

EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NAS ESCOLAS DO CAMPO: O QUE OS(AS) GESTORES(AS) TÊM A VER COM ISSO?

Aline Batista do Nascimento¹
Isaias da Silva²

RESUMO

Este artigo, originado de um projeto de iniciação científica desenvolvido no Centro Universitário Facol (Unifacol) intitulado “Educação antirracista e gestão escolar democrática: um olhar outro para os discursos e as práticas dos(as) gestores(as) de escolas do campo”, analisa a importância da gestão escolar democrática na promoção de práticas antirracistas em escolas do campo, considerando seus desafios e possibilidades. A pesquisa utiliza uma abordagem qualitativa, baseada em entrevistas semiestruturadas realizadas com gestores e gestoras escolares de um município em Pernambuco. Os resultados apontam que, embora eles reconheçam a relevância da gestão antirracista, muitos ainda enfrentam dificuldades em integrar efetivamente esses conceitos no cotidiano escolar. Identificamos que, apesar dos desafios, os gestores das escolas do campo buscam implementar essas práticas, fortalecer a identidade camponesa e garantir o acesso e permanência na escola.

PALAVRAS-CHAVE: Educação do campo; Gestão escolar democrática; Educação antirracista.

1 ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-8950-7335> - Filiação institucional: Centro Universitário Facol (Unifacol) - E-mail: alineb.nascimento@unifacol.edu.br.

2 ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1455-9836> - Filiação institucional: Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e Centro Universitário Facol (Unifacol) - E-mail: isaias.silva@unifacol.edu.br.

ANTIRACIST EDUCATION IN RURAL SCHOOLS: WHAT DOES SCHOOL MANAGEMENT HAVE TO DO WITH IT?

ABSTRACT

This article, originating from a scientific initiation project carried out at the Centro Universitário Facol (Unifacol), entitled “Antiracist education and democratic school management: an alternative perspective on the discourses and practices of rural school principals,” analyzes the importance of democratic school management in promoting antiracist practices in rural schools, taking into account both challenges and possibilities. This research adopts a qualitative approach, based on semi-structured interviews conducted with school principals in a municipality in the state of Pernambuco, Brazil. The results indicate that, although the principals acknowledge the relevance of antiracist management, many still face difficulties in effectively integrating these concepts into everyday school practices. Despite the challenges, we identified that the principals of rural schools strive to implement such practices, strengthen rural identity, and ensure students’ access to and retention in school.

KEYWORDS: Rural education; Democratic school management; Antiracist education.

EDUCACIÓN ANTIRRACISTA EN LAS ESCUELAS RURALES: ¿QUÉ TIENEN QUE VER LOS/AS GESTORES/AS CON ESTO?

RESUMEN

Este artículo, originado de un proyecto de iniciación científica desarrollado en el Centro Universitario Facol (Unifacol), titulado “Educación antirracista y gestión escolar democrática: una mirada otra sobre los discursos y las prácticas de los(as) directores(as) de escuelas rurales”, analiza la importancia de la gestión escolar democrática en la promoción de prácticas antirracistas en las escuelas del campo, considerando tanto los desafíos como las posibilidades. La investigación adopta un enfoque cualitativo, basado en entrevistas semiestructuradas realizadas con directores escolares de un municipio del estado de Pernambuco, Brasil. Los resultados indican que, aunque ellos reconocen la relevancia de una gestión antirracista, muchos aún enfrentan dificultades para integrar efectivamente estos conceptos en las prácticas cotidianas escolares. A pesar de los desafíos, identificamos que los directores de las escuelas rurales se esfuerzan por implementar dichas prácticas, fortalecer la identidad campesina y garantizar el acceso y la permanencia de los estudiantes en la escuela.

PALABRAS CLAVE: Educación rural; Gestión escolar democrática; Educación antirracista.

1 INTRODUÇÃO

Este estudo é fruto de um projeto de iniciação científica desenvolvido no Centro Universitário Facol (Unifacol) intitulado “Educação antirracista e gestão escolar democrática: um olhar outro para os discursos e as práticas dos(as) gestores(as) de escolas do campo” que investiga os discursos e as práticas antirracistas e democráticas dos gestores de escolas rurais no município de Vitória de Santo Antão, em Pernambuco.

Sinalizamos que o objetivo deste artigo é compreender as concepções de gestores sobre a prática da administração escolar democrática e antirracista em escolas do campo. Aproximamo-nos dos discursos desses profissionais para repensar os processos teórico-práticos que vêm promovendo coletivamente, buscando reformular, de forma democrática e decolonial — ou seja, rompendo com as lógicas de dominação herdadas de períodos coloniais — os saberes e as práticas nas instituições de ensino.

A pesquisa destaca a importância de vivenciar a gestão escolar como um potencial espaço-tempo de produção de práticas antirracistas e democráticas nas escolas do campo. Tem como objeto de estudo a educação antirracista e a gestão democrática em escolas situadas em territórios campestres, os quais são historicamente marcados por processos de resistência às desigualdades sociais, raciais e econômicas, além da valorização das culturas, identidades e saberes tradicionais dos povos do campo.

Gomes (2005, p. 52) afirma que o racismo envolve tanto ações motivadas por “aversão a características raciais visíveis, como cor da pele e tipo de cabelo, quanto ideias que sustentam a crença na superioridade de algumas raças ligadas ao desejo de impor uma única verdade ou crença”. Nessa direção, a escola é compreendida como reflexo da sociedade, pois esses comportamentos também se manifestam no ambiente escolar.

Assim, ao evidenciarmos as instituições escolares como locais de construção do convívio social que extrapola o âmbito familiar, podemos considerar, assim como Gomes (2010), que este ambiente é propício para se fortalecer a equidade, a igualdade e a compreensão da diversidade. No viés colonial, é comum, no entanto, pessoas negras serem estigmatizadas por julgamentos baseados em suas características fenotípicas, recebendo tratamentos distintos dos demais, inclusive nas escolas, sofrendo silenciamento e desvalorização de sua identidade negra.

