

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM GESTÃO
E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA**

Crisley Vieira da Silva

**Desafios e possibilidades na implementação de uma educação antirracista:
estudo de caso em uma Escola Estadual em Minas Gerais**

**Juiz de Fora
2025**

Crisley Vieira da Silva

**Desafios e possibilidades na implementação de uma educação antirracista:
estudo de caso em uma Escola Estadual em Minas Gerais**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Edna Rezende Silveira de Alcântara

Juiz de Fora

2025

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Silva, Crisley Vieira da .

Desafios e possibilidades na implementação de uma educação antirracista: : estudo de caso em uma Escola Estadual em Minas Gerais / Crisley Vieira da Silva. -- 2025.

172 p.

Orientadora: Edna Rezende Silveira de Alcântara

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, 2025.

1. Educação Antirracista. 2. Racismo e Educação. 3. Ações Educacionais Antirracistas. I. Alcântara, Edna Rezende Silveira de, orient. II. Título.

Crisley Vieira da Silva

Desafios e possibilidades na implementação de uma educação antirracista: estudo de caso em uma Escola Estadual em Minas Gerais

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública. Área de concentração: Gestão e Avaliação da Educação Pública.

Aprovada em 04 de abril de 2025

BANCA EXAMINADORA

Prof.Dr. Edna Rezende Silveira de Alcântara- Orientador

Universidade Federal de Juiz de Fora

Prof.Dr.. Cassiano Caon Amorim

Universidade Federal de Juiz de Fora

Prof.Dr.. Marcos Eduardo da Silva Leandro

UFRRJ

Juiz de Fora, 28/03/2025.



Documento assinado eletronicamente por **EDNA REZENDE SILVEIRA DE ALCANTARA, Usuário Externo**, em 29/05/2025, às 15:05, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Cassiano Caon Amorim, Professor(a)**, em 30/05/2025, às 14:54, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **MARCOS EDUARDO DA SILVA LEANDRO, Usuário Externo**, em 03/06/2025, às 18:14, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no Portal do SEI-Uffj (www2.uffj.br/SEI) através do ícone Conferência de Documentos, informando o código verificador **2321740** e o código CRC **EB813FDF**.

AGRADECIMENTOS

Foi longo o caminho percorrido até aqui, mas não caminhei só. Foram muitos os que vieram comigo. Às vezes ao meu lado, apreciando a caminhada; outras vezes, atrás, servindo de apoio quando o caminho se tornava difícil; e, em outras ocasiões, à frente, me incentivando a dar mais um passo. Mas nunca só!

À minha mãe, Carmen, a quem me faltam palavras que sejam capazes de expressar o tamanho da gratidão e admiração que sinto. Sua força e coragem sempre foram minhas maiores fontes de inspiração.

À minha família, que sempre me apoiou, incentivou e celebrou cada conquista dessa longa trajetória.

À minha orientadora de mestrado pela orientação, a Daniel Eveling pelas contribuições ao longo desta pesquisa. Em especial, agradeço à Danielle Francisco, pelo olhar atento e cuidadoso sobre o trabalho, pelas palavras gentis e de incentivo ao longo deste percurso.

Aos alunos das turmas de oitavo ano de 2022, especialmente à turma de tempo integral, que colaboraram na elaboração, aplicação e organização dos dados do questionário que foram a base desta pesquisa. Sem vocês, este trabalho não teria sido possível.

A todos os amigos, que, de forma incondicional, estiveram presentes e me apoiaram em todos os momentos dessa jornada. Em especial, à Daniela Oliveira pelo incentivo, pelas palavras carinhosas e de conforto em momentos desafiadores, e pela contribuição com a pesquisa. À Denise Weiss pelo apoio e auxílio para finalização deste trabalho.

A todos aqueles que tornaram este caminho possível, o meu mais sincero agradecimento.

“A educação é a arma mais poderosa que você pode usar para mudar o mundo” (Nelson Mandela).

RESUMO

O racismo, resultado dos quase quatro séculos de escravidão pelo qual o Brasil passou, se manifesta de diferentes formas e locais, sendo a escola um desses espaços. Por esse motivo, a presente dissertação desenvolvida para o programa de Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação (PPGP), do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF), teve como objetivo principal investigar como os profissionais percebem a manifestação do racismo e discriminação racial na ¹Escola Estadual Luiza Mahín e as iniciativas adotadas para o enfrentamento dessas violências. Os objetivos específicos que orientaram a pesquisa foram: a) descrever como a instituição conduz questões referentes à discriminação racial e como enfrenta o racismo; b) analisar de que maneira os alunos, professores e demais membros da comunidade acadêmica da Escola Estadual Luiza Mahín respondem às situações que envolvem discriminação étnico-racial. c) propor um Plano de Ação Educacional que contribua com a prevenção de novos casos de discriminação, com o processo de construção da identidade racial dos estudantes e valorização da cultura afro-brasileira. Como referencial teórico, foram utilizados autores que analisam a questão racial no ambiente escolar, além daqueles que refletem sobre a estruturação e a manifestação do racismo no Brasil. A pesquisa de campo realizada a partir de entrevistas semiestruturadas e questionários, identificou como principais problemas a ocorrência do racismo e da discriminação racial na instituição, a falta de ações da gestão no combate a essas violências, dificuldade dos professores em intervir em casos de violência ou inserir o tema em seus conteúdos programáticos. Os resultados permitiram a elaboração de um Plano de Ação as quais foram propostas formações continuadas, ações de valorização da cultura negra e criação de uma plataforma para disponibilização de materiais e informações de consulta para os profissionais.

Palavras-chave: Educação Antirracista; Racismo e Educação; Ações Educacionais Antirracistas.

¹ Ao longo do texto foi utilizado um nome fictício como forma de preservar o anonimato da instituição e dos profissionais que participaram das entrevistas e questionários aplicados na pesquisa.

ABSTRACT

Racism, the result of almost four centuries of slavery in Brazil, manifests itself in different ways and places, and schools are one of these spaces. For this reason, this dissertation, developed for the Professional Master's Program in Education Management and Assessment (PPGP), of the Center for Public Policies and Education Assessment of the Federal University of Juiz de Fora (CAEd/UFJF), had as its main objective to investigate how professionals perceive the manifestation of racism and racial discrimination at the ²Luiza Mahín State School and the initiatives adopted to confront these forms of violence. The specific objectives that guided the research were: a) to describe how the institution deals with issues related to racial discrimination and how it confronts racism; b) to analyze how students, teachers and other members of the academic community of the Luiza Mahín State School respond to situations involving ethnic-racial discrimination; c) to propose a set of management and pedagogical actions that contribute to the prevention of new cases of discrimination and provide a more inclusive and equitable school environment for all involved. The theoretical framework used was authors who analyze the racial issue in the school environment, as well as those who reflect on the structuring and manifestation of racism in Brazil. The field work, conducted based on semi-structured interviews and questionnaires, identified the main problems as the occurrence of racism and racial discrimination in the institution, the lack of management actions to combat these types of violence, and the difficulty teachers have in intervening in cases of violence or including the topic in their original grammar content. The results allowed the development of an Action Plan that proposed ongoing training, actions to promote black culture, and the creation of a platform to provide materials and information for professionals to consult.

Keywords: Anti-Racist Education; Racism and Education; Anti-Racist Educational Actions.

² Throughout the text, a fictitious name was used as a way of preserving the anonymity of the institution and the professionals who participated in the interviews and questionnaires applied to the research.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 - Distribuição das turmas por endereço e turno.	42
Quadro 2 - Dados referentes ao número de alunos matriculados na Escola entre os anos de 2013 e 2022.....	44
Quadro 3 - Atividades propostas pelos alunos para a resolução dos problemas de discriminação racial.....	53
Quadro 4 - Questionário aplicado nas turmas da Escola Estadual Luiza Mahín	55
Quadro 5 - Organização dos participantes e temas das mesas do projeto “Resisto, logo, existo	600
Quadro 6 - Perguntas para entrevista semiestruturada com equipe gestora	92
Quadro 7 – Informações sobre os participantes da pesquisa	92
Quadro 8 - Informações sobre os docentes entrevistados: distribuição por idade e gênero.....	93
Quadro 9 – Informações sobre os docentes entrevistados: religião	93
Quadro 10 – Informações sobre os docentes entrevistados: vínculo institucional, unidade de trabalho, tempo de atuação na instituição.....	94
Quadro 11 – Informações sobre os docentes entrevistados: disciplina lecionada.	94
Quadro 12 – Perguntas para questionário aplicado aos docentes	95
Quadro 13 – Sujeitos entrevistados e função na escola.....	96
Quadro 14 – Tempo de atuações dos profissionais na instituição	102
Quadro 15 – Profissionais que já realizaram cursos de capacitação sobre temática racial (organizado por área de conhecimento.....	109
Quadro 16 – Ações propositivas por eixo de análise	134
Quadro 17 – Síntese das ações propositivas	136
Quadro 18 – Intervenções artísticas de valorização da cultura negra	148
Figura 1 – Instrumento: tambor mineiro.....	154
Figura 2 – Instrumento: gunga	154
Figura 3 – Instrumento: agogô	155
Figura 4 – Instrumento: patangome	155

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Contagem dos alunos por raça, na Escola em 2018, 2019, 2020 e 2022*	46
Tabela 2 - Contagem de professores por raça na Escola Estadual Luiza Mahín	47
Tabela 3 - Cronograma com os temas das formações para docentes e equipe gestora.	145

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANC	Assembleia Nacional Constituinte
ASB	Auxiliares de Serviços na Educação Básica
ATB	Assistente Técnico de Educação Básica
BNCC	Base Nacional Curricular
CadÚnico	Cadastro Único para Programas Sociais
CNE	Conselho Nacional de Educação
Cras	Centro de Referência de Assistência Social
CSE	Centro Socioeducativo
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
GET	Ginásio Educacional Tecnológico
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDF	Índice de desenvolvimento Familiar
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
Ipec	Inteligência em Pesquisa e Consultoria Estratégica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LGBTQIA+	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Queer, Intersexuais, Assexuais
MDS	Ministério de desenvolvimento Social
MEC	Ministério da Educação e Cultura
Mipad	Most Influential People of African Descent
MN	Movimento Negro
MNs	Movimentos Negros
MNU	Movimento Negro Unificado
MUCDR	Movimento Unificado Contra a Discriminação Racial
ONU	Organização das Nações Unidas
PAE	Plano de Ação Educacional
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PEB	Professores de Educação Básica
PPP	Projeto Político-Pedagógico

Psol	Partido Socialismo e Liberdade
Seta	Sistema de Educação por uma Transformação Antirracista
Simade	Sistema Mineiro de Administração Escolar
SM	Salário Mínimo
Sucem	Sistema Mineiro de Administração Escolar
TEM	Teatro Experimental do Negro
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
Unegro	União de Negros pela Igualdade

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 A EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL NA ESCOLA ESTADUAL Luiza Mahín	16
2.1 RAÇA E RACISMO: COMO ESTES CONCEITOS SE MANIFESTAM NO AMBIENTE ESCOLAR.....	16
2.2 POR UMA EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL: DESAFIOS E MARCOS LEGAIS....	21
2.3 A ESCOLA ESTADUAL LUIZA MAHÍN: ASPECTOS SOCIOECONÔMICOS, DOCUMENTOS NORTEADORES E QUADRO DE PESSOAL.....	36
3 REFLEXÕES SOBRE O RACISMO À BRASILEIRA	64
3.1 DADOS QUE INDICAM O LUGAR DO NEGRO NO BRASIL.....	65
3.2 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS OBTIDOS A PARTIR DO QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ESTUDANTES.....	71
3.3 POR UM CURRÍCULO ESCOLAR ANTIRRACISTA	80
3.3.1 Cartografias de uma educação antirracista	85
3.4 PERCURSO METODOLÓGICO.....	90
3.4.2 Como os docentes e a gestão escolar têm atuado no combate ao racismo e discriminação racial	111
4 PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL: PROPOSTAS DE CONTRIBUIÇÃO PARA A PRÁTICA DE UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA	134
4.1 IMPLEMENTAÇÃO DO PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL	135
4.1.1 Apresentação dos dados da pesquisa	140
4.1.2 Elaboração do cronograma de atividades para formação continuada para docentes e equipe gestora	142
4.1.3 Criação de uma plataforma digital colaborativa	145
4.1.4 Implementação de intervenções artísticas para valorização da cultura negra	147
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	156
REFERÊNCIAS	160
APÊNDICE A – AFIRMATIVAS UTILIZADAS NO QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES	170
APÊNDICE B – ROTEIRO DAS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS COM A EQUIPE GESTORA	171

APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO PARA PARTICIPAÇÃO DA PESQUISA	172
--	------------

1 INTRODUÇÃO

A sociedade na qual vivemos apresenta, em sua estrutura, práticas e elementos do racismo. Esses vão desde aspectos colocados na linguagem até concepções vivenciadas nas questões econômicas e sociais. A escola, como um local de reprodução social, pode se tornar um ambiente hostil para os alunos que não se enquadram dentro de padrões pré-estabelecidos, sejam eles estéticos, de classe, gênero ou raça. Para eles, a instituição escolar pode representar um local de sofrimento em função do preconceito e da discriminação, muitas vezes naturalizados sob a forma de apelidos, comentários ofensivos, exclusão de atividades e brincadeiras, ridicularização ou até mesmo silenciamento praticado pelos membros da comunidade escolar.

Ao pensar sobre meu período de escola, minhas lembranças são de um lugar onde não me sentia pertencente e no qual não queria estar. Apesar de ter estudado em uma escola estadual, considerada, na época, uma instituição de referência em função da qualidade do ensino oferecido e com vagas muito disputadas, convivia com um público de diferentes classes sociais e, ao pensar sobre os alunos que estudaram comigo, me lembro da presença de um número maior de estudantes que aparentavam ter uma situação financeira um pouco mais confortável. Essa situação era percebida por mim nos caros materiais escolares, nos valores gastos todos os dias na cantina da escola e até mesmo nas roupas e tênis.

Por outro lado, consigo me recordar, ainda que em menor número, de um público que não se enquadrava nestas características. Ao lembrar dessas situações me vem à memória que essas pessoas estavam sempre sozinhas pelos cantos da escola, na biblioteca durante o recreio e por várias vezes, sendo provocados por outros alunos. Por muitas vezes presenciei, em diferentes situações, casos de preconceito e discriminação em relação à raça, orientação sexual, gênero, dentre outros. Tais comportamentos não eram percebidos ou, por muitas vezes, eram naturalizados e tratados como brincadeira. Apesar de em muitos momentos ser visível o desconforto, as vítimas não se sentiam à vontade para reclamar e, quando isso acontecia, não eram tomadas medidas eficazes de combate à discriminação.

Ao me tornar professora, me deparei com um ambiente que não divergia muito daquele no qual estive inserida durante anos da minha vida, e me incomodou perceber

que meus alunos, estudantes da Escola Estadual Luiza Mahín, vivenciavam situações semelhantes àquelas pelas quais havia passado. Antes de prosseguir, é preciso fazer uma breve explicação em relação ao nome da escola pesquisada. Como forma de assegurar o anonimato da instituição e dos profissionais que participaram da pesquisa, foi escolhido um nome Luiza Mahín para identificar a escola. Embora não existam registros que possam atestar sobre a existência de Luísa, sua história foi contada a partir dos relatos de seu filho, Luíz Gama que além de poeta, foi um importante membro da luta abolicionista. Oriunda da Costa da Mina, Luísa ficou conhecida por sua atuação durante a Revolta dos Malês. Isso porque após ter conseguido sua alforria, se tornou quituteira nas ruas de Salvador. Seu ofício permitiu a comunicação entre escravos e não escravos, que aparentemente compravam seus quitutes, e trocavam bilhetes sobre a organização da Revolta dos Malês.

Por ter um olhar mais atento a essas questões, quando assumi a disciplina de Geografia do Ensino Fundamental Anos Finais na Escola Estadual Luiza Mahín, comecei a notar situações que me incomodaram. Sob a justificativa de ser só uma brincadeira, ouvi muitos alunos reproduzirem falas como: “tinha que ser preto, ou, tinha que ser branco”; “é só porque sou preto, ou, é só porque sou branco”. Esse incômodo aumentou ao observar a reação de alguns alunos, sobretudo os negros. Percebi que, apesar de não gostar ou concordar com as falas, eles não manifestavam sua insatisfação. Em função deste incômodo pessoal, que pude perceber não ser só meu, a temática racial foi trazida para ser discutida em sala e nestes momentos vários alunos disseram acreditar que estes casos aconteciam nas escolas e disseram ter presenciado tais episódios.

O ambiente escolar deveria ser um local de acolhimento e segurança para os alunos, no entanto, este é também um local de reprodução de práticas sociais onde o racismo e a discriminação estão inseridos, desta forma, manifestam-se diferentes formas de discriminação, dentre elas, a racial.

A discriminação racial dentro das instituições de ensino infelizmente, não é uma temática recente. Diferentes autores como Pinheiro (2023), Gomes (2005; 2010; 2023), Cavalleiro (1999; 2000; 2001) dentre outros, têm não só identificado estes casos, como também proposto diferentes estratégias para seu enfrentamento como mudanças no currículo das instituições com a doção de uma perspectiva didático-

pedagógica decolonial, práticas voltadas para a formação de professores e ações de valorização da cultura negra no ambiente escolar.

Para que as estratégias de combate à discriminação racial possam de fato ser implementadas, torna-se crucial considerar a forma como as instituições de ensino abordam a discussão étnico-racial no ambiente escolar, especialmente desde a implementação da Lei nº 10.639/2003 (Brasil, 2003), que tornou obrigatório o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira.

A incorporação dessa Lei representou um avanço significativo ao reconhecer a necessidade de incluir aspectos históricos, culturais e sociais das populações africanas e afrodescendentes no ensino brasileiro, no entanto, houve de fato um comprometimento por parte dos gestores e professores para integrar esses temas ao currículo? Como estes assuntos estão sendo trabalhados e, principalmente, qual é a importância dessa discussão para a redução da reprodução do racismo no ambiente escolar? Desta forma, faz-se necessário pensar em como as instituições vêm abordando o assunto.

Acredito que a discussão sobre a temática étnico-racial possa desempenhar um papel crucial na redução de conflitos ao promover a compreensão, o respeito e a valorização das diferenças. Quando os alunos têm a oportunidade de aprender sobre a história e cultura de diferentes grupos étnicos, desenvolvem empatia, consciência crítica e capacidade de dialogar sobre questões relacionadas à diversidade. Isso contribui para a formação de cidadãos mais conscientes com uma tendência menor a práticas discriminatórias.

Considerando a importância de trazer o tema para o ambiente escolar e as motivações pessoais e as vivências dentro da Escola Estadual Luiza Mahín, localizada na cidade de Juiz de Fora, Minas Gerais, o presente trabalho foi estruturado a partir do seguinte questionamento: Como essa instituição aborda as questões étnico-raciais e lida com os casos de discriminação racial no ambiente escolar? A partir da pergunta que norteia o trabalho, foram abordados elementos relativos às discussões sobre a educação étnico-racial, e a necessidade de seu debate para combater o racismo estrutural que se manifesta dentro da instituição.

O objetivo principal deste estudo, foi investigar como os profissionais percebem a manifestação do racismo e discriminação racial na Escola Estadual Luiza Mahín, e as ações adotadas para o enfrentamento destas violências.

Os objetivos específicos que orientaram esta pesquisa são:

- a) descrever como a instituição conduz questões referentes à discriminação racial e identificar as ações adotadas para o enfrentamento do racismo;
- b) analisar de que maneira os alunos, professores e demais membros da comunidade acadêmica da Escola Estadual Luiza Mahín enfrentam e respondem às situações que envolvem discriminação étnico-racial;
- c) propor um Plano de Ação Educacional que contribua com a prevenção de novos casos de discriminação, com o processo de construção da identidade racial dos estudantes e valorização da cultura afro-brasileira.

O presente trabalho foi estruturado em cinco etapas: introdução, capítulo descritivo, capítulo analítico, capítulo propositivo, em que será apresentado o Plano de Ação Educacional e, finalmente, as considerações finais. Na introdução, contextualizamos o conteúdo da pesquisa. Apresentamos as motivações pessoais e os objetivos gerais e específicos que conduziram sua realização. No capítulo descritivo, foram descritas a forma como a instituição percebe questões referentes a discriminação racial e as ações adotadas para este enfrentamento. Para isso, foram apresentados conceitos de raça e racismo, fundamentais para a compreensão do tema abordado.

Em seguida, foram apresentadas as legislações sobre a educação étnico-racial e discutiu-se como esses elementos estruturam as políticas educacionais. Por fim, realizou-se a caracterização da Escola Estadual Luiza Mahín: foram apresentados dados socioeconômicos do bairro, localização, quadro de pessoal, matrículas, informações sobre os documentos orientadores da instituição e percepções, experiências e políticas adotadas em relação a discriminação racial no ambiente escolar.

No terceiro capítulo, de caráter analítico, foi apresentado o processo de estruturação do racismo no Brasil e como este se manifesta no ambiente escolar. Apresentou-se o referencial teórico que fundamentou o trabalho. As autoras Gomes (2005; 2010; 2023), Pinheiro (2023), Cavalleiro (1999; 2000; 2001), entre outras, serviram de base para uma análise crítica referente às questões raciais no contexto educacional. Esse referencial nos deu a base para a compreensão de estratégias para

promoção uma educação antirracista, com destaque para a importância do currículo escolar.

A fim de comprovar a viabilidade da implementação de um currículo que priorize a diversidade e que rompa com um modelo eurocentrado de ensino, foram utilizados relatos de experiências concretas e bem-sucedidas de práticas de combate à discriminação, promoção da equidade racial e enfrentamento ao racismo já implementadas em algumas instituições de ensino no país.

A metodologia da pesquisa se baseou na análise da abordagem das questões raciais nos documentos norteadores da Escola Estadual Luiza Mahín, tais como o Projeto Político Pedagógico (PPP) e o Regimento Escolar. Procurou-se observar se a temática étnico-racial aparece entre os temas sugeridos para reuniões de planejamento e nos projetos desenvolvidos.

Os questionários já aplicados para os alunos foram utilizados não apenas para compor a caracterização do problema, mas também como uma ferramenta essencial para compreender a abordagem da escola em relação às questões raciais. Além disso, foram fundamentais para orientar a construção de ações que contribuam para promoção de um ambiente escolar mais igualitário.

Como forma de compreender a percepção dos professores em relação as questões raciais, levantamos dados a respeito das maiores dificuldades enfrentadas pelos profissionais ao trazer a questão racial para seus conteúdos, a importância da formação continuada para os profissionais e se esses profissionais já presenciaram casos de racismo e discriminação na instituição, se consideram-se preparados para intervir em situações de violência e a importância dada à oferta de cursos de formação continuada. Essas informações foram coletadas empregando um questionário respondido pelos profissionais.

Para identificar de modo mais estendido a importância dada ao tema e as ações realizadas para enfrentamento do racismo, assim como o oferecimento ou não de cursos de formação continuada para os profissionais da instituição e o papel da gestão no combate ao racismo e a discriminação racial, foi realizada de forma individual uma entrevista semiestruturada com a equipe gestora da instituição.

Aqui faz-se necessário diferenciar os conceitos de racismo e discriminação racial, muitas vezes utilizados como sinônimos. Para Gomes (2005), o racismo pode ser compreendido de duas maneiras diferentes. O racismo pode ser definido como

comportamentos e ações resultantes da aversão a pessoas pertencentes a um determinado grupo racial, além de um conjunto de ideias pré-estabelecidas em relação a determinados grupos, com base na crença na existência de raças superiores e inferiores.

Para a autora citada, a discriminação racial seria a manifestação do racismo através de práticas e ações que efetivam o preconceito em relação a um determinado grupo racial. Tais práticas podem ocorrer diretamente em relação a um indivíduo, muitas vezes excluído em função de sua cor, ou manifestada através de práticas administrativas, empresariais ou políticas que mantêm situações de desigualdade entre os grupos. Essas desigualdades manifestam-se através de indicadores socioeconômicos desfavoráveis a um determinado subgrupo.

A partir da maneira como o racismo é percebido e manifestado, somados à forma como a escola lida com estas questões, foi possível elaborar o Plano de Ação Educacional (PAE), apresentado no Capítulo 4. Nesse plano, foram propostas ações a serem implementadas com o objetivo de possibilitar a criação de uma educação antirracista na instituição. Para sua elaboração, foram considerados os principais problemas mencionados pelos atores sociais da escola, os quais foram: a falta de formação continuada para professores e gestores, a ausência de um projeto de escola comprometido com uma educação antirracista, a manutenção do racismo e discriminação racial na instituição, a falta de conhecimento e dificuldade dos professores em tratar do assunto e, por fim, a falta de material didático para auxiliar na abordagem do tema nas disciplinas.

As dificuldades relatadas possibilitaram a elaboração de quatro propostas de ações: a apresentação dos dados da pesquisa para docentes e equipe gestora, a realização de cursos de formação para docentes e equipe gestora, a criação de uma plataforma digital colaborativa que disponibilizará materiais de didáticos, a informação sobre cursos de formação e, por fim, atividades de valorização da cultura negra, destinadas aos estudantes.

No capítulo final, apresentam-se as considerações finais, em que são discutidos os principais resultados obtidos ao longo da pesquisa.

2 A EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL NA ESCOLA ESTADUAL LUIZA MAHÍN

O objetivo deste capítulo é descrever e analisar a percepção da instituição e as experiências e ações adotadas no combate à discriminação, além de identificar áreas de potencial aprimoramento no enfrentamento das questões étnico-raciais. Para isso, iniciou-se a discussão sobre as relações étnico-raciais, apresentando os conceitos de raça e racismo. Na sequência, discutiu-se a legislação sobre a educação étnico-racial e como tais elementos passaram a estruturar políticas públicas educacionais.

Com o objetivo de compreender melhor o público atendido pela instituição e as relações que se estabelecem dentro e fora do ambiente escolar, foram apresentadas características socioeconômicas do bairro, apresentados dados referentes à instituição, tais como informações sobre o quadro de pessoal, alunos e projetos que abordem a questão racial na escola e, por fim, apresentados dados do questionário que fundamentou a pesquisa. Foram mantidos em sigilo, por questão ética, o nome da escola e outros elementos identificadores.

2.1 RAÇA E RACISMO: COMO ESTES CONCEITOS SE MANIFESTAM NO AMBIENTE ESCOLAR

A escola, além de um ambiente de aprendizado, é um reflexo das estruturas sociais existentes. Por isso ela se torna um local que não apenas reproduz, mas que também pode promover práticas discriminatórias, incluindo o racismo. Este pode se apresentar de várias formas dentro do ambiente escolar: desde situações aparentemente inofensivas, como brincadeiras, até agressões verbais diretas.

O tratamento dado aos alunos negros pelos professores também pode ser influenciado por estereótipos e preconceitos, afetando diretamente a forma como estes profissionais percebem e tratam estes estudantes. É o que informa a autora Cavalleiro em seu artigo “O processo de socialização na educação infantil: a construção do silêncio e da submissão” (Cavalleiro, 1999). Nele, ela faz uma análise de como o processo de socialização promovido nas escolas e nos lares contribui para a construção de uma sociedade livre de desigualdade entre negros e brancos, a partir da observação de aspectos referentes à diversidade, dos valores atribuídos pelos

profissionais de educação à sua clientela e a presença de discriminação e preconceito na pré-escola.

Para a autora, a forma como a escola se posiciona frente a essas questões determina se a instituição está de fato comprometida com o combate às práticas discriminatórias ou se, de alguma forma, contribui para a perpetuação do racismo já enraizado na estrutura institucional. A manutenção dessas práticas pode ser percebida por meio da negação do problema, minimizando ou desconsiderando a gravidade das violências direcionadas aos alunos negros. A negação do racismo, a tentativa de reduzir os atos de discriminação racial a situações consideradas menos graves como "brincadeiras" ou *bullying*, assim como a omissão por parte das instituições, pode ser relacionada à ideia de uma convivência harmônica entre negros e brancos, conhecida como democracia racial.

A expressão "democracia racial" baseia-se na crença de que, sendo o povo brasileiro produto de diferentes raças, não haveria problemas raciais como os apresentados em outros países que também passaram pelo processo de escravidão (Freyre, 1987). Tais argumentos sustentaram a ideia da existência de uma sociedade livre de preconceitos e de discriminação racial.

Esses argumentos, paradoxalmente, contribuíram para a criação e manutenção do chamado "racismo brasileiro"³. Em função do mito que nega a existência do racismo no país, torna-se difícil adotar mecanismos de combate ao mesmo. A ideia de que vivemos em um país que valoriza as diferenças e que há um tratamento cordial entre as diferentes raças encobre o problema, tornando difícil adotar políticas de combate ao preconceito racial.

A ideia de uma democracia racial que acaba por esconder o racismo que ocorre no Brasil cria mecanismos para que a discriminação continue se manifestando na sociedade e sendo reproduzida nas instituições escolares. Tendo em vista que as relações sociais são moldadas a partir de dinâmicas sociais e históricas, as quais se insere o racismo velado observado no país, faz-se necessário discutir brevemente os conceitos de raça e racismo para que seja possível compreender como estes influenciaram a sociedade atual.

³ Para saber mais sobre o mito da democracia racial e o racismo brasileiro, consultar os textos: "Racismo e república: o debate sobre o branqueamento e a discriminação racial no Brasil", de Jaccoud (2008) e "O brasileiro, o racismo silencioso e a emancipação do afrodescendente" de Ferreira (2002).

Os estudos que envolvem as questões raciais são bastante complexos tendo em vista que eles podem ser estudados a partir de diferentes linhas de pesquisa. Algumas delas serão brevemente apresentadas abaixo.

No século XX, autores evolucionistas como Raimundo Nina Fernandes, Sílvio Romero e Oliveira Viana, defendiam que somente a cultura europeia devia ser incorporada no Brasil, por ser considerada mais evoluída. Neste contexto, foram excluídas da formação da identidade nacional a cultura de negros e indígenas.

A partir da década de 1930, a teoria evolucionista passa ser contestada. Autores como Gilberto Freyre passam a defender que a identidade brasileira é formada a partir da miscigenação e o resultado desta mestiçagem foi uma relação harmônica entre brancos e negros, diferente das relações observadas em países como E.U.A, em que vigoravam políticas de segregação racial.

Em uma terceira vertente de pensamento, autores como Donald Pearson e Costa Pinto defendiam a ideia de que as desigualdades sociais existentes no Brasil não são raciais, mas econômicas. Essa vertente faz críticas à ideia de uma democracia racial. Florestan Fernandes passa a defender que a mestiçagem ocorrida no país não é resultado de relações harmônicas, mas sim, fruto de violências sexuais entre homens brancos e mulheres pretas.

Por fim, uma quarta vertente surge se contrapondo às três anteriores, defendendo o princípio de que a raça determina as relações sociais no país. Nessa vertente, destacam-se autores como Abdias Nascimento, Kabengele Munanga e Muniz Sodré. Para eles, independente da condição econômica, o negro será vítima de racismo.

Essa breve explicação tem como objetivo evidenciar a complexidade do estudo das relações raciais, mas também de localizar o leitor em relação as linhas de pensamento de alguns autores aqui mencionados. Ao longo do tempo, o conceito de raça sofreu transformações significativas e sua utilização está intrinsecamente ligada aos contextos históricos.

No século XIX, passou-se a utilizar a cor e “outros critérios morfológicos como formato do nariz, dos lábios, do queixo, formato do crânio, ângulo facial para aperfeiçoar a classificação” (Munanga, 2004, p. 3). Para o autor, a classificação dos grupos humanos tornou-se um problema, pois tal caracterização permitiu a

hierarquização dos indivíduos. Na mesma linha de argumentação, Peixoto (2021), nos informa que

Através da raça foi construído todo um sistema de hierarquização e exclusão, pois não se limitou o seu conceito ao plano científico ou biológico, mas também ao âmbito político e cultural, como se essa classificação fosse importante na sociedade, quando, na verdade, é para gerar discursos de subordinações em que se enquadra o racismo (Peixoto, 2021, p. 31).

A associação de características físicas ou fenotípicas, como a cor da pele, a inteligência e atributos psicológicos, possibilitou a construção de sociedades onde pessoas negras eram sistematicamente colocadas em uma posição de inferioridade em relação às pessoas brancas. Para Muller (2022), o processo de legitimação da escravização entre os séculos XV e XVIII estava associado à classificação dos povos como selvagens, isto é, àqueles que se afastavam dos costumes e dos valores inerentes à religião católica e à cultura europeia. Nesse momento, a justificativa para escravizar era moral e amparada por um discurso religioso que neste momento, se fundia aos interesses econômicos.

Cabe destacar que, ao longo do século XIX, o que se observou foi uma mudança dos argumentos, pois o discurso moral e religioso foi substituído pelo racismo científico. Essa corrente defendia as ideias da inferioridade dos negros que, portanto, seriam mais propensos ao trabalho servil. Tal teoria foi responsável por sustentar antigas estruturas de dominação, como ocorreu no Brasil, país que conseguiu manter a escravidão durante o século XIX. Esse argumento de superioridade permitiu que, ao mesmo tempo em que cresciam os movimentos abolicionistas, continuasse existindo a ideia “de que certos trabalhos subalternos, degradantes e exaustivos eram coisa de preto” (Muller, 2022, p. 156).

No século XX, graças aos avanços das pesquisas genéticas, as teorias eugênicas foram derrubadas e a ideia de raça, anteriormente difundida, desestruturada. No caso brasileiro, essa passou a ser vista como uma construção social como colocado por Ianni (2004, p. 23):

A “raça” não é uma condição biológica como a etnia, mas uma condição social, psicossocial e cultural, criada, reiterada e desenvolvida na trama das relações sociais, envolvendo jogos de forças sociais e progressos de dominação e apropriação. Racionalizar

uns e outros, pela classificação e hierarquização, revela-se inclusive uma técnica política, garantindo a articulação sistêmica em que se fundam as estruturas de poder (Ianni, 2004, p. 23).

Ao analisar o conceito de raça a partir das relações sociais, percebemos que as diferenças existentes entre os indivíduos não são apenas biológicas. O conceito atrela-se às relações de poder entre os grupos e como estes podem ser percebidos na sociedade. De acordo com Peixoto (2021, p. 32)

[...] pode-se perceber que a raça implica o poder de um grupo humano, que detém os meios de produção e é majoritariamente branco, sobre outros grupos humanos, subalternos, oprimidos e inferiorizados, que em sua maioria são compostos por pessoas pretas e pardas (negras). Sendo assim, ter esse olhar é importante para entendermos que a raça não é somente pensar nas diferenças biológicas que existem entre os indivíduos, mas também que está imbricada a toda uma estrutura, no sistema capitalista, de poder que visa legitimar hierarquias, no âmbito político, cultural e econômico entre brancos e negros, que tem o racismo como base (Peixoto, 2021, p. 32).

A ideia da superioridade baseada na raça foi o que possibilitou a escravização, a subjugação e a manutenção de estruturas de exploração em várias partes do mundo. No Brasil, o fenótipo e os traços culturais passaram a legitimar as relações de dominação, além da manutenção de privilégios de determinados grupos e de discriminação e desvantagens de outros, configurando o racismo.

Nas palavras de Santos (2018), é possível estudar o conceito de racismo a partir de diferentes interpretações, sendo o “racismo como ideologia” e o “racismo como estrutura” duas dessas abordagens. Pensar o racismo como uma ideologia é considerá-lo dentro de um sistema de crenças que garante a manutenção dos privilégios de certos grupos sociais em detrimento de outros, conforme discutido por Munanga (2004). Ainda segundo o mesmo autor, “o racismo é uma crença na existência das raças naturalmente hierarquizadas pela relação intrínseca entre o físico e o moral, o físico e o intelecto, o físico e o cultural” (Munanga, 2004, p. 5).

Pensar o racismo enquanto estrutura é compreender que existe uma série de fatores basilares, no seio da sociedade, que operam na manutenção do poder a determinados grupos, influenciando os processos de discriminação baseados em “práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios

para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertençam” (Almeida, 2018, p. 25). Por este motivo, Peixoto (2021) coloca que

[...] o racismo pode ocorrer tanto de forma consciente e inconsciente, e os sujeitos negros são os alvos principais, pois vão sofrer as diferentes mazelas de desigualdades sociais. O racismo faz com que ocorram desvantagens sociais para a população negra em diferentes âmbitos da vida social, seja na área de educação, seja no rendimento, em cargos de chefia ou nos índices de desemprego (Peixoto, 2021, p. 33).

Com base no que foi exposto, podemos compreender que o racismo é uma prática que vai além de ações individuais e se estende ao domínio de um grupo sobre outro por meio das instituições, as quais

[...] reproduzem as condições para o estabelecimento e a manutenção da ordem social. Desse modo, se é possível falar de um racismo institucional, significa que a imposição de regras e padrões racistas por parte da instituição é de alguma maneira vinculada à ordem social que ela visa resguardar (Almeida, 2018, p. 31).

Ainda segundo o mesmo autor, as instituições estão associadas a uma estrutura social previamente existente. Assim, elas “[...] são apenas a materialização de uma estrutura social ou de um modo de socialização que tem o racismo como um de seus componentes orgânicos. Dito de modo mais direto: as instituições são racistas porque a sociedade é racista” (Almeida, 2018, p. 31).

A escola, como uma das instituições que frequentemente reproduzem e, em alguns casos, contribuem para a perpetuação do racismo estrutural, precisa implementar medidas concretas para combater as práticas racistas que foram normalizadas pela sociedade. Nesse contexto, entram em cena as políticas públicas, que representam as ações governamentais, para lidar com os problemas decorrentes do racismo, o qual historicamente tem sido a base sobre a qual se estruturou a sociedade brasileira.

2.2 POR UMA EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL: DESAFIOS E MARCOS LEGAIS

Nesta seção, foram discutidos aspectos referentes ao processo de implementação da Lei nº 10.639/2003 (Brasil, 2003) nas instituições de ensino. Foi

realizada uma reflexão sobre as razões que impulsionaram sua criação, e os impactos da mesma no ambiente escolar, tendo em vista que uma sociedade que tem como base estruturante práticas racistas e discriminatórias é uma sociedade que irá apresentar inúmeros problemas para os grupos menos favorecidos, que, no Brasil, compreendem a população negra bem como a população indígena, entre muitas outras ditas “minorias”⁴.

A maneira como ocorreu a abolição da escravidão no Brasil, em um processo que não criou qualquer política de inserção da população negra à sociedade, provocou uma série de problemas sociais, como o aumento do contingente de desempregados e subempregados, a falta de acesso a políticas públicas que garantam a mínima qualidade de vida a essa população, assim como a dificuldade de acesso e permanência em instituições de ensino, entre outras práticas discriminatórias culminando na marginalização de todo um enorme contingente de pessoas.

A escola, como um reflexo da sociedade na qual está inserida, reproduz práticas discriminatórias em seu cotidiano, sendo o racismo uma expressão dessas manifestações. Mesmo após a abolição da escravatura no final do século XIX, resquícios de um pensamento segregacionista persistem na sociedade brasileira. Nesse contexto, é fundamental reconhecer a necessidade do estabelecimento de políticas públicas e ações afirmativas no cotidiano brasileiro em especial nos ambientes educacionais.

Mesmo reconhecendo a necessidade de se discutir a questão racial no ambiente escolar, trazer o debate para esses espaços não foi uma tarefa simples; foi longo o caminho a ser percorrido até que fossem criadas as leis que trouxessem a temática para as instituições de ensino. Neste trabalho, será feito um breve recorte dos caminhos percorridos até que fossem criadas as leis para orientar as políticas públicas para educação voltadas para população negra, desde a Constituição Federal de 1988 até a implementação da Lei nº 10.639/2003 (Brasil, 2003).

A promulgação da Constituição Federal em 5 de outubro de 1988 foi um marco importante no processo de redemocratização brasileira após o fim do regime militar. A chamada “constituição cidadã”, é resultado de reivindicações de inúmeros

⁴ O termo minorias não está relacionado ao número de indivíduos, mas sim a situação de desvantagem social ao qual estes grupos estão submetidos. Para saber mais, consultar Politize ([2024]).

movimentos sociais, coletivos e grupos culturais que lutaram para que grupos historicamente excluídos fossem reconhecidos como cidadãos de direitos e contemplados no texto. Um exemplo dessa luta está em como o Movimento Negro (MN) se organizou para inserir a temática racial nas duas principais políticas educacionais: a Constituição Federal de 1988, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/1996 (Brasil, 1996) as quais,

o objetivo passaria a ser inserir a discussão da temática racial nesse processo a fim de que as políticas públicas em educação reconhecessem e valorizassem as características multiculturais da sociedade brasileira, especialmente aos referentes à população negra (Gomes; Rodrigues, 2018, p. 931).

Como pode ser observado, a educação já era tida pelos Movimentos Negros (MNs) como uma estratégia necessária de combate ao racismo e à discriminação, uma vez que ela permitiria a ascensão social da população negra haja visto que, após a abolição da escravatura, o Estado não promoveu políticas públicas para a inclusão dos ex-cativos na sociedade, como destaca Santos (2005 *apud* Caetano, 2014). Segundo o mesmo autor, essa ascensão social seria a “segunda abolição” por isso, antes mesmo da constituição, os MNs vinham há anos buscando formas de elevar o padrão intelectual e moral dos “homens de cor” (Santos, 2005 *apud* Caetano, 2014). Por este motivo,

além de construir escolas e promover cursos de alfabetização, a Frente Negra questionou os princípios da educação brasileira e deu os primeiros passos na promoção de um ensino antirracista, valorizando o negro na história do país (Domingues, 2008, p. 522 *apud* Caetano, 2014, p. 35).

Na área da Educação, diversas iniciativas merecem destaque, como as da Frente Negra. Criada em 1931, a entidade tinha a educação como um de seus principais objetivos, uma vez que ela permitiria a elevação moral, intelectual e social da população negra. Por meio da educação, a população negra poderia superar a situação de marginalização, ganhar respeitabilidade e participar ativamente do cenário político. Para isso, a entidade passou oferecer aulas de alfabetização para crianças e turmas noturnas para adultos (Geledés, 2021).

Outra importante iniciativa foi a criação do Teatro Experimental do Negro (TEN) idealizado por Abdias Nascimento e Alberto Guerreiro Ramos, na cidade do Rio de Janeiro, em 1944. Inicialmente concebido como um grupo teatral composto por artistas negros, o TEN expandiu sua atuação para além das Artes Cênicas, passando a investir também nos campos da Cultura e da Educação.

Conforme mencionado por Caetano (2014), o TEN foi responsável por organizar o I Congresso do Negro Brasileiro em 1950, que apresentou ao Estado diversas demandas, dentre elas, incluir “o estudo da história do continente africano e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional brasileira” (Santos, 2005, p. 23 *apud* Caetano. 2014, p. 37).

O autor destaca ainda que o período da Ditadura Militar foi marcado pela repressão e desmobilização política e social no país, uma vez que o regime criminalizava e marginalizava os movimentos de resistência. Intelectuais negros, como Abdias Nascimento e Milton Santos, foram obrigados a sair do país e a ideia de democracia racial passou a ser defendida uma vez que dialogava com o nacionalismo defendido pelo regime.

Apesar do cenário desfavorável, inspirados no movimento pelos direitos civis nos Estados Unidos, no movimento da negritude francesa, no processo de descolonização da África e Ásia e nos ideais marxistas, os MNs conseguiram se reorganizar e criar em 1978, no estado de São Paulo, o Movimento Unificado Contra a Discriminação Racial (MUCDR), posteriormente conhecido como Movimento Negro Unificado (MNU). Mais organizado e com maior poder de reivindicação, o MNU defendeu mais uma vez a necessidade de incluir a História da África e do Negro no Brasil nos programas escolares (Caetano, 2014).

Esse breve recorte histórico mostra a relevância dos Movimentos Negros no enfrentamento à discriminação racial no país, destacando o papel da educação nesse processo. Durante o período de redemocratização após a Ditadura Militar, este organizou-se para pressionar o Estado brasileiro a implementar políticas de combate às práticas e mentalidades discriminatórias.

