimento colaborativamente. Pode-se dizer que os grupos de discussão buscam consenso ou dissenso através da interação dialógica.

A dinâmica do grupo de discussão, segundo a autora, caracteriza-se pela abstenção do moderador em relação à emissão de opiniões próprias, limitando-se a incentivar a participação dos demais membros. Essa postura se assemelha à do animador nos círculos de cultura de Freire, que deve facilitar o diálogo sem impor suas próprias ideias, ou o conceito de facilitador ou educador, como definido por Kaplún (1985, 1998).

Ainda segundo Godoi (2015), entre as possibilidades dos grupos de discussão se destaca o potencial para:

- 1- Produzir conhecimento coletivo: A interação dialógica permite que os participantes construam significados conjuntamente, a partir de suas experiências e perspectivas individuais;
- 2- Romper com hierarquias: A simetria e a homogeneidade entre os participantes são fundamentais para garantir um diálogo livre de relações de poder, que poderiam silenciar algumas vozes;
- 3- Valorizar a experiência dos participantes: Os grupos de discussão se baseiam na premissa de que os participantes possuem saberes relevantes sobre o tema em discussão, os quais devem ser compartilhados e problematizados.

Todas essas possibilidades foram observadas no GT aqui pesquisado e podemos identificar essa função de “animador de círculo de cultura” ou “mediador” ser exercida por diferentes integrantes do grupo, dependendo do momento e do tema abordado, permitindo leituras avançadas sobre formação em serviço, troca de experiências e trabalho em grupo. Fez todo sentido esse rodízio, por ser um grupo em sua maioria formado por gestores com experiência em formação de professores e organização de grupos.

A interpretação de Godoi (2015) sobre os grupos de discussão dialoga com a educação dialógica de Paulo Freire, que defende a importância da horizontalidade, da participação e da valorização dos saberes populares na construção do conhecimento. Apesar de nos apoiarmos na descrição do autor, continuaremos chamando o grupo pesquisado de GT ou grupo de trabalho, por ser o nome que esse coletivo adotou e pelo qual se reconhece, como já explicado.

5.3 Uma pesquisa de investigação temática

O grupo de trabalho aqui descrito organizou suas discussões e decisões estratégicas inspirando-se na metodologia de investigação temática conceituada por Freire (Saul, A.M.; Saul, A., 2018), como descrita na *Pedagogia do Oprimido* (2021a). Também por isso, essa será a metodologia utilizada na avaliação dos dados.

Na abordagem da investigação temática de Freire o pesquisador participa ativamente. Sendo um mediador do processo ou um dos participantes, construirá conhecimento de forma colaborativa e cooperativa. A investigação temática é uma modalidade de pesquisa participante que intenciona transformação social, sendo um movimento crítico, participativo e ativo, que envolve os participantes, coleta informações e propõe mudanças. Os objetivos da investigação temática estão sempre vinculados a um projeto coletivo e rigoroso de produção de conhecimento, com vistas a uma ação social e política relevante. Momentos fundamentais da investigação temática podem ser assim resumidos:

- 1- Leitura da realidade, que envolve um olhar problematizador sobre as práticas concretas. Só é possível quando a realidade é encarada como algo concreto, o que de fato acontece, mas que precisa ser lido pelo coletivo com a intenção de ser compreendido da melhor forma possível, num processo que pode ser chamado de “imersão” (Freire, 1980).
- 2- Análise crítica da realidade, em que se busca distanciamento crítico para poder formular hipóteses sobre a realidade observada. Um processo de “emersão”, onde se visa sair de uma consciência ingênua, com discussões, mas também com estudos complementares e comparações, para começar a sistematizar interpretações possíveis, como um caminho para “a inserção crítica do sujeito na realidade, facilitando a construção da consciência reflexiva e politizada acerca dos fios que tecem a realidade social” (Sartori, in Streck e Zitzoski, org. 2018, verbete: Educação bancária / Educação problematizadora, p. 173). Esses conceitos de imersão e emersão são encontrados na obra de Freire (Guareschi, 2018) e inspirou a metodologia de multiletramento engajado (Liberali, 2022).
- 3- Elaboração de propostas de ação, onde o coletivo, de forma dialógica, propõe intervenções possíveis. Freire nos traz o conceito de “inédito viável” (2011, 2021a), como uma construção capaz de superar situações limites; podendo não ser tudo o que o coletivo sonha e precisa, mas sendo o possível a ser alcançado em dado momento. E, ainda assim, sendo algo “inédito”, que não existia antes.

Esse caminho aparece nas ações do GT antirracista e será usado na análise dos dados coletados na pesquisa. A investigação temática freireana é tanto a forma com o GT antirracista trabalha, de forma cooperativa e colaborativa, quanto o caminho que aqui é proposto para tentar traduzir sua organização e suas discussões, intentando explicitamente inspirar outras iniciativas com objetivos semelhantes.

Como pesquisa participativa que é, o horizonte deste estudo é a busca da justiça social e da emancipação dos indivíduos e comunidades, envolvendo os participantes na investigação de suas próprias realidades, e buscando contribuir para a produção de conhecimento relevante e transformador. Neste sentido, inspiramo-nos em Fals Borda (1981), Freire (2021a) e Bosco Pinto (2014). Para Xavier Silva (2023), Bosco traz uma concepção de pesquisa-ação fundamentalmente política, ainda que não seja partidária, que “apresenta uma indissociabilidade entre o conhecimento e a realidade concreta”; uma pesquisa que não fica na mera produção de dados, onde “uma nova criação cultural é criada, uma nova realidade pensada” (Xavier Silva, 2023, p. 35).

A metodologia da Investigação Temática, proposta por Paulo Freire, ao mesmo tempo, inspira e é o melhor exemplo de uma abordagem de pesquisa-ação participante. Trata-se de uma proposta de pesquisa modelada na “epistemologia dialética”, que reconhece a importância da interação constante entre teoria e prática. A Investigação Temática visa desvendar a realidade codificada mediante um processo de análise crítica e reflexiva, conduzido colaborativamente entre pesquisador e participantes. A partir da “problematização da prática concreta” do grupo, identificam-se os conflitos e contradições que configuram suas “situações-limite”, buscando, assim, fazer emergir a temática significativa que impulsiona a ação transformadora (Freire, 2021a).

A “análise do universo vocabular” dos participantes e a construção de um sistema de códigos que represente suas situações-limite são elementos cruciais nesse processo. Mediante “ciclos sucessivos de ação-reflexão”, o grupo, unido por um sentimento de participação e confiança, avança em direção à transformação da realidade e à superação dos obstáculos que impedem a construção de um “ser mais” (Freire, 2021a, 2007).

O engajamento dos participantes desta pesquisa permitiu transcender a mera coleta de dados ou o mero cumprimento de uma meta, estabelecida na criação do GT Antirracista, no caso, mobilizar a Diretoria Regional para ser mais ativa em suas ações educativas antirracistas. Os participantes assumiram um papel ativo na investigação de sua própria realidade, promovendo assim a construção colaborativa de conhecimento (Fals Borda, 1981). Esse processo de imersão e colaboração permitiu que esta pesquisa procurasse capturar nuances e

perspectivas da formação de diretores de escola a partir das experiências e saberes dos integrantes do GT Antirracista.

6 ANÁLISE ENTRANÇADA

A partir da opção que resultou na representação gráfica da trama conceitual (Figura 8), buscaremos relacionar os conceitos freireanos com outros, de autores que discutem e propõem educação antirracista, como Akotirene (2018), Bento (2022), Bispo (2023), Ferreira (2022), Munanga (2005), Pereira (2019) e Rosa (2013); lembrando a importância de manter diálogo entre a educação formal ou a ciência e a educação informal e os saberes populares para promover transformação social, como podemos entender lendo, por exemplo, Fals Borda (1981), Freire (1985), Mota Neto (2015) e Walsh (2009, 2019).

Para identificar as falas mantendo o anonimato, usaremos o termo neutro “PARTICIPANTE” diferenciando com letras do alfabeto, sempre em maiúscula. Também são citados trechos do primeiro documento oficial de fundação do GT Antirracista, a Carta chamada de “Comissão de Enfrentamento ao Racismo Estrutural na Educação”, aqui referida apenas como “CARTA” e trechos de 10 atas de reuniões, portanto falas sem autoria definida ou acordadas em consenso do grupo, citadas apenas como “ATA”, numeradas de 1 até 10.

O perfil dos participantes do GT Antirracista é variado em termos de função, gênero e idade. No entanto, todos e todas são de alguma forma formadores de professores. Em sua maioria, são diretores e diretoras de escolas, que demonstram preocupação com a aprendizagem dos alunos e participam dos processos formativos dos educadores em suas unidades escolares. Também participam do GT alguns coordenadores pedagógicos, supervisores, representantes do Setor DIPED da DREPJ, que possuem a função designada de Assistente Técnico Educacional e a tarefa de formadores tanto de professores quanto de gestores, e participam também alguns professores engajados em estudos sobre a temática antirracista e que por isso costumam ser chamados para encontros formativos.

Não é uma preocupação desta pesquisa definir de forma detalhada o perfil desses participantes, entretanto segue uma breve apresentação para localizar as transcrições de algumas falas desses participantes. Como já apresentado nesta pesquisa, cerca de 35 educadores participaram do grupo, em alguns momentos com maior presença, outras vezes menos. Para auxiliar na análise, merece registro identificar que a média de idade dos participantes mais jovens é 35 anos de idade e os mais velhos até 55 anos de idade; a maioria possui pós-graduação *lato sensu*, mas há uma quantidade razoável de participantes com mestrado e com doutorado. Aqueles que possuem doutorado também atuam ou atuaram como professores em instituições de ensino superior. Em contraste com essa informação, a maioria dos participantes não acumula cargo, exercendo apenas uma função. Sobre experiência no trabalho, todos possuem mais de 10

anos de atuação na educação, a maior parte do tempo na própria Prefeitura de São Paulo. Entre os diretores de escola, nenhum tem menos de 5 anos de atuação nesta função.

6.1 A formação permanente proposta pelo GT antirracista

Na ATA 1 de reunião do ano de 2023, foi levantada a preocupação com a defasagem da formação oferecida pela DREPJ e pela SME e como o GT poderia propor coletivamente processos mais eficientes de intervenção. Nessa mesma ATA, é afirmada a necessidade de “Propor e proporcionar vivências racializadas visando à formação antirracista e o resgate das identidades dos povos colonizados”, proposta corroborada por parte da bibliografia que embasou as reflexões desta pesquisa, como Bispo (2023) e Ferreira (2022).

Apesar de não aparecer explicitamente o termo “permanente”, ficou fortemente demonstrado nas conversas registradas e nas propostas dos integrantes do GT que não se trata de propor um curso pontual ou um evento formativo único, mas sim de planejar e estabelecer uma rotina permanente de estudos e reflexões capazes de mudar comportamentos ainda arraigados nas escolas, seja entre os alunos, seja entre os educadores e demais profissionais da escola. Para Freire (2021a), a formação permanente é uma resposta ao se reconhecer o inacabamento do ser humano e é um pilar para a busca da transformação da realidade.

É uma preocupação do GT promover o mesmo estudo e a mesma reflexão entre os profissionais da Diretoria Regional, responsáveis pelos atendimentos na própria DRE e pela formação dos educadores nas chamadas “frentes” de formação, como Educação Ambiental, Geografia, Ciências, Matemática, Professores Orientadores de Sala de Leitura (POSL), Professores de Educação Digital (POED)⁶⁰. Todos esses formadores precisariam contemplar ações antirracistas para não caírem na larga margem da reprodução de preconceitos e estereótipos, que acabam manifestando ataques racistas.

Essa proposta apareceu também na reunião com os supervisores escolares, relatada em “Estalo que provocou reação”, como relatado na fala a seguir:

⁶⁰ Apesar da complexidade e importância que envolve a formação de coordenadores pedagógicos, diretores de escola e professores, seja das disciplinas regulares, seja dos cargos designados, como os citados POSL (professor de leitura) ou POED (professor de informática), na prática, apenas um ATE (assistente técnico de educação) fica responsável por cada uma dessas formações, geralmente compartilhando a tarefa com alguma outra frente formativa mais ampla, como por exemplo, uso do SGP (sistema de gestão pedagógica), Educação Antirracista ou Educação Ambiental. No entanto, há apoio mútuo entre os formadores para conseguirem cumprir as atividades formativas previstas.

