



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE CUIABÁ
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

ALMIR ROGERIO DA SILVA

**O SILÊNCIO DO RACISMO: DINÂMICA DAS RELAÇÕES RACIAIS EM UMA
ESCOLA PÚBLICA DE COLÍDER-MT**

Cuiabá-MT
2018

ALMIR ROGERIO DA SILVA

**O SILÊNCIO DO RACISMO: DINÂMICA DAS RELAÇÕES RACIAIS EM UMA
ESCOLA PÚBLICA DE COLÍDER-MT**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação, na Área de Concentração: Educação, Linha de Pesquisa: Movimentos Sociais, Política e Educação Popular.

Orientadora Profa. Dra. Candida Soares da Costa

Cuiabá-MT
2018

FICHA CATALOGRAFICA

Dados Internacionais de Catalogação na Fonte.

R723s Rogério da Silva, Almir.

O SILÊNCIO DO RACISMO: DINÂMICA DAS
RELAÇÕES RACIAIS EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE
COLIDER-MT /

Almir Rogério da Silva. -- 2018
125 f. : il. color. ; 30 cm.

Orientadora: Profa. Dra. Candida Soares da Costa.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Mato
Grosso, Instituto de Educação, Programa de Pós-Graduação em
Educação, Cuiabá, 2018.

Inclui bibliografia.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor/

Permitida a reprodução parcial ou total, desde que citada a fonte.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
Avenida Fernando Corrêa da Costa, 2367 - Boa Esperança - Cep: 78060900 - CUIABÁ/MT
Tel : 3615-8431/3615-8429 - Email : secppge@ufmt.br

FOLHA DE APROVAÇÃO

TÍTULO: "Dinâmica das relações raciais na educação escolar básica"

AUTOR: Mestrando Almir Rogério da Silva

Dissertação defendida e aprovada em 23 de março de 2018.

Composição da Banca Examinadora:

Presidente Banca / Orientadora Doutora Candida Soares da Costa
Instituição: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

Examinador Interno Doutor Sérgio Pereira dos Santos
Instituição: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

Examinador Externo Doutor Acildo Leite da Silva
Instituição: UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO/UFMA

Examinador Suplente Doutor Adelmo Carvalho da Silva
Instituição: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

CUIABÁ, 23/03/2018.

*Aos alunos colaboradores desta pesquisa,
que sejam e exerçam aquilo que desejarem:
bombeiros, babás, jogadores de futebol,
médicos, docentes, veterinários... sem
ocuparem espaços que outros lhes atribuam
por conta de pertencimento racial, gênero ou
outros fatores*

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ser essencial em minha vida.

Aos meus pais, pelo apoio e incentivo recebido, pela vibração em cada degrau dessa trajetória acadêmica, na certeza do meu sucesso profissional, mas, sobretudo na perspectiva que eu me tornasse um ser humano melhor.

À companheira Eliane, pelo apoio e a aprendizagem que me proporcionou durante nosso tempo de convívio.

Aos meus irmãos, Rone e Andreia, por terem me dado sobrinho e sobrinhas que me movem a pensar e discutir desigualdades na sociedade, objetivando um mundo melhor.

À Professora Doutora Candida Soares da Costa, pela orientação deste trabalho, pela paciência diante das minhas limitações, pela credibilidade, pois em momento algum me olhou, como se eu não fosse capaz de discutir e apontar elementos que contribuíssem para que as desigualdades raciais sejam diminuídas na sociedade brasileira.

Ao Professor Doutor Sergio Pereira dos Santos, pelo apoio nessa trajetória de mestrado, não só pelas indicações de leitura, mas pelos incontáveis empréstimos de material do seu acervo pessoal. Pela companhia nos almoços e a partilha da experiência sobre cursar pós-graduação.

Ao Professor Doutor Adelmo Carvalho da Silva, pela companhia e paciência e, sobretudo, pela aprendizagem que me proporcionou pessoal e academicamente.

Ao Professor Doutor Acildo Leite da Silva, pelo carinho e disponibilidade em contribuir nesse processo acadêmico.

Aos colegas de mestrado que tornaram amigos, Paulo e Eliete, e aos companheiros Maria Helena, Benedita, Carina, Emanuelle, João, Valdeci e Leydiane.

Ao Luciano, pela troca de experiência já vivenciada de estar distante de casa.

Agradeço aos sujeitos colaboradores desta pesquisa e a todos os profissionais de educação da Escola Estadual André Antônio Maggi.

Aos profissionais Luisa, Marcos, Marisa e Duarte, do Programa de Pós-Graduação em Educação/UFMT, pela exemplar dedicação ao seu trabalho. Externo também meus agradecimentos as professoras doutoras Rute e Marcia, pelo zelo dedicado ao programa.

Aos professores/as do PPGE/UFMT, pessoas que me propiciaram condições para que eu me apropriasse de novos métodos e técnicas de pesquisa científica.

À Secretaria Municipal de Educação de Colíder/MT e à SEDUC/MT, por concederem meu afastamento para qualificação, pois sem isso não seria possível concluir essa trajetória

RESUMO

Esta dissertação, intitulada *O silêncio do racismo: dinâmica das relações raciais em uma escola pública de Colíder-MT*, teve como objetivo analisar como se dá a dinâmica das relações raciais no espaço escolar, as reconfigurações do racismo que possivelmente sofrem os alunos não brancos no universo escolar em que atuam os sujeitos da pesquisa. Buscou-se analisar as práticas pedagógicas desenvolvidas na unidade de ensino em relação à Lei nº. 10.639/03 e compreender de que forma o racismo, a discriminação e o preconceito racial estão presentes na trajetória desses alunos. A pesquisa teve como *locus* a Escola Estadual André Antônio Maggi, pertencente ao Município de Colíder/MT. Metodologicamente, inseriu-se na abordagem qualitativa, conforme proposto por Minayo (2013) e Denzin e Lincon, (2006), utilizando o método etnográfico escolar, em diálogo com Geertz (2012) e André (2012). Os instrumentos de coleta utilizados foram: observação participante, entrevista semiestruturada e caderno de campo. O Projeto Político-Pedagógico e o Regimento Escolar também se constituíram como fontes de informações. Os colaboradores da pesquisa foram dois coordenadores pedagógicos, duas professoras e dez alunos, no qual analisamos as falas mais pertinentes nesse momento. Os principais referenciais teóricos se amparam em Cavalleiro (2015), Costa (2011), Munanga (2013), Osório (2003), Gomes (1995), Guimarães (1991), Gonçalves (1985), Skidmore (1976), entre outros. Os resultados da pesquisa demonstraram que a dinâmica das relações raciais nessa unidade de ensino se encontra permeada por conflito, embora haja momentos nos quais se manifeste uma relação aparentemente pacífica entre os alunos e os demais profissionais da educação que ali atuam. Ficou evidente que os profissionais da Escola Estadual André Antônio Maggi desenvolvem ações pedagógicas que possibilitam a discussão e o desenvolvimento de atividades que visam trabalhar a dinâmica das relações raciais no cotidiano escolar. No entanto, há de se considerar que tais ações acontecem de forma fragmentada; assim, há necessidade de avançar de forma mais abrangente e contínua sobre a discussão da temática das relações raciais, conforme determina a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/1996. A pesquisa desvelou ainda que, apesar de haver por parte da equipe pedagógica e de alguns professores a negação de que no ambiente escolar em estudo não ocorram práticas discriminatórias e racistas, as narrativas dos alunos demonstram que elas ocorrem de forma implícita e explícita, por meio de brincadeiras e apelidos, ou mesmo nos momentos de conflito entre grupos.

Palavras-chave: Educação. Relações raciais. Racismo. Preconceito.

ABSTRACT

This dissertation, entitled "The silence of racism: dynamics of racial relations in a public school in Colíder-MT", aimed to understand how the dynamics of racial relations in the school space, the reconfigurations of racism that possibly non-white students in the school universe in which the research subjects. The aim was to analyze the pedagogical practices developed in the teaching unit in relation to Law no. 10.639 / 03 and understand how racism, discrimination and racial prejudice are present in the trajectory of these students. The research had as a locus the André Antônio Maggi State School, belonging to the Municipality of Colíder / MT. Methodologically, it was inserted in the qualitative approach, as proposed by Minayo (2013) and Denzin and Lincon, (2006), using the school ethnographic method, in dialogue with Geertz (2012) and André (2012). The collection instruments used were: participant observation, semi-structured interview and field notebook. The Political-Pedagogical Project and the School Regiment were also constituted as sources of information. The research collaborators were two pedagogical coordinators, two teachers and ten students. The main theoretical references were supported in Cavalleiro (2015), Costa (2011), Munanga (2013), Osório (2003), Gomes (1995), Guimarães (1991), Gonçalves (1985), Skidmore (1976) among others. The results of the research showed that the dynamics of racial relations in this unit of education is permeated by conflict, although there are moments in which an apparently peaceful relationship between the students and the other education professionals who work there is manifested. It was evident that the professionals of the State School André Antônio Maggi develop pedagogical actions that allow the discussion and the development of activities that aim to work the dynamics of race relations in the school routine. However, it must be considered that such actions happen in a fragmented way; thus, there is a need to advance in a more comprehensive and continuous way on the discussion of the subject of race relations, as determined by the Law of Guidelines and Bases of Education 9.394 / 1996. The research also revealed that although the pedagogical team and some professors deny that in the school environment under study there are no discriminatory and racist practices, the students' narratives show that they occur implicitly and explicitly through of games and nicknames, or even in moments of conflict between groups.

Keywords: Education. Race relations. Racism.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 01	Cartaz de boas-vindas na sala de recurso multifuncional	58
Ilustração 02	Cartaz no interior da sala de recurso multifuncional, trazendo a imagem de anjos	59
Ilustração 03	Mapa do estado de Mato Grosso	63

LISTA DE QUADROS

Quadro 01	Textos referentes à discussão das relações raciais	17
Quadro 02	Caracterização dos entrevistados	38

LISTA DE SIGLAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP/Humanidades	Comitê em Pesquisas com Seres Humanos
CNS	Conselho Nacional de Saúde
DNA	Ácido Desoxirribonucleico
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NEAD	Núcleo de Educação Aberta e a Distância
NEPRE	Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Relações Raciais e Educação
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPGE	Programa de Pós-graduação em Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
SCIELO	Scientific Electronic Library Online.
SEDUC	Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso
SEPPIR	Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
UFMT	Universidade Federal de Mato Grosso
UNEMAT	Universidade do Estado de Mato Grosso
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP/Humanidades	Comitê em Pesquisas com Seres Humanos
CNS	Conselho Nacional de Saúde
DNA	Ácido Desoxirribonucleico
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NEAD	Núcleo de Educação Aberta e a Distância
NEPRE	Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Relações Raciais e Educação

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 RELAÇÕES RACIAIS NA SOCIEDADE E NO ESPAÇO ESCOLAR	22
1.1 Contextualizando raça e racismo e dinâmica das relações raciais no espaço escolar	2222
1.2 Relações raciais no espaço escolar	27
1.3 Os mecanismos intraescolares: o racismo silencioso	36
2 DEMARCAÇÕES METODOLÓGICAS	39
2.1 Orientações Metodológicas	39
2.2 Indo a Campo	40
2.2.1 Método de pesquisa: etnografia	46
2.2.2 Instrumentos de Coleta de Dados	48
2.2.2.1 Observação	49
2.2.3 Análise documental	49
2.2.4 Entrevistas semiestruturadas	50
2.2.5 Recurso fotográfico	51
2.2.6 Tratamento dos dados de campo: as análises	52
2.2.7 Submissão e parecer do Comitê de Ética	52
3 DINÂMICA DAS RELAÇÕES RACIAIS NO ESPAÇO ESCOLAR	53
3.1 O Olhar na Dinâmica das Relações Raciais	53
3.2. Um Olhar sobre o Projeto Político-Pedagógico	58
3.3 O Olhar e a Reflexão de Coordenadores sobre a Temática das Relações Raciais no Espaço Escolar	69
3.4 O Professor como Sujeito Formador: o que diz sobre a dinâmica das relações raciais e a discussão das relações raciais em sala de aula	80
3.5 Os Alunos diante da Temática das Relações Raciais: essa dinâmica ocorre de fato, ou está silenciada?	89
CONSIDERAÇÕES FINAIS	103
REFERÊNCIAS	10707
APÊNDICES	117
APÊNDICE 1	120
APÊNDICE 2 - ROTEIRO TEMÁTICO SEMIESTRUTURADO PARA REALIZAÇÃO DA OBSERVAÇÃO DE CAMPO	121
APÊNDICE 3 - ROTEIRO SEMIESTRUTURADO PARA REALIZAÇÃO DAS ENTREVISTAS COM OS COORDENADORES PEDAGOGICOS	122
APÊNDICE 4 - ROTEIRO TEMÁTICO SEMIESTRUTURADO PARA REALIZAÇÃO DAS ENTREVISTAS COM OS ALUNOS	123
APÊNDICE 5: Roteiro semiestruturado de Entrevista com os professores (as)	124

INTRODUÇÃO

Esta dissertação está vinculada à linha de pesquisa “Movimentos Sociais, Política e Educação Popular”, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), através do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Relações Raciais e Educação (NEPRE), tendo como objetivo principal analisar como se dá a dinâmica das relações raciais no espaço escolar, as reconfigurações do racismo que possivelmente sofrem os alunos não brancos no universo escolar.

Sua realização se orientou pelos seguintes objetivos: compreender o universo escolar em que atuam os sujeitos da pesquisa; analisar as práticas pedagógicas desenvolvidas na unidade de ensino em relação à Lei n. 10.639/03; compreender de que forma o racismo, a discriminação e o preconceito racial estão presentes na trajetória desses alunos; e discorrer sobre as formas de superação do racismo no ambiente escolar.

Vale ressaltar que a Lei n. 10.639/2003 foi alterada pela de n. 11.645/2008,¹ acrescida pela história indígena na temática História e Cultura Afro-Brasileira, buscando, assim, cumprir o promulgado nos “Art. 5º, Art. 210º, Art. 206º, I. §1º do Art. 242º, Art. 215º e Art. 216º, bem como os Art. 26º, 26a e 79B” na Lei 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que assegura a igualdade de direitos, bem como de vida e cidadania, assim como também a igualdade de direito às histórias e culturas que compõem o Estado brasileiro, além da garantia de acesso das diferentes fontes de cultura (BRASIL, 1996).

Nessa medida, de acordo com o §1º:

O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracteriza formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e os negros e os índios na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas sociais econômicas e política, pertinente a história do Brasil. (BRASIL, 2008, p.18).

Desta forma, cabe então às unidades de ensino propiciar aos educandos o conhecimento da história dos povos que contribuíram para a formação da população brasileira, além da reflexão sobre como estão estabelecidas essas populações dentro do Brasil, refletido sobre os fatos que levam à exclusão de negros e índios dos processos sociais, escolares e econômicos, motivo da aprovação dessa legislação. A escola é o espaço que reúne representantes de diferentes culturas, portanto, deveria ser o lugar onde o educando pudesse interagir nas discussões que se referissem às desigualdades sociais, sobretudo as relativas à etnia e à questão racial, presentes na sociedade brasileira.

¹ Nesta dissertação optamos pelo uso recorrente da Lei n. 10.639/03 por uma questão histórica.

A motivação fundamental desta pesquisa ancorou-se na seguinte questão: Como se dá a trajetória de alunos negros no espaço escolar? Partiu-se do pressuposto de que a maioria deles é vítima de ataques racistas cotidianamente, o que, na maior parte das vezes, não é levado em consideração por professores e gestores, por “[...] acreditarem que no espaço escolar não existe racismo”.

Os motivos que me levaram a discutir as relações raciais e desenvolver a pesquisa entrelaçam com minha história de vida e, por consequência, conduzem-me a uma reflexão acadêmica sobre a pessoal relação com a educação, sobretudo com o ensino fundamental, em anos iniciais, que remonta à década de 1990, anterior à conclusão do curso magistério em nível médio. Com apenas (16 anos) e concluído apenas a 6ª série do ensino fundamental, iniciei minha trajetória como professor.

Tal contratação ocorreu pela falta de docentes para atuar na educação do campo, do município de Colíder-MT, que não exigia formação específica para trabalhar com o Ensino Fundamental dos anos iniciais, compreendendo, à época, de 1ª a 4ª série, e atualmente definida como “ano”. Nesse contexto, não existiam políticas públicas suficientes e que contemplassem as necessidades globais dessa população e, especialmente, suas necessidades formativas.

Assim, ao assumir as aulas, não tinha noção do exercício da docência e tampouco como mediar o processo ensino-aprendizagem das crianças; no entanto, utilizava o material disponibilizado pelo Ministério da Educação (MEC), usando o livro didático como base para elaboração e execução das aulas, arriscando, poucas vezes, trabalhar algo que estivesse fora deste material, como, por exemplo, as discussões sobre diversidade e as relações raciais.

Percebendo a necessidade de oferecer formação mínima² para os professores que atuavam nessas séries, o município de Colíder-MT, na década de 1990, ofertou um curso de magistério na modalidade modular, para professores que atuavam sem formação específica. A capacitação presencial era realizada no período das férias escolares (janeiro e julho), sendo que durante o período letivo havia o acompanhamento por monitores, os quais orientavam o desenvolvimento da prática referente à proposta trabalhada no curso.

Nesse período, percebi a importância da qualificação profissional para o trabalho com crianças, com desígnio de mudar a prática pedagógica que vinha desenvolvendo. Participei do processo seletivo e ingressei no magistério, concluindo essa primeira etapa de formação,

² Arruda (2011, p. 118), em sua dissertação de Mestrado, afirma que a partir década de 1970, a carência de professores em Mato Grosso, com formação técnica específica em nível de 2º grau ou magistério, era uma realidade que caracterizava as escolas primárias dos municípios. Naquelas “multisseriadas” das zonas rurais essa era a realidade, constituindo-se exceção a presença em sala de aula de uma professora ou professor habilitado no magistério.

ainda na década de 1990. Após a conclusão, em 1999, foi publicado Edital do concurso público da rede municipal de Colíder, e fui aprovado, de modo que ingressei como professor efetivo.

Porém, com o êxodo rural³, a quantidade de alunos matriculados na educação do campo foi diminuindo, ao ponto de não se ter o número mínimo exigido por lei para o funcionamento de algumas escolas localizadas na zona rural do município, inclusive a escola na qual eu trabalhava, a qual foi desativa temporariamente pela Secretaria Municipal de Educação. Assim, tive que abandonar a educação do campo e fui lotado como professor remanescente na Escola Municipal Bom Jesus, localizada na periferia da parte urbana do município.

No entanto, tinha o anseio de cursar uma graduação na área da docência. Assim, em 2000 foi a mesma ofertada, pela Universidade Federal de Mato Grosso, por meio do Núcleo de Educação Aberta e a Distância (NEAD), na modalidade semipresencial, ocasião em que me submeti à seleção, tendo sido aprovado, concluindo o curso de Pedagogia em 2004.

Nesse contexto, buscando novos conhecimentos e qualificação, cursei especialização em Educação Infantil e Séries Iniciais, bem como Gestão Escolar, no ano de 2009, também pela Universidade Federal de Mato Grosso. Já em 2012, realizei um curso de especialização em Relações Raciais na Sociedade Brasileira, igualmente ofertado pela UFMT, por intermédio do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Relações Raciais e Educação (NEPRE), elaborando como trabalho final uma discussão sobre a trajetória de alunos que ingressaram na Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT/Campos Vale de Teles Pires) por meio das cotas raciais, com o objetivo de analisar como se deu a trajetória dos alunos negros no curso de licenciatura Plena em Computação, município de Colíder-MT.

Nesse trabalho, concluí que a trajetória dos acadêmicos pesquisados foi marcada pela invisibilidade, uma vez que, na concepção desses alunos, quanto menos expostos melhor, pois no dia-a-dia em sala de aula, assim como nos discursos, prevalecia a ideia de que aqueles que ingressaram por cotas possuíam notória incapacidade intelectual.

Durante o referido curso, tive acesso a diversos materiais bibliográficos que me propiciaram novas discussões, sendo que a compreensão sobre as relações raciais me ofereceu respaldo ao que eu já percebia e vivenciava no cotidiano escolar em relação à diversidade e ao preconceito racial, tanto na minha fase de aluno quanto na trajetória profissional.

³ Segundo Francisco (2014, p. 33), êxodo rural é o deslocamento ou migração de trabalhadores rurais que vão em direção aos centros urbanos. No Brasil, esse fenômeno populacional foi causado pelo crescimento da indústria e, conseqüentemente pelo aumento da vida urbana, pois o processo de mecanização do campo retirou vários trabalhadores dos postos de trabalho. Todos eles tinham o sonho de melhorar de vida e até de enriquecer, no entanto, quase sempre essa perspectiva foi frustrada pela dura realidade.

Nesse sentido, pesquisas têm apontado que a questão racial na educação escolar tem se constituído numa relação conflituosa e problemática entre alunos brancos e não brancos, em menor ou em maior escala, mas a prática discriminatória tem imperado no cotidiano escolar. Assim, propostas pedagógicas não assumiram o desafio de enfrentar o problema da discriminação, mantendo-o sempre de forma velada e não se preocupando em desmistificar as ideias negativas que, paulatinamente, se cristalizaram (SILVA, 2009, p. 70).

O espaço escolar foi um dos primeiros ambientes em que me percebi fora do padrão estético estabelecido. Sou primogênito de um casamento inter-racial, filho de pai branco e mãe negra. Embora com a pele de tom mais claro, mas não branca (parda), devido ao cabelo avermelhado e ressecado, era chamado de “sará”⁴. Descobri de modo constrangedor que essa diferença étnico-racial era uma marca pouco aceitável, sobre a qual pesavam estereótipos⁵.

Por meio das piadas e chacotas por parte dos alunos brancos e pretos, percebi o quanto as incidências da discriminação, tendo por base os traços que me constituíam, me constrangia perante os demais. O que me causava estranhamento era o fato de ser chacoteado, tanto por parte de alunos brancos quanto dos pretos. Conforme Osório (2003), eu pertencia a um grupo que estava submetido à discriminação da mesma natureza daquelas direcionadas aos pretos, mesmo sendo pardo. Considerando a ideia defendida pelo autor, há que se considerar que a discriminação ocorre nas duas categorias de pertencimento racial, não se diferenciando em sua gravidade. Semelhante discriminação ainda se intensifica na medida em que, nos espaços escolares, a organização parte de uma visão eurocêntrica.

A partir dessas situações e com base nas reflexões subsidiadas pelas leituras, passei a aprofundar sobre as situações de preconceito e discriminação que alunos não brancos sofrem no espaço escolar e, em vários momentos, me percebi como vítima e reproduzidor de práticas racistas. Vítima, por ser filho de um casamento inter-racial, e, reproduzidor, por ser engendrado pelas teorias formuladas para a desqualificação das pessoas não brancas. Conforme afirma Munanga (2005 apud SANTOS, 2005, p. 11), ao prefaciá-lo livro “*A Invenção do Ser Negro*”, dissemina-se “[...] a ideia do negro como um coletivo humano inferior. Teoria e destino que até hoje pesam sobre a população negra no mundo e no Brasil” Estes fatos, somados a outras situações encontradas no cotidiano escolar, induziram-me a buscar meios para compreender

⁴ De acordo com Dicionário Aurélio, sarará é como são chamados os mestiços de brancos e negros, cuja principal característica é a presença de cabelos loiros ou ruivos, bem como os filhos de negros que sofressem de albinismo.

⁵ No campo das relações raciais e étnicas um estereótipo é frequentemente definido como uma generalização excessiva a respeito do comportamento ou de outras características de membros de determinados grupos. Os estereótipos étnicos e raciais podem ser positivos ou negativos, embora sejam, com maior frequência, negativos. Mesmo os ostensivamente positivos podem comumente implicar numa avaliação negativa (CASHMORE, 2000, p. 194).

como o racismo ocorre no espaço escolar. Foi nesse contexto que elaborei um projeto de pesquisa relacionado à dinâmica das relações raciais no espaço escolar, a fim de pleitear uma vaga no curso de mestrado acadêmico, no processo seletivo do ano de 2015 do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMT.

Fui aprovado e ingressei no curso no ano de 2016, pela linha de pesquisa Movimentos Sociais, Política e Educação Popular, sendo orientado no interior do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Relações Raciais e Educação (NEPRE), o que fomentou novas leituras, discussões e compreensões.

Assim, em conversa com minha orientadora, realizamos algumas delimitações do estudo, agora com o olhar nas dinâmicas das relações raciais no espaço escolar e nas mudanças que vêm ocorrendo acerca dessa discussão. Tais mudança, como afirma Freire (1996), além de motivar, permite arriscar nos caminhos da curiosidade, que indaga, inquieta e instiga a querer conhecer e adquirir novos caminhos nesse processo educacional, o que não nos permite acomodar.

Movido por essa inquietação, busquei realizar uma revisão de literatura, a qual me permitiu verificar lacunas que ainda existiam em relação às configurações e reconfigurações do racismo no cotidiano escolar, bem como em toda a sociedade brasileira, partindo do princípio que o racismo pode ser considerado um elemento que tem estruturado a sociedade brasileira, o qual constantemente se atualiza para se manter estruturando as relações de poder. De acordo com Chauí (2000 p. 5), “[...] quanto mais parece ser outra coisa, tanto mais é a repetição de si mesmo”, o que nos leva a afirmar que as práticas de racismo são atualizadas constantemente, reconfigurando-se historicamente na sociedade brasileira, abrangendo os diversos campos das relações sociais.

Embora seja possível afirmar que a cada dia assiste-se a um aumento significativo de produções acadêmicas em torno das relações raciais, trazendo à tona a situação do negro na sociedade.

Para elaboração de revisão, foram demarcadas questões concebidas enquanto fios condutores: Como foi configurado o racismo na sociedade brasileira? Como tem sido a trajetória de alunos negros no cotidiano escolar?

A partir desses questionamentos foram definidos os descritores em língua portuguesa e construída a estratégia de busca, o que nos permitiu localizar e recuperar trabalhos que dialogavam com a temática de interesse, quais sejam: “relações raciais”, “racismo na escola”, “trajetória de alunos negros”, “racismo na sociedade brasileira” e “dinâmica das relações raciais”.

Após a escolha dos descritores, realizei busca nas bases eletrônicas de estudos acadêmicos: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, Plataforma Sucupira, Biblioteca Digital da Unicamp, Biblioteca Nacional Digital, Portal de Periódicos da Capes, Domínio Público e no portal da SCIELO Brasil – ScientificElectronic Library Online.

Algumas produções textuais identificadas em revistas acadêmicas, no âmbito da pós-graduação *stricto sensu*, estão sistematizados no Quadro 01:

Quadro 01 – Textos referentes à discussão das relações raciais

Ano	Nível	Autor	Título	Instituição
2003	Mestrado	Maria Aparecida de Souza Aiza	Desvelando a exclusão: o ponto de vista dos excluídos	UFMT
2004	Mestrado	Candida Soares da Costa	O Negro no Livro Didático de Língua Portuguesa: Imagens e Percepções de Alunos e Professores	UFMT
2005	Mestrado	Ângela Maria dos Santos	Vozes e Silêncio do Cotidiano Escolar: análise das relações raciais entre alunos negros e não-negros em duas escolas públicas do município de Cáceres-MT	UFMT
2006	Mestrado	Vanda Lúcia Sá Gonçalves	Tia, qual é o meu desempenho? Percepções de professores sobre o desempenho escolar de alunos negros	UFMT
2010	Mestrado	Marluce Lopes Leila Simões	O que as crianças falam e quando elas se calam: O preconceito e discriminação étnico-racial no espaço Escolar.	UFES
2015	Mestrado	Flávia Gilene Ribeiro	As implicações do racismo institucional na educação Básica em Cuiabá	UFMT

Fonte: Elaborado pelo autor, em 2017, com base nas pesquisas realizadas nos bancos de dados citados.

Essa revisão permitiu verificar parcialmente os trabalhos já desenvolvidos sobre desigualdade racial, o que possibilitou a compreensão acerca das relações e sobre as contribuições para o aprofundamento dos debates referentes ao racismo, preconceito e às desigualdades na sociedade brasileira, com especial atenção ao espaço escolar. É importante pontuar que não havia a pretensão de recuperar todas as discussões acerca das relações raciais, tampouco os trabalhos que tratam das discussões das desigualdades entre pessoas.

Semelhante revisão bibliográfica percorreu as dissertações e teses que discutem a temática e, em alguns autores, busquei fundamentação, a exemplo de Skidmore (1976),

Gonçalves (1985) Guimarães (1999), Munanga (2005), Santos (2007), Aiza (2007), Costa (2011), Paulino (2013), Cavalheiro (2015), Ribeiro (2016), dentre outros que discutem a dinâmica das relações raciais no espaço escolar e permitem compreender como está sendo desenvolvida essa questão quanto aos alunos negros.

Inicialmente, destaco o trabalho de Gonçalves (1985, p. 333), que desenvolveu uma pesquisa com desígnio de identificar em que medida a discriminação racial se manifesta na escola pública de primeiro grau e como o Movimento Negro Unificado se propôs a interferir na dinâmica escolar, de maneira a diminuir semelhante discriminação:

A discriminação racial manifesta-se na escola por intermédio dos procedimentos pedagógicos. Há de se considerar, entretanto, que os professores tendem a transmitir estereótipos humilhantes acerca dos grupos étnico-raciais negros. Dificulta, assim, as crianças negras a formação de um ideal de Ego negro, e, em relação as crianças, de uma forma geral, estes conteúdos racistas acabam reforçando atitudes discriminatórias entre segmentos sociais significativos desta sociedade.

O autor identifica ainda que o discurso que prevalece no cotidiano escolar refere-se justamente aos privilégios dos brancos, e acabam se constituindo em instrumento de seletividade social. Da mesma forma, silencia perante os grupos étnicos raciais negros, destacando que a educação das crianças não brancas é igualmente silenciada em seus aspectos traumáticos, assim como fica praticamente obscura sua condição de cidadão (GONÇALVES, 1983, p. 333).

Para buscar aproximação com o nosso objeto de pesquisa, procuramos observar a localização geográfica onde essas produções foram realizadas, como a região do país na qual foi produzida, além do objeto da pesquisa, e dos instrumentos utilizados e resultados obtidos. Não temos a pretensão de oferecer uma busca histórica de tais estudos, e sim compreender em que medida o racismo tem se caracterizado na sociedade, principalmente no que se refere ao cotidiano escolar dos alunos negros.

A leitura das obras literárias aponta para a necessidade de se conhecer ainda mais sobre a dinâmica das relações raciais, bem como evidenciar, por meio de estudos e pesquisas, em que medida o racismo e a discriminação têm se manifestado, ou não, na sociedade brasileira.

Assim, alunos negros têm sido cotidianamente vítimas de ataques racistas no interior do espaço escolar e, conforme pesquisas realizadas, a maioria não é levada em consideração por parte considerável dos professores e gestores, por não conseguirem enxergar atitudes racistas no cotidiano. Tal fenômeno se justifica pela naturalização dessa prática ou, ainda por não vivenciarem semelhante problemática, isto é, sofrerem seus efeitos na esfera pessoal.

Apesar da aprovação da Lei n. 10.639/03, a práxis no ambiente escolar continua carregada de ideologias racistas voltadas para alunos negros, e é incontestável a maneira naturalizada como o preconceito racial alimenta as relações desiguais de poder estabelecidas entre crianças brancas e não brancas. É importante ressaltar que a citada legislação é fruto de luta, principalmente do movimento negro, de intelectuais e de diversos movimentos sociais que assumem como uma das suas bandeiras a superação do racismo e da discriminação racial da sociedade brasileira.

Deve-se considerar que o Brasil, por ser um país plural e multiétnico, prestou reconhecimento também à cultura indígena, com a promulgação da Lei n. 11.654, de 2008, que complementa a 10.639/03, alterando a redação do artigo 26 e dilatando a abrangência do grupo étnico, pois, ao lado dos negros, foram incluídos estudos sobre indígenas. Assim, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB n. 9.394/1996) passou a vigorar com a seguinte redação:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras. (BRASIL, Lei n. 11.645/08).