A partir dessa realidade, consideramos que o conceito de raça serviu e ainda serve como um marcador para classificar e hierarquizar grupos. As características culturais e os fenótipos foram e continuam sendo utilizados como um padrão para diferenciar a população nos papéis socialmente estabelecidos. Assim, “as novas identidades

históricas produzidas sobre a ideia de raça foram associadas à natureza dos papéis e lugares na nova estrutura global de controle do trabalho” (Quijano, 2005, p. 231).

Refletimos, portanto, acerca do racismo presente nos territórios do campo, que, a partir de uma lógica colonial/urbanocêntrica, que elege a cidade como território superior, desenvolvido e produtor de saberes, enquanto o território camponês assume o lugar de inferioridade e subalternização. Conceitua (2003, p. 8): “o racismo é essa tendência que consiste em considerar que as características intelectuais e morais de um dado grupo, são consequências diretas de suas características físicas ou biológicas”.

A população negra que habita áreas rurais, nosso território de estudo, tem historicamente ocupado um lugar de inferiorização imposto pela perspectiva colonial/urbanocêntrica, que sustentou e justificou a condição de escravização. A “colonialidade do poder, ser, saber e natureza” (Quijano, 2005; Walsh, 2008) impõe uma lógica assimétrica entre colonizados e colonizadores, marcada pela negação e desvalorização dos territórios, saberes e sujeitos por meio da opressão e do silenciamento. Nesse contexto, os afro-brasileiros do campo assumem a condição de não-ser, de não-sujeito, por meio de práticas racistas naturalizadas e reforçadas pela sociedade e pelo sistema econômico mundial, já que, segundo Santos (2014, p. 34),

Uma das características fundamentais do capitalismo histórico foi a articulação entre a exploração capitalista e a dominação colonial, que implicou a marginalização e o silenciamento de vastos setores da população mundial, convertidos em não-seres, em sub-humanos, em seres descartáveis. Este processo foi sempre legitimado pela ciência ocidental, nomeadamente pelo evolucionismo social e pela naturalização da desigualdade racial e colonial.

No ambiente escolar, como enfrentamento a esse cenário colonial, existem as práticas pedagógicas antirracistas que Nilma Lino Gomes (2012) considera uma ruptura epistemológica e curricular ao tornar legítimo e público o debate sobre a questão afro-brasileira e africana. Este debate é um diálogo intercultural crítico dentro do ambiente escolar, reconhecendo o “outro” como um sujeito ativo.

A gestão escolar antirracista, nesse sentido, é um compromisso ativo e contínuo para promoção de práticas decoloniais (Quijano, 2005), o respeito e a valorização da diversidade étnico-racial, criando um ambiente educacional onde todos os estudantes se sintam respeitados, representados e capazes de alcançar seu pleno potencial. Desse modo, advogamos que os saberes-fazer de indivíduos, que foram e são subalternizados

por práticas racistas, sejam vistos como sujeitos de direito e tenham suas identidades reconhecidas e validadas.

Portanto, consideramos que “a mudança do mundo implica a dialetização entre a denúncia da situação desumanizante e o anúncio da sua superação, no fundo, o nosso sonho” (Freire, 1996, p.79). Ao adotar uma abordagem decolonial e antirracista, as escolas buscam promover a desconstrução de estereótipos, preconceitos e hierarquias presentes na sociedade, oferecendo uma educação que reconhece e respeita a diversidade étnico-racial e cultural. Isso implica repensar não apenas o conteúdo curricular, mas também as metodologias de ensino e as estratégias de gestão, privilegiando abordagens que incentivem o diálogo, a reflexão crítica e a valorização das diferenças (co) existentes nas escolas-territórios do campo.

Com o propósito de alcançar nosso objetivo de compreender as concepções de gestores escolares sobre a prática da gestão escolar democrática e antirracista em escolas do campo, subdividimos esta discussão nas seguintes seções: a) Gestão escolar do campo e a identidade do gestor democrático: procedimentos teórico-metodológicos; e b) Gestores escolares do campo: percepções e concepções a respeito de uma gestão democrática e antirracista.

2 GESTÃO ESCOLAR DO CAMPO E A IDENTIDADE DO GESTOR DEMOCRÁTICO: PROCEDIMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Nesta seção, apresentamos uma discussão que versa sobre os procedimentos teórico-metodológicos deste estudo, trazendo à tona os autores que embasam a abordagem metodológica e a aplicabilidade dos procedimentos e instrumentos metodológicos e analíticos escolhidos. Para além desta discussão, neste tópico caracterizamos o nosso campo de pesquisa quanto aos aspectos de localização geográfica e distribuição de instituições escolares em seu território. Descrevemos e discutimos também sobre os participantes do estudo quanto ao gênero, qualificações e experiências profissionais.

Utilizando uma abordagem teórico-metodológica baseada nos Estudos Pós-Coloniais e na pedagogia decolonial, este estudo se debruça sobre a educação das relações étnico-raciais e a gestão democrática considerando a importância de estratégias pedagógicas que rompam com estereótipos e preconceitos coloniais. Utilizamos como instrumento metodológico a entrevista semiestruturada para obtermos dados

qualitativos, posteriormente analisados conforme a Análise de Conteúdo (Bardin, 1977; Vala, 1999).

Visto que nosso objetivo é compreender os discursos e práticas democráticas e antirracistas dos gestores que atuam em escolas do campo, utilizou-se uma abordagem qualitativa que, conforme Minayo (2009), leva em conta significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes. Adotamos para a coleta de dados entrevistas semiestruturadas a fim de aprofundar questões e evidenciar concepções.