PARTICIPANTE A (na reunião com a Supervisão, relato na ATA 2): “Eu, como branca, entendo meu lugar de privilégio e entendo que preciso estudar para não continuar a reproduzir preconceitos”.

Nesta fala, a PARTICIPANTE citou seus estudos sobre o “pacto narcísico da branquitude”, conceituado por Bento (2022). Nesta reunião citada, foi analisado um bilhete que uma escola fez para as famílias dos alunos, pedindo para verificarem se as crianças estavam com piolhos ou lêndeas. A questão do uso das palavras, imagens capazes de referir diferentes perfis (negro, branco, indígena, pessoa com deficiência, menino e menina) e o alerta prévio que não é preciso raspar a cabeça das crianças. Nenhuma comunicação é pequena ou simples demais para ter um olhar analítico mais cuidadoso, para evitar preconceitos e promover reflexão. O bilhete citado foi construído pela escola de forma coletiva pelos educadores da escola para, justamente, promover um diálogo saudável com sua comunidade.

ATA 1: “Marcar no calendário uma reunião pedagógica em que juntam todas as escolas - ver espaços para todos. Pensar que tipo de formação se quer. Pensar as terceirizadas, o quadro de apoio e conveniadas”

Essa preocupação em tentar estabelecer diálogos interescolas e não esquecer das chamadas “escolas parceiras”, que possuem gestão terceirizada e são atualmente a maioria das escolas de educação infantil, mostra como o grupo entende que essa formação não pode ser isolada dentro da unidade escolar nem deve ser apenas para as escolas públicas diretas. Também aparece nas atas a preocupação sobre que tipo de formação seria eficiente. Não se trata de oferecer uma formação pontual, linear, descontextualizada... não se trata de apresentar powerpoint e apenas sugerir leituras, apesar das leituras serem essenciais. A preocupação é em promover reflexão crítica sobre as práticas dentro das escolas, começando pela prática dos diretores de escola.

ATA 1: “Planejamento de abordagens pedagógicas mais interativas e baseadas em pequenos grupos, em substituição ao formato tradicional de palestras”.

PARTICIPANTE B: “Os diretores precisam passar por esse processo formativo Porque quem libera verba ou quem tá na ponta para autorizar essas formações significativas na escola são os diretores, são os diretores que em maioria não tem esse letramento racial e se torna um problema para o coordenador conseguir fazer um bom trabalho.”

A fala acima do PARTICIPANTE B destaca uma reflexão que já apareceu nesta pesquisa, que a conscientização e a atuação do diretor impactam em todo o processo educativo da escola, inclusive na disponibilidade de recursos, como foi alertado por Ferreira, M. (2019).

Em reunião realizada no meio do ano de 2023, registrada como ATA 3, os formadores da DRE manifestaram que estavam propondo um curso para diretores de escola com temática antirracista. No entanto, estavam seguindo uma matriz proposta por SME, essencialmente conteudista, baseada em apresentação de contexto histórico, relatos biográficos e citação de bibliografia.

O grupo tentou argumentar como essa formação poderia ser melhor, discutindo propostas já apresentadas nesta pesquisa, baseada em interações dialógicas, dinâmicas e trocas de experiências e que poderiam ser construídas, inclusive com apoio voluntário dos integrantes do GT, inspirado em autores como Almeida (2008), Imbernón (2010), Mahoney e Almeida (2004), Nóvoa (1992), Saul (2016) e Tardif (2002); para citar apenas algumas referências utilizadas nesta pesquisa.

PARTICIPANTE B na ATA 3: “Pensar como será esse processo formativo? Esse processo deverá ser para todos os trabalhadores da unidade, inclusive contratados. Como avançar em todas essas brigas. Pensar bem um formato de curso para gestores e diretores.”

As discussões sobre como poderia ou deveria ser essa formação, acabou relembrando avaliações positivas da atividade interescolar chamada “Chegança”, que aconteceu no início de 2023 e foi brevemente relatada aqui nesta pesquisa.

O curso para diretores citado aconteceu de uma forma que o grupo não considerava a melhor possível, mas cumpriu o papel de entrar nas estatísticas de cursos ofertados pela SME e pelas DREs com temática antirracista. Como já argumentado nesta pesquisa, há problemas na falta de diálogo da SME e das DREs na construção das propostas formativas com os diretores e educadores das escolas e pautas importantes parecem apenas cumprir uma lista de tópicos, manifestando a crise de diálogo que já discutimos nesta pesquisa a partir de Paulo Freire e Byung-Chul Han.

No entanto, em 2024 a DREPJ ofertou um curso em moldes mais próximos ao que estava sendo proposto pelo GT. Essa formação abordou educação antirracista de forma indireta, seu tema foi Educação Ambiental: O território como agente formador⁶¹, contou com formadores convidados, alguns deles participantes do GT, e cada encontro aconteceu em espaços variados, como o Museu Indígena e o CECI Jaraguá.

Foi abordada no curso a questão racial e a valorização das raízes culturais indígenas, africanas e quilombolas, como sugerido por Bispo (2023), que defende um olhar diferente para

⁶¹ Minuta do curso disponível em: https://acervodigital.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/2024/04/NTF_ArquivoPortal_20240424_ID11955.pdf. Acesso em: 16 jan. 2025.

a natureza, não como recurso, mas como integralidade da qual fazemos parte. Como diz Munanga, o resgate dessa memória coletiva interessa a todos por ser “a cultura da qual nos alimentamos quotidianamente” (Munanga, 2005, p. 16). Essa formação foi direcionada para educadores em geral, inclusive ATEs, o que é um ponto favorável; no entanto, foi um curso voluntário mediante inscrição e poucos gestores escolares (coordenador ou diretor) participaram. Retomamos a discussão que aconteceu nas reuniões do GT: para acontecer a formação permanente é preciso garantir a participação dos diretores de escola em bons encontros formativos. Essa formação precisa ser na sua própria escola e em outros espaços formativos possíveis, para ter contexto e abrangência.

6.2 A conscientização é necessária

Pensando no conceito, frequentemente citado pelos integrantes do GT Antirracista, de “letramento racial” (Ferreira, 2022) e outras discussões do grupo sobre como promover consciência dos educadores, principalmente dos educadores diretores de escola, relacionamos com a conscientização, conceito estruturante do pensamento de Freire (1980, 2021a), como foi identificado, por exemplo, na pesquisa de Marinho (2015). A conscientização e a tomada de consciência sobre as relações étnico-raciais estão entre os temas debatidos no Grupo de Trabalho, como elemento essencial para combater o racismo nos espaços educativos.

ATA 1: “Desafios na Promoção da Consciência Racial na Educação: Foram mencionadas dificuldades em abordar temas como racismo e história da população negra nas escolas, enfrentando resistência de algumas famílias e grupos religiosos.”

PARTICIPANTE B na ATA 10: (Precisamos ter) “consciência para ajudar essas pessoas a terem consciência. A gente também sofre, por isso tem que fortalecer o coletivo... esse é o caminho porque senão esses caras que estão no poder vão triturar porque eles não possuem dúvida.”

Uma questão sugerida na frase acima, e que perpassa uma das contradições que o GT Antirracista está enfrentando, é a sensação de constante enfrentamento contra o governo vigente, que se por um lado afirma ter políticas antirracistas e, por exemplo, foi o responsável pelo lançamento do Currículo da Cidade: Educação Antirracista (São Paulo, 2022a), por outro lado, faz constantes ataques contra os serviços públicos, promovendo terceirização que o grupo considera que prejudica a qualidade de atendimento dos alunos nas periferias, onde ficam a maioria dos negros.

Essa contradição está afetando as atividades do GT, inclusive porque o grupo entende que precisa da parceria dos representantes da DREPJ, mas sabe que esses representantes precisam seguir as ordens da Secretaria Municipal de Educação. Na ATA 10 a PARTICIPANTE G relatou que “Foi necessária, mas eu me senti, em vários pontos, excluída mesmo da organização, pro movimento, que no ano passado foi uma entrega total da equipe, para que as coisas acontecessem de maneira colaborativa”; atestando que sentiu que no ano de 2024 o grupo participou pouco na organização da Jornada Pedagógica e algumas decisões estão sendo menos dialogadas do que eram anteriormente.

Está registrado na mesma ATA 10 de reunião do GT que em seus estudos o grupo analisou um pequeno vídeo do militante político e motoboy Paulo Lima Galo de Luta⁶², em que ele discute como se desenvolve a consciência social, que segundo ele só é possível na “materialidade dos fatos” e com acesso à educação. Esse vídeo em específico é uma crítica ao conceito de “pobre de direita”⁶³ usado pelo pesquisador Jessé de Souza. Para Paulo Lima, não existe pobre de direita, mas existe carência de processos educativos capazes de promover consciência sobre sua situação de classe, essa uma das preocupações do GT Antirracista.

Como promover essa conscientização, inclusive entre os diretores de escola? Como já foi citado nesta pesquisa, não é por acaso que o Movimento Negro Unificado propôs um “Dia da Consciência Negra”. Entretanto, não é um processo simples partir da consciência ingênua, que podemos entender como a mera percepção do racismo na sociedade ou nas escolas, e passar para a promoção da consciência crítica, no conceito freireano, que seria uma postura de intervenção mais ativa (Freire, 1980, 2021a), que além de não tolerar nenhum ato racista também se preocupa em promover as raízes culturais indígenas, quilombolas e africanas.

A estratégia identificada na ação do GT Antirracista para promover essa consciência foi com a proposta de denúncia, que está manifesta na CARTA divulgada para todas as escolas e numa pesquisa inicial, que buscou identificar outros casos de racismo que aconteciam nas escolas e na Diretoria Regional; e completando o par conceitual denúncia-anúncio freireano (Freire, 1997a), anunciando algumas possibilidades de intervenção, principalmente com as atividades da Jornada Pedagógica, que teve três edições entre 2022 e 2024, e da Chegança, que ocorreu apenas em 2023, mas inspirou propostas de outras escolas, como já relatado nesta pesquisa.

⁶² Disponível em: <https://www.instagram.com/galodelutaoficial/>. Acesso em: 10 jan. 2025.

⁶³ Vídeo da fala de Paulo Lima Galo de Briga disponível em: <https://photos.app.goo.gl/iH679ec857Di6jKc8>. Acesso em: 10 jan. 2025.

Além da sua proposta de intervenção com o binômico denúncia-anúncio, Paulo Freire é essencial como suporte para a discussão desta pesquisa pelo seu conceito de conscientização que dialoga com outros autores que consideramos válidos na reflexão, como por exemplo, hooks (2017) e Fals Borda (1981). Freire também é a principal referência citada pelos participantes do GT Antirracista. A CARTA que deu origem ao GT já abre com uma citação de Freire, que aqui segue reproduzida: “Não é possível entender-me apenas como classe, ou como raça, ou como sexo, mas, por outro lado, minha posição de classe, a cor da minha pele e o sexo que cheguei ao mundo não podem ser esquecidos na análise do que faço, do que penso, do que digo” (Freire, 2001, p. 10).

Uma das atividades inspiradas na Chegança de 2023 foi com muita justiça e simbologia batizada de “Corteja Paulo Freire⁶⁴”, assim mesmo com cortejo no feminino; e cumpriu todo o percurso de valorização das nossas matrizes culturais que os integrantes do GT defendem, promovendo diálogo e inspirando a autoestima de seus participantes, sendo uma atividade que envolveu mais de uma escola e todos os seguimentos de funcionários junto com a comunidade escolar, com arte e ação nas ruas, extravasando os limites dos muros das escolas.

Também apareceram nas reuniões do GT Antirracista reflexões sobre interseccionalidade, que segundo Akotirene (2018) reconhece o entrelaçamento entre diferentes formas de opressão e discriminação, como raça, gênero, classe, sexualidade e outras identidades sociais. Não por acaso essa reflexão já estava antecipada no pensamento de Freire, como podemos entender na citação acima escolhida para a CARTA (Freire, 2001, p. 10).

6.3 A necessidade de um olhar crítico sobre a prática

Esse conceito não apareceu explicitamente com essas palavras nas reuniões do GT Antirracista, mas o termo “prática” foi citado várias vezes e a discussão no grupo foi sempre reflexiva e almejou ter um enfoque crítico, no sentido de não aceitar passivamente a realidade vivenciada e sempre perguntar as origens, as razões, os motivos para algo acontecer como estava acontecendo.