Porém, conforme Munanga (2005, p. 17), “[...] não existe nenhuma lei, em cultura alguma, que seja capaz de erradicar atitudes racistas e preconceituosas existentes nas mentes das pessoas”. Portanto, espera-se que, por intermédio de uma perspectiva de respeito e valorização da diversidade existente na sociedade, possam ser desconstruídas as supostas superioridades e inferioridades entre grupos.

A descrição das formas de configuração e reconfiguração do racismo foi se delineando a partir das leituras bibliográficas referentes às relações raciais, tendo sido reforçadas no período da observação no cotidiano escolar onde se realizou a pesquisa. Dessa forma, buscamos analisar as significações atribuídas à organização do espaço escolar, bem como à sutileza das ações ali realizadas, pela postura corporal, por expressões de olhares e, sobretudo,

pela maneira de os alunos negros se relacionarem com os brancos. Essa questão foi reforçada por Silva (2009, p. 56): “O modo como acontecem tais manifestações cria dificuldade para que se promova sua superação”. Nesse sentido, o cotidiano escolar propiciou fazer algumas observações e, por mais gritantes que fossem as práticas de racismo cometidas pelos alunos brancos aos alunos não brancos, é possível afirmar que não vi nenhum professor fazer qualquer intervenção. Porém, esse fato não se constituiu em barreiras impeditivas ao presente trabalho. Pelo contrário, me instigam e me movem, pela inquietação, a explicitar e desmitificar as formas de operação do racismo no cotidiano escolar.

Assim, elegemos os debates sobre relações raciais, a configuração e reconfiguração do racismo, a organização do espaço educacional para acolhimento de alunos negros e como se estabelece a dinâmica das relações raciais no cotidiano escolar.

Embasado no método etnográfico proposto por Geertz (2012), adentrei no *lócus* de pesquisa, de forma moderada e cautelosa. Desse modo, meu primeiro contato com o campo de pesquisa teve por base conversas informais com o diretor da unidade de ensino, no ano de 2016, com intuito de verificar a possibilidade de realização da pesquisa naquela instituição.

O diretor, então, fez a descrição inicial da organização e trajetória da unidade de ensino, motivando-me a procurar novas informações encontradas em alguns trabalhos de pesquisas e projetos pedagógicos desenvolvidos na mesma unidade escolar, mas nenhum deles se referia diretamente à minha proposta de pesquisa. Apesar de conhecer a unidade de ensino, por ser professor efetivo da mesma, era necessário me aproximar novamente desse campo de investigação, naquele momento com um novo olhar, não como docente, mas enquanto pesquisador. Assim, era necessário observar, descrever, compreender e analisar as relações raciais no cotidiano escolar.

Para desenvolver a pesquisa, busquei os instrumentos metodológicos que, em tese, pudessem melhor corresponder ao nosso objetivo principal, como já mencionado. Os primeiros contatos para a realização da pesquisa na Escola Estadual André Antônio Maggi, localizada no Município de Colíder, foram delimitados em parceria com minha orientadora, o que se deu desde o início da minha trajetória acadêmica no curso de pós-graduação, no mês de março de 2016.

A partir de então, mediante leituras e principalmente pela sua orientação, foram sendo delineado e refinado o objeto da pesquisa. A escola investigada atende, em média, 600 alunos do ensino fundamental, nos períodos matutino e vespertino, com boas condições de funcionamento, por estar instalada em prédio relativamente novo, se comparado a outras instituições de ensino do mesmo município.

Seu quadro é composto, em média, por 50 docentes, todos com formação superior, dos quais 32 pertencem ao quadro efetivo da escola e os demais com contrato temporário para o ano de 2017, tendo a maioria uma jornada de 30 horas semanais de trabalho. As turmas são compostas conforme a Portaria n. 340/2016/GS/SEDUC/MT, que dispõe sobre os critérios para composição de turmas das unidades escolares da rede estadual de ensino, com média de 23 a 30 alunos por turma. Nesse sentido, busquei organizar as temáticas em três capítulos, articulando-as de acordo com o que a seguir descrevo.

No primeiro capítulo, apresento uma contextualização sobre as relações raciais estabelecidas no cotidiano escolar, bem como as configurações e reconfigurações do racismo nesse espaço específico, tendo em vista que a escola é um dos principais territórios de convivência e que possibilita o encontro de indivíduos portadores de culturas variadas. Evidencio a discussão a respeito das relações raciais na sociedade brasileira e no espaço escolar, bem como as temáticas concernentes ao preconceito, cor e raça.

No segundo capítulo, discorro sobre o universo metodológico que embasou as discussões, a caracterização do *locus* da pesquisa, a seleção dos sujeitos e o local da investigação, assim como os aspectos teóricos do estudo e os instrumentos utilizados na coleta de dados.

No terceiro capítulo, apresento os relatos dos alunos, professores e gestores suas concepções sobre a dinâmica das relações raciais no espaço escolar, analisando, em seguida, os dados coletados. A ênfase recaiu sobre o olhar dos alunos negros, dos docentes, gestores e alunos brancos diante da dinâmica das relações raciais no dia-a-dia escolar, e a visão que possuem sobre a desconstrução das barreiras impostas pela sociedade à população negra, resquício da ausência de políticas públicas vivenciadas no Brasil pós-abolição.

Nesse contexto, discuto o que foi apresentado na pesquisa, tratando dos anseios nascidos no percurso e sequentes reflexões, tendo por base sua inserção numa sociedade que carrega em sua história um passado de exclusão e desigualdade social e racial entre homens e mulheres, brancos e negros, não ficando o espaço escolar isento de seus reflexos.

1 RELAÇÕES RACIAIS NA SOCIEDADE E NO ESPAÇO ESCOLAR

Neste capítulo é esboçada uma contextualização referente às relações raciais estabelecidas no cotidiano escolar, bem como as configurações e reconfigurações do racismo, tendo em vista que a escola é um dos principais espaços de convivência que possibilitam, por expressivo tempo, o encontro de sujeitos de culturas variadas. A discussão a respeito das relações raciais na sociedade brasileira e no espaço escolar, bem como as temáticas de preconceito, cor e raça são sobrelevados.

1.1 Contextualizando raça e racismo e dinâmica das relações raciais no espaço escolar

O significado para o termo raça, historicamente, tem sido objeto de divergência entre os estudiosos, visto que alguns consideram não existir raça humana, porém, para outros esse é o termo que melhor conceitua e justifica os estudos e pesquisas sobre as desigualdades existentes na sociedade, tendo por base as características fenotípicas dos grupos humano. Assim, o conceito de raça utilizado nessa dissertação está embasado no conceito sociológico, que concebe raça enquanto uma construção social⁶.

De acordo com Munanga (2003), o termo raça foi utilizado primeiramente nas áreas de zoologia e botânica, com a finalidade de classificar as espécies animais e vegetais. Mais tarde, essas ideias foram transferidas para classificar seres humanos, inicialmente para verificar a pureza do seu sangue e, por fim, utilizado para perpetuar e justificar as desigualdades entre as diversas etnias.

Dessa forma, é indispensável dizer que o conceito de “raça” usado na revisão bibliográfica é o de “raça social”, conforme Guimarães (1999, p. 153), isto é, não se trata de um determinismo biológico, mas de “[...] construtos sociais, formas de identidade baseadas numa ideia biológica errônea, mas eficaz socialmente, para construir, manter e reproduzir diferenças e privilégios”.

O mesmo autor acrescenta ainda que, apesar de a raça humana não encontrar qualquer comprovação no bojo da biologia da existência, ela é, contudo, “[...] plenamente existente no mundo social, produto de formas de classificar e de identificar que orientam as ações dos seres humanos” (Ibid.).

Para Seyferth (1995, p. 175), raça

⁶ Nesta pesquisa, não busco fazer uma revisão histórica de tais estudos sobre as relações raciais, mas sim apontar como se caracteriza essa discussão atualmente. Como sugestão de aprofundamento de leituras sobre a referida temática, propomos as discussões de Paixão (2014).

[...] é um termo de múltiplos conteúdos que vão, em contínuo, da ciência à ideologia, sempre que está em jogo a diversidade da espécie *Homo sapiens*. Produzidas por cientistas ou imaginadas pelo senso comum, as taxonomias raciais têm alto grau de arbítrio, pois implicam em seleção ou escolha das características que servem de base para a construção de esquemas classificatórios.

Sendo assim, as desigualdades sociais e raciais são historicamente produzidas e se constituem nas relações de poder assimétricas, sociais e politicamente engendradas (SANTOS, 1977). Assim,

[...] ‘raça’ é um conceito que não corresponde a nenhuma realidade natural, trata-se, ao contrário, de um conceito que denota tão-somente uma forma de classificação social, baseada numa atitude negativa frente a certos grupos sociais... A realidade das raças limita-se, portanto, ao mundo social. Mas, por mais que nos repugne a empulhação que o conceito de ‘raça’ permite - ou seja, fazer passar por realidade natural preconceitos, interesses e valores sociais negativos e nefastos -, tal conceito tem uma realidade social plena, e o combate ao comportamento social que ele enseja é impossível de ser travado sem que se lhe reconheça a realidade social que só o ato de nomear permite. (GUIMARAES, 1999, p. 9).

Nesse sentido, será utilizada nesta pesquisa a classificação por cor, com base nas categorias adotadas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), sendo considerados como “alunas negras e alunos negros” aqueles classificados como pretos ou como pardos. Também nos reportaremos em alguns momentos às demais categorias, como alunos como “não negros”, que inclui brancos, indígenas e amarelos:

Portanto, a agregação de pretos e pardos e sua designação como negros justificam-se duplamente. Estatisticamente, pela uniformidade de características socioeconômicas dos dois grupos. Teoricamente, pelo fato de as discriminações, potenciais ou efetivas, sofridas por ambos os grupos, serem da mesma natureza. Ou seja, é pela sua parcela preta que os pardos são discriminados. A justificativa teórica é obviamente mais importante, pois ao fornecer uma explicação para a origem comum das desigualdades dos pretos e dos pardos em relação aos brancos, coloca os dois grupos como beneficiários legítimos de quaisquer ações que venham a ser tomadas no sentido de reverter o quadro histórico e vigente dessas desigualdades. (OSÓRIO, 2003, p. 2).

Nessa linha, faz-se necessário definir o significado de “dinâmica”, a fim de situarmos em qual sentido a utilizaremos na pesquisa. A expressão dinâmica é um termo comumente utilizado pela física, ao se referir à segunda Lei de Newton - Princípio Fundamental da

Dinâmica⁷, isto é, ao aplicar a mesma força em dois corpos de massas diferentes elas não produzirão aceleração igual.

Assim, quando se fala em dinâmica, logo remetemos à sua concepção mitológica, que se refere à maçã que inesperadamente atinge a cabeça de Newton, que lia um livro à sombra de uma macieira. Segundo essa perspectiva, esse foi o primeiro passo para o entendimento da gravidade na atração dos corpos, no caso de Newton, da maçã. Nessa perspectiva, ao utilizar nas análises sociais a categoria “dinâmica”, na física, busca-se estudar a relação entre a força e movimento (MOURA, 2011).

Outro ramo da física que utiliza o conceito de dinâmica é a mecânica, que busca compreender a descrição dos movimentos. Nesse sentido, a dinâmica se dedica ao estudo das forças, responsável pela origem dos movimentos (MOURA, 2011)

Segundo consta no dicionário Aurélio (2006, p. 319), dinâmica se refere a um “Conjunto de forças que visam o desenvolvimento ou o progresso de algo”; “Relação entre os níveis de intensidade dos sons”. “Estudo das forças ou do movimento quantitativo dos corpos”.

Percebe-se que a categoria dinâmica perpassa por algumas áreas de conhecimento, trazendo significados novos para as discussões, no entanto, na presente dissertação o uso de “dinâmica” se ancora numa perspectiva sociológica, conforme afirma Melo e Chaves (2014), os quais levam em consideração os comportamentos, pensamentos e atitudes com contornos históricos, capazes de evidenciar as formas de relacionamento dos indivíduos com o outro, analisando, assim, as percepções de professores, alunos e coordenadores pedagógicos acerca de como as ações pedagógicas, o tratamento cognitivo dispensado aos diferentes grupos, sobretudo aos alunos negros, estão estabelecidos na escola, sendo este o *locus* da presente pesquisa.

Assim, ao pensarmos as relações raciais nos espaços escolares, não podemos negar a existência de uma dinâmica permeada pelas relações interpessoais entre alunos, professores e demais profissionais da educação. No entanto, não se pode deixar de mencionar que tal dinâmica poderá ocorrer no interior do currículo elaborado e desenvolvido nesse espaço, mas também nas atividades e projetos pedagógicos, nas relações entre professor e aluno, na relação entre os alunos, dentre outras ações que se realizam no cotidiano da escola.

Assim, ao focar a dinâmica das relações raciais no espaço escolar, deve-se fazer um esforço na direção de superar o racismo que é evidente na sociedade, sobretudo no espaço

⁷ Dinâmica In: Dicionário Infopédia da Língua Portuguesa com Acordo Ortográfico Porto: Porto Editora, 2003-2017. Acessado em 31/10/2017 Disponível em: <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/dinamica>

educacional, haja vista que o preconceito e a discriminação racial ali se fazem presentes. Torna-se essencial que os envolvidos na pesquisa, alunos, professores, entre outros, reconheçam e respeitem as diferenças, construam suas identidades por meio das trocas socioculturais e, sobretudo, não tratem a discussão sobre as relações raciais como algo passageiro ou inexistente, visto que invisibilizado no ambiente escolar, gerando situações que tanto inferiorizam os alunos, principalmente aqueles que se autoafirmam enquanto negros (MUNANGA; GOMES, 2006).

Santiago (2017, p. 3) assevera que é preciso considerar e ter a noção de:

[...] que todas as dinâmicas do ambiente escolar deveriam ser educativas, tendo a capacidade de mediar a relação entre as crianças e adolescentes e o mundo. Aqui não estamos falando apenas da sala de aula, falamos do momento do recreio, de quem pode caminhar livremente durante o intervalo, quem utiliza a quadra de esportes, quem frequenta a sala da coordenação ouvindo reclamações? A escola é um tempo-espço composto por uma multiplicidade de atrezes num tempo-espço-relações que preenchem a vida e percepções de todas as crianças e adolescentes ali presentes, mas infelizmente tal relação às vezes traz pontos negativos, que inferioriza e exclui o aluno, sobretudo, nas diversidades.

A autora supracitada considera que a dinâmica que ocorre no espaço escolar, em alguns momentos, pode estar baseada nas atitudes e práticas pedagógicas, na falta de tolerância à diversidade étnica e racial, na propagação de rótulos discriminatórios que expõem e excluem os alunos negros, que os inferioriza e estimula a negar sua cor/raça, ou acreditar que não possuem espaço e voz na sociedade em que estão inseridos.

Assim, a dinâmica das relações raciais no Brasil tem materializado em toda a sociedade “[...] uma lógica de segregação amparada em preconceitos e estereótipos raciais disseminados e fortalecidos pelas mais diversas instituições sociais, entre elas: a escola, a Igreja, os meios de comunicação e a família, em especial” (CAVALLEIRO, 2005, p. 65).

Ainda conforme a citada autora, “[...] mesmo considerando as mudanças sociais ocorridas no decorrer do século XX, a situação da população negra brasileira permanece pouco alterada, sendo reproduzido um quadro de condição social aviltante e degradada em função do racismo contra esse grupo humano” (Ibid.).

Dessa forma, as relações cotidianas e o contexto sociocultural vêm contribuindo na perpetuação do racismo, pois afeta a autoestima das pessoas negras, assim como a de outros grupos ou pertença, constituindo-se em obstáculo às relações respeitadas, de reconhecimento positivo e de solidariedade entre os indivíduos (CARNEIRO, 2013).

De acordo com Paixão (2008, 74), da forma como o racismo está posto no Brasil, as relações raciais têm produzido uma interação amigável entre as pessoas de marcas raciais distintas, desde que mantido o padrão assimétrico que fundou esses contatos:

[...] melhor para a preservação do modelo que os brancos e as outras tantas tonalidades de mestiços saibam antemão qual é o seu lugar, papel e perspectivas em termos pessoais, estéticos, profissionais, ocupacionais, intelectivos, afetivos, entre outros aspectos relevantes em termos das trajetórias de vida de cada indivíduo.

Diante do exposto, a dinâmica das relações raciais no espaço escolar tem ocorrido de forma desequilibrada, uma vez que o pensamento que perpassa a escola é o “[...] primado da hegemonia branca que deve reger o nosso mundo social” (Ibid., p. 75). E prossegue:

[...] um bom aluno portador das marcas raciais caucasianas será aquele que aprender que está naturalmente fadado a exercer as funções de comando, prestígio e compensadoras financeiramente. Que ele não venha a exercer tais papéis mais favoráveis não muda em nada o problema, pois esse remete às hierarquias sociorraciais vigentes, e não necessariamente a posição que cada indivíduo irá ocupar no interior da pirâmide social. Do mesmo modo, um bom aluno negro será aquele que aprender que está fadado, assim como todos os que lhe são semelhantes, a exercer os papéis sociais menos valorizados, piores remunerados e de baixo prestígio social. (Ibid.).

Nesse sentido, alguns trabalhos já realizados sobre essa discussão apontam que tal dinâmica tem ocorrido de forma desigual, tanto no espaço escolar como em toda a sociedade. Paixão (2008) faz referência ao trabalho de Carlos Alberto de Almeida (2002), que realizou um estudo apresentando fotografias de pessoas com marcas raciais diferenciadas, abrangendo 200 pessoas da cidade do Rio de Janeiro. A investigação demonstrou que a impressão dos abordados, para os brancos, foi na direção de “inteligentes e advogados”, já para os negros lembrava “motorista, pobres ou criminosos”.

Costa (2007), na obra *“O negro no livro didático de língua portuguesa: imagens e percepções de alunos e professores”*, buscou investigar percepções de alunos e professores do Ensino Fundamental em situação de discriminação racial, veiculadas pelos livros didáticos de Língua Portuguesa, adotados para alunos de 5ª a 8ª séries. A referida autora afirmou que, tanto os professores como os alunos percebem e lidam diferentemente com conteúdos ideológicos tendo por base imagens distorcidas, nas quais os negros ainda aparecem em posições inferiores.

Para a referida autora:

O estudo das percepções de alunos e professores evidenciou uma contradição instaurada no contexto escolar. Os alunos, embora nem sempre

reconheçam esses conteúdos como discriminatórios, identificam-nos e utilizam-nos com fins de depreciar os colegas. Contam, nessas práticas com a convivência da escola. Sabem que, as atitudes discriminatórias às quais chamam de “brincadeira” no espaço escolar, podem lhes gerar implicações indesejáveis caso sejam praticadas em outros espaços. Por outro lado, os sujeitos docentes ignoram-nos e negam sua existência, demonstrando uma significativa insensibilidade para a percepção desses conteúdos no principal recurso utilizado no processo educativo escolar. (COSTA, 2007, p. 90- 91).

A instituição escolar tem papel fundamental na formação dos indivíduos, pois, conforme Paixão (2008, p. 48), “[...] atualmente, depois da família, a escola representa a principal agência de socialização de crianças e jovens”. Dada essa importância, pesquisas sobre como tem ocorrido a dinâmica das relações raciais no espaço escolar evidenciam que a escola, enquanto espaço de socialização, acaba na maioria das vezes, assumindo e reproduzindo as assimetrias entre brancos e negros.

Cavalleiro (2014, p. 99) assevera que:

Simultaneamente, a criança branca é levada a cristalizar um sentimento de superioridade, visto que, diariamente, recebe provas fartas dessa premissa. A escola, assim, atua na difusão do preconceito e da discriminação. Tais práticas, embora não se iniciem na escola, contam com o seu reforço, a partir das relações diárias, na difusão de valores, crenças, comportamentos e atitudes de hostilidade em relação ao grupo negro.

De acordo com a autora, é preciso observar as relações interpessoais vivenciadas na escola, por pensar a educação escolar enquanto um dos principais pilares para o desenvolvimento da cidadania, porém, não basta perguntar aos professores como eles concebem o seu relacionamento com as crianças, é necessário vê-los em sua prática profissional, no seu cotidiano (CAVALLEIRO, 2014).

Assim, é necessário que o docente repense e reavalie sua prática e ação pedagógica, para não estimular a formação de indivíduos preconceituosos (Ibid.).

1.2 Relações raciais no espaço escolar

No sentido de garantir que as diferenças sejam aceitas, valorizadas e que todos tenham igualdade de direitos, sejam brancos ou negros, muitos mecanismos foram e estão sendo implementados na sociedade, sobretudo nos espaços escolares, como é o caso da Lei n. 10.639/03, que tem como desígnio promover uma educação que reconheça e valorize a diversidade existente nas origens do povo brasileiro.

Historicamente, o Brasil foi formado a partir de diversidades, europeia, africana e indígena. É notável que o processo escolar, por meio das práticas pedagógicas e das relações intraescolares, não seja contemplado:

[...] haja vista, que nos currículos escolares a discussão da referida Lei não está contida nas práticas pedagógicas, onde tais assuntos são discutidos e desenvolvidos somente no mês de novembro de forma errônea, trazendo novamente a imagem do negro como escravo em condições precárias e subalternas, e com isso reforçando a inferiorização e o preconceito à pessoa negra. (MUNANGA, 2005, p. 34).

O espaço escolar, por meio dos currículos, é permeado por ações que reforçam cotidianamente atitudes discriminatórias, tais como a escolha do material didático, as comemorações e festas, a avaliação, a forma de lidar com as questões de disciplina, a linguagem oral e escrita (as piadas, os apelidos, os provérbios populares etc.), os comportamentos não verbais (olhares, gestos etc.) e os jogos e as brincadeiras.

Os movimentos sociais ligados à questão racial vêm, há muito tempo, tentando levar para a escola a contribuição africana na formação da identidade brasileira. A implantação da Lei n. 10.639/03, que instituiu a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira nos currículos do ensino fundamental e médio, representou uma conquista para a população negra (CAVALHEIRO, 2006). No entanto, tal imposição legal não tem se realizado em sua totalidade no espaço escolar, uma vez que o racismo e o preconceito não têm sido encarados, pela maioria dos profissionais da educação, principalmente pelos gestores, diretores e coordenadores escolares, como algo que precisa urgentemente ser discutido, problematizado e banido do espaço escolar e das demais instâncias da sociedade.

A literatura nos remete a uma reflexão sobre o modelo educacional que vem sendo trabalhado no cotidiano escolar, o qual, em grande parte, não contempla todos os segmentos sociais, especialmente o da população negra. Isso fica explícito no estudo realizado por Pinto (1987, p. 19), em que a autora afirma que a discussão sobre a população negra no âmbito educacional sempre é realizada de forma negativa, visão que é repassada aos alunos:

O negro é desvalorizado, tanto do ponto de vista físico, intelectual, cultural, como moral; a cor negra e os traços negróides são considerados antiestéticos; a cultura e os costumes africanos são reputados como primitivos; há uma depreciação da sua inteligência e uma descrença na sua capacidade; coloca-se em dúvida sua probidade moral e ética.

Afirma ainda que uma criança, ao sofrer ataques racistas no espaço escolar, pode desencadear resistência em frequentar a escola; logo, presumimos que a criança discriminada,

mesmo voltando a frequentar o espaço escolar, isso carregará sérias implicações no seu processo de aprendizagem.

É sabido que no Brasil a educação é direito de todos, direito assegurado na Constituição Federal (1988) e no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). O artigo n. 205 da Constituição Cidadã define que: “A educação é direito de todos e dever do Estado e da família”.

A Constituição Federal de 1988, a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), os Temas Transversais – Pluralidade Cultural, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana são alguns documentos utilizados para orientar os sistemas de ensino acerca do tratamento da questão étnico-racial nas relações travadas nos contextos escolar e extraescolar.

Para Reis (2009), apesar do amparo das Diretrizes e da Legislação, os resultados negativos das desigualdades são notórios, considerando os altos índices de analfabetismo, a evasão escolar e também pelo menor número de anos de estudo identificados no interior da população negra, bem como seu ingresso precoce no trabalho informal, devido à situação econômica desfavorável de suas famílias.

Muito ainda se escuta sobre não existir preconceito ou discriminação na sociedade, mas, ao mesmo tempo isso contradiz os dados e as políticas apresentadas, a exemplo das cotas para negros e índios nos cursos e ensino superior. A mesma contradição pode ser observada em outras situações, a exemplo da não aprovação desses segmentos em entrevista de emprego. Enfim, subentende-se que, mesmo existindo uma série de legislação, programas e políticas proibindo atos de discriminação, eles se fazem presentes, daí a dificuldade que as pessoas negras apresentam em seu cotidiano, principalmente na escola.

A instituição escolar é um lugar de construção não só do conhecimento sistematizado, mas onde são adquiridos novos valores e afetos, e onde os alunos adquirem e se adequam aos novos padrões sociais, sem deixar de ser o que são em determinados aspectos. Também é onde se realizam as manifestações de inúmeras diferenças e diversidades existentes no interior da sociedade mais ampliada:

A escola como instituição social responsável pela formação ética e instrução das novas gerações, precisa assumir seu papel na construção de uma sociedade mais justa, equânime e solidária. A luta pela garantia de igualdade de condições e de oportunidades para todas as pessoas passa, necessariamente, por uma educação em que o respeito mútuo, o respeito aos outros, o reconhecimento das diferenças e a possibilidade de trabalhá-las

sejam objeto de ações cotidianas em todos os espaços e tempos educativos. (BRASIL, DF/SEESP/MEC, 2005, p. 6-7).

Na prática, a escola, palco dessa pluralidade, sempre teve dificuldade em lidar com diferenças, principalmente em relação ao alunado negro. Estudos apontam para um percentual negativo com relação à população negra em sua trajetória educacional, comprovando que, enquanto os brancos possuem, em média, seis anos de escolaridade, os pretos e pardos raramente ultrapassam quatro anos. Dentre as mais variadas causas, sobressai o “desinteresse” por parte do alunado negro pela escola, ou seja, esse espaço específico não tem sido interessante para parte considerável desse segmento.

Diante de todas as evidências (levantamentos, pesquisas) sobre as relações raciais, não há como negar a existência e as consequências do racismo na sociedade brasileira, principalmente o manifesto nos espaços escolares, que transformam as diferenças em desigualdades simbólicas e estruturais.

Recorrendo aos teóricos estudados, dentre eles Soares (2007), Santos (2007) e Paixão (2008), é possível compreender o porquê da desvantagem dos alunos negros em relação ao alunado branco, o porquê do espaço escolar estar permeado por práticas preconceituosas, racistas e discriminatórias que geram prejuízo à aprendizagem da população negra.

No século XIX, foram introduzidas no Brasil as ideias do racismo científico, as quais influenciaram fortemente a elite brasileira. Produzida na Europa, e nos Estados Unidos, tal referencial repercutiu no Brasil de forma selecionada, uma vez que essa corrente ideológica acreditava que a miscigenação causava malefícios que resultariam numa população deficiente (SILVA, 2008).

O esperado e defendido por setores da elite era que, do final do século XIX e em boa parte do século XX, com a miscigenação seletiva e o aceleração do processo de imigração europeia, ocorreria o branqueamento da raça. Nesse processo, a população mestiça progressiva chegaria a um fenótipo branco, através da seleção natural/social, encarregada de eliminar as “raças inferiores” (SEYFERTH, 1993).

Para Silva (2008, p. 68), a doutrina do branqueamento pendeu para uma explicação inversa ao do racismo científico, mantendo hierarquia dos demais segmentos em relação ao branco e apontando-o enquanto ideal, considerando que a suposta inferioridade da raça negra seria abrandada pela miscigenação, à medida em que os traços fenotípicos deixariam de ser tão marcantes. Essa concepção influenciou no sentido de atribuir um alto grau de importância à cor da pele na hierarquização dos indivíduos, o que é tomada, no Brasil, como uma das marcas corpóreas de raça:

A tese do branqueamento baseava-se na presunção da superioridade branca às vezes, pelo uso dos eufemismos raças ‘mais adiantadas’ e ‘menos adiantadas’ e pelo fato de ficar em aberto a questão de ser a inferioridade inata. À suposição inicial, juntavam-se mais duas. Primeiro - a população negra diminuiria progressivamente em relação à branca, por motivos que incluíam a suposta taxa de natalidade mais baixa, a maior incidência de doenças e a desorganização social. Segundo - a miscigenação produzia ‘naturalmente’ uma população mais clara, em parte porque o gene branco era mais forte em parte devido as pessoas procurassem parceiros mais claras do que elas. A imigração branca reforçaria a resultante predominância branca. (SKIDMORE, 1976, p. 81).

Muitos intelectuais brasileiros foram influenciados pela ideologia das teorias racistas, visto acreditar na superioridade biológica, moral, cultural e intelectual dos brancos sobre os demais segmentos, como negros, indígenas e mestiços, tornando a discriminação legalizada, pois partiam do pressuposto de que tais segmentos tinham predisposição para algumas doenças, na suposição de que eles eram detentores de sangue impuro e baixa capacidade intelectual em relação à população branca.

Essa gama simbólica atravessa todas as classes sociais, muitas vezes se ancorando no discurso da igualdade, escondendo ou dissimulando ataques racistas. Na prática cotidiana, as crianças introjetam tais conceitos desde muito cedo, colocando-se numa posição de discriminadas ou mesmo de discriminadoras. Os ataques vêm das formas mais sutis, diretas e severas, como piadas, anedotas, parlendas, apelidos etc.

A revisão de bibliografia nos evidenciou que as relações raciais na escola têm sido marcadas por preconceitos e discriminação, engendrados por teorias racistas que se cristalizaram no imaginário social e são vivenciadas com naturalidade no cotidiano escolar ainda hoje. Ao remeter às leituras e aos resultados de pesquisas já realizados sobre cotidiano escolar, e entendendo a escola enquanto espaço de sociabilização e de construção de conceitos, o universo das crianças negras se torna extremamente preocupante.

1.2.1 O perfil racial no espaço escolar

No sentido de conhecer o perfil racial dos alunos *locus* da pesquisa, foi aplicado um minicenso nas turmas pesquisadas. No entanto, para apreendermos sua significação retornaremos a uma breve contextualização sobre o início e os principais acontecimentos que originaram a aplicabilidade do Censo nacional, com desígnio de conhecer a classificação racial da população.

A partir de 1872, tem início a aplicação do Censo Demográfico no Brasil, com a finalidade de traçar o perfil social e a classificação racial do conjunto de integrantes da sociedade brasileira. Assim, naquele primeiro momento, as categorias raciais da população estavam divididas em quatro: branco, preto, pardo e caboclo.

Na época do citado recenseamento, no interior das categorias para a classificação racial, entendia-se que os que se autoafirmam pardos estavam incluídos na união de brancos e pretos, já os caboclos faziam parte dos segmentos indígena e seus descendentes. No entanto, as cores preta e parda eram as únicas aplicadas à população escravizada.

Piza e Rosemberg (2012) desvelam que, desde o primeiro censo, foi utilizado um critério misto para diferenciar a população entre seu fenótipo e sua descendência na classificação racial, haja vista que branco, preto e pardo correspondiam a cor, e o caboclo à origem racial, ou seja, essa dinâmica perdurou os levantamentos contemporâneos.

Em 1890 foi realizado o segundo censo demográfico no país, ocasião em que a designação parda foi substituída pela de mestiço. Importante destacar que nos censos de 1900 e 1920, segundo Petruccelli (2012), o cor/raça não foi aplicada nesses levantamentos, haja vista que no período imperavam fortes correntes do racismo científico, o qual associava a ideia de inferioridade sociocultural à cor negra da população (SENKEVICS, 2015).

Por causa de tais ideologias racistas, a elite vigente suspendeu o levantamento dos dados raciais, retornados novamente em 1940 sob a responsabilidade do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), de modo que o Brasil se destaca no rol das nações que passam a efetivar censos decenais.