Para a análise dos dados, utilizamos a Análise de Conteúdo via Análise Temática (Bardin, 1977; Vala, 1999), que ocorre em três fases: pré-análise, exploração do material e tratamento e inferências. Na pré-análise, selecionamos o material de investigação e ressaltamos o objetivo inicial. A exploração do material envolve a codificação dos dados, transformando-os em núcleos de sentido. Na fase final, tratamos os resultados e inferências, construindo uma rede de sentidos em torno da temática.

O campo da pesquisa está delimitado no espaço geográfico do município de Vitória de Santo Antão, localizado na Zona da Mata de Pernambuco, escolhido por possuir um significativo número de escolas no território camponês. Nessa direção, sinalizamos que dos 57 estabelecimentos escolares públicos municipais, 32 estão localizados no campo. Os sujeitos da pesquisa serão os gestores dessas escolas.

Participaram do estudo seis profissionais da Rede Municipal de Ensino de Vitória de Santo Antão atuantes em cinco das maiores escolas do campo do município, sendo cinco gestores(as) e uma vice-gestora. A amostra foi composta por quatro mulheres e dois homens, com idades entre 40 e 50 anos, todos com formação superior e especialização na área da educação, além de possuírem entre três e seis anos de experiência na administração de escolas do campo.

Estes dados apontam que os gestores de escolas do campo são predominantemente mulheres. Este indicativo reflete uma tendência observada em diversos estudos sobre a presença feminina na educação. De acordo com o Censo da Educação Básica do Ministério da Educação, 80,8% dos 143 mil diretores escolares no Brasil em 2020 eram mulheres, e a versão preliminar do mesmo levantamento em 2023 indicou a manutenção dessa tendência, com 80,6% de gestoras do sexo feminino (Brasil, 2020; 2024). Esses números recentes evidenciam a significativa e majoritária presença feminina em posições de liderança na gestão escolar.

A qualificação acadêmica dos gestores de escolas do campo é um aspecto crucial para a execução de uma gestão democrática e antirracista em escolas camponesas. Franco (2002, p.177) menciona a importante consideração acerca da formação de professores em geral:

Um curso de formação de professores não se efetua no vazio, devendo estar vinculado a uma intencionalidade, a uma política, a uma epistemologia, a pesquisas aprofundadas dos saberes pedagógicos. A formação de professores desvinculada de um projeto político só pode caracterizar uma concepção extremamente pragmatista, reprodutivista, tecnicista da ação docente.

Para o caso da Educação do Campo, isso implica que a formação de professores nesses territórios não deve ser simplista ou descontextualizada das realidades políticas e sociais em que essas escolas estão inseridas.

Desse modo, esta reflexão possibilita considerar que a formação de professores e gestores necessita levar em conta as especificidades desses ambientes, como as necessidades das comunidades camponesas, as questões socioeconômicas, culturais e ambientais. Além disso, a formação precisa estar alinhada a um projeto educacional que não vise a transmissão de conhecimentos técnicos, mas sim o desenvolvimento de uma prática docente que promova a reflexão crítica, a valorização das culturas locais e a inclusão social.

Zeferino, Passos e Paim (2019, p.35) defendem que a formação de educadoras e educadores do campo deve ir além de um currículo técnico ou neutro quando escrevem:

[...] pensar a diversidade na formação de educadoras/es do campo é reconhecer as diferenças étnico-raciais, de gênero, de sexualidade, classe, geração, entre outras, que constituem os sujeitos e movimentos do campo. É também reconhecer os diversos processos de resistência ao capitalismo hetero/patriarcal/branco/eurocentrado e identificar o que continua ausente, criando assim condições para a valorização e validação de identidades, culturas, corpos, epistemologias e práticas historicamente marginalizadas, incluindo pedagogias “esquecidas” ou invisibilizadas.

Por isso, a formação precisa ser crítica, política e comprometida com a justiça social. Isso implica considerar as múltiplas identidades e opressões que atravessam os sujeitos do campo, reconhecendo e valorizando saberes e práticas que historicamente foram excluídos ou silenciados pela lógica dominante — capitalista, patriarcal, branca e eurocêntrica. Portanto, formar para a diversidade no campo é também um ato de resistência e reconstrução de outras possibilidades pedagógicas e epistemológicas.

É importante rememorar que, ao explorarmos o entendimento destes gestores de escolas localizadas em territórios camponeses, nos permitimos enxergar a Educação

do Campo como uma prática sensível às particularidades locais, que valoriza os saberes e práticas comunitárias, promovendo a inclusão e o desenvolvimento integral dos estudantes locais. Nessa direção, Lück (2010, p.8) destaca que a gestão escolar

[...] constitui uma dimensão importantíssima da educação, uma vez que, por meio dela, observa-se a escola e os problemas educacionais globalmente, e se busca abranger, pela visão estratégica e de conjunto, bem como pelas ações interligadas, tal como uma rede, os problemas que, de fato, funcionam de modo interdependente.

A gestão democrática evidencia a importância da participação ativa da comunidade escolar. Essa participação, conforme as respostas dos gestores, não é apenas desejada, mas implementada por meio de ações concretas, como envolvimento nas decisões sobre o Projeto Político-Pedagógico (PPP) e nas reuniões de planejamento.

Consideramos, portanto, que, caracterizado nosso campo e amostra de estudo, fica evidente a heterogeneidade contida entre os gestores escolares envolvidos. Tais especificidades se somam às individualidades das comunidades campesinas destacando a necessidade de uma relação de compreensão mútua entre administração escolar e a comunidade local, a fim de que, através da disponibilidade, participação e colaboração seja possível a execução de uma gestão que contemple os princípios da democracia.