PARTICIPANTE C: “eu acho que esse é o caminho né, primeiro você discute racismo e depois você discute prática, e agora a maioria das escolas não chega na prática, fica só elaborando...”

⁶⁴ Disponível em:

https://www.instagram.com/p/C6gVnLQupoj/?utm_source=ig_web_copy_link&igsh=MzRIODBiNWFIZA==b. Acesso em: 04 set. 2024.

Na fala acima, marcada pela oralidade, fica sinalizado que ficar apenas na discussão não é suficiente, é preciso olhar criticamente sobre as práticas que a escola tem e redirecionar para uma atuação de fato antirracista, que não fique apenas no campo do discurso ou do intencional. Mas essa orientação precisa ser construída pelos próprios participantes. Para ser sustentável, todo o processo de conscientização e reflexão precisa ter sido desenvolvido.

O conceito de prática foi explicitado em vários momentos nas conversas registradas nas reuniões do GT e está em destaque nas solicitações que foram encaminhadas para o setor DIPED da DRE. Na ATA 3 aparece: (item “q) A EJA está contemplada nesses planos e projetos como uma prática educacional antirracista e garantidora de direitos negados?”

Foi comum nas discussões do grupo a comparação entre as práticas escolares convencionais e outras possibilidades, como as práticas educativas tradicionais, quilombolas e indígenas, que poderiam ou poderão inspirar revisões em nossas práticas.

Um autor citado pelos integrantes e que trouxemos para a pesquisa foi Bispo (2023) que, assim como Krenak (2022), prefere o termo “contracolonial” em vez de colonial, para deixar demarcada a oposição ao pensamento colonial eurocêntrico e mesmo em oposição ao termo “decolonial”, afirmando que “a nós, contracolonialistas, cabe inspirar a nossa geração neta para que ela se defenda da geração neta dos decoloniais e dos colonialistas” (Bispo, 2023, p. 33). Bispo traz a educação antirracista pelo viés positivo, como anúncio capaz de inspirar quem quiser fazer diferente, valorizando as raízes indígenas e africanas com igual peso, como bases que foram para o pensamento e a prática quilombola, “foi preciso trazer os nossos saberes de África, mas os povos indígenas daqui nos disseram que o que lá funcionava de um jeito, aqui funcionava de outro” (Bispo, 2023, p. 27); um modo de pensar a educação considerado um horizonte ideal, mas possível, para os participantes do GT Antirracista.

Uma declaração relevante, que consta na ATA 8, de uma reunião de planejamento para organizar uma das edições da Jornada Pedagógica, é de uma educadora indígena que afirmou que só seria possível aprender a língua guarani “se fosse na prática, no uso diário, na convivência”; sinalizando que se trata de um saber que não pode ser resumido na estrutura escolar comum. Não se trata apenas de uma linguagem, mas de uma cultura. Bispo (2023) usa o termo “confluência”, utilizando neologismos para contestar o uso padrão da língua do colonizador e gerar reflexão.

PARTICIPANTE D na ATA 9: “a prática dos povos originários dos povos africanos não é essa né, eles não sentam para discutir teoria (...) principalmente se você tem gente que de apoio né, você precisa de um outro processo”.

Na ATA 3 de reunião de março de 2023, aparece entre os tópicos de demandas que o GT precisa acompanhar e cobrar a seguinte citação:

Retomamos o item q da ATA 3, já citado anteriormente: “A EJA está contemplada nesses planos e projetos como uma prática educacional antirracista e garantidora de direitos negados?”

Essa questão sinaliza a importância que o grupo dá para a discussão das práticas efetivamente executadas e a abrangência que o grupo pretende abarcar, indo da educação infantil à Educação de Jovens e Adultos – EJA.

Como o grupo planejou fazer visitas em escolas para participar de reuniões de formação, levando discussões e fazendo relatos de práticas, também foi combinada nesta mesma ATA citada a importância de que: “Os relatos deverão contemplar práticas que representem as culturas indígenas, africanas e migrantes”.

Rosa (2013), em sua pesquisa, contesta os métodos tradicionais que prevalecem na educação formal. Através de cursos independentes, desenvolvidos em locais menos óbvios como escolas de samba, pontos de cultura e comunidades de bairro, esse pesquisador propôs o conceito de “pedagoginga”, neologismo que refere as palavras pedagogia e “ginga⁶⁵” como uma prática que valoriza o protagonismo periférico e a educação popular. Em seu livro deixa explícita a intenção de influenciar na escola tradicional, que é o sistema que atende a maioria das crianças, tentando contaminar o sistema “pela margem” (Rosa, 2013, p. 124). Foi também uma das referências estudadas no GT Antirracista e inspirou o nome do evento Jornada Pedagoginga. Um dos participantes do grupo também relatou ter participado de uma atividade formativa na Casa do Boneco de Itacaré-BA que utilizava o mesmo termo “pedagoginga”, proposto como metodologia de ensino.

PARTICIPANTE E: “A atividade lá na Bahia era feita em roda. O mestre ia passando os ensinamentos enquanto nos ensinava na prática como construir um atabaque... um tambor.”

O grupo também descobriu a música cantada por Thiago Elniño, chamada “Pedagoginga⁶⁶”, e seu clipe musical foi escolhido coletivamente para fazer parte da abertura da 1ª Jornada Pedagoginga. Essa música escrita pelo cantor com Sant e Kmkz aproveita algumas ideias de Rosa (2013) fazendo uma crítica à escola tradicional, a omissão ao não

⁶⁵ Ginga, termo usado principalmente na capoeira no futebol, especula-se estar relacionado com o nome da Rainha Nzinga, de Ndongo e Matamba. Mais informações em: <https://portalcapoeira.com/capoeira/fundamentos-da-capoeira/papoeira/ginga/>. Acesso em: 17 jan. 2025.

⁶⁶ Disponível em: <https://youtu.be/IEU-zYi7hcs?si=HHTkLhIzHu5XMI0P>. Acesso em: 17 jan. 2025.

abordar a história e a cultura negras e propondo os ensinamentos da cultura hip hop como um caminho para construir autoestima e autonomia para os jovens negros periféricos.

Essa crítica precisa mais estar mais presente dentro das escolas para que possamos olhar com um olhar mais agudo para nossas práticas. As escolas precisam ser provocadas a cumprirem a lei (10.639/2003 e 11.645/2008) e ousarem inovar um pouco mais em suas práticas para promover aprendizagens significativas; e essa inovação talvez envolva olhar um pouco para trás e recuperar a educação popular e os saberes ancestrais indígenas, quilombolas e africanos; ou igualmente populares e consolidados como a cultura do samba e do hip hop.

6.4 Um diálogo sem restrições

A própria intenção de continuar as discussões do grupo visitando escolas já sinaliza uma abertura desse grupo para o diálogo. Como relatado em “Um GT”, o grupo foi formado por diretores de escola e tem como principal foco influenciar na formação de diretores e dos chamados formadores na Diretoria Regional de Educação. No entanto, permitiu a participação tanto de coordenadores pedagógicos quanto de professores que estudam a temática antirracista e representantes do setor de formação da DRE. O diálogo com as divergências, mas sem perder o foco da intenção do grupo, é uma constante nas discussões.

Da mesma forma, a metodologia que o grupo utiliza em suas discussões e a proposta formativa que pretende promover nas escolas da região também são baseadas no diálogo e, como relatado, fortemente inspirada na investigação temática freireana. Apesar do registro não ser o melhor possível, baseado em transcrições de fala, nas ATAs que constam como anexo desta pesquisa é possível perceber como todas as decisões do grupo foram feitas baseadas em diálogos, aceitando e negociando as divergências para chegar nos consensos.

Na CARTA de lançamento do GT está escrito: “Ações como agosto indígena e novembro negro são importantes, porém não suficientes, pois não devemos nos restringir às datas culturalmente estabelecidas, as ações antirracistas devem permear as propostas e diálogos cotidianos”; reforçando a necessidade de uma formação contextualizada, que não fique presa aos eventos pontuais. Mas sobretudo baseada no diálogo.

PARTICIPANTE G na ATA 6: “Lembra que eu falei o ano passado? Assim, a gente vai ter momentos em que o GT e a DRE vão estar de acordo e vamos dialogar e é isso, está tudo certinho. A gente vai resolver aqui, tem momentos que há um choque porque há posições diferentes. E aí a gente precisa dialogar, eu acho que esse é o momento de a gente entrar em acordo.”

Fica reforçada na fala acima como o grupo entende que precisa do apoio dos representantes da DRE para que uma formação mais crítica e contextualizada, com enfoque crítico, chegue em todas as escolas. Obviamente, o grupo entende que os representantes da DRE também precisam cumprir as orientações da SME. Essa disputa, apesar das diferenças de posições, só pode ser resolvida mediante o diálogo. E o diálogo é a forma como, espera-se, essa formação aconteça em todas as escolas. A formação em Direitos Humanos que aconteceu 2024, comentada nesta pesquisa, foi organizada pelo Diped da DRE Pirituba e considera-se um exemplo de como os diálogos dentro do GT podem influenciar as formações no sentido de serem menos descontextualizadas e promoverem emancipação dos participantes.

CARTA: “A comissão irá garantir que todas as frentes de formação (infantil, alfabetização, fundamental, POED, POSL, PAP, POA, PAEE, POEI, EJA e Mova, Gestão Escolar) tenham a pauta antirracista nos seus programas de formação.”

PARTICIPANTE A na ATA 2: “não ficar só nas reuniões, levar uma proposta assim, levar uma proposta concreta para dentro da formação na unidade escolar” (Propondo ampliação da ação do GT com visitas em horários coletivos de formação das escolas).”

Nos dois excertos acima, um trecho retirado da CARTA e uma fala de participante registrada em reunião, fica manifesta a intenção da formação não ficar restrita aos encontros do GT e ser um diálogo sem restrições.

Como já manifestado nesta pesquisa, alguns participantes do GT Antirracista são também pesquisadores sobre a temática. Na ATA 2, um PARTICIPANTE “comentou sobre seu doutorado, sobre lei 10. 1639, que não é uma lei isolada, mas sim altera a LDB. Discute como fazê-la chegar nas Escolas, dialogando com mestres de capoeira e discutindo currículo”; reiterando o conceito defendido pelo grupo que é preciso diálogo com a educação popular e os saberes ancestrais, como defende Bispo (2023) e Rosa (2013).

Na ATA 2, aparece o tópico “É importante que tenhamos um Ponto focal de diálogo em cada setor da DRE Pirituba e em cada unidade escolar”; proposta que ainda não foi implementada; devido à já sinalizada dificuldade que os representantes da DRE apresentam em fugir da estruturação formativa proposta pela SME, salvo as exceções, como já foi comentado nesta pesquisa.

6.5 O apoio da comunidade aos projetos da escola

Como o conceito “transformação social” não está na linguagem corrente e o conteúdo analisado é sobretudo baseado em falas dos participantes, com exceção destacada para a CARTA, o termo completo não foi identificado, nem mesmo a palavra “transformação”. No entanto, apareceu citado várias vezes o termo “social” e ocasionalmente o verbo “transformar”; e o objetivo de promover transformação social pode ser interpretado nas decisões e intenções do GT.

Na ATA 8 o PARTICIPANTE H analisa fala de abertura do mestre de cerimônias da 3ª Jornada Pedagógica: “ótimo discurso para inflamar as nossas veias, nossos corações e nos dar esperança saber que todos estão aqui hoje para voltar para a escola, aprender, ganhar conhecimento, voltar para a escola e transformar a vida das nossas crianças, né? Que é o principal.”

CARTA: “O racismo não é um mero desarranjo psicológico de indivíduos ou grupos e, também, não se trata somente de dinâmicas que ocorrem dentro das instituições. Do ponto de vista do racismo estrutural, tanto os comportamentos individuais quanto as organizações institucionais derivam de uma estrutura social sedimentada sobre o pressuposto da existência de uma raça superior.”