Assim, nos subseqüentes houve a inclusão e a retirada de alguns termos, como amarelo e caboclo. Somente em 1991 ocorreu a introdução das categorias utilizadas nos censos de 2000 e 2010, sendo elas: branco, preto, pardo, amarelo e indígena.

No entanto, para que aos poucos fosse possível delimitar semelhante classificação, algumas discussões foram necessárias para que, de fato, se definissem as cinco categorias de cor/raça aplicadas pelo IBGE. Nos debates, alguns estudiosos se dedicaram, ao longo de décadas, a investigar e a dar fundamentos teóricos e científicos a essa classificação, dentre eles: Pinto (1995), Piza (1999), Schwartzman (1999) e Osório (2003).

Para este último, a definição das cinco categorias foi de suma importância para se desenhar o rosto da sociedade brasileira, tendo em vista que por muito tempo a autodefinição não partira do sujeito, mas sim do olhar preconceituoso da sociedade, que insistia em separar e classificar os indivíduos.

A partir de tais estudos, foram definidos três métodos de identificação. O da autoatribuição, na qual o próprio sujeito escolhe o grupo com o qual se identifica; o segundo,

para o referido autor, refere-se à heteroatribuição de pertença, quando o outro define para o sujeito o seu grupo de pertencimento. Já o terceiro se daria por meio da identificação de grandes grupos populacionais dos quais “[...] provieram os ascendentes próximos por meio de técnicas biológicas, como a análise do DNA” (OSÓRIO, 2004, p. 8). No entanto, segundo informações do IBGE, para a definição do sistema classificatório são empregados os dois primeiros métodos, ou seja, o de autoatribuição e o da heteroatribuição de pertença:

A classificação racial brasileira é única, e reflete preocupações engendradas pela história nacional. Não existe uma classificação internacional para raças ou para etnias. Nos diferentes países, conceitos como etnia, tribo, nação, povo e raça recebem conteúdos locais, pois as bases importantes para a delimitação das fronteiras entre grupos sociais são produzidas pela história de cada sociedade. (Ibid., p. 19).

Para o mesmo autor, isso ocorreu pelo fato de as instituições internacionais reconhecerem tais diversidades, optando por não definir um sistema de classificação unificado, por exemplo, “[...] no estudo das desigualdades socioeconômicas e políticas existentes entre os grupos determinados a partir dessas bases, [...] em pesquisas internacionais, quando a “etnicidade” é objeto de interesse, geralmente é captada segundo as categorias locais empregadas pelo órgão oficial de estatística do país” (OSÓRIO, 2004, p. 19).

Nesse contexto, a classificação racial encontra-se presente também no espaço escolar, fazendo-se necessário conhecer as cores com que se tintam e colorem as unidades de ensino, sobretudo o do *locus* de presente pesquisa. Desde 2005, o Ministério da Educação, por meio do INEP, incluiu no Censo Escolar o quesito/cor/raça, com o objetivo de traçar o perfil racial dos alunos matriculados em todas as instituições de ensino, o qual serviria de base para promoção de políticas públicas de formação específica dos docentes, dentre outras estratégias educacionais relacionadas à diversidade presentes nesses espaços.

No entanto, para essa inserção concorreram iniciativas dos movimentos sociais, que, juntos, desenvolveram a Política Nacional de Promoção e Igualdade Racial, jurisdicionada pela Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR). Apesar de ser obrigatório informar os dados sobre a realidade escolar ao Educacenso, diversas unidades se omitiram, contribuindo para um falso resultado sobre a diversidade racial e social existentes nos estabelecimentos escolares.

Como já citado anteriormente, no censo escolar de 2005 foi implantado o item raça/cor, com base no que determina a Portaria INEP/MEC n. 156, de 20 de outubro de 2004, a qual estabeleceu a obrigatoriedade de incluir na ficha de matrícula de todas as Instituições de Ensino Básico e Superior, públicas ou privadas, dados relativos à questão racial. O

documento preconiza que “[...] o dado em relação à cor/raça será obtido mediante documento comprobatório ou por autodeclaração do aluno, quando maior de 16 (dezesesseis) anos, ou por declaração do responsável” (BRASIL, 2004). Conforme Rosemberg (2006, p. 19):

[...] não é correto afirmar que este mapeamento não tenha sido feito. A partir dos anos 1960, temos vários estudos sobre educação e raça com base em dados macro (Fernandes, 1965; Hasenbalg, Silva, 1992; Rosemberg, Pinto, Negrão, 1986; Barcelos, 1993; Henriques, 2001, entre outros). A atualização desses estudos, porém, não tem sido feita periodicamente. A maioria dos estudos macro (que partem da análise de dados originais) é de autoria de pesquisadores brancos, sugerindo a necessidade de investimento na formação de recursos humanos da comunidade negra para analisá-los. Portanto, não são dados que faltam, mas sim sua análise e divulgação. Visou-se a um alvo errado.

Diante de tais discussões, propusemos analisar as fichas de matrícula dos alunos da Escola Estadual André Antônio Maggi, com o objetivo de verificar qual seria o perfil racial de seus sujeitos. No entanto, ao acessar tais documentos, nos chamou atenção o fato de verificamos que, no lugar do termo preto, estava o termo negro, alteração realizada pela própria escola. Nesse sentido, considera-se a afirmação de Rosemberg (Ibid.) de que: “[...] as escolas, em geral, dispõem de repertórios reduzidos para lidar com o tema das relações raciais, além de compartilharem, normalmente, do racismo estrutural e simbólico constitutivo da sociedade brasileira”.

Outro aspecto que nos chamou a atenção foi a omissão desse quesito pelas escolas privadas, pois, conforme alerta Rosemberg (2006, p. 19), uma escola privada de Salvador não declarou a cor/raça dos alunos, optando pela alternativa da não declaração, resultando que o percentual nesse quesito foi extraordinariamente alto.

Schwarcz e Maio (2005, p. 8) já apontam que:

[...] não há nenhuma instrução de como a variável "cor/raça" deve ser coletada (o que ocorre no caso do Manual do Censo do IBGE, no qual há a indicação de como o entrevistador deve registrar a variável). Não se sabe se são pais, diretores, professores, orientadores etc. que deveriam aplicar o censo. No interior desse cenário nebuloso não é impossível que um diretor entre em sala e classifique os alunos (usando seus próprios critérios) como brancos, pardos, pretos etc. [...]

Os mesmos autores já alertavam, no artigo *A pedagogia racial do MEC*, que as instituições poderiam se esquivar dessa situação, causando este problema e alguns outros que emergiriam devido à falta de instrução na coleta de dados do Censo Escolar 2005.

Assim, pelas análises das fichas de matrícula da escola privilegiada pela presente investigação não foi possível fazer um levantamento de como estão estabelecidos os grupos raciais dentro do seu espaço escolar. Partindo dessa condição, formulamos um questionário, conforme consta no Apêndice I dessa dissertação, aproximado ao modelo padrão do IBGE, isto é, formulamos uma pergunta fechada contendo as cinco categorias de cor/raça, sendo elas: branca, preta, amarela, parda e indígena, acrescida de uma questão aberta, em que o aluno, caso não concordasse com tais terminologias classificatórias, poderia apontar uma pertença.

Nesse sentido, a fim de verificar a autodeclaração dos alunos, foram solicitadas, à secretaria escolar, as fichas dos matriculados nas turmas do 2º e 3º ciclo, participantes dessa pesquisa, posteriormente disponibilizadas. Segundo orientação da Portaria do INEP/MEC n. 156, todas as escolas devem coletar informações referentes à autodeclaração dos alunos matriculados na instituição de ensino, quanto à raça/cor. Tais informações devem ser declaradas pelo próprio aluno, quando maior de 16 anos, ou pelos pais ou responsáveis, se abaixo dessa idade.

Mesmo com a limitação de informações nas fichas de matrícula, nos propomos a analisa-las e, das 163 fichas, obtivemos o seguinte resultado:

Quadro 02 – Dados coletados das fichas de matrículas da Escola Estadual André Maggi (Colíder-MT)

Categoria dos entrevistados	Branços	Pardos	Não declarado	Ficha sem campo para preencher cor/raça	Não havia nenhuma das opções disponíveis
163 alunos	02	04	13	02	142

Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2018).

Os dados nos permitem afirmar que nenhum aluno se autoafirmou como negro, bem como o fato de que a unidade de ensino se omitir sobre o que determina a Portaria n. 156/2004.

Tais informações nos remetem ao seguinte questionamento: Como a escola informa os dados referentes a cor/raça no sistema do Censo Escolar, haja vista que tais informações estão ausentes na ficha de matrícula dos alunos? Há que se considerar que os dados são utilizados para traçar um panorama nacional da educação básica, bem como servem de referência para a formulação de políticas públicas e execução de programas na área da educação. Sendo assim, buscamos, com o secretário escolar, saber como esses dados são informados no censo, obtendo a seguinte resposta: *Olha! A grande maioria assinala o campo não declarado.*

Percebe-se, diante de tal atitude, que a questão racial ainda não está sendo tratada de forma séria por parte de algumas unidades de ensino, visto lidar com a temática enquanto algo

desnecessário. Se a escola omite informações para elaboração e desenvolvimento de políticas públicas que contribuam para minimização do preconceito no espaço escolar, qual a sua reação dirá diante de atitudes racistas ocorridas entre alunos e demais profissionais?

1.3 Os mecanismos intraescolares: o racismo silencioso

Cabe ressaltar que algumas discussões foram realizadas no âmbito educacional, as quais revelaram existirem, no cotidiano escolar, mecanismos intraescolares que prejudicam a trajetória educacional e social de alunos negros. Nesse sentido,

[...] numa sociedade onde há discriminação, como a brasileira, é claro ter a pessoa afrodescendente já se deparado, por diversas vezes, com situações de afronta e indignidade em função de suas características etnoraciais, sob a forma de agressões físicas ou verbais abertas, ou através de formas mais sutis, como recusas com relação a empregos sob diferentes justificativas. É comum o negro ser pessoalmente agredido na escola ou na situação de trabalho, ser rejeitado para uma festa ou ser testemunha da agressão sofrida por um amigo. (FERREIRA, 2002, p. 77).

Atualmente, ainda convivemos com posturas que manifestam racismo, como bem evidenciaram os estudos do passado, os quais revelaram que elas se expressam de maneira muito silenciosa. É nessa conjuntura que o racismo velado vem operando na sociedade brasileira, caracterizando-se como um dos mecanismos intraescolares, sendo ainda reforçado por práticas de segregação que discriminam, excluem e atingem diretamente a população negra:

O sistema educacional brasileiro apresenta baixos índices de conclusão do Ensino Fundamental, mas altos percentuais de evasão e repetência. Quando localizamos a criança negra nesse quadro, vemos que, embora o Ensino Fundamental esteja praticamente universalizado, os altos índices de evasão, repetência e baixo desempenho escolar, a atinge em maior densidade. (GONÇALVES, 2007, p. 7).

Atualmente, ainda convivemos com operações que se configuram enquanto mecanismos intraescolares racistas identificados no cotidiano escolar e associados a vários enalços, que vão desde a falta de estruturação da escola à falta de capacitação dos professores, sendo reforçado pelo racismo e preconceito racial arraigado nos docentes. Conforme constatou Ribeiro (2015, p. 51), na pesquisa intitulada “*As implicações do racismo institucional na educação Básica em Cuiabá*”, os mecanismos intraescolares foram identificados na “Escola do Brejinho”, alicerçados em duas vertentes: no despreparo institucional e na intolerância/resistência docente:

Os mecanismos intraescolares, são os resultados de como as próprias concepções da escola pública são incorporados, e passados como um saber prático, de que é o aluno que não tem condições de aprender, de que é o aluno que não obedece, de que é o aluno que dá trabalho, tornando esses mecanismos condutores e, sobretudo, perpetuadores do racismo institucional em duas vertentes, o despreparo institucional e a intolerância/resistência docente.

Cavalleiro (2000), ao realizar estudo sobre o cotidiano de uma escola pública de São Paulo, apontou que o preconceito racial se faz presente sob diversas formas, no cotidiano escolar: nas falas dos professores, ao se referirem aos alunos negros; nas atitudes, nos gestos, nas brincadeiras, por meio dos apelidos relacionados à cor, assim manifestas de diferentes formas.

A referida autora também demonstra o que outros estudiosos que discutem relações raciais já constataram que parcela considerável dos docentes espera pouco intelectualmente do alunado negro, isto é, existe uma baixa expectativa em relação a eles, haja vista que ideologicamente apresentam maior probabilidade de fracasso.

Atualmente, convivemos com uma operação de racismo que se manifesta de maneira muita silenciosa, onde ninguém se reconhece racista, mas reconhece outras práticas e atitudes racistas:

O silêncio oculta o racismo brasileiro. Silêncio institucional e silêncio individual. Silêncio público e silêncio privado. Silêncio que habitamos, convencidos, por vezes da pretensa cordialidade nacional ou do elegante mito da democracia racial. Mito que sobrevive como representação idealizada de nossa sociedade, sinalizando com a construção de uma sociedade tolerante e inclusiva. Mito que exercita no cotidiano, o engano e a mentira escondendo de forma perversa e sutil, a enorme desigualdade racial do país. Infelizmente, o poder de ocultamento desse mito enraizou-se em nosso senso comum e, desavisados, negamos a desigualdade e o racismo. (HENRIQUES, 2003, p. 13).

De acordo com Fazzi (2006) e Cavalleiro (2000), o silêncio, diante das situações de discriminação por parte da escola, tem contribuído para a perpetuação de uma sociedade fortemente marcada pelas desigualdades raciais.

Nesse sentido, o silêncio constitui uma estratégia para minimizar os conflitos que se apresentam durante o processo pedagógico. Os problemas se acumulam: ausência de informação que, aliadas a um pretense conhecimento, resultam no silêncio diante das diferenças racistas:

O silêncio dos professores perante as situações impostas pelos próprios livros escolares acaba por vitimar os estudantes negros. Esse ritual pedagógico, que ignora as relações étnicas estabelecidas no espaço escolar, pode estar comprometendo o desempenho e o desenvolvimento da personalidade de crianças e de adolescentes negros, bem como está contribuindo para a formação de crianças e de adolescentes brancos com um sentimento de superioridade. (CAVALLEIRO, 2005, p. 32-33).

Além disso, ainda se torna mais agravante quando “[...] a forma de o professor caracterizar a criança negra evidencia seu despreparo para lidar com situações de discriminação na sala de aula, pois, em muitos momentos ele julga a criança negra culpada pela discriminação sofrida” (CAVALLEIRO, op. cit., p. 33-34).

De acordo com Silva (2009, p. 190):

Na escola brasileira, as manifestações racistas têm se apresentado de maneira mais velada, menos ostensiva, mas nem por isso menos seria. O modo como acontecem cria grandes dificuldades para que se promova sua superação. Um dos obstáculos que se apresenta é fazer com que não seja admitida a existência do preconceito e da discriminação racial. Esta situação se origina da invisibilidade que é dada ao problema. A omissão, a falta de tato e de orientação são algumas das formas que mostram, de modo claro, as consequências da manutenção dessa invisibilidade que só tem retardado seu enfrentamento e possível solução.

Conforme a autora supracitada, a questão das relações raciais é importantíssima para a identidade do país, requerendo a ampliação do debate acerca do tema, pois só assim será possível que as manifestações racistas sejam eliminadas da sociedade (SILVA, 2009, p. 190).

2 DEMARCAÇÕES METODOLÓGICAS

Este capítulo tem a intenção de detalhar os procedimentos metodológicos que foram adotados para realizar a pesquisa ora apresentada. Para tanto, aqui se delineiam os caminhos percorridos, contextualizando a escolha da abordagem qualitativa, do método etnográfico escolar, dos instrumentos utilizados na coleta de dados e dos critérios para a organização e interpretação das informações.

2.1 Orientações Metodológicas

Utilizamos a abordagem qualitativa que, segundo Denzin e Lincoln (2006), foi configurada no século XX, determinando traçados importantes nos estudos da vida de grupos humanos. Por sua relevância, logo passou a ser empregada em várias áreas das ciências sociais, incluindo a educação. Assim, nosso objetivo é o de compreender a realidade da escola a que nos propomos investigar.

Nas ciências sociais, os pesquisadores que empregam tal abordagem estão mais preocupados com as práticas sociais e/ou culturais e seus significados:

A palavra qualitativa implica uma ênfase sobre as qualidades das entidades e sobre os processos e os significados que não são examinados ou medidos experimentalmente (se é que são medidos de alguma forma), em termos de quantidade, volume, intensidade ou frequência [...] (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 23).

Para estes autores, os pesquisadores qualitativos, diferentemente dos quantitativos, buscam “[...] soluções para as questões que realçam o modo como a experiência social é criada e adquire significado” (Ibid.). Segundo Minayo (2013), semelhante abordagem lida com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Tal abordagem permite valorizar o conteúdo apresentado por meio dos colaboradores que expressaram suas percepções, meios de superação, conflitos, estagnação, dentre outros sentimentos. Concordando com Minayo (2013), a escolha pela abordagem qualitativa não foi uma opção pessoal no estudo da realidade, mas uma necessidade, considerando a característica do objeto pesquisado, que é o ser humano e a sociedade na qual ele está inserido.

Para Minayo (2013, p. 23), as pesquisas qualitativas são compreendidas como “[...] aquelas capazes de incorporar a questão do significado e da intencionalidade como inerentes aos atos, às relações, e às estruturas sociais, sendo essas últimas tomadas tanto no seu advento quanto na sua transformação, como construções humanas significativas”.

A pesquisa qualitativa, aplicada inicialmente em estudos de Antropologia e Sociologia, tem alargado seu campo de atuação para a área Educação, bem como a outras, como a psicologia (MINAYO, 2001, p. 14).

Assim, perseguimos o proposto pela essa abordagem, procedendo inicialmente com a pesquisa bibliográfica, que foi capaz de “[...] permitir melhor ordenação e compreensão da realidade empírica” (MINAYO, 2013, p. 183). Só a partir de então elaboramos os instrumentos do trabalho de campo, que, conforme a autora citada, “[...] visam fazer mediação entre os marcos teórico-metodológicos e a realidade empírica”. Para isso, lançamos mão da observação participante:

[...] um processo pelo qual mantém-se a presença do observador numa situação social, com a finalidade de realizar uma investigação científica. O observador esta em relação face a face com os observados e, ao participar da vida deles, no seu cenário cultural, colhe dados. Assim o observador é parte do contexto sob observação, ao mesmo tempo modificando e sendo modificado por este contexto. (Op. cit., p. 274).

No percurso, sempre estávamos de posse do caderno de campo, onde eram anotadas as impressões pessoais, o resultado das conversas, das observações sobre comportamentos contraditórios, as falas e outras aspirações que buscávamos nesse espaço. De igual forma, foram anotados os dados da pesquisa documental e das entrevistas semiestruturadas.

2.2 Indo a Campo

Ao optar pelo tema das dinâmicas das relações raciais no ambiente escolar, nossa pesquisa pretendeu compreender como elas ocorrem e de que forma são percebidas na Escola Estadual André Maggi, assim como as configurações e reconfigurações do racismo possivelmente sofridas pelos alunos não brancos.

No entanto, algumas dúvidas se colocaram. Inicialmente, pensava em pesquisar em duas escolas do município de Colíder, sendo uma da rede municipal, situada próxima ao centro comercial da cidade, e outra da rede pública estadual, localizada na periferia da cidade. Como uma pesquisa comprometida requer tempo, principalmente o de observação, e a duração do curso de mestrado é relativamente tanto curta, optei por pesquisar apenas na Escola Estadual André Antônio Maggi, que se localiza na parte periférica de Colíder-MT.

A princípio, pensava em discutir o racismo velado no cotidiano escolar, por perceber a angústia sofrida pelas crianças negras nesse espaço. Observou-se que, quando externavam suas avaliações aos gestores escolares ou professores, não eram levadas em consideração. Também, por diversas vezes foram presenciadas situações de discriminação racial e preconceito⁸ por parte de funcionários escolares em relação aos alunos negros.

Na verdade, queria discorrer sobre aquilo que a prática pedagógica silencia no dia-a-dia escolar, ou sobre as formas de operação do racismo existentes no cotidiano escolar. Conforme Gonçalves (1983, p. 319), “Há uma linguagem não verbal cuja leitura só pode ser captada, no interior da escola, isto é uma linguagem que fala pelo silêncio, mas expressa-se no gesto, no comportamento, no tom de voz, no tipo de tratamento”.

Ainda segundo o autor supracitado:

O silêncio, o implícito, a sutileza, o velado, o paternalismo são alguns aspectos dessa ideologia. O racismo brasileiro na sua estratégia age sem demonstrar a sua rigidez, não aparece à luz; é ambíguo, meloso, pegajoso, mas altamente eficiente em seus objetivos. Essa ideologia é difundida no tecido social como um todo e influencia o comportamento de todos, de todas as camadas sociais e até mesmo as próprias vítimas da discriminação racial. Discutir a questão da pluralidade étnica, em especial da sua representação nas instituições públicas e nas demais instituições do país, ainda é visto como um tabu na cabeça de muitas pessoas, pois é contraditória à idéia de que somos um país de democracia racial. (Ibid., p. 215).

Porém, nos encontros de orientação, algo me chamava atenção quando sempre era questionado pela minha orientadora sobre o que eu afirmava ser racismo velado. E chegamos ao consenso de que o racismo oculto poderia nunca ser externado ou colocado em prática, ao passo que o racismo silencioso ou velado operava fortemente e de maneira sutil e discreta no cotidiano escolar, por meio do currículo, nos diversos ambientes e nas relações interpessoais.

Após leituras e reflexões acerca das relações raciais, definimos discutir sobre a dinâmica das relações raciais no espaço escolar, na intencionalidade de descrever o racismo silencioso que permeia o cotidiano escolar, pois:

[...] seja da parte de quem age de maneira preconceituosa, seja daquela de quem sofre o preconceito, é difícil admitir a discriminação e não o ato de discriminar. Isso indica que estamos diante de um tipo particular de racismo, um racismo silencioso e sem cara que se esconde por trás de uma garantia de

⁸ Enfocamos preconceito racial conforme Nogueira (1979, p. 78): “Considera-se como preconceito racial uma disposição (ou atitude) desfavorável, culturalmente condicionada, em relação aos membros de uma população, aos quais se têm como estigmatizados, seja devido à aparência, seja devido a toda ou parte da ascendência étnica que se lhes atribui ou reconhece. Quando o preconceito de raça se exerce em relação à aparência, isto é, quando toma por pretexto para as suas manifestações os traços físicos do indivíduo, a fisionomia, os gestos, o sotaque, diz-se que é de marca; quando basta a suposição de que o indivíduo descende de certo grupo étnico para que sofra as consequências do preconceito, diz-se que é de origem”.

universalidade e igualdade de leis, que lançam para o terreno privado o jogo da discriminação. (SCHWARCZ, 2003, p. 181).

Conforme assevera Gonçalves (1983. p. 18), “Era, assim, preciso e necessário descobrir nas relações internas da escola, ou seja, na sua dinâmica, como o fenômeno da referida discriminação se produzia e que possibilidades práticas poderiam existir para destruí-lo”.

Assim, entrei em contato com a escola, sendo bem recebido e aceito para realizar a pesquisa. Naquela ocasião, me apresentei formalmente como estudante do mestrado da UFMT, do Instituto de Educação/IE, e dialogamos sobre a minha intenção de pesquisa, explicitando seus objetivos e intenções, da forma mais concisa possível.

O interesse dos interlocutores foi muito real e cercado de gentilezas. Percebi, então, que fizera a escolha certa em pesquisar naquela unidade de ensino. O diretor da escola autorizou minha permanência no espaço como pesquisador, oferecendo amparo legal para realização da investigação.

Assim, no dia 16 de novembro de 2016, apresentei-me à escola para coletar as informações necessárias para a pesquisa. Informei que nesse primeiro momento estaria realizando a observação do espaço escolar e reunindo documentos que pudessem constituir fonte de informações sobre a política das relações raciais.

Percebi a necessidade de estreitamento de laços afetivos a fim de conquistar a confiança dos colaboradores da pesquisa, para que fosse possível realizar e captar elementos sobre o objeto de pesquisa pretendido, ou seja, dados condizentes com a realidade do grupo pesquisado.

Nessa perspectiva, o texto “*Compreender*”, de Bourdieu (1997), trabalhado na disciplina Construção do Objeto de Pesquisa em Educação, no primeiro semestre da pós-graduação, constituiu-se em ferramenta importantíssima para a compreensão de como conduzir e coletar as informações por meio de entrevistas, de modo apropriado. Para o autor, existe uma relação desigual entre o pesquisador e o pesquisado, uma vez que, geralmente, o pesquisado ocupa uma posição inferior e menos poderosa que a do pesquisador.

Desse modo, cabe ao pesquisador procurar aproximar-se, o máximo possível, do sujeito entrevistado, reduzindo a distância. Teoricamente, uma das condições que favorecem o encurtamento da distância social entre ambos está ligada à comunicação. Portanto, o pesquisador deverá criar mecanismos para a realização da pesquisa, tomando os cuidados necessários para que ela não seja violenta. Sua expressão pode se dar pela comunicação verbal e não verbal, mas também por expressões corporais.

Na proposta do antropólogo Geertz (2008), é necessário que o pesquisador estabeleça interação com seu campo de pesquisa, propiciando-o vivenciar situações com o seu sujeito e permitindo desconstruir os pré-conceitos estabelecidos previamente. Nesse contexto, ao adentrar a uma realidade diferente daquela vivenciada, tais paradigmas deverão ser desconstruídos, para que de fato se consiga coletar as informações ditas por aqueles que vivenciaram/vivenciam, no presente caso, o espaço escolar.

Assim, o período em que me aproximei da escola como pesquisador foi essencial para essa aproximação com os sujeitos envolvidos na pesquisa. O fato de transitar pela escola, participar dos seus eventos, mas também conversar nos corredores explicitando os motivos de eu estar ali estreitaram-se os laços que selaram a relativa confiança, que, aos poucos, foi se sedimentando.

Embora fazendo parte do quadro efetivo de funcionários, não havia tido, até então, proximidade com os sujeitos que fariam parte da pesquisa. Conforme Bourdieu (1999, p. 25), “[...] pesquisar o próprio ambiente profissional é uma tarefa que requer uma dupla exigência, estar na condição de um nativo e de um pesquisador ao mesmo tempo”.

Embora interagindo com os sujeitos de forma amistosa, sentia-me ansioso com relação ao o que captar e o que compreender. As relações estabelecidas pelos participantes, de início, não pareciam conter algo novo, eram eventos corriqueiros que exigiam minuciosa observação para perceber e “estranhar” o cotidiano e as relações estabelecidas pelos sujeitos envolvidos na pesquisa.

Ainda de acordo com Bourdieu (1993, p. 697), eu tentava tomar o necessário cuidado e respeitar os limites no envolvimento com os participantes da pesquisa, pois a proximidade muito intensa entre o pesquisador e pesquisado pode comprometer o resultado da investigação:

De um lado, quando o interrogador está socialmente muito próximo daquele que ele interroga, ele lhe dá, por sua permutabilidade com ele, garantias contra a ameaça de ver suas razões subjetivas reduzidas a causas objetivas; suas escolhas vividas como livres, reduzidas aos determinismos objetivos revelados pela análise.

Enquanto pesquisador, busquei informações sobre o cotidiano da referida comunidade escolar, os reais desafios que a gestão escolar enfrenta, os problemas que pais e alunos gostariam que fossem solucionados e não o são, ora por falta de suporte por parte do poder público, ora pelo receio de encarar alguns enfrentamentos.

Dessa forma, em cada instante que estava nesse espaço eu buscava encontrar elementos que denotassem de que forma são estabelecidas as relações raciais no cotidiano

escolar, isto é, como estava estabelecida a relação entre alunos brancos e alunos não brancos, como se davam os tratamentos dispensados aos não brancos, ou àqueles de outra etnia, como, por exemplo, aos alunos indígenas. Tais elementos capturados poderiam facilitar o desenvolvimento da descrição etnográfica.

Segundo Mattos (2001), o estudo da etnografia permite que os grupos sociais ou as pessoas que ali convivem desvelem os modos de se relacionar com o outro, bem como o significado que eles atribuem em seu cotidiano, e como agem nas relações sociais. Assim, permite ao pesquisador documentar e monitorar tais ações e significados, conforme atribuição dos próprios sujeitos.

Nesse mesmo sentido, Erickson (1986) assevera que a etnografia, enquanto método de investigação científica, traz algumas contribuições para o campo das pesquisas qualitativas, ou seja, as que se interessam pelo estudo das desigualdades e exclusões sociais.

É necessário pontuar que minha vontade era não encontrar elementos que caracterizassem privilégios de brancos no espaço escolar e, ao final deste trabalho, ser capaz de afirmar que, após a implantação da Lei nº. 10.639/03, somada a todas as produções já realizadas que alertam e denunciam as práticas racistas e discriminatórias que os alunos não brancos sofrem no cotidiano escolar, teriam deixado de existir ou tivessem sido minimizadas.

No entanto, ao adentrar ao campo de pesquisa percebi que a realidade vivenciada pelos alunos negros, em determinados momentos, encontra-se distante da realidade esperada nas discussões já realizadas, bem como nas normativas publicadas.

Percebe-se que o currículo escolar de algumas escolas aponta para uma educação com características eurocêntricas, cujas práticas pedagógicas distanciam o negro da realidade promissora, ao trata-los sempre com o olhar de inferioridade, sobretudo ao comemorar o dia 20 de novembro, dentre outras situações que ocorrem no espaço escolar, ocasião em que os profissionais da educação que ali se encontram tendem a afirmar que todos são tratados com igualdade, esquecendo-se das diferenças existentes, as quais devem ser respeitadas e valorizadas:

[...] cenas que aparentam uma relação harmoniosa entre aluno mostram que existem um limite para a interação entre alunos negros e não negros. A qualquer momento, seja em situações de tensão ou não, a relação de “cordialidade” se rompe. Então a cor ou outros atributos físicos dos colegas são utilizados como recursos de ofensas raciais que, na realidade, não se dirigem a um indivíduo, marca na individualidade o sentimento racista em relação a um grupo. (SANTOS, 2007, p. 29).

Tornou-se, assim, uma verificação da realidade pensada, confrontada à vivenciada cotidianamente pelos integrantes da população escolar. As visitas e observações foram realizadas durante dois meses e facilitadas e mediadas pela direção e coordenação da unidade escolar. As coletas, ocorridas no período de novembro de 2016 a abril de 2017, se deram progressivamente a cada visita, a cada entrevista e após as conversas informais.

Para melhor organizar a permanência no campo de pesquisa, dividi o horário da coleta de dados em oito horas diárias, num total de quatro turmas a serem observadas, sendo: III⁹ Fase do II Ciclo e III fase do III ciclo, distribuídas em duplas e aplicadas durante o período matutino e no vespertino.

Ao propor discutir a relação da dinâmica racial evidenciada no espaço escolar, houve a necessidade de conhecer como ocorreram esses momentos, e quais fatores influenciaram sua dinâmica, de forma implícita ou explícita. Assim, a observação foi um dos instrumentos de coleta inicial das informações.

Nesse contexto, pertencendo ao quadro efetivo de funcionário da unidade pesquisada, distanciei-me dessa relação de profissional com a escola e me propus a olhar esse espaço, que tanto me era familiar naquele momento como pesquisador, buscando observar, nas ações e na sutileza das atitudes, de que maneira a dinâmica racial permeava aquele local.

Para que de fato essa etapa fosse realizada com êxito, obtive, com a participação e aquiescência do diretor da unidade escolar, uma inserção aos demais espaços de socialização da escola e ao grupo dos profissionais da educação que atuam ali, sobretudo os professores, que prontamente compreenderam a importância da pesquisa e aceitaram participar das demais etapas que seriam realizadas, dentre elas as entrevistas.