Para trazer a questão racial para o debate da Assembleia Nacional Constituinte (ANC), responsável por elaborar o texto da Constituição Federal que seria promulgada em 1988, o MN organizou uma série de encontros municipais e estaduais

para discutir estratégias para participar no processo de redemocratização brasileiro. A partir destes encontros, entendeu-se que as questões raciais deveriam ser abordadas a partir de três grandes eixos:

o reconhecimento, por parte do Estado, das comunidades negras remanescentes de quilombos e o título de propriedade definitiva de suas terras, o que se tratava do reconhecimento das especificidades culturais e históricas dessas comunidades, bem como da iniciativa de preservar e garantir o direito à terra;
a criminalização da prática do racismo, do preconceito racial e de qualquer discriminação atentatória aos direitos humanos;
uma educação comprometida com o combate ao racismo e a todas as formas de discriminação, que valorize e respeite a diversidade, assegurando a obrigatoriedade do ensino de história das populações negras do Brasil (Gomes; Rodrigues, 2018, p. 934).

Contudo, conforme destacado por Gomes e Rodrigues (2018), a abordagem das questões raciais provocou uma série de reações uma vez que, acreditava-se que os problemas raciais iriam se resolver mediante simplesmente a integração do negro na sociedade.

Apesar dos movimentos contrários, a Subcomissão dos Negros, Populações Indígenas, Pessoas Deficientes e Minorias entregou ANC, um anteprojeto que destacava

o papel da escola como espaço para a valorização da diversidade e o combate ao racismo e a todas as demais formas de discriminação. A obrigatoriedade do ensino de “História das populações negras do Brasil” inseria-se em um estratégico esforço de resgate e valorização da história e cultura afro-brasileira e africana, contribuindo, assim, para o respeito e o conhecimento dos processos históricos de resistência negra dos povos escravizados no Brasil. O principal debate em torno da educação diria respeito ao currículo escolar. A rigor, a discussão versava sobre as formas de inclusão do negro como sujeito na História do Brasil. Essa inclusão, somada ao ensino da História do negro na África, permitiria a composição de um conteúdo crítico em relação à ótica hegemônica e eurocentrada sobre a formação da sociedade brasileira (Gomes; Rodrigues, 2018, p. 936).

No texto proposto, constava que

Art. 4º – A educação dará ênfase à igualdade dos sexos, à luta contra o racismo e todas as formas de discriminação, afirmando as características multiculturais e pluriétnicas do povo brasileiro.

Art. 5º – O ensino de “História das Populações Negras do Brasil” será obrigatório em todos os níveis da educação brasileira, na forma que a Lei nº dispuser (Brasil, 1987 *apud* Gomes; Rodrigues, 2018, p. 936).

No entanto, de acordo com Gomes e Rodrigues (2018), foi retirada do anteprojeto a obrigatoriedade do “Ensino de História das Populações Negras do Brasil”, sendo sinalizado no documento final da Constituição a necessidade de que o currículo escolar refletisse a pluralidade racial brasileira. É neste contexto que se insere a Lei nº 9.394/1996 (Brasil, 1996), a nova Lei de Diretrizes e Bases que vem com o objetivo de revisar e atualizar a antiga Lei nº 4.024/1961 (Brasil, 1961), que tratava da educação de forma universalista.

Ao discutir a Lei nº 4.024/1961, Dias (2005) coloca que ela foi criada em um momento em que a sociedade estava dividida em duas diferentes visões sobre a educação. De um lado, defendia-se a ideia de que deveriam ser destinados recursos governamentais para as escolas privadas e confessionais, do outro lado, havia um grupo de acreditava que a escola pública deveria ser para todos sob a gestão do estado.

Aos que defendiam a escola pública, afirmava-se que ela não deveria fazer distinção de classe, raça ou cidadania, ideia essa que pode ser observada no projeto da Lei nº 4.024/1961, Título 1- Dos fins da educação Art.1º, alínea g, “A condenação a qualquer tratamento desigual por motivo de convicção filosófica, política ou religiosa, bem como quais quer preconceitos de classe ou de raça” (Brasil, 1961, recurso online).

Corroborando a ideia de Dias (2005), não se pode negar que a antiga LDB traz em seu texto a questão racial, no entanto, acaba aparecendo de maneira secundária não havendo por parte dos educadores da época, um movimento para romper com a forma generalista com que as questões raciais eram tratadas pelas elites.

Se a Lei nº 4.024/1961 (Brasil, 1961) trata a questão racial de forma secundária, a LDB de 1996 (Brasil, 1996) criada após a promulgação da Constituição de 1988, surge em um contexto bem diferente. As discussões que envolviam a reformulação da antiga LDB irão acontecer ao mesmo tempo em que outros movimentos da sociedade civil estão se organizando para trazer suas pautas para discussão, dentre eles, o Movimento Negro. Esse que organizou uma série de pesquisas que confirmavam que independente do indicador social ou econômico

analisado, a população negra estava sempre em desvantagem em relação a população branca desconstruindo a ideia de que todos eram tratados da mesma forma (Dias, 2005).

Levando-se em consideração os problemas enfrentados pela população negra e as reivindicações dos Movimentos Negros, foi criada a Lei nº 9.394/1996 (Brasil, 1996) que substituiu a LDB anterior, a qual é possível perceber algumas mudanças no campo da educação, as quais

A nova LDB determinou a necessidade de uma abordagem histórica nas escolas que levasse em consideração as contribuições heterogêneas das culturas e etnias que formaram o povo brasileiro, entendidas em termos da Lei, como consta na LDB (1996), como matrizes indígenas, africanas e europeias, consideradas condições fundamentais pelos PCNs para o ensino da História (Moreira, 2015, p. 14).

Em relação à questão racial, a nova LDB traz em seu texto que os conteúdos curriculares deverão conter o ensino da História do Brasil, levando em conta as diferentes culturas, raças e etnias; defende o respeito à liberdade e apreço à tolerância e determina que o ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente as de matriz indígena, africana e europeia (Dias, 2005).

A partir do exposto, nota-se a diferença de abordagem em relação à questão racial entre as duas Leis, mas é preciso destacar que as questões raciais só deixaram de ser tratadas de forma secundária a partir da mobilização dos movimentos negros da época que atuaram diretamente na construção dos textos da Constituição (Brasil, 1988) e da LDB (Brasil, 1996).

Apesar da intensa participação destes tanto na Constituinte, quanto na elaboração da nova LDB, notou-se que os documentos não contemplaram de maneira satisfatória as reivindicações, sobretudo, no campo da educação. Percebeu-se que as políticas em Educação não se comprometiam de fato com o combate ao racismo e inspirados em movimentos que lutavam pelos direitos civis nos EUA, e no processo de descolonização da África, notou-se uma mudança, não só no discurso como nas reivindicações, que passaram a incluir a luta por representatividade e exigir do governo ações mais concretas. É neste contexto que durante o governo do então

presidente Fernando Henrique Cardoso, em 1996, foram elaborados pelo Ministério da Educação (MEC), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

“Esses parâmetros têm como finalidade central constituírem uma proposta de reorientação curricular para secretarias de educação, escolas, instituições formadoras de professores, de pesquisa e editoras” (Rodrigues, 2003 *apud* Moreira, 2015, p. 15). Divididos por áreas de conhecimento, esses estabelecem os assuntos a serem trabalhados, ficando a cargo dos estados e municípios decidir sobre os conteúdos. Os PCNs servem, portanto, como um referencial e não um documento que determina ou exclui os que deve ser trabalhado. Apesar de terem sido criados com a intenção de facilitar na elaboração de currículos mais inclusivos que contemplem a diversidade, ainda apresenta algumas fragilidades.

Moreira (2015) elencou uma série de dificuldades encontradas nos PCNs ao definir os elementos a serem trabalhados sobre temas de importância para os povos e culturas africanas relacionando-as com a História do Brasil. Dentre as fragilidades apresentadas destacou-se a forma superficial e pouco constante das referências feitas à África; a apresentação conservadora, generalizada e muitas vezes, resumida ao período da escravidão. A visão eurocêntrica que coloca a cultura europeia em destaque; a supervalorização dos problemas do continente e por fim, a justificativa para o estudo da História Africana não estar associada ao reconhecimento da autonomia e importância histórica, mas sim associado ao tratamento da diversidade social e cultural do país.

Por ser um documento orientador e não impositivo, os PCN permitem que os estados e municípios adaptem o currículo as realidades locais possibilitando a inclusão de conteúdos tradicionalmente excluídos como África e as questões indígenas. Apesar disso, mesmo trazendo esses temas para os currículos, eles aparecem muitas vezes de forma generalista e, por este motivo, foi necessário a criação de leis que tratassem especificamente destes conteúdos e é neste contexto que se insere a Lei nº 10.639/2003 (Brasil, 2003).

A Lei sancionada durante o governo Lula em 2003 foi criada após a 3ª Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, promovida pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 2001 em Durban, África do Sul. O que se observou após a realização dessa, foi um aumento das pressões internas por políticas afirmativas e de combate ao racismo

fazendo com os governos assumissem o compromisso de realizar ações concretas de combate a todas as formas de discriminação mencionadas as quais podem ser citadas na Lei em questão.

Criada como uma política educacional, a Lei que torna obrigatória nas escolas públicas e privadas de Educação Básica a inclusão da temática História da África e das culturas afrobrasileiras, vem para alterar os artigos 26 e 79 da Lei nº 9.394/1996.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica, e política pertinentes à História do Brasil.

§2º Os conteúdos referentes à História e cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação artística e de Literatura e História Brasileira (Brasil, 2003, p. 1).

A Lei estabelece ainda que deverá ser incluído no calendário escolar o Dia da Consciência Negra em 20 de novembro (Brasil, 2003). Em 10 de março de 2008, foi sancionada pelo presidente reeleito Luiz Inácio Lula da Silva a Lei nº 11.645/2008, responsável pela alteração do artigo 26-A da Lei nº 10.639/2003, onde além da obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira na Educação Básica, passa a ser obrigatório também o estudo da História e Cultura Indígena (Brasil, 2008).

Souza (2009 *apud* Caetano, 2014), afirma que ao reunir as questões negras e indígenas, a Lei não consegue atender as demandas específicas dos diferentes grupos, sendo esse o motivo pelo qual usa-se a Lei nº 10.639/2003 (Brasil, 2003) como referência da educação das relações étnico-raciais. Cabe ressaltar que não são excludentes.

A obrigatoriedade da inclusão dos conteúdos de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, que surge a partir do momento em que se reconhece a necessidade de reparar os danos causados à população negra, tem como objetivo mais do que incluir novos conteúdos ao currículo: visa repensar as relações étnico-raciais, as estratégias pedagógicas e os procedimentos de ensino em todos os níveis e cabe a todos os atores educacionais a responsabilidade de cumprir a Lei e para que isso ocorra e as demandas sejam atendidas. Entretanto, essa iniciativa por si só não é suficiente. Outras políticas públicas fizeram-se necessárias, como a instituição das

Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Estudo de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.

As diretrizes estabeleceram princípios para a educação étnico-racial e para o ensino da história e cultura negra. As DCNs, não tem por objetivo prescrever fórmulas prontas de ensino, mas sim,

oferecer uma resposta, entre outras, na área da educação. À demanda da população afrodescendente, no sentido de políticas de ações afirmativas, isto é, de políticas de reparações, e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura, identidade. [...] Nesta perspectiva, propõe a divulgação, e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial [...] (Brasil, 2004a, p. 10).

O documento defende ainda que haja profissionais qualificados para identificar e combater o preconceito e a discriminação racial. Em 2007, foi realizada uma avaliação do processo de implementação da Lei e da efetivação das DCNs. Os resultados apontaram problemas em sua efetivação, principalmente na produção de materiais didáticos e na formação dos professores, como destaca Caetano (2014), demonstrando a necessidade da adoção de políticas mais incisivas para a efetivação da Lei. Por este motivo, foi criado o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. O qual tinha como objetivo

Colaborar para que todos os sistemas de ensino cumpram as determinações legais com vistas a enfrentar as diferentes formas de preconceito racial, racismo e discriminação racial para garantir o direito de aprender, a equidade educacional a fim de promover uma sociedade justa e solidária (Brasil, 2013, p. 19).

O plano opera em seis frentes:

1)Fortalecimento do marco legal; 2) Políticas de formação para gestores (as) e profissionais de educação; 3) Política de material didático e paradidático; 4) Gestão democrática e mecanismos de participação social; 5) Avaliação e monitoramento; 6) Condições institucionais (Brasil, 2009, p. 28).

O objetivo do plano é fazer com que as ações e os programas de combate à desigualdade, bem como as estratégias de promoção à diversidade, se tornem

políticas públicas de Estado. No entanto, a elaboração e implementação delas não é algo simples, uma vez que são muitas as etapas envolvidas nestes processos.

Embora não exista uma definição única para políticas públicas, para Aveni, Alves e Pinho Filho (2021), elas podem ser entendidas como “a totalidade de ações, metas e planos que os governos traçam para alcançar o bem-estar da sociedade e o interesse público” (Aveni; Alves; Pinho Filho, 2021, p. 377), no entanto, em função do número elevado de demandas sociais e da escassez de recursos disponíveis, o Estado precisa escolher quais dessas serão atendidas. Neste momento, os diferentes grupos ou segmentos da sociedade passam a defender seus interesses para que suas solicitações sejam atendidas.

Ainda de acordo com os autores citados,

Há dois tipos de atores no processo de discussão, criação e execução das Políticas Públicas, os estatais (oriundos do Governo ou do Estado) e os privados (oriundos da Sociedade Civil). Os atores estatais exercem funções públicas no Estado, pois foram eleitos pela sociedade para um cargo por tempo determinado (os políticos), ou atuam permanentemente, como os servidores públicos (que operam a burocracia). Os atores privados não possuem vínculo direto com a estrutura administrativa estatal, mas contribuem para a materialização das Políticas Públicas (Aveni; Alves; Pinho Filho, 2021, p. 377).

Os atores mencionados são fundamentais na identificação e mapeamento das necessidades das diversas camadas sociais, contribuindo para a construção de uma agenda diversa que assegure a criação de políticas públicas abrangentes. Esse processo passa por cinco fases: formação de agenda, formulação da política, tomada de decisão, implementação e avaliação.

Na primeira fase, é formada a agenda. É quando são definidas as demandas sociais que precisam de intervenção. Como os recursos não são suficientes para atender a tudo, o governo utiliza elementos que ajudam a definir quais as necessidades prioritárias. É importante ressaltar que estar inserido na agenda não é garantia de que a demanda seja atendida. A viabilização de projetos depende de diferentes fatores, entre os quais podem ser citados a disponibilidade de recursos, a urgência do problema levantado, a mobilização social e até mesmo o interesse político.

A segunda etapa consiste na formulação das políticas que irão atender às necessidades previamente identificadas como prioritárias pelo governo. É nesta etapa

que são desenvolvidas propostas e estratégias para abordar os problemas e alcançar os objetivos pré-estabelecidos na agenda.

Na terceira fase, conhecida como a fase de tomada de decisões, são definidos os procedimentos de execução, os recursos necessários e o prazo temporal da ação a ser implementada.

Nas duas fases seguintes, a quarta e a quinta, são implementadas as decisões tomadas. Cabe à administração aplicar, controlar e monitorar as políticas implementadas. A quinta fase é a da avaliação, quando são corrigidas e prevenidas falhas, identificados os entraves para o sucesso de um programa além de promover o diálogo entre os atores individuais e coletivos envolvidos (Aveni; Alves; Pinho Filho, 2021).

A partir da análise das fases de implementação das políticas públicas, fica claro que, como não é possível atender a todas as demandas sociais, é preciso que a sociedade se organize para levar suas pautas para as agendas governamentais, no entanto, é o governo quem decide quais serão atendidas cabendo neste momento uma reflexão.

Desde a abolição da escravatura em 1888, os Movimentos Negros lutam pelo direito à educação da população negra e foi longo o caminho percorrido para que fossem criadas políticas que atendessem essas demandas. Tendo sido a sociedade brasileira estruturada em cima do racismo, consequência de quase quatro séculos de escravidão, é possível compreender as dificuldades encontradas no processo de inserção das demandas da população negra nas agendas governamentais, mas também na implementação de políticas públicas educacionais efetivas de combate à discriminação racial, uma vez que a sociedade mantém estruturas que asseguram o privilégio de alguns grupos em detrimento a outros. Considerando-se as dificuldades apresentadas, autores como Souza e Freire (2022), defendem a ideia de que a Lei nº 10.639/2003 ainda não conseguiu de fato seu objetivo.

A Lei nº 10.639/2003 (Brasil, 2003) traz a obrigatoriedade de se inserir a temática racial no currículo, mas vai ser a Base Nacional Curricular (BNCC) a responsável por inserir o tema nos currículos das escolas público e privadas do país. A BNCC (Brasil, 2018) surge como forma de atender as exigências do artigo 210 da Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), que determina a fixação de conteúdo mínimos para o Ensino fundamental, e do artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da

Educação Nacional (Brasil, 1996) que traz a obrigatoriedade de um currículo nacional comum para as etapas da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio.

O documento foi criado sob um discurso de estabelecer os conteúdos mínimos que deveriam ser ensinados nas escolas tanto da rede pública quanto privada de todo o país com o objetivo de garantir que todos os estudantes tenham os mesmos direitos de aprendizagem, no entanto, são muitos os questionamentos em relação à forma como a BNCC foi elaborada, e a quais interesses essa norma atende.

Embora seja defendida a ideia de um processo participativo na elaboração e implementação da BNCC, na prática, o processo se deu de maneira rápida e verticalizada. Nota-se que o documento

nasce com caráter normativo pensado para atender as avaliações em larga escala, e proporcionar uma formação técnica integrada ao Ensino Médio. Além disso, atende as demandas das empresas de comercialização de livros didáticos, empresas especializadas em ofertar formações continuadas para professores da Educação Básica (Silva; Silva, 2021, p. 557).

Ao adequar o currículo com o objetivo de melhorar os resultados nas avaliações externas e atender as demandas do mercado, as instituições além de perderem autonomia, passam a priorizar conhecimentos técnicos, sendo desconsiderados outros conhecimentos essenciais para a formação dos estudantes.

Silva e Silva (2021) trazem ainda outro questionamento. Tendo sido a BNCC estruturada de forma a atender o mercado, com trabalhadores flexíveis bem como se adequar aos conteúdos cobrados nas avaliações externas,

nesse contexto, precisamos compreender se a maneira como está sendo tratada a Educação Étnico-Racial no documento, de fato, está possibilitando a oferta de uma educação antirracista, conforme prevê a legislação nacional ou se está sendo invisibilizada em detrimento de outros conhecimentos pedagógicos (Silva; Silva, 2021, p. 564).

Como forma de analisar se o documento de fato contribui para a oferta de uma educação antirracista, é preciso entender antes de mais nada como ele foi organizado. Além dos componentes curriculares em cada área de conhecimento (Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Ensino Religioso), a BNCC também incorpora os temas contemporâneos transversais (Brasil, 2019).

A priori, eles estão integrados às diversas áreas do conhecimento e são relevantes para a compreensão do mundo atual por proporcionarem aos alunos a oportunidade de estabelecer conexões entre os conteúdos das disciplinas, contribuindo para a construção do pensamento crítico e da cidadania, permitindo aos estudantes compreenderem a complexidade do mundo contemporâneo e encontrar novas formas de ver e se relacionar com ele.

Os temas transversais deveriam ser trabalhados de maneira interdisciplinar e transdisciplinar aos conteúdos específicos das áreas de conhecimento e para alguns deles, foram criadas pelos Conselho Nacional de Educação (CNE), diretrizes específicas os quais foram destacados: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana - Resolução CNE/CP nº 1/2004 (Brasil, 2004b); Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos - Resolução CNE/CP nº 1/2012 (Brasil, 2012a); e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental – Resolução CNE/CP nº 2/2012 (Brasil, 2012b).

A partir da análise de como a educação para as questões étnico-raciais aparece na BNCC, os autores Silva e Silva (2021), concluem que embora o documento contemple a temática, ela aparece muitas vezes como forma de atender determinações legais, mas que os temas transversais não apresentam elementos que permitam de fato implementar uma educação antirracista.

No âmbito das legislações estaduais, foi promulgada no dia 14 de janeiro de 2025 a Lei de nº 25.150, que instituiu o Estatuto da Igualdade Racial no estado de Minas Gerais. A Lei foi criada com o objetivo garantir a defesa dos direitos individuais, coletivos e difusos, a promoção da igualdade e o enfrentamento do racismo e da discriminação racial da população negra e dos povos e comunidades tradicionais a partir da garantia dos direitos fundamentais como à vida e a saúde, liberdade de consciência e de crença e da proteção das tradições, segurança, acesso à justiça, segurança alimentar e nutricional, trabalho, cultura, comunicação e liberdade de expressão, esporte e lazer, educação, acesso ao território e à terra e moradia adequada.

Para promover a gestão intersetorial e participativa e de coordenação entre estado, municípios e sociedade civil, para organizar e articular os programas, ações, serviços e iniciativas de promoção da igualdade racial e de enfrentamento dos

racismos estrutural, institucional, interpessoal, socioambiental e religioso, foi instituído o Sistema Estadual de Promoção da Igualdade Racial que é composto pelo poder executivo estadual, o conselho estadual de promoção da igualdade racial, os municípios e as entidades da sociedade civil que realizem ações e serviços de promoção da igualdade racial e de enfrentamento dos racismos estrutural, institucional, interpessoal, socioambiental e religioso.

No âmbito municipal, foi sancionada no dia 10 de janeiro de 2024, a Lei nº 14.802, que institui o Estatuto Municipal da Promoção e Igualdade Étnico-Racial do município de Juiz de Fora. O objetivo é promover a superação do racismo, da discriminação e das desigualdades étnicas e raciais. De acordo com o art. 2, o Estatuto Municipal da Promoção e Igualdade Étnico-Racial orientará as políticas públicas, os programas e as ações a serem implementadas no município, visando a:

- I - medidas reparatórias e compensatórias para os negros, as negras e os indígenas pelas sequelas e consequências advindas do período da escravidão e das práticas institucionais e sociais que contribuíram para aprofundar as desigualdades étnico-raciais presentes na sociedade;
- II - medidas inclusivas, nas esferas públicas e privadas, que assegurem a representação equilibrada dos diversos segmentos étnico-raciais componentes da sociedade juiz-forana, solidificando a democracia e a participação de todos (Juiz de Fora, 2024).

Com base nas discussões acerca das legislações que tornaram obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira nos currículos escolares, nota-se que a implementação efetiva dessas determinações legais ainda enfrenta muitos desafios. É lento o processo de aplicação dessas políticas educacionais afirmativas, e a temática racial ainda não é tratada como prioridade na prática pedagógica. Portanto, pode-se concluir que a aprovação de leis não foi suficiente para assegurar a implementação satisfatória da temática racial nos currículos escolares como será melhor discutido nas seções seguintes a partir de um estudo de caso da Escola Estadual Luiza Mahín.

2.3 A ESCOLA ESTADUAL LUIZA MAHÍN: ASPECTOS SOCIOECONÔMICOS, DOCUMENTOS NORTEADORES E QUADRO DE PESSOAL

Na seção anterior, foi apresentado um breve histórico dos caminhos percorridos pelos movimentos negros para que as questões raciais fossem contempladas nas legislações, e se tornassem políticas públicas as quais se inserem as políticas educacionais. Mais do que apresentar as leis, o objetivo da seção anterior era trazer para a discussão se essas políticas de fato foram implementadas.

Nas próximas seções, foram discutidas se tais políticas estão ou não sendo contempladas na instituição onde a pesquisa foi desenvolvida. Como forma de compreender melhor a realidade da instituição estudada bem como sua comunidade escolar, foram apresentados dados socioeconômicos do bairro e na sequência, dados da própria escola.

2.3.1 Análise do Entorno: Aspectos Demográficos e Socioeconômicos do Bairro da Instituição

A Escola Estadual Luiza Mahín⁵, local onde se desenvolveu a pesquisa, está situada em um bairro da Zona Norte da cidade de Juiz de Fora. O município caracteriza-se por ser de porte médio, integrar a mesorregião da Zona da Mata do Estado de Minas Gerais e possuir, de acordo com o censo demográfico de 2023, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), uma população de 540.756 habitantes distribuída entre zona rural e urbana (IBGE, [2023]). Em função da variedade de serviços e da infraestrutura oferecida, a cidade se tornou polo para a região o que resultou em um intenso fluxo migratório entre as cidades menores do entorno.

Juiz de Fora é conhecida por sua elevada qualidade de vida possuindo Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) calculado em 0,778, que varia entre 0 e 1, e quanto mais próximo de 1, melhor o Índice de Desenvolvimento Humano, ou seja, a

⁵ Na mesma turma de mestrado, há outras duas pesquisadoras que também se dedicam a pensar aspectos da instituição. Dialogamos em especial com a Bruna Costa Lima, que pesquisa questões de gênero e sexualidade.

qualidade de vida da população. Destacamos serem levados em consideração para o cálculo três critérios: renda, escolaridade e saúde⁶.

Analisando os dados referentes a Juiz de Fora, observa-se que o município apresenta indicadores positivos em diversos aspectos quando comparado aos 5.570 municípios do país. Em 2022, a renda média dos trabalhadores era de 2,4 salários mínimos. A taxa de escolarização dos jovens entre 6 e 14 anos, conforme o Censo de 2010, atingiu 98,3%, evidenciando um bom desempenho na área educacional. Em relação à saúde, a qual é analisada a taxa de mortalidade infantil, foi de 14,91 a cada 100 nascidos vivos em 2022.

Em uma escala nacional, Juiz de Fora ocupava as posições 729^a, 1603^a e 2327^a em relação à renda média, taxa de escolarização e taxa de mortalidade infantil, respectivamente. Esses números colocam a cidade como um exemplo positivo em termos de bem-estar socioeconômico quando comparada à maioria dos municípios brasileiros.

No que diz respeito às atividades econômicas, os principais setores econômicos do município são o secundário e terciário. O primeiro destaca-se, principalmente, pela presença da indústria, abrangendo a fabricação de alimentos e bebidas, produtos têxteis, artigos de vestuário, mobiliário, metalurgia, montagem de veículos, entre outros. Por sua vez, o setor terciário engloba o comércio e a prestação de serviços.

A escola estudada se encontra próxima a bairros de grande vulnerabilidade social⁷ como: Jóquei Clube 1, Jóquei Clube 2, Jóquei Clube 3 e Parque das Torres. Nestes a violência, o tráfico de drogas, habitações inadequadas, a falta de saneamento e acesso a trabalho são muito presentes muitas vezes, envolvendo as famílias dos alunos. Para compreender a situação das famílias citadas, é preciso caracterizar o que vem a ser uma família em situação de vulnerabilidade. Para isso,

⁶ Nem todos os dados referentes ao IDH estarem atualizados, portanto foram utilizados para análise os últimos dados disponíveis no site do IBGE.

⁷ Vulnerabilidade social é um conceito multidimensional que se refere à condição de indivíduos ou grupos em situação de fragilidade, que os tornam expostos a riscos e a níveis significativos de desagregação social. Relaciona-se ao resultado de qualquer processo acentuado de exclusão, discriminação ou enfraquecimento de indivíduos ou grupos, provocado por fatores, tais como pobreza, crises econômicas, nível educacional deficiente, localização geográfica precária e baixos níveis de capital social, humano, ou cultural (sobre o conceito de capital, ver Bourdieu, (1987; 1989; 1990), dentre outros, que gera fragilidade dos atores no meio social (Ximenes, 2010).

um dos critérios utilizados é o Índice de Desenvolvimento Familiar (IDF), adotado pelo Ministério de Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS), calculado a partir de dados do Cadastro Único para Programas Sociais (CadÚnico)⁸.

De acordo com a Prefeitura de Juiz de Fora (2012, p. 15)⁹,

Como é amplamente difundido, a pobreza deve ser compreendida como um fenômeno multidimensional. Alguns enfoques comumente utilizados entre os gestores públicos centram-se na insuficiência de renda como parâmetro para mensurar a pobreza e classificar famílias para o acesso aos programas sociais. A ideia de construir indicadores que possibilitem ampliar a concepção de insuficiência de renda vem ganhando grande visibilidade e contribuindo para que gestores públicos em diversos níveis da federação utilizem-se dessas informações para planejar, implementar, acompanhar e avaliar políticas públicas no campo da Assistência Social (Juiz de Fora, 2012, p. 15).

Por este motivo, o IDF reúne informações organizadas em seis dimensões: 1) Vulnerabilidade Familiar; 2) Acesso ao Conhecimento; 3) Acesso ao Trabalho; 4) Disponibilidade de Recursos; 5) Desenvolvimento Infantil; 6) Condições Habitacionais. Como forma de caracterizar as famílias atendidas, foram levantadas informações acerca destes indicadores em relação das famílias atendidas pelo Centro de Referência de Assistência Social (Cras) Barbosa Lage, unidade responsável por atender os bairros da região onde a escola está inserida.

No que diz respeito à Vulnerabilidade Familiar,

Aproximadamente 8% (214 Famílias) das famílias possui a presença de gestantes ou mães amamentando. Ao analisar a composição familiar observa-se em 40,4% (1.062 famílias) a presença de crianças e em 54,5% (1.433 famílias), a presença de crianças ou adolescentes. Os portadores de deficiência estão em 4,6% (121) das famílias e os idosos em 9,9% (260) das famílias. A grande parte das famílias presentes no CadÚnico, 70,2%, não têm a presença de cônjuges em sua organização familiar, o que representa 1.846 famílias (Juiz de Fora, 2012, p. 48).

⁸ Criado em julho de 2001, o CadÚnico tem por objetivo o cadastramento e a manutenção de informações atualizadas das famílias brasileiras com renda per capita inferior a 1/2 salário mínimo (SM) ou renda familiar total de até 3 SMs em todos os municípios brasileiros. Sua utilização ajuda a identificar potenciais beneficiários para os programas sociais, proporciona melhor focalização e evita a sobreposição de programas para uma mesma família (...) O CadÚnico figura certamente entre as mais importantes fontes de informação sobre a população pobre (Juiz de Fora, 2012, p. 13.)

⁹ Foram utilizados dados do Mapa Social referentes ao ano de 2012, uma vez que foram os últimos dados disponibilizados pela Prefeitura de Juiz de Fora (Juiz de Fora, 2012, p. 13).

Em relação à escolaridade dos membros da família, analisada a partir do Acesso ao Conhecimento, observa-se que:

142 (5,4%) famílias possuem a presença de analfabetos e em 555 (21,1%) conta-se com adultos analfabetos funcionais. Em relação ao ensino fundamental completo, 1.161 (44,2%) famílias não têm nenhum adulto com essa escolaridade e em 1.707 (64,9%) não há nenhum adulto que completou o ensino secundário. Pelos dados, 120 (4,6%) das famílias tem a presença de pelo menos um adulto com o ensino superior (Juiz de Fora, 2012, p. 49).

Analisando o Acesso ao trabalho,

a maior parte das famílias tem mais da metade dos membros em idade ativa desocupados, ou seja, 64,2%, totalizando 1.688 famílias. Observa-se 61,5% das famílias não têm membros ocupados no setor formal. Ou seja, em apenas 38,5% das famílias têm pessoas inseridas no mercado formal. Com relação à renda do trabalho, para 2.113 famílias, cerca de 80%, o rendimento é inferior a 1 salário mínimo. Esse índice chega a 98,4% quando relacionamos ao rendimento inferior a 2 salários mínimos, representando o total de 2.587 famílias (Juiz de Fora, 2012, p. 49).

Em relação a disponibilidade de recursos,

observa-se que 22% das famílias têm despesa familiar per capita inferior à linha de extrema pobreza, o que representa 578 famílias. Cerca de 12% apresenta renda familiar per capita inferior à linha de extrema pobreza. Em relação à linha de pobreza, observa-se que 54%, 1.425 famílias, têm despesa per capita inferior a essa linha. Cerca de 40% apresenta renda familiar per capita inferior à linha da pobreza (Juiz de Fora, 2012, p. 50).

Na dimensão do desenvolvimento infantil,

no quesito trabalho precoce observa-se 0,4% de famílias em que há pelo menos uma criança com menos de 10 anos trabalhando e 1% nas quais há pelos menos uma criança com menos de 16 anos trabalhando. Em relação ao acesso à escola, há 630 (24%) famílias que têm crianças de 0 a 6 anos fora da escola; 49 (1,9%) famílias em que há presença de crianças de 7 a 14 anos fora da escola e 67 (2,5%) com crianças de 7 a 17 anos fora da escola. Observa-se 0,3% de famílias com pelo menos um adolescente de 10 a 14 anos analfabeto e tendência a nulo (0,03%) o número de famílias com presença de pelo menos um jovem de 15 a 17 anos analfabeto (Juiz de Fora, 2012, p. 51).

No que diz respeito a Condições Habitacionais,

observa-se que aproximadamente 73% das famílias, ou seja, 1.935 não têm domicílio próprio. Observa-se, ainda, 1.681 (63,9%) famílias em domicílios cedido ou invadido. 98% das famílias têm densidade de até 2 moradores por cômodo, ou seja, 2.577 famílias. Em relação às condições de habitação, 1,4% das casas não são de material de construção permanente; 6,3% das famílias não têm acesso adequado à água; 5% não têm acesso adequado a esgotamento; 1,3% não tem seu lixo coletado e 2,6% não têm acesso à eletricidade (Juiz de Fora, 2012, p. 51).

Analisando os dados referentes às famílias em situação de vulnerabilidade, observa-se que a maior parte delas são monoparentais (famílias caracterizadas pela presença de apenas um dos genitores), além de ser grande o número de famílias com crianças e adolescentes, o que vai contra a tendência do país, que vem apresentando desde 1960 uma redução das taxas de fecundidade¹⁰. Nota-se ainda que fatores como renda e raça influenciam neste indicador.

De acordo com a reportagem publicada pelo site do UOL, a partir dos dados do Censo Demográfico de 2010, a renda, além de interferir no número de filhos, influencia na idade com que a mulher tem filhos (UOL, 2012). A reportagem informa que “entre as mulheres menos escolarizadas, a taxa de fecundidade chega a 3,09 filhos por mulher, sendo de 1,14 para as mais instruídas” (UOL, 2012, recurso online).

Levando em consideração o grau de instrução, “[...] mulheres com ensino superior completo têm filhos, em média, com 30,9 anos - 5,5 anos depois das que não têm instrução ou têm ensino fundamental incompleto”. (UOL, 2012, recurso online). O censo mostrou ainda diferenças em relação à raça: “a taxa de fecundidade total das mulheres brancas chegou a 1,63 filho e das mulheres negras e pardas com indicadores semelhantes, a 2,12 filhos” (UOL, 2012, recurso online).

Em relação ao acesso ao conhecimento, a pesquisa mostrou ainda o grande percentual de pessoas que não completaram o ensino fundamental e médio, além da existência de analfabetos e analfabetos funcionais (indivíduos que possuem dificuldade de realizar atividades como interpretar textos, escrever e fazer cálculos

¹⁰ Número de filhos por mulher em idade fértil 15-49 anos.

matemáticos simples, mesmo conhecendo letras e números e sendo considerados alfabetizados).

A baixa escolaridade pode ser relacionada ao grande número de pessoas desocupadas ou ocupadas no setor informal (atividade remunerada, mas sem vínculo empregatício), o que pode muitas vezes acarretar a baixa remuneração para um grande número de famílias (menos de um salário mínimo para 80% das famílias).

Os dados apresentados contribuem para manutenção de um contexto social retroalimentado. A baixa escolaridade contribui para o aumento do setor informal e muitas vezes para a baixa remuneração das famílias mencionadas. A falta de recursos suficientes para despesas básicas contribui para que as famílias se submetam a moradias sem o mínimo de infraestrutura como saneamento básico (água tratada e coleta de lixo e esgoto), bairros onde é alto o índice de violência e tráfico de drogas e algumas vezes em áreas de risco, como as margens do Rio Paraibuna (rio que corta a cidade de Juiz de Fora).

Analisar a realidade das famílias residentes nos bairros do entorno da escola, que é também o público atendido pela instituição, nos possibilitou compreender as relações que se estabelecem entre os alunos e até mesmo a relação destes com a escola, que passa refletir este complexo contexto social ao qual os alunos estão inseridos.

2.3.2 Caracterização da instituição de ensino: dados de matrícula e estrutura de pessoal

A Escola Estadual Luiza Mahin possuía, no ano letivo de 2022, 567 alunos distribuídos em três turnos e dois endereços, conforme apresentado no Quadro 1.

Quadro 1 - Distribuição das turmas por endereço e turno

Sede	
Turno da Manhã:	85 alunos divididos em 3 turmas de 9º ano do ensino fundamental regular; 112 alunos, em 4 turmas de 1º ano do novo ensino médio regular; 86 alunos, em 3 turmas de 2º ano de ensino médio regular; e 69 alunos, em 3 turmas de 3º ano de ensino médio regular.
Turno da Tarde:	30 alunos em uma turma de 6º ano do ensino fundamental regular; 29 alunos em uma turma de 7º ano do ensino fundamental regular; e 60 alunos divididos em 2 turmas de 8º ano do ensino fundamental regular.
Turno da Noite:	12 alunos em uma turma do 2º ano do ensino médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA); 14 alunos em uma turma de 3º período do curso técnico de Administração; 18 alunos em uma turma de 2º período do curso técnico de Transações Imobiliárias;
Integral:	12 alunos em uma turma de 8º ano do ensino fundamental em tempo integral.
Segundo Endereço (Centro Socioeducativo de Juiz de Fora – CSE):	
Turno da Manhã:	23 alunos, divididos em 3 turmas de correção de fluxo do 6º/7º ano do ensino fundamental regular; 12 alunos, divididos em 2 turmas de correção de fluxo do 8º/9º ano do ensino fundamental regular; 3 alunos em uma turma do 1º ano do novo ensino médio; e 2 alunos em uma turma do 2º ano do novo ensino médio.

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Para atender estes alunos, a escola contava em 2022 com 5 profissionais da gestão escolar: um diretor, dois vice-diretores e duas especialistas (supervisoras); 5 Assistentes Técnicos de Educação Básica (ATB) na secretaria, 12 Auxiliares de Serviços na Educação Básica (ASB) e 36 Professores de Educação Básica (PEB) dos quais 13 eram contratados.

De acordo com o relatório de controle de frequência escolar do programa Auxílio Brasil referente ao ano de 2022, a escola possuía 77 alunos (aproximadamente 15,9%) que recebiam o benefício. No entanto, foi informado pela secretaria que além desses, havia ainda os alunos vindos de outras escolas que, apesar de serem contemplados com o auxílio, ainda não tinham tido seu nome inserido no sistema da escola, por isso, não entraram na listagem oficial.

No que diz respeito a situações de violência, a instituição atende uma clientela que vivencia diariamente situações de violência de diferentes tipos, seja com familiares ou vizinhos, já tendo sido reportados de maneira alarmante, até mesmo casos de abuso sexual. A situação mencionada foi compartilhada pela supervisão da

escola com os professores quando o aluno foi matriculado. Naquela ocasião, realizou-se uma reunião específica com os docentes para apresentar o caso e orientá-los sobre como lidar com a situação. Durante esse encontro, foi comunicada a existência de registros referentes às medidas de proteção adotadas em relação aos agressores. Contudo, em virtude da idade do aluno, os detalhes estão resguardados sob sigilo.

Outro aspecto da escola diz respeito ao número de venezuelanos matriculados na instituição. Em 2022, havia sete alunos matriculados sendo quatro no Ensino Médio e três no Ensino Fundamental. Os alunos, muitas vezes recém-chegados ao Brasil, não falam português e como na escola a única pessoa que possui algum conhecimento de espanhol é o professor que ministra a disciplina de inglês, na maior parte do tempo os alunos não conseguem se comunicar com os professores e colegas. Por este motivo, apesar de estarem matriculados e serem frequentes, percebe-se que o aproveitamento do conteúdo é mínimo. Os alunos que falam português e conseguem se comunicar esbarram em outras questões que são as dificuldades de leitura e escrita. Esses conseguem acompanhar as aulas, mas ao realizar as provas, têm muita dificuldade em compreender o texto e responder às questões.

Também merece destaque o processo de fechamento das turmas do Ensino Fundamental 1 que corresponde as séries iniciais do primeiro ao quinto ano da rede estadual. Sem esta etapa de ensino, que assegurava a entrada de alunos nos anos iniciais, esses passaram a ingressar na instituição a partir do Ensino Fundamental 2 (sexto ao nono) e Ensino Médio (primeiro ao terceiro). De acordo com os dados do Sistema Mineiro de Administração Escolar (Simade), a última turma a ingressar no primeiro do Ensino Fundamental foi em 2014.

A escola atendia grande parte dos bairros da Zona Norte, porém, com a construção ou ampliação de escolas nos bairros do entorno, houve a redução no número de matrículas de alunos vindos destes locais. Somado a isso, houve a implementação de um Sistema Único de Cadastro e Encaminhamento para Matrícula (Sucem), disponibilizado pelo governo do estado de Minas Gerais. A partir das informações do estudante disponibilizadas na hora do cadastro, o sistema faz a seleção de três escolas que atendam o bairro ou localidade de residência. A ampliação da oferta de vagas em escolas mais próximas à residência dos estudantes contribuiu

para a redução no número de matrículas na escola em questão, como pode ser observado na Quadro 2.

Quadro 2 - Dados referentes ao número de alunos matriculados na Escola entre os anos de 2013 e 2022

Ano	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022
Ensino Fundamental										
1º ano	31									
2º ano	28	51		*1		*1				
3º ano	49	32	55	*2						
4º ano	54	54	42	51	29	*5				
5º ano	65	59	59	56	57	42		*3		
6º ano	92	83	105	90	101	108	80	86	37	30
7º ano	91	82	72	80	79	72	123	91	74	29
8º ano	73	77	79	69	82	57	50	73	97	60
9º ano	95	63	74	98	68	75	66	65	66	85
Total	578	501	486	447	416	360	319	315	274	204
Ensino Médio										
1º ano	191	173	168	182	155	134	164	100	105	112
2º ano	159	128	125	127	101	82	73	98	87	86
3º ano	135	130	92	81	97	80	44	53	97	69
Total	485	431	385	390	353	296	281	251	289	267
Total de matrículas (Ensino Fundamental e Médio)	1063	932	871	837	769	656	600	566	563	471

*Os dados em asterisco são referentes aos alunos no Centro Socioeducativo, e não constam nos dados dos alunos matriculados no Curso Técnico em 2022.

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados retirados do Simade (Minas Gerais, 2023).

As situações de violência mencionadas, o ingresso tardio na instituição, a presença de imigrantes entre outros fatores, podem influenciar na forma como os estudantes se relacionam nestes espaços e como professora de geografia, foi inevitável não pensar nestas relações a partir de um conceito fundamental da disciplina: o lugar.

O conceito de lugar, bem como sua importância, foi se modificando com o tempo, mas podemos dizer de maneira geral, que o lugar não é apenas uma localidade, mas um espaço repleto de afetividade, um local de vivência, experiência em que se estabelecem vínculos afetivos. É o estudo do espaço geográfico a partir da perspectiva do afeto. Tendo em vista que os lugares são locais dotados de afeto, a escola precisa ser capaz de ser um espaço de troca entre todos os membros da

comunidade escolar contudo, não é isso que muitas vezes observamos. Nesses ambientes, a entrada tardia dos estudantes na escola, somada aos conflitos pré-existentes, que por vezes se manifestam também no ambiente escolar, dificultam a construção de uma relação de pertencimento com o ambiente, e uma convivência harmoniosa com os colegas.

Outro ponto que merece destaque é a baixa participação das famílias nas atividades escolares. Embora não seja possível comprovar de forma documental, ao longo dos anos de 2022 e 2023 foi observada a baixa participação dos pais nas reuniões de responsáveis. Essa ausência no cotidiano escolar é preocupante visto que, o maior envolvimento das famílias pode contribuir para a elaboração de estratégias de combate as violências, enfrentamento dos conflitos e na construção de vínculos, que resultariam na criação de um ambiente mais harmônico contribuindo com a redução das ocorrências registradas ao longo de 2022.