No trecho acima, é demonstrado um entendimento compartilhado no grupo sobre a configuração social complexa do racismo, uma realidade que precisa de intervenção extrema para ser transformada. Essa transformação está intrinsecamente conectada aos demais conceitos identificados na trama conceitual freireana (Figura 8). Para a transformação social acontecer na escola, a efetiva formação permanente deve orientá-la. Esse é o objetivo principal. No entanto, para isso, é preciso o desenvolvimento de uma consciência crítica para que o preconceito seja combatido: tanto consciência racial para os pretos, pardos e afrodescendentes quanto consciência de seus privilégios sociais para os brancos (Bento, 2022), entendimento de que as “estruturas psíquicas” dos brancos foram negativamente afetadas pelo racismo (Munanga, 2005) e a percepção de que combater preconceitos raciais é uma obrigação de todos e todas, em prol de relações sociais menos desiguais e injustas. Da mesma forma, a reflexão crítica precisará estar ativa para melhorar as práticas e o diálogo deve permear todo o processo, tanto para gerar participação genuína quanto para ser uma manifestação legítima da vontade do coletivo.

CARTA: “Pensar a função social das DREs e dos espaços educacionais como fundantes para uma educação antirracista, humanizada e voltada às necessidades de todas e todos.”

No mesmo documento, é explicitada a cobrança que o grupo faz para que a Diretoria Regional assuma sua responsabilidade, com as escolas e demais espaços educativos, na promoção dessa transformação social sugerida.

PARTICIPANTE F na ATA 10: “é preciso trazer a comunidade para ser apoiadora dos projetos da escola porque senão a gente morre sozinho na praia, a escola não pode ser uma ilha Né, a escola não tá passiva né ela transforma a sociedade também então essas ações e quando o movimento é coletivo e acontece é porque é currículo e tudo mais...”

Como estamos falando de participantes que são também formadores em suas escolas, há preocupação em discutir o conceito de currículo. Contudo, a fala do PARTICIPANTE F acima destaca a intenção deste currículo extravasar o limite escolar envolvendo a comunidade. Inclusive, como foi percebido, apenas dialogando com suas comunidades e respondendo todas as dúvidas é possível combater preconceitos e manter projetos de educação antirracistas que não fiquem apenas no tópico do combate contra as violências racistas, que muitas vezes são tratadas apenas como *bullying*.

A construção da vontade coletiva acontece, pelo diálogo, no próprio coletivo. Com escuta ativa, troca de ideias e debates. A comunidade escolar precisa fazer parte de todo esse processo para se sentir parte desse coletivo e engajar em suas decisões. A decisão da ação antirracista explícita, por mais que seja uma obrigação legal (Leis 10.639/2003 e 11.645/2008), precisa ser construída como proposta de ação dentro da escola, com os professores e com a comunidade, como defendem hooks (2017, 2020) e Munanga (2005).

Essa proposta educativa antirracista pode ousar ainda mais, repensando atividades e metodologias, aproximando-se das nossas raízes culturais, inspirando-se em autores como Bispo (2023), Krenak (2022) e Rosa (2013). Sempre haverá um problema geográfico, já que o espaço das escolas urbanas não é como os espaços da educação popular, não é como os terreiros, não é como as tekoás⁶⁷... nossas salas de aula pequenas com muitos alunos e rígidas grades de horários atrapalham propostas diferenciadas, mas podemos buscar a essência ao propor trabalhar mais com a roda, como diz Bispo (2023), sempre que possível saindo da sala e procurando o pátio ou até saindo da escola, trabalhar mais com a conversa e com projetos coletivos de arte, como, por exemplo, propõe Rosa (2013), que na sua metodologia sempre inicia a partir dos problemas e das angústias dos participantes, assim como os temas geradores de Freire (2022a).

⁶⁷ Aldeia em Guarani. Mais informações em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Tekoá> Acesso em: 22 jan. 2025

As escolas que avançaram nas práticas antirracistas conseguiram promover estudos sobre história, arte e cultura de matriz indígena e africana, inclusive abordando religião, sem sofrer ataques racistas por isso. Os exemplos que podemos destacar são as atividades formativas organizadas pelo próprio GT Antirracista, como a Jornada Pedagógica e outras atividades interestaduais como a citada Corteja Paulo Freire. Essa conquista não foi simples, nem rápida, no entanto, é capaz de plantar uma semente de transformação social com consequências inesperadas. Precisamos de cada vez mais escolas com esse tipo de ação. Precisamos de todas as escolas com essa mobilização.

Analisa-se que coletivo do GT Antirracista entende a formação permanente como processo que precisa ser desenvolvido com os diretores de escola e deve orientar para a transformação social. Essa formação iniciada com os diretores, para ser efetiva, precisa envolver todo o coletivo escolar, inclusive o que chamamos de comunidade: pais, mães e responsáveis pelos alunos, além de todos os funcionários. Nenhum desses seguimentos pode ser passivo no processo e todos precisam ser convencidos da relevância da luta antirracista, aqui entendida como a medula de um processo de emancipação social e combate às desigualdades.

CONSIDERAÇÕES E PROPOSIÇÕES

Da maneira como aconteceu no GT Antirracista, uma proposta formativa emancipadora para diretores de escola poderia acontecer com pequenos grupos com uma orientação básica, a menos diretiva possível. Essa orientação pode ser uma sistematização por escrito, podendo a organização do grupo de estudo e discussão ser feita por qualquer integrante do grupo, inclusive trocando durante o tempo, como ocorre no GT Antirracista. É importante que esses grupos formativos tenham contato entre si, para que estudos e decisões sejam compartilhados de forma transparente.

Para ser de fato emancipadora, deve ser uma proposta que primeiro ouça as necessidades do grupo e problematize essas necessidades trazendo dados, como os que foram apresentados aqui nesta pesquisa. É preciso que haja debate sobre a emergência do racismo nas nossas escolas e os diretores de escola sejam convocados a cumprir a lei, para garantir aprendizagem de todos, sem discriminação e sem esquecer de valorizar nossas raízes culturais indígenas e africanas. Sem esquecer de combater a desigualdade e valorizar as diferenças. É importante que a metodologia de investigação temática, que guiará essa formação, inclua escuta ativa dos participantes, leitura e análise crítica da realidade e elaboração de propostas de intervenção realistas e executáveis nas escolas.

Há margem para ser organizada essa formação coletiva e compartilhada na Prefeitura de São Paulo, aproveitando elementos da Instrução Normativa 46/2022⁶⁸, que reservou 20% do horário semanal de trabalho da gestão escolar para formação em local de livre escolha. Há na rede municipal uma organização das escolas na forma de Setores da Supervisão⁶⁹, que agrupa escolas de diferentes níveis para serem acompanhadas pelos supervisores escolares e já é comum que grupos de supervisores promovam formações coletivas com esses agrupamentos. Esse mecanismo poderia ser aproveitado nesta proposta formativa emancipadora, que poderia e deveria contar com apoio dos supervisores, tomando cuidado para não sobrepor a autonomia dos diretores de escola.

Por mais simples que seja a proposta, é importante considerar custos, condições e processos. Para ser uma escuta legítima, que responda às necessidades e expectativas dos

⁶⁸ Publicada no Diário Oficial de 07/12/2022. Disponível em: <https://www.sinesp.org.br/quem-somos/publicacoes/category/47-legislacao-geral?download=6675:instrucao-normativa-sme-n-46-de-07-12-2022-republicacaomprimento-das-horas-de-formacao-e-aperfeicoamento-que-compoem-a-jornada-basica-do-gestor-educacional-e-do-assistente-de-diretor-de-escola-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 14 jan. 2025.

⁶⁹ Mais informações sobre essa organização no site: <https://www.sinesp.org.br/legislacao/saiu-no-doc-legislacao/880-portaria-n-7-597-de-11-11-2016-criterios-e-procedimentos-de-classificacao-dos-supervisores-escolares-efetivos-para-escolha-atribuicao-de-setores-de-supervisao> Acesso em: 22 jan. 2025.

diretores de escola, e ao mesmo tempo que possa permitir inovações, os participantes devem ser chamados a rever e melhorar a legislação existente, inclusive a citada IN 46/2022. Devem ser definidos recursos ou acordos para estabelecer parcerias com pesquisadores, institutos e faculdades, para permitir diálogos com a academia e o surgimento de novas propostas formativas, atualizadas. Conseguindo bons resultados, essa formação em grupo poderia impactar as propostas formativas oferecidas diretamente por SME e pela DRE, podendo surgir sinergias de diferentes propostas formativas de diretores com impacto direto nas escolas.

Infelizmente, o clima político sentido no momento que essa pesquisa finaliza não favorece que essa proposta formativa seja orientada diretamente pela SME e pelas DREs. A tendência está sendo para a manutenção das formações descontextualizadas e fragmentadas, como foi denunciado aqui e em nossa bibliografia de apoio e há um movimento forte que favorece a terceirização da gestão escolar, diminuindo a mobilização política e a força dos órgãos de classe, como os sindicatos.

No entanto, na forma como o GT Antirracista se organizou, autogestionado e se reunindo quando possível, o engajamento foi considerável e os resultados alcançados foram relevantes, como foi relatado. Mesmo sem apoio direto da SME e das DREs, aproveitando as brechas que a legislação já possui, parcerias podem ser firmadas com custo quase zero ou acessível às verbas que a escola já recebe. Inclusive, podem ser estabelecidas parcerias com representantes da própria DRE, que nunca negaram estar presentes quando foram chamados pelo GT. Supervisores parceiros, que entendem a importância da temática e pesquisadores que querem estar na escola pública de ensino fundamental para realizar seus trabalhos podem fomentar diálogos que não fiquem presos apenas na realidade imediata da escola.

Apesar de continuar vivo, o próprio GT Antirracista aqui apresentado enfrenta esse desafio de ser mais do que apenas uma brisa de inovação num ambiente fechado, ser apenas uma reação pontual contra um incidente crítico (Almeida, 2009; Almeida e Silva, 2020). Como foi relatado, a contradição de continuar sendo um grupo autônomo e autogestionado, ao mesmo tempo que precisa dialogar com representantes da DRE e precisa de apoio institucional para organizar eventos formativos com maior alcance, que o grupo entender ser tão importante quanto os estudos em pequenos grupos. Multiplicar-se com novas iniciativas pode ajudar a afirmar a relevância dessa proposta.

É importante pontuar: a comunidade próxima das escolas pode ser parceira privilegiada nesses processos formativos, como detentoras de saber legítimo que é, como já nos alertaram Fals Borda (1981), Freire (1985) e Walsh (2009, 2019). As periferias das cidades estão repletas

de “griôs⁷⁰” modernos, que através da oralidade e do trabalho cotidiano preservam, atualizam e recriam os saberes tradicionais ou ancestrais, tanto indígenas, quanto caipiras e africanos. Há artistas, ambientalistas, capoeiristas, comerciantes, cozinheiras, curandeiras, indígenas, lideranças locais, quilombolas, sindicalistas... Na medida em que os diretores se organizarem em seus grupos de estudo e discussão, eles podem agregar esses saberes diversos dentro das escolas e em outros espaços educativos. Bibliografia relevante também deve ser pesquisada e discutida pelo grupo ou sugerida pelos formadores parceiros, tomando o justo cuidado para superar a exclusividade de referências euro-norte-cêntricas.

A sistematização da organização do GT Antirracista e a forma como conseguiu mobilização, organizando eventos formativos interescolas, como demonstrado, é trabalhosa, mas estruturalmente simples e plenamente replicável. A relevância de se promover formação através de engajamento em questões sociais foi demonstrada pelo entusiasmo de algumas falas dos praticantes do GT Antirracista que foram registradas nesta pesquisa. A amostra textual apresentada nesta pesquisa foi pequena, mas esse trabalho inteiro é perpassado pelas ideias coletivas desenvolvidas no grupo.

É sentimento comum entre diretores e diretoras de escola de que não estão sendo ouvidos sobre como melhorar a educação nas escolas e nem sequer são chamados a participar de forma autônoma da construção de sua própria formação. Nesse contexto atual de pouca escuta e nenhum diálogo, é difícil que as diretoras e os diretores de escola desenvolvam propostas inovadoras e democráticas em suas próprias escolas. Possibilitar que as direções escolares dialoguem, construam seus próprios perfis formativos e troquem experiências pode favorecer que boas propostas sejam replicadas e novas narrativas sejam construídas, narrativas com construção de sentidos coletivos, como diz Byung-Chul-Han (2023). Uma nova narrativa que conteste a planificação da educação, que aparenta apenas marcar tópicos em listas de temas considerados relevantes, como, por exemplo, “inclusão” ou “educação antirracista”, e responda com a construção coletiva de conhecimentos e genuíno envolvimento na resolução de situações problemas, como nos ensinou Paulo Freire (2022a).