Diante da autorização de inserção no campo, foi necessário delimitar quais turmas seriam pesquisadas e quais profissionais e alunos seriam entrevistados, a fim de verificar as formas de relacionamento entre alunos negros e brancos, buscando identificar situações de preconceito e discriminação racial, além de detectar que tipo de tratamento era dispensado a esses alunos em sala de aula, para o que foi elaborado um roteiro que possibilitasse observar esses aspectos no campo de pesquisa.

Foi estabelecida uma rotina de observação, de modo que durava, a primeira, do início da aula até o intervalo só em uma turma, e após o intervalo procedia-se à segunda observação, repetindo diariamente a mesma rotina. Essa etapa da pesquisa se deu nos períodos matutino e vespertino, nas turmas da 3^a fase do 2^o ciclo e 3^a fase do 3^o ciclo de cada período, explicitando que cada turno possuía duas turmas a serem observadas. Diariamente, procedia-se uma

⁹ De acordo com Orientativo do Ciclo de Formação Humana do Estado de Mato Grosso, compreende por 3^a fase do 2^o ciclo, alunos com 11 anos de idade e 3^a fase do 3^o ciclo alunos com 14 anos de idade.

observação nos intervalos das aulas, bem como nas atividades que ocorriam fora da sala de aula.

Ao primeiro olhar, ou somente com as informações preliminares da própria escola, o grupo parecia homogêneo, no que diz respeito às desigualdades, uma vez que alunos brancos e não brancos pareciam conviver harmoniosamente quanto ao pertencimento racial. No entanto, ao adentrar aos espaços e de posse de reflexões de estudos e pesquisas que tratam das desigualdades raciais existente no Brasil, é nítida a posição dos grupos de acordo com a pertença racial.

Foi possível, através da observação, identificar situações de discriminação e preconceito contra alunos negros, as quais vão de encontro aos estudos que já denunciavam o racismo no espaço escolar, como as de Cavalleiro (2000) e Fazzi (2006).

Logo, registramos situações em que os alunos negros se viam em situação de inferioridade explícita, a exemplo de sua posição nas salas de aula, visto ocupar os espaços localizados ao fundo e sempre próximos aos grupos que também sofrem algum tipo de estigma, como os indígenas.

Inúmeras eram as expressões racistas presentes no cotidiano escolar, proferidas com toque de “brincadeira”¹⁰ ou por meio de desentendimentos, enquanto xingamento, sendo estas mais comum nos momentos de intervalo. Quando isso ocorria em sala de aula, era levado em consideração pelos professores como indisciplina, uma vez que tal atitude atrapalhava o rendimento das aulas.

Assim, a observação participante de campo constituiu um dos instrumentos que possibilitaram a interação com o público pesquisado, proporcionando abertura para as etapas posteriores do processo de investigação, tornando possível a aceitação da minha presença enquanto pesquisador, bem como a abertura de diálogo com os colaboradores da pesquisa.

Durante todo o período em que permaneci na unidade escolar, pude perceber que houve uma cumplicidade entre sujeito e pesquisador, o que trouxe para esse trabalho uma realidade descrita e vivenciada pela comunidade escolar, tanto no seu contexto histórico quanto no atual.

2.2.1 Método de pesquisa: etnografia

Os caminhos trilhados na pesquisa tiveram por base o método etnográfico proposto por Geertz (2012), visto ser meu objetivo conhecer a organização da escola estadual André

¹⁰ Sugerimos ao leitor que pretende aprofundar a discussão sobre temática que versa sobre essas formas de brincadeiras, que realizei a leitura da obra de Fonseca (2012) intitulada “*Você conhece aquela? A piada, o riso e o racismo à brasileira*”.

Antônio Maggi, bem como a maneira das pessoas agir e estabelecer suas relações no cotidiano escolar.

Para o antropólogo supracitado, a etnografia possibilita o estabelecimento de relações através da seleção dos informantes, mas também oportuniza transcrever textos, levantar genealogias, mapear campos e manter um diário de campo. No entanto, não são as técnicas e os processos que definem o empreendimento, mas o tipo de esforço intelectual que ele possibilita: um risco elaborado para uma "descrição densa" (GEERTZ, 2012, p. 4).

Assim, o pesquisador, ao escolher a etnografia enquanto método de pesquisa, trará ao seu trabalho

[...] uma multiplicidade de estruturas conceptuais complexas, muitas delas sobrepostas ou amarradas umas às outras, que são simultaneamente estranhas, irregulares e implícitas, e que ele tem que, de alguma forma, primeiro apreender e depois apresentar. E isso é verdade em todos os níveis de atividade do seu trabalho de campo, mesmo o mais rotineiro: entrevistar informantes, observar rituais, deduzir os termos de parentesco, traçar linhas de propriedade, fazer o censo doméstico... escrever seu diário. Fazer a etnografia é como tentar ler (no sentido de "construir uma leitura de") um manuscrito estranho, desbotado, cheio de elipses, incoerências, emendas suspeitas e comentários tendenciosos, escrito não com os sinais convencionais do som, mas com exemplos transitórios de comportamento modelado. (GEERTZ, 2008, p. 7).

A etnografia enquanto método constitui-se numa das possibilidades de compreensão da realidade educacional escolar, incluindo a necessidade de melhor reflexão do seu cotidiano, bem como implica na inserção do investigador no interior desse espaço, necessário para a sistematização de um conhecimento aprofundado em torno do que ali ocorreu, evidenciando como estão organizadas as dimensões política e sociocultural.

Nesse sentido, Angrosino (2009, p. 30) reforça a tese de que a etnografia "[...] é a arte e a ciência de descrever um grupo humano – suas instituições, seus comportamentos interpessoais, suas produções materiais e suas crenças. [...] Em qualquer situação os etnógrafos se ocupam basicamente das vidas cotidianas rotineiras das pessoas que eles estudam".

Assim, trata-se de um dos caminhos para se conhecer e compreender acontecimentos históricos vivenciados ou testemunhados, além de identificar as diversas maneiras como cada indivíduo compreende e interpreta as relações estabelecidas. Conforme o autor supracitado, as pesquisas delineadas pelo método etnográfico buscam desvelar os significados que os colaboradores atribuem as suas ações.

De acordo com André (2012, p. 41), no campo da educação, a etnografia está preocupada com o processo educativo enquanto um aspecto específico dessa abordagem, uma

vez que a pesquisa do tipo etnográfica requer do pesquisador permanência prolongada no local a ser pesquisado: “A pesquisa do tipo etnográfica, que se caracteriza fundamentalmente por um contato direto do pesquisados com a situação pesquisada, permite reconstruir os processos e as relações que configuram a experiência escolar diária”.

Conforme a mesma autora, as técnicas proporcionadas por semelhante método permitem ao pesquisador adentrar na escola para poder compreender como se dão os mecanismos de dominação e resistência, de opressão e de contestação:

[...] conhecer a escola de perto significa colocar uma lente de aumento na dinâmica das relações e interações que constituem o seu dia a dia, aprendendo as forças que a impulsionam ou que a retém, identificando as estruturas de poder e os modos de organização do trabalho escolar e compreendendo o papel e a atuação de cada sujeito nesse complexo interacional onde ações, relações, conteúdos são construídos, negados, reconstruídos ou modificados. (Ibid.).

Portanto, a presente investigação assume caráter etnográfico por conter elementos que tradicionalmente estão associados ao método, como a observação participante, as entrevistas e a análise de documentos.

Por fim, Minayo (1999, p. 20) assevera que “[...] entrar no campo da metodologia da pesquisa social é penetrar num mundo polêmico onde há questões não resolvidas e onde o debate tem sido perene e não conclusivo”. Isso demonstra que no método etnográfico o pesquisador deve adentrar numa situação de campo, na qual as questões sociais ou os comportamentos ainda não estão claramente entendidos.

2.2.2 Instrumentos de Coleta de Dados

A presente pesquisa está subdividida em duas etapas e, para a execução dos procedimentos de coleta de dados, foram utilizadas observações, análise documental e aplicadas entrevistas semiestruturadas.

2.2.2.1 Observação

Segundo Rocha e Eckert (2008), o método etnográfico se serve a diferentes procedimentos de coleta de dados e/ou informações, no entanto, a observação direta é, sem dúvida, o instrumento primordial para se capturar as ações e representações individuais e coletivas.

Selecionamos a observação participante como um dos instrumentos relevantes de coleta de dados, por compreender que ela se constitui em mecanismo de fundamental importância com vistas a identificar fontes de informações nas pesquisas qualitativas: “Sem a acurada observação, não há ciência” (VIANNA, 2007, p. 12).

Nessa etapa da pesquisa, segundo Becker (1997, p. 47), “O observador participante coleta dados através de sua participação na vida cotidiana do grupo ou organização que estuda”. A referida etapa consiste em observar as pessoas e situações estudadas e entabular conversas a fim de ter acesso às interpretações que elas têm dos acontecimentos que se observa. Caracterizou-se essencialmente pelo observar e pelo ouvir, com o objetivo de obter maior conhecimento do campo de investigação.

O momento da observação é importantíssimo durante as pesquisas de campo, por isso, a escuta atenta e o registro em diários (caderno de campo) são elementos-chave para o pesquisador.

Na presente dissertação, realizamos as observações a fim de apreender e descrever as dinâmicas das relações raciais no espaço escolar. E, para isso, fizemos registros no caderno de campo em diferentes momentos do cotidiano escolar (sala de aula, recreio, entrada e saída dos estudantes) e também nas atividades comemorativas. Para coletar as informações foi elaborado um roteiro de observação, que se encontra disponível no Apêndice A desta dissertação.

2.2.3 Análise documental

Como a pesquisa documental é um instrumento que possibilita ao investigador obter informações complementares aos seus dados, ela foi utilizada na análise dos documentos escritos, principalmente daqueles que direcionam ou deveriam direcionar os trabalhos da escola, a exemplo do Projeto Político-Pedagógico (PPP) e do Regimento Escolar.

Os documentos mencionados constituíram fonte empírica no levantamento de dados, pois, por meio deles foi possível identificar avanços e fragilidades existentes na proposta pedagógica trabalhada pela escola, bem como perceber a visão eurocêntrica que está embutida no currículo.

A finalidade da análise documental foi também conhecer a história da escola, sua organização documental e, para isso, acessamos as fichas de matrícula dos alunos das turmas da III fase do II Ciclo e III fase do III Ciclo, os históricos escolares dos mesmos, além do livros de registro das ocorrências da escola, livros de ata do Conselho Deliberativo, dentre outros.

Lüdke e André (1986, p. 39) asseveram que:

Os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte “natural” de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto.

As autoras supracitadas afirmam ainda que a análise documental pode ser entendida enquanto uma série de operações que visa estudar e analisar um ou vários documentos, buscando a captura de informações factuais para levantar circunstâncias nas diversas áreas com as quais podem estar relacionadas, atendo-se sempre às questões de interesse.

Esse procedimento é constituído pelas etapas de escolha e recolhimento dos documentos e de posterior análise, baseando-se no roteiro da pesquisa documental, disponível no Apêndice B.

2.2.4 Entrevistas semiestruturadas

Segundo Gil (2009), a entrevista é um instrumento que o investigador utiliza para obter dados que lhe interessam, tendo por base a formulação de perguntas. Trata-se de uma forma de diálogo que permite a interação entre sujeito e pesquisador. Nesse sentido, ciente de sua importância, foi selecionado o recurso metodológico da entrevista semiestruturada, a fim de apreender os fenômenos que, por si só, a observação não alcança.

Nesta dissertação, a entrevista semiestruturada foi tomada como uma modalidade que “[...] obedece a um roteiro que é apropriado fisicamente e utilizado pelo pesquisador” (MINAYO, 2013, p. 267).

Acreditamos ser este um dos instrumentos que possibilitam obter informações contidas nos depoimentos dos entrevistados, pois, se apropria de elementos estabelecidos nas relações práticas, na cumplicidade, nas omissões e nos imponderáveis que pontuam seu cotidiano (MINAYO, 2013, p. 263).

O instrumento de coleta permite uma forma de interação entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa, podendo variar, desde uma conversa descontraída até um conjunto de perguntas dispostas num roteiro pré-fixado:

A entrevista é acima de tudo uma conversa a dois, ou entre vários interlocutores, realizada por uma iniciativa do entrevistador. É por meio de entrevistas também, que realizamos pesquisas baseadas em narrativas de vida, igualmente denominadas ‘histórias de vida’, ‘histórias biográficas’, ‘etnobiografias’ ou ‘etno-histórias’. (MINAYO, 2010, p. 64-65).

Assim, poderão ser obtidos dados subjetivos, pois se relacionam com as opiniões pessoais de cada um, oportunizando que a entrevista seja desenvolvida de acordo com um roteiro de perguntas subjetivas, de modo a compor a coleta das informações.

Preocupamo em nos cercar dos necessários cuidados práticos, conforme alerta a referida autora, deixando evidente, aos entrevistados, a apresentação do projeto, a menção pelo interesse da pesquisa, a explicação dos motivos deste trabalho, a justificativa pela escolha do entrevistado, bem como a garantia do anonimato e o sigilo das informações prestadas.

As entrevistas semiestruturadas foram feitas em quatro categorias, como as dispostas no Quadro 3, que se segue:

3. Quadro Geral dos Entrevistados

Categoria dos entrevistados	Nº de entrevistados	Objetivo da entrevista
Coordenadores Pedagógicos	02	Informações sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas e discussão sobre relações raciais no espaço escolar e a dinâmica das relações raciais entre profissionais da educação e alunos
Professores que lecionam do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental	02	Conhecer como está sendo desenvolvida a discussão sobre as relações raciais em sala de aula e a dinâmica das relações raciais entre os alunos
Alunos que se autoclassificam brancos	03	Identificar como se delineia a dinâmica das relações raciais entre alunos e demais profissionais da educação na escola
Alunos que se autoclassificam pretos	03	Identificar como se desenvolve a dinâmica das relações raciais entre alunos e demais profissionais da educação na escola

Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2016).

As entrevistas foram gravadas em aparelho portátil, e os entrevistados discorreram sobre o assunto de acordo com a abordagem inicial. Posteriormente a esse momento, as entrevistas foram transcritas e arquivadas para resguardar o anonimato dos colaboradores entrevistados.

2.2.5 Recurso Fotográfico

Nesta dissertação, o recurso fotográfico foi utilizado com a intenção de oportunizar ao leitor uma descrição mais fidedigna da Escola Estadual André Antônio Maggi. Além disso,

revelou-se fundamental para o registro da organização do espaço escolar, bem como das práticas pedagógicas e atividades comemorativas realizadas no ambiente.

O uso das imagens foi concedido por meio de autorização específica, cedida pela equipe pedagógica.

2.2.6 Tratamento dos dados de campo: as análises

Para realização da análise dos dados desse trabalho, adotamos o embasamento teórico da etnografia, conforme orientação de André (2012), entrelaçado às técnicas de análise de material qualitativo, proposto por Minayo (2013). Assim, foram utilizadas categorias conceituais objetivando analisar todo o material, de forma específica e contextualizada, como assevera a referida autora que, por meio da triangulação de métodos, composta pela análise das estruturas dos processos, possibilitou a discussão dos dados, buscando a compreensão e significado que os sujeitos atribuíram aos fatos, não às evidências.

Nesse sentido, realizamos as inferências interpretativas na construção das análises, buscando destacar as generalidades e particularidades dos dados coletados, inserindo as narrativas dos sujeitos e buscando articular tais discursos às referências teóricas, bem como, inserindo, em momentos oportunos, nossas próprias percepções sobre o objeto em estudo

2.2.7 Submissão e parecer do Comitê de Ética

Seguindo o que determina a Resolução n. 466/2012, do Conselho Nacional de Saúde (CNS), ao pesquisar assuntos que envolvem seres humanos, necessário se faz a submissão do projeto de pesquisa à análise e apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP/Humanidades), da Universidade Federal de Mato Grosso – Campus Cuiabá.

Assim, todos os participantes deste trabalho foram previamente informados acerca dos objetivos e importância da pesquisa, tendo livre arbítrio de participar ou não da proposta. Após esclarecimentos e leitura dos termos de Livre Esclarecido (gravação de áudio e fotos), todos aceitaram integrar esta investigação, assinando os documentos, em conformidade com a Resolução já mencionada.

De posse desse acervo documental e demais informações, o projeto de pesquisa e os termos de Consentimento Livre e Esclarecido foram submetidos à avaliação do Comitê de Ética, em outubro de 2015, conforme comprovante n. 11.2609/2016, sendo aprovado pelo citado Conselho, em 12 de dezembro pelo parecer de n. 1.865.228/2016.

3 DINÂMICA DAS RELAÇÕES RACIAIS NO ESPAÇO ESCOLAR

Neste capítulo apresento o relato de alunos, professores e gestores, expondo suas ideias sobre a dinâmica das relações raciais no interior do espaço escolar, finalizando com a análise dos dados coletados. Nessa etapa derradeira, optou-se por enfatizar o olhar dos alunos negros, mas também o dos docentes, gestores e alunos brancos diante da dinâmica das relações raciais no dia-a-dia do espaço escolar, mas também a visão que possuem acerca da desconstrução das barreiras impostas pela sociedade à população negra.

3.1 O Olhar na Dinâmica das Relações Raciais

A observação do campo de pesquisa foi desenvolvida com base em Minayo (1994), por entender que se constitui em atividade direcionada para a seleção do espaço da pesquisa, escolha do grupo participante, estabelecimento dos critérios de amostragem e da estratégia de entrada em campo.

Nessa etapa objetivamos conhecer o cotidiano escolar, na tentativa de perceber como a escola trabalha e desenvolve ações que visem a superação do racismo e preconceito no espaço pedagógico. Nessa fase da pesquisa foi necessário ter um olhar mais atento a tudo o que acontecia na rotina da escola, a exemplo da chegada dos alunos à unidade, decoração do ambiente, preparação das aulas, forma como os alunos se relacionavam no cotidiano escolar e, sobretudo, como os grupos se estabeleceram nesse espaço.

Alguns territórios que compõem a escola, como sala dos professores, biblioteca, sala de articulação, entre outros, foram visitados durante o período da observação. No entanto, foi apenas na sala de recurso multifuncional onde encontramos um cartaz que faz alusão a inclusão racial. Na porta da referida sala havia um cartaz de boas-vindas, com a representação de três crianças, conforme podemos observar:

Ilustração 01: Cartaz de boas-vindas na sala de recurso multifuncional

Fonte: Acervo do pesquisador (2016).

Assim, teci um breve comentário com a professora sobre a importância do cartaz, pois representa parte da diversidade existente no espaço escolar. Em consonância com Santana (2004), o professor tem a responsabilidade de construir um currículo capaz de contemplar a diversidade, contendo ações que reforcem positivamente a imagem dos alunos negros. A professora regente¹¹ da sala informou que, ao produzir este material, pensou na diversidade existente na escola, porém, ao adentrar nesse espaço deparamos com cartaz, afixado ao centro da sala e que expressa mensagens que valorizavam a branquidade, visto representar anjos brancos e louros. Como bem referiu Apple (2001), o fato de um indivíduo ser branco, por si só dispensa ser identificado, pois é comum não serem notados e nem nomeados, pois sempre ocupam posição centralizada, como norma comum.

¹¹ Este momento fez parte do período de observação de nossa pesquisa, portanto, não dialogamos com mais profundidade com a professora regente da sala de recurso multifuncional, no entanto, percebemos a riqueza de dados que este espaço poderia trazer para as discussões sobre a dinâmica das relações raciais no espaço escolar.



Fonte: Acervo do pesquisador (2016)

Percebe-se pela imagem do cartaz o branco associado à bondade.

Estudos já realizados por diversos pesquisadores sobre os conteúdos e imagens discriminatórios apontam que eles contribuem para a formação identitária das crianças. E essa constatação se aplica às imagens presentes nas salas de aula:

[...] a escola ainda está assentada numa ideologia racial que faz do predicado branco, da brancura, o “sujeito universal” e do sujeito branco um predicado contingente e particular. Essa brancura ainda está muito arraigada no pensamento pedagógico e na prática escolar. O ideal da brancura tão incrustado em nossa história torna-se uma abstração e é reificado e colocado na condição de realidade autônoma, independente. [...] o padrão branco torna-se sinônimo de pureza artística, nobreza estética, majestade moral, sabedoria científica, a ideia da razão. A paz, o belo, o bom, o justo e o verdadeiro são brancos. A violência, a feiura, a injustiça, as contendas são negras. Ao branco atribui-se a cultura confundida como ilustração. Ao negro atribui-se a cultura confundida como exotismo e/ou primitividade. (Ibid.).

Tal ideologia está arraigada no imaginário social brasileiro, e o espaço escolar vem reproduzindo-a nas práticas pedagógicas. Observou-se outro cartaz, na mesma sala, reproduzindo a canção “Boi da cara preta”, utilizado com cunho pedagógico no intuito de alfabetizar crianças que apresentam defasagem no processo regular de aprendizagem.

Percebe-se, por meio da letra da música, que “[...] a cor negra aparece com muita frequência associada a personagens maus: O negro associado à sujeira, à tragédia, à maldade, como cor simbólica, impregna o texto com bastante frequência” (ROSEMBERG, 1985, p. 84).

Sobre as imagens do negro socialmente veiculadas, Pinto (1987, p. 19) assevera que:

Praticamente todos os autores que se dedicaram ao estudo do negro chamam a atenção para as imagens e as representações negativas vigentes na nossa sociedade a respeito desse segmento racial. O negro é desvalorizado, tanto do ponto de vista físico, intelectual, cultural, como moral; a cor negra e os traços negróides são considerados antiestéticos; a cultura e os costumes africanos são reputados como primitivos; há uma depreciação da sua inteligência e uma descrença na sua capacidade; coloca-se em dúvida sua probidade moral e ética.

Ao chegar à sala dos professores, localizada estrategicamente de forma que a ser possível ter uma visão ampla do pátio escolar onde circulam os alunos nos momentos de intervalo, havia um grupo de professores que preparava atividades pedagógicas. Diferentemente das demais, essa sala era repleta de comunicados aos professores, particularmente no que se refere a questão de prazos referente à documentação de alunos

Dentre todos eles, um cartaz anunciava a programação referente ao dia da Consciência Negra, 20 de novembro, com a frase em destaque: **“Somos todos Iguais** Tal mensagem pode ser compreendida, de acordo com Gomes (1995, p. 61), no sentido de que a ideia da democracia racial pretende atenuar as desigualdades entre as raças formadoras da sociedade brasileira – a branca, a indígena e a negra –, afirmando existir igualdade entre elas e, assim, “A democracia racial atua como um campo fértil para a perpetuação dos estereótipos sobre o negro, reforçando as várias modalidades do pensamento brasileiro: ora a suposta inferioridade biológica do negro, ora a suposta inferioridade sociológica do negro, justificando e mantendo as desigualdades raciais”.

Foi perceptível certa agitação revelada por alguns professores sobre a preparação das aulas e como iriam realizar os ensaios para apresentações sobre o Dia da Consciência Negra. Em conversa com uma das professoras, questionei se todos os docentes estavam desenvolvendo atividade referente às relações raciais. A professora afirmou que não, pois haviam estabelecido um escalonamento e os mesmos foram divididos conforme as datas comemorativas, visto que a escola estava desenvolvendo uma série de outras atividades. Uma professora que ouvia a conversa interveio e disse que, embora não fosse responsável por realizar qualquer apresentação, estava trabalhando em sala de aula com a África.

Permaneci naquele espaço onde os professores realizam a hora de trabalho pedagógico e pude observar a preparação das aulas. A maioria das atividades estava ligada à África, como pintar mapas ou caça-palavras com nomes de lugares africanos. Vale ressaltar que nenhuma atividade era de cunho reflexivo ou elaborado, e sim retiradas e impressas tal como estavam no *site* de busca.

Geralmente reduzimos o continente africano a atos folclóricos, principalmente voltados à música, dança e religiosidade. Conforme Nascimento (2001, p. 120), cria-se, assim,

uma visão unilateral de um continente, e o que perpassa nos ambientes escolares é um conceito estereotipado da “África enquanto país”. Dessa forma, o “aspecto negativo” que ela possui no imaginário social brasileiro ampara e subsidia os estereótipos racistas diariamente veiculados sobre a população negra em nosso país.

Em seguida, uma professora apresentou alguns cartazes coloridos feitos pelos alunos incluindo figuras que representavam o dia 20 de novembro, afirmando que, após ter trabalhado a questão do preconceito em sala de aula, os alunos haviam elaborado textos dissertativos sobre o tema. A professora selecionou algumas gravuras para que os alunos as ampliasse, transformando-as em quadros que seriam posteriormente expostos para a comunidade.

Questionei como fora a reação dos alunos ao trabalhar com o tema, e a professora afirmou que percebia que os negros ficavam constrangidos. Destacou, ainda, que as atividades sobre as questões raciais estavam sendo realizadas com afinco, sendo solicitado pelo diretor que trabalhassem bem essa temática durante esses dias.

O constrangimento dos alunos negros, a que se referiu a professora, está ligado a vários fatores, dentre eles sua imagem estereotipada do negro estampada nos materiais didáticos, como salientado por Costa (2007), porém, embora reconhecendo a evolução na produção dos materiais didáticos no que se refere à questão racial, pontuou que há um caminho de superação a ser trilhado, pois era comum se encontrar nos livros didáticos imagem da população negra atrelada, quase sempre, a características que remetiam a passividade, miséria, situações de demonstração animalésca, criminosa, de submissão, de anti higiene e outros atributos de inferioridade.

Portanto, o desconforto do aluno negro ao se ver representado negativamente no material didático, nos parece compreensível. Assim, podemos afirmar que o preconceito de cor se perpetua no cotidiano escolar, de modo a que diariamente alunos são desrespeitados e julgados pela sua cor da pele, por meio de olhares de indiferença e desconfiança, sempre associados a cor que, quanto mais escura, maior a associação à raça negra, resultando no racismo que se origina no preconceito de cor.

A valorização e a aceitação da identidade negra são construções elaboradas a partir do que é transmitido pelas unidades escolares e nas relações sócio raciais, pois nelas se estabelecem critérios, opiniões, valores, crenças aos quais são atribuídos *status* de verdade. A partir desse quebra-cabeça de ideias é que nos internalizamos e nos construímos, acreditando no que somos, e nos reconhecemos uns nos outros.

Em um dos intervalos, acompanhei uma aluna de pele escura, com traços indígenas, que permanecia a maior parte do tempo sozinha. Questionei porque ela não se juntava aos

demais alunos. Ela permaneceu calada e se dirigiu a um grupo de alunos que se organizava em fila para uma brincadeira com cordas, e de longe continuei acompanhando seus movimentos, mesmo estando em outro grupo de crianças. Até então, não havia percebido qualquer movimentação verbal dos demais alunos do grupo.

3.2. Um Olhar sobre o Projeto Político-Pedagógico

Neste tópico, apresento a Escola Estadual André Antônio Maggi, campo da presente pesquisa, no que se refere à parte de sua história e localização em Mato Grosso. Contextualizamos ainda sua organização curricular, assim como alguns desafios que enfrenta, como fragilidades no Projeto Político-Pedagógico, desigualdades nas relações raciais presentes na escola, dentre outras identificadas durante as observações, adicionadas de alguns relatos de diferentes sujeitos que atuam nesse estabelecimento.

O objetivo foi o de descrever o local de pesquisa a partir dos documentos da própria escola, por meio de informações oferecidas pelos funcionários, entre outros instrumentos de coleta de dados, conforme citados na metodologia. A Escola Estadual André Antônio Maggi, está localizada no Município de Colíder, um dos 141 do estado de Mato Grosso, situado a 680 km da capital, Cuiabá.

ESTADO DE MATO GROSSO E SEUS MUNICÍPIOS

Ilustração 03: Mapa do Estado de Mato Grosso



Fonte: <https://www.google.com.br/search?q=mapa+mato+grosso&safe=>

De acordo com Seluchinsk (2008), o município de Colíder¹² teve origem na colonização da Gleba Cafezal, por iniciativa da Colonizadora Integração e Desenvolvimento Regional - Líder S/A, a 42 km da rodovia Cuiabá-Santarém. Mais tarde, a cidade passou a se chamar Colíder, em 7 de maio de 1974, e dois anos depois, tornou-se distrito do município de Chapada dos Guimarães, do qual se desmembrou em dezembro de 1979.

No ato de criação municipal, tornaram-se distritos de Colíder as pequenas comunidades que, posteriormente, foram emancipadas, e também os atuais municípios de Nova Canaã do Norte, Itaúba, Terra Nova do Norte, Peixoto de Azevedo e Guarantã do Norte:

Colíder nasceu sob o signo do ‘nó cego’. Das mentiras dos corretores, dos jagunços. Das raias do Padre Geraldo, das pingas do Balica, das mortes do Severino, Canário, Zé Baiano, Bigode, Polaco e tantos outros. Mas Colíder

¹²Segundo o IBGE, o nome da cidade se denominou a partir da utilização das iniciais da palavra Colonizadora com o nome da empresa Líder (Colíder). Disponível em: <http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/dtbs/matogrosso/colider.pdf>. Acessado em: 21 jun. 2017. Porém, de acordo com o Dicionário Online de Português, a palavra Colíder se refere ao que divide com outro ou outros a liderança. Disponível em: www.dicio.com.br. Acessado em: 21 jun. 2017.

nasceu da bravura do seu povo, da fé, da esperança, da coragem e do brandir das foices e dos machados, os quais se associavam aos martelos nas construções do futuro. Colíder é fiel testemunha e palco dos piores e mais cruéis acontecimentos que já se registraram nesse país nas ocupações e frentes de reforma agrária. (OLIVEIRA, 1998, p. 74 apud SELUCHINESK, 2008, p. 30).

Seluchinesk (2008), na tese intitulada “*De heróis a vilões: imagem e autoimagem dos colonos da Amazônia mato-grossense*”, descreve que ao longo desse processo os mais prejudicados foram os povos indígenas, principalmente os da etnia Kreen-akarore, que sofreram com a intervenção militar na construção da rodovia BR-163, realizada pelo Batalhão de Engenharia e Construção (9º BEC). Além disso, por todos os índios foram expulsos e parte deles realocada na Reserva do Xingu, assistindo a todo esse cenário de violência aqueles que assistiram a tomada das terras indígenas.

Pretti (1993, p. 23) relata a triste situação dos Kreen-akarore depois que ocorreu a intervenção em seu território originário:

Os Kreen-Akarôre viviam como mendigos nos arredores da estrada, pegando carona nos ônibus do expresso Maringá (linha Cuiabá-Santarém), [...] Quantos deles morreram neste processo de invasão e devastação de seu território? Não sabemos ao certo. O fato é que dos possíveis 1.500 índios estimados pelos irmãos Villas-Boas, restaram somente uns 135 membros quando, em janeiro de 1975, a Funai iniciou a remoção para o vizinho Parque do Xingu. Alguns ainda morreriam lá no Parque e as mulheres abortariam proposadamente, não querendo gerar filhos longe da sua terra.

Dessa forma, os novos “proprietários” se sentiam ameaçados pelos indígenas, pois os consideravam selvagens e “[...] a presença deles, poderia ser um indicativo de que a terra não pertencia à colonizadora, e que se tratava de grilagem. Diante dessa imagem negativa, as colonizadoras tomaram todas as medidas para que não restasse nenhum traço de que ali existiam, ou mesmo existiram, povos indígenas” (SELUCHINESK, 2008, p. 30).

Colíder apresenta pontos positivos em relação à infraestrutura, porque é o maior município em população da região¹³ e, por isso, transformou-se em polo educacional, com várias instituições de ensino superior, mas também em polo de saúde, abrigando o Hospital Regional e, ainda, polo de apoio indígena, apesar de inexistir aldeias em seu território.

¹³ Denominamos por região os municípios de Nova Canaã do Norte, Itaúba, Terra Nova do Norte, Peixoto de Azevedo e Guarantã do Norte, que, de acordo com o IBGE, são atualmente municípios, sendo, antes, distritos do município de Colíder.