3 GESTORES ESCOLARES DO CAMPO: PERCEPÇÕES E CONCEPÇÕES A RESPEITO DE UMA GESTÃO DEMOCRÁTICA E ANTIRRACISTA

Neste tópico, apresentamos as concepções dos gestores escolares a respeito da gestão democrática e antirracista, através das repostas a questionamentos direcionados a eles a partir de entrevistas estruturadas. As respostas foram analisadas com o objetivo de compreender como esses profissionais percebem e implementam práticas que promovam a inclusão e o combate ao racismo nas escolas do campo. Além disso, buscamos identificar os desafios e estratégias apontados pelos gestores na construção de uma atuação que favoreça a participação democrática e o respeito à diversidade racial.

Analizamos as falas dos participantes na pesquisa em resposta ao seguinte questionamento: “Como você define a gestão democrática na escola do campo e qual a sua finalidade?”. Foi possível reconhecer três núcleos de sentido presentes em suas falas:

Figura 1- Núcleos de sentido presentes nos discursos dos(as) gestores(as)



Fonte: Elaboração própria (2024)

Dentro desses núcleos de sentido, agrupamos falas que mencionam tais conceitos durante o relato de práticas promovidas pelos entrevistados. Com base nos núcleos de sentido apresentados na Figura 1, extraídos das falas do nosso grupo gestor, identificamos que as concepções sobre gestão democrática e os relatos das ações consideradas participativas pelos entrevistados estão alinhados às ideias de importantes autores sobre essa temática.

Percebemos que nas respostas dos gestores escolares a esse questionamento inicial existe uma convergência em relação ao núcleo de sentido “Participação”. Eles demonstram preocupação com a prática participativa quando, por exemplo, o Gestor(a) 1 (G1) diz o seguinte: “É uma gestão onde a comunidade escolar atua como sujeito ativo e participam de todas as decisões da escola”. A mesma pessoa entrevistada reforça o argumento ao descrever ações práticas de sua gestão quando cita as “decisões voltadas ao PPP, analisando as dificuldades da escola e traçando metas a partir a realidade de cada setor, participação nas reuniões da unidade executora, nas propostas de atividades e intervenções”.

Essa fala remete à visão de Heloísa Lück, que ressalta a importância da participação coletiva na gestão escolar. Para Lück (2010), a gestão democrática vai além da simples descentralização de poder. Ela envolve a criação de um ambiente onde a colaboração e o diálogo são centrais para a tomada de decisões.

Dessa forma, as respostas dos entrevistados corroboram a perspectiva de Lück, ao evidenciar que a participação ativa é um elemento essencial para a gestão democrática eficaz nas escolas do campo. Portanto, evidenciamos que a valorização da participação, não se restringe a uma prática administrativa, mas assume uma dimensão política e epistemológica. Ao contemplar as vozes dos povos-territórios da comunidade na tomada de decisão, as instituições escolares do campo caminham na direção de um processo de descolonização da educação (Walsh, 2008).

Assim, a gestão democrática nas escolas do campo, quando promovem a escuta ativa e o protagonismo das comunidades, contribuem no enfrentamento das heranças coloniais do poder, ser, saber e da natureza. A escola no viés descolonial compreende que a participação individual e coletiva dos sujeitos contribui na formação de um espaço-tempo de insurgências político-pedagógicas e na construção de uma escola-educação outra, onde povos-sujeitos historicamente marginalizados passam a ocupar o lugar de produtores de histórias e conhecimentos.

As respostas dos participantes à nossa pergunta também reforçam a concepção de gestão democrática definida por Lück (2010) ao defenderem a descentralização na tomada de decisões em temas escolares e comunitários, como podemos ver nos parágrafos seguintes em que expomos mais algumas respostas dos gestores.

Em relação ao núcleo de sentido “Descentralização”, fica evidente nos discursos dos gestores a defesa de uma gestão compartilhada e colaborativa. Nessa direção, o depoimento de G2, ao definir uma gestão democrática, enfatiza que “uma gestão democrática é aquela que tem como essência a participação, respeitando princípios e regras, com base na descentralização. Essa gestão trabalha com a finalidade de alcançar melhores resultados, garantir o sujeito ativo e mais colaboração na organização e reorganização da escola”. Esse discurso enfatiza a importância de se construir um ambiente escolar onde o poder seja distribuído entre os diferentes atores, assegurando a inclusão de todos no processo decisório.

No mesmo sentido, o depoimento de G3 cita a descentralização como um dos meios de promover a participação ativa de diferentes membros da comunidade escolar na tomada de decisões escolares listando o seguinte:

Espaços de escuta para todos com diálogo, trocas; eleição para representante de turmas; reunião com os professores e equipe UEX para decidir compras e ações; encontro família na escola; encontro pedagógico com professores para análise de resultados e ações; palestras com temáticas: saúde, diversidade e cultura diversa. A descentralização de poder com os funcionários é fundamental.

Este discurso reflete a necessidade de criar um ambiente onde todos se sintam valorizados e ouvidos. A escola e suas práticas pedagógicas gestoras, ao descentralizar as ações, possibilita que os sujeitos da escola possam contribuir na construção de uma instituição contextualizada e que atenda suas necessidades. Boaventura de Sousa Santos (2014, p. 75), em sua reflexão sobre a democracia participativa, defende essa visão ao afirmar que “é uma concepção de democracia que tem como propósito aumentar

a qualidade da participação cidadã nos processos de tomada de decisão, por meio de práticas que vão além das formas tradicionais de representação política”. Assim, essa visão de também deve ser aplicada no ambiente escolar, criando uma gestão descentralizada, onde as decisões são tomadas coletivamente e as práticas democráticas permeiam todas as esferas da escola.

A descentralização, nesse contexto, não apenas reforça o princípio da participação democrática, mas também promove a construção de um espaço educacional mais inclusivo e democrático, no qual diferentes vozes são ouvidas e consideradas. Dessa forma, a gestão escolar torna-se um instrumento de transformação social, alinhada com as demandas de uma educação antirracista e inclusiva, que rompe com os ideais coloniais quando, comprometida com a justiça social e a equidade, fortalece o protagonismo dos sujeitos historicamente marginalizados, promovendo a construção coletiva de saberes e práticas que dialogam com as realidades locais.