Se o diretor ou a diretora de escola precisa ser uma liderança processual (Ferreira, M., 2019), capaz de agregar os diferentes grupos de suas escolas e fomentar o surgimento de novas possíveis lideranças, entre funcionários, professores e alunos, ele/ela precisa aprender isso em processo coletivo, dialogando e trocando impressões com outros diretores, mais ou menos experientes que ele ou ela. Para ser uma liderança que “trama” e planeja transformação social,

⁷⁰ Disponível em: <https://graosdeluzegrio.org.br/acao-grio-nacional/o-que-e-grio/>. Acesso em: 14 jan. 2025.

a direção escolar precisa se mover, rechaçando o imobilismo do lugar-comum, combatendo as propostas formativas fragmentadas e descontextualizadas.

O pesquisador segue participando do GT Antirracista aqui apresentado. O grupo tem um horizonte inegociável na educação antirracista que lhe dá nome. Aparenta ter força para enfrentar suas contradições e continuar a interferir positivamente, pelo menos em seu território. O antirracismo está na medula de um currículo comprometido contra as desigualdades, no entanto, o grupo já entende que apenas a discussão curricular não é suficiente. Formação e discussão sobre uso das verbas públicas que a escola recebe e mobilização sindical contra políticas neoliberais que retiram direitos dos trabalhadores da educação também estão sendo temas das reuniões e devem provocar novas reações. A defesa da escola pública de qualidade, que luta pela aprendizagem de todos e todas sem limitações, passa pela formação permanente de diretores e diretoras de escolas, que devem estudar de forma coletiva em prol da sua própria emancipação e com alvo na emancipação do público de suas escolas: toda comunidade, inclusive professores, funcionários, alunos e seus responsáveis.

REFERÊNCIAS

AKOTIRENE, Carla. **O que é interseccionalidade?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. O incidente crítico na formação e na pesquisa em educação. **Educação e Linguagem**, V. 12, nº 19, 2009, p. 181 – 200.
<https://www.metodista.br/revistas/revistas-metodista/index.php/EL/article/view/820>. Acesso em: 18 set 2023.

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. O corpo na perspectiva do coordenador pedagógico. **Educação & Linguagem, Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Metodista de São Paulo**, v. 11, n. 17, São Paulo, 2008. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/EL/article/view/144>. Acesso em: 29 mai. 2023.

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; SILVA, Jeanny Meiry Sombra (org.). **Incidentes críticos e profissionais da educação: uma estratégia para formadores**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020.

ALVES, Maria Madalena Ferreira. **Mulheres em luta: uma outra história do Movimento "Queixadas" de Perus**. 119 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Religião) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: <https://cmqueixadas.com.br/colecoes-e-fundos/mulheres-em-luta-uma-outra-historia-do-movimento-queixadas-de-perus/>. Acesso em: 04 set. 2024.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. Texto, Contexto e significados: algumas questões na análise de dados qualitativos. **Cadernos de Pesquisa**. número 45, São Paulo. maio 1983. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/cp/n45/n45a08.pdf>. Acesso em: 05 abr. 2023.

ARANHA, Elvira Maria Godinho. **O papel do diretor escolar: uma discussão colaborativa**. 2009. 189 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/14094>. Acesso em: 29 maio 2023.

BENTO, Cida. **Pacto da Branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

BERENGUEL, Ligia Colonhesi. **O Plano de Ação como instrumento de reflexão sobre as intenções formativas na gestão escolar**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação: Formação de Formadores) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2021. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/23845>. Acesso em: 08 ago. 2024.

BISPO, Antônio dos Santos. **A terra dá, a terra quer**; imagens de Santídio Pereira. São Paulo: Ubu Editora/PISEAGRAMA, 2023.

BOSCO PINTO, João et. al. Da investigação temática à pesquisa-ação. In: DUQUE-ARRAZOLA, Laura Susana; THIOLLENT, Michel Jean Marie (org). **Metodologia, teoria do conhecimento e pesquisa-ação: textos selecionados e apresentados (1975)**. Belém: Instituto de Ciências Sociais e Aplicada da UFPA, 2014.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 15 ago. 2024.

BRASIL. **Lei no 10.639, de 9 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. Diário Oficial da União, Brasília, 10 jan. 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 20 set 2023.

BRASIL. **Lei n. 11.645/2008, de 10 de março de 2008**. Altera a lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, 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 Indígena”. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 mar. 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm. Acesso em: 20 set 2023.

BRASIL. **Lei n. 12.288/2010, de 20 de julho de 2010**. Estatuto da Igualdade Racial. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 21 jul. 2010. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112288.htm. Acesso em: 25 ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 15 ago. 2024.

CARUSO, Gabriela. O vazio deixado pelas referências que se vão – Ou: perdemos bell hooks. In: **Notícias**: Diretório FGV. 2021. Disponível em: <https://diretorio.fgv.br/noticia/o-vazio-deixado-pelas-referencias-que-se-vao-ou-perdemos-bell-hooks>. Acesso em: 05 jun. 2023.

CASA DO BONECO DE ITACARÉ-BA. Disponível em: <https://casadoboneco.blogspot.com/search?q=pedagoginga>. Acesso em: 21 maio 2024.

CONSELHO NACIONAL DO MINISTÉRIO PÚBLICO (CNMP). 2014. Disponível em: <https://www.diariodasleis.com.br/legislacao/federal/226757-organizacao-e-o-funcionamento-dos-comites-foruns-representacoes-grupos-de-trabalho-e-congeneres>. Acesso em: 18 set. 2023.

COSTA, Valdemara Souza de Oliveira. **E agora, escola?** Desafios de uma gestora na luta por uma educação antirracista. 2023. Dissertação (Mestrado) - Departamento de Educação, Campus XIV, Universidade do Estado da Bahia, Conceição do Coité, 2023. Disponível em: <https://saberaberto.uneb.br/items/b4b8351a-88a1-4083-9c34-5805fc1331f2>. Acesso em: 27 ago.2024.

CUNHA, Isabela Bilecki da. Políticas públicas em educação e formação docente: o caso dos ciclos de aprendizagem em São Paulo. In: **InterMeio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação - UFMS**; Vol. 15 Núm. 29 (2009). Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/intm/article/view/2470/1646>. Acesso em: 07 out. 2024.

DAVIS, Angela. **A liberdade é uma luta constante**. Tradução: Heci Regina Candiani. 1 ed. São Paulo: Boitempo, [1944] 2018.

DUBAR, Claude. **A socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

ELNIÑO, Thiago com Sant e Kmkz. **Pedagoginga**. Volta Redonda-RJ. Gravadora: Independente. 2017. Disponível em: <https://youtu.be/LEM-zYi7hcs?si=HHTkLhIzHu5XMI0P>. Acesso em: 21 maio 2024

FALS BORDA, Orlando. Aspectos teóricos da pesquisa participante: considerações sobre o significado e o papel da ciência na participação popular. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). **Pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1981. P. 42-62. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/mod/resource/view.php?id=5047768>. Acesso em: 20 abr. 2024.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Trad. de Sebastião Nascimento. São Paulo: Ubu Editora, 2020

FANON, Frantz. **Os condenados da Terra**. Rio de Janeiro: Zahar, 2022

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes**. São Paulo: Contracorrente, 2021.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. Letramento Racial Crítico. In: Doris Cristina Vicente da Silva Matos e Cristiane Maria Campelo Lopes Landulfo de Sousa (Org.). **Suleando conceitos e linguagens**: decolonialidades e epistemologias outras. Campinas, SP: Pontes Editores, 2022, p, 207-214. Disponível em: <https://repi.ufsc.br/sites/default/files/Suleando%20conceitos%20em%20linguagens.pdf>. Acesso em: 06 dez. 2024.

FERREIRA, Maria Angélica Chagas. **A constituição da identidade do diretor de escola de educação básica negro**: articulações entre a identidade étnico-racial e a identidade profissional. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/11894>. Acesso em: 15 ago. 2024.

FORMIGA, Maria das Graças Freire. **O administrativo e o pedagógico na gestão escolar**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) -Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2007. Disponível em: <http://tede.metodista.br/jspui/handle/tede/1071>. Acesso em: 29 maio 2023.

FREINET, C. **O jornal escolar**. Portugal: Estampa, [1967] 1974. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5941882/mod_resource/content/1/103273811-o-Jornal-Escolar-Freinet-07042011.pdf. Acesso em: 23 ago. 2023.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**: teoria e prática da libertação - uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3 ed. São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação?** São Paulo: Paz e Terra, 8. Ed. 1985 [1968] [recurso digital]. Acesso em: 29 abr. 2024.

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, Paulo. Denúncia, anúncio, profecia, utopia e sonho. In: BRASIL. **O livro da profecia**: o Brasil no terceiro milênio. Brasília: Coleção Senado, 1997a. Disponível em: <https://pt.scribd.com/doc/267979492/Denuncia-anuncio-profecia-utopia-e-sonho-pdf>. Acesso em: 17 set. 2023.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'água, 1997b.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, [1967] 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**. Indaiatuba: Villa das Letras Editora, [1993] 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, [1992] 2011.

FREIRE, Paulo. **À Sombra desta mangueira**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido** (edição especial). Rio de Janeiro: Paz e Terra, [1970] 2021a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia** (edição especial). Rio de Janeiro: Paz e Terra, [1996] 2021b.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. 10. ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1986.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Líber Livro, 2005.

GIOVEDI, V. M.; NASCIMENTO, E. A. do. A perspectiva freireana na formação permanente de educadores/as. **Retratos Da Escola**. Paulo Freire: educação e emancipação, v. 14, n. 29 (2020) 371–385. Disponível em: <https://doi.org/10.22420/rde.v14i29.1125>. Acesso em: 29 maio 2023.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador**. Saberes construídos na luta por emancipação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017 [recurso digital].

GOUVEIA, Beatriz; PLACCO, Vera M.N.S. A Formação Permanente, o papel do coordenador pedagógico e a rede colaborativa. In: ALMEIDA, Laurinda R.; PLACCO, Vera M.N.S., **O Coordenador Pedagógico e a Formação Centrada na Escola**. (Orgs.) São Paulo, Loyola, 2013.

GODOI, Christiane Kleinübing. Grupo de discussão como prática de pesquisa em estudos organizacionais, in: **RAE - Revista de Administração de Empresas**, FGV-EAESP. São Paulo (Brasil), vol. 55(6), novembro, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rae/a/GfrVF9TxRzrnCJkDZTJCHXS/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 mar. 2024.

GUARESCHI, Pedrinho. Imersão/Emersão [verbetes]. In: STRECK, Danilo.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2018. p. 259 a 260.

GRINSPUN, Mirian P. S. **A orientação educacional: conflito de paradigmas e alternativas para a escola**. São Paulo: Cortez, 2006.

HAN, Byung-Chul. **A Crise da Narrativa**. Tradução de Daniel Peluso Guilhermino. Petrópolis: Vozes, 2023.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Tradução: Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Martins Fontes. 2017.

HOOKS, bell. **Ensinando o pensamento crítico: sabedoria prática**. São Paulo: Editora Elefante, 2020.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Continuada de Professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

KAPLÚN, Mario. **El comunicador popular**. Quito: CIESPAL (1985); Disponível em: <http://es.scribd.com/doc/101042075/El-Comunicador-Popular>. Acesso em: 05 abr. 2023.

KAPLÚN, Mario. **Una Pedagogia de La Comunicación**. Madri: Ediciones de La Torre. 1998 [recurso digital]. Acesso em: 08 ago. 2024.

KRENAK, Ailton. **Futuro ancestral**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

LAKOFF, George; JOHNSON, Mark. **Metáforas da vida cotidiana**. São Paulo: EDUC/Mercado de Letras, 2002.

LARANJO, Jacqueline de Castro. **Efetividade da formação a distância para gestores da educação básica: a experiência da Escola de Gestores na UFMG**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. 2016. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/BUBD-ADQJ6C>. Acesso em: 05 abr. 2023.

LEFONE, Fatima Ramalho. **O Protagonismo do Diretor de Escola em interface com a formação continuada de Professores**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo. Disponível em: <http://tede.metodista.br/jspui/handle/tede/1701>. Acesso em: 05 abr. 2023.

LIBERALI, Fernanda Coelho. **Gestão escolar em cadeias criativas**. São Paulo: Projeto de pesquisa do CNPq. Pontifícia Universidade Católica. 2012.