O sistema educacional no município está constituído pelo primeiro nível do ensino escolar, compreendendo as três etapas: a educação infantil, o ensino fundamental e o médio (BRASIL, 2013), bem como pelo ensino superior.

De acordo com os dados do IBGE (2012), o ensino pré-escolar de Colíder é atendido por 14 instituições de ensino, sendo 11 da rede pública municipal. Já o fundamental é ofertado por 23 instituições, sendo oito escolas da rede públicas estadual, 12 escolas municipais e três escolas privadas. Por sua vez, a modalidade de ensino médio é ofertada por sete escolas, sendo seis públicas estaduais.

O acesso ao ensino superior é oferecido em oito instituições, sendo três na modalidade presencial, cinco na modalidade a distância (E-MEC, 2017). Destas, apenas uma é vinculada à esfera pública. Nesse contexto educacional encontra-se a Escola Estadual André Antônio Maggi, criada pelo Decreto n. 2.379/2010, criada graças à articulação política entre município e estado, com desígnio de suprir a necessidade de redimensionamento do espaço físico de outras unidades de ensino, bem como solucionar alguns problemas existentes no município.

O poder municipal, no ano de 1998, construiu uma unidade escolar para atendimento de alunos de educação infantil e de ensino fundamental, a 100 metros da Escola Estadual Maria Helena Carrara Missasse, que atendia alunos do ensino fundamental e médio. Como o município apresentava uma proposta pedagógica organizada por ano/série, a comunidade optou pela escola municipal, resultando no esvaziamento da unidade de ensino da rede estadual, tendo em vista que Mato Grosso, por meio da Secretaria de Estado de Educação (SEDUC/MT), havia implantado para o ensino fundamental, no ano de 2000, a proposta pedagógica da Escola Ciclada, mediante a Resolução n. 262/02-CEE-MT.¹⁴

Nesse contexto, a proposta se estruturou em três ciclos, compostos por tripla fase em cada etapa de atendimento, ao passo que a rede municipal permaneceu com o sistema seriado. Por ser uma propositura nova, divulgou-se que os alunos só seriam retidos ao final de cada ciclo caso houvesse uma preferência da maioria da comunidade pela rede municipal de ensino.

¹⁴ De acordo o artigo 2º da Resolução, nº. 262 02 CEE-MT, a opção pelo regime escolar por ciclos de formação deve fundamentar-se numa concepção pedagógica específica e distinta na consideração dos tempos e dos modos de aprendizagem, na utilização de recursos e métodos didáticos, na organização do trabalho e dos ambientes escolares, nos processos de avaliação e de participação, na articulação com outras políticas públicas de suporte social, produtos de elaboração coletiva, e da decisão de cada comunidade escolar, expressas no Projeto Pedagógico da escola e nos seus diversos instrumentos de planejamento e ação. Conforme o Artigo 3º do documento, o interesse pela aprendizagem e a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e convivência social, seu engajamento nos movimentos da sociedade, a formação humanística cultural, ética, política, técnica, científica, artística e democrática o prosseguimento de estudos, o ingresso e o progresso no trabalho³, consolidados no Projeto Pedagógico e no Regimento Escolar.

Assim, a escola passou a funcionar inicialmente com reduzido número de alunos. Arelado a essa situação, o Centro Educacional de Jovens e Adultos (CEJA) Cleonice Miranda da Silva, situado próximo à escola Maria Helena Carraro Missasse, teve necessidade de ampliação do seu espaço físico, de modo que a solução encontrada pelos poderes da rede municipal e estadual foi a construção de uma nova escola, que atendesse aos bairros periféricos da região leste da cidade. Dessa forma, o espaço poderia ser cedido para o CEJA.

No ano de 2009, o município de Colíder também foi contemplado com uma unidade do Polo da Universidade Aberta (UAB), assim como recebeu proposta de construção de uma escola estadual de maior porte. Outra unidade de ensino da rede estadual serviu de relocação de espaço, sendo extinta a Escola Estadual São Vicente de Paulo, no final do ano letivo de 2009.

Assim, estrategicamente, se deu a construção da Escola Estadual André Antônio Maggi, para atender a clientela escolar dos bairros periféricos na região leste da cidade de Colíder. A unidade escolar apresenta boa estrutura arquitetônica, se comparada às demais escolas do município, contando com uma área construída de 3.016,68m², totalizando 24 salas de aulas divididas em dois pavilhões, cada um contendo seis salas no térreo e seis no segundo piso.

O início da construção do edifício ocorreu em julho de 2007, sendo inaugurado em 18 de dezembro de 2009, por ocasião do aniversário da cidade, porém, ainda sem acabamento, conforme o projeto arquitetônico. Oficialmente, a escola foi inaugurada em fevereiro de 2010, pelo Decreto n. 2.379. Teve seu credenciamento na Câmara de Educação Básica (CEB) sob o n. 311/2010, pelo Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso (CEE), no dia 27 de dezembro de 2010, e sua autorização, da mesma forma, mediante o de n. 589/2010, pelo CEE/MT, aos 27 de dezembro de 2010.

Segundo dados do Censo Escolar, em 2016, a unidade de ensino atendeu 700 alunos do 1º ao 3º Ciclo do Ensino Fundamental. Eram crianças e adolescentes residentes em diversos bairros periféricos considerados populosos e carentes, sendo eles Celídio Marques, Maria Antônia, Bom Jesus, Teles Pires e Nossa Senhora da Guia. Também existem alunos oriundos de comunidades rurais, localizadas a 28 quilômetros de distância da sede escolar, os quais são trasladados por meio de transporte coletivo escolar público.

No ano de 2017, a escola conta com um quadro de 61 funcionários, dos quais 44 são docentes, sendo 21 em cargo efetivo e os demais em contrato temporário, todos com habilitação em nível superior. Os demais funcionários compõem um quadro de 17 pessoas, sendo nove em cargos efetivos e os demais temporários. No referido ano, a escola possui 31

turmas, distribuídas nos períodos matutino e vespertino, num total de 707 alunos devidamente matriculados.

Conforme o Projeto Político-Pedagógico formulado em 2015, a maior parte da comunidade escolar é composta por filhos de famílias de baixa renda, “[...] pertencentes à base inferior da pirâmide social, muitas vezes desempregados e que moram em áreas ocupadas pelo tráfico de drogas e violências de todo tipo, doadas pela prefeitura municipal, sendo a maioria dos moradores portadores de diplomas do ensino fundamental, outros iletrados, com pouco acesso aos bens de consumo, à Internet e assistência à saúde” (PPP, 2015). No entanto, buscam, por meio da educação escolar, a possibilidade da ascensão social de seus filhos, apostando na mudança futura de sua condição atual.

Nesse sentido, faz-se necessário compreender e analisar a importância do Projeto Político-Pedagógico (PPP) para o desenvolvimento de ações pedagógicas capazes de contribuir para amparar as discussões sobre diversidade racial desse espaço, tendo em vista que a trajetória das relações raciais entre alunos/as negros/as e brancos no âmbito escolar têm sido permeada por preconceitos e discriminações, engendrados por teorias racistas que se cristalizaram no imaginário social, inferiorizando ainda mais essa população.

Assim, ao remetermos às leituras e aos resultados de pesquisas já realizadas sobre o cotidiano escolar, e entendendo a escola enquanto espaço de sociabilização e de construção de conceitos, a condição em que se apresenta o universo das crianças negras se torna extremamente preocupante.

Convivemos ainda hoje com posturas preconceituosas que desvalorizam o negro, sobretudo durante sua trajetória escolar. No entanto, a escola, ao se mostrar relapsa em relação aos conflitos raciais existentes em seu cotidiano, atualiza e fortalece o preconceito e a discriminação, expandindo-os para além do espaço escolar.

Nesse contexto, a escola, enquanto instituição social, se torna responsável por possibilitar o processo de socialização dos sujeitos que ali estão matriculados, independentemente de sua condição social, econômica ou racial, oportunizando que ocorram relações com os alunos de diferentes núcleos familiares. Esse contato entre diferentes grupos poderá fazer da escola o primeiro espaço de vivência das tensões raciais.

Segundo Gonçalves (1985), a discriminação e o preconceito racial se fazem presentes no cotidiano escolar, por meio de prática pedagógica que negam, pelos currículos escolares, bem como pelo Projeto Político-Pedagógico, a historicidade das lutas dos negros na sociedade brasileira, impedindo a existência de um espaço propício à discussão mais pontual sobre as relações raciais.

Assim, o PPP, ao ser elaborado pela comunidade escolar, deve perpassar pela política social dos diversos grupos que compõem a realidade escolar, brancos, índios, negros, dentre outros. Para Gadotti (1994, p. 579), esse documento refere-se a um projeto que “[...] pode ser tomado como promessa frente a determinadas rupturas. As promessas tornam visíveis os campos de ações possíveis, comprometendo seus atores e autores”.

Daí a importância do referido documento ser elaborado de forma a contemplar a diversidade presente no espaço escolar, sobretudo no que diz respeito às relações raciais, foco deste estudo. Nesse sentido, é necessário que os profissionais da educação percebam que as relações estabelecidas entre os alunos brancos e negros no interior da escola poderão ocorrer de modo tenso, e que, por muitas vezes, exclui e segrega os alunos negros.

Ao examinar o tema, cabe ponderar que a instituição escolar, ao mesmo tempo em que é vista como um local de acesso à cidadania, desenvolvimento intelectual e crítico, pode ser considerada espaço de exclusão. Trata-se de uma instituição, portanto, que necessita pensar, discutir e reelaborar seu currículo escolar e também os documentos orientativos, neles incluindo espaço suficiente para se trabalhar a diversidade racial e sociocultural presentes na escola, em atendimento ao que preconiza a legislação mais recente, a qual se refere especificamente ao ensino da história e cultura Afro-Brasileira e Africana e da Indígena.

Diante desse cenário, seria pertinente indagar: como se dá a reformulação do projeto político-pedagógico na Escola Estadual André Antônio Maggi? O documento contempla a discussão sobre as relações raciais, conforme prescreve a Lei nº 10.639/03, assim como também outros orientativos? O debate sobre as relações raciais tem permeado a prática pedagógica?

A composição da população brasileira resulta da miscigenação cultural resultante do processo de colonização ocorrido no país. Nesse sentido, a cultura brasileira possui traços marcantes das culturas africana, indígena, oriental e europeia (MUNANGA, 2009). Entretanto, nos espaços escolares ainda se evidencia a reprodução de uma educação eurocêntrica e colonialista, que insiste em valorizar apenas a manifestação cultural de um segmento em detrimento de outros.

Nesse contexto, a diversidade das manifestações culturais e das relações raciais, por muito tempo permaneceram silenciadas nos ambientes escolares, seja nas práticas pedagógicas ou nos documentos legais. Assim, visando reparar e conscientizar a sociedade e os envolvidos no processo educacional, tiveram grande impulso as lutas implementadas pelos movimentos sociais, em especial aqueles ligados ao segmento negro, redundando na promulgação da Lei nº 10.639/03, a qual tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nas instituições escolares.

Com o intuito de garantir a discussão sobre a diversidade étnico-racial e o respeito às realidades regionais e locais da sociedade, valorizando a cultura e a economia dos estudantes, em 4 de abril de 2013 foi sancionada a Lei n. 12.796, que alterou a Lei n. 9.394/96, dispondo sobre a formação dos profissionais da educação para enfrentar esse novo cenário. Nesse sentido, foram incluídos e alterados o artigo 3º inciso XII e Art. 26, passando a vigorar com a seguinte redação:

XII - Consideração com a diversidade étnico-racial.

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (BRASIL, Lei n. 12.796/2013, p. 1)

No entanto, para que essa normativa se tornasse/torne uma realidade no âmbito escolar, foi necessária a discussão e reelaboração de diversos documentos, sobretudo o do Projeto Político-Pedagógico. Para Vasconcellos (2005), o PPP, dentro dos espaços escolares, é visto enquanto sistematização de um planejamento participativo, no qual todos devem contribuir para a sua discussão e elaboração, definindo as ações educativas que serão realizadas durante todo o ano letivo.

Segundo o autor supracitado (Ibid., p. 35), o PPP é “[...] um instrumento teórico-metodológico para intervenção e mudança da realidade”. Duas faces indissolúveis estão contidas no PPP escolar: a primeira é a faceta política, por estar associado aos compromissos sociopolíticos e aos interesses verdadeiros e coletivos da comunidade na formação do cidadão. A outra face está centrada no aspecto pedagógico, uma vez que, por meio dele, são definidas as ações educativas e demais características diretrizes norteadoras das escolas.

A partir das bases legais de âmbito nacional, a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso elaborou e encaminhou para as unidades escolares de sua jurisdição um documento orientativo sobre a elaboração do PPP, intitulado “*Guia Orientativo de Rediscussão do Projeto Político Pedagógico*”, com o objetivo de orientar o processo de reconstrução do PPP, sem ferir a autonomia dos estabelecimentos de ensino.

Nesse sentido, esperava-se que as escolas pudessem se nortear por esse documento, contemplando as orientativas nacionais, contemplando também sua realidade escolar. Importante salientar que esse documento foi constituído de orientações e marcos referenciais que buscaram impulsionar as unidades de ensino a realizar um diagnóstico e um plano de ação expressando o ideal da instituição, ou “a escola que se quer”. Tal diagnóstico deveria revelar a

escola real e sua interface com uma educação desejada, tendo por base a realidade escolar e o contexto em que se insere:

Ao explicitar, as concepções do ideal de escola da instituição faz-se necessário atentar para que este ideal esteja adequado ao seu contexto, às concepções de sociedade, pessoa, educação, trabalho e cultura definidos pela especificidade histórica, social, cultural, espacial que possibilitam o reconhecimento da identidade da instituição. As escolas quilombolas, indígenas, urbanas, do campo, de Educação de Jovens Adultos, exclusivas ou compostas por várias modalidades e/ou especificidades, enfim, as concepções filosóficas idealizadas precisam estar em consonância com tal identidade fortalecendo-a. (MATO GROSSO, SEDUC, 2014, p. 13).

Nesse sentido, o documento salienta a necessidade de a escola, ao elaborar seu PPP, enquanto documento norteador e orientativo, e não apenas num mero registro obrigatório. Assim, sua proposta pedagógica deve ser construída contemplando os aspectos educacionais, o currículo, a docência, o aluno, o ciclo de formação humana, as diversidades educacionais, dentre outros aspectos.

No entanto, após análise desse documento, percebemos que ele não traz e sequer faz menção à legislação educacional que versa sobre diversidade étnico-cultural, permitindo-nos inferir que as unidades de ensino, possivelmente, não irão contemplar essa multiplicidade, limitando-se a realizar as atividades comemorativas, como, por exemplo, as que são realizadas no dia 20 de novembro, e não tomando o multiculturalismo enquanto prática pedagógica.

Haveria necessidade de trazer à discussão do Guia no momento da formulação do PPP, em perfeita sintonia com toda legislação mais atual que versa sobre a diversidade cultural, possibilitando que semelhante temática pudesse ser discutida, evidenciada, orientada e desenvolvida no âmbito escolar. No entanto, apesar das conquistas oriundas das mobilizações, tecidas no bojo dos movimentos sociais, sobretudo do movimento negro, esse silenciamento ainda persiste no interior das escolas. Assim, desvelam-se algumas contradições: de um lado, a luta dos movimentos sociais e negros e, do outro, uma educação que visa apenas interesses individuais e não comprometidos com a realidade educacional, interessados apenas com o que diz respeito à reprodução da ideologia uni e não pluricultural.

Assim, podemos afirmar que uma educação de qualidade deve iniciar com o ato de planejamento educacional. Não é demais acentuarmos que o mesmo é fundamental num contexto onde o PPP tenha como função nortear um processo complexo, como o que envolve o tema da diversidade.

A partir desse entendimento, o Projeto Político-Pedagógico da Escola André Antônio Maggi foi analisado para fundamentar a discussão sobre o currículo escolar e em que medida

a temática das relações raciais está inserida nesse referencial e de que forma ocorre seu desenvolvimento no cotidiano escolar.

Tal documento foi repassado posteriormente, via *e-mail*, haja vista que, segundo uma das coordenadoras, ele estaria passando por reformulação, sendo disponibilizado por meio de um sistema *on-line*, em que o acesso seria somente realizado pelo *login* do diretor da unidade.

De acordo com Veiga (1996, p. 31):

Ao elaborar estes documentos, [...] sua finalidade é assegurar e fundamentar todo o funcionamento da escola, sua estrutura física funcional e também pedagógica, assim como dar suporte para que “a escola seja palco de inovações, investigações e grandes ações fundamentadas num referencial teórico metodológico que permita a construção de sua identidade e exerça seu direito à diferença, a singularidade, a transparência, a solidariedade e a participação.

O PPP constitui um instrumento de grande relevância dentro da escola, pois é por ele que a instituição expressa sua identidade; portanto, deveria ser de conhecimento e de fácil acesso a todos os que compõem a escola, considerando que diversos segmentos não têm acesso ao mundo virtual.

Ficou evidente, ao analisar o Projeto Político-Pedagógico da escola, que nada consta, explicitamente, em relação à discussão sobre relações raciais. No entanto, na proposta pedagógica, alguns elementos importantes apontam para o entendimento do discurso relativo à diversidade:

Considerando a importância do contexto vivenciado pelos alunos, os professores são orientados a ousarem na sua prática educativa dando ênfase à contextualização e a interdisciplinaridade e o respeito à individualidade, procurando atender as diversidades de forma a colaborar para que este sujeito se torne crítico e transformador da sociedade em que está inserido. Aqui se valoriza o trabalho do professor em sala de aula na perspectiva do desenvolvimento no aluno, de habilidades e competências necessárias para a aquisição de uma aprendizagem significativa e para a humanização dos indivíduos, proporcionando um ambiente adequado aos alunos, inclusive os portadores de necessidades especiais. (PPP, 2015, p. 61).

Pela citação, pode-se inferir que a escola se preocupa subjetivamente com a importância de formar integralmente seus alunos, ao propor o respeito às individualidades. No entanto, existe uma lacuna entre o plano ideal e o concreto, ou seja, apesar da existência dos documentos legais que fundamentam e contemplam a realidade educacional, indicando uma melhor compreensão e desenvolvimento da prática pedagógica, eles em geral, são elaborados para cumprir as exigências dos organismos superiores, como a Secretaria de Estado de Educação e o Conselho Estadual de Educação.

Isso se torna preocupante, na medida em que não existe nada muito concreto em torno das questões que permeiam a discussão sobre as relações raciais, e essa ausência se estende ao regimento escolar da unidade de ensino. Mesmo diante das orientações estabelecidas pela legislação, por meio de decretos, leis, normativas e diretrizes que tratam da diversidade racial, o seu debate não está devidamente articulado nesses documentos.

O PPP da escola estudada demonstrou fragilidades em diferentes pontos, como, por exemplo, acerca da falta da discussão sobre as relações raciais nos conteúdos programáticos que serão ministrados durante o ano letivo, ou seja, não há uma preocupação de se discutir semelhante assunto no cotidiano escolar, possibilitando que atos preconceituosos ocorram por parte de alunos e demais profissionais. Não contemplar a diversidade racial e sociocultural no espaço educacional pode contribuir para tornar permissivas tais ocorrências, naturalizando-as.

Nesse sentido, faz-se necessário que os profissionais da educação busquem avançar nessa direção, o que implica no esclarecimento sobre as relações raciais e como elas se firmam no espaço educativo. Com isso, torna-se possível utilizar de mecanismos que promovam e atendam de fato a diversidade no espaço escolar, seja no contexto social, político, econômico ou cultural.

Para Munanga (2005), a história da população negra e a discussão das relações raciais na educação não interessam apenas aos negros, mas também aos brancos e a outras descendências étnicas, pois, ao receberem uma educação arraigada de preconceitos, eles também tiveram suas estruturas psíquicas afetadas. Além disso, tais histórias e memórias contribuirão na formação da riqueza econômica e social e da identidade nacional.

Vale considerar, ainda, que esses fatores vêm na contramão das diretrizes curriculares nacionais para a educação, orientando que o PPP deveria estar intrinsecamente sintonizado com a realidade escolar, ou seja, contemplando os aspectos regionais, político, sociocultural e econômico específicos dela, onde a diversidade étnica e cultural constituem uma realidade (BRASIL, 2012).

Inegavelmente, a elaboração do PPP deve mobilizar a comunidade em seus diferentes segmentos enquanto sujeitos da construção desse documento, valorizando suas experiências e saberes; afinal, a comunidade escolar é constituída de forma heterogênea e possui especificidades culturais que precisam ser representadas. O fazer pedagógico da Escola André Antônio Maggi indica relativa intencionalidade na ampla formação humana dos seus educandos, no entanto, desconsidera parcialmente a diversidade racial presente no seu contexto escolar.

A invisibilidade da cultura e história negra no documento fragiliza os modos de pensar a educação quanto ao respeito à diversidade, já que a visão eurocêntrica e excludente persiste

no interior dos currículos, instaurando o silenciamento, as negações e as exclusões da clientela de identidade cultural diferenciada.

Nesse sentido, ao analisarmos o PPP da Escola Estadual André Antônio Maggi é possível compreender a existência de lacunas nas formas políticas, pedagógicas e administrativas da instituição, uma vez que as reflexões próprias das relações raciais são silenciadas e omitidas nos seus documentos.

3.3 O Olhar e a Reflexão de Coordenadores sobre a Temática das Relações Raciais no Espaço Escolar

A unidade escolar *lócus* desta pesquisa vem gradativamente ganhando reconhecimento por parte da comunidade do município de Colíder, por se fazer representar enquanto modelo de gestão que se preocupa com a disciplina e a ordem em seu cotidiano. A escola, no ano de 2012, aprovou, por meio de uma assembleia, com a participação dos pais, alunos e profissionais da unidade de ensino, um conjunto de regras e normas a serem cumpridas pelos discentes durante o período letivo.

Segundo registro na Ata n. 2, de 2012, ficou deliberado: 1) que “[...] estaria proibido o uso do *short* muito curto”; 2) “[...] o cumprimento da lei que proíbe o uso de celulares e que realmente veio para o bem de toda comunidade”. Essa mesma ata registra comentários quanto à proibição da utilização de bonés, “[...] proibição do uso de boné, que realmente está causando um efeito positivo”.

Como forma de cumprir o que foi acordado nessa reunião, por ocasião das matrículas ou rematrículas, os pais ou responsáveis deveriam assinar um termo de concordância, sendo esclarecidos sobre os deveres dos alunos dentro do espaço escolar. A escola se denomina enquanto instituição democrática, visto que, em seu entendimento, havia conseguido traçar algumas diretrizes no sentido de ouvir os estudantes, incentivando sua participação no processo educativo. Uma delas se referiu à realização de uma avaliação institucional em que os alunos, mediante um sistema eletrônico, responderiam um questionário de satisfação quanto à metodologia utilizada pela escola, avaliando o trabalho dos gestores e docentes, bem como sugeririam atividades que visassem a melhoria da escola.

Circula-se a ideia de que o estabelecimento escolar é uma instituição democrática, que dispensa igual tratamento para todos, como bem expressa a fala da coordenação pedagógica: “[...] o tratamento é igual até por essa questão que hoje eu tenho trabalhado” (MARTA, Coordenadora. Colíder, novembro de 2016)¹⁵.

¹⁵ Com o desígnio de resguardar a identidade oficial dos participantes desta pesquisa, seguindo as normativas do Comitê de Ética, utilizaremos nomes fictícios para identificação de tais sujeitos.

O discurso de igualdade é também considerado no relato da aluna Simone, porém inversamente, ao afirmar a omissão da escola em trabalhar com os ataques sofridos pelos alunos negros no cotidiano escolar: “[...] *eu ficava brava ou chegava em casa e chorava*”. Ao chegar em casa, sua mãe buscava saber o que havia de fato acontecido e procurava a direção da unidade escolar para reclamar. A aluna conta que algumas vezes “[...] *ela conversou com a diretora [...] mas não mudou nada*”. Assim, ao deixar de ouvir a queixa da aluna, a escola invisibilizou a questão racial. Cavalleiro (2003, p. 48) ao tratar da questão do silenciamento da escola com relação às diversidades e desigualdades, sobretudo no que diz respeito à questão racial no referido espaço, considera

:

[...] a pluralidade étnica da sociedade e, principalmente, do espaço escolar constitui um tema que parece não ter importância para o desenvolvimento do trabalho escolar. Não obstante, constata-se que o respeito às diferenças étnicas não é verbalizado de maneira elaborada pelas professoras. Também no planejamento escolar, essa questão não está colocada de maneira explícita.

Percebe-se, nas pontuações da referida autora, que muitas unidades de ensino agem com certo descaso com relação às questões raciais no seu cotidiano, não contribuindo para que alunos negros deixem de usufruir o direito de serem reconhecidos e respeitados. Um dos participantes desta pesquisa foi o professor Paulo, que atualmente ocupa a função de coordenador pedagógico da escola. Formado em Pedagogia, com especialização em Psicologia Clínica e Institucional, atua há uma década como docente.

A outra participante da pesquisa foi a professora Marta, formada em Letras pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), com especialização em Ensino e Aprendizagem da Língua Inglesa. Atua na educação há 18 anos, no entanto ocupa a função de coordenadora pedagógica desde 2014, isto é, foi reeleita para ocupar a função no biênio 2016 e 2017.

Ambos os coordenadores foram eleitos para ocupar a função por dois anos, por meio do processo democrático de escolha direta dos pares, assumindo a responsabilidade de acompanhar, orientar e desenvolver ações e atividades pedagógicas que visem a melhoria da prática educativa, implementando ações que apontem para o respeito e valorização das igualdades socioculturais. Nesse sentido, Paulo e Marta destacam seu papel nesse processo educacional:

Mas a minha proposta é em torno do pedagógico mesmo, focado no aluno. Eu penso que o aluno, ele é prioridade na escola. Até então, eu mais a coordenadora Ângela, nós estamos articulando para os professores

dedicarem mais tempo para o aluno. Tanto no reforço como em materiais pedagógicos. (PAULO, Entrevista. Colíder, novembro de 2016).

Eu sou uma das poucas pessoas que diz: “Eu não estou professora. Eu sou professora” [...] a gente sempre espera que eles busquem cada dia mais conhecimento, até porque nós vivemos num mercado de trabalho muito competitivo. Embora eles só vão perceber isso daqui a um tempo, porque o nosso público é até 14 anos, eles ainda não têm noção desse mercado competitivo. Eles querem as melhores coisas, eles sonham. Alguns sonham, mas não é que eles esquecem, mas eles ainda não. Parece que não caíram no real ainda que para eles conseguirem hoje qualquer coisa, precisam de estudo. (MARTA, Entrevista. Colíder, novembro de 2016).

Nesse sentido, nota-se a importância do coordenador pedagógico nessas e em outras articulações, conforme orienta o Regimento Escolar da Escola Estadual André Antônio Maggi, aprovado em 2016, em seu artigo 28: “A coordenação pedagógica tem como objetivo, orientar e acompanhar as ações pedagógicas desenvolvidas pela comunidade escolar” (REGIMENTO da Escola André Antônio Maggi, 2016).

Correia e Gesser (2012) afirmam que esse profissional deve ser facilitador das práticas pedagógicas, permitindo que a comunidade escolar reflita sobre as ações, buscando identificar os desafios e propor soluções.

Assim, o professor na função de coordenador pedagógico deve:

[...] despir-se do posicionamento predominantemente autocrático para possibilitar o desenvolvimento de um clima em que todos contribuam com ideias, críticas, encaminhamentos, pois a gestão e participação pedagógica pressupõem uma educação democrática, ou seja, envolve muito mais do que estabelecer prioridades [...] mas se assenta nas dimensões do ouvir, sugerir em benefício do coletivo, revisar posicionamentos. (LIMA; SANTOS, 2007, p. 85).

Nesse sentido, o coordenador tem a função de estimular para que a discussão sobre as relações raciais esteja presente no fazer pedagógico. Sobre essa questão, o coordenador Paulo afirmou ter algum conhecimento da legislação, como se observa: “*Não tenho muito, mas eu tenho algum conhecimento*” (PAULO, Entrevista. Colíder, novembro de 2016). Já a coordenadora Marta demonstrou conhecer as orientações curriculares, bem como da importância da Lei n. 10.639/03.

Assim, ao pensarmos no cumprimento do que orienta a referida lei no espaço escolar, surgem algumas indagações, não só aos professores, mas, principalmente, para os que ocupam a coordenação pedagógica, visto que responsáveis por oferecer suporte necessário no que diz respeito à capacitação dos professores. Há questões desafiadoras para instigar o seu conhecimento, como: qual o conteúdo dessa Lei? Como trabalhar e ensinar uma temática da

qual não temos o necessário conhecimento? São exemplos de indagações, embora outras possam surgir durante as ações relacionadas à discussão.

É necessário que as unidades de ensino incluam em seus Projetos Político-Pedagógico a discussão das relações raciais, como nos afirma Júlio (2013, p. 64): “A Lei Federal n. 10.639/03 privilegia a tamanha diversidade existente na sociedade, portanto, os conteúdos desenvolvidos nas unidades escolares devem contemplar essa pluralidade, possibilitando a interferência positiva na autoestima de todos os grupos”.

Identifica-se na fala do referido autor a importância dessa discussão nesses espaços, justamente por serem local onde a diversidade se faz presente. Segundo os coordenadores pedagógicos, nas orientações estabelecidas pelo Projeto Político-Pedagógico, a temática está inserida como proposta de discussão e desenvolvimento nas ações de ensino:

Sim, sim. Tem no PPP da escola. Até no último curso que teve, realizamos uma análise de um PPP. No campo conceitual e no campo aditivo tem as ações que a escola promove sobre as leis. (PAULO, Entrevista. Colíder, novembro de 2016).

Está incluído no PPP que a escola é uma escola aberta para todas as classes, todos os níveis, todas as etnias. Está escrito dessa forma, como está escrito em todo lugar. Mas o PPP a gente não trabalha com temas, não é? A gente só coloca o perfil da escola. Então, o perfil da escola está que é uma escola que recebe todas as pessoas de forma igual, independente de etnia, cor, raça. (MARTA, Entrevista. Colíder, novembro de 2016).

Diante de tais relatos, faz-se necessário evidenciar dois aspectos presentes na fala dos participantes. Inicialmente, que a discussão sobre as relações raciais está presente no PPP da escola, no entanto, a leitura e a análise desse documento evidenciam a necessidade de se pensar numa nova formatação que traga, de forma mais ampla, a discussão da dinâmica das relações raciais no espaço escolar.

Souza e Croso (2007, p. 27) destacam a importância de a unidade escolar garantir em seu currículo e projeto pedagógico a valorização da diversidade sociocultural e racial:

[...] a escola aparece como locus privilegiado para agenciar alteração nessa realidade, e é dela a empreitada de acolher, conhecer e valorizar outros vínculos históricos e culturais, refazendo repertórios cristalizados em seus currículos e projetos pedagógicos e nas relações estabelecidas no ambiente escolar, promovendo uma educação de qualidade para todas as pessoas.

Ficou evidente, ao analisar o Projeto Político-Pedagógico da escola trabalhada, que nele não consta explicitamente a discussão sobre as relações raciais. Segundo os coordenadores pedagógicos, algumas atividades são desenvolvidas com o objetivo de

contemplar a legislação relacionada às diversidades, sobretudo, a racial. De acordo com a coordenadora, esse trabalho se faz necessário:

[...] tanto que a gente sempre trabalha isso em novembro, aquela semana [pausa] do dia 20 de novembro, a gente costuma trabalhar. A gente pede para os professores, principalmente os de História, eles trabalham muito isso. Mas, assim, como eles falam. É reforçando porque eles já trabalham isso nas aulas de português. A questão de redação. Produção de texto, não é? Nós sabemos a importância. Só que os alunos também já têm acesso e é um assunto que vem trabalhando. (MARTA, Entrevista. Colíder, novembro de 2016).