As informações apresentadas auxiliam a compreensão da realidade da instituição, mas para fins de caracterização deste espaço, é fundamental para a pesquisa apresentar além dos dados socioeconômicos, informações referentes ao quadro de pessoal, matrículas e violência, dados referentes a raça/cor na instituição como será feito na seção seguinte.

2.3.3 Reflexões sobre os dados relacionados a raça/cor

Os dados apresentados na tabela a seguir estão relacionados à identificação racial dos alunos. Embora o presente trabalho tenha se desenvolvido a partir de uma pesquisa realizada no ano de 2022, foram trabalhados dados dos anos de 2018, 2019, 2020. Os dados referentes ao ano de 2022 foram obtidos a partir de dados do Simade. E os dados referentes aos demais anos foram disponibilizados pelo site Qedu¹¹.

¹¹ O QEdu é um portal aberto e gratuito, mantido pela Fundação Lemann, o qual é possível encontrar informações sobre a qualidade do aprendizado em cada escola, município e estado do Brasil.

Tabela 1 - Contagem dos alunos por raça, na Escola em 2018, 2019, 2020 e 2022*

Ano	Alunos-Raça não declarada	Alunos-Brancos	Alunos-Pretos	Alunos-Pardos	Alunos-Amarelos	Alunos-Indígenas
2022	-	127	52	194	-	-
2020	23	215	97	332	1	-
2019	68	317	136	335	2	-
2018	83	265	102	259	5	-

Fonte: Adaptado de Qedu ([2023]) e Simade (Minas Gerais, [2023]).

O levantamento de dados do site seguiu a classificação de raça utilizada pelo IBGE. Para este, os pretos e pardos compõe o grupo de negros os quais os pardos foram inseridos no grupo dos negros, uma vez que se percebeu que em relação às desigualdades socioeconômicas, discriminação e até mesmo privação de oportunidades, os pardos estavam mais próximos das situações vivenciadas pelos pretos do que dos brancos.

O ano de 2022 requer algumas observações relacionadas ao registro de alunos pardos, e àqueles que não declararam sua raça. Para evitar deixar o campo de cor/raça em branco, quando os alunos optavam por não se auto-declarar, a Secretaria adotava, como procedimento padrão, classificá-los como pardos. Essa prática explica a ausência de alunos sem declaração e levanta questionamentos sobre se o número de pardos apresentado reflete de fato a realidade.

A Tabela mostra ainda que, em todos os anos analisados, o percentual de negros (somados pretos e pardos), foi superior ao número de alunos declarados brancos. Em 2018, o número de negros totalizava 361 em relação aos 265 que se autodeclararam brancos, em 2019, 2020 e 2022, o total de negros foi de 471, 429, 246 respectivamente, já os alunos autodeclarados brancos totalizavam 317, 215 e 127 referentes aos mesmos anos.

Se entre os alunos, os negros foram maioria na instituição, a situação é diferente entre o número de professores.

Tabela 2 - Contagem de professores por raça na Escola Estadual Luiza Mahín nos anos de 2018, 2019 e 2020

Ano	Professores - Raça não declarada	Professores -Brancos	Professores - Pretos	Professores - Pardos	Professores - Amarelos	Professores - Indígenas
2020	1	33	1	11		
2019	17	17	4	6		
2018	22	22	3	2		

Fonte: Adaptado de Qedu ([2023]).

A Tabela 2 mostra que em todos os anos o número de professores negros esteve abaixo do de brancos. Em relação aos cargos de gestão, só foram disponibilizados dados referentes aos anos de 2019 e 2020. No primeiro, a raça não foi declarada, já em 2020, o cargo era ocupado por um gestor branco.

Analisando os dados apresentados, notou-se que, embora a escola fosse formada majoritariamente por alunos negros, o percentual de professores negros é muito baixo. O que nos faz pensar sobre a forma como a escola e esses docentes percebem e abordam as questões raciais em sua estrutura. É importante questionar se os documentos orientadores levam em consideração a realidade e as necessidades desses estudantes, e se os professores em sua maioria brancos, trazem o debate racial para suas disciplinas.

2.3.4 Como as questões étnico-raciais aparecem nos documentos orientadores da escola

Nesta seção, foram analisados os documentos orientadores da escola, como o Projeto Político Pedagógico e o Regimento Escolar. O objetivo foi verificar se as questões raciais eram abordadas de forma a atender não apenas às exigências legais das legislações nacionais, mas também a realidade específica da instituição mencionada na seção anterior. Os documentos orientadores foram elaborados a partir de normativas legais e de documentos norteadores tanto da educação básica quanto do Ensino Médio.

No PPP, os temas referentes às questões raciais aparecem nas seções que dispõem sobre Cidadania e Direitos Humanos e Educação das relações étnico-raciais. Na primeira, o texto traz que

a escola é um espaço onde a comunidade escolar tem liberdade para se expressar, expor suas opiniões, construir conceitos, debater ideias, construir valores, através de ações respeitadas e igualitárias.

O reconhecimento e a valorização das diferenças e diversidades podem contribuir para a aprendizagem dos estudantes do seguinte modo:

Valorizando e reconhecendo as diferenças e diversidades, o estudante se apropria de princípios de convivência que contribuirão para a sua formação como jovem de futuro (Escola Estadual Luiza Mahín, 2021, p. 21).

Já a segunda afirma que,

a escola deve promover um ambiente democrático, cujas diversidades étnico-raciais sejam contempladas, desde a organização do currículo até ações efetivas contra as práticas racistas, preconceituosas e discriminatórias. Sendo assim, a escola buscou desenvolver conteúdos relacionados à história e à cultura africana e afro-brasileira, enfatizando as contribuições históricas e contemporâneas de personalidades negras para a formação político-social de nosso país (Escola Estadual Luiza Mahín, 2021, p. 22).

No que diz respeito às questões étnico-raciais, o PPP reconhece a existência de práticas discriminatórias, racistas ou de preconceito étnico-cultural no âmbito escolar.

A escola ainda identifica práticas discriminatórias, racistas ou de preconceito étnico-cultural no ambiente escolar.

A escola não identifica práticas de racismo institucional e/ou discriminação racial institucionalizada no ambiente escolar.

Quando são identificadas práticas racistas, discriminatórias ou de preconceito étnico-cultural, elas são trabalhadas pedagogicamente pela escola. Com pouquíssimos casos entre alunos, o problema é sanado com conversas da equipe pedagógica e ações educativas. Neste sentido a escola Luiza Mahín é muito acolhedora

A escola percebe, num percentual muito pequeno, a interferência de práticas discriminatórias, racistas ou preconceituosas na aprendizagem dos estudantes. Ao detectar tal comportamento estudantil, ela age imediatamente conversando com o próprio aluno e seus responsáveis para expor a situação e sanar o problema (Escola Estadual Luiza Mahín, 2021, p. 25).

O documento menciona ainda que, uma vez identificadas tais práticas, são realizadas ações pedagógicas em sala de aula. Já na seção que trata sobre os direitos humanos, o texto revela que em casos de discriminação além das medidas citadas anteriormente, cabe à escola relatar os problemas às famílias. “Quando ocorrem

casos na escola, os professores informam a equipe diretiva e imediatamente a escola solicita a família para retratar do problema detectado no comportamento do aluno” (Escola Estadual Luiza Mahín, 2021, p. 25).

No plano de ação da escola, trecho do documento onde são propostas ações concretas para melhoria da realidade identificada, foram apresentadas duas propostas para o tratamento dos temas diversidade e relações étnico-raciais. Com objetivo melhorar o diálogo com os alunos em relação a diversidade, o PPP sugeriu a realização de rodas de conversa, palestras motivacionais, intervenção de conflitos e até mesmo conversas com a família quando necessário, para que fosse possível conscientizar os alunos sobre diversidade, de forma que estes se sentissem seguros para se manifestar livremente (Escola Estadual Luiza Mahín, 2021).

Foi proposto, ainda no plano de ação do mesmo documento, o incentivo a discussões sobre gênero e relações étnico-raciais. O intuito era que os alunos pudessem se manifestar livremente sobre suas angústias, opiniões, sentimentos e pontos de vista em relação a questões de gênero e raciais. Caberia aos professores tratarem desses assuntos dentro de seu componente curricular a partir de rodas de conversa ou aproveitando os ambientes da escola (Escola Estadual Luiza Mahín, 2021). O plano propunha a realização de atividades que estimulassem a empatia e o respeito, visando reduzir os conflitos existentes na escola e gerar um ambiente agradável que garantisse ao aluno segurança em seu ambiente escolar.

O plano de ação do PPP destaca que a escola promove discussões sobre questões raciais, e incentiva os professores a abordarem os temas dentro de seus componentes curriculares, e aproveitem os espaços da instituição para essas atividades.

Ao analisar os resultados obtidos com os questionários, além de mencionados inúmeros casos de racismo, foi notada a ausência de ações que abordassem a temática racial e promovessem o enfrentamento do racismo nesses espaços, como sugere o PPP da escola.

Contudo, como será abordado em uma seção posterior, a postura da escola em relação ao tratamento desses temas diverge do que foi proposto em seu próprio documento orientador. Isso ficou evidente a partir do momento em que a escola proibiu a realização de uma série de atividades pertencentes ao projeto *Dattebayo*, que será apresentado posteriormente. Essas ações visavam atender diferentes demandas,

dentre elas às questões raciais. A proibição contraria as diretrizes estabelecidas no próprio PPP.

Outro ponto em que os documentos divergem dos questionários é em relação à ocorrência de casos de discriminação. No PPP, consta que a escola é acolhedora e que são poucos os casos de discriminação (Escola Estadual Luiza Mahín, 2021). Essa informação não condiz com os 54 casos de alunos que disseram já terem sido vítimas de discriminação racial.

No que diz respeito ao Regimento Escolar, destaca-se mais uma vez a necessidade de trabalhar o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e indígena como dispõe o capítulo II, seção II, artigo 83, parágrafo 6.

§ 6º – Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. I. o conteúdo programático a que se refere o caput do parágrafo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política, pertinentes à História do Brasil. II. os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Arte, Artes, de Literatura e História Brasileiras (Escola Estadual Luiza Mahín, 2022, p. 23).

Apesar do que foi apresentado no PPP e no Regimento Escolar em relação a práticas que visam combater o preconceito, discriminação e registro das ocorrências, o que se observa no cotidiano da escola é bem diferente.

Os documentos oficiais trazem que são trabalhados os temas propostos pelas Leis nº 10.639/2003 (Brasil, 2003) e nº 11.645/2008 (Brasil, 2008), no entanto, a análise dos questionários aplicados evidenciaram o contrário. Durante a entrevista, os alunos relataram ainda desconhecer ações da escola ao combate a casos de discriminação (178 alunos, aproximadamente 59%, disseram desconhecer qualquer medida).

Como meio de validar as evidências obtidas por meio dos questionários, foi solicitado à supervisão os planos de curso das disciplinas para verificar se existiam propostas de trabalho que estivessem em conformidade com as ações recomendadas nos documentos institucionais. No entanto, foi informado que não havia sido registrada nos últimos anos a entrega desses documentos, o que impossibilitou a confirmação

da existência ou não de propostas de ações que atendessem às orientações estabelecidas no PPP e no Regimento Escolar.

2.3.5 Percepções e experiências sobre discriminação racial no ambiente escolar

Retomando a ideia de que a escola é uma instituição social que por consequência, reflete características da sociedade dentre elas, o racismo, observei enquanto ministrava a disciplina de Geografia durante o ano letivo de 2022, especialmente nas turmas do 8º ano, a ocorrência de brincadeiras e comentários preconceituosos relacionados a gênero, raça e orientação sexual. Essa situação me gerou desconforto, sobretudo, por ter sido observado o constrangimento de alguns estudantes. É importante destacar que muitas vezes esses alunos não se sentiam à vontade para demonstrar seu desconforto com os colegas ou com a supervisão da escola.

Para Silva e Severo (2021, p. 252),

o preconceito racial se manifesta na escola de diversas formas, nas relações mais sutis (ou não) tais como: pelas expressões racistas entre estudantes ou entre professores (as) e estudantes ou ainda pela omissão e silêncio em práticas excludentes (Silva e Severo, 2021, p. 252).

Ainda segundo os autores,

A escola, como mencionamos anteriormente, é também o lugar onde muitas vezes a criança negra vivencia o racismo pela primeira vez. Ele aparece através de apelidos pejorativos, no livro didático, e até no silêncio da professora diante do preconceito que o estudante negro sofre. Cavalleiro (2018) afirma que esse silêncio '[...] facilita novas ocorrências, reforçando inadvertidamente a legitimidade de procedimentos preconceituosos e discriminatórios no espaço escolar e, com base neste, para outros âmbitos sociais' (Silva; Severo, 2021, p. 256).

É necessário que a escola repense suas práticas e ações pedagógicas, e desenvolva junto aos alunos práticas que rompam com um currículo eurocentrado que enfatiza a história e a cultura sob o ponto de vista europeu, e desconsidera a cultura das populações não europeias como negra e indígenas; xenófobo e heteronormativo que não levam em conta a diversidade reforçando a discriminação cultural e de

gênero. Romper com esse currículo, é criar a possibilidade de uma escola plural e inclusiva.

Ao longo do ano de 2022, observei, durante minhas aulas de Geografia, o que os alunos chamaram de “brincadeira” – que sempre giravam em torno de características raciais dos colegas. Embora mais uma vez não tenham sido encontrados registros em ata ou relatos de outros professores, as brincadeiras não ocorriam somente nestas aulas. Era comum ouvi-las também pelos corredores e no pátio da escola.

Considerando a seriedade do tema e suas implicações na vida dos estudantes, foram realizadas abordagens sobre o comportamento dos alunos, se as brincadeiras eram adequadas e até mesmo se elas não poderiam estar ofendendo os colegas. Como as iniciativas não surtiram efeito, com o intuito de gerar uma reflexão sobre as práticas e conseqüentemente melhorar o ambiente escolar, foram realizadas duas atividades distintas, uma com as turmas de oitavo ano regular, e outra com a turma de oitavo ano integral.

Durante as intervenções, os alunos foram levados a refletir sobre a ocorrência de discriminação racial na escola. De maneira unânime, alunos das duas turmas afirmaram que casos de discriminação racial ocorriam no ambiente escolar. Alguns chegaram até mesmo a relatar experiências vivenciadas não apenas na escola em questão, mas em outras instituições de ensino por onde haviam passado. Descreveram também situações que envolviam seus familiares e amigos.

Uma aluna compartilhou ter escutado comentários a respeito do cabelo das colegas e, embora não tenha sido dito, é possível supor que eles tenham sido direcionados a ela, uma vez que sua mãe comunicou à supervisão que a aluna não estava querendo frequentar as aulas em função dos apelidos que alguns colegas de sala estavam fazendo em relação ao seu cabelo. A supervisora chegou a solicitar a pesquisadora que também é uma mulher negra, que conversasse com a aluna sobre empoderamento como forma de melhorar sua autoestima.

Outra estudante relatou o caso de uma prima, que cursava o quinto ano em outra escola e foi vítima de inúmeros episódios de discriminação racial em sala de aula. Uma terceira aluna disse ter presenciado um aluno ser discriminado dentro da escola; afirmou ter chamado a vice direção da época, entretanto, não tinha conhecimento dos desdobramentos deste incidente. Para todos os casos

mencionados ocorreram na instituição e não foram encontradas evidências nos livros de ata.

Durante as intervenções realizadas nas aulas de Geografia que lecionei, os alunos relataram que a escola deveria desempenhar um papel ativo na redução dos casos de discriminação, realizando atividades extraclasse, palestras, dentre outras ações. Considerando os anseios dos estudantes, foram realizadas duas atividades diferentes com as turmas do ensino regular e de tempo integral.

A atividade da turma regular foi realizada em trio, e consistia em discutir sobre a ocorrência de casos de racismo na escola. Como as respostas foram positivas, a proposta era levá-los perceber que, uma vez que muitas dessas situações eram resultado das ações dos próprios colegas, era necessário que eles também repensassem seus comportamentos, e se envolvessem em ações que pudessem promover as mudanças que consideravam necessárias. Desta forma, deveriam pensar em atividades que despertassem seu interesse e envolvimento para serem implementadas na escola tendo sido listadas as propostas expressas no Quadro 3.

Quadro 3 - Atividades propostas pelos alunos para a resolução dos problemas de discriminação racial

Atividades a serem realizadas	Frequência com que a atividade foi sugerida
Atividades envolvendo música e dança.	1
Vídeo de conscientização realizado pelos alunos.	1
Espalhar pela escola mensagens de valorização e autoestima.	1
Realização de atividades para comemorar o dia da consciência negra.	1
Os professores deveriam abordar mais o tema em sala.	1
Criação de projetos extraclasse tratar dos temas em questão.	1
Ter alguém de confiança na escola com quem eles pudessem conversar.	1
Exposição sobre a cultura negra.	2
Conscientização das famílias.	2
Instrução sobre como fazer denúncias em casos de injúria racial.	2
Distribuição de panfletos sobre o tema feitos pelos alunos.	3
Colagem de cartazes de conscientização pela escola.	3
Teatro realizado pelos alunos.	4
Mostra de filmes.	4
Maior rigor da escola em relação às punições dadas.	5
Conversas para conscientização.	6
Palestras.	6

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Ao analisar as respostas obtidas a partir da atividade, foi observada a demanda dos alunos por uma discussão mais aprofundada sobre o tema. Durante as conversas, eles expressaram a ausência de tais debates e destacaram que acreditavam que esta ausência poderia contribuir para a ocorrência dos casos de discriminação. Quando questionados se a escola deveria promover mais discussões semelhantes às que estavam ocorrendo, os alunos foram unânimes em afirmar que essas conversas não deveriam se restringir apenas ao ambiente de sala de aula ou a disciplinas específicas.

Merece ser destacada a participação dos alunos negros durante a atividade. A pesquisadora, também professora de Geografia, notou um empenho e participação mais expressivos por parte de estudantes que, em geral, não costumam se envolver nas discussões propostas em sala. Esses alunos não apenas contribuíram de maneira significativa para o debate, mas também não apresentaram as interferências negativas que costumavam ocorrer.

Outro ponto importante a se destacar refere-se às reações dos alunos diante dos casos de discriminação apresentados pelos colegas. Alguns olhavam com indignação, outros expressaram verbalmente sua indignação ao que estava sendo dito. Embora estas reações fossem comuns a todos os alunos, os estudantes negros eram de forma visível os mais afetados demonstrando um incômodo maior.

Em relação aos alunos brancos, foram notadas falas como "se eu visse isso acontecer eu enchia de porrada", "tem que matar esses racistas" ou "tem que expulsar esses racistas da escola". Diante dessas manifestações, a pesquisadora interveio, buscando debater se tais atitudes seriam as mais adequadas e eficazes para resolver os problemas. Ao observar as respostas às perguntas, percebeu-se que enquanto os alunos brancos continuavam sustentando que essas medidas seriam eficazes, os alunos negros acreditavam que estas não eram a melhor maneira de lidar com a situação.

Com as turmas de tempo integral, a dinâmica foi um pouco diferente. Alguns alunos relataram já ter presenciado casos de discriminação racial na escola, e disseram não acreditar que estes casos tivessem sido atos isolados. Como forma de quantificar o número de casos, propuseram a aplicação de um questionário com toda a escola.

A montagem e aplicação do questionário foi realizada em várias etapas. Em um primeiro momento, foram elaboradas as perguntas que eles julgavam serem necessárias resultando nas seguintes questões:

Quadro 4 - Questionário aplicado nas turmas da Escola Estadual Luiza Mahín.

Como combater o preconceito racial no ambiente escolar			
Escola:	Idade:	Série:	Turma:
Ocupação:	Estudante:	Funcionário:	Professor/ Direção:
Você se identifica como:	Branco:	Pardo:	Negro:
Você acha que ocorrem casos de discriminação racial nas escolas? Sim () Não ()			
Já presenciou algum caso de discriminação racial na escola que estuda? Sim () Não ()			
Já sofreu algum tipo de discriminação racial na escola? Sim () Não ()			
Já falou algo sem perceber que isso poderia ofender alguém como brincadeiras ou apelidos? Sim () Não ()			
Já se sentiu ofendido com algum apelido ou brincadeira em relação a questões raciais? Sim () Não ()			
A escola faz alguma coisa para combater a discriminação racial? Sim () Não ()			
O que você acha que a escola poderia fazer para combater a discriminação racial?			

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados obtidos a partir de atividade realizada com alunos das turmas 8º ano Tempo Integral (2022).

Em um segundo momento, estabeleceu-se o método de aplicação dos questionários. Nos turnos da manhã e da tarde, que totalizavam 441 alunos, inicialmente optou-se por aplicar os questionários por amostragem. No entanto, devido à baixa ocupação das turmas nos dias de aplicação, os questionários foram distribuídos a todos os alunos presentes. Apesar da intenção de disponibilizar os questionários aos professores responsáveis por cada sala, apenas uma professora teve acesso ao questionário e participou da pesquisa.

Na terceira fase do trabalho, foi realizada a aplicação dos questionários. Nessa etapa, os próprios alunos, sob a orientação da professora supervisora, foram responsáveis por conduzir o processo nas turmas do nono ao terceiro ano. Eles foram responsáveis por explicar aos colegas o propósito do trabalho, bem como a distribuição e coleta dos formulários.

Nas turmas do turno da tarde, que englobavam o sexto, sétimo e oitavo ano, os questionários foram aplicados pela professora orientadora, já que os alunos encarregados da aplicação estavam em horário de aula. No total, foram distribuídos 301 questionários em todas as turmas da escola, com exceção da turma do sexto ano e da turma que esteve envolvida na elaboração e aplicação dos questionários.

A quinta etapa do trabalho envolveu a organização das informações feita pelos próprios alunos sob a supervisão da professora orientadora. Por fim, na sexta etapa do trabalho, os alunos elaboraram gráficos com os dados obtidos. A análise e sistematização dos dados coletados nos questionários revelaram informações que, embora esperadas, são motivo de grande preocupação, como será detalhado na seção a seguir.

2.3.6 Discussão sobre os dados apresentados nos questionários

Nesta seção, foram apresentados os dados obtidos a partir da aplicação dos questionários que se discutiu dados referentes a autoidentificação dos alunos, o percentual de casos de discriminação na instituição bem como as ações da escola no combate a estas violências.

Para pensar sobre os dados referentes a autoidentificação étnica do negro, usaremos o trabalho de Niemeyer (2002) intitulado “O silenciamento do “negro” na autoidentificação étnica: um estudo com adolescentes de duas escolas públicas paulistanas”. Em seu artigo, a autora analisa a partir de trabalhos desenvolvidos em duas escolas paulistanas, o silenciamento do negro ao se identificar como moreno(a), processo semelhante ao observado a partir dos questionários aplicados na escola onde uma parcela significativa – 103 estudantes – se identificaram como pardos. O não reconhecimento pode estar relacionado às inúmeras violências sofridas pelos negros dentro e fora do ambiente escolar.

Quando perguntados sobre sua identificação racial, 71 alunos se identificaram enquanto negros, 103 enquanto pardos e 126 como brancos. Ao levar estes dados para sala de aula, alguns estudantes estranharam o percentual de alunos que se identificaram como negros. Eles acham que o número é bem maior o que nos levou a pensar sobre os motivos que poderiam ter levado a essa identificação, dados estes que serão discutidos em seções posteriores. Aqui cabe destacar que o correto teria sido colocar preto no campo da identificação racial, visto que de acordo com a classificação estabelecida pelo IBGE, pretos e pardos compõe o grupo dos negros, questão essa que será retomada em outro momento.

Outra questão abordada no questionário indagava se os alunos já haviam experimentado alguma forma de discriminação na escola. Nesse contexto, 54 alunos

relataram terem sido vítimas de discriminação. Destes, 26 se auto identificaram como negros, 17 como pardos e 11 como brancos.

Os números evidenciam que a incidência de discriminação é significativamente maior entre os alunos que se declararam negros em comparação com os outros grupos. Em relação aos pardos, observa-se que, apesar de não se identificarem como negros, eles não estão isentos de sofrerem racismo e discriminação racial, como será melhor abordado a frente. Quanto aos alunos que se identificaram como brancos e afirmaram ter sofrido preconceito, cabem algumas reflexões: esses alunos compreenderam plenamente o significado de preconceito racial ao preencherem o questionário? Estes questionários foram preenchidos com seriedade? Ou até mesmo se estes não são alunos negros (pardos), que não se reconhecem como tal.

Cabe destacar que apesar dos casos relatados, ao consultar os registros nos livros de ata da escola, não foram encontrados registros dos incidentes de discriminação mencionados nos questionários, tampouco foram identificadas as medidas adotadas pela escola para combater esses casos específicos.

Quando perguntados se já haviam presenciado algum tipo de discriminação dentro da escola em que estudam, 118 alunos relataram positivamente o que nos leva a outra indagação: se o número de pessoas que relatam já terem presenciado alguma situação é maior do que os casos registrados, não seria o número de casos maior do que o registrado, ou várias pessoas presenciaram as mesmas situações?

Mais uma vez, os casos mencionados não puderam ser comprovados nos livros de ata. A ausência de evidências nos remete ao objetivo da pesquisa que é analisar como a escola trata dos casos de discriminação racial como será melhor abordado no Capítulo 3.

De acordo com Cavalleiro (2001, *apud* Guimarães e Pinto, 2016, p. 522),

A criança negra que passa por constrangimento normalmente não é “acolhida”. [...] A ausência de atitude por parte de professores (as) sinaliza à criança discriminada que ela não pode contar com a cooperação de seus/suas educadoras/as. Por outro lado, para a criança que discrimina, sinaliza que ela pode repetir a sua ação visto que nada é feito, seu comportamento nem sequer é criticado. A conivência por parte dos profissionais da educação banaliza a discriminação racial (Cavalleiro, 2001, *apud* Guimarães e Pinto, 2016, p. 522).

Outro dado surpreendente foi o fato de 178 estudantes admitirem ter dito ou feito brincadeiras que pudessem ter ofendido um colega. Embora os alunos tenham sido orientados que a pesquisa girava em torno da questão racial, não temos como garantir que todos eles tenham respondido considerando essa informação. Apesar disso, o percentual elevado de respostas afirmativas, nos sinaliza que os alunos têm consciência de suas atitudes – o que nos leva a pensar que essa tomada de consciência pode facilitar a realização de atividades de intervenção e conscientização.

Quando perguntados se a escola adotava alguma medida em relação ao combate à discriminação, 178 alunos disseram desconhecer qualquer ação para esse fim. Este último dado merece importância uma vez que, durante a pandemia foi criado o festival “Resisto, logo existo” que será explicado na seção subsequente.

2.3.7 Projetos de combate à discriminação racial na Escola Estadual Luiza Mahín

Ao longo do ano de 2020, chegaram ao conhecimento da comunidade escolar os primeiros registros de alunos transexuais. Alguns solicitaram oficialmente a inclusão do nome social na lista de chamada, outros começaram a utilizá-lo no dia a dia com os colegas e professores. Durante o período da pandemia do Covid-19, foi feito um levantamento do número de alunos trans na escola e foram registrados um total de 13.

A partir destes dados, surgiram as primeiras preocupações em relação a como a escola iria se preparar para receber estes alunos no período presencial, e como proporcionar um ambiente saudável para eles.

O projeto “Resisto, logo existo” foi criado como atividade integrante do projeto DATTEBAYO¹² e amparado pelo Projeto Político Pedagógico da escola e pelos textos da BNCC (Brasil, 2018), documento que define o conjunto de aprendizagens essenciais a serem desenvolvidos por todos os alunos ao longo da educação básica, a Lei nº 10.639/2003 (Brasil, 2003) que dispõe sobre a obrigatoriedade o ensino de história e cultura afro-brasileira, a Lei nº 11.988/2009 (Brasil, 2009) que institui a Semana de Educação para a Vida, semana na qual deverão ser abordados temas:

¹² Projeto desenvolvido pela então supervisora Bruna Costa Lima e pelo professor Adriano de Paiva Reis na Escola Estadual Luiza Mahin. O projeto utiliza animes para trabalhar aspectos da cultura popular brasileira como folclore, aspectos da cultura indígena e afrobrasileira.

relativos a matérias não constantes do currículo obrigatório, tais como: ecologia e meio ambiente, educação para o trânsito, sexualidade, prevenção contra doenças transmissíveis, direito do consumidor, Estatuto da Criança e do Adolescente, etc (Brasil, 2009, p. 2).

O festival tinha como objetivo

Favorecer espaços para discussão, entendimento das formas sutis que o preconceito se espalha pela sociedade, e permitir uma reflexão sobre as formas de superar todos os tipos de preconceito.

Elaborar estratégias para práticas pedagógicas antirracistas e que privilegiem o respeito às mais diversas manifestações religiosas, identidades de gênero e sexualidades.

Disponibilizar informações confiáveis sobre diversos temas no intuito de gerar o pensamento crítico dos alunos.

Promover espaços seguros de convivência entre os mais diversos pares, garantindo o direito de ir e vir, de livre expressão das suas individualidades, para que o direito a educação não seja privilégio somente de grupos que são vistos como um padrão para a sociedade. A educação é um direito inalienável garantido na Constituição Federal Brasileira e o grupo social ao qual a pessoa pertença não deve ser um fator limitante para acesso ao mesmo (ESCOLA ESTADUAL LUIZA MAHÍN, 2021, p. 2).

Para que fosse possível realizar o festival, este foi organizado em três diferentes momentos. Inicialmente, foi criada uma conta no Instagram para divulgação do projeto e das atividades que seriam desenvolvidas (@festivalresistologoexisto¹³). Nele, foram utilizados personagens de anime para a divulgação das atividades que seriam realizadas como os convidados, temas e datas das lives que seriam exibidos no canal oficial de YouTube da escola, além dos vídeos de divulgação gravados pelos cantores e compositores Lenine e Carol Tavares. Posteriormente, foram gravadas seis lives com diferentes temáticas (como será apresentado no Quadro 5) e por fim, o festival em si, que contou também com a contribuição de diversos artistas para os momentos culturais como Lúdica Música, Alexandre Pereira, Fabrícia Vale, Ingoma, Ícaro Renault e Fôxx Salema.

¹³ Para saber mais sobre a divulgação do projeto, acesse o *Instagram* @festivalresistologoexisto.

Quadro 5 - Organização dos participantes e temas das mesas do projeto “Resisto, logo, existo”

Mesa	Data Prevista para ir ao ar	Convidados	Principais Assuntos
Reflexões sobre a Proclamação da República	15/11/2021	Laurentino Gomes (jornalista e escritor, sete vezes ganhador do Prêmio Jabuti de Literatura, autor dos livros 1808, 1822, 1889 e Escravidão)	História como formadora de identidades; olhar crítico sobre a história para formar cidadãos críticos e responsáveis
Intolerância Religiosa: falta de conhecimento leva ao preconceito?	16/11/2021	Mônica Berezutchi (Yalorixá do Templo da Luz Dourada, mantenedora do colégio Luz Dourada - Instagram: @maemonicaberezutchi e Site: https://luzdourada.org.br/) e de Rodrigo Bastos (Secretário de Cultura da Prefeitura de Passatempo/MG, Cerimonialista - Instagram: @drigsbastos)	Religião, preconceito, umbanda, congado mineiro, cultura africana, ancestralidade, oralidade, resistência, educação, desconstrução, racismo estrutural, intolerância religiosa, racismo religioso.
Feminismo e Estética Negra: quem se encaixa nos padrões?	17/11/2021	Lucimara Reis (Professora de História, mestre em Serviço Social pela UFJF, integrante do 8M/JF - Instagram @8mjuizdefora), Gabriela Medeiros (Terapeuta capilar especialista em ondulados, cacheados e crespos - Instagram: @gabimedeiroscachos) e Francisco Silva (Produtor de Moda, Styling e dançarino, idealizador do Projeto Difference junto com a Jana, figurinista e assistente e diretor de Arte de diversos singles e projetos, dançarino e figurinista do grupo de Juiz de Fora Remiwl Street Crew - Instagram: @csj_francisco)	Feminismo, discriminação, racismo estrutural, racismo institucional, racismo recreativo, racismo estético, reconhecimento, transição capilar, representatividade, grêmio estudantil.

Mesa	Data Prevista para ir ao ar	Convidados	Principais Assuntos
LGBTQIA+: a importância da representatividade	18/11/2021	Dandara Felícia (Travesti, técnica em Saúde Pública, primeira vereadora suplente pelo PSOL, mestranda em Serviço Social pela UFJF, Co-fundadora do Centro de Referência LGBTQIA+ - Instagram: @dandarafelicia7) e da Xênia Star (Drag Queen, Formada em Artes Cênicas e Administração de Políticas Públicas, assessora técnica de políticas para LGBTQIA+ de São Paulo, articuladora social da pessoa com deficiência da parada LGBTQIA+ de São Paulo, Secretária Executiva Municipal de Direitos Humanos e Diversidade do Partido Verde São Paulo - Instagram: @xeniastardrag)	Movimento transvestigêner ¹⁴ , Drag Queen/King, representatividade, Teoria Queer, identidade de gênero, orientação sexual, performance de gênero, gênero como performance social, gênero como construção social, BNCC, escola e direitos, nome social, preconceito.
LGBTQIA+: reflexões sobre preconceito e discriminação em ambientes escolares	19/11/2021	Juliano Taromancer (Tarólogo e militante do movimento LGBTQIA+ - Instagram: @taromancer), Rosângela Pereira Gonzaga do Carmo (Formada em Serviço Social, coordenadora do Mães pela Liberdade em Juiz de Fora, voluntária na Comissão de Planejamento e Organização do Centro de Referência de Promoção da Cidadania LGBTIA+ – CER-LGBTQIA+, assistente legislativa do Centro de Atenção ao Cidadão da Câmara Municipal de Juiz de Fora - Instagram: @maespelaliberdade) e de Stella Spenner (Taróloga, mulher transgênero e ativista do movimento LGBTQIA+ - Instagram: @stellaspenner)	Negação, ativismo, religião, preconceito, acolhimento, bullying, violências, violação de direitos, uso do banheiro, burocracia escolar, orientação sexual, identidade de gênero, passabilidade ¹⁵ , evasão escolar, existência e resistência.

¹⁴ Termo apresentado pela convidada Dandara Felícia, então mestranda em Serviço Social pela Universidade Federal de Juiz de Fora. Ela o utiliza em sua dissertação, e busca implementar juntamente com Erika Hilton e outras pessoas da academia, por ser uma designação decolonial e de gênero neutro, criada pelas próprias pessoas transvestigêner.

¹⁵ Passabilidade é o “reconhecimento de um corpo que, apesar de trans, é lido como ‘não-trans’, e indica que a subversão da leitura social permite escapar de determinadas violências dirigidas aos corpos vistos como não inteligíveis pelas categorias homem/mulher no registro cisgênero, derivando, como propõe Almeida (2012), no acesso à direitos individuais e em um momento de ‘trégua’ na luta pelo reconhecimento da identidade de gênero para determinados sujeitos” (Pontes; Silva, 2017, p. 407).

Mesa	Data Prevista para ir ao ar	Convidados	Principais Assuntos
A Cultura como forma de resistência	20/11/2021	Adenilde Petrina Bispo (Filósofa, Doutora Honoris pela UFJF, militante do movimento negro e integrante do movimento hip hop), Coletivo Vozes da Rua (Instagram: @oficialcoletivovozesdarua), Senakpon Fabrice Fidèle Kpoholo (Professor de Geografia, Doutor em Educação, criador e curador do site Africulturas - Instagram: @axovieducacao), MC Xuxu (travesti, cantora, compositora e ativista do movimento LGBTQIA+ - Instagram: @iamxuxumc) e Fernando Valério (Pedagogo, mestrando em Artes Cênicas pela UFOP, diretor de teatro, ator, figurinista e carnavalesco)	Cultura afro banto, oralidade, cultura como forma de resistência, direito de voz para travesti, representatividade negra e travesti, cultura como campo político

Fonte: Elaborada pela autora (2024).

Como o projeto foi criado durante o período da pandemia, toda sua organização, incluindo a definição dos temas, a seleção dos convidados a serem entrevistados e o roteiro das entrevistas, foi realizada de maneira remota em reuniões on-line entre os seis professores e supervisora envolvidos no projeto. Embora ciente do projeto, a direção da escola não se envolveu diretamente na organização e não participou das gravações.

Após gravados e editados os vídeos seriam postados em um canal oficial da escola no Youtube. No entanto, após a primeira *live* com o jornalista e escritor Laurentino Gomes ter sido postada, o então diretor telefonou para alguns dos participantes do projeto e solicitou que os vídeos fossem retirados do ar. A alegação em não permitir a veiculação do conteúdo, foi de que a linguagem não era adequada para o público, que os temas abordados poderiam chocar os estudantes e que a comunidade poderia se voltar contra a escola, fazer denúncias e gerar uma perda ainda maior de alunos.

De acordo com Guimarães e Pinto (2016, p. 517),

A escola é um local privilegiado de convivência humana; nela, encontra-se uma enorme variedade cultural, étnica e socioeconômica; porém, a forma como este espaço social é organizado inviabiliza que

as diferenças presentes no cotidiano escolar sejam respeitadas e valorizadas enquanto diversidades (Guimarães; Pinto, 2016, p. 517).

Apesar disso, ainda citando a autora, embora seja papel da escola trabalhar junto à comunidade escolar a tolerância, a igualdade e o respeito em relação às diversidades, muitas vezes, não consegue cumprir seu papel. Ao impedir que o projeto fosse adiante, a gestão não só impediu que fossem tomadas atitudes que tinham como objetivo promover a conscientização da comunidade escolar contribuindo para a criação de um ambiente menos hostil, mais respeitoso e tolerante em relação a todas as diversidades, inclusive a racial, como, de certa forma, contribuiu para a manutenção das práticas discriminatórias que vinham ocorrendo.

A postura da gestão da época desestimula os profissionais desenvolverem projetos e realizar ações, fato comprovado a partir das declarações de alguns participantes do projeto. Os quais expressaram não pretender mais se envolver em projetos na escola, pois sentiram que além do tempo perdido, seus esforços foram em vão.

A proibição da exibição das *lives* desenvolvidas para o festival vai contra não só a uma tendência educacional que visa a construção de escolas democráticas, inclusivas e antirracistas, como também leis, orientações educacionais e o próprio PPP da escola, nos quais o projeto foi embasado.

Apesar de amparado pelas Leis nº 10.639/2003 (Brasil, 2003), nº 11.645/2008 (Brasil, 2008), pela BNCC (Brasil, 2008) que propõe o debate dos assuntos mencionados a partir dos temas transversais além de orientar os documentos norteadores da escola como PPP e Regimento Escolar, levantou-se como possibilidade para esta resistência em relação ao projeto o desconhecimento das questões levantadas em função da ausência de registros, além de uma aparente discordância ideológica observada a partir de falas feitas através de conversas informais na própria escola. Desse modo, a pesquisadora pôde presenciar, em diferentes momentos, falas e expressões que demonstravam o desconforto em tratar esses assuntos no ambiente escolar.

Ao vetar o projeto, a gestão negligenciou os alunos, desmotivou possíveis projetos por parte dos professores e contribuiu para a manutenção das práticas discriminatórias já identificadas. No capítulo seguinte, serão adensadas reflexões

acerca das motivações que levaram à proibição da realização das atividades propostas.

De modo geral, podemos destacar que o racismo é o grande problema enfrentado pela escola, no entanto, ele está relacionado a outras grandes questões como a falta de documentos que comprovem as violências sofridas pelos alunos, a ausência de ações realizadas pela escola no combate ao racismo e a falta de formação dos professores e equipe gestora como forma de prepará-los não só para identificar o racismo, mas também de adotar ações para enfrentá-lo.

A partir dos problemas identificados, foi possível estruturar a pesquisa em torno de dois eixos conceituais: como os profissionais percebem a manifestação do racismo e da discriminação racial no cotidiano da escola e quais ações estão sendo adotadas para o combate ao racismo e a discriminação na instituição de ensino.

3 REFLEXÕES SOBRE O RACISMO À BRASILEIRA

Neste capítulo, será discutido de forma mais aprofundada como a escola pode fazer o enfrentamento do racismo em seus espaços como forma de contribuir para o combate ao racismo estrutural presente na sociedade. Para isso, o capítulo foi dividido em quatro seções.

Na primeira discute-se o processo de construção do racismo no Brasil que foi baseado na negação da existência do mesmo a partir da disseminação de ideia de democracia racial. Ao longo desta seção são apresentados dados de duas importantes publicações, “Percepções sobre o racismo no Brasil” iniciativa do Instituto de Referência Negra Peregum e do Projeto Sistema de Educação por uma Transformação Antirracista (Seta) de 2023, e uma publicação do IBGE intitulada “Desigualdades sociais por cor e raça no Brasil do ano 2019” (IBGE, 2019). Os documentos revelam dados socioeconômicos que contribuem para desconstrução da ideia de uma convivência harmoniosa e de igualdade de oportunidades entre negros e brancos.

Na segunda seção, são aprofundadas questões referentes as manifestações do racismo nos ambientes escolares. Para isso, retomou-se de forma mais consistente a análise dos questionários que fundamentaram a pesquisa. Discutiu-se as razões que levam a dificuldade de identificação racial dos alunos, a forma como o racismo se

manifesta no cotidiano escolar e a maneira como a instituição gerencia ou não esses conflitos.

Na terceira seção, aborda-se a importância do currículo no processo de construção de uma educação antirracista, e apresentados casos de sucesso de instituições que adotaram práticas de uma educação voltada para o combate ao racismo.

Na quarta seção, é apresentado o percurso metodológico adotado, a partir do qual se elaborou o Plano de Ação Educacional (PAE), com propostas de intervenções voltadas ao combate ao racismo e à discriminação racial na instituição. A metodologia da pesquisa incluiu, além da análise de documentos oficiais, a realização de entrevistas semiestruturadas com a equipe gestora e a aplicação de questionários aos docentes.

3.1 DADOS QUE INDICAM O LUGAR DO NEGRO NO BRASIL

Nesta seção, discute-se o processo de estruturação e manifestação do racismo no Brasil tendo em vista que ele difere muito do observado em países como Estados Unidos e África do Sul, citados ao longo do texto. A partir de dados socioeconômicos, foi feita uma análise de como o chamado “racismo à brasileira” tem impactado a vida de pessoas pretas e pardas no país.

Durante uma conversa sobre questões raciais com uma amiga, fui questionada sobre o que seria necessário fazer para acabar com o racismo no Brasil. De imediato, respondi que não se acaba com algo que não existe. Recebi um olhar curioso e ao mesmo tempo indignado afinal de contas, como poderia eu fazer tal afirmação mediante tantos casos de racismo e discriminação racial sendo noticiados diariamente?

Minha resposta foi na verdade uma provocação: a negação da existência de racismo no país é crença formada a partir da disseminação do mito da democracia racial, mencionado nas seções anteriores.

Vivemos em um país que defende a ideia de que, por ter tido seu povo formado a partir da mistura de negros, indígenas e europeus, tem uma população que convive de forma harmônica com as diferentes raças e manifestações culturais que surgiram a partir desta miscigenação. No entanto, antes de nos aprofundarmos nas discussões

acerca desta falsa democracia entre as raças, é preciso destacar que o processo de mestiçagem em nosso país não é resultado da boa relação entre brancos e negros, mas sim consequência, contínua e histórica, do estupro de mulheres negras, como destaca Abdias (*apud* Munanga 1999, p. 92) “ao reforçar a ideia de que originalmente o mulato foi produto de estupro da mulher africana pelo português e não o resultado de um casamento tradicionalmente consagrado”.

Munanga (1999) apresenta as reflexões de Abdias sobre as relações entre os senhores e as mulheres negras escravizadas.

O desequilíbrio demográfico entre os sexos durante a escravidão, na proporção de uma mulher para cinco homens, conjugado com a relação assimétrica entre escravos e senhores, levou os últimos a um monopólio sexual das poucas mulheres existentes. Nesse contexto, as escravas negras, vítimas fáceis, vulneráveis a qualquer agressão sexual de senhor branco, foram em sua maioria transformadas em prostitutas como meios de renda e impedidas de estabelecer qualquer estrutura familiar estável. Abdias considera absurdo apresentar o mulato que, na sua origem, é fruto desse covarde cruzamento de sangue, como prova de abertura e saúde das relações raciais no Brasil (Munanga, 1999, p. 91).