LIBERALI, Fernanda Coelho. **Multiletramento engajado para a prática do bem viver**. In: **DOSSIÊ Ling. (dis)curso**, 22 (1), jan.-abr. São Paulo, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-4017-220109-8421>. Acesso em: 03 dez. 2024.

LIPSKY, Michael. **Burocracia de nível de rua: dilemas do indivíduo nos serviços públicos**. 1. ed. Brasília: ENAP, 2019. Disponível em: https://repositorio.enap.gov.br/bitstream/1/4158/1/Burocracia%20de%20n%C3%ADvel%20de%20rua_Michael%20Lipsky.pdf. Acesso em: 03 jan. 2025.

LÜCK, Heloísa. **Gestão educacional: uma questão paradigmática**. Petrópolis, RJ, Vozes, 2006.

LÜCK, Heloísa. **Liderança em gestão escolar**. 4. ed. Petrópolis, RJ, Vozes, 2010a. (Série Cadernos de Gestão; 4).

LÜCK, Heloísa. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010b.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2013.

MAHONEY, Abigail Alvarenga e ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. (org.). **A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon**. São Paulo: Loyola, 2004.

MARINHO, Andrea Rodrigues Barbosa. **Paulo Freire e conscientização**. Tese (Doutorado em Educação) - UNINOVE. São Paulo, 2015. Disponível em: https://bibliotecatede.uninove.br/handle/tede/993?locale=pt_BR. Acesso em: 18 abr. 2023.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica: Biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte**. São Paulo: n-1 edições, 2020.

MELLO, Luci Ferraz de. **Educomunicação e as práticas pedagógico-comunicacionais da avaliação formativa no ensino básico**. Tese de Doutorado. ECA / USP. (2016). Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27154/tde-01022017-110417/pt-br.php>. Acesso em: 05 abr. 2023.

MELLO, Márcia Maria de. **Diretores de escola: o que fazem e como aprendem**. 2014. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2348>. Acesso em: 05 abr. 2023.

MIGLIEVICH-RIBEIRO, Adélia. Por uma razão decolonial: Desafios ético-político-epistemológicos à cosmovisão moderna. **Revista Civitas**, v. 14, n. 1, p. 66-80, Porto Alegre, 2014. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/civitas/article/viewFile/16181/10959>. Acesso em: 04 set. 2024.

MOREIRA, Helane Araújo de Lima. **Política de formação do diretor escolar: trabalho pedagógico?** 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2019. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/37064>. Acesso em: 05 abr. 2023.

MOREIRA, Jessica e GOULD, Larissa. **Queixadas** – Por trás dos 7 anos de Greve. São Paulo, Fapcom, 2013. Disponível em: <https://cmqueixadas.com.br/colecoes-e-fundos/queixadas-por-tras-dos-7-anos-de-greve>. Acesso em: 30 ago. 2024.

MOTA NETO, João Colares da. **Educação popular e pensamento decolonial latino-americano em Paulo Freire e Orlando Fals Borda**. 2015. 370 p. Tese (Doutorado) - Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.13140/RG.2.2.31621.50404>. Acesso em: 28 nov. 2024.

MUNANGA, Kabengele. (Org. e Apresentação). In: **Superando o Racismo na Escola**. Brasília, Edições MEC/BID/UNESCO, 2. ed. 2005. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/racismo_escola.pdf. Acesso em: 25 ago. 2025.

NEPOMUCENO, Fabio. Um Grupo de Trabalho que promove Formação Antirracista. In: VI Seminário de Práticas do Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores, 2023, São Paulo. **Anais...** São Paulo: PUC-SP, 2023. v. 5. p. 65-66. Disponível em: <https://www.pucsp.br/sites/default/files/download/posgraduacao/programas/educacaoformacaoformadores/2024/2sem/anais-do-vi-seminario-de-praticas-formep-2023-pdf-completo.pdf>. Acesso em: 04 dez. 2024.

NÓVOA, Antonio. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. In: NÓVOA, Antonio. (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992, p. 13 – 33.

OBSERVATÓRIO DA BRANQUITUDE. Disponível em: <https://observatoriobranquitude.com.br/>. Acesso em 25 ago. 2024.

OLIVEIRA, Fabiana de e ABRAMOWICZ, Anete. Infância, raça e “paparicação”. In: **Educação em Revista**. [online]. 2010, vol.26, n.02, pp.209-226. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/edur/v26n02/v26n02a10.pdf>. Acesso em: 29 ago. 2024.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. 3. ed. São Paulo: Editora Ática, 2002.

PARO, Vitor Henrique. **Diretor escolar**: educador ou gerente? São Paulo: Cortez, 2015.

PAULA, Ana Paula Paes de. Administração pública brasileira entre o gerencialismo e a gestão social. **RAE-Revista de Administração de Empresas**, [S. l.], v. 45, n. 1, p. 36–49, 2005. Disponível em: <https://hml-bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rae/article/view/37088>. Acesso em: 22 ago. 2024.

PAZ, Adriana Oliveira Rodrigues. **A formação permanente de supervisores escolares inspirada na pedagogia de Paulo Freire**: desafios e possibilidades. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação: Formação de Formadores) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/23232>. Acesso em: 05 abr. 2023.

PEREIRA, Alesandro Anselmo. **Jogos Africanos: aprendendo com estudantes de origem africana matriculados na Universidade Federal de São Carlos**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/11714>. Acesso em: 04 dez. 2024.

PINHEIRO, Rose Maria. **A Educomunicação nos centros de pesquisa do país, um mapeamento sobre a produção acadêmica com ênfase à contribuição da ECA/USP na construção do campo**. Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação). ECA/USP. São Paulo, SP. 2013. Disponível em <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27154/tde-27022014-111812/publico/RosePinheiroCorrigida.pdf>. Acesso em: 05 abr. 2023.

PINHEIRO, Barbara Carine Soares. **Como ser um educador antirracista**. São Paulo, Planeta, 2023.

PIRES, Giselle de Souza Paula. **O Estágio na formação acadêmico-profissional do professor de ciências: analisando o funcionamento de grupos de trabalho (GT)**. Tese (Doutorado em Educação Científica e Tecnológica) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/93722> . Acesso em: 18 set. 2023.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. Um, nenhum e cem mil: a identidade do coordenador pedagógico e as relações de poder na escola. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. (Orgs.). **O coordenador pedagógico e a legitimidade de sua atuação**. São Paulo: Ed. Loyola, 2017, p. 11 – 28.

RACIONAIS MC's. **Sobrevivendo no inferno**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

REDIN, Euclides. Boniteza [verbete]. In: **Dicionário Paulo Freire**. 4. ed. revista e ampliada, Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

RINALDI, C. A pedagogia da escuta: a perspectiva da escuta em Reggio Emilia. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emília em transformação**. Porto Alegre: Penso, 2016.

ROSA, Allan da. **Pedagoginga, autonomia e mocambagem**. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2013.

SANTOS, Milton. **Por uma outra Globalização: do pensamento único à consciência universal**. 22. ed. Rio de Janeiro: Record, 2012. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/sugestao_leitura/sociologia/outra_globalizacao.pdf. Acesso em: 29 ago. 2024.

SANTOS, Oscar Santana dos. **“Cantares ao meu povo”**: a poesia de Solano Trindade como movimento social negro (Rio de Janeiro, 1944 – 1961). UFB 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/34256?mode=full>. Acesso em: 17 set 2023.

SÃO PAULO [cidade]. Lei 8.989 de 29 de outubro de 1979. Estatuto dos funcionários públicos do município de São Paulo. Disponível em: <https://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/lei-8989-de-29-de-outubro-de-1979>. Acesso em: 15 ago. 2024.

SÃO PAULO [cidade]. **Portaria 4.219 de 1994**. Instituiu os Laboratórios de Informática Educativa. Mais informações no artigo disponível em: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/tecnologias-para-aprendizagem/>. Acesso em: 05 abr. 2023.

SÃO PAULO [cidade]. **Portaria SME 5.642 de 10 de dezembro de 2004**. Disponível em <http://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/portaria-secretaria-municipal-da-educacao-5642-de-10-de-dezembro-de-2004/consolidado>. Acesso em: 05 abr. 2023.

SÃO PAULO [cidade]. **Decreto 54.453** de 10 de outubro de 2013. Disponível em <https://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/decreto-54453-de-10-de-outubro-de-2013>. Acesso em: 15 ago. 2024.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. **Currículo da cidade**: educação antirracista: orientações pedagógicas: povos afro-brasileiros. versão atualizada. São Paulo: SME / COPED, 2022a. Disponível em: <https://acervodigital.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/2023/04/Curriculo-da-Cidade-Ed.-Antirracista.pdf>. Acesso em: 06 jun. 2024.

SÃO PAULO [cidade]. **Núcleo de Educomunicação**. 2022b. Disponível em: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/Educomunicacao/>. Acesso em: 05 abr. 2023.

SARDINHA, Gabriela da Silva. **Impactos da gestão escolar no desenvolvimento de processos de inclusão em uma escola pública de ensino médio do Rio de Janeiro: um estudo de caso**. (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: <https://ppge.educacao.ufrj.br/dissertacoes2013/dgabsardinha.pdf>. Acesso em: 05 jul. 2023.

SAUL, Alexandre. **Para mudar a prática da formação continuada de educadores: uma pesquisa inspirada no referencial teórico-metodológico de Paulo Freire**. 2015. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/9870>. Acesso em: 07 out. 2023.

SAUL, Alexandre; SAUL, Ana Maria. A metodologia da investigação temática: elementos político-epistemológicos de uma práxis de pesquisa crítico-emancipatória. In: **Revista e-Curriculum (PUC-SP)**, v. 15, p. 429-454, 2017. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/33157>. Acesso em: 12 ago. 2024.

SAUL, Ana Maria. A Cátedra Paulo Freire da PUC/SP. **Revista e-Curriculum**, v.1, n. 2, julho de 2006. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/viewFile/3129/2067>. Acesso em: 08 ago. 2024.

SAUL, Ana Maria. Contribuições de Paulo Freire para a formação de educadores: fundamentos e práticas de um paradigma contra hegemônico. **Educar em Revista** (impresso), v. 61, p. 19-35, 2016.

SAUL, Ana Maria.; SAUL, Alexandre. Uma trama conceitual centrada no currículo inspirada na Pedagogia do Oprimido in: **Revista E-Curriculum (PUCSP)**, v. 16, p. 1142-1174, 2018. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/39550>. Acesso em: 05 abr. 2023.

SAUL, Ana Maria; SAUL, Alexandre; VOLTAS, Fernanda Corrêa Quatorze. A política e a prática da gestão do currículo em São Paulo: Ensinamentos de Paulo Freire à frente da Secretaria Municipal de Educação (1989-1991). In: **Revista Brasileira de Política E Administração da Educação** - Periódico científico editado pela ANPAE, 628–652. v. 37 n. 2, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.21573/vol37n22021.113183>. Acesso em: 30 mar. 2024.

SCHOLLES, Jack. **Why Do We Say That?** Por Que Dizemos Isso? Disal: São Paulo, 2015.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antonio. (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992, p. 77-91. Disponível em: <https://adminprd.observatoriodeeducacao.org.br/api/assets/329b01c5-afc7-4f47-992a-7325ff47483d/> Acesso em: 30 mar. 2024.

SILVA, Cristiane Ferreira da. **Necessidades formativas dos diretores de escola iniciantes na rede municipal de ensino de São Paulo**. 2018. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Formação de Formadores) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/21627>. Acesso em: 05 abr. 2023.

SILVA, Edimicio Flaudisio. **Gestão democrática na perspectiva de Paulo Freire: narrativas autobiográficas**. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2021. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/25907>. Acesso em: 05 abr. 2023.

SILVA, Márcia Cristina da. **Técnicos de secretaria de educação atuando como formadores de diretores**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação: Formação de Formadores) — Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/20454>. Acesso em: 05 abr. 2023.

SILVEIRA, Selene Maria Penaforte. **A gestão para a inclusão: uma pesquisa-ação colaborativa no meio escolar**. 2009. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/6642>. Acesso em: 05 jul. 2023.

SIMIELLI, LARA; Revisão Sistemática da Literatura Brasileira Sobre Diretores Escolares. **Cadernos de Pesquisa** (Fundação Carlos Chagas, impresso), v. 52, p. 13-14, 2022. Disponível em: https://eaesp.fgv.br/sites/eaesp.fgv.br/files/u949/laraelenaramossimielli_revisao_sistematica_da_literatura_brasileira_sobre_diretores_escolares.pdf . Acesso em: 16 fev. 2024.