Portanto, a descentralização não se limita a uma mera divisão de tarefas ou poderes, mas se configura como uma estratégia política que potencializa a participação crítica, o empoderamento da comunidade escolar e a transformação das relações de poder tradicionais no ambiente educacional. Isso reafirma a importância de uma gestão que seja não só democrática em sua forma, mas também antirracista e decolonial em sua essência, contribuindo para a superação das desigualdades e exclusões ainda presentes nas escolas do campo.

Por sua vez, no que se refere ao núcleo de sentido “Humanização”, fica notório que a humanização do ensino e da aprendizagem é outro termo-chave, referindo-se à abordagem pedagógica que leva em consideração as necessidades individuais dos estudantes, sua realidade e contexto social. Os gestores reconhecem a importância de uma gestão capaz de humanizar o ambiente escolar, priorizando isso nas escolas do campo. Essa concepção corresponde aos escritos de Caldart (2004), que alertam que a escola do campo deve reconhecer e ajudar a fortalecer seu povo como sujeitos sociais, que têm lutas, história, trabalho, saberes, cultura e jeito próprios.

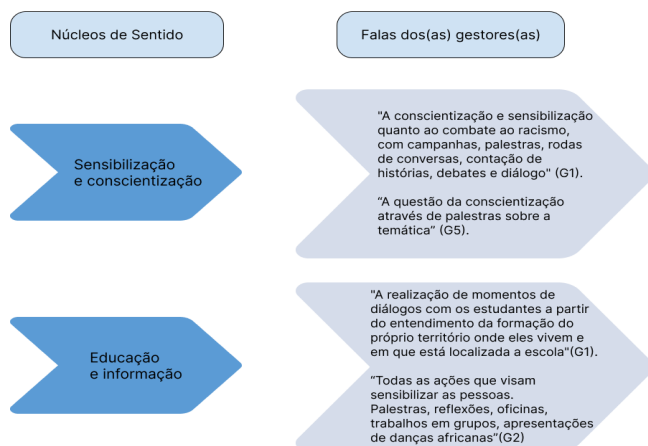
É possível identificar este posicionamento dos gestores ao escutarmos suas menções à humanização quando externam em sua definição de gestão democrática, como o depoimento de G5, por exemplo, que diz: “Participação de todos os atores na elaboração e tomadas de decisões cuja finalidade é promover um ensino e aprendizagem que seja humanizada e efetiva para a comunidade do campo”. G4, por sua vez, ao elencar temas que considera prioritários a serem trabalhados na comunidade, menciona um deles como sendo “a relação de pertencimento com a escola e com o território, as relações humanas que reforcem as questões da cidadania”.

Referente a essas colocações sobre a humanização, Santos (2014, p.238), é citado para reforçar a importância de uma visão humanizadora e identitária na educação do campo, haja vista que o autor preocupa-se “[...]com a recuperação de conhecimentos que foram tornados ausentes ou invisíveis pelos poderes coloniais e imperiais, e enfatiza a importância do conhecimento nascido da luta, especialmente a luta dos oprimidos”. Ele enfatiza a carência da valorização dos saberes, resistência e identidade locais, essenciais para uma educação que conserve as individualidades culturais e sociais do povo do campo.

Assim, entendemos que a humanização na gestão escolar democrática das escolas do campo representa um movimento de enfrentamento direto à lógica da colonialidade, que historicamente invisibiliza os sujeitos, saberes e culturas do povo camponês. Ao reconhecer as particularidades, os vínculos afetivos, os territórios e os conhecimentos produzidos pelas comunidades, os gestores expressam um compromisso com uma prática educativa que rompe com os padrões hegemônicos impostos pelo modelo colonial, fundamentado na homogeneização, silenciamento e exclusão. Nesse sentido, a decolonialidade se concretiza como um horizonte teórico-prático capaz de orientar a construção de uma escola enraizada nas experiências e identidades dos sujeitos do campo.

Tendo discutido os aspectos relativos às concepções de gestão democrática dos gestores, seguiremos analisando suas concepções sobre a temática da educação antirracista. Sobre esse tema, os relatos dos gestores e gestoras indicam que as práticas vão além do reconhecimento das diferenças raciais, incorporando ações pedagógicas que promovem a igualdade racial e combatem o racismo. Para identificar como eles conceituam práticas antirracistas, fizemos o seguinte questionamento: “Para você, enquanto gestor(a), quais práticas realizadas em escolas do campo podem ajudar no combate ao racismo?”. Ao analisarmos as respostas, elegemos dois núcleos de sentido.

Figura 2- Núcleos de sentido presentes nos discursos dos gestores



Fonte: Elaboração própria (2024)

Dessa forma, resta claro que os núcleos de sentido (como visto na Figura 2, “Sensibilização e conscientização” e “Educação e informação”) dão pistas para a promoção de uma gestão escolar democrática e antirracista. Esses elementos são processos e pilares que envolvem o despertar, o questionamento e a proposição de ações pedagógicas outras que fomentam uma cultura escolar intercultural crítica, de respeito, participação e equidade social.

Nilma Lino Gomes (2005) discute a importância de uma educação antirracista nas escolas, enfatizando que a educação deve ir além do simples reconhecimento das diferenças raciais. Ela argumenta que é necessário, sim, implementar práticas pedagógicas que combatam o racismo e promovam a igualdade racial. A educação antirracista envolve a revisão crítica do currículo escolar, a formação continuada de professores e a incorporação de conteúdos que valorizem a história e a cultura afro-brasileira. Ressaltamos a importância de criar um ambiente escolar que respeite e celebre a diversidade, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Essa reflexão é ampliada por Boaventura de Sousa Santos (2014), que critica o eurocentrismo presente nos sistemas educacionais e defende a necessidade de se reconhecer a pluralidade de saberes e experiências sociais. Para Santos (2014, p. 47), “o conhecimento válido não é apenas o que deriva do Ocidente, mas sim o que emerge das lutas dos povos oprimidos, como os camponeses, indígenas e negros”. Dessa forma, uma educação antirracista precisa dialogar com as realidades locais e com os saberes ancestrais, desafiando as narrativas dominantes que muitas vezes silenciaram essas vozes.