As citações acima colocam em xeque a visão harmoniosa defendida pela democracia racial quem em tese ocorreria no Brasil, muitas vezes defendida por parte da sociedade brasileira. Por não terem ocorrido no país casos explícitos de conflitos raciais como o Jim Crow¹⁶ nos Estados Unidos e o Apartheid¹⁷ na África do Sul, alguns autores passaram defender a ideia de um país livre de preconceito racial, reduzindo as desigualdades a questão de classe.

A teoria que ficou conhecida como mito da democracia racial, amplamente divulgada a partir da publicação do livro *Casa Grande & Sanzala*, de Gilberto Freyre

¹⁶ O *Jim Crow* foi um conjunto de leis que vigoraram nos Estados Unidos entre os anos de 1877 a 1960. Embasada na ideia de “separados, mas iguais”, as leis promoveram a segregação e a discriminação racial em praticamente todos os aspectos da vida da população negra como escolas, transporte público, instalações públicas, restaurantes, hotéis, teatros e até mesmo bebedouros e banheiros públicos. Além das leis impostas pelo governo, foram criadas ainda as normas sociais e de convivência as quais a população negra deveria seguir.

¹⁷ O *Apartheid* foi um sistema de segregação racial que ocorreu na África do Sul, entre os anos de 1948 a 1994. Essa política discriminatória imposta pelo Estado impediam os não brancos de frequentar locais públicos e tinham seus direitos legais e sociais como habitação, trabalho, educação e saúde severamente limitados.

(1987), foi responsável por difundir a ideia de um colonizador europeu benevolente, como evidencia o trecho destacados por Santos e Sales (2018, p. 47).

O escravocrata terrível que só faltava transportar a África para a América, em navios imundos, que de longe se adivinhavam pela inhaca, a população inteira de negros, foi por outro lado o colonizador europeu que melhor confraternizou com as raças chamadas inferiores. O menos cruel na relação com os escravos (Santos; Sales, 2018, p. 47).

Bernardino (2002) traz ainda uma citação de autores que corroboram a ideia defendida anteriormente

Duvido que tenha jamais existido um povo mais tiranizado, mais desavergonhadamente pisado e impiedosamente usado, do que as pessoas livres de cor destes Estados Unidos. Mesmo um país católico como o Brasil [...] não trata as suas pessoas de cor, livres ou escravas, do modo injusto, bárbaro e escandaloso como nós as tratamos [...]. A América democrática e protestante faria bem em aprender a lição de justiça e liberdade vinda do Brasil católico e despótico (Douglas *apud* Azevedo, 1996; Bernardino, 2002, p. 251).

A ideia da ausência do preconceito e discriminação racial possibilitou a conclusão de que existiriam iguais oportunidades sociais e econômicas entre negros e brancos (Gonzáles; Hasenbalg, 1982) e este “racismo à brasileira”, que se estruturou a partir da negação dele assegurou a manutenção das desigualdades sociais em relação a negros e brancos observadas até os dias atuais.

Em seu livro *Lugar de Negro*, publicado em 1982, os autores Gonzáles e Hasenbalg (1982), apontam algumas diferenças observadas entre esses grupos como distribuição geográfica, local de moradia, anos de escolaridade, ocupação e renda.

O livro citado evidencia que, na época, dois terços da população branca residiam na região sudeste ao passo que uma proporção similar de negros morava em áreas do nordeste e no estado de Minas Gerais (Gonzáles; Hasenbalg, 1982). A população branca tendia se concentrar em áreas urbanas, enquanto os negros, em áreas rurais. A proporção de analfabetos de não-brancos era quase o dobro em relação aos brancos. Os dados referentes aos postos de trabalho mostravam que o percentual de não-brancos ocupando cargos de remuneração mais baixa como setores agrícolas, construção civil e prestação de serviços, era superior ao de brancos

nestas mesmas funções. Como consequência das desigualdades mencionadas, eram grandes as disparidades de renda entre os dois grupos.

De modo geral, os autores evidenciaram que a população negra tendia a residir em áreas menos desenvolvidas, ocupava postos de trabalho menos valorizados e possuíam menor nível de escolaridade e renda (Gonzáles; Hasenbalg, 1982). Ao comparar as informações apresentadas pelos autores com dados mais atuais, disponibilizados pelo IBGE a partir da publicação do informativo referente a desigualdades sociais por cor e raça no Brasil no ano 2019 (IBGE, 2019), percebeu-se a manutenção destas diferenças.

No que diz respeito ao mercado de trabalho em 2018, a população negra compunha a maior parte dos trabalhadores desocupados (64,2%) e subutilizados (66,1%). Entende-se por trabalhador subutilizado os desocupados, os subocupados e a força de trabalho potencial. A pesquisa destacou que a desvantagem desse grupo se manteve independentemente do nível de instrução (IBGE, 2019).

Quando analisado o rendimento médio mensal das pessoas ocupadas, pessoas brancas apresentaram uma renda 73,9% superior à das pessoas pretas e pardas. A diferença salarial se manteve tanto na ocupação formal quanto na informal. Ao cruzar dados referentes a cor ou raça e sexo, observou-se que mulheres negras recebiam menos da metade do que homens brancos (44,4%).

Comparando o número de pessoas com rendimentos abaixo da linha da pobreza propostas pelo Banco Mundial, nota-se que a taxa de pobreza entre pessoas pretas e pardas é mais que o dobro em relação ao percentual de brancos (IBGE, 2019). Levando em consideração US\$ 5,50 diários, a taxa de pobreza das pessoas brancas era 15,4%, e 32,9% entre pretas ou pardas. Já em reação a rendimentos, tendo como referência US\$ 1,90 diários, 3,6% das pessoas brancas tinham rendimentos inferiores a esse valor, ao passo que 8,8% das pessoas pretas ou pardas situavam-se abaixo desse patamar (IBGE, 2019).

A pesquisa do IBGE revelou ainda que as desigualdades se manifestavam também nas condições de moradia. Ao trazer dados do Censo de 2010, verificou-se que, nos municípios de São Paulo e Rio de Janeiro, a chance de uma pessoa negra residir em um aglomerado subnormal¹⁸ era mais que o dobro da verificada entre

¹⁸ O termo “favela” a nomenclatura utilizada pelo IBGE desde 1950 voltou a ser utilizado pelo instituto em pesquisas e censos (IBGE, 2024).

peças brancas (IBGE, 2019). No Município de São Paulo, o percentual de pessoas vivendo nestes locais era de 18,7% para pessoas pretas ou pardas e 7,3% para pessoas brancas. Já no Município do Rio de Janeiro, a porcentagem era de 30,5% para os mesmos grupos respectivamente (IBGE, 2019).

As discrepâncias manifestavam-se ainda na cobertura de serviços de saneamento. Em 2018, 12,5% de negros residiam em domicílios sem coleta de lixo contra 6,0% em relação a população branca, 17,9% dos negros e 11,5% de brancos viviam sem abastecimento de água por rede geral, já o número de pessoas vivendo sem esgotamento sanitário por rede coletora ou pluvial era de 42,8% para população negra, contra 26,5% da população branca (IBGE, 2019).

No que diz respeito a indicadores educacionais, embora o documento de 2018 mostre uma melhora em relação a escolaridade acumulada nos últimos anos, a desvantagem da população negra ainda é evidente. As taxas de analfabetismo de pessoas negras e brancas com 15 anos ou mais em 2018 eram de 9,1% e 3,9% respectivamente. No mesmo ano, a proporção de pessoas com mais de 25 anos com pelo menos o ensino médio foi de 40,3% para negros e 55,8% para brancos (IBGE, 2019).

Nota-se também uma grande diferença em relação ao acesso destes grupos ao ensino superior. Em 2018, 36,1% de jovens brancos entre 18 e 24 anos havia concluído o Ensino Superior contra 18,3% de negros. No mesmo ano, o número de ingresso independente de ter concluído ou não essa etapa de ensino, era de 35,4% para negros e de 53,2% para brancos. Os dados apresentados podem ser melhor compreendidos quando considerados o número de pretos e pardos que não dão continuidade aos estudos por precisarem trabalhar. Em 2018, o percentual de jovens entre 18 e 24 anos que não estavam frequentando a escola por precisar trabalhar era de 61,8%.

O índice de violência é um outro importante indicador de desigualdades medido a partir da taxa de homicídios. Embora esse indicador seja analisado a partir de dados de sexo e idade, considerando o contexto histórico brasileiro, ele leva em consideração dados referentes a cor ou raça. No Brasil, em 2017, a taxa de homicídios foi de 16,0 pessoas para cada 100 mil habitantes entre pessoas brancas, e de 43,4

entre pretos e pardos cujas maiores taxas atingem a população jovem entre 15 e 29 anos.

A violência mencionada impacta ainda o cotidiano escolar visto que ela afeta o comparecimento dos alunos em função da insegurança no trajeto casa-escola. A pesquisa em questão revelou que em 2015, 13,1% dos estudantes brancos e 15,4% dos pretos e pardos do 9º não compareceram à escola por falta de segurança, e que mais da metade dos alunos negros estudavam em escolas situadas em áreas de risco.

Outro ponto a ser destacado diz respeito a maneira como a polícia trata os dois grupos. O documento intitulado “Percepções sobre o racismo no Brasil” (IPEC, 2023), encomendada pelo Instituto de Referência Negra Peregum e pelo Projeto Seta e realizada pelo Inteligência em Pesquisa e Consultoria Estratégica (IPEC), apontou que 71% da população entrevistada acredita que a polícia trata negros e brancos de maneira diferente, 76% acreditam que pessoas negras são mais criminalizadas e punidas do que pessoas brancas e 6% dos entrevistados acreditam que as abordagens policiais são baseadas na cor da pele, no tipo de cabelo e da vestimenta das pessoas (IPEC, 2023).

Os dados apresentados evidenciam profundas desigualdades entre negros e brancos, desconstruindo a ideia de uma democracia racial baseada na igualdade de oportunidades. O documento em questão, desenvolvido com a finalidade de analisar percepção da população em relação ao racismo no país e para embasar a criação de políticas eficazes de combate a essa realidade, revelam que a teoria da democracia racial não é mais amplamente aceita entre a população, uma vez que 44% consideram a raça/cor/etnia como o principal fator gerador de desigualdades no país e 81% dos entrevistados afirmam que o Brasil é um país racista (IPEC, 2023).

Esses números demonstram uma mudança na forma como a sociedade brasileira vem compreendendo e enxergando o racismo e as desigualdades vivenciadas pela população negra no país sendo o campo educacional um dos locais onde essas disparidades se manifestam como será melhor debatido na seção seguinte.

3.2 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS OBTIDOS A PARTIR DO QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ESTUDANTES

Nesta seção foram adensadas discussões acerca de como o racismo presente na sociedade tem se manifestado na Escola Estadual Luiza Mahín, como ele é percebido pelos professores, alunos, gestão e demais funcionários, e quais práticas têm sido adotadas com a finalidade de aprofundar as discussões a respeito do tema e combater as práticas de racismo e discriminação racial nestes espaços. Para isso, foram categorizados e analisados os resultados dos 300 questionários aplicados aos alunos do Ensino Fundamental nas turmas do sétimo ao nono ano, e Ensino Médio para os alunos do primeiro ao terceiro ano.

Para pensar sobre as questões raciais na escola em que atuo e objeto dessa pesquisa, foram discutidos os dados dos questionários aplicados para os alunos e que resultaram no desenvolvimento deste trabalho e aprofundadas discussões iniciadas nas seções anteriores. As perguntas presentes no questionário foram agrupadas em três grandes temas: a autoidentificação dos estudantes, os casos de discriminação racial no ambiente escolar e a forma como a temática é abordada na instituição.

Na primeira pergunta, que era a autoidentificação, os estudantes deveriam se identificar como brancos, pardos ou negros. Apesar de já ter sido destacado anteriormente, vale lembrar que o correto deveria ter sido utilizar preto e não negro. Quando perguntados sobre sua identificação racial, 71 alunos se identificaram enquanto negros, 103 enquanto pardos e 126 como brancos. Quando apresentados os dados da pesquisa, o percentual de negros gerou estranhamento, os alunos acreditavam que o número era maior do que o apresentado, o que nos leva a algumas reflexões acerca dos motivos que poderiam ter resultado nesta autoidentificação.

A dificuldade da autoidentificação pode ser analisada a partir de inúmeras violências às quais os negros são submetidos diariamente inclusive no ambiente escolar como apelidos ofensivos, xingamentos e até mesmo a omissão de responsáveis em relação às atitudes discriminatórias. A construção do imaginário do que é ser negro é feita muitas vezes a partir da heteroidentificação, ou seja, a partir de como o outro o enxerga e historicamente, o negro sempre foi visto pela sociedade como pertencendo a uma raça inferior e subalternizada e para pensar essas questões,

é necessário trazer novamente discussões sobre o conceito de raça aqui discutida a partir da perspectiva social.

Oficialmente, o fim da escravidão se dá a partir da Lei Áurea em 1888. Ela, bem como as leis que a antecederam, como a Lei Eusébio de Queiroz de 1850, que defendia a extinção do comércio de negros no Brasil; a Lei do Ventre Livre de 1871, que concedia liberdade aos filhos de escravos nascidos a partir da data de sua criação, e a Lei dos Sexagenários de 1855, que concedia liberdade a escravizados com mais de 60 anos, nunca tiveram como objetivo aspecto humanitário. Elas respondiam a interesses de um processo de troca de mão-de-obra negra e escravizada para mão de obra branca e assalariada resultado de pressões internacionais e levantes internos dos povos escravizados.

O que se seguiu após a Lei Áurea foi uma negligência do Estado em relação à população negra a qual não foram criadas políticas dar a sua inclusão à sociedade. Pelo contrário, o que se observou foi uma série de medidas que inviabilizava seu acesso como a Lei de terras (1850), que só permitia o acesso à terra através da compra. Essa política só permitia o acesso a fazendeiros ou por quem tivesse alguma posse, e aos imigrantes que, além de concedido direito a compra, poderiam recebê-las do governo.

A chegada dos imigrantes é outro ponto que merece destaque, visto que sua chegada ao Brasil fez parte de uma política de embranquecimento da população brasileira.

Os imigrantes eram incentivados, pagos e trazidos pelo governo como meeiros nas fazendas e demais serviços. O arcabouço do branqueamento da nação, tema inclusive de defesas no parlamento, excluía, de vez, a população negra das possibilidades de ascensão social por meio do trabalho assalariado, relegando-os ao subemprego, a tarefas mal remuneradas e a moradias sem estrutura e longe das escolas, por serem eles considerados incapazes. Além disso, havia o receio de que eles se rebelassem e tomassem o poder, já que eram em maior número que os demais povos que constituíam o país (Saraiva, 2014, p. 69).

A ideia do branqueamento defendida pelo governo brasileiro inspirada nas teorias “científicas” racialistas que emergiram na Europa desde a primeira metade do século XIX, foi na verdade uma tentativa da elite branca se manter no poder ficando evidente que as questões iam além de aspectos ligados à raça, mas sim de um conflito

de classes cujo objetivo era assegurar os privilégios desta, como coloca Saraiva (2014).

Essa ideia defende a superioridade branca, com o objetivo de um progressivo desaparecimento do negro da sociedade visto como algo ruim para o país. Assim, a entrada de imigrantes brancos era considerada o caminho para o desenvolvimento.

A maneira como o negro sempre foi vista pela sociedade, a ideia de superioridade baseada em questões raciais e até mesmo o processo de miscigenação resultado de uma política de embranquecimento da população brasileira, torna possível uma outra discussão acerca da identidade racial da população.

Souza e Bressanin (2019) trazem a definição das características étnico-raciais utilizada pelo IBGE. De acordo com o órgão, essas características estão divididas em:

branca, preta, amarela (compreendendo-se nesta categoria a pessoa que se declarou de raça amarela), parda (incluindo-se nesta categoria a pessoa que se declarou mulata, cabocla, cafuza, mameluca ou mestiça de preto com pessoa de outra cor ou raça) e indígena (considerando-se nesta categoria a pessoa que se declarou indígena ou índia) (Souza; Bressanin, 2018, p. 6).

De acordo com este órgão,

o quesito sobre cor ou raça e etnia foi o mais assinalado quanto a dificuldade de entendimento. Foram encontradas dificuldades em classificar a cor declarada nas opções do questionário, na medida em que muitos se declaravam morenos. Mesmo quando o recenseador repetia as alternativas, o entrevistado frequentemente insistia no 'moreno', acabando, por fim, por escolher a cor parda (Souza; Bressanin, 2019, p. 6).

A dificuldade de identificação pode estar relacionada às diversas formas de preconceito sofridas pela população negra. Petrucelli (*apud* Souza; Bressanin, 2019) afirma que “Existe diferença no comportamento social entre pretos e pardos: quanto mais escuro, mais discriminado” (Petrucelli *apud* Souza; Bressanin, 2019 p. 8). Desse modo, é compreensível que muitos alunos busquem formas ainda que inconscientes de se distanciarem de uma classificação racial que os coloca em uma situação sujeita a diferentes formas de violência como a discriminação racial.

O predomínio de uma visão preconceituosa construída ao longo do tempo a respeito do negro, ao mesmo tempo em que foi construída uma identidade positiva do

branco, pode ter contribuído para a dificuldade de identificação dos negros a qual a desvalorização de um grupo em detrimento a valorização de outro, pode ser interiorizado pelos indivíduos ao longo de seu processo de formação, como destaca Cavalleiro (2012).

Para além disso, Petruccelli (*apud* Souza; Bressanin, 2019) destacam que a identificação enquanto negro faz parte de um processo de construção de identidade política e social.

Souza e Bressanin (2019) apresentam ainda uma reflexão do diretor da União de Negros pela Igualdade (Unegro), Alexandre Braga. Ele analisa a definição de pardo

não do lugar da identificação, do pertencimento a uma categoria étnico-racial mestiça, mas da negação do pertencimento a categoria étnico-racial negra, ou seja, nessa concepção, a identificação com a posição sujeito pardo produz um silenciamento da posição sujeito negro, que é negada pelo próprio sujeito (Souza; Bressanin, 2019, p. 8).

Ainda segundo os autores,

o receio, dúvida ou medo de muitas pessoas se declararem negras é um reflexo da ideia que perdura há séculos em nosso país e que vê nos negros como algo ruim ou inferior ao branco. Assim ninguém quer ser associado a algo que a ideologia dominante vê, julga e trata todos os dias como algo inferior. Essa ideia é tão terrível que até mesmo os próprios negros muitas vezes não se veem como tal. Estas linhas foram escritas para que você negra ou negro que está lendo e fica na dúvida se é pardo ou moreno porque se acha preto demais para se dizer branco ou branco demais para se dizer negro, não tenha mais dúvida: o que te provoca medo e te impede de encher a boca com todo orgulho e dizer 'sou negro' é uma coisa chamada RACISMO (Souza; Bressanin, 2019, p. 9).

Analisando as palavras desses autores, podemos pensar que o processo de construção da identidade dos negros está muitas vezes relacionado à visão do outro, muitas vezes carregada de preconceitos que gradativamente são introjetados nos indivíduos.

Ao realizar a pesquisa de campo em uma pré-escola que viria se tornar o livro *Do silêncio do lar ao silêncio escolar. Racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*, Cavalleiro (2012) fez observações acerca dos espaços de

circulação da escola onde foi destacada a ausência de cartazes ou livros infantis que evidenciem a existência de pessoas negras na sociedade.

Santos (2001) destaca as pesquisas realizadas com a finalidade de identificar conteúdos discriminatórios nos livros didáticos e sua influência na formação de crianças e adolescentes. Nelas, foram levantados estereótipos como imagens caricatas e animalizadas de mulheres negras, ou em posição de cuidadoras como as “amas-de-leite”, a invisibilidade do negro, quase ausente das representações, ou sendo representados como escravizados, e em relação ao trabalho, sempre ocupando trabalhos não qualificados (Santos, 2001).

Os exemplos destacados evidenciam que quando o negro é representado nos livros didáticos, é de forma a manter a discriminação e a posição de inferioridade. Para que seja possível a construção de uma visão positiva sobre si, é necessário que o indivíduo tenha boas referências do que é ser negro.

A autora Bárbara Carine Soares Pinheiro, também idealizadora da escola Maria Felipa, destaca em seu livro *Como ser um educador antirracista* (Pinheiro, 2023), a necessidade de se desconstruir a visão eurocêntrica sobre o negro, historicamente repassada e aceita como uma verdade absoluta embora essa seja baseada em estereótipos e preconceitos, bem como a necessidade de se ressaltar o papel o negro na história. Por isso, fazem parte do projeto pedagógico da escola Maria Felipa dois projetos permanentes: o Afrotech, uma feira de ciência e tecnologia ancestral africana e afrodiáspórica, e o projeto “Desconstruindo mitos a certa da intelectualidade negra e indígena” que leva à escola pessoas negras e indígenas em situações de poder. O objetivo é que as crianças cresçam tendo referências positivas e não estereotipadas que contribuem para a propagação do preconceito.

Na segunda parte dos questionários¹⁹, foram feitas perguntas com a finalidade de investigar a existência de casos de racismo nas instituições tendo sido realizados os seguintes questionamentos:

“Você acha que ocorrem casos de discriminação racial nas escolas?”, “Já presenciou algum caso de discriminação racial na escola em que estuda?”, “Já sofreu algum tipo de discriminação racial na escola?”, “Já falou algo sem perceber que isso

¹⁹ As perguntas presentes no questionário foram de múltipla escolha.

poderia ofender alguém, como brincadeiras ou apelidos?”, “Já se sentiu ofendido com algum apelido ou brincadeira em relação a questões raciais?”

No que diz respeito à ocorrência de discriminação racial, dos 300 entrevistados, 277 responderam positivamente contra 23 que disseram não acreditar que estes casos ocorressem. Para adensar essa discussão, iremos mais uma vez usar como referência o livro *Do silêncio do lar ao silêncio escolar* de Eliane Cavalleiro (2000).

Nele, a autora destaca inúmeras situações de violência vivenciadas por alunos dentro dos ambientes escolares como o tratamento diferenciado dado pelos professores entre alunos negros e brancos, falas preconceituosas e a ausência de ações de combate a situações de discriminação por parte destes profissionais em relação a crianças negras, as ofensas praticadas pelos próprios colegas de classe dentre inúmeras outras situações mencionadas no livro.

A mesma autora destaca em seu artigo “Educação antirracista: compromisso indispensável para um mundo melhor” (Cavalleiro, 2001), o tratamento não verbal representado por um maior contato físico como abraços, beijos e olhares destinado a crianças brancas evidenciando o problema racial no ambiente escolar. As diferentes formas de tratamento evidenciam que o racismo se manifesta também no campo do simbólico, do corpo, dos afetos e da produção diversa e múltipla das subjetividades.

Em seu livro *Memórias da Plantação* (Kilomba, 2019), a autora Grada Kilomba descreveu algumas situações de discriminação vivenciadas durante seu processo de doutoramento. As quais tiveram início no processo de seleção na qual foram solicitados documentos que não eram exigidos de outros alunos para seu ingresso no programa. Foi sugerido que a pesquisadora desenvolvesse seu trabalho em seu país de origem tendo em vista que a autora é portuguesa, mas desenvolveu sua pesquisa na Alemanha. O teor científico do seu trabalho foi questionado, e relatada até mesmo a dificuldade de utilizar espaços comuns da universidade como a biblioteca.

Os exemplos mencionados pelas duas autoras refletem o tratamento diferenciado dado a estudantes brancos e negros independente da etapa de ensino e exemplificam os casos de discriminação sofridos em diferentes ambientes. As situações descritas confirmam a ideia de que as instituições de ensino são espaços onde a discriminação racial se manifesta como será ratificado no documento “Percepções sobre o racismo no Brasil”. Neste, parte dos entrevistados afirmaram

estudar em escolas ou universidades racistas (7% concordaram totalmente, 6% concordaram em parte).

Na escola estudada, 54 alunos disseram já ter sofrido discriminação racial destes, 11 se declararam brancos. Esse dado nos suscita algumas reflexões: a primeira levanta a hipótese de os estudantes não terem respondido a pesquisa com seriedade; a segunda, é de que eles podem não compreender o significado de discriminação racial e todo o contexto que envolve o conceito; e a terceira, é que esses estudantes possam acreditar no chamado racismo reverso.

Embora não seja possível precisar a origem deste conceito apesar de se acreditar que ele derive de traduções ruins, na prática o termo está relacionado a ideia da existência do racismo praticado por negros em relação aos brancos. Embora defendido por várias pessoas brancas que usam as cotas raciais em processos seletivos de concursos e até mesmo vagas de trabalho como forma de justificar sua existência, na prática, a ideia não se sustenta uma vez que o racismo está associado a ideia de dominação de um grupo em relação a outro.

Como negros não possuem poder institucional para oprimir sistematicamente brancos na sociedade brasileira, não houve, por parte dos africanos e indígenas, a imposição de suas culturas e religião tampouco o genocídio da população branca, não é possível comprovar a existência do racismo reverso.

Outra prática que merece ser discutida está relacionada às “brincadeiras” envolvendo questões raciais. Quando questionados se alguém se sentiu ofendido com apelidos ou brincadeiras feitas pelos colegas, 124 alunos relataram que sim. E quando perguntados se já haviam dito algo referente a raça que pudesse ter ofendido alguém, 178 responderam de forma positiva e por fim, 118 estudantes afirmaram já ter presenciado algum caso de discriminação.

As “brincadeiras” a que os estudantes se referiram podem ser enquadradas como racismo recreativo,²⁰ que é uma prática de racismo disfarçada de “humor” em que associa características físicas ou culturais de minorias raciais como algo desagradável e inferior, que se manifestam na forma de “piadas” ou “brincadeiras”.

Chama a atenção o número elevado de alunos que reconheceram realizar tais práticas (178). A partir destes números, podemos notar que embora as práticas

²⁰ Para saber mais sobre racismo recreativo, consulta o livro *O que é racismo recreativo* do autor Adilson Moreira (2018).

ocorram, os alunos têm consciência de suas atitudes, o que nos leva a pensar o motivo pelos quais essas situações continuam ocorrendo e como a escola pode contribuir para sua redução.

Para pensar sobre o papel da escola, iremos discutir a última temática abordada pelos questionários que diz respeito às ações da escola no combate ao racismo e à discriminação racial. Quando questionados se a escola adotava alguma estratégia de combate ao racismo e à discriminação, a maior parte dos alunos afirmaram desconhecer qualquer ação (106 alunos disseram que a escola realizava ações de combate, contra 179 respostas negativas). As respostas contrastam com o texto apresentado nos documentos norteadores da escola como o PPP e o Regimento Escolar já discutidos na seção 2.3.3, onde consta que a escola desenvolve ações com intuito de combater casos de discriminação.

O fato de eu ser uma professora e pesquisadora negra, também oriunda de escola pública, que vivenciou e presenciou situações semelhantes às observadas na escola onde a pesquisa está sendo desenvolvida me possibilitou ter um olhar mais atento sobre as consequências do racismo identificadas a partir dos questionários apresentados, mas também das reações dos alunos em situações distintas. Pude notar reações dos alunos quando presenciavam casos de discriminação racial sempre justificados como brincadeiras.

A forma como os alunos muitas vezes aceitam o racismo recreativo manifestado através do que eles chamaram de brincadeiras e piadas, além dos apelidos depreciativos, são uma maneira de serem aceitos pelo grupo. A indignação silenciosa perante a essas atitudes, a frustração em relação a ausência de qualquer ação da escola, professor e até mesmo dos colegas quando esses casos ocorriam. Os olhares atentos quando a questão racial era trazida para o debate em sala de aula, a forma como, com o passar do tempo, os alunos começaram se sentir seguros para narrarem o quanto se sentiam desconfortáveis com as brincadeiras e apelidos e, desse modo, relataram os casos de discriminação sofridos ou presenciados, me despertaram algumas reflexões.

Pude notar que, por ser uma das poucas professoras negras e uma das poucas que discutiam sobre o tema, passei a ser referência para os alunos que me procuravam fora da sala de aula para conversar e até mesmo pedir para assistir as aulas mesmo já não sendo mais meus alunos. Os alunos brancos passaram a tomar

mais cuidado com as brincadeiras quando estavam perto de mim ou imediatamente se desculparem após terem feito um comentário ou brincadeira desrespeitosa com um colega. As desculpas vinham não por medo de uma bronca ou advertência, uma vez que as conversas dificilmente tinham essa intenção, mas sempre eram levados a refletir sobre suas atitudes e consequências.

A falta de um comprometimento da escola como um todo em promover momentos de debate e formação também não passou despercebida. Pelo contrário, o fato de a instituição possuir a maior parte de alunos negros e não promover ações nem em datas em que, teoricamente, seria obrigada a realizar alguma atividade, como no Dia Internacional Contra a Discriminação Racial, a Semana de Educação para a Vida e no Dia Nacional de Zumbi e da Consciência Negra, me gera ao mesmo tempo indignação e revolta.

Perceber que salvo os poucos professores e alguns auxiliares de serviços gerais, os alunos negros que correspondem à maior parte do corpo discente não possuem referências de pessoas iguais a elas na instituição, nos leva pensar sobre a dificuldade de identificação racial desses indivíduos. Alguns desses passaram se identificar como negros quando, durante minhas falas, me autoidentificava como negra. Era visível o olhar de surpresa dos estudantes que muitas vezes tinham a pele mais clara do que a minha e se identificavam como “morenos” ou pardos, me verem usar a palavra negra como identificação.

As observações feitas durante minha trajetória enquanto professora negra e posteriormente como pesquisadora, somadas à análise das respostas dadas nos questionários, nos mostram que o racismo e a discriminação racial não só se manifestam na escola estudada, como provocam um impacto na vida dos indivíduos que vivenciam essas violências diárias.

Por este motivo, compreendo ser urgente a abordagem da temática racial nos ambientes escolares, esta discussão precisa fazer parte da cultura da instituição e, para isso, é fundamental pensarmos o papel do currículo no processo de construção de uma educação antirracista.

3.3 POR UM CURRÍCULO ESCOLAR ANTIRRACISTA

Nesta seção, nos debruçamos sobre a importância de repensar o currículo escolar destacando a necessidade de trazer a questão racial para essa discussão como forma de institucionalizar o debate, e por reconhecer que este pode ser um instrumento de implementação da Lei nº 10.639/2003 (Brasil, 2003). Embora se tenha ciência das dificuldades enfrentadas no processo de construção de um currículo decolonial e antirracista, foram apresentadas algumas práticas de sucesso já implementadas em algumas instituições públicas e privadas que atendem diferentes etapas de ensino. O objetivo é mostrar que é possível construir um currículo que leve em consideração e valorize a diversidade existente na sociedade.

Como principais referenciais teóricos, serão utilizadas as obras de Gomes (2005; 2010; 2023) e Cavalleiro (1999; 2000; 2001), autoras que discutem as questões raciais no ensino e a descolonização dos currículos escolares através de uma educação antirracista. Muito se tem discutido a respeito da diversidade existente nos ambientes escolares, no entanto, essa pluralidade nem sempre se manifesta de forma harmônica e a escola acaba sendo um local de reprodução de pensamentos e ações carregadas de preconceito, em que as ditas minorias, tem tido seus direitos negligenciados.

Como forma de assegurar uma educação que promova um ensino plural, emancipatório e que combata práticas racistas, é preciso antes de tudo reconhecer que o racismo existe dentro e fora dos espaços escolares e a partir de então, pensar estratégias que possam contribuir para redução destas desigualdades. É nesse contexto que iremos discutir o papel do currículo escolar.

Embora esteja previsto desde a Constituição Federal de 1988 que a educação é um direito de todo cidadão brasileiro independente de sua raça, e esse mesmo documento em seu artigo 5º, assegura um ensino baseado no pluralismo de ideias (Brasil, 1988), o que se observa é que historicamente os currículos são marcados pela colonialidade, isto é, foram construídos a partir da ideia de que a sociedade europeia era a única capaz de produzir ciência e conhecimento, e os povos colonizados tiveram sua cultura apagada ou marginalizada. O resultado deste currículo eurocentrado é observado a partir do apagamento de qualquer cultura que não seja a do colonizador, ou a representação estereotipada do negro ou das populações originárias.

Como mencionado na seção 3.2, a identidade negra construída a partir da valorização de sua cultura possibilita o desenvolvimento de uma visão positiva em relação a si e sua raça e para que isso aconteça, é necessário que o estudante possa se ver representado nos livros didáticos e tenha sua cultura reconhecida e valorizada.

Para Gomes (2010), a identidade negra é construída não só a partir do olhar do próprio negro a respeito de si mesmo e de seu corpo, mas também na relação com o olhar do outro. A identidade étnico-racial não é algo que nasça com o indivíduo, é construída a partir da interação e das relações estabelecidas com o outro. Mas como construir uma visão positiva se o que observamos nos currículos e nos ambientes escolares é um apagamento do negro na sociedade ou sua representação de forma negativa ou inferiorizada?

Em um estudo de caso realizado em três escolas da rede pública de educação do estado de São Paulo, Cavalleiro (2005), observou que o material didático não contemplava a diversidade racial presente na escola, havendo a predominância de personagens brancos nos livros. Outro ponto destacado foi o fato de os profissionais não perceberem que as disparidades nas representações entre os personagens negros e brancos poderiam contribuir para a construção de um autoconceito negativo das crianças negras.

A falta de representatividade ou até mesmo a forma como o negro é representado sempre de maneira inferiorizada, faz com que haja uma dificuldade de identificação racial dos alunos. Foi notado que os alunos brancos não têm dificuldade com seu reconhecimento e pertencimento ao grupo branco, já os alunos negros tiveram dificuldade em identificar seu pertencimento racial (Cavalleiro, 2005).

Como forma de responder à pergunta feita anteriormente, será discutido como o currículo escolar pode contribuir na construção desta identidade e combater o apagamento do negro promovido pelos currículos eurocentrados.

O processo de construção de um currículo comprometido com a diversidade presente na sociedade não é uma tarefa fácil, uma vez que requer repensar as relações de poder. Como destaca Lisbôa (2022, p. 13), promover “uma reflexão sobre as estruturas curriculares, as práticas e saberes dos professores, livros didáticos e a dinâmica das escolas”. Para construir uma educação antirracista, é fundamental que o currículo seja estruturado a partir de uma perspectiva intercultural, trazendo novas vozes para o diálogo como destaca a mesma autora (Lisbôa, 2022, p. 13):

Faz-se necessário possibilitar outras maneiras de relacionamento entre conhecimento científico e outras formas de conhecimento. É preciso convocar territórios invisibilizados para contribuir com a escola: ruas, praças, terreiros, barracões, rodas de samba e de capoeira. Afinal, tudo aquilo que se aprende nas esquinas do mundo pode ajudar a formar o ser humano e produzir uma reformulação existencial (Lisboa, 2022, p. 13.).

Para valorizar todo o conhecimento invisibilizado destes grupos, é necessário enfrentar estruturas historicamente excludentes que ainda promovem o silenciamento das culturas tidas como inferiores nos dias atuais. Mesmo com a criação de leis que visam a construção de uma educação antirracista como a Lei nº 10.639/2003 (Brasil, 2003), o que se observa é uma grande dificuldade de implementar tais ações. Nota-se que muitas vezes o corpo docente não está preparado para incluir em suas práticas pedagógicas uma educação que contemple a diversidade étnico-racial como coloca Cavalleiro (2000, p. 35):

É flagrante a ausência de um questionamento crítico por parte das profissionais da escola sobre a presença de crianças negras no cotidiano escolar. Esse fato, além de confirmar o despreparo das educadoras para relacionarem com os alunos negros evidencia, também, seu desinteresse em incluí-los positivamente na vida escolar. Interação com eles diariamente, mas não se preocupam em conhecer suas especificidades e necessidades (Cavalleiro, 2000, p. 35.).

Lisbôa (2022) destaca outros pontos importantes a serem problematizados, como o fato de os professores não perceberem as diferenças étnicas entre as crianças, a influência do material didático na construção de sua identidade e até mesmo a dificuldade dos docentes em identificar o racismo em suas ações. Essas atitudes fazem com que muitas vezes o tema não seja abordado por eles.

Durante a pesquisa desenvolvida nas três escolas em São Paulo mencionada anteriormente, a pesquisadora identificou algumas questões que merecem destaque em relação as práticas racistas e discriminatórias na instituição. Os profissionais percebem a existência destas ações, mas existe uma tendência de desqualificá-las, as colocando como situações corriqueiras de sala de aula ou como “coisa de criança”. Embora alguns profissionais explicitem o despreparo para lidar com os conflitos do

cotidiano, existe uma ausência da temática nos cursos de formação. A maneira usada para se referir as crianças também varia.

Percebeu-se que ao citar crianças brancas, os profissionais descavam mais aspectos positivos e até mesmo encantamento, porém, ele não foi observado em relação a crianças negras. A disposição dos alunos na sala também chamou atenção: as crianças negras em sua maioria se sentavam nas carteiras de trás evidenciando um racismo inconsciente. Outro ponto que merece ser destacado, envolve a falta de percepção dos profissionais em identificar que em uma determinada atividade que deveria ser realizada em grupo, as duas únicas crianças que ficaram sem grupo, por não terem sido aceitas pelos demais colegas, eram negras.

A partir do exposto, é possível reconhecer que o ambiente escolar é um espaço onde o racismo também se manifesta, embora muitas vezes não seja percebido pela comunidade escolar e até mesmo reproduzido ainda que de maneira sutil. Por reconhecer a importância da escola no combate ao racismo e discriminação racial, surge a educação antirracista, uma forma de ensino que

visa à erradicação do preconceito, das discriminações e de tratamentos diferenciados. Nela, estereótipos e ideias pré-concebidas, estejam onde estiverem (meios de comunicação, material didático e de apoio, corpo discente e docente etc), precisam ser duramente criticados e banidos (Cavalleiro, 2001, p. 150).

Ainda de acordo com Cavalleiro (2001), a educação antirracista tem como características reconhecer o problema racial na sociedade, pensar sobre os reflexos do mesmo no cotidiano escolar, repudiar qualquer atitude preconceituosa e discriminatória, reconhecer e valorizar a diversidade, ensinar de forma crítica o passado dos grupos que fazem parte da história do país, buscar materiais que rompam com o eurocentrismo presente nos currículos escolares, encontrar formas de trabalhar o reconhecimento positivo das desigualdades como forma de fortalecer o autoconceito dos grupos discriminados.

O processo de implementação de uma educação antirracista envolve o reconhecimento de uma estrutura social excludente, reflexões sobre as desigualdades sociais e suas consequências nos espaços escolares, além de repensar ações individuais e até mesmo a prática docente. Além disso, de acordo com Gomes (2023), a implementação de uma educação antirracista envolve também uma gestão

democrática tendo em vista que ela é responsável por construir ações pedagógicas, políticas, administrativas e orçamentárias junto ao corpo docente, discente, demais profissionais e famílias com a finalidade de colocar em prática o direito à diversidade e às diferenças. Essa mesma gestão é responsável por promover a formação continuada dos profissionais com o objetivo de capacitá-los para identificar e enfrentar os problemas, e não negar a existência de práticas racistas por não saberem lidar com a situação.

Embora tenham sido destacados alguns pontos que precisam ser considerados no processo de construção de uma educação que se propôs combater o racismo de forma sistemática, muitas vezes nos deparamos com perguntas como: “E na prática, como implementar uma educação antirracista?”, “Por onde começar?”

O que se pretende aqui não é apresentar uma receita com passos a serem seguidos, os quais garantirão a implementação de um projeto eficiente e com bons resultados, mas sim, sugerir primeiras ações que possam ser implementadas com a finalidade de possibilitar reflexões sobre as mudanças curriculares que precisam ser realizadas, para de fato se implementar um ensino que combata o racismo.

A pedagoga e especialista em formação de professores da Educação Infantil, Renata Glória, destacou durante um *podcast* (Educação, 2023) pontos importantes no processo de construção de uma educação antirracista. Embora pensado para Educação Infantil, podemos destacar pontos comuns que podem ser aplicados em outras etapas de ensino.

Em um primeiro momento, Renata destacou que a primeira etapa envolve a análise do Projeto Político Pedagógico, documento que orienta as práticas pedagógicas. Ele deve estar comprometido com práticas antirracistas e deve prever a formação contínua de professores, planejamento pedagógico e diálogo com as famílias.

Em um seguida, menciona-se a importância de se destacar a cultura Africana, afro-brasileira e indígena, historicamente apagadas dos currículos ou apresentada a partir da visão do colonizador. Dar destaque a essas culturas é possibilitar ao aluno o contato com a verdadeira história destes povos e para que isso aconteça, é preciso trazer a representatividade para o ambiente escolar através de imagens presentes no cotidiano. O contato diário e natural com imagens que os representem, possibilita ao

aluno entender que ele também faz parte daquele ambiente e da sociedade na qual está inserido.

A seleção dos materiais que serão trabalhados com as crianças é outro ponto fundamental na construção deste currículo. É preciso escolher materiais didáticos e livros literários que contêm as histórias destes povos, e realizar ações afirmativas de valorização do negro e do indígena para que estes entendam suas potencialidades.

As ações afirmativas, bem como qualquer atividade que venha a ser realizada na escola, só terão êxito se os profissionais e as famílias estiverem envolvidos. Por este motivo, antes de iniciar qualquer ação com as crianças, é necessário fazer um trabalho junto aos atores envolvidos no processo de educação. Cabe ressaltar que as ações desenvolvidas não podem ser pontuais como forma de atender a obrigatoriedade das leis. O comprometimento com uma educação antirracista precisa fazer parte do cotidiano dos profissionais de ensino.

Como foi exposto, embora não seja um processo simples, escolas comprometidas com o antirracismo já são uma realidade e como forma de comprovar sua viabilidade, serão apresentadas brevemente algumas experiências de sucesso.

3.3.1 Cartografias de uma educação antirracista

A primeira experiência a ser destacada é da Escola Municipal Eugenia Anna Dos Santos (EMEAS), instalada em Salvador, Bahia. A escola surgiu em 1978 por iniciativa do terreiro de candomblé Ilê Axé Opô Afonjá. A EMEAS, criada a partir da iniciativa de Mestre Didi e sua esposa, a antropóloga Juana Elbein dos Santos, tinha como finalidade atender crianças que frequentavam os arredores do terreiro e que estavam inseridas em situação de repetência, fracasso e evasão escolar. O projeto que inicialmente recebeu o nome de “Mini Comunidade *Obá Biyi*”, refletiu a visão da fundadora do terreiro, Eugênia Anna dos Santos, a Mãe Aninha, que defendia que seus filhos de santo deveriam ser diplomados, vontade essa que se somava às lutas políticas e sociais de vários segmentos do movimento negro ao longo do século XX. (Claro, 2021).

A “Mini Comunidade *Obá Biyi*” contou inicialmente com apoio da instituição estadunidense denominada Interamericana, em cooperação com a Sociedade de Estudos da Cultura Negra no Brasil – SECNEB. A parceria durou até 1985 e a partir

de então, a Sociedade Civil Cruz Santos assumiu o projeto criando a Escola Municipal Eugenia Anna Dos Santos (EMEAS), que oferece educação escolar para turmas de alunos da Educação Infantil.

O Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal Eugênia Anna dos Santos, criado a partir da pesquisa da professora Vanda Machado, foi baseado em uma escola de educação formal, pluricultural, vinculada à rede pública de ensino. O PPP está atrelado à cultura e à mitologia africana como uma forma de contar a história e os saberes ancestrais, além de ser um caminho para apropriação dos conhecimentos apresentados pelo currículo escolar formal. Esse movimento contribui para a recuperação e reconstrução de narrativas que foram silenciadas, tendo sido mantidas apenas através da oralidade dos terreiros (Claro, 2021).