Marta deixa claro que a discussão sobre as relações raciais no espaço escolar ainda se limita ao dia 20 de novembro¹⁶, haja vista que há uma interpretação simplista sobre o desenvolvimento da Lei n. 10.639/03, acreditando-se que essa discussão deva estar presente no currículo, nas ações e no fazer pedagógico somente na referida data, no entanto a educação para as relações raciais deve estar presente em todas as práticas pedagógicas

No relato da entrevistada, outro aspecto nos chamou a atenção. Refere-se à abordagem da temática das relações raciais, ou seja, percebemos em alguns momentos de sua fala um distanciamento dessa discussão. Vale a pena relembrar dois trechos de sua narrativa: “[...] a gente sempre trabalha isso em novembro” e “[...] os professores, principalmente os de História, eles trabalham muito isso (MARTA, Entrevista. Colíder, novembro de 2016).

Nesse contexto educacional, onde a diversidade está presente, é necessário que as discussões, tanto as relativas à formação continuada dos profissionais da educação quanto em sala de aula contemplem as diversidades, sobretudo a racial. Observa-se nos relatos dos coordenadores o reconhecimento de que na Escola Estadual André Antônio Maggi a diversidade se faz presente:

Ah, com certeza. Cor, raça, cultura [pausa], alunos especiais também. Tudo isso envolve, não é? E nossa escola é bem heterogênea sim. (Marta, (MARTA, Entrevista. Colíder, novembro de 2016).

Bastante. Você nem imagina o tanto. Olha, tem... nós temos aqui um indígena, nós temos negros, brancos e até uns... assim, um pouco de amarelos também, os japoneses. Temos também. Então a diversidade é bastante mesmo. (PAULO, Entrevista. Colíder, novembro de 2016).

Segundo Carvalho e Araújo (1998, p. 44): “[...] a escola precisa abandonar um modelo no qual se esperam alunos homogêneos, tratando como iguais os diferentes, e incorporar uma

¹⁶ O dia 20 de novembro, presumível data da morte de Zumbi, líder do quilombo dos Palmares (século XVII), é lembrado como dia nacional de protesto e de consciência negra (PETRÔNIO, 2011, p. 3).

concepção que considere a diversidade tanto no âmbito do trabalho com os conteúdos escolares quanto no das relações interpessoais”.

Como afirmam os autores supracitados, a escola é um espaço onde se fazem presentes as diversidades existentes na sociedade, no entanto, a instituição de ensino, na sua proposta e prática pedagógica, tende a igualar os sujeitos, ao dizer a famosa frase “[...] *aqui somos todos iguais*”, o que não foi percebido no período de observação desta pesquisa. Cavalleiro (2003, p. 48) retrata a questão da invisibilidade com que a escola lida com as diversidades e as desigualdades:

[...] a pluralidade étnica da sociedade e, principalmente, do espaço escolar constitui um tema que parece não ter importância para o desenvolvimento do trabalho escolar. Não obstante, constata-se que o respeito às diferenças étnicas não é verbalizado de maneira elaborada pelas professoras. Também no planejamento escolar, essa questão não está colocada de maneira explícita.

Em face do pensamento que perpassa a escola quanto à suposta igualdade, Gomes (1995, p. 65) enfatiza:

[...] esse processo é uma fuga da realidade discriminatória, resultado de um escamoteamento da identidade étnica/racial, na tentativa de se aproximar do tipo ideal, representante da superioridade étnica da nossa sociedade, que é valorizado e aceito socialmente, ou seja, o tipo branco.

Diante da análise da referida autora, podemos formular duas perguntas: qual a compreensão dos coordenadores pedagógicos sobre o racismo? Qual o olhar que possuem sobre a dinâmica das relações raciais?

Compreensões quanto ao racismo são evidenciadas nas narrativas seguintes:

Racismo eu penso que é uma fobia com determinada raça. A pessoa não se sente bem, a pessoa tem uma certa rejeição sobre determinado ponto de vista da pessoa. (PAULO, Entrevista. Colíder, novembro de 2016).

Quando a gente não respeita o próximo ou a cor ou a gente coloca ele sendo culpado daquilo. Ele leva aquela culpa pela cor que ele tem ou quando você não respeita. Não só a cor, mas a etnia, o costume, tudo isso para mim é racismo. Se eu não respeito a sua etnia, o seu pensamento, tudo isso é racismo. (MARTA, Entrevista. Colíder, novembro de 2016).

Nesse mesmo contexto, elencamos também qual o olhar desses sujeitos para a dinâmica que ocorre no espaço escolar:

É o que eu estou falando. Aqui na escola eu vejo que é bem aceito isso aí. Não tem mais essa questão aí: "ah, você é negro, você vai para um canto, você é branco, você fica em outro canto." Eu vejo é que assim, a gente vê muito coleguinha branco, negro, indígenas [...] Essa questão de, por

exemplo, um preconceito de uma raça ou uma cor pela outra, mas hoje em dia eu não vejo. [...] Tanto negro como branco, indígena... eu vejo as crianças brincando na escola aí, não tem essa questão de preconceito. Eu acho que aceitam bem essa diversidade que a gente tem na escola. (PAULO, Entrevista. Colíder, novembro de 2016).

[...] eu penso que hoje já mudou bastante porque você já deve ter ouvido muitas histórias de pessoas que falavam assim: “Ah, comida que aquele negro fez eu não como.” Vocês já ouviram isso. Vocês devem ter ouvido em algum...vocês estão estudando isso e hoje não existe mais isso. Eu penso que não existe. Já melhorou bastante, não é? Para mim, hoje o negro é tão normal, tão comum e hoje ele não é mais visto dessa forma. (MARTA, Entrevista. Colíder, novembro de 2016).

Diante de tais argumentos, podemos inferir que seja improvável, para esses sujeitos, que o racismo esteja assolando pessoas negras dentro do ambiente escolar. Assim, é pertinente retomar a discussão sobre o mito da democracia racial. Conforme Gomes (2005), esse pensamento pode ser compreendido como uma corrente ideológica que encobre a desigualdade racial no Brasil, induzindo a existência da igualdade de oportunidades, tanto para brancos quanto para negros.

A autora alerta que esse pensamento não iguala os brasileiros, ao contrário, inferioriza socialmente parcela da sociedade que vivencia uma realidade simbólica, buscando fugir da inferiorização. Para Bourdieu (1998, p. 41), a escola, por meio de ações homogeneizantes, contribui para reforçar as desigualdades:

É provável, por um efeito de inércia cultural que continuamos tomando o sistema escolar como um fato de mobilidade social segundo a ideologia da “escola libertadora”, quando ao contrário, tudo tende a mostrar que ela é um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais e sanciona a herança cultural e o dom social e dom natural.

Assim, a escola tende a não ser, de fato, um espaço de igualdade de direitos. Além disso, como assevera Lopes (2008), se alunos os negros passam despercebidos ou são considerados diferentes, acabam por receber tratamento diferenciado. De acordo com Gadotti (2000, p. 42):

A escola não deve apenas transmitir conhecimentos, mas também preocupar-se com a formação global dos alunos, numa visão onde o conhecer e o intervir no real se encontrem. Mas, para isso, é preciso saber trabalhar com as diferenças, isto é, é preciso reconhecê-las, não camuflá-las, e aceitar que para me conhecer, preciso conhecer o outro.

Nesse sentido, considera-se a necessidade de a escola ter a capacidade de pensar, estruturar e gerenciar práticas voltadas ao ser humano. Mediante o trabalho de campo realizado por Fazzi (2006, p. 218), em “*O drama racial de crianças brasileiras*”, buscou-se investigar de que forma o preconceito racial está presente no interior do espaço escolar entre crianças de sete a nove anos de idade, evidenciado nas relações que estabelecem entre si, isto é, nas interações que realizam entre seus pares.

Segundo a autora:

[...] a socialização entre pares constitui um espaço e tempo privilegiados em que crenças e noções raciais já aprendidas são experimentadas e testadas pelas crianças. E, nestas interações entre si, as crianças vão aprendendo o que significa ser de uma categoria racial ou de outra, criando e recriando o significado social de raça. (Ibidem).

Assim, a fala do coordenador, ao afirmar “[...] *eu vejo as crianças brincando na escola aí, não tem essa questão de preconceito*” (MARTA, Entrevista. Colíder, novembro de 2016), não significa que a discriminação e preconceito racial se façam ausentes entre os alunos negros, uma vez que o relacionamento entre crianças brancas e negras é marcado por falas preconceituosas quando algo é objeto de disputa: poder, espaço físico ou companhia. A autora afirma ainda que, após desferir ofensas, as crianças negras quase sempre permanecem caladas. Segundo Cavalleiro (1998, p. 210), “[...] dirigem-se a outro grupo, ou então principiam a brincar sozinhas em seus cantos, como se nada lhes tivesse acontecido”.

Sobre os momentos de conflito nos quais as crianças negras são atacadas, evidencia-se, pela fala de um dos entrevistados, o descaso pela maneira como são consideradas as reclamações das famílias sobre o racismo sofrido pela criança dentro do espaço escolar:

[...] *os pais sim. Às vezes, os pais chegam aqui falando: “Ah, só porque meu filho é negro. Ah, só por causa disso.” Mas eles não veem assim porque eles já cresceram numa sociedade que já tentou abolir a discriminação. Quem se preocupa com isso são os pais que cresceram nesse meio da discriminação que eles se acham excluídos. Então, não são os nossos alunos. Na verdade, isso vem de casa.* (MARTA, Entrevista. Colíder, novembro de 2016).

De acordo com Cavalleiro (1998), por mais que a escola tente invisibilizar as desigualdades raciais, o problema aparece no espaço escolar de modo bastante consistente, ao se colocar na condição de propagadora ou responsável pela permanência do racismo. Diante da problemática existente no cotidiano escolar, muitas vezes as instituições responsabilizam alguém por esses eventos, sendo prática comum culpar a vítima pela discriminação ou racismo sofrido.

Pela omissão da escola, a criança negra passa a compreender sozinha o seu pertencimento racial, criando mecanismos de defesa aos ataques sofridos referentes à cor da pele. Nota-se que a escola tem dificuldade de lidar com o princípio do direito de a criança negra ser respeitada em sua totalidade. Conforme explicita Cavalleiro, seria função da escola perceber a problemática e formular estratégias para a superação das desigualdades raciais.

O relato da coordenadora Marta demonstra que as famílias, ao procurar a escola, externavam seu descontentamento com o tratamento dispensado aos seus filhos negros, o que evidencia que é preciso fazer algo para solucionar o problema das desigualdades raciais. A aparente falta de percepção da coordenadora em compreender o sentimento da família do aluno negro, faz com que a escola não resolva essa problemática, mas, ao contrário, legitime o agressor e ainda culpe a criança vitimada pelo racismo e/ou preconceito no espaço escolar, dando a impressão de que isso havia sido inventado pela família.

O posicionamento dos coordenadores diante dos conflitos raciais revela e oculta esse evento no espaço escolar, mesmo que o admitam presente no interior da sociedade, assumindo posturas diferenciadas perante a problemática. Assim, o silenciamento diante das discussões sobre as desigualdades raciais torna-se marca fundante no cotidiano escolar.

Cavalleiro (2015) afirma que, ao silenciar as desigualdades raciais, a escola assume uma postura de aceitação frente à inferiorização, ao desrespeito e desprezo dos alunos negros, cabendo-lhes reprimir suas emoções, gestos e falas, fazendo com que os mesmos se façam invisíveis nesse ambiente, o qual não é pensado para a população negra.

O que foi dito anteriormente pela coordenadora, “[...] *na verdade, isso vem de casa*” (MARTA, Entrevista. Colíder, novembro de 2016), é revelador das dificuldades e do desconhecimento dos gestores no enfrentamento do recorrente racismo presente no espaço escolar.

As falas dos gestores, por meio da coordenação pedagógica, aclararam a dificuldade de acolher os argumentos dos pais das crianças negras. Assim, faz-se necessário um olhar sobre como vem ocorrendo na dinâmica das relações raciais no interior das escolas, seja através das brincadeiras ou mesmo dos atos de preconceito explícito, pois, conforme Guimarães (1999, p. 67), o racismo brasileiro é “[...] sem intenção, às vezes de brincadeira, mas sempre com consequências sobre os direitos e as oportunidades de vida dos atingidos.”

Segundo a citada gestora, as brincadeiras no cotidiano escolar “[...] *existem em sala de aula. Sempre têm, mas são aquelas brincadeiras que eles fazem. Que para alguns não são brincadeiras. Mas eles entendem assim*” (MARTA, Entrevista. Colíder, novembro de 2016) Percebe-se na narrativa a dificuldade de compreensão da existência do preconceito e da discriminação de forma implícita na relação entre os alunos, haja vista que o simples fato de

haver entre os grupos raciais uma cordialidade, isso não elimina os atos de racismo, que podem se expressar por meio de frases e brincadeiras, indevidamente tidas como ingênuas.

Neste sentido, assevera Coqueiro (2008, p. 22-23), “A naturalização do discurso preconceituoso dificulta a identificação das suas variadas formas de manifestação. No entanto frases tidas como comuns e ingênuas ou até vistas como brincadeiras, expressam a presença do racismo na cultura brasileira”. Essas brincadeiras perpassam não só o ambiente escolar, mas circulam na sociedade, podendo se expressar até mesmo no ambiente familiar. Assim, as crianças tendem a reproduzir atos discriminatórios, silenciados e velados, em diversas brincadeiras.

Outro fato evidenciado durante as entrevistas com um depoente está relacionado aos conflitos entre os grupos: ao tomar conhecimento de conflitos, a gestão escolar encontrou dificuldade em lidar com eles, sobretudo os relacionados à dinâmica das relações raciais, conforme relato da coordenadora:

*Essa semana mesmo, duas meninas vieram falar que ele [diga a quem a depoente se refere] estava chamando elas: “Ah, você está me chamando de carvãozinho”. Aí a gente vai atrás do moleque perguntar. Aqui do 5º ano. E aí fiquei atrás da menina perguntando: “Ah, mas também ela estava me chamando de estrupício”. Aí começam aquelas ofensas. **Então, de volta à estaca zero. Nada a ver.** (MARTA, Entrevista. Colíder, novembro de 2016, **grifos nossos**).*

Em alguns conflitos entre os alunos, sobretudo aqueles relacionados às relações raciais, alguns profissionais da educação preferem resolver o assunto sem levar em consideração os possíveis elementos preconceituosos e discriminatórios que podem estar permeando o ambiente.

Cavalleiro (2015) afirma a necessidade de olhar para os problemas relacionados à diversidade racial não como um fato simples, mas com mais responsabilidade, contribuindo para que os alunos negros não sejam marcados e atingidos por palavras, brincadeiras ou piadas que os coloque em posição desconfortável de invisibilidade, desvalorização e humilhação diante dos colegas e professores.

Percebe-se, assim, que o pensamento que perpassa a escola está materializado em um sistema educacional marcado pela violência. Conforme descrevem Bourdieu e Passeron (1975), o espaço escolar é um ambiente opressor, marcado por violência simbólica, a qual é descrita como uma imposição de valores, bem como de culturas dominantes. Assim, o pensar e o fazer pedagógico estão embricados e reproduzem a dominação cultural e social, ou seja, o currículo escolar poderá impor algumas atitudes e saberes que, quase sempre, levam os alunos

a romper com os seus valores, principalmente ao seu pertencimento racial. Nesse contexto, a escola passa a ser generalizante, provocando sempre a opressão e a violência simbólica contidas no currículo e nas atitudes dos profissionais.

Nesse contexto, faz-se necessário que o processo de formação continuada contemple discussões relacionadas às relações raciais no espaço escolar, possibilitando que os docentes desenvolvam uma prática pedagógica que estimule os alunos a uma tomada de consciência diante da discriminação e do preconceito racial existente, tanto dentro como fora do espaço escolar.

Os entrevistados pontuaram que, até o ano de 2015 a escola tinha autonomia de selecionar as temáticas que seriam discutidas durante a formação. Segundo Marta (Entrevista. Colíder, novembro de 2016), “[...] até 2015 nós tínhamos liberdade para escolher o que nós trabalharíamos. Tanto que nós tínhamos uns 15 a 20 temas para trabalhar. Nós tínhamos 20 encontros. Cada encontro tinha um tema, desde bullying, indisciplina, tudo isso”.

Fica implícito na fala da entrevistada que o tema das relações raciais não foi priorizado nas discussões realizadas em 2015, e que o fato de trabalhar, *bullying*, já contemplava essa questão. Conforme assevera Silva (2009), as propostas pedagógicas das instituições educacionais não evidenciam ações concretas que possibilitem a esses profissionais enfrentar o problema da discriminação o racial. Assim, denominam toda e qualquer situação de discriminação e desigualdade como *bullying*, mantendo o racismo sempre de forma velada ou similar.

Outro aspecto considerado nesse processo de formação continuada na referida escola está relacionado à orientação geral repassada pela Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso, ou seja, a partir de 2017, todas as escolas sob sua jurisdição deverão trabalhar apenas três temáticas durante a formação continuada:

Hoje o foco é aprendizagem. Hoje, no Estado do Mato Grosso, o foco é aprendizagem. Então, esquece Bullying, esquece indisciplina, esquece tudo. Tem que focar na aprendizagem. Então esse ano já veio um formato diferente. E esse ano nós vamos trabalhar com três temas. Primeiro gestão em sala de aula, que não vai ser um por encontro. Nós ficaremos tipo umas 10 horas em cima disso. Então, nós dividiremos nos primeiros encontros. Depois nós vamos falar sobre planejamento. E vamos fechar com avaliação porque tem uma ideia que antes não tinha prova e isso durou muitos anos. (MARTA, Entrevista. Colíder, novembro de 2016).

Porque o ano passado era o (PEIP¹⁷) e, assim, a metodologia, como que veio a formação esse ano, não mudou praticamente nada do ano passado. Só mudou o nome, de PEIP para formação docente. Aí as temáticas são gestão de sala de aula, avaliação... são três temáticas que a gente vai

¹⁷ Projeto de Estudo e Intervenções Pedagógicas.

estudar, a avaliação ficou por último no planejamento. (PAULO, Entrevista. Colíder, novembro de 2016)

Ao analisar tais declarações é possível levantar dois questionamentos diante da responsabilidade do órgão central (SEDUC/MT) e da unidade escolar: qual a importância de se discutir a diversidade, sobretudo a racial, no espaço escolar? Que sujeitos pretendemos formar numa sociedade onde a diversidade está presente e a escola não prioriza tais temas? Nesse sentido, Silva (2009, p. 70) argumenta: “[...] de maneira geral, os objetivos definidos na educação, não são para eliminar esse problema, mas parece direcionar-se para a manutenção da estrutura de uma sociedade desigual, sem mostrar o vigor necessário ao combate das desigualdades raciais”. Ou seja, a escola, onde os entrevistados já afirmaram que a diversidade está presente, não contempla em seu planejamento a discussão sobre tais representações.

Isso recai em prejuízo do fazer pedagógico, bem como ao respeito às diferenças e à formação de um sujeito que compreenda que vivemos numa sociedade preconceituosa e que ele é responsável, visto consentir, que ela possa ser excluída ou minimizada, seja na escola ou na sociedade.

3.4 O Professor como Sujeito Formador: o que diz sobre a dinâmica das relações raciais e a discussão das relações raciais em sala de aula

Ao pensar sobre a dinâmica das relações raciais no espaço escolar, faz-se necessário ouvir e compreender como os docentes percebem esse processo em sala de aula. Nesse sentido, duas professoras que atuam nas turmas pesquisadas, conforme já citado no capítulo que trata dos procedimentos metodológicos, esclareceram como se delineia essa dinâmica.

Uma das entrevistadas é a professora Eni¹⁸, que possui formação em História e atua há dois anos na unidade escolar, nas disciplinas de Artes e Língua Portuguesa, com as turmas da 3ª fase do 2º ciclo e 3ª fase do 3º ciclo. Ela considera o enfrentamento dessa situação um novo desafio em sua trajetória profissional, haja vista que tais disciplinas não foram contempladas em sua formação inicial.

Outra participante da pesquisa, professora Clarice, atuou há dois anos na escola, com a disciplina de Língua Portuguesa, nas turmas de 3ª fase do 2º ciclo e na 2ª fase do 3º ciclo, possuindo formação em letras. Em sua concepção, a escolha pela docência foi iniciada na

¹⁸ Os nomes dos colaboradores da pesquisa, ou das pessoas a quem essas se referem ao longo da entrevista, são de cunho fictícios, buscando preservar a identidade desses sujeitos. O *lócus* da pesquisa, bem como os nomes de bairros não tiveram nomes alterados por compreender que não exponho informações que podem acarretar algum dano aos informantes.

infância, fase em que sua brincadeira preferida, entre irmãos e amigos, era a de “brincar de escolinha”.

As referidas professoras destacaram que, em sua prática pedagógica, a formação continuada desenvolvida no espaço escolar é de suma importância para as discussões em sala de aula, principalmente para que a diversidade existente, tanto dentro como fora do espaço escolar, seja eficaz na conscientização e do respeito a ela.

Nesse sentido, a importância da formação continuada para André (2012) representa um dos caminhos para a melhoria da prática pedagógica e da qualidade do ensino, tratando sobre a aquisição de competências e informações, possibilitando a prática reflexiva no espaço escolar e abrangendo, assim, a vida cotidiana e os saberes que decorrem das suas experiências enquanto docente. Além disso, a formação continuada abre possibilidade para discussões das temáticas que contemplem a diversidade, como, por exemplo, a das relações raciais.

No entanto, ao serem questionadas sobre os temas tratados na formação continuada, as professoras disseram que a proposta da Lei n. 10.639/03 e das demais orientações curriculares que tratam das relações raciais ou diversidades não são muito aprofundadas durante esses momentos de reflexão:

Olha, pra mim te dizer a verdade, no ano passado (2016) os temas que veio dentro da formação continuada foi muito teórico. Algo que não está dentro da realidade da nossa escola. Então foi uma programação nova, desse novo governo que contribuiu muito pouco para as questões que estão acontecendo aqui hoje e agora, porque foi tratado na maneira de avaliar, como o professor deve proceder... projetos. Mas infelizmente quando a gente vai tratar de determinados assuntos não se ouve a voz do professor, então assim, já teve tempos que na formação continuada foram tratadas as peculiaridades da escola, autismo, alfabetização, as defasagens. (ENI, Entrevista. Colíder, novembro de 2016).

Então a gente trabalhou educação especial, teve também sobre a saúde do coração. Diversidade, desde quando eu participei, não teve, né? Não sei se foi no início do ano. Devemos trabalhar não só racial, mas as outras também. Porque nós temos inúmeras diversidades. A gente tem que conviver com isso e aprender a saber lidar. É muito importante. Então, na formação também acho de suma importância trabalhar a diversidade. (CLARICE, Entrevista. Colíder, novembro de 2016).

Diante da narrativa das professoras, dois pontos se apresentam para discussão: o primeiro sobre a postura da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso, ao impor que as unidades de ensino trabalhem temas pré-determinados, não respeitando, assim, a realidade, bem como a diversidade presente nesses espaços. Como nos afirma Silva (2009), a sociedade brasileira, nesse caso representada pelo poder público, evita discutir a questão das relações

raciais de forma mais aprofundada, contribuindo, assim, para que o racismo e o preconceito imperem de forma silenciosa no currículo escolar e na prática pedagógica.

Outro aspecto a destacar é a importância da formação continuada nesse processo, haja vista que, como as próprias docentes enfatizaram em seus relatos, a diversidade está presente nesse espaço escolar, necessitando, assim, que a comunidade escolar da instituição traga, discuta e reflita sobre essas perspectivas:

Espera-se que essa formação subsidie esses profissionais a compreender e traduzir em suas práticas conteúdos necessários no tempo presente, particularmente, no que tange a construir novas perspectivas no trato da diversidade humana e novos fundamentos para as relações étnico-raciais na sociedade brasileira. Nunca é demais reiterar que implementação de educação para as relações raciais é objeto de política pública na qual não se comportam voluntarismos nem eventualidades, mas ações, metas, recursos financeiros muito bem delineados, assim como avaliação no decorrer do processo que permita os redimensionamentos necessários. (COSTA, 2013, p. 26).

Nesse sentido, a autora reafirma que a formação continuada possui elementos transformadores que possibilitam aos professores desenvolver práticas pedagógicas que favoreçam e contemplem a diversidade sociocultural, assim como a valorização da diversidade no espaço escolar. Para que essas ações aconteçam é necessário que os professores conheçam, e dominem o conteúdo da legislação que subsidia a temática em discussão; nesse sentido, ao serem indagadas sobre quais conhecimentos possuem dessas normativas, as professoras relatam:

Não. Confesso que não. Só da arte, que a gente agora introduziu no conteúdo. Só essa daí mesmo. Não conheço também a Lei 10.639/03. (CLARICE, Entrevista. Colíder, novembro de 2016).

No caso do preconceito, existe a lei, existe a obrigatoriedade de você trabalhar. Eu digo obrigatoriedade porque não é todo mundo que gosta desses temas, desses debates. Eu sei que tem as diretrizes sim, tanto é que aqui no Mato grosso, ela pede para a gente trabalhar essas questões. (ENI, Entrevista. Colíder, novembro de 2016, entrevista realizada em novembro de 2016).

Assim, ao analisarmos o teor das entrevistadas, podemos inferir que o citado desconhecimento não se justifica pela falta de materiais ou esclarecimentos sobre os temas. Conforme assevera Aguiar (2012), mesmo com a disponibilidade de vários materiais de apoio, bem como das diretrizes curriculares que orientam as ações e projetos pedagógicos que possibilitam as discussões das relações raciais, ainda existem profissionais da educação que não compreendem a importância dessa discussão no espaço escolar, com o objetivo de diminuir as desigualdades raciais.

Sobre o desenvolvimento das aulas relacionadas à temática das relações raciais, as professoras foram enfáticas em afirmar que procuram trabalhar-la, no entanto, a unidade escolar não contempla, em seu Projeto Político-Pedagógico, a discussão de forma mais aprofundada, ficando o trabalho mais concentrado ao dia 20 de novembro:

Existe aquela perspectiva de você trabalhar só próximo a aquele período ali, que é o mês de novembro, e não é passada para os nossos alunos, o que seria correto. O que seria essa lei justamente para tratar do meio social e psíquico da pessoa e justamente fica um trabalho meio que forçado, mas por que forçado? Olha, você não pode tirar sarro do outro, não pode fazer bullying porque senão você vai ser penalizado. Então, querendo ou não, isso atrapalha, porque as pessoas teriam que aprender a se respeitar sem a lei e isso é muito difícil. (ENI, Entrevista. Colíder, novembro de 2016).

Observa-se, então, que a realidade da escola André Antônio Maggi, no que concerne à limitação de serem discutidas as relações raciais apenas em 20 de novembro, se cinde ao tratamento da data em termos meramente comemorativo, e não enquanto espaço e momento de reflexão e conscientização, conforme reivindica a sociedade negra e militante do país.

Indagado como se dá o trabalho com conteúdo sobre inclusão nas atividades pertinentes à História e à Cultura Afro-Brasileira e Africana no cotidiano escolar, uma das professoras entrevistadas considerou:

No PPP? Não. Fala só no caso de novembro, que tá que a gente tem que. Trabalhar. [...] Então, ano passado foi feito no período noturno, teve a grande participação dos pais, aí teve as pinturas, teve teatro, teve introdução textual, falando um pouquinho mais sobre os quilombos... também teve danças africanas... as pinturas, que elas produziram telas. Nossa! Lindas as telas. Tanto que a gente tava até mobilizando pra gente, os professores juntar dinheiro pra fazer moldura pras telas dos alunos, porque ficaram muito lindas. (CLARICE, Entrevista. Colíder, novembro de 2016).

Assim, ao considerarmos as práticas pedagógicas no prisma das entrevistadas, podemos afirmar que as temáticas relativas às relações raciais não são desenvolvidas satisfatoriamente pela escola, uma vez que o trabalho pedagógico referente a elas acontece de forma pontual, em data específica, no dia Nacional da Consciência Negra, ou por iniciativas isoladas de professores comprometidos com a educação das relações étnico-raciais.

Mesmo sendo de maneira pontual, a professora Eni reforça:

Eu tenho dificuldade com isso. Eu tenho. Fiz uma proposta no ano passado, na História. Eu queria desenvolver um trabalho e chamei a professora de Artes e falei: “Eu tô com umas ideias aqui. Vamos trabalhar pra 20 de novembro.” Foi enrolando, foi enrolando, foi enrolando. Aí eu comecei a

trabalhar sozinha. Aí quando ela começou a ver a produção dos trabalhos, ela fechou a cara pra mim. (ENI, Entrevista. Colíder, novembro de 2016).

Costa (2013) assevera que ações pontuais de cunho individual, por mais significativas que possam parecer, não dão conta de desconstruir as ideias racistas, superar o etnocentrismo e reestruturar as relações raciais na sociedade e também no cotidiano escolar. Diante disso, procuramos compreender qual é o entendimento dessas professoras em relação ao racismo, ao que elas afirmam:

Ah, é a discriminação por causa da cor da pele. Não deixar fazer determinados... ou, simplesmente, olhar e: “Ah, é negro”. Já pensar que é bandido, ou que não vai fazer o serviço bem feito, ou não dá emprego por causa da cor da pele da pessoa. (CLARICE, Entrevista. Colíder, novembro de 2016).

Bom, o racismo ele existe dentro de algumas visões, por exemplo, nós aqui conhecemos o racismo, e temos a interpretação de que seja inferiorizar uma pessoa, isso realmente é inferiorizar uma determinada etnia, é o racismo. Porém, nós temos vários e vários tipos de racismo que acabam se concentrando. (ENI, Entrevista. Colíder, novembro de 2016).

É possível perceber nos depoimentos a formulação de um conceito superficial de racismo presente na sociedade brasileira. No entanto, deve-se levar em conta o entendimento elaborado pelas professoras que se aproximam da fala de Gomes (2012), no sentido de que o racismo é um processo de aversão ou ódio em relação às pessoas que se encontram em diferentes grupos de pertencimento racial, ou seja, diferenciando-se do branco. Essa ação pode ocorrer devido ao fato dos sujeitos terem uma ideia de superioridade sobre determinados grupos, observada por alguns sinais utilizados enquanto fatores de exclusão, como a cor da pele ou tipo de cabelo.

No que tange a situações de discriminação e preconceito ocorridas em sala de aula as professoras narram:

É. Já presenciei. Quando eles brigam ou discutem. Porque, no sexto ano, principalmente no oitavo, eles já tão mais maduros, não têm mais essa brincadeirainha, ou, quando discutem, de ficar, “seu macaco, baleia”. Então eu percebo que, normalmente, quando é referente à cor, eles chamam de “macaco” ou “negro urubu”, igual eu já ouvi “sua carniça”, referente ao negro. Então, sempre quando eles discutem algo, qualquer coisa... porque depois já tão de bem, tão conversando, tão de boa... aí eles ficam trocando essas ofensas. (CLARICE, Entrevista. Colíder, novembro de 2016)

Observa-se que o aluno negro é sempre alvo dos comentários ou palavras depreciativas, ficando evidenciado na fala da professora uma certa despreocupação na tomada de decisão, quanto ao intervir nos insultos raciais que sofrem os alunos negros em sala de

aula. O fato de voltarem a estabelecer um convívio “amigável” naturaliza as desigualdades entre os grupos.

Nessa perspectiva, as professoras, ao serem indagadas sobre qual o olhar que se tem sobre as relações raciais no espaço escolar, fazem a seguinte consideração:

*A gente tenta tratar **todos iguais**. Eu não vejo um sofrimento maior dos negros dentro da sala de aula. Porque a gente propõe, **explica da mesma forma, conversa da mesma forma, chama a atenção da mesma forma**, se a gente for chamar a atenção. Não tem isso: ‘ah, vou pegar no pé dele porque ele é negro’. Então, os mesmos conteúdos. Da mesma forma que a gente trabalha com um, trabalho com outro. Então na sala de aula eu não vejo sofrimento por questão disso, da gente está deixando eles de lado. (CLARICE, Entrevista. Colíder, novembro de 2016).*

No entanto, ao dizer que todos são tratados de forma igualitária, a professora nos permite inferir a existência de um silêncio no que se refere aos conflitos raciais presentes no espaço educacional.