As concepções dos gestores a esse respeito se aproximam dos escritos de Gomes (2012), ao conceber tais práticas antirracistas na escola como um processo que envolve conscientização e sensibilização através de atividades como campanhas, palestras, rodas de conversa, contação de histórias, debates e diálogo. Além disso, enfatizam a formação de valores, regras de convivência, cultura de paz e respeito às diferenças como pilares essenciais para promover um ambiente escolar intercultural.

Nesse contexto, Santos (2014, p.75) destaca a importância da descentralização e da participação coletiva na gestão escolar. Ele afirma que “a descentralização democrática não é apenas uma técnica de administração, mas um modo de respeitar as diversas vozes e formas de saber presentes em uma comunidade”. Portanto, a gestão democrática nas escolas do campo deve incluir a participação ativa dos diversos atores escolares e da comunidade local, rompendo com as hierarquias tradicionais que perpetuam a exclusão e o racismo.

Os gestores também valorizam o diálogo contínuo com os estudantes, incentivando debates e reflexões sobre a formação histórica e cultural do território, promovendo assim uma educação que busca não apenas informar, mas também transformar atitudes e promover a equidade racial na escola. Assim, voltando nosso olhar para a gestão democrática e antirracista nas escolas do campo, esse território singular, precisamos compreender que

[...] dentre os povos que lutam pela Educação do Campo, está o campesinato negro, que compõem o campo brasileiro de forma heterogênea, nos quilombos, comunidades rurais negras, nos movimentos sociais do campo, são os trabalhadoras e trabalhadores do campo, assentamentos, ou seja, estão nos diversos espaços que marcam o território camponês brasileiro (Farias; Faleiro, 2017, p.3).

Portanto, para gestão da Educação do Campo, é essencial reconhecer que, além das questões de classe, há uma intensa problematização sobre a diversidade racial e as hierarquias resultantes, que afetam os lugares ocupados e o tratamento dessa população. Ainda segundo Farias e Faleiro (2017, p.3), esses sujeitos “possuem suas vivências, historicidade, ancestralidade e cultura marcada pelas questões de ser camponês e ser negro, pois essa dupla identidade estrutura suas vidas cotidianas e suas relações com o mundo”. Dessa forma, evidenciamos a necessidade de construirmos uma educação/escola dos territórios camponeses centrada nas marcas identitárias de seus sujeitos.

Assim, “a escola pode ser considerada, então, como um dos espaços que interferem na construção da identidade negra” (Gomes, 2003, p.172). Devemos lembrar

que a conduta na gestão escolar pode tanto fortalecer o orgulho da cultura negra e campesina quanto negá-lo. Portanto, é essencial que a prática gestora valorize uma educação multicultural. Afinal, “o reconhecimento da diversidade não enfraquece, mas fortalece os princípios em que se assenta a construção teórica da educação do campo, do projeto de campo e da sociedade” (Arroyo, 2012, p.232).

Nesse sentido, Santos (2014) reforça que a construção de uma sociedade mais justa e democrática passa pelo reconhecimento da pluralidade de culturas e pela promoção de uma educação que seja verdadeiramente intercultural. Cavalleiro (2001, p.158) elege oito características de uma educação antirracista, sendo elas:

1. Reconhece a existência do problema racial na sociedade brasileira.
2. Busca permanentemente uma reflexão sobre o racismo e seus derivados no cotidiano escolar.
3. Repudia qualquer atitude preconceituosa e discriminatória na sociedade e no espaço escolar e cuida para que as relações interpessoais entre adultos e crianças, negros e brancos sejam respeitadas.
4. Não despreza a diversidade presente no ambiente escolar: utiliza-a para promover a igualdade, encorajando a participação de todos/as os/as alunos/as.
5. Ensina às crianças e aos adolescentes uma história crítica sobre os diferentes grupos que constituem a história brasileira.
6. Busca materiais que contribuam para a eliminação do ‘eurocentrismo’ dos currículos escolares e contemplem a diversidade racial, bem como o estudo de ‘assuntos negros’.
7. Pensa meios e formas de educar para o reconhecimento positivo da diversidade racial.
8. Elabora ações que possibilitem o fortalecimento do autoconceito de alunos e de alunas pertencentes a grupos discriminados.

O reconhecimento da existência de um “problema racial na sociedade brasileira” é elencado como primeira característica de uma educação antirracista por Cavalleiro (2001, p.158). Isso se alinha aos escritos de Walsh (2006) quando a autora defende que é reconhecendo que o racismo estrutural constitui as sociedades modernas coloniais que se começa a descolonização. Sem este reconhecimento pode-se apenas disfarçar uma lógica colonial ainda não superada. Nota-se que as demais características citadas desdobram-se logicamente da primeira, entendendo que negar o racismo inviabiliza todas as outras ações que são intrínsecas a uma educação antirracista.

Santos (2014) também sinaliza a necessidade de um currículo descolonizado, que reflita as realidades e experiências dos povos historicamente marginalizados para uma educação antirracista. Para ele, “um currículo que não contemple a diversidade e que continue a reproduzir as lógicas de poder coloniais falha em preparar os alunos para viverem em uma sociedade verdadeiramente democrática” (Santos, 2014, p. 82).