A segunda experiência a ser apresentada é o projeto da Escola Maria Felipa²¹ que surgiu em 2017 na cidade de Salvador, e possui hoje uma sede na cidade do Rio de Janeiro. A escola surgiu a partir do incômodo de sua idealizadora Bárbara Pinheiro, em não encontrar na cidade mais negra do mundo fora da África uma escola para sua filha que não tivesse o ensino pautado no padrão estético e cultural branco e europeu como destaca a idealizadora da escola, Bárbara Carine, no site da instituição.

A escola é um local onde as crianças sofrem constantemente violências simbólicas ao terem seus intelectuais negros, corpos, cabelos e cultura negados. Por querer um ambiente diferente para formar sua filha, surge a Escola Maria Felipa. Essa foi estruturada de forma a valorizar a ancestralidade, a compreensão que as primeiras civilizações existentes no mundo foram africanas, história a qual muitas vezes negada, e que a história do negro não começa com o processo de escravidão. Ao reconhecer e valorizar outras culturas que não só a hegemônica, a escola contribui para a compreensão de que não existem raças superiores ou inferiores auxiliando pela via da educação, o combate ao racismo estrutural em nossa sociedade.

Como forma de mostrar que a história dos povos africanos e indígenas não se resumem a escravidão, sendo estes povos também descendentes de reis e rainhas, as turmas da Educação Infantil e Ensino Fundamental são nomeadas com nomes de reinos africanos ou ameríndios. São desenvolvidos também projetos anuais afrocentrados como o projeto “O que há de América em nós”, “Afrotech - Feira de

²¹ Para saber mais acesse: www.escolamariafelipa.com.br

ciências Africana e Afrodiaspórica”, “Mariscada - Mostra artística-cultural decolonial”, “Semana da arte negra”, “Formatura no quilombo”, “Aulas de campo Afrocentradas”, “Escola Maria Felipa convida - Desconstruindo mitos sobre a intelectualidade negra e indígena” e práticas de aproximação através da culinária afetiva (Mingau de Nanã, Feijoada de Ogum, Festa das Águas, etc).

Além destes projetos, são realizadas outras atividades como formações pedagógicas para as relações étnicos raciais (Afroeducativa), vivências pedagógicas de educadores e educadoras acompanhando a rotina da escola (Afrovivência), decolônia de férias, festival artístico educacional avante Maria Felipa e Escola Maria Felipa na rota Afroturística em Salvador.

A escola possui ainda um calendário de datas comemorativas pautado na diversidade cultural; ao mesmo tempo em que se celebra a Páscoa, também foram incluídas a festa do Toré, indígena e a feijoada de Ogum. Esses são alguns exemplos de como as datas são trabalhadas na escola, sendo necessário destacar que as festividades são abordadas sempre do ponto de vista cultural e não religioso tendo em vista a laicidade da instituição.

Embora seja admirável a construção de uma escola pautada em uma educação decolonial, é sabido que essa não é a realidade da maioria das instituições. Mas mesmo não sendo viável transformar radicalmente esses espaços, é possível adequar o currículo e os projetos das escolas para que elas adotem ações de combate ao racismo, como aqueles realizados nas instituições que serão apresentadas na sequência²².

O Colégio Estadual Polivalente de Amaralina (Salvador, BA), fica em um quilombo urbano e encontrou na arte e na literatura uma forma de implementar uma educação com bases antirracistas. A instituição pautou seu Projeto Político Pedagógico no tripé: escola aberta para toda comunidade; escola feita para e com os estudantes; e escola que respeita a diversidade e promove uma educação antirracista.

No componente curricular “Projeto de Vida”, são trabalhadas questões relacionadas à identidade, autoestima, valorização da estética e cultura negra. Os estudantes são provocados a falar sobre seus sonhos e os caminhos que serão

²² Para saber mais sobre as instituições mencionadas, acesse: <https://educacaointegral.org.br/especiais/educacao-decolonial/reportagens/educacao-decolonial/conheca-seis-experiencias-que-promovem-antirracismo-e-direitos/>

percorridos para que possam alcançá-los. A partir de diferentes expressões artísticas, são feitas reflexões sobre as nuances do racismo vivenciados, os medos, os preconceitos e os modos de enfrentamento. O objetivo é contribuir para que esses estudantes possam enfrentar o racismo estrutural que irá impactar diretamente suas vidas dentro e fora da escola.

O Centro Municipal de Educação Infantil Castro Alvez é um remanescente de Quilombo também situado na cidade de Salvador (BA). A instituição tem desde o seu projeto arquitetônico até o currículo, pautados pelas Leis nº 10.639/2003 (Brasil, 2003) e nº 11.645/2008 (Brasil, 2008), sendo forte conexão com o território.

A instituição desenvolve projetos que trabalham com a autoimagem dos alunos como o realizado pela professora Margarete dos Santos Silva a partir da Leitura do livro *O cabelo de Lelê*, da autora Valéria Belém. A partir de técnicas de autorretrato, as crianças ao se verem, passam valorizarem a si mesmas. A atividade desenvolvida pela professora Carla Oliveira Costa a partir da Leitura do livro, *A sapatilha que mudou meu mundo*, da bailarina Ingrid Silva, eleita uma das 100 pessoas negras mais influentes no mundo pela *Most Influential People of African Descent (Mipad)*, em 2020, também contribuiu para a valorização destes estudantes. Neste projeto, uma das alunas que também era estudante de balé foi convidada a dançar para a turma servindo de referência para os colegas. As crianças também participaram do Dia da Beleza, o qual foram realizados penteados com tranças da escola e da família.

As professoras citadas destacam o suporte da gestão e apoio dos colegas para construírem seus trabalhos de forma articulada. A equipe do Castro Alves realiza estudos e ações de forma coletiva, que permitem aos docentes encontrarem formas de implementar um currículo decolonial no cotidiano da escola.

São organizadas diversas atividades que envolvem as famílias e a valorização do lugar. Em uma delas, os moradores mais antigos do bairro são convidados a contar a história das lutas da comunidade que é um remanescente de quilombo e andar pelas suas ruas para conhecer o local onde a maioria das crianças mora.

A projeto arquitetônico da instituição também leva em consideração as especificidades da comunidade. Por ser uma região de constantes alagamentos, a instituição foi construída a um metro e meio do nível da rua como forma de evitar os alagamentos e poder servir de abrigo para aquele que precisarem.

O Ginásio Educacional Tecnológico (GET) Dorcelina Gomes da Costa que fica na favela da Cidade de Deus (RJ), encontrou na resistência uma forma de descolonizar o ensino. Desde 2019, a instituição nunca mais fechou as portas em dia de operações policiais que obrigam escolas do Rio de Janeiro (RJ) a perderem inúmeros dias letivos no ano. Manter a escola de portas abertas para aqueles estudantes que conseguem chegar é uma forma de garantir os direitos à educação e à alimentação, mas também uma forma de, ainda que simbolicamente, não deixar a potência dos estudantes se apagar diante das violências vividas cotidianamente.

A escola que hoje é referência do combate ao racismo, durante muito tempo teve uma realidade bem diferente. As mudanças na instituição tiveram início com a entrada da Sandra Barbosa na gestão. Sandra, que é professora de História, criou o Projeto Kizomba, que trabalha algum aspecto da cultura negra em todas as áreas do conhecimento. São realizadas ainda conversas sobre racismo que também se intensificou no cotidiano escolar. A partir dessas conversas, o problema passou a ser encarando de frente. A intensão da professora é mostrar que o racismo é um problema da sociedade e que não há nada de errado com os alunos.

Em 2018, já sob a gestão Verônica Lima em parceria com a coordenadora pedagógica Elisabete Madureira e a equipe docente, as ações da escola culminaram na reversão das taxas de exclusão escolar. Atualmente, os problemas enfrentados pela escola são muito menores e se consolidou como uma escola antirracista.

Como forma de assegurar a implementação das Leis nº 10.639/2003 (Brasil, 2003) e nº 11.645/2008 (Brasil, 2008) que instituíram a obrigatoriedade do ensino da história e da cultura africana, afro-brasileira e indígena em todas as escolas do Brasil, ao longo de toda a Educação Básica, o município de Diadema (SP), criou o Programa Diadema de Dandara e Piatã. Aprovada em 2021 em lei pelo Plano Municipal Decenal de Promoção da Igualdade Racial, a iniciativa que é pioneira no Brasil oferece para as 18 escolas de Ensino Fundamental da rede, que atendem 11,6 mil estudantes, uma hora semanal de atividades dedicadas à Educação das relações étnico-raciais. O programa é conduzido por 18 professoras efetivas e especializadas, que recebem formação pela Secretaria de Educação e planejam as atividades em conjunto. Cabe a essas profissionais formar os demais docentes, coordenadores pedagógicos e gestores das unidades em que atuam, bem como de outras etapas e modalidades.

Embora as educadoras do projeto relatem alguns entraves na realização do trabalho como dificuldades no acesso aos materiais pedagógicos, comentários sobre as atividades em tom de menosprezo e outras formas mais sutis e indiretas de não apoiar ou dificultar o trabalho, o projeto já colhe frutos. Alunos que antes escondiam ou alisavam os cabelos, agora exibem *black powers*, tranças ou seus cabelos naturais. Eles já conseguem identificar situações de racismo, se defender ou defender os colegas de tais violências, assim como mudou a autodeclaração racial das crianças. Esses são alguns exemplos das mudanças observadas na escola a partir da inserção da temática racial nas instituições.

Os exemplos citados evidenciam a importância da adoção de uma educação antirracista e decolonial uma vez que ela contribui para a autoestima e valorização do indivíduo, seu reconhecimento enquanto sujeito além de promover o enfrentamento ao racismo estrutural em nosso país.

Foi destacado ainda o papel da gestão escolar na implementação de uma educação comprometida com o combate ao racismo uma vez que é ela a responsável por viabilizar verba, fornecer formação continuada dos professores, promover um diálogo aberto entre a comunidade escolar, estudantes e familiares para construção de um ambiente que valorize as diferenças, cabe a ela criar estratégias para implementação de políticas públicas de combate ao racismo, dentre outros. Na escola onde a pesquisa está sendo desenvolvida, o que se observou foi um movimento contrário ao esperado da gestão, que além de não identificar situações de racismo e não promover ações de combate, impediu a continuidade de projetos que visavam combater tais práticas.

Tendo em vista a importância social da adoção de combate ao racismo nas escolas, serão propostas algumas atividades de intervenção a serem realizadas com toda a comunidade escolar na Escola Estadual Luiza Mahín, as quais seguirão a proposta metodológica apresentada na próxima sessão.

3.4 PERCURSO METODOLÓGICO

Nesta seção, é exposto o percurso metodológico adotado para a compreensão do problema de pesquisa os quais foram delineadas as propostas de trabalho e os planos de intervenção, apresentados no Capítulo 4.

Para a realização da pesquisa, foram empregados dois instrumentos metodológicos distintos: entrevistas semiestruturadas e questionários. A entrevista semiestruturada é uma técnica amplamente utilizada no campo das pesquisas qualitativas, na qual esse estudo se enquadra, pois permite a obtenção de dados de forma flexível, conforme destaca Gil (2007). Cervo (2007) acrescenta que "[...] a entrevista não é uma simples conversa. É uma conversa orientada para um objetivo definido: recolher, por meio do interrogatório do informante, dados para a pesquisa" (Cervo, 2007, p. 51).

As entrevistas foram conduzidas com a equipe gestora da escola, composta por um diretor, dois vice-diretores e duas supervisoras. Antes que o convite para participação fosse feito, os gestores foram abordados para que fossem apresentados os objetivos, a motivação e a natureza da pesquisa.

Foi explicado que as entrevistas seriam realizadas nas dependências da escola, durante o expediente escolar, em horários e datas previamente combinados para não interferir na rotina de trabalho deles. Para garantir a imparcialidade nas respostas e proporcionar um ambiente onde os entrevistados se sentissem à vontade, as entrevistas foram realizadas de forma individual, em locais fechados e privados.

Os participantes receberam e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, que autorizava tanto a realização quanto a gravação das entrevistas. A gravação foi feita utilizando-se o gravador de voz de um dispositivo móvel, com o objetivo de viabilizar a transcrição precisa das respostas fornecidas pelos participantes para posterior análise.

A duração média das entrevistas foi de aproximadamente 30 minutos. As questões formuladas tiveram como objetivo abordar os dois eixos norteadores da pesquisa: (a) como os profissionais percebem a manifestação do racismo e discriminação racial no cotidiano escolar, e (b) quais ações estão sendo adotadas o combate ao racismo e discriminação dentro da escola.

Ao todo, foram elaboradas sete perguntas que nortearam a entrevista apresentadas no Quadro 6.

Quadro 6 – Perguntas para entrevista semiestruturada com a equipe gestora

Perguntas para entrevista semiestruturada com a equipe gestora
1. Já teve conhecimento da ocorrência de casos de racismo e discriminação racial na instituição?
2. Quais ações a antiga gestão adotava para promover o combate à discriminação racial e o racismo na instituição.
3. Em relação a a práticas de enfrentamento ao racismo, quais as principais diferenças podem ser observadas entre a gestão anterior e a atual?
4. Qual o papel da gestão no enfrentamento do racismo e na construção de uma educação antirracista?
5. Quais ações a gestão atual tem promovido para implementar uma educação antirracista?
6. A escola promove a formação continuada de professores para tratar da temática racial? Por que?
7. Já ouviu falar da Lei nº 10.639? Acha que ela tem sido implementada na prática?

Fonte: Elaborada pela autora (2024).

Para compreender a percepção dos professores sobre a questão racial, as dificuldades enfrentadas ao abordar o tema em seus conteúdos, a importância da formação continuada, a vivência de casos de racismo e discriminação na instituição e a percepção de sua preparação para intervir nessas situações, foi aplicado um questionário aos docentes. O questionário, administrado online, foi estruturado em duas sessões. Na primeira, foram coletadas informações sobre os participantes, como idade, gênero, raça e religião, conforme apresentado no Quadro 7. Além desses dados pessoais, também foram levantadas informações sobre o vínculo institucional, a unidade de trabalho, o tempo de serviço na instituição e a disciplina lecionada, conforme evidenciado nos Quadros 8, 9, 10 e 11.

Quadro 7 – Informações sobre os participantes da pesquisa

Informações sobre os participantes
Idade
Gênero
Raça
Religião
Vínculo Institucional
Unidade de trabalho
Tempo de trabalho na instituição
Disciplina lecionada

Fonte: Elaborada pela autora (2024).

Entre os 36 professores que responderam ao questionário, 19 se identificaram como brancos, oito como pardos, oito como pretos e um como outro (não identificado). Em relação ao gênero, 12 destes profissionais se identificaram como pertencentes ao sexo masculino e 24 do sexo feminino. Ao organizar estes profissionais de acordo com faixa etária, chegou-se aos dados apresentados no Quadro 8.

Quadro 8 - Informações sobre os docentes entrevistados: distribuição por idade e gênero

Idade				
	20-30	31-40	41-50	+51
Homem		7	4	1
Mulher	1	12	7	4
Total	1	19	11	5

Fonte: Elaborada pela autora (2024).

No Quadro 9, foram apresentadas as informações dos professores de acordo com a religião que professam como observado abaixo.

Quadro 9 - Informações sobre os docentes entrevistados: Religião

Cristão			Matriz Africana		Agnóstico	Não seguem nenhuma religião
Católicos	Evangélicos	Outros	Umbanda	Quimbanda	3	2
19	6	4	1	1		

Fonte: Elaborada pela autora (2024).

No Quadro 10, apresenta informações sobre o vínculo profissional dos professores, incluindo o tipo de vínculo, a unidade de trabalho e o tempo de atuação na instituição.

Quadro 10 - Informações sobre os docentes entrevistados: Vínculo institucional, unidade de trabalho, tempo de trabalho na instituição

Vínculo Institucional		Unidade de trabalho		²³ Tempo na instituição		
Efetivo	Contratado	Sede	²⁴ CSE	Até 2 anos	7-9 anos	11-18 anos
16	20	32	4	25	5	6

Fonte: Elaborada pela autora (2024).

O Quadro 11 apresenta informações referentes às disciplinas lecionadas pelos professores entrevistados. Para facilitar a análise, foram organizadas em agrupamentos temáticos. A disciplina de Matemática faz parte do eixo das “Ciências Exatas”. Nas “Ciências Humanas”, foram incluídas as disciplinas de Filosofia, Sociologia, Geografia e História. As disciplinas de Física, Química e Biologia/Ciências foram inseridas no eixo temático "Ciências da Natureza". O eixo "Linguagens" abrangeu os professores de Português, Artes, Educação Física e Música. As informações relativas aos profissionais responsáveis pelos Itinerários Formativos do Novo Ensino Médio, bem como aos professores de apoio e bibliotecários, foram apresentadas em categorias distintas, de forma a garantir maior clareza na organização dos dados.

Quadro 11 - Informações sobre os docentes entrevistados: Disciplina lecionada

Ciências Exatas	Ciências Humanas	Ciências da Natureza	Linguagens e tecnologias	Itinerários Formativos	Apoio	Bibliotecária
2	9	6	9	2	7	1

Fonte: Elaborada pela autora (2024).

A segunda seção do questionário teve como objetivo identificar a percepção dos professores acerca do racismo na instituição, conforme apresentado no Quadro

²³ Com intuito de trazer o máximo de veracidade ao tempo de atuação dos profissionais na instituição, optou-se pela não utilização de intervalos regulares para representar o tempo de trabalho deles.

²⁴ *CSE (Centro Socioeducativo) é o segundo endereço da instituição e funciona dentro do sistema prisional para menores infratores.

12. Nesta etapa, as questões de número um, dois, três, quatro, nove, dez e 11 foram formuladas de maneira que os participantes indicassem se concordavam total ou parcialmente, ou se discordavam total ou parcialmente das afirmações apresentadas. Quanto às afirmativas de números cinco, seis e sete, os participantes foram orientados a justificar sua resposta caso marcassem a opção "discordo totalmente". As questões de números oito, 12 e 13 consistiam em perguntas abertas, nas quais os participantes deveriam fornecer uma resposta discursiva breve.

Quadro 12 – Perguntas para questionário aplicado aos docentes

Percepções sobre o racismo na instituição
1. Acredito que ocorram casos de racismo na instituição.
2. Já presenciei casos de racismo na instituição.
3. O racismo é um problema que impacta negativamente a vida escolar e social dos estudantes.
4. Me sinto preparado para atuar em casos de racismo e discriminação racial.
5. Já fiz cursos e capacitações sobre a temática racial.
6. Sua disciplina desenvolve projetos com a temática racial.
7. A temática racial deve ser trabalhada por todas as disciplinas.
8. Em sua opinião, o que falta para que a temática racial seja trabalhada por todas as disciplinas?
9.
10. A escola realiza atividades de valorização da cultura negra.
11. A escola possui ações ou atividades específicas de combate ao racismo voltados para alunos e professores.
12. A escola deve oferecer cursos de formação para professores e funcionários para trabalhar temas que envolvam a temática racial.
13. Caso já tenha presenciado casos de racismo ou discriminação dentro da escola, gostaria de compartilhar conosco estes casos?
14. Relate o que você precisa saber mais sobre a questão racial para conseguir trabalhar estes temas em sua disciplina.

Fonte: Elaborada pela autora (2024).

O questionário foi enviado individualmente aos participantes por meio do *WhatsApp*. Juntamente com o formulário, foi incluído um pequeno texto contendo a identificação da pesquisadora, uma explicação sucinta sobre a pesquisa e o *link* para acesso ao questionário. O formulário permaneceu disponível para respostas durante um período de dez dias. Após uma semana do envio inicial, foi realizada uma segunda mobilização nos grupos de *WhatsApp* dos professores, seguida por uma terceira mobilização, também via *WhatsApp*, porém de forma individualizada. Ao final do período estipulado, dos 60 questionários enviados, foram obtidas 36 respostas.

3.4.1 Racismo e discriminação racial: como se manifestam e como os profissionais o percebem no cotidiano da instituição

Nesta subseção, são apresentados os resultados das entrevistas e questionários aplicados aos profissionais da instituição. As perguntas das entrevistas e do questionário foram elaboradas de modo a responder aos dois questionamentos dos eixos norteadores da pesquisa: como os profissionais percebem a manifestação do racismo e a discriminação racial no cotidiano da escola, e quais ações estão sendo adotadas para o combate ao racismo e discriminação dentro da escola.

A entrevista foi conduzida com a equipe gestora atual, composta, conforme mencionado anteriormente, por um diretor, dois vice-diretores responsáveis pelos turnos da manhã e da tarde, e duas supervisoras, também alocadas nos referidos turnos. Para assegurar a confidencialidade, os nomes dos entrevistados não foram divulgados. Contudo, a fim de facilitar a compreensão das transcrições dos trechos das entrevistas, foram utilizadas as siglas apresentadas no Quadro abaixo.

Quadro 13 - Sujeitos entrevistados e função na escola

Instrumento	Equipe	Função	Sigla	Quantitativo
Entrevistas	Gestão pedagógica	Diretor	DIR	1
		Vice-diretor (manhã)	VDIRM	1
		Vice-diretor (tarde)	VDIRT	1
		Supervisora (manhã)	SUPM	1
		Supervisora (tarde)	SUPT	1

Fonte: Elaborada pela autora (2024).

Embora as entrevistas realizadas com a equipe gestora e os questionários aplicados aos professores tivessem o mesmo objetivo – identificar a forma como o racismo se manifesta na instituição e como os profissionais o percebem, as perguntas das entrevistas e as afirmativas presentes nos questionários eram diferentes. Por esse

motivo, a análise será realizada separando os dois grupos, a fim de facilitar a compreensão das respostas fornecidas.

A primeira pergunta feita para os membros da gestão envolvia o conhecimento dos mesmos sobre a ocorrência de casos de racismo e discriminação na escola onde eles responderam à questão, “Já teve conhecimento da ocorrência de casos de racismo e discriminação racial na instituição?” Além da pergunta do questionário, os profissionais deveriam responder se acreditavam na ocorrência dessas violências ou se havia chegado reclamações formais até eles.

A vice-diretora do turno da manhã relatou ter presenciado comportamentos racistas, embora eles não sejam reconhecidos como tal pelos estudantes. Segundo ela, a dificuldade em perceber a gravidade desses comportamentos decorre do fato de muitos alunos não se identificarem como negros. VDIRM diz: “*Então, enquanto gestora, o que eu percebo nos meninos é que, pra eles, eles não são negros. E o fato deles não se enxergarem negros, isso tem uma dificuldade muito grande*”.

Dando sequência a conversa, ela afirma que as violências tratadas como brincadeiras e naturalizadas pelos estudantes se mantêm em função do não reconhecimento deles em relação a sua cor.

VDIRM: “Porque eles acham que tudo é brincadeira entre eles, né, chamar de macaco, chamar de preto, falar que o cabelo é duro. Isso, pra eles, é do cotidiano, mas eles mesmo não se enxergam, porque quando eu pergunto qual a cor deles, eles falam que eles são brancos. Eles não conseguem enxergar. Então, assim, a gente vive todos os dias a questão do racismo. Então, a gente vê que os colegas rindo do cabelo da colega, né, aí a gente vem, conversa com eles sobre os diferentes tipos de cabelo, os diferentes tipos de pele, né. Então, isso que a gente presenciou, né” (VDIRM, 2024).

O diretor da escola afirmou “*nunca ter visto, ouvido ou sentido na fala de alguém um conteúdo racista*” enquanto membro da gestão. Para ele, estes casos são melhor percebidos dentro da sala de aula. Vale destacar que o diretor se identifica como homem branco, enquanto a vice-diretora do turno da manhã se identifica como mulher negra. A identidade racial da vice-diretora pode ter contribuído para um olhar mais atento e sensível ao reconhecimento das violências raciais que ocorrem no cotidiano escolar.

Entre as supervisoras, a responsável pelo turno da tarde acredita na ocorrência do racismo e presenciou algumas situações como o fato de alguns alunos

se chamarem de macaco. Já a responsável pelo turno da manhã, disse não acreditar nestas ocorrências e de acordo com ela:

SUPM: *“Sempre eu falo uma coisa, desde que eu entrei aqui nessa escola, eu acho a escola muito acolhedora. Isso aí é perceptível, né? Os meninos aqui, eles acolhem qualquer tipo de pessoa, qualquer tipo de aluno, né? Então, eu acho a escola muito acolhedora. Eu não vejo esse tipo de coisa aqui, não”* (SUPM, 2024).

A fala da supervisora do turno da manhã diverge das declarações dos demais profissionais, que reconhecem a ocorrência de casos de discriminação racial, ainda que não tenham sido formalmente informados sobre eles. Essa posição também contrasta com os dados obtidos nos questionários²⁵ motivadores da pesquisa aplicados aos alunos, cujo objetivo era investigar como a questão racial se manifesta na instituição.

Nos questionários, 54 estudantes afirmaram já terem sido vítimas de discriminação racial na escola. A declaração da supervisora evidencia a dificuldade de reconhecer o racismo cotidiano, muitas vezes minimizado ou ignorado. Vivemos sob a falsa ideia de uma democracia racial, em que as diferentes raças convivem de forma harmônica e com igualdade de oportunidades. Além disso, o racismo recreativo, muitas vezes naturalizado e considerado apenas uma "brincadeira", é, na verdade, mais uma de suas manifestações.

Essa negação não só mascara o problema, como também dificulta a implementação de ações efetivas para seu combate. A publicação “Percepções sobre o Racismo no Brasil” (IPEC, 2024) revela que 81% dos entrevistados consideram o Brasil um país racista, embora apenas 11% admitam ter atitudes racistas, o que evidencia uma contradição entre a percepção do problema e as atitudes individuais. Para combater o racismo, é necessário primeiro reconhecê-lo e nomeá-lo, conforme destaca Ribeiro (2019) uma vez que "não podemos combater o que não tem nome."

Ao responderem à pergunta “Já chegou até você uma reclamação formal de discriminação racial ou casos de racismo?”, as duas supervisoras afirmaram nunca terem sido notificadas formalmente *“Bom, assim, tem seis anos que eu trabalho aqui na escola, né? Então, casos, assim, que até a mim não chegou. Nenhum”* (SUPM),

²⁵ Os dados dos questionários foram apresentados da subseção 2.3.5

“Formal não. Ninguém reclamou comigo de racismo” (SUPT). A vice-diretora do turno da manhã também afirmou nunca ter sido procurada formalmente por nenhum aluno que quisesse relatar casos de racismo ou discriminação *“Nunca chegou nenhum relato formal, não”* (VDIRM).

É importante fazer algumas considerações sobre a fala da supervisora responsável pelo turno da tarde. Embora tenha afirmado nunca ter sido formalmente notificada sobre casos de discriminação racial, relatou ter presenciado alunos sendo chamados de "macaco", tendo sido necessária neste caso, uma intervenção.

Ao ser questionada sobre a frequência desses comportamentos, a supervisora mencionou que, embora tais incidentes não fossem isolados, ocorriam com maior frequência quando um aluno estava na escola e que diminuíram quando ele saiu da escola: *“era frequente quando um aluno estudava na escola, ele saiu, parou”*. Ela ressaltou que, embora os alunos tenham receio de se manifestar na sua presença, não tem dúvidas de que esses casos continuam a ocorrer.

A fala da profissional, que mencionou que os alunos evitavam fazer "brincadeiras" ou comentários preconceituosos em sua presença por saberem que seriam alvo de intervenção, chamou minha atenção uma vez que algo semelhante acontecia comigo. Com o tempo, percebi diversas mudanças no comportamento dos alunos em relação às questões raciais. Alguns estudantes passaram a rejeitar comentários que antes eram tratados como "brincadeiras", enquanto outros deixaram de participar dessas "brincadeiras" ou simplesmente pararam de rir das "piadas".

Esse comportamento evidencia que a participação nessas atitudes era uma estratégia para serem aceitos pelo grupo, considerando que as "piadas" frequentemente partiam dos líderes da turma. Houve situações em que alguns alunos pediam para participar das aulas em outras turmas nas quais leciono quando ficavam sabendo que a temática racial estava sendo trabalhada.

Alunos que nunca participavam das aulas, muitas vezes demonstrando desinteresse, participavam das discussões quando o tema era abordado. Todas essas mudanças demonstram que as intervenções realizadas ao longo deste tempo tiveram resultados positivos. No entanto, merece destaque também a mudança mencionada pela supervisora. Assim como ela, percebi uma diferença na postura dos alunos que geralmente praticavam as brincadeiras e aqui cabe dar o nome que essa prática tem: racismo recreativo.

Percebi que, progressivamente, os alunos passaram a diminuir o tom de voz ao fazer as "piadas" ou, quando as faziam e se davam conta de que eu havia ouvido, se desculpavam imediatamente, temendo algum tipo de repreensão. Esse comportamento indica que os alunos têm consciência de que suas atitudes são inadequadas. No entanto, é longo o caminho a ser percorrido entre eles terem consciência de que o que estão fazendo é errado e a mudança de postura.

A mesma supervisora relatou uma denúncia recebida pela escola *"a última denúncia que foi formal de racismo, a gente, analisando tudo e junto com a própria criança que denunciou, a gente chegou à conclusão que não era racismo, era gordofobia."* Ao analisar a agressão que ocorreu em um grupo de *whatsapp*, ficou claro que não se tratava de racismo e sim, de gordofobia uma vez que a frase foi: *"Fulano foi racista comigo no grupo. Aí a gente viu o print do grupo e era: sua gorda."*

Quando perguntada se ela acreditava que os alunos não sabiam o que era racismo, foi dito que *"Alguns não têm noção. Porque eu sou negra, tudo que eu sofro é racismo. Entende?"* Esta fala me remete a outras situações que há algum tempo venho observando. Todas as violências, falas preconceituosas, comentários maldosos ou desrespeitosos independentes de sua natureza, são tratados pelos alunos como racismo.

Durante a entrevista, quando perguntado "Já chegou até você uma reclamação formal de discriminação racial ou casos de racismo?", o diretor disse ter sido procurado por um aluno para relatar um caso de intolerância religiosa. Nesta situação, os responsáveis precisaram ser chamados. Foi explicado ao aluno que sua fala se caracterizava como intolerância religiosa, os pais recriminaram a atitude do filho que pediu desculpa e a situação foi resolvida. Para ele, o aluno não tinha consciência da gravidade do que ele havia dito.

Foram relatados ainda dois outros casos no turno da tarde. Nestas situações, por se tratar de casos recorrentes, os responsáveis precisaram ser chamados uma vez que só conversar com os alunos não havia adiantado. O vice-diretor da tarde fez uma observação sobre a recorrência destas situações *"na hora que tá aqui eles assumem uma postura de que vai melhorar, de que não vai fazer mais. E quando vê estão repetindo novamente, entendeu?"*

O movimento observado entre os estudantes que passaram relatar as violências das quais estão sendo vítimas à direção revela duas mudanças

significativas. A primeira diz respeito à relação entre os estudantes e a gestão escolar. Parece haver uma crescente sensação de segurança por parte dos alunos ao compartilharem suas experiências, o que corrobora a afirmação da direção, que se descreve como uma gestão mais acessível e empenhada em promover um diálogo constante com os estudantes. A segunda mudança importante refere-se à percepção dos alunos sobre o racismo. Embora o processo de conscientização ainda esteja em estágio inicial, os estudantes estão começando a entender o que constitui o racismo, como ele se manifesta e, além disso, reconhecer a importância de denunciá-lo.

É necessário que os estudantes compreendam a importância de denunciar os casos de racismo não só para que os responsáveis sejam punidos, mas também pelo caráter educativo dessas denúncias e pela possibilidade de criação de políticas de enfrentamento a partir do conhecimento do número real de casos, como destaca o secretário-geral da Comissão da OAB/AL Jônatas Menezes (OAB,2023 recurso online).

Os questionários aplicados aos professores forneceram dados relevantes, os quais serão analisados a seguir. Contudo, é importante fazer uma consideração sobre o vínculo e tempo de atuação dos profissionais na instituição. Dos 36 professores participantes da pesquisa, 20 são contratados e 16 são efetivos. Entre os contratados, 19 possuem menos de dois anos de experiência na escola, e um professor, que leciona em um projeto de música, está na instituição há oito anos. No caso dos professores efetivos, seis têm menos de dois anos de atuação na escola, enquanto 10 estão na instituição há mais de dois anos. O elevado número de profissionais contratados, assim como o tempo relativamente curto de atuação de muitos desses docentes, pode influenciar na percepção que possuem sobre as questões raciais, bem como as ações que estão sendo desenvolvidas para o combate ao racismo.

Como forma de diferenciar as falas dos professores participantes, será utilizada a sigla PROF. O número que aparece na frente corresponde a ordem de recebimento dos questionários.

Quadro 14 - Tempo de trabalho dos profissionais na escola

	Até dois anos	Mais de dois anos
Contratados	19	1
Efetivos	6	10

Fonte: Elaborada pela autora (2024).

Na afirmativa “Já presenciei casos de racismo ou discriminação racial na instituição”, 12 professores concordaram totalmente. Destes, seis são efetivos e seis contratados. Dentre os que concordaram parcialmente, cinco são efetivos e um contratado. Entre os que discordaram parcialmente, dois são efetivos e dois contratados. Dos que discordaram totalmente, quatro são efetivos e nove contratados.

As respostas indicam que, se os profissionais contratados recentemente, com menos de dois anos na instituição, presenciaram casos de racismo, significa que essas violências continuaram ocorrendo mesmo após os relatos dos alunos que participaram da pesquisa, antes da contratação desses profissionais. O surgimento de novos casos nos leva a refletir sobre a importância de ações sistemáticas por parte da escola no combate a essas violências, a fim de prevenir sua continuidade

A pergunta número 12 do questionário aplicado aos professores, por ser discursiva, permitia aos participantes se expressarem livremente: “Caso já tenha presenciado casos de racismo ou discriminação dentro da escola, gostaria de compartilhar conosco estes casos?”. Nesta questão, os 36 participantes foram convidados a relatar os casos presenciados; 15 destes relataram os casos presenciados, 19 responderam nunca terem presenciado e um respondeu preferir não relatar não sendo possível neste último caso identificar se ele presenciou uma situação e preferiu não a descrever, ou se não presenciou nenhuma situação. Nesta pergunta, um dos entrevistados utilizou o campo destinado aos relatos para dizer que *“acho que os alunos têm uma consciência boa relacionado ao racismo, pelo menos no Luiza Mahin”*.

Nas respostas, alguns professores empregaram o termo "ofensa" para descrever os casos de racismo que presenciaram, conforme evidenciado nos trechos a seguir. Destacou-se, em particular, o uso da expressão "macaco" para se referir a uma pessoa negra.

PROF 1: *Já presenciei dois alunos se ofendendo de forma racista” (PROF 1, 2024).*

PROF2: *“ofensas mutuas entre alunos, como forma de bulinar uns aos outros, negando sua origem multiétnica, esquecendo-se que ao atacar o outro ataca a si próprio. A falta de capital cultural e o desejo de ser diferente endossa essas pratica no subconsciente e alguns verbalizam” (PROF 2, 2024).*

PROF 3: *“Presenciei alunos usando termos racistas como "macaco" para se referir a uma pessoa negra” (PROF 3, 2024).*

Na maioria dos casos (sete), o racismo se manifestou por meio de brincadeiras, apelidos ou piadas proferidas entre os estudantes, caracterizando-se, portanto, como uma forma de racismo recreativo.

PROF 3: *“Explícitos, geralmente entre alunos (principalmente os mais novos). Uso de apelidos pejorativos, pré-julgamentos sobre os colegas, discursos reproduzidos do "senso comum". Os mais "sutis" (sutil pra nós, brancos) percebo no cotidiano, na forma de tratar diferencialmente os colegas, nas expectativas em relação aos alunos, etc” (PROF 3, 2024).*

PROF 11: *“Sempre são piadas entre alunos que não têm consciência da gravidade das piadas” (PROF 11, 2024).*

PROF 16: *“Brincadeiras com palavras ofensivas e de caráter diminutivo em algumas turmas...aquelas brincadeiras de" péssimo gosto”” (PROF 16, 2024).*

PROF 13: *“Foi apenas uma vez que presenciei, porém os alunos disseram que era brincadeira e expliquei pra eles que não era certo e que não era um assunto passível de brincadeira” (PROF 13, 2024).*

Os participantes relataram o uso de expressões que fazem referência à cor da pele como ofensas, destacando os termos "pretão" e "negão". Tendo em vista que a linguagem é carregada de valores sociais, a qual precisa ser utilizada de forma crítica por este motivo, que expressões como “negão”, comumente utilizada para se referir a homens negros, devem ser evitadas uma vez que a expressão “brancão”, não é usada para falar de homens brancos (Ribeiro, 2019)

PROF 9: *“Alunos, inclusive negros, chamando uns aos outros de pretão, negão* (*forma com a qual se utiliza sem o r)” (PROF 9, 2024).*

PROF 12: *“Os alunos chamam a si mesmos de pretos (em tom jocoso), cabelo ruim, negão, etc” (PROF 12, 2024).*

PROF 31: *“Frases como "tinha que ser preto", "só porque eu sou preto", além de outras referências à cor pele, utilizadas de maneira jocosa e sem problematização” (PROF 31, 2024).*

O cabelo também foi apontado pelos profissionais como manifestações do racismo tendo sido empregada a expressão "cabelo ruim", como ofensa.

PROF 12: *“Os alunos chamam a si mesmos de pretos (em tom jocoso), cabelo ruim, negão, etc”* (PROF 12, 2024).

PROF 24: *“Falando de forma mais geral: Termos pejorativos contra o cabelo de alunos negros e “piadinhas” inadequadas com teor racista”* (PROF 24, 2024).

A expressão citada pode ser classificada como racismo estético. Conceito que está relacionado à discriminação baseada em características físicas, expressões artísticas e culturais, especialmente associadas às pessoas negras tendo em vista que são frequentemente consideradas inferiores em comparação com os padrões de beleza eurocêntricos.

Embora a questão estética ainda seja bastante delicada, sobretudo quando relacionada a questões que envolvem o cabelo, a vice-diretora aponta as mudanças sociais que vem ocorrendo *“Eu vejo, por exemplo, as meninas... A gente já não vê tanta menina alisando o cabelo. Já conseguindo enxergar o cabelo crespo como um cabelo bonito”*. O reconhecimento do cabelo natural, a utilização dos penteados afro sobretudo as tranças entre os estudantes de todos os gêneros, evidencia importância da representatividade para o fortalecimento da autoestima destes indivíduos.

Ampliando a discussão sobre representatividade para outras áreas além da estética, podemos destacar a forma como os negros vem sendo representados e mais uma vez referenciar Ribeiro (2019), quando destaca que é preciso questionar a cultura que consumimos uma vez que durante muito tempo, pessoas negras além de não serem representadas, quando ocorria, era sempre feita de forma estereotipada ou inferiorizada em que atores e atrizes negras só atuavam em papéis que representassem bandidos, bêbados, empregadas domésticas, mulheres “gostosas”. Essa forma de representar a população negra pode ser caracterizada como Racismo Recreativo (Moreira, 2020). É preciso dar continuidade às mudanças sociais que vêm ocorrendo no que diz respeito a representação do negro, já é possível ver negro atuando em papéis de destaque em séries, filmes e novelas.

Para a vice-diretora do turno da manhã, é importante que crianças e jovens se vejam representados em posições de destaque e poder. Destaca ainda que antes dela passar a compor a equipe gestora da instituição, a maior representação que os alunos

tinham na escola eram os ASBs (Auxiliar de Serviços Gerais), profissionais de menor escolaridade, de menor remuneração responsáveis pela limpeza, manutenção e cozinha da escola. Para a profissional, foi importante para os estudantes negros ver uma pessoa negra ocupando um cargo de liderança na instituição, fato esse que pode ser exemplificado a partir do relato abaixo.

VDIRM: *“Nós tivemos um curso de empreendedorismo há 15 dias atrás, e é onde eles tinham que se espelhar numa pessoa que era, uma pessoa que fosse líder que deu certo, né, que de acordo com eles que deu certo, e um do grupo me escolheu para falar. Então talvez essa sementinha plantada de ser uma mulher, de ser negra, de estar na liderança de uma escola, né, talvez foi importante para eles”* (VDIRM, 2024).

Assim como a vice-diretora da manhã, Bento (2022), defende a necessidade de representação de negros em lugares qualificados uma vez que o excesso de pessoas brancas em lugares mais qualificados nos leva a crer ainda que de forma subjetiva que elas merecem estar nestes espaços, e a ausência de pessoas negras, de que estas não estão devidamente preparadas.

Ao analisar as respostas dos questionários aplicados aos professores, observou-se que a maioria dos participantes relatou situações de racismo e discriminação racial envolvendo os alunos, independentemente da forma de manifestação. Contudo, um dos docentes destacou que o racismo também ocorre entre os funcionários, afirmando: *“Não consigo citar casos específicos agora, mas percebo o racismo em várias situações. Não só entre os alunos, mas também entre os funcionários.”* Esse depoimento sugere que o racismo se manifesta de maneiras diversas e atinge não apenas os estudantes, mas também outros grupos dentro da instituição, como os profissionais da escola.

Dando sequência a análise dos relatos de racismo descritos pelos professores nos questionários, um dos participantes mencionou ter ouvido as expressões *“tinha que ser preto”* ou *“é só porque sou preto”*. Essas expressões foram citadas no início desta pesquisa como sendo um dos principais motivadores deste estudo. Dois anos após o seu início e após diversas intervenções, tais expressões ainda são recorrentes entre os alunos. Mesmo com intervenções frequentes durante as aulas de Geografia ministradas pela pesquisadora, algumas práticas continuaram ocorrendo, mostrando

a necessidade da ampliação e institucionalização de ações de combate ao racismo na instituição.

Um dos objetivos do questionário foi analisar a percepção dos professores em relação às violências raciais sofridas pelos estudantes na instituição. A primeira afirmativa formulada visava investigar se os profissionais acreditam na ocorrência do racismo na instituição. Para isso, os participantes foram convidados a se manifestar sobre a seguinte afirmação: "Acredito que ocorram casos de racismo na instituição".

Entre os professores que responderam "concordo totalmente", cinco se identificaram como brancos, seis como negros e um se declarou de outra etnia. Quanto aos que optaram por "concordo parcialmente", quatro são brancos e dois são negros. Em relação aos que "discordaram totalmente", sete são brancos e sete são negros, enquanto entre os que "discordaram parcialmente", três são brancos e um é negro.

Doze professores concordam totalmente que ocorram casos de racismo na instituição, e 14 discordam totalmente. Esses resultados nos permitem refletir sobre a forma como o racismo se estruturou em nossa sociedade onde a ideia de uma sociedade igualitária foi tão disseminada, que temos dificuldade de percebê-lo e sua naturalização é uma das principais barreiras para o reconhecimento da discriminação racial.

O racismo é frequentemente incorporado ao cotidiano de forma tão sutil que se torna invisível. Não reconhecer o racismo é agir como se o problema não existisse não sendo necessária a realização de nenhuma mudança. É preciso, portanto, tomar consciência de sua existência para que as mudanças ocorram. (Senado, 2020).

Quando perguntados se "A temática racial deve ser trabalhada por todas as disciplinas", dos 16 professores efetivos, 15 concordaram totalmente que todas as disciplinas deveriam tratar do tema, um concordou parcialmente. Entre os contratados, 16 concordaram totalmente, três concordaram parcialmente e um discordou parcialmente.

As respostas dadas mostram que os profissionais compreendem que o tema deva fazer parte do conteúdo de todas as disciplinas, entretanto, segundo Cavalleiro (2005), é necessário que os docentes possuam informações e conhecimentos estratégicos que possibilitem um melhor entendimento do racismo, da história da África e principalmente das trajetórias dos movimentos sociais negros no Brasil para

promover uma educação antirracista. Para Gomes (2005), é importante que os professores se apropriem de alguns temas, termos e conceitos-chave que permeiam os debates sobre a questão racial no Brasil.

Quando questionados sobre a frequência com que abordam a temática racial ao longo do ano, 22 professores afirmaram trabalhar a questão racial diversas vezes ao ano, seis indicaram que o tema é desenvolvido exclusivamente no dia 20 de novembro, e oito relataram não realizar nenhuma atividade sobre o tema.