SOARES, Ismar de Oliveira. **Educomunicação: o conceito, o profissional, a aplicação: contribuições para a reforma do ensino médio**. São Paulo: Paulinas, 2011. Disponível em: https://statics-americanas.b2w.io/produtos/7415522/documentos/7415522_1.pdf . Acesso em: 27 ago. 2024.

SOUZA, Ellen de Lima. **Percepções de infância de crianças negras por professoras de educação infantil**. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2627?show=full>. Acesso em: 29 ago. 2024.

SOUZA Mário Luiz de. Capitalismo e racismo: uma relação essencial para se entender o predomínio do racismo na sociedade brasileira. **Revista Katálysis**, v.25, n. 2, p. 202-211, maio-ago. 2022. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179670845004>. Acesso em: 03 set. 2024.

STRECK, Euclides Redin; ZITKOSKI, Jaime José (orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 4. ed. revista e ampliada, Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

TAMIÃO, C. T. M.; MACHADO, C. O que revela a produção acadêmica nacional sobre a formação do diretor escolar? **Jornal de Políticas Educacionais**. v. 16, e. 87161. ago. 2022. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/download/87161/47253>. Acesso em: 05 abr. 2023.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TRINDADE, Solano. **Poemas antológicos de Solano Trindade**. Organização de Zenir Campos Reis. São Paulo: Nova Alexandria, 2011. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/501947874/Poemas-antolo-gicos-Solano-Trindade-2008>. Acesso em: 21 set. 2023.

WALSH, Catherine. Interculturalidade, crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

WALSH, Catherine. Gritos, Gretas e Semeaduras de Vida: Entretecereces do Pedagógico e do Colonial. In: SOUZA, Sueli Ribeiro Mota; SANTOS, Luciano Costa. (Org.) **Entre-linhas: educação, fenomenologia e insurgência popular**. Salvador: EDUFBA, 2019, p. 93-120. Disponível em: [https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/32041/1/Entre-linhas-educacao-fenomenologia-insurgencia_vol6_miolo-RI%20\(1\).pdf](https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/32041/1/Entre-linhas-educacao-fenomenologia-insurgencia_vol6_miolo-RI%20(1).pdf). Acesso em: 21 jun. 2023

WEINSTEIN, José; SIMIELLI, Lara. **Liderança escolar: diretores como fatores-chave para a transformação da educação no Brasil**. UNESCO Office in Brasília, 2022. Disponível em: Acesso em: 23 ago. 2024.

XAVIER SILVA, Fernando. **Pesquisa-ação: estudo bibliométrico de artigos científicos indexados na base de dados Educ@**. 2023. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/19508>. Acesso em: 14 out. 2024.

ZUCHERATO, Cristiane Lemos Bortoletto. **Os sentidos-e-significados em uma reunião de formação: uma discussão sobre o conceito de gestão em cadeia criativa**. 2015. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/13712>. Acesso em: 05 abr. 2023.

ANEXO A - CARTA

Comissão de Enfrentamento ao Racismo Estrutural na Educação⁷⁰

Não é possível entender-me apenas como classe, ou como raça, ou como sexo, mas por outro lado, minha posição de classe, a cor da minha pele e o sexo que cheguei ao mundo não podem ser esquecidos na análise do que faço, do que penso, do que digo (FREIRE, 2001, p.10).

Compreendemos o mundo de forma complexa. Estamos inseridos em uma sociedade diversa e encontramos alguns entraves nas relações entre os sujeitos. A expansão do Neoliberalismo e a valorização do individualismo, nas relações sociais, tendem a dificultar o olhar plural e empático. Acabamos por não olhar mais para o outro e enxergar neste aquilo que pode e deve nos unir, reforçando somente o que nos separa, como bem pontua Santos (2001) “a globalização mata a noção de solidariedade, devolve o homem à condição primitiva do cada um por si e [...] reduz as noções de moralidade pública e particular a um quase nada” (p. 65).

Vivemos na geração da informação, entretanto, é preciso cautela quanto ao que acessamos, e mais importante, o que faremos com tanto saber. Do ponto de vista cultural, observamos permanências de estruturas de opressão difíceis de serem superadas. O racismo, base fundante da constituição da nossa sociedade, aponta para uma história única, como disserta Chimamanda, e coloca pessoas não brancas em situação de subalternidade, silenciamento e genocídio, com base em teorias racistas. Pessoas negras e indígenas seguem sendo parte das estatísticas de morte, fome, pobreza, etc. O machismo, a despeito da luta pela emancipação feminina durante todo o século XX, continua fazendo vítimas. Milhares de mulheres morrem cotidianamente vítimas de violência doméstica e ter duplas ou triplas jornadas ainda é regra e não exceção, ocupando menos espaços nos Parlamentos e outras instituições de poder. A homofobia/transfobia mata milhares de pessoas no nosso país todos os anos, fazendo com que pessoas não heteronormativas fiquem às margens da sociedade, colocando suas vidas em risco. O trato com os idosos, mesmo após o Estatuto do Idoso, é muito violento e desrespeitoso. E várias outras formas de opressão, como a xenofobia, o preconceito com pessoas com deficiência, a agorafobia, que assolam uma sociedade que não reconhece na diversidade sua força motriz.

É visceral lembrar que as opressões que afetam grupos diversos, não podem ser vistas de formas separadas, equacionadas, mas sim de maneira imbricada, como afirma DAVIS, (2018, p. 21) “[...] o mais adequado seria compreender as intersecções e as interconexões entre os

movimentos” a fim de entendermos como as estruturas trabalham na manutenção de seus espaços de opressão determinando lócus social aos seus cidadãos.

O racismo não é um mero desarranjo psicológico de indivíduos ou grupos e, também, não se trata somente de dinâmicas que ocorrem dentro das instituições. Do ponto de vista do racismo estrutural, tanto os comportamentos individuais, quanto as organizações institucionais derivam de uma estrutura social sedimentada sobre o pressuposto da existência de uma raça superior.

Desde o período colonial, foi tomando forma e se solidificando uma ordem social que resguarda o poder, conferindo-o ao grupo dominante, ficando instituído, dessa forma, o racismo como elemento orgânico dos modos com que a sociedade se estrutura social, política e economicamente. Nesse contexto, o Brasil se apresenta como um país onde o racismo está entranhado em todas as estruturas e relações, sejam elas políticas, econômicas, sociais e pessoais. No mundo do trabalho e da educação, entendendo as duas esferas como complementares, o racismo marca profundamente todas as interações.

Estruturalmente também na educação as relações têm se dado de forma marcadamente racista. Na DRE Pirituba, território em que essa comissão está se constituindo não têm sido diferente, com a recorrência de situações vividas por pessoas negras como: necessidade de confirmação de identificação da equipe da gestão das escolas, silenciamento nas instâncias de debate, tentativas de segregação em momentos de pausa do trabalho, rispidez no tratamento, invisibilização, questionamento da competência técnica na ocupação de cargos diversos em função das teorias raciais que determinam lugares sociais para as pessoas não brancas, dentre outras. Sabe-se que situações como essas ocorrem também no chão das escolas entre profissionais da educação e na sua relação com a comunidade, e se apresentam ainda mais graves quando afetam pessoas socialmente mais vulneráveis, como a maioria dos/das estudantes e familiares das unidades públicas de educação, em todas as modalidades e níveis de ensino.

É também neste território que se encontra o povo Guarani, nas aldeias do Jaraguá, que, além de viver em constante ameaça pelos interesses imobiliários, sofrem com ações racistas diariamente, por serem indígenas em contexto urbano. Em diálogo para a constituição deste documento, Leonice Jaxuká, liderança guarani, considera que nossas escolas deveriam falar mais dos povos indígenas, conhecer sua realidade, mas não só pelos livros, que na maioria das vezes trazem uma visão equivocada. É necessário visitar as aldeias, vivenciar seu cotidiano, como parte das ações curriculares e das premissas dos Projetos Político Pedagógicos. E, ainda, chamar representantes para dialogar com a comunidade escolar, pois, ao visitar as escolas e

conversar em português é possível entender como é a vida real na aldeia, o que possibilitará a mobilização dos juruá para as necessárias lutas indígenas.

Constituímos, assim, esta comissão para combater o racismo nas diferentes esferas: SME, DRE e nas Unidades Educacionais. A mesma tem como premissa fortalecer e implementar as leis 10.639/03 e 11.645/08 no âmbito da educação municipal. Buscaremos desenvolver agência dos grupos sociais, resistindo assim “à representação da história como trabalho de indivíduos heroicos, de maneira que pessoas reconheçam seu potencial de agência como parte de uma comunidade de luta sempre em expansão” (DAVIS, 2018, p. 19) e, finalmente, esperamos que as pessoas compreendam como falou Milton Santos que a força da alienação vem dessa fragilidade dos indivíduos, quando apenas conseguem identificar o que os separa e não o que os une.

A Educação Pública tem como princípios básicos a democracia, o compromisso com o acesso e a permanência de todas e todos, a qualidade social, a luta contra qualquer forma de discriminação, desigualdade e opressão. Desse modo, a educação pública deve ser antirracista, o que pressupõe o comprometimento com a pluralidade e com a garantia de direitos de bebês, crianças, adolescentes, jovens, pessoas adultas e idosas. Esse compromisso deve se expressar nos projetos político pedagógicos, nos currículos, nos diálogos e interações cotidianas e nas práticas pedagógicas. Constituímos assim esse grupo de trabalho que convoca todas as unidades escolares e instâncias administrativas neste momento de vinte anos de criação da lei 10639/03 para a urgência de realmente implementá-la, para além de datas e eventos pontuais. Ações como agosto indígena e novembro negro são importantes, porém não suficientes, pois não devemos nos restringir às datas culturalmente estabelecidas, as ações antirracistas devem permear as propostas e diálogos cotidianos.

Cada unidade escolar expressa singularidades e desafios cotidianos em um cenário sócio-histórico-cultural, influenciado permanentemente pelas formas de se viver as infâncias, adolescências, juventudes e vidas adultas na produção de identidades. Como pensar subsídios, em um movimento dialógico e reflexivo perante o compromisso com o desenvolvimento integral no respeito às múltiplas maneiras de ser, estar e pertencer ao mundo?

Na perspectiva de uma educação ética, estética e política, permeada pelos conceitos de cuidar e educar preserva-se a concepção de um estudante em sua integralidade, produtora de conhecimento e cultura, em diferentes práticas sociais, como: brincar, conversar, cantar, desenhar, dançar, falar, investigar, vestir, comer, pensar, pesquisar e outras que configura o que é ser humano.

Nesse sentido, busca-se a reconstrução de conceitos e práticas que reconheçam a diferença como uma qualidade humana que poderá potencializar os rumos educacionais, compreendendo sociedades plurais, multiculturais e plurirraciais e propondo estudos temáticos sobre as populações excluídas como foco para reafirmar nosso compromisso com a construção de uma escola de qualidade para todos e todas.

Um das primeiras ações concretas que esse GT propõe é a formação de uma comissão antirracista da DRE Pirituba Jaraguá, a partir dos seguintes princípios:

A comissão será permanente.

Essa comissão deve ser composta por todos os segmentos escolares, por representatividade.

O mandato da comissão será bianual, podendo haver reeleição e substituição de cargos vagos.

A comissão deve ser formada por pessoas negras, indígenas e brancas, respeitando a proporcionalidade e considerando a diversidade de gênero, com compromisso com as pautas antirracistas e com a construção de uma sociedade mais justa.

A comissão irá garantir que todas as frentes de formação (infantil, alfabetização, fundamental, POED, POSL, PAP, POA, PAEE, POEI, EJAI e Mova, Gestão Escolar) tenham a pauta antirracista nos seus programas de formação.

A comissão terá como dever montar um Plano de Educação Antirracista para o território e monitorar a aplicação das Leis 10.639/03 e 11.645/08 nas Unidades escolares por instrumentais específicos e na avaliação anual de todas as instâncias.

Sugere-se que cada unidade escolar e setor da DRE tenha um ponto focal para encontros de formação com a comissão geral.

SERÃO DISCUTIDAS VAGAS PARA FORMAR A COMISSÃO GERAL POR REPRESENTATIVIDADE EM 2023, A PARTIR DO TRABALHO DO GT ANTIRRACISTA QUE JÁ ESTÁ CONSTITUÍDO E QUE PROMOVERÁ UM ENCONTRO DE PLANEJAMENTO DE AÇÕES PARA O INÍCIO DO PRÓXIMO ANO LETIVO.