As interações com as famílias apresentam desafios significativos, incluindo a ausência de filtros e autocontrole em relação a comentários e atitudes racistas. Esse cenário dificulta a construção de um ambiente escolar seguro e acolhedor para todos os estudantes. A falta de diálogo construtivo e a resistência à reflexão crítica sobre questões raciais por parte das famílias representam obstáculos adicionais na promoção de uma educação antirracista.

Neste sentido, Silva (2015, p.166) afirma que: “é fundamental fortalecer a identidade das crianças negras como um passo crucial para a construção de uma sociedade verdadeiramente democrática”. Além disso, para que esse processo seja bem-sucedido, é essencial estabelecer uma colaboração honesta e harmoniosa entre família e escola, favorecida com a interação entre a comunidade escolar e o grupo familiar que faz parte da realidade dos estudantes.

Esses núcleos de sentido revelam não apenas os desafios existentes, mas também sugerem a necessidade urgente de ações coletivas e políticas educacionais que promovam uma cultura escolar mais justa, igualitária e respeitosa com a diversidade racial. Superar essas dificuldades requer um compromisso contínuo de todos os atores envolvidos na educação para transformar a realidade das escolas em espaços verdadeiramente inclusivos e acolhedores para todos os estudantes. Essas características oferecem um caminho possível para a promoção da equidade e do respeito à diversidade no ambiente escolar brasileiro de modo geral. O reconhecimento da existência do problema racial na sociedade é o primeiro passo para eliminar preconceitos e criar um espaço de reflexão constante sobre as relações raciais. Ao repudiar atitudes preconceituosas, a educação antirracista não apenas protege os estudantes de discriminações, mas também fomenta um ambiente de respeito mútuo, crucial para o aprendizado.

Além disso, ao valorizar a diversidade presente na escola e ao desenvolver uma narrativa crítica que inclua a história de diferentes grupos, os educadores preparam os alunos para entender e respeitar a complexidade social. O uso de materiais que eliminam o eurocentrismo e promovem o estudo de temas relacionados à cultura negra é fundamental para oferecer uma educação mais inclusiva, ao mesmo tempo que fortalece o autoconceito dos alunos de grupos discriminados. Em suma, as diretrizes de Cavalleiro (2001) não só promovem um espaço de aprendizado mais justo e igualitário,

mas também preparam as novas gerações para uma convivência mais harmoniosa e respeitosa em uma sociedade marcada por desigualdades raciais.

Desse modo, sinalizamos que a educação antirracista, especificamente em escolas do campo, também é um processo contínuo e forjado colaborativamente. Reforçamos que atividades nessa direção exigem a participação de toda a escola, em diálogo com a comunidade camponesa na qual se está localizada. Cavelleiro (2001) ressalta a quinta característica da educação antirracista, incentivando o conhecimento de uma histórica crítica sobre os diferentes grupos sociais, estabelecendo assim uma relação de identificação e reconhecimento da sua identidade.

Quanto à participação ativa e o envolvimento dos professores, eles são relevantes para promover iniciativas antirracistas eficazes. No entanto, as falas dos entrevistados indicam resistências por parte de alguns profissionais, tanto em adotar práticas contextualizadas quanto em engajar-se plenamente nas propostas educacionais que visam combater o racismo. O depoimento de G5 (2024) expressa isso quando menciona que um dos maiores desafios para se exercer um gestão democrática e antirracista é “a resistência por parte de alguns profissionais no tocante à empatia”. Isso evidencia a necessidade de superar barreiras pessoais e institucionais para alcançar uma educação mais equitativa e inclusiva.

Os escritos de Freire (1968) também confirmam as ideias expressas nesses núcleos de sentido, pois para ele a participação dos professores e a resistência às práticas antirracistas pode ser combatida por meio da conscientização e do engajamento deles na transformação social e na promoção da igualdade. Freire argumenta que a educação necessita ser um processo libertador, onde os docentes não apenas ensinam, mas também aprendem com seus estudantes.

Nesse mesmo caminho, Santos (2010) alerta que as resistências docentes muitas vezes derivam da internalização de uma lógica eurocêntrica e colonial que naturaliza hierarquias raciais e culturais no currículo e nas relações pedagógicas. O mesmo autor afirma ainda: “a dificuldade de reconhecer o saber do outro é uma marca profunda da colonialidade do saber, que precisa ser desafiada nas instituições escolares” (Santos, 2010, p. 23). Assim, romper com essas estruturas exige um reposicionamento epistemológico e político por parte dos educadores, que devem assumir o compromisso de uma prática pedagógica situada, antirracista e dialogada com os sujeitos do território.

Essas reflexões indicam que superar o racismo na educação é uma tarefa complexa e contínua que requer o compromisso de todos os atores escolares e a colaboração da comunidade local. Com práticas que rompam com as estruturas coloniais e promo-

vam o reconhecimento das identidades e culturas marginalizadas, a gestão democrática e antirracista pode transformar a escola em um espaço de emancipação e justiça social.

4 CONCLUSÕES

Como conclusões deste artigo destacamos que, ao analisarmos os discursos dos gestores, foi possível perceber a sensibilidade e esforços concretos para a prática de uma gestão que contemple os princípios democráticos e antirracistas. Isto se evidencia através das falas dos gestores quando eles avaliam seu território e sua atuação identificando as oportunidades e possibilidades ali presentes.

Desse modo, os resultados deste estudo revelam que a educação antirracista nas escolas do campo é processo contínuo, dialógico e colaborativo. Atividades nessa direção exigem a participação de toda escola em diálogo com a comunidade camponesa em que se encontra geopoliticamente localizada. Em suma, tanto a gestão democrática quanto a educação antirracista nas escolas do campo exigem um compromisso contínuo com a participação comunitária e o reconhecimento das identidades culturais presentes no território. Essas práticas são necessárias para promover uma escola descolonial e transformadora, capaz de contribuir para uma sociedade mais justa e intercultural.