Os resultados obtidos foram diferentes das expectativas iniciais da pesquisa, talvez influenciada pelas respostas dos estudantes no primeiro questionário, no qual 178 alunos afirmaram desconhecer ações da escola voltadas ao combate ao racismo e à discriminação. Inicialmente, acreditei que o número de professores que trabalhavam a temática racial de forma sistemática em seus conteúdos seria baixo, mas os dados surpreenderam positivamente.

Dentre os 36 participantes, 28 abordam o tema de alguma forma. O número significativo de docentes que tem trabalhado o tema sobretudo aqueles que o fazem várias vezes ao longo do ano, representa um ganho importante para a instituição no que diz respeito ao combate ao racismo. Embora esses dados sejam motivo de felicidade, preocupa o fato de a maior parte dos profissionais que realizam as atividades de forma sistemática ao longo do ano serem contratados (12 contratados e 10 efetivos). O fato de não terem vínculo com a instituição faz com que ao terem seus contratos encerrados, são interrompidas as ações por eles iniciadas.

Quando perguntados se acreditavam que “O racismo é um problema que impacta negativamente a vida escolar e social dos estudantes?”, 34 dos entrevistados concordaram totalmente e dois concordaram parcialmente. Os impactos negativos do racismo para a população negra são mencionados pelos autores e fontes trabalhados nesta pesquisa, Gomes (2020, 2021), IBGE (2024), Gonzalez e Hasenbalg (2023), e seu reconhecimento é um aspecto positivo uma vez que possibilita a adoção de ações e projetos de combate na instituição.

Considerando o número de casos de discriminação racial mencionados no questionário respondido pelos alunos (54 afirmaram já ter sido vítimas), os relatos mais recentes recebidos pela direção, bem como os casos descritos pelos professores durante o questionário, é essencial refletir sobre o papel dos docentes na identificação

e atuação frente a essas situações. Nesse contexto, os profissionais responderam à pergunta: “Me sinto preparado para atuar em casos de racismo e discriminação racial”.

Dentre os participantes, dois professores efetivos e oito contratados se declararam preparados para atuar nesses casos. Por outro lado, 13 profissionais efetivos e 12 contratados indicaram não se sentir totalmente preparados para intervir, ao responderem “concordo parcialmente” e “discordo parcialmente” da afirmativa. Além disso, um professor efetivo declarou não se sentir preparado para lidar com situações de racismo e discriminação.

Assim, o número total de profissionais que se consideram despreparados ou pouco preparados para atuar nesses casos soma 26 dos 36 entrevistados. São números preocupantes tendo em vista que o racismo e a discriminação racial continuam ocorrendo na instituição. Esse quadro de despreparo pode ser atribuído, em parte, à ausência de cursos de formação continuada, que poderiam contribuir para a capacitação dos profissionais no enfrentamento dessas questões.

A afirmativa “Já fiz cursos e capacitações sobre a temática racial” teve como intuito identificar o percentual de profissionais que haviam realizado cursos de formação na área. As respostas foram agrupadas de acordo com a área Ciências Humanas, Exatas, Linguagens e da Natureza. Além de terem sido ouvidas as professoras de apoio e biblioteca, chegando-se aos seguintes resultados apresentados no Quadro 15.

Quadro 15 - Profissionais que já realizaram cursos de capacitação sobre a temática racial (organizados por área de conhecimento)

Área de conhecimento	Concordo totalmente	Concordo parcialmente	Discordo totalmente	Discordo parcialmente
Efetivo Ciências humanas	0	2	1	1
Contratado Ciências humanas	2	1	2	0
Efetivo Ciências exatas	0	0	0	2
Contratado Ciências exatas	0	0	0	0
Efetivo Ciências da natureza	1	2	1	0
Contratado Ciências da natureza	1	0	1	0
Efetivo Linguagens e tecnologias	1	3	0	2
Contratado Linguagens e tecnologias	0	0	2	1
²⁶ Itinerários formativos	0	0	1	1
²⁷ Professores de apoio	1	2	1	2
Bibliotecárias	2	0	0	0
Total	8	10	9	9

Fonte: Elaborada pela autora (2024).

²⁶ Conjunto de disciplinas, projetos, oficinas, núcleos de estudo, entre outras situações de trabalho, que os estudantes inseridos na grade do Novo Ensino Médio.

²⁷ Professores de apoio são profissionais que lidam diretamente com estudantes que precisam de atendimento educacional especializado.

Os dados apresentados no Quadro acima revelam que oito profissionais relataram já terem participado de cursos de formação, enquanto nove afirmaram nunca terem realizado tais cursos. A maior parte das respostas se concentrou entre os profissionais que concordaram parcialmente ou discordaram parcialmente da afirmativa (dez e nove, respectivamente). Isso sugere que eles possam ter tido algum tipo de contato, ainda que limitado, com materiais ou conteúdos relacionados à área em questão. Essa distribuição de respostas aponta para uma possível falta de aprofundamento formal em temas relacionados à formação continuada, o que pode impactar na preparação dos docentes para lidar com questões como o racismo e a discriminação racial no contexto escolar.

Os dados indicam que, entre os profissionais que participaram de cursos de formação, seis são contratados e dois são efetivos. Esses números são preocupantes, pois a maioria dos profissionais que realizaram os cursos, e que, portanto, poderiam implementar ações voltadas para a temática racial, talvez não permaneçam na escola. Além disso, o baixo percentual de docentes efetivos que participaram dos cursos (apenas dois) é igualmente preocupante, dado que são esses profissionais que irão continuar na instituição. Seria desejável que houvesse um número maior de profissionais capacitados para lidar com situações de racismo e discriminação racial, bem como para desenvolver projetos relacionados a essas questões.

Foram apontados como motivo para a não realização dos cursos: a falta de oportunidade, citada por dez profissionais, a falta de divulgação dos cursos, por um, a falta de conhecimento sobre os cursos por dois, a falta de interesse pelo tema por um e a falta de direcionamento institucional para a oferta de cursos na área por um.

Aqui cabe uma observação em relação à falta de oportunidade mencionada como justificativa para a não realização de cursos de formação. Essa fala nos remete a um certo comodismo dos profissionais que não buscam formação e conhecimento sobre o assunto, adotando uma postura passiva em que os cursos precisam “vir até eles”, os isentando da responsabilidade de buscar conhecimento sobre o assunto. É possível encontrar inúmeros cursos disponibilizados gratuitamente sendo muitos deles oferecidos na modalidade *on-line*, o que facilita a realização deles. Desta forma, podemos entender que o que falta não é oportunidade, mas sim, falta de interesse e comprometimento destes profissionais.

Os fatores citados revelam uma série de obstáculos que dificultam a formação continuada dos docentes, prejudicando a capacitação e a preparação da equipe para lidar com questões raciais de forma eficaz e embasada.

3.4.2 Como os docentes e a gestão escolar têm atuado no combate ao racismo e discriminação racial

Nesta subseção, foram analisadas as respostas relativas às ações de combate ao racismo que têm sido ou não implementadas na instituição. De forma similar à seção anterior, a análise das respostas dos dois grupos será conduzida de maneira separada.

Durante a entrevista com a equipe gestora, foi questionado: “Quais ações a antiga gestão adotavam para promover o combate à discriminação racial e ao racismo na instituição?”. Todos os entrevistados afirmaram desconhecer a existência de iniciativas por parte das gestões anteriores voltadas para o combate a essas violências ou que abordassem a temática racial na escola. A supervisora do turno da manhã, embora não se recordasse de nenhuma ação promovida, destacou que, atualmente, o tema tem sido mais abordado, chegando da superintendência orientações e propostas de trabalho.

SUPM: “Eu não lembro das anteriores, não. Mas eu vejo esse assunto mais falado, mais trabalhado nas escolas. Porque de uma maneira geral, isso está sendo mais discutido. Então, chegam propostas de trabalho para a gente, chegam projetos que, de certa forma, são cobrados para a gente trabalhar. Mas iniciativas partindo da escola, não sempre geralmente vem uma proposta para a gente poder trabalhar. E a escola abraça, e faz mesmo” (SUPM, 2024).

Ao ser questionada sobre ações ou projetos criados pela antiga gestão (“Você acha que a gestão anterior fazia alguma coisa, tinha algum projeto, tinha alguma ação para conscientizar sobre a questão racial ou pra combater possíveis casos de violência desse tipo?”), a vice-diretora da manhã respondeu que desde sua chegada a escola em 2019 até assumir a gestão, “Não, eu nunca vi. Eu nunca vi nada da gestão de falar sobre essas questões raciais dentro da escola”.

A vice-diretora destacou que havia um interesse dos professores pelo tema, mas que a gestão anterior a sua, além de não propor a criação e desenvolvimento de

projetos, não incentivava os profissionais a realizarem. Para a entrevistada, a falta de tempo e até mesmo a falta de interesse explica a ausência de projetos na área.

VDIRM: “Porque não tinha tempo, não tinha quem se interessasse. E na verdade, eu acredito que, assim, nós, enquanto professores, a gente se interessava muito por isso, mas a gente não tinha uma gestão participativa, a gente não tinha essa, muitas das vezes, essa voz, né. Então, muitas das vezes, aqui só servia pro ensino formal e não esses temas transversais que a gente trabalha na educação” (VDIRM, 2024).

O atual diretor afirmou desconhecer qualquer iniciativa da gestão anterior voltada para projetos de combate ao racismo e à discriminação na instituição. No entanto, destacou o trabalho realizado pela entrevistadora, enquanto professora de Geografia, com a turma do oitavo ano de tempo integral, quando os alunos participaram de uma atividade em que aplicaram os questionários mencionados no início deste trabalho, os quais deram origem a esta pesquisa de mestrado.

DIR: “Eu lembro, em 2022, o trabalho que você fez com o tempo integral. Eu lembro que você passava nas salas com os meninos, eles faziam uns questionamentos com o pessoal da sala, eu achei que foi o máximo. Achei um trabalho bacana pra caramba” (DIR, 2024).

Em relação às gestões anteriores, a supervisora do turno da tarde relatou que não foram propostas pela direção atividades voltadas para o combate à discriminação racial. Contudo, mencionou a criação do projeto *Dattebayo*, idealizado por ela e pelo professor de educação física, com a colaboração de outros docentes da escola. A supervisora também ressaltou que o projeto foi vetado pela direção da época.

SUPT: “A gente criou lá na pandemia, foi feito o projeto Dattebayo. A gente criou junto com o Festival “Resisto, logo existo”. Que foi um grande projeto que a gente criou tratando do racismo de forma estrutural e vários temas em cima disso. E ele foi embargado. Só foi uma Live Pro Ar, né? Que foi da Proclamação da República, que foi maravilhosa. E as outras que a gente falava sobre feminismo negro, estética negra, racismo religioso, entre outras coisas, não nos deixaram fazer. Então, o que eu vejo como gestão, a gestão falha muito nisso. E quando tenta fazer, tem hora que é embargada pela gestão que está naquele momento” (SUPT, 2024).

O projeto *Dattebayo* mencionado anteriormente, assim como o veto imposto à sua implementação pela antigos gestores, foi novamente mencionado pelo vice-diretor do turno da tarde, ao ser questionado sobre as ações das gestões passadas.

VDIRT: “O que eu percebo é que as gestões anteriores, antes dessa de agora, eles tinham muita dificuldade de lidar com o que é diferente. Era uma gestão que pautava pelo mais do mesmo. Dessa forma, pelo menos essa é a minha visão. E por que eu estou te falando isso? Porque eu participei de um projeto aqui na escola e o projeto foi vetado. A fala foi “a comunidade não vai gostar, a comunidade vai virar as costas para a escola”. Então, eles não estavam interessados naquilo que de fato era a pauta para o que os alunos, o que demandava para os alunos. [...]

E a gente sabe que tem pessoas que tem dificuldade de aceitar o diferente, de aceitar o que pensa diferente dele. Então, o que eu percebo das gestões anteriores é essa postura de tipo assim, a gente sempre foi por esse caminho, já está acostumado, então vamos continuar. Para que eu vou mexer nisso? Para que eu vou mexer nessa caixa de marimondo, eu posso ser picado, mas é uma caixa de marimondo que está ali e pode soltar o enxame de qualquer maneira” (VDIRT, 2024).

Quando comparadas às gestões anteriores, especialmente à última, que foi a mais frequentemente mencionada, a equipe atual destacou uma maior abertura para discutir esta e outras temáticas igualmente importantes, mas que foram negligenciadas pela gestão anterior.

A fala dos participantes sobre a falta de ações provenientes da direção anterior corrobora os dados obtidos nos questionários aplicados aos alunos, nos quais 178 deles afirmaram desconhecer qualquer ação realizada na escola com esse propósito. Ao considerar também a afirmação feita aos professores no questionário, no qual foi perguntado se “Sua disciplina desenvolvia projetos com a temática racial”, é possível perceber as mudanças que têm ocorrido na instituição. Dos 36 participantes, 28 afirmaram realizar algum tipo de atividade ou projeto relacionado à questão racial. Esse número pode ser atribuído a diversos fatores, sendo um deles a maior abertura da gestão atual para a realização de projetos e iniciativas por parte dos professores.

Outro aspecto relevante a ser destacado, refere-se ao perfil etário dos profissionais da instituição. Dos 36 participantes da pesquisa, 20 possuem até 40 anos de idade. Desses, 16 afirmam desenvolver algum projeto voltado para a temática racial. Ao observar meus colegas de trabalho, também participantes da pesquisa, notei a partir das atividades divulgadas no *Instagram* oficial da escola, que os professores

mais jovens são os principais responsáveis por trazer o debate e realizar atividades que envolvem temas urgentes e atuais como por exemplo, a questão racial.

Desde que entrei na escola em 2017, o ano de 2024 foi o primeiro em que vi atividades, além dos trabalhos da professora de Artes, sendo realizadas no Dia da Consciência Negra. É importante ressaltar que o fato de eu, enquanto professora da escola, não ter observado nenhuma atividade promovida pelos meus colegas não significa que elas não estivessem ocorrendo. Embora não possa ser comprovado a partir de documentos, é possível que os professores estivessem realizando essas ações dentro da sala de aula. O destaque para o ano de 2024 se deve ao fato dessas atividades terem sido divulgadas além do ambiente da sala de aula, sendo compartilhadas no *Instagram* oficial da instituição.

A diferença geracional na postura profissional dos professores também foi destacada pela vice-diretora do turno da tarde durante a entrevista, especialmente no que tange à Lei 10.639. Ao responder à pergunta “Já ouviu falar da Lei 10.639? Acha que ela tem sido implementada na prática?”, a entrevistada afirmou ter conhecimento da legislação, mas acredita que os professores não a conhecem adequadamente. Ela destacou: *“Não, eles não conhecem a Lei. E muitas das vezes, talvez eles acham esse tema um tema corriqueiro.”* Quando indagada sobre “O que você acha que falta para esses professores começarem a tratar desses temas na disciplina deles, já que, teoricamente, eles deveriam já fazer isso?”, a vice-diretora apontou a dificuldade de conscientizar especialmente os profissionais mais velhos, ressaltando que o tema deve ser trabalhado por todas as disciplinas e não apenas por áreas específicas.

VDIRM: “Então, eu acho que a dificuldade maior é porque eles sabem que é obrigatório, mas é você obrigar a fazer. Alguns professores, principalmente os professores mais antigos, eles se recusam a fazer algumas coisas porque eles acham que não é pertinente à matéria deles” (VDIRM, 2024).

Ao refletir sobre a fala da entrevistada, chamou atenção a utilização da palavra “obrigar”. A forma como dito sugere que a entrevistada acredita ser necessário “obrigar” os profissionais a cumprirem a Lei. Em outro momento, ao ser questionada sobre as ações da escola para implementar um ambiente antirracista, a profissional usou a expressão “de cima para baixo” para descrever a maneira como os projetos são implementados na instituição.

VDIRM: *“Então, eu acho que são projetos, né? Eu acho que trabalhar, por exemplo... Eu acho que as coisas aqui sempre vêm de cima para baixo. Então, nesses um ano e meio que a gente está na gestão, eu percebo melhoras. Mas são muitas melhoras que eu falo que são a partir de muitas lutas, principalmente para vir de cima para baixo essa situação”* (VDIRM, 2024).

Quando indagada sobre as ações de "cima para baixo" consideradas necessárias para a criação de uma escola antirracista, foi mencionada a utilização do módulo II²⁸ para a realização de formações obrigatórias: *“A gente usa módulo II, né? Que são reuniões de caráter obrigatório para os professores. Porque se for uma coisa de adesão a quem quer, a gente não tem a participação.”* Essa postura revela uma perspectiva de que a implementação de ações eficazes para o combate ao racismo depende da imposição institucional, visando garantir a participação de todos os profissionais.

Assim como Gomes e Ferreira (2021), que destacam que “a atuação da gestão escolar é fundamental no desenvolvimento e efetivação de ações e, também, para que formas de educação para as relações étnico-raciais aconteçam no espaço escolar”, acredito ser papel da gestão promover ações de conscientização e combate ao racismo por meio de cursos de formação, projetos de valorização da cultura negra dentre inúmeras atividades a serem realizadas com alunos e professores.

No entanto, se os profissionais não tiverem ciência das violências que vêm ocorrendo na instituição e não forem conscientizados sobre a necessidade de implementação destes projetos e do seu papel no combate ao racismo na instituição, as ações não atingirão o objetivo desejado e os profissionais continuarão participando das formações de forma obrigatória, não aproveitando as oportunidades de aprendizagem e, sobretudo, não aplicando os conhecimentos compartilhados. As ações podem até vir de “cima para baixo” como colocado, mas esta “obrigação”, deve vir acompanhada de uma sensibilização dos profissionais.

Ao serem questionados sobre “Qual o papel da gestão no enfrentamento do racismo e na construção de uma educação antirracista?”, os gestores entrevistados

²⁸ Reuniões de atividades extraclasse, de caráter coletivo de caráter obrigatório, programadas pela Direção Escolar, em conjunto com os Especialistas de Educação Básica, para o desenvolvimento de temas pedagógicos, administrativos ou institucionais de forma a atender às diretrizes do Projeto Político Pedagógico.

(diretores, vice-diretores e supervisoras) reconheceram a importância na gestão neste processo, mas destacaram algumas dificuldades e limitações. De acordo com a vice-diretora da manhã, o papel da escola é proporcionar aos alunos a possibilidade de sonhar com um mundo além do que eles imaginam.

VDIRM: “Então, eu acho que a função da escola é isso. Porque também essa questão do sonho é uma questão cultural. Os pais não tiveram sonhos porque não tiveram oportunidades e aí passam pros filhos aquele sonho restrito. Então, muitas das vezes, o sonho deles é ser caixa de um mercado, mas eles podem mais. Então, eu acho que a função da escola é isso. É começar a plantar essa semente que eles podem mais (VDIRM, 2024).

A entrevistada também destacou as iniciativas da escola voltadas para "plantar esta semente" e proporcionar aos estudantes a ampliação de seus horizontes, oferecendo-lhes a oportunidade de sonharem com um futuro mais promissor. Esses esforços visam expandir as perspectivas dos alunos, incentivando-os a vislumbrar possibilidades além das limitações impostas pelo contexto em que vivem.

VDIRM: Então, a gente traz o programa de visita da universidade para mostrar para eles como é que é o programa de visita. O programa de visita para que eles entendam que aquele lugar lá é para eles. Que é para eles. A gente leva eles para passeios pedagógicos. [...] Nós vamos levar eles para o Rio de Janeiro para que eles consigam ampliar o horizonte deles. O que a gente percebeu é que, por exemplo, a gente tem alunos aqui que nunca tinham saído de Juiz de Fora. Eles não conhecem, eles não têm... Se a gente, por exemplo, perguntar para eles quantos alunos já foram ao teatro, é irrisório. Então, a gente está tentando ofertar para eles algumas possibilidades que antes eles não tinham. Ou que eles não têm, né? Por falta de conhecimento, por falta de renda” (VDIRM, 2024).

Ao refletir sobre o fato de muitos alunos nunca terem saído de Juiz de Fora, recordei de diversas ocasiões em que, durante minhas aulas nesta mesma instituição, mencionei as principais avenidas, bairros de referência e até pontos turísticos da cidade. Percebi, no entanto, que muitos desses estudantes não tinham conhecimento sobre a localização desses lugares e, em alguns casos, sequer conheciam o centro da cidade.

Conforme discutido no Capítulo 2, na subseção 2.3.1, a escola está situada em um bairro da periferia de Juiz de Fora, nas proximidades de áreas com elevada

vulnerabilidade socioeconômica. Parte significativa dos alunos atendidos pela instituição é privada de necessidades básicas essenciais para uma vida digna, como alimentação adequada e moradia segura. Para esses estudantes, as questões relacionadas à sobrevivência cotidiana assumem uma prioridade, o que torna o acesso à universidade, um instituto federal ou até mesmo uma simples viagem, algo distante de seu horizonte de possibilidades. Nesse contexto, a escola desempenha um papel crucial ao apresentar aos alunos outras perspectivas e possibilidades de futuro.

Quando perguntado para o atual diretor “Qual o papel da gestão no enfrentamento do racismo e na construção de uma educação antirracista?”, ele disse ser dever da gestão os recursos necessários para que os projetos sejam implementados pelos professores, mas destacou que existe uma diferença entre o que ele entende como um papel da gestão, e o que de fato ela consegue realizar.

DIR: “Uma coisa é o papel e uma coisa é o que a gente consegue. Eu creio que o papel é que a gente, assim, primeiro incentive o que é feito pelos professores, dê as ferramentas pedagógicas que os professores precisam, mas também implementar tudo o que vem, tudo o que a gente consegue, de política pública, de informação que vem de fora, da superintendência, de projetos, porque sempre vem muita coisa que a gente não consegue implementar. Então eu acho que o papel da gestão é tornar a escola um ambiente possível de debater essas ideias. Dar essa possibilidade sempre. Deixar essa porta sempre aberta. Agora, o que a gente consegue é outra coisa” (DIR, 2024).

Para ele, a maior dificuldade encontrada é conciliar o pedagógico com as outras demandas, sobretudo o administrativo que em função do número reduzido de funcionários e da baixa qualificação deles, esse setor acaba demandando mais atenção da direção fazendo com o que o pedagógico fique em segundo plano ainda que de acordo com ele, devesse receber a mesma atenção. O entrevistado acredita que os projetos devam ser iniciativas dos professores e não da gestão. Quando perguntado o motivo, o entrevistado disse que,

DIR: “Eu considero que assim, se eu assumir coisas do pedagógico, eu tô tirando um pouquinho do espaço do professor. Eu gosto de deixar o professor à vontade. Eu acho que o professor faz o que ele quer. [...] Porque ali ele vai ter toda aquela vontade pedagógica dele, ele vai conseguir exercer. Ele vai conseguir colocar pra fora. E ele não vai fazer um projeto porque a gestão mandou. Porque não tem valor

nenhum. Ele tem que fazer um projeto que ele tem vontade de fazer” (DIR, 2024).

Embora concorde com a afirmação do profissional de que os professores devam desenvolver projetos, é importante considerar uma reflexão anterior sobre a relevância do envolvimento desses profissionais nas propostas. É fundamental garantir que, ao transferir a responsabilidade pelo desenvolvimento dos projetos para os docentes, a gestão escolar não se distancie e se isente de seu papel na criação de estratégias para implementação de uma escola comprometida com o combate ao racismo. A gestão deve, portanto, continuar desempenhando um papel ativo na criação de políticas e estratégias que apoiem e orientem as ações dos professores, assegurando que as iniciativas antirracistas sejam efetivamente implementadas e mantidas no cotidiano escolar.

Para supervisora do turno da manhã, a escola deve se empenhar em valorizar a cultura do negro uma vez que segundo ela, embora o negro seja uma parte fundamental da construção do nosso país, pouco se fala de sua importância na história, *“se você for estudar historicamente, você vê que a construção toda do Brasil veio por causa deles. E isso, pouco se fala disso na história. A valorização do trabalho”*.

A supervisora do turno da tarde destacou com que uma das maiores dificuldades que a gestão encontra hoje em implementar ações de combate ao racismo, é a falta de um projeto de escola. Para ela, não saber que escola se pretende construir, faz com que os projetos não sejam priorizados e muitas vezes, paralisados para que outras demandas sejam atendidas. Destaca ainda que as direções muitas vezes dificultam a realização destes projetos

SUPT: *“Muitas vezes tem má vontade vindo de cima pra baixo, tem algumas brechas. [...] . De às vezes a gente pedir ajuda pra alguma coisa, de pedir uma palestra. Falar tá, e não ajuda. Porque não adianta eu tentar chamar uma palestra, eles têm que autorizar a entrada do palestrante, eles têm que ter uma carta do palestrante, que foi algo, por exemplo, que a gente não conseguiu. Lembra? No festival “Resisto, logo Existo”, a gente ficou de dar uma declaração que eles participaram do evento e a direção não deu. E isso é importante pra essas pessoas. Ter esse comprovante dessa palestra, né?”* (SUPT, 2024).

É fundamental ressaltar, mais uma vez, o papel da gestão na organização e implementação de atividades, cursos de formação e outras ações que abordem a temática racial. A gestão escolar deve garantir que haja planejamento, recursos e espaços adequados para a realização de ações pedagógicas que promovam a reflexão e o enfrentamento do racismo.

A falta de identidade da escola foi um ponto destacado pelo vice-diretor do turno da tarde, que apontou a diversidade entre os três turnos como um fator dificultador na implementação de projetos consistentes. Segundo ele, a ausência de uma identidade clara da instituição compromete a execução de ações eficazes, incluindo aquelas voltadas para o combate ao racismo. Ele defende que as ações antirracistas devam ser incorporadas à política escolar, não ficando restritas a projetos específicos de gestões ou professores. Nesse sentido, o vice-diretor considera que a escola, enquanto instituição, tem a capacidade de adotar uma postura mais ativa e integrada na luta contra o racismo, reconhecendo que, atualmente, as estratégias antirracistas ainda não são praticadas de forma sistemática na instituição. Por estar atualmente ocupando um cargo de gestão, o vice-diretor destacou que acredita que a escola pode fazer mais do que o que tem feito *“Enquanto gestor... Eu acho que a escola pode fazer mais.”*

VDIRT “O discurso é muito bonito. Eu mesmo, enquanto entrei trazendo essa proposta de um lugar acolhedor, de um ambiente mais amistoso, mais humano, eu vejo que ainda é muito difícil. Entendeu? Porque não depende só de mim. Aí isso tinha que ser uma postura não de uma gestão específica ou não de um grupo de professores. Entendeu? Tinha que ser algo internalizado na escola como um todo. Algo orgânico. Não sei se seria essa palavra. Que fizesse parte da política da escola independente de quem estivesse ocupando o cargo de gestão ou independente dos professores que estivessem trabalhando naquele ano com aquela turma. E não é. A gente vê que alguns professores têm uma postura mais... Como que fala? Mais prática, mais proativa em relação a algumas questões como essa, por exemplo, do racismo. A gente poderia pensar também na questão da homofobia, da gordofobia, do bullying” (VDIRT, 2024).

Não foram mencionadas por nenhum dos entrevistados iniciativas de combate ao racismo e a discriminação racial que tenham sido planejadas e propostas pelos membros da gestão atual. A supervisora do turno da manhã destacou que a

superintendência de ensino envia ações a serem implementadas por todas as escolas, porém, não se lembrou de nenhuma em específico que pudesse ser mencionada.

SUPM: “Geralmente vem essa cobrança, alguma ação referente a um determinado projeto. [...] Geralmente vem projetos em cima de memorandos, em cima de resoluções, as datas que a gente tem que trabalhar, que nós temos que trabalhar” (SUPM, 2024).

Ao ser questionado sobre a responsabilidade pela implementação dos projetos enviados pela superintendência, foi informado que a execução desses projetos ficava a cargo dos professores que demonstrassem interesse pela temática, sem que houvesse uma definição institucional sobre os profissionais encarregados de sua realização. Esse modelo evidencia uma abordagem descentralizada e voluntária na execução das ações, o que pode refletir uma falta de coordenação e planejamento estratégico por parte da gestão escolar.

SUPM: “Geralmente são professores mais ligados, por exemplo, professor de Arte faz, História, às vezes Português, Jornalismo Digital, que traz alguma proposta para ser discutida, Filosofia, Sociologia. É mais algum componente curricular que vê alguma ligação com o tema. Então, não são todas as disciplinas que trabalham de alguma forma um tema” (SUPM, 2024).

No questionário aplicado aos professores, foram apresentadas duas afirmações específicas relacionadas às atividades desenvolvidas pela escola, nas quais os docentes deveriam se manifestar sobre a percepção da instituição em relação à temática racial. A primeira afirmativa questionava se "A escola realiza atividades de valorização da cultura negra", enquanto a segunda indagava se "A escola possui ações ou atividades específicas de combate ao racismo voltadas para alunos e professores".

Para a primeira afirmativa, sete dos 36 participantes concordam totalmente que a instituição realiza tais atividades, 19 concordam parcialmente, e 10 discordam parcialmente. O elevado percentual de professores que acreditam serem desenvolvidas atividades de valorização da cultura negra evidencia uma mudança de postura não só da gestão atual que tem se mostrado mais aberta, como também da postura mais atuante e comprometida dos professores que estão atuando na escola. Essas mudanças podem contribuir para redução do processo de apagamento histórico

dos currículos, nas propostas e práticas educacionais dos currículos tanto da Educação Básica quanto da Superior, como mencionado por Gomes (2021).

Para a afirmativa “A escola possui ações ou atividades específicas de combate ao racismo voltados para alunos e professores”, três pessoas concordaram totalmente, 19 concordaram parcialmente, 13 discordaram parcialmente, e um discordou totalmente.

As respostas obtidas indicam que a maioria dos participantes não tem clareza sobre a realização de atividades voltadas à valorização da cultura negra na instituição, tampouco sobre a implementação de ações sistemáticas de combate ao racismo. Considerando ser maior o percentual de estudantes negros, o número de casos de discriminação racial mencionados no primeiro questionário, somados aos relatos de professores participantes da pesquisa, é preocupante ausência de projetos direcionados e propostos pela gestão escolar para tratar dessas questões. No que diz respeito à formação continuada dos professores para o enfrentamento do racismo e discriminação racial, os entrevistados reconheceram sua importância, no entanto, destacaram algumas dificuldades em realizar esta formação. Mais uma vez destacamos a fala da vice-diretora do turno da manhã, segundo a qual afirma que a implementação de iniciativas de combate ao racismo deve ser realizada “de cima para baixo”, ou seja, deve partir da gestão através de formações continuadas. Embora tenha destacado a importância destas formações, a escola hoje não realiza nenhuma formação específica voltada para temática racial tendo sido mencionada somente a formação voltada para o acolhimento de migrantes matriculados na instituição.

Quando perguntada sobre o interesse dos professores em relação a formação continuada voltada para temática racial, a entrevistada afirmou que se não fosse utilizado o módulo II, que acontece aos sábados, os professores não participariam das formações. A entrevistada associa a falta de interesse ao fato de a maioria dos professores da instituição serem homens brancos, “*A gente tem na maioria homens brancos hoje aqui na escola. Então, eles têm uma dificuldade muito grande de entender isso.*”

A fala da entrevistada me remeteu a trechos do livro *Do silêncio do ar ao silêncio escolar* de Cavalleiro (2012), em que a autora fala sobre a dificuldade das professoras em lidar com o problema étnico e ignorar o problema, parece ser a forma

como lidam com a situação. Reconhecer o problema, faz com que ele se torne real e a partir de então, alguma medida precisa ser tomada.

As duas supervisoras assim como o vice-diretor da tarde acham importante a formação continuada, mas destacam os mesmos pontos como problemas a serem solucionados na implementação destas ações: a falta de envolvimento dos professores. A supervisora da manhã acredita que parte dos professores só participariam das formações caso estas fossem oferecidas no módulo II (aos sábados).

SUPM: “Se fosse voluntário? Não. Voluntariamente, eu acho que não. E aí, se fosse oferecido, por exemplo, como módulo II, iriam participar porque tem a obrigação de estar aqui. Alguns, não. Alguns se interessariam pelo tema, mas não seriam todos.”

SUPM: “Uma formação continuada seria interessante, ações por exemplo de reconhecimento da cultura negra seria legal. Se fizesse um projeto em relação a isso e não esperar chegar as datas que a gente tem que trabalhar” (SUPM, 2024).

Quando destacada a necessidade da realização de ações de reconhecimento da cultura negra, recordei-me de uma das atividades realizadas com a turma de oitavo ano regular no trabalho que deu origem a esta pesquisa. Nesta atividade, como mencionada no Quadro 3 apresentado no Capítulo 2, os alunos descreveram atividades para resolução dos problemas envolvendo a discriminação racial. Dentre elas foram mencionadas ações de valorização cultural como dança e música, mensagens de valorização e autoestima, exposição sobre cultura negra. Muitas vezes a única referência que é feita do negro na escola diz respeito a escravidão, é necessário que se aborde a questão racial sob outra perspectiva como destacado pela supervisora e pelos alunos participantes das atividades.

Foi igualmente ressaltada a importância da realização de atividades contínuas ao longo do ano letivo, e não apenas em datas específicas nas quais a abordagem do tema se torna obrigatória. Tais ações deveriam envolver a participação dos estudantes.

SUPM: “Eu acho que conversa. Pode ser que tenham alunos que passam por esse tipo de constrangimento, mas nem sabem que estão passando. Acho que uma roda de conversa. Uma explicação a respeito do que é o tema, o que é o racismo, como reconhecer que alguém tá praticando o racismo. Acho que é isso” (SUPM, 2024).

A realização de atividades com os estudantes foi identificada como uma demanda pelos próprios alunos na atividade mencionada anteriormente. Com poucas exceções, todas as sugestões propostas por eles envolviam sua participação direta. Exemplos dessas atividades incluem a produção de vídeos de conscientização, distribuição de panfletos elaborados pelos alunos, colagem de cartazes de conscientização pela escola e a realização de peças teatrais encenadas pelos próprios estudantes. Essas propostas refletem a necessidade de um engajamento ativo dos alunos nas atividades a serem realizadas.

Para a supervisora da tarde, os cursos de formação são importantes, mas para que estes funcionem, não podem ser impostos pela direção. Os professores precisam perceber a existência do problema na instituição para a partir de então, se interessarem pelos cursos que esta venha oferecer. Quando lhe foi perguntado se “Você acha que se esses cursos fossem oferecidos, mudaria a realidade da escola a longo prazo? Você acha que mudaria a realidade da escola?” A supervisora destacou que tudo dependeria de como esses cursos seriam apresentados aos professores, ou usando suas palavras, “*Depende de como vai vender o produto*”.

SUPT: “A adesão vem da parte do conhecimento. Você tem que mostrar pra um racista que é importante fazer um curso antirracista. Porque eu acho que no momento em que ele estiver ali e tiver boas falas, que não é só teoria, como se fala teoria, a gente consegue incomodar. E a partir do incômodo, a gente consegue começar a discutir o assunto e talvez a pessoa observar melhor as suas ações. A gente não consegue transformar ninguém. A gente consegue causar um incômodo que pode fazer ele se transformar. Mas é de grande importância que a escola forneça curso de formação de todas as áreas, mas que haja um bom convencimento de que é importante. Porque a gente tem muitos professores aqui, em meio pra final de carreira que estão exaustos e não querem fazer mais nada. Eu entendo plenamente” (SUPT, 2024).

Mais uma vez foi destacado que, antes de oferecer os cursos, é necessário que os profissionais da escola compreendam os problemas enfrentados na instituição.

SUPT: “Cris, assim, pra qualquer formação aqui vingar, a gente tem que mostrar que a escola tem o problema. Você acha que a escola não percebe esse problema? Não, eles ignoram. Ah, isso é normal. É só brincadeira de criança. Entende? Muitos professores fecham o olho e fingem que não estão ouvindo, não estão vendo, que é mais fácil. Se eu escuto, se eu vejo, tem que me envolver. Entende? Então, assim, seria interessante a escola conseguir dados, informações, pra passar pros professores” (SUPT, 2024).

Ao ouvir sobre a necessidade de apresentar dados para os profissionais, pensei sobre os resultados obtidos com a pesquisa desde os questionários aplicados aos estudantes, até os mais recentes fornecidos pelos próprios profissionais. Os participantes não só disseram acreditar na ocorrência do racismo dentro da instituição, como relataram casos já presenciados. Perceber que essa pesquisa pode contribuir efetivamente para a construção de uma escola comprometida com o combate ao racismo, faz com que todo o trabalho que vem sendo desenvolvido, faça sentido.

Ao refletir sobre a necessidade de apresentar dados concretos aos profissionais, é impossível não considerar os resultados obtidos ao longo desta pesquisa, desde os primeiros questionários aplicados aos estudantes, que revelaram as violências às quais estavam sendo submetidos, até os dados mais recentes fornecidos pelos próprios docentes.

Eles não apenas manifestaram a crença na ocorrência de racismo dentro da instituição, mas também relataram casos que presenciaram. Essa constatação reafirma o papel essencial da pesquisa na contribuição para a construção de uma escola efetivamente comprometida com o combate ao racismo e dá sentido a todo o trabalho desenvolvido ao longo deste tempo.

O vice-diretor da tarde também reconhece a importância da formação para os professores uma vez que, de acordo com ele, os professores assim como ele, talvez quisessem fazer mais coisas, porém, não possuem as ferramentas para isso.

VDIRT: “É o que eu percebo aqui. Eu encontro gestor tentando fazer as coisas e eu me vejo às vezes muito limitado. Queria fazer mais. Eu não sei se isso também seria uma questão para os professores. De repente eles até tem vontade de fazer, mas não sabem como, não tem as ferramentas. Porque isso eu acho que exigiria uma formação, exigiria uma integração entre as disciplinas, por exemplo” (VDIRT, 2024).

O profissional também expôs sua opinião em relação aos cursos de formação continuada quando perguntado “Você acha que se a escola fizesse uma formação continuada de professores, você acha que isso melhoraria a relação dentro da escola, pensando nesses casos que já chegaram até você?” e destacou a sobrecarga de trabalho como dificultador em relação a esta oferta.

VDIRT: *“Eu acho que melhoraria, mas aí é que está. A gente precisa de um envolvimento. Eu posso chegar aqui com o melhor curso, mas se eu tenho um professor que está sobrecarregado, cheio de coisas burocráticas pra poder fazer, preencher diário, lançar nota, fazer relatório, é um professor que não tem tempo pra se dedicar. A escola poderia fazer alguma coisa pra facilitar a vida desse professor? Vou te oferecer uma formação, mas sem te demandar tempo fora do seu trabalho. Poderia”* (VDIRT, 2024).

A fala do vice-diretor do turno da tarde evidencia que a sobrecarga de trabalho dos docentes gera diversas consequências, como o adoecimento dos profissionais, conforme destacado por Souza (2018), além da falta de interesse por cursos de formação, que é atribuída ao cansaço e esgotamento decorrentes da jornada exaustiva de trabalho.

Por outro lado, a fala do atual diretor da escola foi a única a divergir das demais, uma vez que ele acredita que a maioria dos professores teria interesse na formação continuada. Quando questionado “Você acha que se a escola oferecesse esse tipo de formação teria uma adesão?”, ele se mostrou otimista em relação a adesão de seus colegas de trabalho.

DIR: *“Eu não posso te falar assim, nossa, 100%. Mas eu acho que a grande maioria aceitaria e se sentiria assim, bem... Eu acho que é uma coisa que todo mundo percebe que pode melhorar. Eu acho que ninguém acha assim, ah, não preciso aprender mais nada sobre a questão racial na escola. Ninguém fala isso. Apenas que tem pessoas que não têm muita paciência. Do mesmo jeito que no que a gente traz tem gente que não gosta. E é direito cada um, né? A gente não tem como agradar todo mundo. Mas a gente traz a ferramenta. A gente traz o que as pessoas pedem. Então eu acho que a grande maioria gostaria sim. Se eu levar isso para uma reunião e perguntar, propor, eu tenho certeza absoluta que eu vou ter uma resposta positiva da maioria”* (DIR, 2024).

Gomes (2000) afirma que os professores gradualmente vêm reconhecendo que a questão ética é uma realidade presente na vida de todos, na construção das identidades e a prática pedagógica. Esse entendimento se aproxima da crença do diretor de que os docentes demonstrariam interesse nos cursos de formação continuada. Embora Gomes reconheça os avanços nesse campo, ela destaca que a diversidade cultural ainda precisa avançar, tanto na produção educacional quanto nas reflexões sobre a formação de professores.

A respostas dos gestores ao longo da entrevista demonstram que eles admitem que a questão racial é um assunto que merece ser abordado de forma mais sistemática pela instituição, reconhecem o papel dos cursos de formação continuada no combate as violências identificadas e se mostraram abertos a implementar medidas mais eficazes.

No entanto, apontam que é necessário pensar em estratégias para que haja maior adesão dos professores quando estes forem ofertados tendo em vista que com exceção do diretor, os demais gestores demonstraram certa descrença em relação a participação de seus colegas de trabalho.

Ao trazer a oferta dos cursos de formação para o questionário dos professores, na afirmativa “A escola deve oferecer cursos de formação para professores e funcionários, para trabalhar temas que envolvam a temática racial”, 32 dos entrevistados concordaram totalmente, três concordaram parcialmente, e um discordou parcialmente. Tendo em vista que as entrevistas com os gestores foram realizadas e analisadas antes da aplicação dos questionários, as respostas dos professores surpreenderam de forma positiva.

O elevado percentual de profissionais que demonstraram compreender a importância da oferta destes cursos nos faz acreditar que apesar das dificuldades apontadas por quase todos os membros da gestão em relação a adesão dos profissionais na oferta dos mesmos (somente o diretor disse acreditar na adesão dos professores), se realizado um trabalho de conscientização sobre a realidade da escola e a importância da atuação destes profissionais no combate ao racismo, é possível acreditar que e a médio e longo prazo, a resistência destes profissionais em participar destas formações seria reduzida. A menção da vice-diretora sobre o elevado número de homens brancos destaca, mais uma vez, a necessidade de trazer a importância do papel da branquitude no combate ao racismo nas formações oferecidas.

Na última pergunta da entrevista, os gestores responderam se “Já ouviu falar da Lei 10.639/03? Acha que ela tem sido implementada na prática? Quando perguntado a supervisora da manhã “Você já ouviu falar da Lei nº 10.639/03? É uma lei que traz a obrigatoriedade de se tratar a história afro-brasileira dentro dos currículos, não só de disciplinas específicas, como História, Geografia, mas de todas elas”, a resposta foi negativa e sem maiores explicações: “Não, não”. Os demais entrevistaram afirmaram ter ciência da Lei.

A segunda parte da pergunta teve como objetivo avaliar a aplicação da Lei tendo sido perguntado aos membros da gestão se “Acha que ela (a Lei 10.639/03) tem sido implementada na prática?” Retomando a fala da vice-diretora, já mencionada anteriormente, ela afirmou que, na sua percepção, os professores “*não conhecem a Lei*”, acrescentando que, muitas vezes, “*talvez eles considerem esse tema algo corriqueiro*”. A entrevistada relatou as dificuldades de conscientizar os profissionais sobre a importância de aplicar a lei.

VDIRM: “Eu percebo que enquanto professor, enquanto a gente vem pra gestão, a gente tem um conhecimento de sala de aula que é diferente de quando a gente tá na sala de aula. Porque aqui na gestão, a gente conhece realmente o trabalho de cada professor. E muitas das vezes, a nossa dificuldade é fazer o professor entender que aquela função ali é o obrigatório, é o que ele tem que fazer. É o professor respeitar o colega, é o professor respeitar a mulher, é o professor respeitar a questão racial, é o professor respeitar a questão da sexualidade. E a gente tem essa dificuldade. Então, quando a gente cobra, eu falo que o pior da gestão é, quando a gente cobra, a gente é chato. A gente é... A gente tá fazendo um papel ruim. Mas quando a gente não cobra, a gente não trabalha essas questões enquanto escola” (VDIRM, 2024).

Foram mencionadas as mudanças que ocorreram no conselho de classe da escola, que passou a permitir, em determinados momentos, a participação de representantes dos estudantes. Nestas ocasiões, eles podem expressar seus anseios e o que é esperado dos professores. Embora a entrevistada enxergue essa ação como positiva, destaca que muitos professores entendem essas falas como críticas ao seu trabalho.