Gomes (1995) disserta que, quando a escola e o professor se posicionam no sentido de que todos são iguais, eles podem, de forma explícita ou não, contribuir para a reprodução do preconceito, pois, segundo a referida autora, o professor não é só mediador no processo de aprendizagem do aluno, mas também portador de valores culturais.

Quanto ao olhar sobre a dinâmica das relações raciais no espaço escolar, as professoras pontuaram:

Precisa melhorar. Principalmente a gente, que somos profissionais da educação. Devemos melhorar muito ainda a respeito dos alunos negros. A gente não deve, se a gente não quer pra gente, a gente não pode fazer pra eles. E não deixar realmente. Se o branco ofender o outro pela cor, a gente não tapar os olhos e fingir que nada aconteceu. Pra mim não é normal. Mesmo se for o negro ofendendo o branco. Ofensa não é normal. Chamar o outro de pretinho, de macaco. (CLARICE, Entrevista. Colíder, novembro de 2016)

É... às vezes a gente pensa assim que a discriminação é só do negro né... aí de repente você escuta essa “barata descascada”, né então o que você vai fazer né... olha isso aí também não pode né... também é uma discriminação... então quer dizer assim [...] então a próxima vez você não pratica... né... você não pratica... então é todos esses lados... não é só é, do negro... do preto... do índio...do branco... nós temos a questão do gordo... do magricelo... uma menina ficou bastante chateada porque o ano passado chamaram ela de magrela né... Então quer dizer assim... tudo isso é uma forma de nós aqui buscamos uma forma de trabalhar. (ENI, Entrevista. Colíder, novembro de 2016).

Pelas afirmações das docentes, fica evidente que a dinâmica das relações vem ocorrendo e é permeada por conflitos na escola, onde o preconceito e a discriminação predominam contra os alunos negros. Para Cavalleiro (2005), a dinâmica presente nas instituições de ensino possibilita o enfraquecimento da compreensão de que os alunos estão cometendo atos de preconceito e de discriminação, tendo em vista essas atitudes serem mascaradas pelo seu tom de brincadeira.

Assim, eles não conseguem identificar quem está praticando ou sofrendo atitudes preconceituosas, discriminatórias ou racistas. Quem discrimina tem a opção de perceber ou não as consequências de suas práticas racistas e preconceituosas, já os alunos discriminados, quando não encontram respaldo nos professores, na equipe pedagógica, ou até mesmo nos pares, sentem e sofrem os efeitos do preconceito, no entanto, de forma silenciosa.

Outro dado importante destacado no diálogo com os entrevistados diz respeito ao silêncio da escola na condução de algumas situações em que as desigualdades e o preconceito ocorrem entre os alunos, perdendo, assim, a oportunidade de problematizar, conscientizar e trabalhar ações concretas com o objetivo de combater as práticas discriminatórias e racistas que permeiam o espaço escolar:

Então, a gente tapa muito o sol com a peneira. A gente finge que não viu. O aluno tá xingando o outro, ofendendo, deixamos quieto, melhor fingir que não viu pra não dar atrito. Então acho que a gente peca muito em relação a isso. A gente não deve deixar. Ouvi? Eu ouvi. Como que você não xingou? Porque é melhor deixar quieto, porque dá menos trabalho você mexer... deixa quieto. Acho que isso, a gente tem que ter trabalho, sim. A gente tem que conversar. Então às vezes nós profissionais não queremos esse trabalho, a gente finge que não viu nada pra não ter esse trabalho. Então tem que melhorar muito, sim, porque não pode deixar. (ENI, Entrevista. Colíder, novembro de 2016).

Negado no discurso, o racismo é evidenciado na prática, porém é quase sempre silenciado como refúgio das responsabilidades. Outro ponto a destacar em relação ao silêncio que a escola pratica perante a dinâmica das relações raciais pode estar relacionado à falta de formação ou embasamento teórico que possibilite aos seus profissionais realizar ações pedagógicas que levem o aluno a refletir sobre seus atos, tomando consciência de que a diversidade está presente em todos os locais e que, acima de tudo, o respeito deve prevalecer:

Eu acho que seja mais a formação, de não ter argumento. Porque pra discutir com o aluno, você tem que ter argumento, você não pode falar qualquer asneira pra ele. Então eu creio que é não ter conhecimento. Não saber explicar pro aluno porque aquilo é errado. Simplesmente porque ele é negro, não pode chamar ele de macaco? Não é simplesmente: 'olha, você

não pode xingar ele assim'. Por que você não pode xingar ele assim? Que embasamento você tem pra falar isso? Então como não tem o conhecimento, o profissional finge que não vê, porque não tem o que falar. Você deixa quieto. (CLARICE, Entrevista. Colíder, novembro de 2016).

Na fala da entrevistada, temos mais uma vez o silenciamento diante de situações de preconceito. Conforme ela mesma reafirma, a falta de formação e embasamento teórico pode ser um dos fatores que deveriam evitar o processo de mediação do racismo escolar. Como analisa Munanga (2005, p. 15), muitos professores não receberam em sua formação um preparo para lidar com a diversidade e as manifestações de discriminação racial:

Alguns dentre nós não receberam na sua educação e formação de cidadãos, de professores e educadores o necessário preparo para lidar com o desafio que a problemática da convivência com a diversidade e as manifestações de discriminação dela resultadas colocam quotidianamente na nossa vida profissional. Essa falta de preparo, que devemos considerar como reflexo do nosso mito de democracia racial, compromete, sem dúvida, o objetivo fundamental da nossa missão no processo de formação dos futuros cidadãos responsáveis de amanhã. Com efeito, sem assumir nenhum complexo de culpa, não podemos esquecer que somos produtos de uma educação eurocêntrica e que podemos, em função desta, reproduzir consciente ou inconscientemente os preconceitos que permeiam nossa sociedade.

Assim, mesmo passados mais de dez anos da implantação da Lei nº 10.639/03, é possível perceber, segundo Munanga (2005), a falta de preparo de alguns profissionais diante da discussão sobre as relações raciais, permitindo que, por meio do silêncio sobre vários casos de racismo implícitos e explícitos, haja a reprodução do preconceito racial dentro do espaço escolar, seja por meio dos materiais didáticos, das brincadeiras, das frases, dos estereótipos, dentre outras formas que insistem em retratar o negro apenas como escravo e em situação de inferioridade.

Segundo as professoras:

Sim. Depende do contexto. Aqui a gente sabe que nossa escola abrange os bairros mais pobres. São alunos que têm uma certa dificuldade financeira, familiar. A maioria tem a família desestruturada. É difícil um aluno que tenha uma base familiar boa. Então aqui parece que tanto eles assim, como a gente, parece que pra mim é igual. Eu não vejo essa diferença no tratar com eles. Mas quando você vai pra outra realidade escolar, que tem alunos em que a base familiar é boa, a financeira é boa, você percebe que aí tem uma certa discriminação desses alunos com o aluno negro. Tanto que na escola que eu trabalho eu tenho um aluno negro. (CLARICE. Entrevista. Colíder, novembro de 2016).

A fala da professora Clarice nos permite inferir que, por a escola estar localizada em bairro periférico, as diferenças e o preconceito não serão evidenciados. Com isso, a entrevistada fortalece a frase “*todos somos iguais*”. Como assevera Munanga (2005), é preciso que os professores reconheçam e compreendam que não somos todos iguais, mas sim temos direitos que deveriam ser aplicados em igualdade. Nesse mesmo sentido, faz-se necessário que os profissionais reconheçam a presença do preconceito no ambiente escolar, desmitificando a ideia de que esse espaço imprime igualdade, seja ela social, financeira, cultural ou racial:

Pode ser que em algum momento ele seja prejudicado por causa disso. A gente não pode dizer que ele nunca será, mas é assim. Por onde eu estou trabalhando, [...] há discussões, há aqueles processos onde falam dos acontecimentos, os desacordos, o que de repente vem acontecer você não consegue absolver, que realmente ele vai ser prejudicado pela cor dele, mas existe. (ENI, Entrevista. Colíder, novembro de 2016)

Na visão da professora Eni, o aluno negro, em determinados momentos de sua trajetória escolar, poderá vivenciar uma relação diferenciada entre ele e um aluno branco. Isto é, a escola, através dos mais diferenciados mecanismos que valorizam a branquitude estabelecida na sociedade, tende a valorizar um dos grupos, deixando de contemplar parte da população. Como nos afirma Cavalleiro (2015), por mais que os professores e a coordenação pedagógica tentem ocultar e não perceber o problema étnico no cotidiano escolar, ele se encontra presente, na maioria das vezes escondido através dos atos de sutileza, propiciando muitas vezes a manutenção, indução e propagação do preconceito.

Nessa mesma ideia, Gonçalves (1987) disserta que a dinâmica das relações raciais no espaço escolar nem sempre ocorre sob a forma de uma hostilidade, agressão evidente ao aluno negro, mas está presente enquanto discurso.

Objetivando contemplar as discussões sobre as relações raciais em suas atividades pedagógicas, as docentes afirmam o envolvimento de todos os alunos, no entanto, há de se considerar que, ao propor determinadas atividades aos alunos negros, principalmente no dia 20 de novembro:

Alguns se sentem incomodados. Os outros (brancos) não. Os outros gostam de dançar, de pintar, de procurar, porque nas danças eles pesquisaram, né? Pesquisaram tipos de danças. [...] Eles gostam de pesquisar, né, a cultura, que a gente propõe para pesquisar os tipos de pintura, de dança... Eles gostam. Mas o aluno... eu digo isso mais ainda dos meninos, eu percebo isso mais nos meninos... eles se sentem meio constrangidos. Os meninos não gostam muito de participar. Ou, quando você tá falando sobre isso, ele fica quieto, assim, fica meio desconfiado, não participa do debate. Mais os meninos. As meninas ainda participam de uma dança, elas ainda gostam

ainda de participar disso. (CLARICE, Entrevista. Colíder, novembro de 2016).

Já em relação aos alunos brancos, durante a discussão e resolução das atividades propostas para a citada data comemorativa, a mesma docente considerou:

A gente propõe as atividades. Eu mesma nunca coloco eles obrigados porque fazer as coisas obrigado não é muito legal, não vai sair um trabalho bom. [...]. Se envolve (alunos brancos) tanto na discussão quanto no desenvolvimento dos trabalhos. Então, se você ver as danças do ano passado, acho que tinha uma menina só negra. [...]. Daí fica mais fácil pra gente trabalhar, direcionando eles a cada atividade que eles gostam de fazer. Mas isso é mais o branco que se propõe a fazer. (CLARICE, Entrevista. Colíder, novembro de 2016).

Diante das narrativas, a professora depoente evidencia a compreensão de que a educação e as relações raciais estão sendo realizadas. Gomes (1995), alerta que, ao ingressar na escola e durante determinadas práticas pedagógicas de professores, o aluno negro tende a encontrar a história de sua raça trabalhada de forma folclorizada ou depreciativa. Portanto, esses sujeitos poderão encontrar, por parte do corpo docente, uma negação do que condiz à realidade do negro na sociedade atual, não trazendo para os espaços os avanços conquistados pelo grupo racial.

Nesse mesmo sentido, a referida autora acrescenta que a escola continua reproduzindo os estereótipos sobre o negro, o índio, o pobre, dentre outros, fazendo esses sujeitos, no caso do presente estudo os alunos negros, negarem sua história, sua identidade e sua raça, preferindo não participar ativamente das atividades propostas pela escola.

Há muitos outros aspectos importantes que chamam atenção nas entrevistas concedidas pelos professores colaboradores da pesquisa, dentre os quais destacamos a compreensão docente da inclusão dos conteúdos de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no cotidiano escolar, como expresso na fala da professora Clarice.

3.5 Os Alunos diante da Temática das Relações Raciais: essa dinâmica ocorre de fato, ou está silenciada?

Ao compreender e analisar como se realiza a dinâmica das relações raciais no espaço da Escola Estadual André Antônio Maggi, fez-se necessário observar como os alunos das turmas pesquisadas, se relacionam em sala de aula, bem como nos intervalos das aulas, permitindo-nos, assim, verificar a ocorrência ou não de situações de preconceito e

discriminação entre os sujeitos envolvidos no processo educacional, seja entre alunos, professores, coordenadores pedagógicos e direção escolar.

Nesse sentido, alguns alunos foram entrevistados com o propósito de compreender, por meio de seus relatos, como essa dinâmica vem ocorrendo no dia-a-dia da escola. Santos (2007) assevera que o cotidiano escolar não é algo estático, mas está em constante movimento, oportunizando aos indivíduos que se encontrem e se relacionem durante o processo de construção mútua, podendo reproduzir as diferentes formas de relações presentes na sociedade, como, por exemplo, as raciais.

Segundo Candau (2003, p. 24), o espaço escolar é um local apropriado para estudar e refletir sobre a dinâmica das relações raciais:

A instituição escolar representa um microuniverso social que se caracteriza pela diversidade social e cultural e por muitas vezes, reproduz padrões de conduta que permeiam as relações sociais fora da escola. Desse modo as formas de relacionar com o *outro*, na escola, refletem as práticas sociais mais ampla. Podemos dizer que, ainda que valores como igualdade e solidariedade, respeito ao próximo e as diferenças estejam presentes no discurso da escola, outros mecanismos, talvez mais sutis, revelam que preconceito e estereótipos também integram o cotidiano escolar.

Nesse sentido, a primeira impressão que temos ao visualizar os alunos envolvidos em cenas de algazarra, risos, gritos, entre outras formas de relacionamento durante o recreio ou em sala de aula, se torna praticamente impossível perceber a existência ou não de preconceito e racismo no cotidiano escolar, da mesma forma como evidencia Santos (2007).

No entanto, faz-se necessário ir além desse olhar e desnudar a relação que permeia a trajetória familiar, a vivência na comunidade e, por fim, a trajetória escolar desses alunos. Ao discutir as relações estabelecidas na escola Estadual André Antônio Maggi, faz-se necessário situar qual o público que ela atende em suas modalidades de ensino. Assim, buscou-se conhecer a trajetória familiar do conjunto dos alunos. Segundo relato, a maioria reside em bairros periféricos situados no entorno da escola, exercendo seus pais atividades laborais, como: empregadas domésticas, atendentes comerciais, autônomos, dentre outras que garantem a renda necessária para o sustento familiar. Questionados se realizavam alguma atividade remunerada, os alunos afirmaram que não, apenas estudavam e contribuía espontaneamente nos afazeres domésticos.

Alguns dos alunos entrevistados residem em comunidades localizadas na zona rural, dependendo do transporte escolar para se descolar até a escola. Em período oposto ao horário escolar, eles auxiliam nas atividades relacionadas às práticas do campo, sem remuneração.

Diante dessa realidade, podemos inferir que a maioria dos alunos que estuda na referida escola pertence a famílias de baixa renda, sendo que alguns dependem de programas assistenciais para complementar a renda familiar, como a Bolsa Família. Apesar das dificuldades que vivenciam, eles percebem que, por meio da educação escolar, existe maior possibilidade de crescimento pessoal e profissional, haja vista que reconhecem as dificuldades existentes para aqueles que não possuem nível de ensino, seja ele básico ou superior.

Nesse contexto, Lahire (2004), ao desenvolver o trabalho intitulado “*Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*”, buscou compreender como as famílias dos alunos residentes em uma periferia avaliavam a importância da educação escolar na trajetória de vida de seus filhos, na perspectiva de mudança *status*, ou se seus familiares, por residirem em localidades consideradas pobres e possuindo baixa escolaridade, se omitiam sobre a aprendizagem educacional de seus filhos.

Assim, ao término desse trabalho, o autor concluiu que, independente do nível de escolaridade dos pais ou da situação financeira em que se encontram, existe sim, por parte da família, a esperança de que a educação escolar seja algo necessário para o futuro de seus filhos, não medindo esforços para que eles frequentem o espaço escolar. Assim, eles “[...] almejam um trabalho menos cansativo, menos sujo, menos mal remunerado, mas valorizado que o deles”, participando ativamente como mediadores nesse processo educativo (LAHIRE, 2004, p. 334).

Percebe-se que a trajetória de vida desses alunos é demarcada e evidenciada por diferentes contextos, como discutido anteriormente sobre sua trajetória familiar. Nesse mesmo sentido, é facilmente observável que sua trajetória escolar não diferencie muito de outras. Conforme relatos, todos estudaram até o momento em escola pública, seja de jurisdição dos poderes municipal ou estadual, dependendo alguns do transporte público escolar, no entanto, apesar das dificuldades que vivenciam diariamente para frequentar a escola, percebem a relevância da escolarização, almejando alcançar com ela oportunidade e mudança de realidade, sobretudo a econômica.

Outro ponto evidenciado na entrevista com os alunos é que a maioria sempre estudou nessa unidade escolar, considerada espaço de convivência e de partilha de conhecimento, e são firmes ao afirmar que gostam de estar ali. “[...] gosto. Está até batendo um arrependimento, assim de ter crescido, porque é meu último ano na escola” (MARCIA, Entrevista. Colíder, novembro de 2016).

Na narrativa da discente, como na dos demais, percebe-se a importância do espaço escolar no processo de formação cidadã, bem na construção de sociabilidade. Nota-se que, na percepção dos alunos, não existe diferenciação entre cor e raça. No entanto, para que de fato

esses laços se estreitem, há uma dinâmica que, muitas vezes, é permeada por discriminação, ora ocasionada entre os próprios alunos, ora por pessoas que compõem o quadro de funcionários da escola, ou seja, existe presente uma violência simbólica. Assim, essa “[...] violência suave que ocorre onde se apresenta encoberta as relações de poder que regem os agentes e a ordem da sociedade global” (BOURDIEU, 1989, p. 15).

Nesse sentido, o referido autor chama a atenção para o fato de que no espaço escolar, apesar de propício à construção de laços, existe sim a violência simbólica na dinâmica das relações raciais. Nela, os atos de preconceito, discriminação ou racismo visíveis desaparecem, dando lugar às formas implícitas de preconceito, as quais não deixam de ser menos perversas.

Assim, com o objetivo de identificar como os alunos se autoclassificam quanto a sua cor e raça, são registrados os seguintes depoimentos:

Sou morena meio claro. Meu pai é moreno e minha mãe mais clara. (ANA, Entrevista Colíder, novembro de 2016).

Branca! Eu sou a única branquinha e loirinha da família. (MARCIA, Entrevista Colíder, novembro de 2016).

Descendente de africano. Na minha opinião, eu poria pardo, mas a minha mãe acha que eu sou branca, que ela fala se a pessoa me visse elaalaria que eu sou branca, por causa da pele ser um pouco mais clara, mas eu acho que na opção eu acho que realmente ia pôr descendente de africano. E eu acho que deveria ter essa opção. (NELMA, Entrevista Colíder, novembro de 2016, grifos nossos).

Ah... sei lá. Sei lá... negra? (SIMONE, Entrevista Colíder, novembro de 2016).

Branco, por causa da cor. (DANILO, Entrevista Colíder, novembro de 2016).

Ah... acho que é pardo. Ah... sei lá. (PEDRO, Entrevista Colíder, novembro de 2016).

Ainda sobre a autoatribuição em relação à cor/raça, outros quatro alunos se declaram morenos e os demais brancos, percebendo-se relativa dúvida de alguns ao identificar sua própria cor. Na pesquisa realizada por Osório (2003), a maioria utilizou o método de autoatribuição ao se declarar. No entanto, fica evidente no relato da aluna Nelma o método da heteroatribuição, haja vista que a dúvida que possui em relação a sua cor e raça advém da afirmação de sua mãe, de que ela é branca, e não negra.

Outro aspecto a destacar nesse processo de autodeclaração de cor/raça é que a maioria dos alunos se identifica escolhendo a cor mais clara, ou seja, se autodenominam enquanto morenos, e mesmo se utilizassem o processo da heteroatribuição seriam considerados pretos. Assim, segundo Osório (2003, p. 17), “Teoricamente, tal fato seria explicado pela noção da

etiqueta das relações raciais apontadas por Nogueira (1985) e pelo ideal de brancura que é um valor presado na sociedade brasileira. [...] se quanto mais preto pior, ver o preto como pardo e pardo como branco torna-se uma gentileza a luz da ideologia racial”.

Nesse sentido, ao se autodeclararem “morenos”, são perceptíveis os resquícios deixados pela escravidão, em que a discriminação racial a que estão submetidos os alunos negros interfere na sua identidade positiva, representada pela autoafirmação enquanto preto.

Segundo Gomes (1995), o termo negro vem carregado de preconceitos, conceitos, lembranças e de luta na construção dessa identidade. Portanto, ele nos remete a sujeitos sociais históricos e a diversidades raciais e culturais. A referida autora, em seu trabalho, intitulado “*A mulher negra que vi de perto*” (1995, p. 56), define as expressões “negro” e “branco”, presentes nos dicionários. Assim, negro traz consigo significados relacionados a escuro, sombrio, requeimado do tempo, do sol, escravo e o que traz escuridão. Em contrapartida, a palavra branco significa limpo, claro, que é de raça, patrão e senhor.

Nesse contexto, ao analisarmos a dificuldade dos alunos em se identificar enquanto negros, podemos inferir que tais definições presentes nos dicionários tratam-se de estereótipos presentes em nossa sociedade:

Se partimos dessa análise, ampliando-a e contextualizando-a com a história, a estrutura de classe em nossa sociedade, o racismo e a discriminação racial que marcam a trajetória e a construção da identidade daqueles que pertencem ao segmento racial negro, não é difícil compreender o motivo pelo qual o negro brasileiro está constantemente envolvido em situação de negação de sua origem racial. Se, até mesmo, em um “simples” dicionário a referência ao negro assume um sentido pejorativo, o que não se dirá nas relações sociais, nas quais a eficácia da política do branqueamento e do mito da democracia racial construíram um Brasil onde a imagem do negro se fez de forma destorcida e fragmentada. (GOMES, 1995, p. 46).

Diante da dinâmica das relações raciais estabelecidas no espaço escolar, pode se perceber em determinados relatos que, para alguns alunos, se houvesse oportunidade de escolha, ou opção de mudar algo nas suas características fenotípicas, prefeririam a cor branca: “*De outra cor [...] branco. Porque é mais bonito*” (ALEX, Entrevista. Colíder, novembro de 2016).

Ao refletir sobre a narrativa do aluno Alex, remetemos a Fernandes (1978, p. 267), que disserta sobre o motivo de o negro não querer ser preto ou mulato, o que pode ser explicado pelos efeitos sociais dessa condição:

Sendo encarado como ‘uma figura importante’, ou ‘um grande homem’... vê-se assim, compelido a desfigurar-se material e moralmente tem de submeter-se, previamente, ao ‘figurino do branco’ [...] em suma, condena-se a negar-se duplamente, como indivíduo e como parte de estoque racial, para poder afirmar-se socialmente.

Nesse mesmo pensamento, Souza (1983, p. 77) evidencia que os sujeitos, no caso os alunos, ao serem questionados sobre sua identidade racial, especialmente quando eles são realizados no espaço escolar, tendem a omitir seu pertencimento racial, sobretudo a cor negra. Na visão desses discentes, “[...] nascer com a pele preta/ou outros caracteres do tipo negroide é compartilhar de uma mesma história, desenraizamento, escravidão e discriminação racial, não organiza, por si só, uma identidade negra”.

Segundo Ramos (2015), as relações raciais no contexto atual têm se desenvolvido de forma conflituosa também na forma de conceber a estética e o fenótipo do corpo negro. Nessa perspectiva, o espaço escolar tem sido um local de reprodução de conflitos, que permanecem presentes no cotidiano escolar, em sua maioria, de forma suavizada, como observamos na fala de uma de nossas alunas entrevistadas:

Menos o cabelo, que eu queria igual o da minha mãe, meio alisado. Alguma coisa pra baixar o volume (cabelo cacheado). Só baixar o volume.
(MIRIAN, Entrevista Colíder, novembro de 2016).

Tem um ‘piá’ que tem o cabelo cacheado... daí o outro falou bem assim: um deles tirou sarro do cabelo do outro. O outro pintou o cabelo de amarelo. Daí o piá falou bem assim: pelo menos eu pinteí, e o seu que não pega tinta?
(ALEX, Entrevista Colíder, novembro de 2016).

Falam assim: “Ah, por que você não alisa o seu cabelo. Seu cabelo é tão bonito.” E eu falo: “Não, eu prefiro ele assim mesmo”. No dia em que a meu irmão cortou meu cabelo, e chega chorei. (MARIANA, Entrevista Colíder, novembro de 2016).

Essas representações das características fenotípicas do corpo, muitas vezes negativas, permeiam a construção e autoafirmação da identidade negra, haja vista que a dinâmica das relações raciais entre os alunos no espaço escolar tem sido marcada por atitudes preconceituosas. No caso, conforme relatos mencionados evidencia-se que o cabelo do negro constitui uma característica negativa da cor preta. Assim, esse indivíduo passa a vivenciar uma condição de inferioridade perante os demais alunos que se afirmam pardos ou brancos. Conforme nos afirma Gomes (2008, p. 21):

O cabelo do negro, visto como “ruim”, é expressão do racismo e da desigualdade racial que recai sobre esse sujeito. Ver o cabelo do negro como “ruim” e do branco como bom expressa um conflito. Por isso, mudar o cabelo pode significar a tentativa do negro de sair do lugar da inferioridade ou a introjeção deste. Pode ainda representar um sentimento de autonomia, expresso nas formas ousadas e criativas de usar o cabelo.

Tais representações negativas têm influenciado na construção e na identidade de alunos negros. Tendo em vista “[...] a consciência ou encobrimento desse conflito vivido na estética do corpo negro marca a vida e a trajetória dos sujeitos” (Ibid.), daí a importância de se trabalhar, no espaço escolar, três aspectos que contribuem para que o preconceito e a discriminação sejam diminuídos na dinâmica das relações raciais: a problematização, a conscientização e a ação, os quais podem contribuir para enfrentar atitudes racistas que são encobertas principalmente pelas brincadeiras que ocorrem entre os alunos e demais profissionais.

Nesse sentido, recorrentes cotidianamente por meio das brincadeiras e apelidos, as práticas discriminatórias são manifestações negativas e possíveis de serem eliminadas do cotidiano das escolas. Entende-se que a instituição tem responsabilidade de combater qualquer tipo de prática que venha inferiorizar ou discriminar seus sujeitos. Não se pode negar, portanto, que a discriminação racial perpassa as instituições sociais e que elas são detentoras de um discurso social:

A escola, enquanto instituição social, responsável por assegurar o direito da educação a todo e qualquer cidadão, deverá se posicionar politicamente, como já vimos, contra todo e qualquer forma de discriminação. A luta pela superação do racismo e da discriminação racial é pois, tarefa de todo e qualquer educador, independente do seu pertencimento étnico racial, crença religiosa ou posição política. (BRASIL, 2004, p. 16).

Percebe-se, então, a necessidade de conhecer e compreender tais práticas de discriminação racial sofridas nos espaços, recorrentes entre os estudantes e os profissionais que atuam na escola. Esse fato é observado nas narrativas seguintes:

Ah, Neguinha, Maria Moreninha, não sei o que... só isso. (MARIANA, Entrevista Colíder, novembro de 2016).

“E aê neguinho, vem cá” ou alguma coisa do tipo, às vezes, tipo chamando na brincadeira, mas os outros sentem ofendidos. [...] a negrinho cara de pacu. (NELMA, Entrevista Colíder, novembro de 2016).

Têm alguns engraçadinhos que sempre colocam, assim, sabe? Você vê que a pessoa não gosta, assim, magoa. Às vezes, se irrita. Quer alterar a voz com a pessoa. Mas eu acho que isso não adianta muito. É não dar bola e pronto [...] Tem alguns que chamam de neguinho, tição. E a pessoa se incomoda, não é? Não são apelidos que você quer ter para você. [...] Bom, ali na turma não têm muitos negros, mas no outro 9º ano tem o Marcos que ele é bem escurinho e os meninos... E ele é magrinho, fica: “Ah, tripa preta”. Nunca vi uma tripa preta [...] nos corredores tem uns que passa, bate na cabeça: “Ah, neguinho, o que você está fazendo aqui?” Entendeu? Eu não acho isso legal. (MARCIA Entrevista Colíder, novembro de 2016).

Ficaram me chamando de neguinha de favela, um monte de coisa [...] Tipo assim... chamar de encardida, um monte de coisa. (SIMONE, entrevista realizada em novembro de 2016).

Eu já vi muitos pirralhos chamando de preto, outras coisas. [...] Macaco. [...] Os “piá” chama os outros de macaco, assim. Quando passa alguém feio na frente da escola, eles falam: ‘olha, aquele piá, que feio, lá’. (ALEX, Entrevista Colíder, novembro de 2016).

Neguin [...] quando era um branco que me chamava de neguinho. (MARCOS, Entrevista Colíder, novembro de 2016).

Fica evidente nas narrativas dos alunos o entendimento superficial de que estão sendo submetidos a uma prática racista, haja vista que se torna difícil para eles perceber que o racismo se faz presente também por meio das brincadeiras. Portanto, o contexto e a forma como ocorre o racismo contribuem para relativizá-lo na percepção de quem sofre essa violência.

Percebe-se também que expressões como “*neguin, macaco, tição, encardida, preta entre outras*” são utilizadas frequentemente entre os estudantes, e com certa naturalidade, principalmente para se referir aos alunos negros, ao invés de utilizar seu nome social. Além disso observa-se, pela narrativa do aluno Marcos, uma aceitação consentida dessa prática quando ela é vinda de outro aluno negro; porém, é refutada quando é emitida por aluno branco.

Outro aspecto a destacar em relação aos insultos raciais ocorridos entre os alunos está presente na narrativa do aluno Danilo, um dos entrevistados brancos, ao justificar a utilização de expressões depreciativas: “*Uma menina que estuda aqui ainda, é... chamava ela de preta. [...] Porque ela também meio que mexia também com os outros. [...] Chamava de Maria carrapicho*¹⁹, *essas coisas, né.* (DANILO, Entrevista Colíder, novembro de 2016).

No entendimento desse aluno, a agressão verbal se justifica pelo fato de a colega também cometer insulto, mesmo que de outra natureza. Como nos afirmam Santos e Neto (2011), nos momentos pacíficos da dinâmica das relações raciais todos podem até ser considerados igualitários, isto é, a cor da pele não tem relevância, no entanto, a concepção da inferioridade do negro não desaparece, podendo ser evidenciada a qualquer momento, bastando apenas um conflito para que seja utilizada enquanto argumento para diminuir ou ofender alguém. Nesse sentido, o termo “preto”, por si só, é capaz de constituir sujeitos prontos para reagir nas agressões com ataques racistas.

¹⁹ Maria carrapicho, citada pela aluna na entrevista, se refere a uma senhora negra, alcoólatra que andava pelas ruas da cidade de Colíder.

Nesse sentido, Santos e Neto (2011) asseveram que certas expressões verbais, ao serem utilizadas entre os alunos, acabam se naturalizando na relação, ao ponto de causar estranheza caso alguém, em determinado momento, se diga ofendido diante de tais palavras. Outro fator a se destacar nos relatos dos alunos é que as expressões verbais racistas, como nos afirmam os referidos autores, ao serem ditas e ouvidas com frequência no espaço escolar podem gerar desentendimentos e brigas, mesmo que em determinados momentos aqueles que as pratica não tenham a intenção explícitas de magoar ou ofender.

A narrativa dos alunos permite-nos questionar se eles têm consciência de que estão praticando discriminação racial, mesmo que de forma implícita, haja vista que durante a entrevista não evidenciavam o entendimento sobre o que representavam tais atitudes e se elas deixavam marcas de inferioridade a quem eram dirigidas.