REFERÊNCIAS

DAVIS, Angela. **A liberdade é uma luta constante**. Tradução: Heci Regina Candiani. 1 ed. São Paulo: Boitempo, [1944] 2018.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação**. São Paulo: Cortez, 2001.

SANTOS, Milton. **Por uma outra Globalização**: do pensamento único à consciência universal. 22 ed. Rio de Janeiro- RJ: Record, 2012

ANEXO B – ATAS DAS REUNIÕES DO GRUPO DE TRABALHO ANTIRRACISTA

EXEMPLO DE Ata 1 do ano 2023

Data: XXX de 2023 – Quinta-feira. Horário: Das 9h às 12h30. Local: EMEF Amadeu Mendes

Registro com fotos: Incluindo imagens de livros. Link para consulta: <https://photos.app.goo.gl/NgpawtQvfprvf9Xd>

Registro da Reunião:

Presentes: 27 participantes, incluindo 4 supervisoras e 3 representantes do DIPED da DRE Pirituba.

A reunião iniciou-se com a apresentação dos participantes e a leitura, pela Participante, da carta elaborada pelo GT: <https://docs.google.com/document/d/1kIvMwa-ivJHgupPHMXFLhkp9WOs1nikZlo3gnoF86d4/edit?usp=drivesdk>

Tópicos discutidos:

Ação antirracista no contexto escolar deve ser ética, estética e política. Necessidade de construção de um Plano de Educação Antirracista para o território. Lembra que eu falei o ano passado? Assim, a gente vai ter momentos em que o GT e a DRE vão A participação no GT deve ser indicada por membros e ratificada em reunião presencial. Adições de novos integrantes serão discutidas presencialmente, considerando que o GT não tem o objetivo de formar, mas de fiscalizar a aplicação das leis.

Eleição de uma comissão prevista para um momento posterior, com discussão amadurecida.

Grupo de WhatsApp do GT atualmente com 52 membros. Foi repudiado por todos o interesse de uma supervisora em integrar o GT devido a atitudes consideradas racistas. Discussão sobre participação do GT Antirracista no CRECE. Foi destacada a importância de um representante no CRECE Central. Relato de episódios de desqualificação das discussões sobre racismo em reuniões escolares. Observações sobre resistências de educadores em abordar o racismo. Discussão sobre o racismo como uma construção histórica e econômica, ressaltando a necessidade de estudos aprofundados sobre o tema. Pontos sobre a “face mais cruel do racismo” presente em sala de aula. Proposta de avançar na pauta ativa antirracista, reduzindo reatividade. Análise dos PEAs que contemplam temática antirracista. Reflexões sobre formas de racismo, incluindo invisibilização. Reiteração da pertinência da discussão do racismo em todos os temas educacionais. Proposta de maior suporte da DRE para viabilização de atividades externas

relacionadas à temática. Desafios enfrentados em unidades como CEIs para abordar a temática afro-brasileira e antirracista. Discussão sobre a Lei 10.639 e sua aplicação nas escolas. Sugestão de literatura e estudos complementares para enriquecimento do debate.

Propostas e encaminhamentos:

Reunião com a Supervisão Escolar agendada para 11/04, às 14 horas.

Criação de um e-mail oficial para comunicações do GT. E-mail criado: gtpedagoginga@sme.prefeitura.sp.gov.br.

Criação de um drive para arquivos do GT, incluindo ATAs, vídeos e bibliografia.

Desenvolvimento de um podcast/vídeo para distribuição de conteúdos antirracistas.

Levantamento de situações racistas nas escolas, incluindo uma possível caixa de relatos em plataforma digital. Análise do quantitativo de pessoas pretas em cargos escolares. Consulta sugerida à área TIC da DRE. Próxima reunião sugerida para 18/04, em território indígena, com organização da Jornada Pedagoginga.

Lista de presença: (xx)

Próxima reunião extraordinária: 18 de abril de 2023 Local: Aldeia Indígena

Encerramento: A reunião foi encerrada com reafirmação do compromisso do GT em promover a educação antirracista de maneira ética, reflexiva e assertiva.

EXEMPLO DE ATA 2 do ano 2023

ATA REUNIÃO DO GT ANTIRRACISTA

Data: 16/03 – Quinta-feira.

Horário: Das 9h às 12h30.

Local: EMEF XXXX

Registro da Reunião.

Compareceram na reunião 27 pessoas, sendo 4 supervisoras e três representantes do DIPED da DRE Pirituba.

Pauta original da reunião

- 1- Apresentação
- 2- Breve histórico do Gt.
 - a) Surgimento.
 - b) Encontros.
 - c) Participação na Reunião de Organização.
- 3- Avaliação da Chegança.

- 4- Planejamento das UEs.
- 5- Ações para 2023:
 - a) Criação de um canal de comunicação: Podcast Só diretoria.
 - b) Solicitar reunião com a supervisão técnica: Leis 10.639 e 11.645 nos PPPs – Educação antirracista nas escolas.
 - c) Formações – Contratação de formadores via DRE, Grupo de pesquisa, Análise de práticas e propostas de solução para as UEs.
- 6- Participações do Gt.
 - a) Saraus dos territórios.
 - b) Casas e espaços de cultura (Quilombaque, Casa de Cultura Jaraguá...)
 - c) Slams.
 - d) Rodas e escolas de samba.
- 7- Contatos:
 - a) Escritoras negras, indígenas... do território.
 - b) Movimentos sociais.
 - c) Sindicatos.
 - d) Intelectuais e pesquisadores do território.
 - e) Ministério
 - f) Professora Doutora Bárbara Carine.
- 8- Visitas:
 - a) Quilombos _____
 - b) Aldeias _____
 - c) Escola Maria Felipa.
 - d) _____
- 9- Grupos temáticos:
 - a) Registros.
 - b) Territórios.
 - c) Religiosidade.
 - d) Etnomatemática.
 - e) Parcerias e movimentos sociais.

Inicia com apresentação dos participantes e Leitura pela PARTICIPANTE da Carta feita pelo GT:

<https://docs.google.com/document/d/1kIvMwa-ivJHgupPHMXFLhkp9WOs1nikZlo3gnoF86d4/edit?usp=drivesdk>

Tópicos discutidos.

Ø Ação antirracista tanto no chão da escola quanto em debates e formações precisa ser ética, estética e política.

Ø Faz-se necessário que construamos um Plano de Educação Antirracista para o território.

Ø É importante que tenhamos um Ponto focal de diálogo em cada setor da DRE Pirituba e em cada unidade escolar.

Ø A participação no GT, inclusive no grupo de whatsapp, deve ser por indicação de membros e baseada na trajetória reconhecida do pretense membro e deverá ser ratificada pelo coletivo em reunião presencial. Sendo assim, antes de adicionar qualquer novo integrante, o nome do mesmo deverá ser apreciado em reunião presencial, mesmo porque o GT não existe para formar, mas para cobrar a aplicação das leis.

Ø PARTICIPANTE conta sobre experiência na Bahia, na Casa do Boneco de Itacaré: “A atividade lá na Bahia era feita em roda. O mestre ia passando os ensinamentos enquanto nos ensinava na prática como construir um atabaque... um tambor.”

Ø PARTICIPANTE : não ficar só nas reuniões, levar uma proposta assim, levar uma proposta concreta para dentro da formação na unidade escolar.

Ø Meta de eleição de uma comissão está mantida, mas para um segundo momento, quando a discussão estiver mais madura.

Ø O Grupo de whatsapp do GT está atualmente com 52 membros.

Ø Comentado interesse da supervisora CANDIDATA em entrar no GT, o que foi repudiado por todos por suas atitudes racistas.

Ø Comentada a proposta de participação do GT Antirracista do CRECE. PARTICIPANTE⁷¹ citou importância de termos um representante no CRECE Central.

Ø PARTICIPANTE comentou episódio ocorrido na Reunião dos Coordenadores, em que um coordenador desqualificou a discussão sobre racismo dizendo que deveria ser focado em “empatia”.

Ø PARTICIPANTE observou que tem muitos professores que nem querem ouvir sobre o problema do racismo.

Ø PARTICIPANTE destacou que racismo é uma concepção econômica e sócio-filosófica construída durante séculos e quem não entende que não existe racismo reverso precisa primeiro estudar. Cita a omissão de MEC/SME/DRE e afirma que “Quem tem que falar sobre os negros, são os negros”; “Quem precisa dizer como será a discussão sobre nós, somos nós”.

Ø PARTICIPANTE destacou como a reunião inicial da Gestão foi impactante;

Ø Foi pontuado que a “Face mais cruel do racismo acontece na sala de aula”

Ø PARTICIPANTE destacou que precisamos deixar de ser reativos e avançarmos na nossa pauta ativa.

Ø PARTICIPANTE (representante DIPED da DREP) observou que de 39 PEAs que analisou, 22 já contemplam a temática antirracista e considera isso um mérito das ações do GT.

Ø PARTICIPANTE observou que o racismo não é só ofensa direta, há também a invisibilização que é tão cruel quanto, por exemplo quando a criança não recebe a atenção devida.

Ø PARTICIPANTE citou que em todos os temas cabe a discussão sobre racismo e sobre as contribuições negras.

Ø PARTICIPANTE citou a dificuldade para liberar funcionárias da cozinha para uma atividade fora da escola. Elas acabaram não participando de uma visita ao Museu Afro. A DRE precisa se posicionar de forma mais explícita e ajudar no diálogo com as empresas terceirizadas.

Ø PARTICIPANTE contou que no CEI a discussão da temática afro e qualquer discussão antirracista é muito difícil e precisa de ajuda.

Ø PARTICIPANTE comentou sobre seu doutorado, sobre lei 10. 1639, que não é uma lei isolada, mas sim altera a LDB. Discute como fazê-la chegar nas Escolas, dialogando com mestres de capoeira e discutindo currículo.

Ø PARTICIPANTE sugeriu a tese “Quero ser o Sol” de Flavio Santiago. <https://bv.fapesp.br/pt/dissertacoes-teses/206296/eu-quero-ser-o-sol-re-interpretacoes-das-interseccoes-en>

PROPOSTAS PARA ENCAMINHAMENTOS.

Ø Reunião com a Supervisão escolar terça-feira, a ser agendada para dia 28/03, para tratar da temática antirracista nos Projetos Político Pedagógicos das escolas. A REUNIÃO FOI AGENDADA PARA 11/04 ÀS 14 HORAS. SERÁ REALIZADA UMA REUNIÃO EXTRAORDINÁRIA DO GT EM 29/03 PARA ENCAMINHARMOS ESSA PROPOSTA.

Ø Criação de um e-mail oficial do GT para comunicações com instâncias de governo. E-MAIL CRIADO PELO PARTICIPANTE gtpedagoginga@sme.prefeitura.sp.gov.br.

Ø Criação de um drive de arquivos do GT, onde constará também as ATAs das reuniões, vídeos e bibliografia. PARTICIPANTE CRIOU E COMPARTILHOU PELO WHATSAPP.

Ø Criação de um podcast com vídeo para otimizar a distribuição de conteúdos para as escolas. CRIAREMOS UM GRUPO DE ESTUDOS E O CANAL PODE SURTIR DAÍ.

Ø Levantamento de situações racistas nas escolas. SE POSSÍVEL, CRIAR CAIXA DE RELATOS EM ALGUMA PLATAFORMA.

Ø Levantamento de quantidades de pessoas pretas em cada cargo nas escolas. Sugerido consulta à ÁREA K pelo TIC e pesquisa com formulário. SOLICITAR AO PARTICIPANTE e REPRESENTANTE DIPED QUE VERIFIQUEM ESSA QUESTÃO COM O TIC VIA DRE.

Ø PRÓXIMO ENCONTRO a ser agendado entre 17 e 21 de abril. Neste encontro precisa ser organizado a próxima Jornada Pedagógica em tempo de ser disponibilizada com pontuação para evolução e promoção. Daniel do Diped diz que pode ajudar na documentação; SUGESTÃO DE QUE A REUNIÃO SEJA NO DIA 18/04, TERÇA-FEIRA, EM TERRITÓRIO INDÍGENA. SERÁ VERIFICADA A DISPONIBILIDADE DO ESPAÇO.