Assim como a vice-diretora, reconheço como positiva a participação dos estudantes no conselho de classe, uma vez que tais espaços oferecem a oportunidade de abordar temas de relevância para os alunos, muitas vezes, negligenciados pelos docentes.

A instituição conta com profissionais com mais de 50 anos, o que evidencia uma grande diferença geracional entre os docentes. Essa diversidade etária pode se refletir não apenas nos temas tratados (ou não), mas também na forma como são abordados, nas falas e nos comportamentos dos professores.

Enquanto docente da instituição, pude presenciar diversas falas preconceituosas proferidas em tom de brincadeira, geralmente por colegas de

trabalho homens, brancos, heterossexuais e cisgêneros. A participação dos estudantes no conselho de classe é mais um espaço onde esses estudantes podem se posicionar em relação aos temas que consideram importantes para serem abordados na escola.

VDIRM: “Aqui de manhã, a gente tem um conselho de classe entre os alunos. Eles fazem um relatório e entregam para a supervisora. E aí, essa supervisora dá o feedback para esses professores, que nem sempre é bem aceito. O que os alunos pensam? O que os alunos reclamam? Qual é a... O que esses alunos precisam? Então, assim, essa foi uma coisa que deu muito certo esse ano aqui de manhã, que foi dar o protagonismo para os alunos. E aí, às vezes, você escutar uma crítica do seu trabalho é muito difícil” (VDIRM, 2024).

Ao proporcionar aos alunos a oportunidade de se expressarem no conselho de classe, a escola estabeleceu um canal de comunicação que possibilitou aos estudantes compartilharem suas necessidades e perspectivas. Ao adotar uma postura mais democrática e participativa, a gestão escolar gerou um clima de animosidade entre alguns professores, que interpretaram a voz concedida aos alunos como uma forma de crítica ao seu trabalho.

Quando os estudantes manifestam suas necessidades, desejos e insatisfações, eles provocam os professores a refletirem sobre seus comportamentos, discursos e práticas pedagógicas, o que nem sempre foi bem recebido por alguns profissionais, que perceberam as falas dos alunos como críticas diretas ao seu desempenho.

Esse cenário reflete a herança de um modelo educacional tradicional no qual o professor é visto como o detentor do conhecimento, cabendo a ele transmiti-lo ao aluno sem espaço para questionamentos. Esse modelo, amplamente criticado por Paulo Freire no que o autor chamou de “educação bancária” (Freire, 2021), ainda persiste sendo frequentemente reproduzido. Quando se concede aos alunos a oportunidade de se expressar, esse modelo de educação bancária é colocado em questionamento.

Considerando a resistência dos profissionais à participação dos estudantes no conselho de classe, foi perguntado à vice-diretora da manhã: "Você acha que seria possível trazer essa discussão para os professores sem que eles percebessem como uma crítica ao seu desempenho? Haveria algo que poderia ser feito nesse sentido?" Como resposta, foram sugeridos cursos de formação tendo sido usado como exemplo,

a formação de acolhimento aos imigrantes, além de tentativas de diálogo com os professores, na tentativa de superar a ideia de críticas e propiciar a criação de um ambiente mais receptivo à participação discente.

VDIRM: “Então, a gente tem tentado. A gente tem tentado através de conversas, por exemplo, essa questão da cátedra que nós trouxemos para essa questão de imigrantes. Então, a gente tem tentado dentro das outras temáticas, mas a gente ainda tem dificuldades” (VDIRM, 2024).

Em resposta à pergunta feita em relação a aplicação da Lei 10.639/03, ao contrário de sua colega de trabalho, o diretor acredita ser mais fácil saber sobre os trabalhos que estão sendo realizados pelos colegas quando se está em sala de aula, mas acredita que dentro do possível, os professores estão aplicando a lei em seus conteúdos.

DIR: “É muito engraçado isso, porque às vezes a gente está em sala de aula e você consegue ver o que o colega está fazendo muito mais fácil do que a gente vê aqui. Aqui é muito difícil a gente ver o que o colega está trabalhando em sala de aula, de conteúdo, de projeto, dentro da sala. Tem professores que gostam muito de trabalhar painel, cartaz, que traz para fora da sala o que ele está fazendo. Aí a gente vê. Aí eu consigo ver o que está sendo feito. E vi muita coisa legal de várias disciplinas. Mas tem professores que não. Que fazem um trabalho maravilhoso, mas é ali dentro da sala. E aí ninguém fica sabendo. Ninguém fica sabendo. Então assim, eu gosto de pensar que sim. Que essa lei está sendo implementada na medida possível da formação de cada um. Mas que eu não tenho como saber” (DIR, 2024).

O profissional destacou que enquanto lecionava a disciplina de Química, tinha muita dificuldade de inserir a temática em seus conteúdos em função de sua formação que segundo ele, não contemplava o tema. Criticou ainda a obrigatoriedade a Lei que muitas vezes vem sem as ferramentas e recursos necessários para sua implementação, e destacou a importância de se realizar trabalhos interdisciplinares como forma de auxiliar os profissionais no desenvolvimento de projetos. Sugeriu também que fosse criado uma espécie de “Manual”, que mostrasse como implementar as leis criadas.

DIR: “Um manual. Vamos dizer assim. Manual da implementação da lei, esse número todo aí, na sala de aula, nas disciplinas em geral.

Exemplo de projetos disciplinares. Não estou falando que deve dar tudo pronto. Tem que ser o projeto XYZ. Mas às vezes dentro de uma ideia você consegue ter dez outras. Você consegue se apoiar naquilo ali, se basear naquilo para fazer uma ideia diferenciada, para fazer uma coisa diferente. Só que eu sinto muito que o professor fica muito perdido no meio dessas orientações. Porque quando ele chega aqui para dar aula, ele sabe o conteúdo dele. Ele não sabe ainda vincular o conteúdo dele às outras disciplinas” (DIR, 2024).

A fala do diretor levantou reflexões importantes acerca do plano de ação a ser apresentado ao final desta pesquisa. Inicialmente, considerei a possibilidade de retomar um antigo projeto que envolvia a elaboração de materiais didáticos, como sugerido pelo diretor. Nesse contexto, pensei em sistematizar as orientações que os professores deveriam seguir em suas aulas, com sugestões do que deveria ser abordado em seus conteúdos. Contudo, o que inicialmente parecia uma solução prática e eficiente, logo se transformou em um incômodo.

Compreendo as dificuldades enfrentadas por alguns profissionais ao tratar a questão racial em suas disciplinas e reconheço a relevância do acesso a materiais pedagógicos de qualidade. Entretanto, é preciso refletir sobre o risco de utilizar a falta de conhecimento, de materiais adequados ou de oportunidades de formação como justificativas para a omissão no tratamento desses temas. No contexto atual, com a ampla disponibilidade de cursos e recursos educacionais gratuitos na *internet*, essa falta de preparo não deveria ser um obstáculo para a implementação de abordagens antirracistas no ambiente escolar uma vez que os educadores têm à disposição uma gama de recursos que pode subsidiar o trabalho com essa temática nas mais diversas áreas do conhecimento.

Ainda no que diz respeito à implementação da Lei 10.639/03, a última participação dos professores no questionário tinha como objetivo identificar as dificuldades enfrentadas por eles na hora de tratar da questão racial por isso, eles foram convidados a “Relate o que você precisa saber mais sobre a questão racial para conseguir trabalhar estes temas em sua disciplina”.

Embora as demandas apresentadas pelos profissionais tenham sido diversas, observou-se uma maior frequência nas respostas relacionadas ao aumento do conhecimento sobre a temática racial, 12 professores destacaram a necessidade de um maior domínio sobre o assunto. Além disso, oito docentes expressaram interesse na disponibilização de materiais didáticos adequados para o tratamento do tema.

Quatro professores mencionaram a necessidade de maior orientação sobre formas de intervenção em casos de racismo. Por fim, um participante sugeriu a oferta de cursos de formação específicos, além de um maior apoio e iniciativa por parte da gestão escolar. Essas demandas indicam a necessidade urgente de ações formativas e apoio da gestão para que os profissionais se sintam preparados para lidar com o tema em suas disciplinas.

Quando perguntada sobre a Lei 10.639/03, a supervisora da tarde afirmou ter conhecimento dela, mas acredita que a maioria dos professores a desconheçam. Destaca ainda que, por serem temas polêmicos, a maioria dos professores não promove o debate em sala para não ter trabalho de ter que lidar com situações difíceis. Preferem se ater ao que entendem ser conteúdo de seu componente curricular. Ao perguntar se *“Você acha que eles conseguem implementar dentro das disciplinas deles a temática racial de alguma forma, a temática negra de alguma forma?”*

SUPT: Alguns se esforçam para isso, a maioria não quer meter a mão em cumbuca. Porque é uma discussão que vai dar trabalho, que vai dar dor de cabeça, que... E muitos deles querem vir dar aula do seu componente curricular e não mexer em vespeiro. Isso, os isentões, né? Temos muitos isentões. Isso me incomoda, mas eu não tenho muito o que fazer, uma vez que a gente não tem um projeto de escola (SUPT, 2024).

A fala desta supervisora destacou, mais uma vez, a importância do papel da gestão no desenvolvimento de um projeto pedagógico da escola. Ela argumenta que, ao instituir um projeto escolar comprometido com uma educação antirracista, torna-se mais viável cobrar dos professores a implementação de ações e projetos voltados ao combate ao racismo.

O vice-diretor do turno da tarde demonstrou conhecimento sobre a Lei 10.639/03, mas expressou a crença de que, na prática, a sua aplicação na escola é insuficiente. Para ele, esse distanciamento entre a legislação e sua implementação decorre tanto de uma falha na formação dos profissionais da educação quanto do próprio sistema de formação que condiciona os docentes a trabalharem o conhecimento de maneira fragmentada.

VDIRT 5: “Eu acho que é um problema, inclusive, de formação. De formação. Porque é o que você está falando. Eu sou da área de português. As pessoas acham que, por eu ser do português, eu tenho

obrigação... só eu que tenho que corrigir texto, só eu que tenho que ver o que o aluno escreveu errado. Aí, ah, eu sou da matemática, não tenho que ver isso. E a gente sabe que não é isso. Você é professor. Então, assim, eu acho que aí tem uma questão de formação e... tem uma questão da própria estrutura do sistema, né? O que a gente está falando, é tudo muito compartilhado. Ah, é o professor de geografia, é o professor de português, é o professor de matemática. E aí cada um no seu nicho ali, no que domina, no que conhece. E não se abre para outras possibilidades.

Ou então até faz, igual eu falando como professor de português, a gente traz um texto que fala sobre o racismo, por exemplo, na época do dia 20 de novembro, tem a data, ok, beleza, mas e aí? O racismo acontece só nesse dia, você está entendendo? Isso é uma mudança de postura. Por isso que eu estou te falando que é um processo. Eu estava conversando hoje com um outro professor amigo nosso, uma identidade, uma forma de pensar que fosse reflexo, se você batesse o olho, o Luísa é isso aí. Entendeu? E não tem” (VDIRT, 2024).

O vice-diretor da tarde também destacou a importância de se construir uma identidade para instituição onde toda a comunidade escolar se comprometa com o projeto político pedagógico criado. Gomes (2021) destaca a importância de os professores saírem do lugar que ela chamou de imobilismo em relação a questão racial e passem a ser sujeitos que se mobilizem no combate a práticas discriminatórias.

Ao final das entrevistas, foram destacados alguns pontos importantes. Com exceção da supervisora do turno da manhã, todos os profissionais entrevistados reconhecem a ocorrência de racismo na escola, sendo que alguns deles já foram formalmente notificados sobre casos de discriminação racial. Essas notificações recentes confirmam que a discriminação racial ainda é uma realidade na instituição, mesmo após dois anos desde a aplicação dos questionários que deram origem a esta pesquisa.

Outro aspecto relevante refere-se à formação continuada dos professores. Embora todos reconheçam a importância dessas ações, elas ainda não foram implementadas pela instituição. A falta de motivação dos docentes em relação às formações continuadas também foi um ponto observado. Tal desinteresse foi atribuído à sobrecarga de trabalho e ao cansaço dos profissionais, que frequentemente preferem não utilizar seu escasso tempo de descanso para participar de cursos. Mesmo com as formações sendo oferecidas aos sábados, dentro do horário obrigatório de módulo, não se observou um aumento significativo no engajamento dos docentes, que frequentemente participam dessas atividades apenas por obrigação.

Outro tema que merece atenção especial refere-se aos casos de racismo e à formação continuada no outro endereço da instituição, localizado no Centro Socioeducativo, destinado a abrigar menores infratores em situação de reclusão. A vice-diretora relatou que uma das professoras que atuava nessa unidade presenciou um caso de racismo praticado por um guarda contra um menor acautelado.

VDIRM: “Você está falando da sua dissertação no centro sócio? Lá, 90% dos alunos são negros, que estão apreendidos, que estão acampelados. E aí, ano passado, uma professora, ela estava lá, e um dos agentes virou para o menino e falou assim, o seu macaco, vai tomar um banho para ver se sai essa sua cor. Algo parecido assim (VDIRM, 2024).

Dando sequência ao relato, a vice-diretora informou que, após a professora ter presenciado o ato de violência racial, ela decidiu pedir desligamento da instituição. A situação foi formalmente registrada, e uma ata foi elaborada e encaminhada à Secretaria de Segurança Pública para as devidas providências.

VDIRM: “E aí, ela se sentiu mal por aquela situação e ela, automaticamente, pediu o desligamento da escola. Nós fizemos uma ata, nós relatamos para a inspetora sobre o que aconteceu. Só que lá é uma situação muito delicada, porque a gente trabalha na casa do outro. É outra secretaria. Então, é uma situação muito delicada dessa questão de racismo” (VDIRM, 2024).

Ainda sobre o ocorrido, foi questionado a vice-diretora se “*Você acha que isso foi um caso isolado por conta desse agente específico?*”

VDIRM: “Não, não. Lá é comum mesmo. Infelizmente, esse tipo de fala lá dentro, de chamar ele de preso, de chamar ele de bandido, isso tudo tem as questões ali... Isso é comum lá.”

Entrevistadora: “E você acha que eles falam dessa forma? Por quê?”

Entrevistada 1: “Todos os agentes lá, a minoria é negro. Mas é uma minoria pouquíssimos. E a maioria dos meninos são negros. Isso é uma questão de domínio lá” (VDIRM, 2024).

Em relação à oferta de cursos de formação na unidade do Centro Socioeducativo, a vice-diretora afirmou que a escola não possui a autonomia para oferecê-los, uma vez que se trata de uma instituição vinculada a outro órgão e que a oferta destes cursos é de responsabilidade da Secretaria de Segurança Pública. No

entanto, a entrevistada acredita que a falta dessa formação é resultado da naturalização das falas e comportamentos discriminatórios dentro da instituição.

VDIRM: “Porque, como eu falei, lá é uma coisa normalizada. Parece que tudo que acontece, não há uma mudança da Secretaria de Segurança Pública. Enquanto escola, a gente age com os nossos professores” (VDIRM, 2024).

O relato apresentado nos faz pensar que os casos de racismo podem ser mais frequentes no Centro Socioeducativo do que se tem conhecimento, uma vez que o acesso a essas informações é limitado, assim como as possibilidades de intervenção efetiva por parte da instituição.

De maneira geral, ao término da análise das entrevistas e questionários, observou-se uma mudança significativa na postura da gestão atual em relação à questão racial quando comparada às gestões anteriores. A gestão vigente demonstra maior abertura e disposição para abordar essa temática dentro da instituição. No entanto, apesar desse avanço, a gestão ainda parece estar em processo de definição sobre como estruturar ações concretas.

4 PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL: PROPOSTAS DE CONTRIBUIÇÃO PARA A PRÁTICA DE UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

Ao longo desta pesquisa, nos dedicamos a analisar a maneira como o racismo e a discriminação racial se manifestam na Escola Estadual Luiza Mahín e, para isso, foi descrito como os gestores e os docentes percebem a manifestação do racismo na instituição, e as ações que são ou não adotadas para o enfrentamento destas violências.

Antes que as discussões fossem adensadas, viu-se a necessidade de apresentar conceitos fundamentais para compreensão do tema abordado ao longo da pesquisa por este motivo, no segundo capítulo, de natureza descritiva, foram apresentados os conceitos de raça, racismo, discriminação racial, dentre outros de igual importância.

Em um segundo momento, foram apresentadas as legislações sobre a educação étnico-racial e como essas leis estruturaram as políticas educacionais. Sendo a escola um local de manifestação de práticas e comportamentos sociais, para

que fosse possível compreender as relações que se estabelecem dentro da instituição, foi importante conhecer os atores que ocupam esse espaço e o contexto no qual estão inseridos. Por este motivo, foi realizada a caracterização socioeconômica da comunidade escolar e dos bairros que circundam a instituição.

No capítulo seguinte, analítico, foi apresentado ao leitor como ocorreu o processo de estruturação do racismo no Brasil e a forma como ele se manifesta no ambiente escolar tendo sido utilizadas como principal referencial teórico autoras como Pinheiro (2023), Gomes (2005; 2010; 2023), Cavalleiro (1999; 2000; 2001) dentre outros fundamentais a pesquisa. Em decorrência das dificuldades apresentadas no processo de implementação de um currículo antirracista, foram relatadas experiências bem-sucedidas de instituições que conseguiram adotar esse currículo em suas práticas.

No percurso metodológico, foram apresentados os dois instrumentos utilizados para realização da pesquisa sendo eles: entrevistas semiestruturadas com a equipe gestora (equipe diretiva e supervisoras) e questionários aplicados aos docentes. A partir dos resultados da pesquisa de campo, foi possível elaborar o Plano de Ação Educacional (PAE).

O PAE é composto por uma série de ações a serem implementadas com o objetivo de possibilitar a criação de uma educação antirracista na instituição. Para sua elaboração, foram considerados os principais problemas da instituição, tendo sido elencados: a falta de formação continuada para professores e gestores, a ausência de um projeto de escola comprometida com uma educação antirracista, a manutenção do racismo e da discriminação racial na instituição, a falta de conhecimento e a dificuldade dos professores em tratar do racismo e, por fim, foi mencionada a falta de material didático para auxiliar na abordagem do tema nas disciplinas. A partir desses relatos, foram traçadas propostas de intervenção que possibilitem o combate ao racismo e à discriminação racial, bem como adoção de estratégias para implementação de um currículo antirracista como apresentado no Quadro 16.

Quadro 16 – Ações propositivas por eixo de análise

Eixos de análise	Problemas identificados	Propostas de ação
Percepção da manifestação do racismo na instituição	<ul style="list-style-type: none"> • Ocorrência do racismo na instituição; • Falta de conhecimento sobre o assunto; • Falta de formação para professores. 	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentar os dados da pesquisa para equipe gestora e docentes; • Elaborar junto a equipe gestora um cronograma para oferecer formação continuada para gestores e docentes.
Ações de combate ao racismo adotadas ou não pela instituição.	<ul style="list-style-type: none"> • Falta de um projeto de escola comprometida com enfrentamento ao racismo; • Falta de material didático. 	<ul style="list-style-type: none"> • Criação de uma plataforma digital colaborativa que sirva como fonte de pesquisa, informação cursos e materiais didáticos para docentes e equipe gestora; • Implementação de atividade de valorização da cultura negra.

Fonte: Elaborado pela autora com base no resultado da análise da pesquisa de campo (2024).

Identificadas as principais dificuldades, foram elencadas quatro ações propositivas que, se implementadas, poderão contribuir no processo de construção de uma educação que se proponha antirracista.

4.1 IMPLEMENTAÇÃO DO PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL

Nesta seção, é apresentado o Plano de Ação Educacional, estruturado a partir da metodologia 5W2H. Essa ferramenta de planejamento e gestão é amplamente utilizada para organizar ações, projetos ou processos de maneira clara e objetiva. Ao proporcionar uma organização simples e direta, a metodologia 5W2H facilita a tomada de decisões acerca dos principais elementos que orientarão a implementação do plano.

A ferramenta funciona a partir de sete perguntas fundamentais: *What* – onde será definida a ação, atividade ou problema a ser solucionado; *Why* – onde será justificado o motivo pela qual a ação será realizada; *Who* – onde são definidos os responsáveis pela execução da atividade planejada; *Where* – que define o local onde os procedimentos serão realizados; *When* – onde é definido o cronograma sobre quando ocorrerão os procedimentos e prazos; *How* – são apresentadas informações sobre como os procedimentos serão executados; *How much* – que define quanto custará a execução das ações planejadas (Nakagawa, 2014).

A partir da organização das informações de modo a responder a esses sete questionamentos, é possível traçar estratégias mais eficientes para a implementação do plano de ação, como será apresentado no Quadro 17.

Quadro 17 – Síntese das ações propositivas

(continua)

O que?	Por quê?	Onde?	Quando?	Quem?	Como?	Quanto?
Apresentação dos dados da pesquisa para a equipe gestora docentes	- Levar ao conhecimento da comunidade escolar as violências que vem ocorrendo na instituição; - Sensibilizar sobre o tema.	Na Escola Estadual Luiza Mahín	No primeiro semestre de 2025.	Pesquisadora	Através de articulação entre a pesquisadora e a equipe gestora, para utilização de uma reunião de módulo II para apresentação dos resultados.	Não haverá custos
O que?	Por quê?	Onde?	Quando?	Quem?	Como?	Quanto?
Formação continuada para gestores e docentes.	- Assegurar a implementação das formações continuadas; - Oferecer formação continuada a equipe gestora e docentes da instituição.	Na Escola Estadual Luiza Mahín	A partir do segundo semestre de 2025.	Supervisoras, equipe diretiva e pesquisadora.	- Envolver os docentes e gestores na escolha dos convidados, temas e na dinâmica das formações; - Fornecer ferramentas que capacitem os profissionais no desenvolvimento de projetos.	R\$ 4000,00 Sendo R\$1000,00 para cada formação para cobrir gastos com transporte, alimentação e prolabore do convidado.
Criação de uma plataforma digital colaborativa que	Permitir que todos os profissionais, independentemente	Inicialmente Na Escola Estadual	A partir do segundo semestre de 2025.	Pesquisadora, professores, equipe gestora,	- Criação de uma plataforma colaborativa;	R\$4000,00 (Criação e

sirva de fonte de pesquisa, informação, cursos e materiais didáticos para docentes e equipe gestora.	de sua área de formação, tenham acesso a materiais de formação.	Luiza Mahín e quando necessário, em locais previamente combinados com os colaboradores podendo estes encontros ocorrerem e forma remota.		gestores e parceiros externos como movimentos negros, líderes comunitários, universidades, CAED, <i>Startups</i> , etc.	- Contribuição de todos os envolvidos com links de materiais, cursos, eventos, sugestões de filmes, livros, músicas e notícias; - Utilização de sites gratuitos como <i>WordPress</i> , <i>Wix</i> , <i>Google sites</i> , etc, para criação da plataforma.	manutenção da plataforma)
Organização de intervenções artísticas para valorização da cultura negra.	- Promover a valorização da cultura negra. - Contribuir para o fortalecimento da identidade dos estudantes; - Combater o racismo e a discriminação racial.	Na Escola Estadual Luiza Mahín,	A partir do segundo semestre de 2025.	Pesquisadora, docentes, discentes, equipe gestora, Fotógrafo Rafael Freire e Grupo musical Ingoma,	- Realização de um ensaio fotográfico, - Organização de uma mostra de filmes com os estudantes; - Apresentação musical com grupo Ingoma; - Exposição fotográfica.	R\$ 4000,00 Ensaio fotográfico. R\$2000,00 Apresentação musical com Ingoma. R\$500,00 Exposição fotográfica.

Fonte: Elaborada pela autora com base no resultado da análise da pesquisa de campo (2024).

O Quadro 17 apresentou, a partir da ferramenta 5W2H, as ações propostas com objetivo de auxiliar na construção de uma educação antirracista. Nas próximas subseções serão apresentadas de forma mais detalhada as quatro propostas e a forma como serão implementadas.

4.1.1 Apresentação dos dados da pesquisa

Durante as entrevistas, a supervisora e o vice-diretor do turno da tarde mencionaram a falta de interesse dos docentes em relação aos cursos de formação oferecidos pela instituição, tendo sido destacada a necessidade de conscientizar os docentes sobre os motivos pelos quais estes estavam sendo oferecidos. A fala dos profissionais remeteram a duas outras já apresentadas neste trabalho: quando afirmo durante uma conversa que o não reconhecimento do racismo em nossa sociedade torna difícil seu enfrentamento. Algo semelhante foi colocado por Almeida (2020), quando afirma ser necessário tomar consciência da existência do racismo para que as mudanças ocorram.

A falta de conhecimento por parte dos profissionais em relação a forma como o racismo se manifesta na instituição dificulta a implementação de estratégias eficazes de enfrentamento. Nesse contexto, tornou-se evidente a necessidade de informar a comunidade escolar sobre os dados relacionados às violências sofridas pelos estudantes. Em virtude disso, a primeira ação proposta consistiu na divulgação dos resultados desta pesquisa. A apresentação será realizada em dois momentos distintos: inicialmente, os dados serão apresentados à equipe gestora, e, em seguida, aos docentes.

No início do mês de maio de 2025, será agendada uma reunião com a gestão para a apresentação dos resultados da pesquisa em que serão expostas como a questão racial se manifesta na instituição, as principais dificuldades encontradas na adoção de estratégias para seu enfrentamento, bem como os anseios dos docentes e discentes em relação ao tema. A partir dessa apresentação, será proposta a realização de cursos de formação continuada para docentes e equipe gestora.

Assim como ocorreu com os membros da gestão, será realizada uma reunião com os docentes para a apresentação dos resultados da pesquisa. A intenção ao apresentar esses resultados aos profissionais é sensibilizá-los em relação à questão racial na instituição, evidenciando a importância dos cursos de formação continuada no enfrentamento dessas violências. Por fim, busca-se aumentar sua participação e interesse nos cursos que serão oferecidos. A longo prazo, espera-se que a escola contribua para a construção de uma nova cultura e novas relações, que transcendam o simples respeito às diferenças, conforme defendido por Santos (2022).

A data para a realização da atividade com os docentes será definida em conjunto com a equipe gestora, sendo sugerido que a mesma ocorra ainda no mês de maio, utilizando um sábado destinado ao cumprimento do módulo II escolar, em um encontro com duração de até duas horas. Inicialmente, serão apresentados os motivos que levaram à realização da pesquisa, destacando-se os casos de discriminação racial relatados pelos alunos, bem como as falas preconceituosas que deram origem ao trabalho.

Será apresentado o processo de elaboração e aplicação dos questionários que proporcionaram os dados que fundamentaram a pesquisa, seguido da exposição dos resultados obtidos. Estes serão organizados em gráficos e tabelas, com o intuito de facilitar sua interpretação e tornar a apresentação mais dinâmica. A exposição será realizada por meio de recursos audiovisuais, utilizando datashow, e, para facilitar o acompanhamento dos participantes, será distribuído um resumo impresso contendo os dados mais relevantes da pesquisa. Considerando que os recursos necessários já estão disponíveis na instituição e que a apresentação será conduzida pela pesquisadora, que também é docente da escola, a atividade não implicará em custos adicionais.

Em um segundo momento, serão apresentados dados que evidenciam a persistência de casos de racismo e de discriminação racial na instituição, obtidos por meio das entrevistas realizadas com a equipe gestora e dos questionários respondidos pelos docentes. A intenção ao evidenciar a continuidade dessas violências é trazer uma reflexão crítica no sentido de revisar posturas, valores, conhecimentos e currículos, à luz da perspectiva da diversidade étnico-racial como sugere (Gomes, 2007).

Nesse contexto, busca-se ressaltar a necessidade de implementar mudanças institucionais, evidenciando a importância das formações continuadas como elementos essenciais nesse processo de transformação. Aos docentes, será apresentado um cronograma com as datas dos encontros e os possíveis temas a serem discutidos, no entanto, eles poderão se manifesta em relação aos assuntos propostos e dinâmica dos encontros, conforme será detalhado na subseção seguinte.

4.1.2 Elaboração do cronograma de atividades para formação continuada para docentes e equipe gestora

Durante as entrevistas com a equipe gestora, observou-se que, embora esta se posicionasse como uma gestão democrática, participativa e comprometida com o apoio a ações de enfrentamento ao racismo e à implementação de uma educação antirracista, na prática, apesar do reconhecimento do problema, nenhuma medida concreta foi adotada para transformar a realidade identificada. Embora a equipe reconheça a relevância do papel da gestão no combate ao racismo, tem transferido a responsabilidade pela elaboração e execução de projetos para os professores, adotando uma postura passiva em relação ao problema em questão.

Com o intuito de evidenciar a importância de uma gestão mais proativa e garantir o oferecimento de formação continuada tanto para a equipe gestora quanto para os docentes, a segunda ação proposta consiste na elaboração de um calendário para a oferta dessas formações a todos os envolvidos.

Para sua elaboração, será agendada uma reunião com a supervisão da escola, podendo ser utilizado o tempo destinado ao cumprimento do módulo individual semanal para a realização dessa atividade. No calendário, serão definidos os sábados de módulo II destinados para os encontros, sugerindo-se um encontro mensal nos meses de junho, agosto, setembro e novembro, com duração de duas horas. Esse tempo poderá ser ajustado conforme o tema abordado e o convidado do dia. Para definição destas datas, foram considerados os recessos nos meses de julho e outubro.

Em virtude do número limitado de sábados letivos e a diversidade de demandas da escola que precisam ser discutidas durante as reuniões, optou-se por não utilizar as quatro horas completas do módulo para as formações. O objetivo é evitar que estes sejam remarcados sob a justificativa de que os dias devam ser destinados a reuniões para discussão de outros temas. Dessa forma, em todos os

dias de formação, será reservado um tempo específico para atender às demais demandas da escola.

Esse tempo foi pensado também levando em consideração as falas dos professores em relação ao curso de formação para acolhimento para imigrantes, oferecido pela instituição no ano de 2024, em parceria com a Universidade Federal de Juiz de Fora. Durante vários desses encontros, os professores reconheciam a importância do curso, consideravam o tema relevante, mas demonstravam insatisfação quanto ao tempo de duração.

O objetivo na oferta destes cursos é atender a algumas solicitações feitas pelos docentes, como a necessidade de adquirir maior conhecimento sobre a temática racial, desenvolver formas eficazes de intervenção em situações de discriminação racial e identificar maneiras de inserir essa abordagem nos conteúdos pedagógicos. Maciel e Bernardo (2015) destacam a importância de os profissionais da educação estarem capacitados não apenas para identificar manifestações racistas nas instituições, mas também para planejar atividades e projetos pedagógicos que visem o combate a esses comportamentos.

É importante trazer uma fala de Cavalleiro (2021), quando ela reconhece que os prejuízos da população negra não se dão somente no ambiente escolar. Então, por que tratar desta temática nesses espaços? De acordo com a mesma autora, trazer o debate para a sala de aula é reconhecer no professor um aliado fundamental no processo de formação de cidadãos livres de sentimentos racistas. Mas como despertar nestes profissionais, que muitas vezes se encontram sobrecarregados e por vezes adoecidos pela pressão do cotidiano escolar, como aponta Silva (2021), o interesse pelas formações ofertadas pela instituição?

Com o objetivo de aumentar o envolvimento dos profissionais nas formações, bem como por acreditar na relevância de ações desenvolvidas coletivamente, os docentes serão envolvidos em todas as etapas do processo de elaboração das atividades. Conforme exposto na subseção anterior, será apresentado um cronograma inicial, elaborado com base nas demandas identificadas nos questionários respondidos pelos docentes. A partir desse ponto, os temas a serem abordados serão definidos de forma coletiva. Os participantes também terão a oportunidade de opinar sobre a dinâmica dos encontros, garantindo uma abordagem participativa no planejamento das atividades.

Inicialmente foram definidos como temas para os encontros: 1) Distinção de conceitos: racismo, discriminação racial, preconceito/preconceito racial, distinção entre racismo e *bullying*; 2) O papel do professor/gestor no enfrentamento ao racismo; 3) A importância da representatividade na construção da identidade racial dos estudantes; 4) Práticas pedagógicas antirracistas.

O modelo dos encontros foi pensado não apenas como uma forma de fornecer informações aos profissionais, mas também como uma estratégia para provocá-los em relação à questão racial. Dessa forma, os encontros foram estruturados da seguinte maneira: 1) **Sensibilização**: Utilização de músicas, trechos de filmes, séries, reportagens, livros, entre outros recursos, com o intuito de instigar os participantes e iniciar as primeiras reflexões sobre o tema; 2) **Discussão**: Apresentação do tema, estabelecendo conexões com a atividade inicial; 3) **Encerramento**: Momento dedicado a discussões, perguntas e atividades relacionadas ao tema do dia.

Cada encontro será conduzido por um convidado externo à instituição, que poderá ser um integrante de movimentos negros locais, líderes comunitários, artistas, pesquisadores ou outros parceiros que possam contribuir com diferentes perspectivas importantes para discussão.

Para viabilizar a participação dos convidados e parceiros dos projetos, foi realizado um levantamento dos custos com os quais a instituição deverá se comprometer durante a realização das formações sendo eles, transporte, alimentação e o prolabore dos convidados. Para garantir a viabilidade financeira das ações, propõe-se que os gastos sejam limitados a aproximadamente R\$ 1000,00 por encontro. A seguir, será apresentado o cronograma inicial das formações continuadas.

Tabela 3 - Cronograma com os temas das formações para docentes e equipe gestora

		Maio	Junho	Agosto	Setembro	Novembro
Organização dos encontros e definição dos convidados.		X				
1º encontro: Distinção de conceitos: racismo, discriminação racial, preconceito/preconceito racial, distinção entre racismo e bullying			X			
2º encontro: O papel do professor/gestor no enfrentamento ao racismo.				X		
3º encontro: A importância da representatividade na construção da identidade racial dos estudantes.					X	
4º encontro: Práticas pedagógicas antirracistas. Avaliação das formações realizadas.						X

Fonte: Elaborada pela autora (2025).

Ao final dos quatro encontros, os participantes serão convidados a avaliar de que maneira eles contribuíram com sua formação pessoal e profissional, além de analisar a viabilidade de novas formações no ano seguinte com outros temas e propostas de trabalho.

4.1.3 Criação de uma plataforma digital colaborativa

Na última pergunta do questionário os professores foram convidados a relatar “O que você precisa saber mais sobre a questão racial para conseguir trabalhar estes temas em sua disciplina?”, e uma das demandas apresentadas, envolvia a disponibilização e acesso a materiais didáticos.

Embora o tema tenha sido problematizado anteriormente, com o argumento de que a falta de materiais, em algumas situações, pode ser utilizada como justificativa para a não implicação dos profissionais no tratamento do tema em seus conteúdos, também foi reconhecida a importância do acesso a bons materiais de referência que possam contribuir para a formação desses profissionais. Diante disso, nesta subseção, propõe-se a criação de um projeto piloto que será desenvolvida uma plataforma colaborativa.

A proposta de criação de uma plataforma colaborativa surge a partir do reconhecimento do papel transformador das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), no processo de ensino e aprendizagem (Damasceno *et. al.* 2024). A utilização dessas tecnologias não só facilita o processo de ensino e aprendizagem, como promovem mudanças nos processos tradicionais de ensino.

O avanço tecnológico não apenas transformou as práticas de ensino e aprendizagem, como também ampliou o acesso à informação de maneira mais rápida e eficiente. Nesse contexto, a proposta de criação de uma plataforma colaborativa visa proporcionar um acesso ágil a materiais, informações e cursos, que contribuam para a formação contínua dos profissionais. O objetivo é capacitá-los para que possam intervir em situações de violência, condução de debates e realização de atividades e projetos pedagógicos, aprimorando, assim, suas habilidades e conhecimentos na área.

A plataforma será criada a partir da utilização de *sites* que permitem hospedagem gratuita, de fácil manuseio e interação como *WordPress*, *Wix*, *Google sites*, dentre outros. No *site*, serão disponibilizados *links* de cursos, materiais didáticos para consulta e *download*, sugestões de filmes, livros, músicas, informações sobre projetos que envolvam a questão racial, atividades e informações sobre as ações dos movimentos negros atuantes na região.

A proposta da plataforma é estabelecer uma rede de informações e apoio para os usuários. Por se tratar de um projeto piloto, sua utilização será inicialmente restrita aos docentes e gestores da escola. Durante as formações continuadas já descritas na subseção anterior, será destinado um tempo específico para que os profissionais possam colaborar com o processo de elaboração da plataforma, oferecendo sugestões de conteúdos a serem disponibilizados.

Considerando que o processo de criação, alimentação e manutenção da plataforma é demorado e trabalhoso, constatou-se que seria inviável realizar tais atividades dentro do horário destinado às reuniões de formação durante o módulo II. Por essa razão, decidiu-se pela terceirização dessa tarefa. Inicialmente, será responsabilidade do profissional contratado a criação do *site* e a hospedagem dos materiais sugeridos pelos profissionais da instituição. Após a implementação do site, esse será atualizado duas vezes ao longo do ano, período previsto para a execução da ação. Após um ano de implementação, será realizada uma avaliação sobre a

contribuição da plataforma para a comunidade escolar, bem como sobre a viabilidade de sua continuidade. O gasto estimado para a implementação desta ação foi de R\$ 4.000,00. Este valor será dividido em três partes: a primeira parcela será destinada à criação do *site*, enquanto as duas parcelas subsequentes serão destinadas às manutenções e atualizações periódicas da plataforma.

Para elaboração e criação da plataforma, além dos docentes envolvidos neste processo, poderão ser realizadas outras parcerias com Institutos Federais, Universidades dentre outros parceiros ligados ao desenvolvimento de tecnologia e Informação.

4.1.4 Implementação de intervenções artísticas para valorização da cultura negra

Esta última subseção será dedicada a atender uma demanda apresentada pelos estudantes durante a atividade realizada pelas turmas de oitavo ano de ensino regular. Conforme descrito no Capítulo 2, durante essa atividade, os alunos relataram atividades que de acordo com eles, poderiam contribuir para a redução dos casos de racismo e discriminação na instituição.

Nas sugestões organizadas no Quadro 3, apresentado no Capítulo 2, os discentes propuseram atividades voltadas à valorização da cultura negra. Como exemplo, destacam-se atividades envolvendo dança e música, a divulgação de mensagens de valorização e autoestima, exposições sobre a cultura negra e mostras de filmes.

Os relatos apresentados evidenciam não apenas a necessidade de adoção de ações de combate ao racismo, mas também ressaltam a importância da implementação de iniciativas que reconheçam a contribuição do povo negro na construção do país. Isso se justifica pelo fato de que, quando a presença negra na história não é apagada, ela costuma ser narrada exclusivamente a partir do período da escravidão, como se a trajetória do negro se limitasse a esse contexto histórico. A ausência de uma representação positiva do negro contribui para a perpetuação do racismo e a manutenção da ideia de superioridade branca. Por esse motivo, a quarta ação a ser implementada destina-se à organização de atividades que promovam a valorização da cultura e do povo negro sobretudo, através da arte.

De acordo com Gomes (2012), a arte possui o poder de reconhecer as tensas relações étnico-raciais que permeiam a formação social e cultural da sociedade. Por meio da arte, é possível vivenciar diferentes sensações. Ela desempenha papéis fundamentais como sensibilizar, informar, denunciar, dar voz a grupos historicamente invisibilizados e empoderar indivíduos, tornando-se assim, uma importante aliada no combate ao racismo.

O Teatro Experimental do Negro é um exemplo da contribuição da arte no combate ao racismo. Criado por Abdias do Nascimento em 1944, o TEN que buscou através da arte e da educação, valorizar a cultura afro-brasileira como coloca Ribeiro (2019). Onde o negro deixa de ser somente personagem negativo para assumir papel de destaque, desta forma, o TEN passou através da arte, denunciar o racismo existente na sociedade (Felix, 2009). Considerando a arte como um instrumento significativo de transformação social, serão apresentadas diferentes propostas de intervenções artísticas a serem implementadas na instituição.

As propostas de intervenção levam em consideração a necessidade de incorporar, no espaço escolar, sujeitos que foram historicamente invisibilizados ou desconsiderados como portadores de saberes. Quando esses sujeitos ingressam na escola, eles trazem consigo seus conhecimentos, demandas, valores, corporeidades, condições de vida, sofrimentos e conquistas. Nesse contexto, eles não apenas questionam o currículo colonizador, mas também exigem propostas emancipatórias (Gomes, 2012). Por esse motivo, serão apresentadas propostas de intervenção que visem a valorização da cultura negra a serem realizadas ao longo do ano de 2025, apresentação musicais de tambor mineiro, mostras de filmes, ensaios e exposições fotográficas apresentadas no Quadro 18.

Quadro 18 - Intervenções artísticas de valorização da cultura negra

Ações	Período de execução	Custo estimado
Mostra de filmes	Junho	Sem custos adicionais.
Ensaio fotográfico Rafael Freire	Agosto	R\$ 4000,00 prolabore, transporte, alimentação e hospedagem.
Exposição fotográfica	Novembro	R\$ 500,00 papelaria
Apresentação musical de tambor mineiro com grupo Ingoma.	Novembro	R\$ 2000,00 – Cachê da banda.

Fonte: Organizado pela autora (2025).

1) Mostra de filmes

Não há como negar que as tecnologias são uma realidade em nossas vidas. Os avanços tecnológicos já são usados em praticamente todos os ramos do conhecimento (Kalinke, 1999), e no meio educacional, não é diferente. A chegada das Tecnologias de Informação e Comunicação provocou mudanças na educação e provocaram novas mediações entre a abordagem do professor, a compreensão do aluno e o conteúdo veiculado (Cunha et.al. 2015).

A facilidade de acesso a streamings e sites que disponibilizam filmes de forma gratuita, possibilita a utilização de filmes como mais um instrumento pedagógico. Os mesmos autores afirmam ainda que o cinema atua também como articulador de uma linguagem cultural que, por sua natureza afetiva, adentra nas possíveis relações humanas em seus mais diferentes campos sociais.

Considerando o cinema como um aliado no processo de ensino-aprendizagem, e sua capacidade de informar, sensibilizar e provocar reflexões, será proposta a realização de uma mostra de filmes que abordem algum aspecto da cultura negra.

O objetivo dessa ação é promover a reflexão crítica sobre as relações étnico-raciais utilizando filmes como ferramentas pedagógicas como forma de sensibilizar os alunos sobre questões que envolvam além de preconceito, discriminação e identidade racial, também promovam a valorização da diversidade cultural.

Como a escola não dispõe de estrutura para reunir todos os estudantes em um mesmo espaço, mas dispõe em todas as salas de aula de internet e *datashow* que permite espelhamento de dispositivos móveis, optou-se por realizar a exibição dos filmes nas salas.

A primeira etapa para a realização da mostra é selecionar os filmes que serão exibidos. Devem ser considerados como critérios de escolha: adequação do filme à faixa etária, à realidade dos(as) educandos(as), tema principal, função social e linguagem acessível.

A escolha dos filmes ficará a cargo do professor responsável pela condução da atividade na turma. Ao final, será organizada uma roda de conversa em que os estudantes poderão debater sobre o filme, e expor suas opiniões e percepções. Por se tratar de um tema bastante sensível, é necessário que os alunos se sintam

confortáveis com o professor que realizará a mediação, por esse motivo, os estudantes decidirão de forma democrática, o professor responsável pela condução da conversa. A intensão é criar um ambiente em que os alunos se sintam seguros para expor suas opiniões.

Ao final, espera-se que os filmes possam contribuir para a valorização da pluralidade cultural, seus diversos saberes, rompendo com uma cultura centralizadora e hegemônica (Teruya e Rodrigues, 2012).

2) Ensaio Fotográfico

Cavalleiro (2012) destaca que nossa sociedade foi historicamente construída a partir da reprodução de uma visão negativa e preconceituosa do negro, e uma positiva do branco. Essa reprodução desvalorizada e inferiorizada dos negros, faz com que ao longo da formação destes indivíduos, sejam internalizadas representações preconceituosas deste grupo. O modelo de beleza branco passa ser o desejável, e a criança negra a partir de um condicionamento cultural de um ideal de beleza e padrão europeu, passe sofrer com autoestima podendo se tornar um adulto com problemas de identidade pessoal.