Diante dos resultados analisados ao longo da pesquisa é possível perceber que, apesar dos desafios como o baixo índice de sensibilização e informação, a resistência a novas concepções e a naturalização de atitudes racistas, existem caminhos possíveis para o enfrentamento e a transformação dessa realidade ainda tão marcada pela colonialidade. Os gestores das escolas do campo compreendem a importância dos esforços para a propagação de atitudes antirracistas e democráticas. O esforço em exercer uma gestão escolar próxima às realidades do campo resulta não só na garantia do direito ao acesso e permanência na escola, mas fortalece a identidade camponesa e suas singularidades.

Assim, a construção de uma educação antirracista e democrática nas escolas do campo vai muito além de combater as desigualdades sociais e raciais. Ela tem o poder de valorizar e celebrar a rica diversidade cultural e étnica dos povos que habitam esses territórios. Quando reconhecemos essas identidades como únicas, a escola se transforma em um verdadeiro espaço de resistência e empoderamento. É um lugar onde os estudantes não só aprendem, mas também se tornam agentes de mudança, prontos para impactar suas comunidades de maneira significativa.

Essa perspectiva se sustenta a partir dos estudos pós-coloniais ao reconhecer que a escola, historicamente moldada por estruturas eurocêtricas e coloniais, precisa

ser ressignificada como um espaço de disputa simbólica e emancipação. Boaventura de Sousa Santos (2010) enfatiza que romper com a colonialidade exige não apenas rever conteúdos, mas também desconstruir as lógicas que naturalizam desigualdades e silenciam vozes. Assim, ao promover práticas educativas antirracistas e democráticas, as escolas do campo desafiam a ordem estabelecida e revalorizam saberes.

Para que isto se concretize, é necessário que se tornem prioridades nas políticas educacionais a formação continuada dos educadores, agentes diretos destas mudanças, e o engajamento da comunidade. Assim, seguimos esperando por escolas que cumpram seu papel de transformação social e de promoção de práticas democráticas e antirracistas, criando um presente-futuro mais justo e plural para todos.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. *Dicionário da Educação do Campo*. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV/Fiocruz). Rio de Janeiro: EPSJV Editora; Expressão Popular, 2012, p. 229-237.

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Censo da educação básica 2019*: resumo técnico. Brasília: Inep, 2020. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_da_educacao_basica_2019.pdf. Acesso em: 14 de maio de 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Censo da educação básica 2023*: resumo técnico. Brasília: Inep, 2024. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_da_educacao_basica_2023.pdf. Acesso em: 14 de maio de 2024.

CALDART, Roseli Salette. *Pedagogia do Movimento Sem Terra*. 3 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

CAVALLEIRO, Eliane. “Educação anti-racista: compromisso indispensável para um mundo melhor”. In: CAVALLEIRO, Eliane (org.). *Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola*. São Paulo: Selo Negro, 2001. p. 141-60.

FALEIRO, Wilker; FARIAS, Maria Nazareth. “Educação do campo: entre a expansão política e o estado neoliberal”. *Revista de Educação Popular*, Uberlândia, v. 16, n. 1, p. 22–37, 2017. DOI: 10.14393/rep-v16n12017-art02.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. “Indicativos para um currículo de formação de pedagogos”. In: ROSA, Dalva E. Gonçalves; SOUZA, Vanilton Camilo de (Org.). *Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 50ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GOMES, Nilma Lino. *Educação e pesquisa*, São Paulo, v.29, n.1, p. 167-182, jan./jun. 2003.

GOMES, Nilma Lino. “Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: Uma breve discussão”. *Educação antirracista: Caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03*. Brasília, 2005.

GOMES, Nilma Lino. “Educação, raça e gênero: relações imersas na alteridade”. *Cadernos Pagu*, Campinas, SP, n. 6/7, p. 67-82, 2010.

GOMES, Nilma Lino. *A escola dos meus sonhos: a organização escolar e a diversidade cultural*. Petrópolis: Vozes, 2012.

LÜCK, Heloisa. *A gestão participativa na escola*. 8. Ed. – Petrópolis: Vozes, 2010.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 2010.

MUNANGA, Kabengele. “Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia”. Palestra proferida no 3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação, Penesb-RJ, 05 de nov. 2003.

QUIJANO, Anibal. “Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina”. In: LANDER, Edgar (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Colección Sur. Buenos Aires: Clasco. Setembro. p. 201-245. 2005.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Epistemologias do Sul: justiça cognitiva e pluralismo epistemológico*. São Paulo: Cortez; Petrópolis: Vozes, 2010, p. 23.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Epistemologias do Sul: justiça contra o epistemicídio*. São Paulo: Cortez, 2014.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. “Crianças negras entre a assimilação e a negritude”. *Revista Eletrônica de Educação*, São Carlos, v. 9, p. 161-188, 2015.

VALA, Jorge. “A Análise de Conteúdo”. In: SILVA, Augusto Santos; PINTO, José Madureira (Org.). *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento, p.101-128, 1999.

WALSH, Catherine. “Interculturalidade e colonialidade do poder: um pensamento e posicionamento ‘outro’ desde a diferença colonial”. In: *Interculturalidade crítica e*

decolonialidade: Ensaios desde Abya Yala. Quito: Abya Yala, 2006. p. 21. Disponível em: acesso em 02 jun. 2025.

WALSH, Catherine. “Interculturalidad crítica y pedagogia de-colonial: apuestas (des) de in-surgir, re-existir y re-vivir”. *Educação on-line*. Departamento de Educação PUC-Rio, 2008.

ZEFERINO, Jaqueline Cardoso; PASSOS, Joana Célia dos; PAIM, Elison Antonio. “Decolonialidade e Educação do Campo: diálogos em construção”. *Momento: diálogos em educação*, v. 28, n. 2, p. 28-41, mai./ago., 2019.