Pensando em formas de contribuir com a valorização da imagem do negro, a desconstrução de um ideal de beleza baseada no padrão europeu, além de contribuir no processo de construção de uma autoestima positiva dos estudantes negros, foi proposta a realização de um ensaio fotográfico com os estudantes.

Como exposto no Capítulo 2 da pesquisa, em função de sua localização, boa parte dos estudantes atendidos pela instituição vivem em áreas de grande vulnerabilidade social. Quando perguntados sobre os bairros onde residem, é comum ouvir dos estudantes relatos de violência ou sobre a precariedade dos serviços oferecidos pelo poder público.

Ao longo de todo o tempo em que atuo como docente na instituição, notei que alguns alunos tinham vergonha de dizer o bairro onde residiam. Em algumas situações, chegavam a mentir sobre o lugar onde moram e se envergonhavam quando algum colega os desmentia, evidenciando o desconforto com o local onde moram.

Levando em consideração a visão preconceituosa da sociedade sobre os territórios periféricos, a falta de um referencial de beleza que considere corpos negros

e até mesmo a sub-representatividade de artistas negros, viu-se a necessidade de trazer um artista que desafiasse esse sistema, por este motivo, foi escolhido como responsável pela realização do ensaio, o fotógrafo Rafael Freire.

Rafael é um fotógrafo autodidata expert em pele negra e morador da maior favela de Belo Horizonte - MG, o Conglomerado da Serra. Idealizador do projeto “Favela, a flor que se aglomera”, o artista busca através da fotografia resgatar a autoestima e valorizar os moradores da comunidade.

O projeto surgiu em 2014, época em que Rafael trabalhava com fotografia em uma escola municipal dentro do Aglomerado. Nesse período, houve uma guerra entre as facções e tudo na comunidade foi fechado. O artista passou então a fotografar as vielas vazias da comunidade para mostrar que a história da comunidade não se resumia a mazelas. Com o retorno das aulas, as fotografias foram levadas para escola para que os alunos pudessem escrever o que sentiam ao olhar as imagens e um dos relatos chamou atenção. Uma das alunas escreveu uma poesia a qual descrevia a ausência de flores na favela.

Depois de percorrer a comunidade e de fato não encontrar nenhuma flor, a primeira ação realizada foi plantar várias sementes em uma encosta do morro e dois anos depois, essas flores passaram a ser utilizadas como enfeitas para cabelos e corpos das pessoas que eram retratadas, se tornando a marca registrada do fotógrafo. O trabalho do profissional pode ser acompanhado pelo *Instagram* @rafaelfreire e @aflorfavela.

Além do ensaio fotográfico, que tem como objetivo contribuir com a autoestima dos estudantes e a valorização dos corpos negro, o artista será convidado a compartilhar com os estudantes um pouco de suas experiências pessoais e profissionais. A intenção é contribuir para a desconstrução do preconceito em relação as periferias, e promover o reconhecimento do potencial cultural destes locais. O ensaio será realizado nas dependências da escola, onde os alunos serão fotografados de forma coletiva como muitos dos trabalhos que já são realizados pelo profissional.

Após a realização do ensaio fotográfico com os alunos e inspirados no projeto realizado por Rafael em sua comunidade, os alunos serão convidados a percorrer as ruas dos bairros onde moram e a partir de dispositivos móveis particulares, fotografar as potencialidades e o que enxergam de belo nestes espaços. Essa atividade irá culminar na ação que será explicada em seguida.

3) Exposição fotográfica

Silva (2019), descreve a possibilidade de utilizar a fotografia não só como recurso pedagógico em sala de aula, mas também como forma de implementar a Lei 10.639/03. Por esse motivo, foi proposta a realização de uma exposição fotográfica que será parte integrante das atividades em comemoração ao Dia da Consciência Negra.

A exposição exibirá as fotografias feitas pelo fotógrafo Rafael Freire, responsável pelo ensaio feito com os alunos descrita anteriormente. Também serão expostas as fotos tiradas pelos alunos na atividade realizada para promoção e valorização dos bairros onde residem também já descrita.

A instalação para exposição será montada em uma área próxima ao portão de entrada possibilitando sua visualização a todos que entrarem na instituição. Serão utilizados recursos audiovisuais disponíveis na própria instituição, como o *datashow*, que será empregado para exibição das fotografias, a impressora, para impressão das imagens nos formatos A3 e A4 e os murais utilizados para exposições dos trabalhos dos estudantes. A utilização dos recursos disponíveis, tem como objetivo reduzir os custos da ação só sendo necessário arcar com gastos de papelaria para impressão das fotografias.

Todas as imagens digitais realizadas durante o ensaio fotográfico com o fotógrafo bem como as fotografias tiradas pelos estudantes nos bairros onde moram, serão exibidas utilizando um *datashow*. Para compor a instalação, parte dessas fotografias serão impressas em papel fotográfico na própria instituição, e fixadas nos murais já existentes nos corredores. Cada estudante poderá enviar uma foto de sua autoria, que deverá ser realizada a partir de dispositivos móveis próprios, em anexo a ela, deverá constar um trecho de música, poema ou livro de artistas negros para ser utilizados como legenda.

Para compor a instalação, os estudantes poderão sugerir músicas que dialoguem com o tema da exposição para serem tocadas durante o tempo destinado a visita. A professora de artes será convidada a auxiliar na organização e coordenação dos estudantes que irão participar montagem.

4) Apresentação musical de tambor mineiro

O grupo Ingoma²⁹ surgiu em 2008 como um grupo dedicado à pesquisa da tradição dos congados e reinados mineiros, seus toques, ritmos e cantigas misturando-os a composições próprias e a músicas populares da cultura brasileira. Com o passar dos anos, a iniciativa foi além dos estudos, se desdobrando nas apresentações musicais, no bloco de carnaval, oficinas e cursos.

Como forma de honrar e disseminar a tradição dos congados mineiros, o grupo vem realizando ao longo dos anos importantes ações culturais em comunidades e escolas públicas da cidade de Juiz de Fora e região, além de apoiar iniciativas dos movimentos negros com participações no Feijão de Ogum³⁰, Encontro de Folia de Reis e Charolas³¹, encontros de congadas, dentre inúmeras outras ações afirmativas. Em novembro de 2024, o grupo organizou em Juiz de Fora o primeiro festival de congadas da cidade.

Reconhecendo a importância do grupo no resgate e valorização e tradição dos congados, manifestações culturais e religiosa dos povos negros mineiros, patrimônio imaterial de Minas Gerais, foi proposta a realização de uma apresentação musical.

A apresentação foi proposta por ser uma ação que dialoga diretamente com a luta contra o racismo e conscientização sobre a questão racial através da valorização da cultura negra. O objetivo é sensibilizar a comunidade sobre a importância das culturas afro-brasileiras, promover reflexões sobre as desigualdades raciais existentes em nossa sociedade e promover o respeito a diversidade.

A apresentação será precedida por uma conversa com os estudantes que será explicada a origem do congado mineiro que, através de danças, músicas, vestimentas e outros elementos, celebra a Festa de Nossa Senhora do Rosário, e sua importância enquanto símbolo de resistência e ancestralidade. Serão apresentados os instrumentos utilizados na apresentação como o tambor mineiro; a gunga, que é um

²⁹ Para saber mais, acesse o Instagram @ingoma_ingoma

³⁰ O evento organizado pelo Movimento Negro Unificado e pelo Instituto Feijão de Ogum, que organiza diversas atividades com objetivo de debater políticas públicas para a população negra e fortalecer a luta antirracista. A culminância das atividades é a distribuição de marmite para população carente e em situação de rua. Para saber mais, acesse o Instagram @feijaodeogunjf.

³¹ Para saber mais, acesse o Instagram @assgrufominas

chocalho de pé feito com latas cheias de sementes, que ao serem amarrados nos pés, funcionam como se fossem guizos; o agogô, instrumento de metal composto por um ou mais sinos sem badalo, e o patangome, um chocalho de mão feito com latas de biscoito e sementes.

Figura 1- Instrumento tambor mineiro



Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 2 - Instrumento gunga



Fonte: Site <https://bdmgcultural.mg.gov.br/artigos/se-foi-feito-aqui-o-instrumento-e-sagrado/>. Acesso em: 07 mar. 2025.

Figura 3 - Instrumento agogô



Fonte: Disponível em <https://pt.wikipedia.org/wiki/Agog%C3%B4>. Acesso em: 07 mar. 2025.

Figura 4 - Instrumento patangome



Fonte: Arquivo pessoal

Será levado ao conhecimento dos estudantes alguns toques e ritmos que farão parte das apresentações como o congo, os moçambiques, Ijexá e a marcha grave, e feita uma breve apresentação sobre o que são as guardas de congado e de reinado. As guardas são um grupo de pessoas que participam das celebrações, geralmente formadas por membros da comunidade. Os reinados são as celebrações destinadas a homenagear santos como São Benedito, Nossa Senhora do Rosário ou São Gonçalo.

Por fim, será destacada a importância de artistas como Maurício Tizumba, do Tambolelê, Sérgio Pererê e Milton Nascimento, que se dedicam a difundir a cultura dos congados pelo país através de composições, apresentações teatrais além de inúmeros outros projetos artísticos. Merecem destaque a atuação de Maurício Tizumba e Sérgio Pererê na peça Besouro Cordão de Ouro, e do álbum “Os tambores de Minas” de Milton Nascimento.

A apresentação, que irá mesclar cantigas tradicionais, músicas autorais do grupo e músicas e ritmos e músicas populares conhecidos pelos estudantes, será parte integrante das comemorações do Dia da Consciência Negra, no mês de novembro.

Para que todos os estudantes do Ensino Fundamental e Médio do ensino regular possam participar da atividade, esta será realizada nos turnos da manhã e tarde na quadra da escola, uma área grande e coberta que comporta todos os estudantes do turno. A apresentação que terá custo estimado de dois mil reais, será

realizada em um único dia e terá duração de aproximadamente três horas cada uma delas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo da pesquisa, as consequências deixadas pelos quase quatro séculos de escravidão pelo qual Brasil passou ficaram evidentes. São muitas as desigualdades observadas entre a população negra e branca sendo todas elas decorrentes do racismo que se consolidou ao longo do tempo e se manifesta de diferentes formas como retratou a pesquisa. Sendo a escola um local onde diferentes grupos convivem diariamente, ela se torna também um local onde as diferenças sociais se manifestam, sendo o racismo uma dessas.

A pesquisa identificou a partir do estudo de caso realizado na Escola Estadual Luiza Mahín, a forma como o racismo se manifesta no ambiente escolar e sobretudo, como ele é por vezes negado ou diminuído sendo tratado como muitas vezes como “brincadeira”.

Sendo esse um tema muito sensível para mim enquanto alguém que experienciou estas violências ao longo da minha trajetória escolar durante o Ensino Fundamental, mas também enquanto sujeito e profissional comprometida com seu enfrentamento, surgiu a necessidade de investigar como os profissionais da instituição na qual trabalho percebiam a manifestação do racismo, e quais ações de enfrentamento eram ou não sendo esses os dois eixos norteadores da pesquisa.

A pesquisa teve início a partir de evidências obtidas por meio dos 300 questionários aplicados aos alunos do Ensino Fundamental nas turmas do sétimo ao nono ano, e Ensino Médio para os alunos do primeiro ao terceiro ano em 2022, como parte de uma atividade da disciplina de Geografia, ministrada pela docente e pesquisadora. Os resultados desses questionários evidenciaram a ocorrência de racismo na instituição, bem como a ausência de ações efetivas para o enfrentamento dessa problemática.

Uma vez identificado o problema, tornou-se necessário verificar a veracidade dos relatos apresentados e, ao mesmo tempo, propor estratégias de enfrentamento. Dessa forma, a pesquisa foi iniciada com um levantamento dos documentos norteadores da instituição, como o Projeto Político-Pedagógico (PPP) e o regimento

escolar, com o objetivo de analisar como esses documentos abordavam a questão racial.

Para abordar o racismo e a discriminação racial no ambiente escolar, foi necessário compreender conceitos fundamentais relacionados à questão étnico-racial, tais como: raça, racismo e discriminação racial. Embora, ao longo da pesquisa, outros conceitos tenham sido apresentados, eles foram essenciais para entender a origem do racismo e suas manifestações em nossa sociedade, incluindo no contexto escolar.

Para tratar da questão racial nos ambientes escolares, o currículo escolar e a formação de professores foram citadas as autoras Gomes (2005; 2010; 2023) e Cavalleiro (1999; 2000; 2001), além de apresentados relatos de experiências bem-sucedidas de instituições que conseguiram implementar um currículo antirracista.

Para comprovar os relatos de violência mencionados pelos estudantes no questionário que deu origem a pesquisa, foram adotados dois instrumentos de trabalho, entrevistas semiestruturadas com a equipe gestora e um questionário aplicado de forma *on-line* aos docentes. A pesquisa de campo confirmou a ocorrência do racismo e da discriminação racial na instituição, mostrou a falta de uma postura mais ativa da gestão no enfrentamento das violências citadas, a ausência de ações efetivas para o enfrentamento ao racismo, a dificuldade de parte dos professores em atuar em casos de discriminação e até mesmo de inserir o tema em seus conteúdos e a falta de interesse na busca por cursos de formação dentre. Esses resultados mostraram a necessidade a partir dos problemas identificados, implementar ações voltadas para criação de um projeto de escola comprometida com uma educação antirracista.

Para adoção de práticas voltadas para enfrentar o racismo que se manifesta na instituição, foram apresentadas no Plano de Ação Educacional (PAE), quatro propostas de ações: a apresentação dos dados da pesquisa para docentes e equipe gestora, realização de cursos de formação onde os professores serão incluídos em todas as etapas do processo dando sugestões de temas e a dinâmica a ser adotada nos encontros.

O intuito é, além de aumentar o interesse e participação deles, é capacitar os envolvidos para que possam assumir uma postura ativa no processo de construção de uma educação antirracista, além de mostrar a importância de ações conjuntas para

enfrentamento das violências evidenciadas pela pesquisa. Foi proposto ainda a realização de cursos de formação, criação de uma plataforma colaborativa que disponibilizará materiais de didáticos, informação e cursos de formação e, por fim, atividades de valorização da cultura negra destinada aos estudantes.

É preciso destacar que o PAE é um instrumento que facilita a implementação de ações, mas para que ele tenha êxito, além do comprometimento dos atores, ele precisa ser bem elaborado e estruturado, e, por isso o primeiro semestre de 2025 será dedicado a organização das atividades a serem realizadas, definição e organização do calendário para as formações a atividades sugeridas, para que no segundo semestre elas sejam implementadas.

De modo geral, posso dizer que a realização da pesquisa transcorreu de forma tranquila sem grandes obstáculos que dificultaram sua realização, no entanto, alguns pontos podem ser destacados como dificultadores. O primeiro ponto diz respeito a ausência de registros. A falta de registros em ata e até mesmo de planos de curso, tornaram mais difícil comprovar sobretudo os dados obtidos junto ao questionário que deram origem a esta pesquisa, respondido pelos estudantes em 2022. A falta de evidências formais mascara o problema e dificulta a implementação de ações uma vez que oficialmente, eles “não existem” ficando a cargo da gestão e professores adotar ou não ações destinadas a solucionar tais problemas.

Outro ponto a ser destacado diz respeito à participação dos docentes na pesquisa. De modo geral, os profissionais colaboraram com a pesquisa, respondendo ao questionário de forma rápida e solícita, no entanto, considerando o número de profissionais que atuam na instituição e o número de questionários disparados (60), acreditei que fosse ser maior o número de devolutivas (36). Acredito que o teor da pesquisa possa ter contribuído para que alguns docentes tenham escolhido não participar.

O envolvimento da gestão é um outro ponto importante. Embora seja nítida a diferença de postura entre a gestão anterior e atual, sendo essa muito mais aberta em relação a realização e desenvolvimento de projetos e ações envolvendo diferentes temáticas, é possível perceber que mesmo reconhecendo a importância de trazer a questão racial para o ambiente escolar, ela ainda não encontrou uma forma de implementar estas ações o que torna evidente a necessidade de cursos de formação como forma de nortear práticas e ações a serem desenvolvidas.

Por fim, chegamos ao final desta pesquisa com algumas certezas: a) que o racismo infelizmente é uma realidade nos ambientes escolares; b) que é urgente a adoção de estratégias para seu enfrentamento; e c) que é longo o caminho a ser percorrido no processo de implementação de uma educação antirracista, porém, possível.

No início desta pesquisa, acreditei que ao final dela, teria um conjunto de práticas bem estruturadas prontas para serem implementadas e que feito isso, os casos de discriminação estariam praticamente erradicados da instituição. Acreditava que as ações que venho implementando ao longo desses dois anos com as turmas, seriam suficientes para mostrar aos alunos que suas ações não eram corretas e que eles naturalmente deixariam de praticá-las.

De certa forma, foi frustrante perceber que embora elas tenham contribuído e muito com algumas mudanças, o processo de conscientização e mudança é lento. Percebi também que a transformação não irá acontecer com ações isoladas e individuais, é preciso que todos estejam envolvidos e comprometidos. Se em alguns momentos a pesquisa trouxe um sentimento de frustração, desânimo e até mesmo de impotência em relação as mudanças necessárias, ao final dela, esse sentimento se transformou. A mudança na postura dos alunos, professores e gestores em relação ao racismo, me fazem acreditar que embora o caminho seja longo e difícil, é possível acreditar nesta transformação.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, S. **O Que é Racismo Estrutural?** Belo Horizonte: Editora Letramento, 2018.

AVENI, A.; ALVES, J. L.; PINHO FILHO, L. C. Resenha dos textos “Políticas Públicas: conceitos e práticas” e “Políticas Públicas: uma revisão da literatura”. **Revista Processus Multidisciplinar**, [S. l.], v. 2, n. 4, p. 373–390, 2021. Disponível em: <https://periodicos.processus.com.br/index.php/multi/article/view/464>. Acesso em: 02 maio 2024.

BENTO, C. **O pacto da branquitude**. São Paulo: Cia. das Letras, 2022.

BERNARDINO, J. Ação afirmativa e a rediscussão do mito da democracia racial no Brasil. **Estudos Afro-asiáticos**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 2, p. 247-273, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/3xQ6wKrtF8nn4vWy3wprpp/?format=pdf&lang=pt>.

BERNARDO, Teresinha; MACIEL, Regimeire Oliveira. Racismo e educação: um conflito constante. Contemporânea – **Revista de Sociologia da UFSCar**, São Carlos, v. 5, n. 1, 2015. Disponível em: <https://www.contemporanea.ufscar.br/index.php/contemporanea/article/view/302/134>. Acesso em: 27 jan. 2023.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 11.988, de 17 de julho de 2009. Cria a Semana de Educação para a Vida, nas escolas públicas de ensino fundamental e médio de todo o País, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 146, n. 142, p. 2, 28 jul. 2009. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=28/07/2009&jornal=1&pagina=2&totalArquivos=88>. Acesso em: 27 jan. 2023.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2023]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 03 dez. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 141, n. 118, p. 11, 22 jun. 2004b. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=11&data=22/06/2004>. Acesso em: 27 jan. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 1, de 30 de maio de 2012. Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 149, n. 105, p. 48, 31 maio 2012a. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=31/05/2012&jornal=1&pagina=48&totalArquivos=152>. Acesso em: 27 out. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 2, de 15 de junho de 2012. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 149, n. 116, p. 70, 18 jun. 2012b. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=18/06/2012&jornal=1&pagina=70&totalArquivos=320>. Acesso em: 27 jan. 2023.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Estudo de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Brasília: MEC, 2004a. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas_interdisciplinares/diretrizes_curriculares_nacionais_para_a_educacao_das_relacoes_etnico_raciais_e_para_o_ensino_de_historia_e_cultura_afro_brasileira_e_africana.pdf. Acesso em: 22 set. 2023.

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**: seção 1, Brasília, ano 140, n. 8, p. 1, 10 jan. 2003. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=1&data=10/01/2003>. Acesso em: 07 fev. 2024.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 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**: seção 1, Brasília, DF, ano 154, n. 147, p. 7, 11 mar. 2008. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=1&data=11/03/2008>. Acesso em: 03 dez. 2023.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 11429, 27 dez. 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 22 fev. 2023.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 134, n. 248, p. 27833, 20 dez. 1996. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=23/12/1996&jornal=1&pagina=1&totalArquivos=289>. Acesso em: 10 dez. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Educação é a Base**. Brasília: MEC; Consed; Undime, 2018. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf. Acesso em: 08 maio 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. **Temas Contemporâneos Transversais na BNCC: Contexto Histórico e Pressupostos**

Pedagógicos. Brasília: Ministério da Educação, 2019. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/contextualizacao_tem_as_contemporaneos.pdf. Acesso em: 07 nov. 2023.

BRASIL. Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: MEC; Secadi, 2013. Disponível em: <https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/cedoc/detalhe/plano-nacional-de-implementacao-das-diretrizes-curriculares-nacionais-para-a-educacao-das-relacoes-etnico-raciais-e-para-o-ensino-de-historia-e-cultura-afro-brasil-eira-e-africana,fb6325a1-36e2-4d4a-a1bb-2658901a0c98>. Acesso em: 12 maio. 2024.

BRASIL. Senado Federal. Negro continuará sendo oprimido enquanto o Brasil não se assumir racista, dizem especialistas. Senado Notícias, Brasília, 8 jun. 2020. Disponível online. <https://www12.senado.leg.br/noticias/infomaterias/2020/06/negro-continuara-sendo-oprimido-enquanto-o-brasil-nao-se-assumir-racista-dizem-especialistas> Acesso em: 13/ 01/2025 de 2025.

CAETANO, A. **10 anos de promulgação da lei 10639/03: seus reflexos em uma comunidade de periferia.** 2014. 117 f. Dissertação (Mestrado em Relações Etnicorraciais) - Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: https://dippg.cefet-rj.br/pprer/attachments/article/81/30_%20Altair%20Caetano.pdf. Acesso em: 31 jul. 2023.

CAMAZANO, Priscilla. Entenda o que foi a Frente Negra, movimento pioneiro criado há 90 anos. **Portal Geledés.** São Paulo, 18 set. 2021. Disponível em: https://www.geledes.org.br/entenda-o-que-foi-a-frente-negra-movimento-pioneiro-criado-ha-90-anos/?amp=1&gad_source=1&gclid=EAlalQobChMlp_CCy6GeiwMV8g5ECB0GGiEcEAYASAAEgJdgPD_BwE Acesso em: 02 dez. 2025.

CAVALLEIRO, Eliane. Educação antirracista: compromisso indispensável para um currículo melhor. Em: **Racismo e antirracismo na educação: repensando nossa escola.** Eliane Cavalleiro (org). São Paulo: Selo Negro. 2001

CAVALLEIRO, E. S. Discriminação racial e pluralismo em escolas públicas da cidade de São Paulo. *In*: BRASIL. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03.** Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 65-104. Disponível em: https://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_volume2_educacao_anti_racista_caminhos_abertos_pela_lei_federal_10639_2003.pdf. Acesso em: 30 maio 2024.

CAVALLEIRO, E. S. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: educação e poder - racismo, preconceito e discriminação na educação infantil.** São Paulo: Summus, 2000.

CAVALLEIRO, E. S. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: educação e poder - racismo, preconceito e discriminação na educação infantil.** 6. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

CAVALLEIRO, E. S. Educação Antirracista: compromisso indispensável para um mundo melhor. In: CAVALLEIRO, R (org.). **Racismo e antirracismo na Educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001. p.141-160.

CAVALLEIRO, E. S. O processo de socialização na educação infantil: a construção do silêncio e da submissão. **Rev. Bras. Cresc. Des. Hum.**, São. Paulo, v. 12, n. 2, p. 39-49 1999. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/jhgd/article/view/39447/42331>. Acesso em: 01 mar. 2024.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. “Introdução”. In: SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO E DIVERSIDADE. Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal 10.639/03. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

CERVO, A. L. **Metodologia científica**. São Paulo: Person Prentice Hall, 2007.

CLARO, Silene Ferreira. uma experiência decolonial da escola municipal eugenia anna dos Santos: narrativas e saberes do candomblé na construção da Consciência histórica. In: PEREIRA, Denise e BORTOLONI, Karen Fernanda. **Chave da Chave de compreensão da história: Cultura & identidades**. São Paulo: Atena, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.22533/at.ed.4722103126> Acesso em: 28 nov. 2024.

CUNHA, R. S. et al. O Cinema Como Instrumento Pedagógico: Relato de Experiência do PIBID/UFERSA de formação dos (as) educandos (as) da educação de jovens e adultos de Angicos/RN. **V Encontro de Iniciação à Docência da UEPB. Campina Grande. Anais V ENID/UEPB**, v. 1, p. 3, 2015.

DAMASCENO, Maria das Graças de Aguiar; SANTOS, Andreza de Oliveira Franco; SILVA, Everton Marques da; CORRÊA, Jamir Adolfo; ANDRADE FILHO, Marcos Antonio Soares de; SILVA, Rivaldo Ferreira da. COLABORAÇÃO DIGITAL: CONSTRUINDO COMUNIDADES DE APRENDIZADO COM AS TICS: POTENCIALIZANDO A EDUCAÇÃO COLABORATIVA ATRAVÉS DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, [S. l.], v. 10, n. 5, p. 3857–3866, 2024. DOI: 10.51891/rease.v10i5.14203. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/14203>. Acesso em: 25 jan. 2025.

DIAS, L. R. “Quantos passos já foram dados? A questão de raça nas leis educacionais – da LDB de 1961 à Lei 10.639, de 2003”. In: ROMÃO, J. (org.). **História da educação dos negros e outras histórias**. Brasília: MEC; Secad, 2005. p. 49-62.

EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA E A GESTÃO ESCOLAR MARINA FERREIRA GOMES MARIA DE FÁTIMA DE ANDRADE FERREIRA. ANAIS DA XVII SEMANA DE EDUCAÇÃO DA PERTENÇA AFRO-BRASILEIRA - 2021

EDUCAÇÃO decolonial: conheça experiências de escolas que promovem antirracismo e direitos. **Centro de Referências em Educação Integral**, [S. l.], [2024]. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/especiais/educacao-decolonial/reportagens/educacao-decolonial-conheca-seis-experiencias-que-promovem-antirracismo-e-direitos/>. Acesso em: 26 nov. 2023.

EDUCAÇÃO Infantil e a construção do currículo antirracista #EP01. [S. l.: s. n.], 2023. 1 vídeo (49 min). Publicado pelo canal **Pedagogia Podcast**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=MFo-HYdcLzo>. Acesso em: 25 ago. 2021.

ESCOLA ESTADUAL . **Regimento Escolar**. Juiz de Fora, 2022.

ESCOLA ESTADUAL LUIZA MAHÍN. **Projeto Político-Pedagógico**. Juiz de Fora, 2021.

FELIX, J. B. de J. As Primeiras Formas de Lutas Contra o Racismo no Brasil Republicano. **Tempo da Ciência**, [S. l.], v. 16, n. 32, p. 67–79, 2000. DOI: 10.48075/rtc.v16i32.8797. Disponível em: <https://saber.unioeste.br/index.php/tempodaciencia/article/view/8797>. Acesso em: 29 jan. 2025.

FERREIRA, R. F. O brasileiro, o racismo silencioso e a emancipação do afrodescendente. **Psicologia Sociedade**, Recife, v. 14, n. 1, p. 69-86; jan./jun. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/JHpfdP3bp6dd8Y4wrw8XbHN/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 26 nov. 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 60. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

FREYRE, G. **Casa grande e Senzala**. 25. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1987.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo, SP: Atlas, 2007.

GOMES, N. L. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: BRASIL. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 39-64. Disponível em: https://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_volume2_educacao_anti_racista_caminhos_abertos_pela_lei_federal_10639_2003.pdf. Acesso em: 30 maio 2024.

GOMES, N. L. Educação, relações étnico-raciais e a Lei nº 10.639/03: breves reflexões. In: BRANDÃO, A. P. (coord.). **Modos de fazer: caderno de atividades, saberes e fazeres**. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010. p. 19-25. (A cor da Cultura, v. 4).

GOMES, N. L. Gestão escolar deve prezar pela educação democrática e antirracista. **Revista Educação**, [S. l.], 19 nov. 2023. Disponível em: <https://revistaeducacao.com.br/2023/11/19/educacao-democratica-e-antirracista/>. Acesso em: 30 maio 2024.

GOMES, N. L.; RODRIGUES, T. C. Resistência democrática: a questão racial e a Constituição Federal de 1988. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 39, n. 145, p.928-945, out./dez., 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/LF9R5KRdpmDkCSRvDjmWyfL/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 26 nov. 2023.

GOMES, Nilma Lino. "Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre questão racial no Brasil: uma breve discussão". In: SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO E DIVERSIDADE. **Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal 10.639/03**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade cultural e formação de professores. Um diálogo necessário. **Educação em revista**, Belo Horizonte. Nº especial. Set/2000

GOMES, Nilma Lino. Relações Étnico-Raciais, Educação e Descolonização dos Currículos. *Currículo sem Fronteiras*, v. 12, p. 98-109, 2012.

GONZALEZ, L.; HASENBALG, C. **Lugar de negro**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1982 (Coleção 2 Pontos, v. 3). Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/geociencias/organizacao-do-territorio/tipologias-do-territorio/15788-favelas-e-comunidades-urbanas.html?edicao=38944&t=acesso-ao-produto>. Acesso em: 20 out. 2023.

GUIMARÃES, A. C.; PINTO, J. M. R. Discriminação racial na escola: vivências de jovens negros. **Revista Digital de Direito Administrativo**, São Paulo, v. 3, n. 3, p. 512-524, 2016. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rdda/article/view/115745/116690>. Acesso em: 26 jan. 2023.

IANNI, O. Dialética das relações raciais. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 18, n. 50, p. 21-30, 2004. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/eav/article/view/9966/11538>. Acesso em: 17 nov. 2023.

IBGE. **Cidades: Juiz de Fora**. [2020]. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/juiz-de-fora/panorama>. Acesso em: 10 nov. 2023.

IBGE. Desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil: notas técnicas. **Estudos e Pesquisas, Informação Demográfica e Socioeconômica**, Rio de Janeiro, n. 41, 2019. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681_informativo.pdf. Acesso em: 23 maio 2024.

IBGE. **Favelas e Comunidades Urbanas: notas metodológicas nº 1**. Sobre a mudança de Aglomerados Subnormais para Favelas e Comunidades Urbanas. Brasília: IBGE: 2024. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv102062.pdf>. Acesso em: 13 out. 2023.

IPEC. **Percepções sobre o racismo no Brasil**. 2023. Disponível em percepcaosobreracismo.org.br/download/137. Acesso em: 02 maio 2024.

JACCOUD, I. Racismo e República: o debate sobre o branqueamento e a discriminação racial no Brasil. In: Theodoro, M. (org.). **As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil: 120 anos após a abolição**. Brasília: Ipea, 2008. p. 45-

64. https://www.mpdft.mp.br/portal/pdf/Livro_desigualdadesraciais_-_IPEA.pdf. Acesso em: 10 maio 2024.

JUIZ DE FORA. Subsecretaria de vigilância e monitoramento de assistência social. **Mapa social**: Análise da situação do desenvolvimento familiar em Juiz de Fora. Juiz de Fora: Funalfa, 2012.

JUIZ DE FORA (MG). Lei nº 14.802, de 10 de janeiro de 2024. Institui o Estatuto Municipal da Promoção e Igualdade Étnico-Racial do Município de Juiz de Fora. Diário Oficial do Município de Juiz de Fora, Juiz de Fora, MG, 10 jan. 2024. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/mg/j/juiz-de-fora/lei-ordinaria/2024/1481/14802/lei-ordinaria-n-14802-2024-institui-o-estatuto-municipal-da-promocao-e-igualdade-etnico-racial-do-municipio-de-juiz-de-fora>. Acesso em: 11 de abr. 2025

KALINKE, Marco Aurélio. **Para não ser um professor do século passado**. Curitiba: Gráfica Expoente, 1999.

KILOMBA, G. **Memórias da plantação**: episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Editora Cobogó, 2019.

LINO G. N. O combate ao racismo e a descolonização das práticas educativas e acadêmicas **Revista de Filosofia Aurora**, vol. 33, no. 59, 2021 Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Brasil

LISBÔA, G. A. S. Currículo e Práticas Pedagógicas Antirracistas na Educação Infantil. *In*: COLÓQUIO INTERNACIONAL DA EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE (EDUCON), 15., 2021, Sergipe. **Anais [...]**. Sergipe: UFS, 2021. p. 1-19. Disponível em: <https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/16557/2/CurriculoPraticasPedagogicasAntirracistasEducacaoInfantil.pdf>. Acesso em: 02 maio 2024.

MOREIRA, A. J. **O que é racismo recreativo?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.

MOREIRA, A. J. **Racismo recreativo**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019

MOREIRA, M. A. **Análise do Impacto da Lei 10639/2003 no ENEM - 1998 a 2013**. 2015. 98f. Dissertação (Mestrado em Relações Etnicorraciais) - Centro de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: https://dippg.cefet-rj.br/pprer/attachments/article/81/38_Márcio%20de%20Araújo%20Moreira.pdf. Acesso em: 31 jul. 2023.

MULLER, D. V. R. Apontamentos sobre escravidão e racismo no Brasil. **Laborare**, São Paulo, Brasil, v. 5, n. 9, p. 151-169, 2022. Disponível em: <https://revistalaborare.org/index.php/laborare/article/view/141>. Acesso em: 01 dez. 2023.

MUNANGA, K. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. Niterói: EDUFF, 2004. Disponível em:

https://biblio.fflch.usp.br/Munanga_K_UmaAbordagemConceitualDasNocoosDeRacaRacismoidentidadeEEtnia.pdf. Acesso em: 26 jul. 2024.

MUNANGA, K. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**: identidade nacional versus identidade negra. Petrópolis: Vozes, 1999.

NAKAGAWA, Marcelo. Ferramenta 5W2H–Plano de ação para empreendedores. **Documento online**, 2014.

UOL, **Nas famílias mais ricas, taxa de fecundidade no país chega a menos de um filho por mulher**. UOL, São Paulo, 17 out. 2012. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/saude/ultimas-noticias/redacao/2012/10/17/em-domicilios-com-alto-rendimento-taxa-de-fecundidade-no-pais-chega-a-menos-de-um-filho-por-mulher.htm>. Acesso em: 16 fev. 2024.

NIEMEYER, A. M. de. O silenciamento do “negro” na auto identificação étnica: um estudo com adolescentes de duas escolas públicas paulistanas. **Rua**, Campinas, v. 8, n. 1, p. 43-72, 2002. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rua/article/view/8640733/8274>. Acesso em: 28 abr. 2023.

ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL – Seccional Alagoas. OAB/AL alerta sobre a importância de denunciar casos de racismo e injúria racial. Maceió, 21 mar. 2023. Disponível online. <https://www.oab-al.org.br/2023/03/oab-al-alerta-sobre-a-importancia-de-denunciar-casos-de-racismo-e-injuria-racial/> Acesso em 25 nov. 2024.

PEIXOTO, W. P. **Racismo na escola e a sua influência nas trajetórias Escolares dos jovens negros**. 2021. 107f. Dissertação (Mestrado em Relações Etnicorraciais) - Centro de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, Rio de Janeiro, 2021. Disponível em: https://dippg.cefet-rj.br/pprer/attachments/article/81/170_Wesley%20Paulo%20Peixoto.pdf. Acesso em: 13 maio 2023.

PEREIRA, Denise, BORTOLOTTI, Karen Fernanda. (org.) **Chave de compreensão da história**: cultura & identidades Ponta Grossa - PR: Atena, 2021.

PINHEIRO, B. C. S. **Como ser um educador antirracista**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2023.

POLITIZE. **O que são Minorias**. [2024]. Disponível em: <https://www.politize.com.br/o-que-sao-minorias/>. Acesso em: 26 nov. 2023.

PONTES, J. C.; SILVA, C. G. Cisnormatividade e passabilidade: deslocamentos e diferenças nas narrativas de pessoas trans. **Periódicos**, Salvador, v 1, n 8, p. 396-417, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistaperiodicus/article/view/23211>. Acesso em: 13 maio 2023.

QEDU. **EE Luiza Mahín**. [2023]. Disponível em: <https://bi.qedu.org.br>. Acesso em: 19 out. 2023.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno Manual Antirracista**. São Paulo: 1ª Companhia das Letras, 2019.

RODRIGUES, Glorinha Teresa; TERUYA, Teresa Kazuko. O filme como fonte de pesquisa e estudos para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica. Em: **O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense**. Paraná. 2012. Volume 1.

SANTOS, A. **Educação das relações étnico-raciais na creche: espaço-ambiente foco**. 2018. 236 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: https://www.bdtd.uerj.br:8443/bitstream/1/10277/1/Tese_Aretusa%20Santos.pdf. Acesso em: 31 jul. 2023.

SANTOS, G. G. P.; SALES, S. R. A mulher negra brasileira, miscigenação e o estupro colonial: o mito da democracia racial e o reforço de estereótipos racistas e sexistas. **Caderno Espaço Feminino**, Uberlândia, v. 31, n. 1, p. 40-62, 2018. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/neguem/article/view/41554/pdf>. Acesso em: 31 jul. 2023.

SANTOS, Isabel Aparecida. A responsabilidade da escola na eliminação do preconceito racial: alguns caminhos. Em: **Racismo e antirracismo na educação: repensando nossa escola**. Eliane Cavalleiro (org). São Paulo: Selo Negro. 2001

SARAIVA, R. **Raça e Cor nos resultados do Avalia BH: o desempenho dos estudantes e as políticas de equidade racial na Rede Municipal de Educação**. 2014. 141 f. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/bitstream/ufjf/1323/1/robertson Saraiva.pdf>. Acesso em: 03 dez. 2023.

SILVA, A. L.; SILVA, C. A Base Nacional Comum Curricular e a Educação Étnico-Racial na promoção de uma educação antirracista. **Rev. Eletrônica Pesquiseduca**. Santos, v.13, n. 30, p. 553- 570, maio-ago. 2021. Disponível em: https://dippg.cefet-rj.br/pprer/attachments/article/81/38_Márcio%20de%20Araújo%20Moreira.pdf. Acesso em: 31 jul. 2023.

SILVA, Cristiano Cardoso da. **Fotografia e educação antirracista: notas sobre a implementação da lei nº 10.639/03 em uma oficina do ensino fundamental**. 2019. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação) - Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2019.

SILVA, L. C. M. V.; SEVERO, R. C. B. S. Educação para as relações étnico-raciais: possibilidade da educação e um currículo antirracista? **Redoc**, Rio de Janeiro, [S. l.], v. 5, n. 2, p. 243-261, jul. 2021. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/re-doc/article/view/57148/38459>. Acesso em: 27 jan. 2023.

SILVA, Maria Aparecida. Formação de educadores/as para o combate ao racismo: mais uma tarefa essencial. Em: **Racismo e antirracismo na educação: repensando nossa escola**. Eliane Cavalleiro (org). São Paulo: Selo Negro. 2001

SOUZA, M. R.; BRESSANIN, J. A. Quem é pardo no brasil? Uma análise dos sentidos de pardo nos modos de definir cor ou raça. **Revista de Estudos Acadêmicos de Letras**, [S. l.], n. 12, v. 2, p. 75-88, 2019. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/reacl/article/view/4112>. Acesso em: 26 jan. 2023.

SOUZA, S. A. L.; FREIRE, M. E. S. A lei Nº 10.639/2003 na BNCC: incoerências e desafios Interterritórios. **Revista de Educação**, Caruaru, v. 8, n. 17, e256361, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/interritorios/article/view/256361/43585>. Acesso em 05 mar. 2024

SOUZA, Farney Vinícios Pinto. Adoecimento mental e o trabalho do professor: um estudo de caso na rede pública de ensino. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, [S. l.], v. 21, n. 2, p. 103–117, 2018. DOI: 10.11606/issn.1981-0490.v21i2p103-117. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/cpst/article/view/146374>. Acesso em: 12 jan. 2025.

XIMENES, D. A. Vulnerabilidade social. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: <https://gestrado.net.br/wp-content/uploads/2020/08/235-1.pdf>. Acesso em: 31 jul. 2023.

APÊNDICE A – AFIRMATIVAS UTILIZADAS NO QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES

PERCEPÇÕES SOBRE RACISMO NA INSTITUIÇÃO

- Acredito que ocorram casos de racismo nesta instituição.
- Já presenciei casos de racismo ou discriminação racial na instituição.
- O racismo é um problema que impacta negativamente a vida escolar e social dos estudantes.
- Me sinto preparado para atuar em situações de racismo e discriminação racial.
- Já fiz cursos e capacitações sobre a temática racial.
- Trabalho conteúdos referentes a temática racial na minha disciplina.
- A temática racial deve ser trabalhada por todas as disciplinas.
- A escola realiza atividades de valorização da cultura negra.
- A escola possui ações ou atividades específicas de combate ao racismo voltados para alunos e professores.
- A escola deve oferecer cursos de formação para professores e funcionários para trabalhar temas que envolvam a temática racial.
- Caso já tenha presenciado casos de racismo ou discriminação dentro da escola, gostaria de compartilhar conosco estes casos?
- Relate o que você precisa saber mais sobre a questão racial para conseguir trabalhar estes temas em sua disciplina.

APÊNDICE B – ROTEIRO DAS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS COM A EQUIPE GESTORA

CONHECIMENTO E PARTICIPAÇÃO:

- Já teve conhecimento da ocorrência de casos de racismo e discriminação racial na instituição?
- Quais ações a antiga gestão adotava para promover o combate à discriminação racial e o racismo na instituição?
- Em relação a práticas de enfrentamento ao racismo, quais as principais diferenças podem ser observadas entre a gestão anterior e a atual?
- Qual o papel da gestão no enfrentamento do racismo e na construção de uma educação antirracista?
- Quais ações a gestão atual têm promovido para implementar uma educação antirracista?
- A escola promove a formação continuada de professores para tratar da temática racial? Por que?
- Já ouviu falar da Lei nº 10.639/2003? Acha que ela tem sido implementada na prática?

APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO PARA PARTICIPAÇÃO DA PESQUISA



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa de mestrado “COMO PROMOVER UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: UM ESTUDO DE CASO NA ESCOLA ESTADUAL CLORINDO BURNIER”, sob a responsabilidade da pesquisadora CRISLEY VIEIRA DA SILVA do Programa de Pós Graduação Profissional em Gestão e Avaliação de Educação Pública. O objetivo da pesquisa é investigar como o racismo e a discriminação racial se manifestam na Escola Estadual Clorindo Burnier, como os profissionais dessa instituição percebem e atuam no combate a estas violências, os impactos do racismo para os discentes dentro e fora da instituição, além de compreendermos quais ações estão sendo tomadas para enfrentar o racismo no ambiente escolar. A intenção é propor medidas e estratégias para aprimorar o enfrentamento à discriminação racial dentro do contexto escolar.

Sua participação é voluntária e os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Sua participação é anônima e você não será identificado (a) em nenhuma publicação que a pesquisa possa resultar. A pesquisadora tratará sua identidade com padrões profissionais de sigilo, utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Declaro que concordo em participar da pesquisa e que me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Juiz de Fora, _____ de _____ de 20__ .

Assinatura do Participante

Assinatura do (a) Pesquisador (a)

Nome do Pesquisador Responsável: Crisley Vieira da Silva
CAED (Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação).
PPGP (Programa de Pós Graduação Profissional em Gestão e Avaliação de Educação Pública).
CEP: 36038-330
Fone: (32) 4009-9300.

Rubrica do Participante de pesquisa ou responsável: _____
Rubrica do pesquisador: _____

O CEP avalia protocolos de pesquisa que envolve seres humanos, realizando um trabalho cooperativo que visa, especialmente, a proteção dos participantes de pesquisa do Brasil. Em caso de dúvidas, com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:
CEP - Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos - UFJF
Campus Universitário da UFJF
Pro-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa
CEP: 36036-900
Fone: (32) 2102- 3788 / E-mail: cep.propp@ufjf.br