Assim, é possível compreender que as brincadeiras e apelidos praticados com atitudes raciais estão presentes no espaço escolar, contribuindo para que a dinâmica das relações raciais esteja permeada pela violência simbólica. Diante disso, indagamos aos alunos qual o seu entendimento sobre o que é racismo e se percebem atitudes racistas no interior da escola:

Tipo assim, a pessoa tá ali, a pessoa negra, a pessoa vai lá e xinga ela. Daí é lógico que ela vai ficar triste. Racismo eu acho muito feio. A pessoa é de uma cor, Deus fez, a pessoa ir lá e xingar. Antes dela falar da pessoa, ela tem que se olhar no espelho e ver o problema dela. (ANA, Entrevista Colíder, novembro de 2016).

É os outros falar mal da sua cor, por ser gordo, essas coisas. (MARIANA, Entrevista Colíder, novembro de 2016).

Bom, racismo é quando uma pessoa é negra e você maltrata ela por ela ser de cor diferente de você. [...] quando essa pessoa não tem passado de negros, não é? Família ser mais negra ou até mesmo por a pessoa não ter tanta condições e ela for negra, o pessoal também faz racismo. (MARCIA, Entrevista Colíder, novembro de 2016).

Racismo eu acho que é alguma pessoa que fala que é contra as pessoas que são mais negras ou mais brancas. [...] chamasse alguém de branquelo ou preto eu acho que já era. (PEDRO, Entrevista Colíder, novembro de 2016).

É você xingar uma pessoa de preta, essas coisas. (ALEX, Entrevista Colíder, novembro de 2016).

Sobreleva nos relatos um entendimento superficial sobre o que seria a prática do racismo na escola ou na sociedade. Assim, não podemos desconsiderar que eles têm plena consciência de que tais atos causam a inferiorização e a discriminação dos alunos negros. No entanto, é necessário que o espaço escolar possibilite a esses alunos uma melhor compreensão sobre o que é o racismo, quais as suas consequências para os que sofrem com as práticas

racistas, bem como sobre a desvalorização do negro recorrente no interior da sociedade brasileira. Como nos afirmam Castro e Abramovay (2006, p. 245), “[...] a discriminação realizada na escola não se constitui apenas numa prática individual entre os atores escolares, mas associa-se principalmente a ações e omissões do sistema escolar, os quais contribuem para causar prejuízo na aprendizagem de alunos negros, minando seu processo identitário e deixando mágoas, sofrimentos, dores, muitas vezes não expressas”.

Para Oliveira (2011), o espaço escolar não é somente o ambiente onde as mazelas sociais são representadas, antes, ele é também o local para se debater, compreender e realizar ações, sobretudo as raciais, presentes na sociedade brasileira. Entre os temas a serem abordados, encontra-se o entendimento do que seja o racismo e a discriminação racial, como os mesmos ocorrem e de que forma podem ser combatidos.

Mesmo que a escola se afirme no discurso de que todos são tratados de forma igualitária, isso não é suficiente para impedir que ocorram práticas de discriminação racial, conforme a narrativa dos alunos durante as entrevistas, no sentido de que já presenciaram ou sofreram algum tipo de discriminação racial dentro ou fora do espaço escolar:

Já sofri. Tipo assim, de gorda, de preta, de negrinha, essas coisas. [...] Foi no recreio. [...] Eu vou lá e conto pra diretora. [...] E aí ela pega e manda eles assinar um livro. [...] Daqui a pouco eles tão de novo lá. (ANA, Entrevista Colíder, novembro de 2016).

Já aconteceu comigo no 5º ano. Muita gente ficava me chamando de negra, de gorda. [...] De preta, de baleia e de outras coisas lá que eu esqueci. [...] Aí minha mãe falou com a professora. E ela falou com os meninos [...] Aí ela falou pra eu não ligar pros meninos [...] eu fiquei quieta no meu canto. (MIRIAN, Entrevista Colíder, novembro de 2016).

*Tipo assim... chamar de encardida, um monte de coisa, **negra de favela, alguma coisa assim** [...] eu ficava brava ou chegava em casa e chorava. Aí uma vez eu falei pra mãe e ela foi lá reclamar na escola [...] Ela conversou com a diretora [...] Não mudou nada. (SIMONE, Entrevista Colíder, novembro de 2016).*

Observa-se que os alunos entrevistados exemplificaram situações de discriminação e preconceito no espaço escolar, contradizendo assim, algumas narrativas dos professores e coordenadores, ao afirmar que todos os alunos são tratados de forma igualitária, conforme já apresentamos neste capítulo. Neste sentido, Cavalleiro (2003, p. 55) pondera:

O silêncio da escola sobre a dinâmica das relações raciais tem permitido que seja transmitida aos (as) alunos (as) uma pretensa superioridade branca, sem que haja questionamento desse problema por parte dos (as) profissionais da educação e envolvendo o cotidiano escolar em práticas prejudiciais ao grupo negro. Silenciar-se diante do problema não apaga magicamente as

diferenças, ao contrário, permite que cada um construa, a seu modo, o entendimento muitas vezes estereotipado do outro que lhe é diferente. Esse entendimento acaba sendo pautado pelas vivências sociais de modo acrítico, conformando a divisão e a hierarquização racial.

É possível inferir que as atitudes desses profissionais, ao negarem as desigualdades raciais entre os alunos, como nos pontua Santos (2007), reforçam a operação do mito da democracia racial no espaço escolar, dificultando, assim, a superação do racismo ali recorrente.

Entretanto, para a autora supracitada, a negação das desigualdades raciais na relação entre os alunos pode ser considerada autodefesa dos profissionais para não discutir ou se responsabilizar com relação a tais atitudes. Assim, os professores e os demais profissionais optam por um discurso que relativiza o preconceito racial.

Percebe-se, pela narrativa da aluna Simone, que ainda perpassa pelo imaginário social lugares inferiores destinados à população negra. Por exemplo: mesmo não residindo em comunidade do tipo “favela”, ela era hostilizada com apelidos como “*negrinha de favela*”. Conforme aponta Gomes (1995, p. 142):

[...] as relações raciais estão postas em nossas escolas, mas a medo e recusa em discuti-las, seja por considera-las um assunto não relevante (em primeiro lugar vem a discussão sobre a classe social, ou seja, o negro é discriminado porque é pobre), seja por medo de enfrentar a diversidade: se somos iguais para que insistimos em pontuar diferenças.

Há de considerar que os eventos destacados a partir do depoimento dos alunos não se delimitam apenas ao espaço escolar, mais trazem marcas de preconceitos presentes na sociedade. Afirma Cavalleiro (2003, p. 99) que o espaço escolar: “[...] atua na difusão do preconceito e da discriminação. Tais práticas, embora não se iniciem na escola, contam com seu reforço a partir das relações diárias, na difusão de valores, crenças, comportamentos e atitudes de hostilidades em reação ao grupo negro”.

Para a referida autora, a escola, bem como a estruturação do currículo, em diversos momentos, se distanciam das discussões relativas às relações raciais e diversidade étnica cultural. Assim, tais atitudes racistas presentes entre os alunos tendem a se reproduzir, muitas vezes de forma silenciosa, haja vista que a tomada de consciência desses sujeitos precisa ser mediada por práticas pedagógicas.

Há de se considerar que durante as entrevistas com os alunos foi possível identificar que o processo da dinâmica das relações raciais no cotidiano escolar não ocasiona uma

divisão nos grupos, pois, tanto alunos brancos como negros mantêm entre eles vínculo de amizade.

Outro fator evidenciado nas entrevistas é que alguns alunos tiveram dificuldade de relatar se já sofreram ou presenciaram situações de racismo no espaço escolar. Uma das entrevistadas ao responder à questão se já havia sofrido algum tipo de constrangimento na escola devido à cor da pele, manteve-se calada por alguns instantes. Pudemos perceber, por sua expressão corporal, um desconforto, acompanhado de lágrimas.

Assim, infere-se que, ao silenciar, esses sujeitos preferiram não se expor ou relembrar situações racistas já sofridas. Como nos afirma Du Bois (1999), elas estão relacionadas à metáfora do véu, pois, por meio da negação e do silêncio, esses alunos passam a viver sobre esse pano, acreditando que estejam protegidos das atitudes preconceituosas da sociedade. Dessa forma, tornam-se presos a um sentimento de inferioridade, não possibilitando sua superação, bem como a militância do enfrentamento e do combate ao racismo.

O relato dos alunos demonstra que a reação da escola diante da discriminação racial é de constrangimento e omissão. Como assevera Gomes (1995), mesmo havendo uma repreensão aos alunos que discriminam, a escola se torna conivente com aquele que adotou a prática racista, análise que é reiterada no presente estudo, visto que o depoimento dos alunos alça que não foi exigido dos agressores qualquer tipo de retratação pelos seus atos.

Apesar dos conflitos vivenciados em relação às desigualdades raciais, os alunos pontuam que, na relação com os professores e demais profissionais, buscam desenvolver uma prática harmoniosa. Todavia, alguns desses sujeitos conseguem evidenciar minimamente que, em determinados momentos, ocorre um processo de diferenciação no atendimento entre os grupos, como nos relata a aluna Nelma:

Bom, acho que não tem muito esse negócio de "o queridinho do professor", eu acho que tem mais aqui é o professor, que não compreendeu o aluno direito. Na minha sala temos um que ele é negro e, às vezes, ele não gosta de fazer tarefa e faz muita bagunça e eu acho que a professora deveria entender um pouco mais o lado dele, da vida dele que tem em casa e por isso que ele é assim na escola, mas eu acho que por ele ser assim as professoras, como posso falar... ofendem um pouco mais ele, por ele já ser negro e já ser um pouco mais bagunceiro. [...] (expressões usadas pelos professores) "Você não tem futuro"; "se continuar desse jeito você não vai ser ninguém." Eu acho que isso desanima um pouco ele, porque ele, como qualquer outro adolescente ou jovem, também tem sonhos na vida dele. [...] Algumas vezes ele chegou até a chorar dentro da sala de aula. (NELMA, Entrevista Colíder, novembro de 2016).

A questão suscitada na fala desta discente reafirma o discurso presente no imaginário, o de que para o negro existe espaço demarcado, como assevera Gomes (2015, p. 81):

O imaginário social sustenta essa ideia não somente com base em nosso passado escravista, mas também como um fato real, alimentado pelo fenômeno do racismo este que é um sistema normativo, que visa tornar importante (longe dos privilégios materiais e imateriais) o segmento subalternizado e proteger o segmento que se define branco.

Assim, podemos considerar que a ação da professora, segundo relatou Nelma, traz consigo uma forma preconceituosa e cruel no relacionamento com esse aluno. Segundo Cavalleiro (2000), para algumas crianças negras a escola tem se mostrado omissa em seu papel de reconhecê-los positivamente enquanto sujeitos de potencial, tanto educacional como profissional. Por isso, o espaço escolar tem se tornado um local que contribui para a introjeção do sentimento de inferioridade e de aceitação do preconceito.

Quanto à dinâmica das relações raciais estabelecida na escola, os depoentes declararam que a mesma tem sido permeada ora por conflitos, ora por momentos de aparente respeito entre os grupos raciais constituídos por alunos brancos, negros e indígenas.

Por meio dessas relações ocorre o início e o fortalecimento de amizades, onde a questão de cor e raça são praticamente imperceptíveis, porém tornam-se mais evidentes na construção das relações no interior de alguns grupos, bem como na constituição destes no espaço escolar. Sobre essa questão, Santos (2007, p. 54) considera que “[...] nas atitudes preconceituosas e discriminatórias nas relações das amizades na escola em relação à cor/raça não se constitui uma prática inflexível que impeça o contato entre alunos negros e não negros”.

Na fala dos entrevistados, destaca-se a tomada de consciência pelos alunos, evidenciada na ideia de que não existe distinção ou discriminação na formação dos grupos, bem como na convivência diante da diversidade presente na unidade escolar:

Sempre teve, assim... A maioria das pessoas que eu estudo hoje estão desde o começo aqui comigo, ou seja, desde que eu comecei a estudar aqui. E, assim, a maioria são mesmo amigos de infância até hoje. (Marcia, Entrevista Colíder, novembro de 2016).

Eu acho que me relaciono bem porque eu não tenho um amigo preferido na sala, eu converso com todo mundo igual e tudo. Não tem aquele que eu só falo com aquele e não falo mais com ninguém. Eu falo com todo mundo, brinco com todo mundo e quando divide a sala em grupos eu fico em qualquer grupo que me põe porque a relação é a mesma com todos. (NELMA, Entrevista Colíder, novembro de 2016).

Não, tudo misturado. (DANILO, Entrevista Colíder, novembro de 2016).

Não. Nós sempre somos assim muito misturados, né? Mas só algumas pessoas você vê assim que não gosta muito de conversar. Essas coisas, né? (PEDRO. Entrevista Colíder, novembro de 2016).

Observa-se nos depoimentos existir uma relação entre os grupos raciais, seja durante as aulas ou mesmo nos intervalos. No entanto, outros entrevistados evidenciam que em alguns momentos essa dinâmica racial é permeada por conflitos, ocasião em que nenhum dos grupos permite a interferência ou julgamento de algum de seus membros. Assim, a partir desse momento, a relação entre os grupos sofre fragmentação, e em decorrência surgem atitudes de defesa, o que se dá por meio das ofensas e práticas racistas. Os alunos possuem consciência de tal prática, embora não seja a mesma percebida quando revelada em momentos harmoniosos, disfarçados em meio às brincadeiras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta dissertação propus analisar e compreender como se expressa a dinâmica das relações raciais e as reconfigurações do racismo no espaço escolar, onde possivelmente sofrem os alunos não brancos. De igual forma, busquei compreender o universo escolar em que atuam os sujeitos da pesquisa e como se processam as discussões sobre a Lei n. 10.639/03. Ademais, a pesquisa propiciou evidenciar de que forma o racismo, a discriminação e o preconceito racial estão presentes na trajetória dos alunos.

Foi possível observar, por meio das experiências vivenciadas pelos coordenadores, professores e alunos, que a dinâmica das relações raciais na Escola Estadual André Antônio Maggi é permeada por momentos de alegria, respeito, desafios e conflitos, assim como por preconceito e discriminação racial. Por muitas vezes tais eventos estão escondidos nas brincadeiras, apelidos, dentre outras situações em que a relação entre os sujeitos que compõem a escola não permite uma tomada de consciência do que realmente ocorre na realidade.

Assim, para compreender a importância, a forma e o peso da dinâmica das relações raciais no espaço escolar, deixei que professores, alunos e coordenadores falassem de si mesmos, de suas expectativas, decepções, trajetória escolar, relação interpessoal e como se percebiam as práticas racistas. Como orienta Gomes (1995), é necessário que os sujeitos envolvidos no processo escolar rompam com o silêncio que envolve a discussão racial na escola, permitindo que eles se constituam enquanto tal. Assim, será possível que a realidade por muitas vezes negada por algum desses sujeitos, ou pelos órgãos centrais, como Secretaria de Estado de Educação, se revelem, possibilitando que a discussão sobre a referida temática seja dialogada de forma mais abrangente nesses espaços.

No entanto, como já descrito na Introdução desta dissertação, abordar e discutir a dinâmica das relações raciais no próprio ambiente de trabalho constituiu tarefa árdua, haja vista que se corria o risco de revelar situações ou fatos que, por muitas vezes, passavam despercebidos dos envolvidos no processo educacional. Entretanto, era necessário adentrar nesse espaço e problematizar a temática. Como nos afirma Ribeiro (2016), ao discutir sobre o racismo institucional no espaço escolar é preciso compreender e desvelar as nuances e implicações do racismo nas instituições educativas. E prossegue admitindo que distanciar da realidade conhecida é tarefa difícil, porém necessária, para que, ao final da pesquisa, a realidade encontrada possa revelar os fatos que ocorrem no cotidiano, permitindo, assim, que as análises ora realizadas tragam, com o auxílio dos autores que discutem a temática das

relações raciais, a compreensão de como se delinea a dinâmica referente às relações raciais estabelecidas nesse ambiente.

As observações realizadas na escola permitiram perceber que esse espaço ainda se encontra carregado de algumas características eurocêntricas, tendo em vista que a ambientação nos corredores, salas de aula e espaço de convivência coletiva não contemplam positivamente as diversidades presentes, sobretudo a racial, tratada de forma específica quase sempre apenas em datas pontuais, como, por exemplo, no dia 20 de novembro e 13 de maio.

Percebe-se, então, a necessidade de ampliar de forma contínua o debate, a discussão, o desenvolvimento de ações e projetos, bem como outras ações concernentes às relações raciais no espaço escolar, com a intenção de diminuir a ideia presente no imaginário da sociedade brasileira de que na escola as relações são fraternas e isentas de preconceito em seu fazer pedagógico. Trata-se, portanto, de combater as ideologias racistas que apresentam os não brancos enquanto pobres, intelectualmente incapazes, designados ao exercício de papéis de pouca valorização social e com tendência à criminalidade.

Os resultados desvelam ainda que a discussão que orienta a Lei n. 10.639/03 se encontra envolta por uma ideologia política governamental de caráter eurocêntrica, haja vista que as temáticas a serem desenvolvidas durante a formação continuada em serviço dos profissionais há dois anos estão sendo pré-definidas pelo setor responsável pela formação das escolas estaduais de Mato Grosso, impossibilitando, assim, que os espaços institucionais contemplem a discussão da realidade vivenciada em sua prática formativa.

Outro dado evidenciado na pesquisa refere-se ao discurso propagado tanto nas falas dos profissionais, como na dos alunos, de que nesse ambiente “[...] *todos são tratados como iguais*”. Nesse sentido, ao permanecer com essa ideia de sujeitos igualitários, se torna complicado para a escola perceber as diversidades e os conflitos que ocorrem entre os grupos raciais, como ficou evidente nas análises das narrativas dos alunos, as quais demonstraram que em determinados momentos são evidentes os tratamentos desiguais por parte de alguns professores, como também na relação entre alunos.

Assim, entendemos que a escola precisa desconstruir a ideia de igualdade entre os sujeitos e levá-la a compreender que vivemos em uma sociedade multicultural, onde as diferenças existentes devem ser respeitadas em suas particularidades, não reforçando a ideia de hegemonia entre os grupos.

A construção harmônica da igualdade entre os grupos raciais se faz presente no cotidiano escolar, conforme explicitaram os coordenadores e professores entrevistados, porém, ela fica fragilizada na fala de alguns alunos, ao afirmar que já presenciaram ou sofreram os efeitos do racismo no espaço escolar, seja por meio de atitudes depreciativas,

discriminação referente a cor da pele, cabelos, traços fenotípicos e produção de estereótipos. Tais atitudes ocorrem de forma implícita e explícita entre os sujeitos.

Nesse sentido, percebe-se o silêncio do espaço escolar diante dos conflitos étnico-raciais presentes em seu cotidiano, o que tende a manter e disseminar o preconceito e a discriminação racial entre alunos brancos e negros. Como afirma Cavalleiro (2015), as instituições de ensino, ao silenciar o racismo reforçam ao aluno negro a inferioridade, o desrespeito e o desprezo ao seu pertencimento étnico-racial.

Entendemos que tal omissão não se justifica perante as práticas raciais, compreendidas em alguns casos pelo despreparo formativo do grupo para o enfrentamento do problema, cujo efeito se materializa no silenciamento. Esse tipo de atitude, deveria, sim, buscar outras estratégias que possibilitassem fazer com que os alunos, compreendessem que vivemos numa sociedade racista, onde todos são responsáveis por contribuir para que esse mal possa ser minimizado e um dia seja, de vez, extinto da sociedade brasileira.

Nesse sentido, a dinâmica das relações raciais entre os alunos vem ocorrendo, sendo caracterizada por momentos harmoniosos e em outros onde o conflito se faz presente. A cor/raça, como pontua Santos (2005), em determinados casos, poderá ser utilizada por esses grupos. Nesses casos como uma “carta coringa”, pelo discriminador, a qual fica reservada para ser utilizada nos momentos estratégicos a ser utilizada aos discriminados do grupo. E essa, muitas vezes, ocorre por meio dos apelidos, brincadeiras, ou mesmo em situações nas quais os argumentos não se fazem presentes.

De modo geral, a dinâmica das relações raciais presentes na Escola Estadual André Antônio Maggi vem ocorrendo de forma heterogênea, de modo que os grupos ali constituídos buscam, em sua maioria, a amizade, a participação conjunta nas atividades propostas em sala de aula, em que os sujeitos não levam em consideração seu pertencimento racial, a condição socioeconômica, dentre outras caracterizações que contribuem para o divisionismo.

Acredito que as narrativas dos colaboradores deste trabalho não serviram apenas para que eles pudessem refletir sobre suas trajetórias pessoais, profissionais ou escolares, mas possibilitaram reflexões sobre suas atitudes em face à diversidade das relações raciais entre os alunos negros e brancos. Assim, a narrativa provocou, no primeiro momento, um olhar para si mesmos, esperando ter auxiliado na compreender que de fato as desigualdades, o racismo, a discriminação e o preconceito se fazem presentes na sociedade brasileira, muitas vezes de forma oculta e silenciosa, e que o espaço escolar não está livre de tais práticas.

Chego ao fim desta dissertação acreditando, como professor, que ainda há necessidade de rompimento com as ideologias e barreiras referentes ao preconceito e às desigualdades presentes no espaço escolar. Assim, se faz necessário, por meio de parcerias com os

movimentos sociais, instituição de ensino superior, dentre outros grupos que discutem sobre as relações raciais, a implementação de ações concretas que possam envolver os alunos, bem como capacitar os profissionais da educação para que, diante de alguma atitude de preconceito dentro ou fora do espaço escolar, não optem pelo silêncio, mas busquem, por meio do diálogo, soluções concretas quanto à compreensão, o respeito e a conscientização das diferenças.

Acreditamos que novas discussões sobre a dinâmica das relações no espaço escolar possam se tornar objeto de estudos no campo educacional, seja por meio de artigos, trabalhos de conclusão de cursos, dissertações e teses, tendo em vista que há muito a ser evidenciado e dialogado para que, de fato, a escola perceba que em alguns casos está reproduzindo um racismo silencioso, ao invés de fortalecer uma dinâmica racial que respeite as particularidades desses grupos e que ofereça uma educação de qualidade de forma igualitária entre os alunos.

Almejamos que os demais profissionais envolvidos nesse processo percebam que o espaço escolar é permeado por uma dinâmica racial que necessita ser evidenciada, falada, discutida e trabalhada no interior das práticas educacionais pedagógicas ali desenvolvidas.

REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, Bruno Otávio de Lacerda Abrahão. SOARES, Antonio Jorge Gonçalves. Futebol e lazer: uma análise sobre o “racismo à brasileira” através dos jogos “Preto x Branco”. **LICERE** (online). Belo Horizonte. v. 15, n. 3, 2012. Disponível: <https://seer.ufmg.br/index.php/licere/article/view/436> Acesso em: 15 de julho. 2017.
- ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary Garcia. **Caleidoscópio das violências nas escolas**. Brasília: Missão Criança, 2006.
- AGUIAR, Janaina C. Teixeira; AGUIAR, Fernando J. Ferreira. Uma reflexão sobre o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana e a formação de professores em Sergipe. **Revista Fórum**, Itabaina, v. 7, jan-jun 2010. Disponível em < <https://seer.ufs.br/index.php/forumidentidades/article/view/1771> > . Acesso em 20 ago. 2017.
- AGUIAR, Marcia Angela da S. (Org.) **Educação e diversidade: estudos e pesquisas**. Recife: J. Luiz Vasconcelos, 2012.
- ALMEIDA, M. E. B. de. Como se trabalha com projetos (entrevista). **Revista TV Escola**. Secretaria de Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação, Seed, n. 22, março/abril, 2002.
- ANDRÉ, M.E.D.A. **Etnografia da Prática Escolar**. Série Prática Pedagógica. 18 ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.
- ANDRÉ, M. Políticas e programas de apoio aos professores iniciante no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 145, p. 112-129, jan-abr/2012.
- ANGROSINO, M.; FLICK, U. (Coord.). **Etnografia e observação participante**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- ARAÚJO, Ulisses Ferreira de. O déficit cognitivo e a realidade brasileira. In: AQUINO, Julio Groppa (Org.): **Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas**. 4 ed. São Paulo: Summus, 1998. p. 44.
- ARRUDA, Luzia Rodrigues. **Mulheres Negras Garimpeiras na Região de Peixoto de Azevedo – MT: Décadas de 1970 a 1980**. 2015. 114f.. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá/MT, 2011.
- BARBOSA, Irene Maria Ferreira. **Socialização e relações raciais: um estudo de família negras em Campinas**. São Paulo: FFLCH/USP, 1983.
- BECKER, Howard Saul. **Métodos de Pesquisa em Ciência Sociais**. 3 ed. São Paulo: Hucitec, 1997.
- BICUDO, Virgínia L. Atitude dos alunos dos grupos escolares em relação com a cor dos seus colegas. In: BASTIDE, Roger; FERNANDES, Florestan (Orgs.). **Relações raciais entre negros e brancos em São Paulo**. São Paulo: Anhembi, 1955.
- BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei 8.069/90, de 13 de julho de 1990.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** –Lei 9394/96. Brasília, 1996.

_____. 1997a. **Parâmetros Curriculares Nacionais (1ª a 4ª séries)**. Brasília: MEC/SEF, 10 volumes.

_____. **Portaria do INEP/MEC nº 156, de 20 de outubro de 2004**. Determinar que as unidades escolares adequem suas fichas de matrícula aos quesitos do questionário do Censo Escolar. Disponível em: <http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/portarias/portaria1562004.pdf> Acesso em 04 de jun.2017.

BRASIL. **Lei n. 10.639, de 09 de janeiro de 2003**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm, acesso em 10 de julho de 2016.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Portaria n.156, de 20 de outubro de 2004**. Disponível em: <www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/portarias/portaria1562004.pdf>. Acesso em 20 mai. 2017.

_____. **Lei nº 11.645, de 10 de 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”. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/at02007-2010/2008/lei/111645.htm. Acessado em 28/07/2015.

BENTO, Maria Aparecida Silva. “Branqueamento e branquitude no Brasil”. In: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva; PIZA, Edith Pompeu. **Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. Petrópolis-RJ: Vozes. 2003. p. 25-57,

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Lisboa: Difel, 1989.

_____. Compreender. In: BOURDIEU, P. (Coord.) **A miséria do mundo**. Petrópolis-RJ: Vozes, 1993.

_____; Champagne, P. Os excluídos do interior. In: BOURDIEU, P. (Org.) **A miséria do mundo**. Petrópolis-RJ: Vozes, 1997.

_____. A Escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: **Escritos de educação**. Petrópolis-RJ: Vozes, 1998. p. 39-64.

_____. CHAMBOREDON, J. C; PASSERON, J. C. **A profissão do sociólogo: preliminares epistemológicas**. Petrópolis-RJ: Vozes, 1999.

CANDAU, Vera Maria Ferrão - Educação escola e Cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n.23, p. 156-168 2003.

CASHMORE, Ellis. **Dicionário de relações étnicas e raciais**. São Paulo: Summus, 2000.

CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. São Paulo: Contexto, 2000.

_____. Educação anti-racista: compromisso indispensável para um mundo melhor. In: CAVALLEIRO, Elaine. **Racismo e anti-racismo na educação: repensando a nossa escola.** São Paulo: Selo Negro, 2003.

_____. (2005). Discriminação racial e pluralismo em escolas públicas da cidade de São Paulo. In: BRASIL, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela lei Federal nº 10.639/03.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, pp.65 a 104.

_____. Valores Civilizatórios, dimensões históricas para uma educação anti-racista. In: **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-raciais.** Ministério da Educação / Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: SECAD, 2006.

_____. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 1998.

CARVALHO, Rosita Edler. **Removendo Barreiras para a aprendizagem.** 4 ed. Porto Alegre: Mediação, 2002.

COQUEIRO, Edna Aparecida. **A naturalização do preconceito racial no ambiente escolar: Uma reflexão necessária.** Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1838-6.pdf> Acesso em: 20/06/2017.

CORRÊA, Shirlei de Souza; GESSER, Verônica. **O planejamento educacional e o papel do coordenador enquanto mediador neste ato político.** Disponível em http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario_ppe_2012/trabalhos/co_01/017.pdf acesso em 03 de julho de 2017.

COSTA, Candida Soares. **O negro no livro didático de língua portuguesa: imagens e percepções de alunos e professores.** Cuiabá: EdUFMT, 2007. (Coletânea Educação e Relações Raciais, 3).

DENZIN, Yvonna S. LINCOIN; **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens.** Porto Alegre: Artmed, 2006.

DESIGUALDADE racial no Brasil: **Evolução das condições de vida na década de 90.** Rio de Janeiro: IPEA, 2001.

DU BOIS, W. E. B. **As almas da gente negra.** Rio de Janeiro: Lacerda, 1999.

d'ADESKY, Jacques. **Pluralismo étnico e multiculturalismo: racismo e anti-racismo no Brasil.** Rio de Janeiro: Pallas, 2009.

DOMINGUES, Petrônio José. A redenção de nossa raça: as comemorações da abolição da escravidão no Brasil. **Rev. Bras. Hist.** [online]. 2011, v. 31, n. 62, p. 19-48. ISSN 1806-9347. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-01882011000200004>. Acesso em: 15 de ago. 2017.

ESCOLA ESTADUAL ANDRÉ ANTONIO MAGGI. Colíder. **Ata de Reuniões de 2012**. Livro 2, n. 2, p. 56-59.

ERICKSON, Frederich. Qualitative Methods of Research on Teaching. In: WITTRICK, M. (Ed.), **Handbook of Research on Teaching**. Third edition. New York: Macmillan Publishing Company, 1986.

Fazzi, Rita de Cássia. **O drama racial das crianças brasileiras: Socialização entre pares e preconceito**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

FERNANDES, Florestan. **A Integração do Negro na Sociedade de Classes**. 3 ed. São Paulo: Ática, 1978. Vol. 1.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Mini Aurélio minidicionário da língua portuguesa**. 6ª ed. rev. Curitiba: Editora Positivo, 2006.

FERREIRA, R. F. **Família e construção da identidade do brasileiro afrodescendente**. São Paulo, 2002, 110 p. (Relatório de Pesquisa - Universidade São Marcos).

FRANCISCO, Wagner de Cerqueira e. **Efeitos do êxodo rural**. Disponível em: <http://www.portalsaofrancisco.com.br/geografia/exodo-rural> Acesso em 13 de nov. 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessário a Prática Educativa**. 36 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, Moacir. Pressupostos do projeto pedagógico. In: MEC, **Anais da Conferência Nacional de Educação para Todos**. Brasília: MEC, 28/8 a 2/9/94.

GADOTTI, M. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. 13 reimpr. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2009.

GOMES, Nilma Lino. **A mulher negra que vi de perto**. Belo Horizonte: Mazza, 1995.

GOMES, Nilma Lino. Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. In: Eliane Cavalleiro (Orgs.). **Racismo e anti-racismo – repensando nossa escola** / São Paulo: Summus, 2001.

_____. Corporeidade e negritude. In: _____. **Corporeidade e teologia**. São Paulo: Paulinas; SOTER-Sociedade de Teologia e Ciências da Religião, 2002.

_____. Alguns Termos e Conceitos Presentes no Debate sobre Relações Raciais no Brasil: Uma breve discussão. In: **Educação Anti-racista: Caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Brasília, 2005, p. 39-62.

_____. **Corpo e cabelo como símbolos da beleza e da identidade negra**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

_____. **Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra.** Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

_____. **Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei 10.639/2003.** Brasília: MEC; UNESCO, 2012.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. **O silêncio, um ritual pedagógico a favor da discriminação racial:** estudo acerca de discriminação racial nas escolas públicas de BH. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, 1985.

GONÇALVES, Vanda Lúcia Sá. **Tia, qual é meu desempenho?** Percepções de professores sobre o desempenho escolar de alunos negros. Cuiabá: EdUFMT, 2007. (Coletânea Educação e Relações Raciais, 7).

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. **Raça e os estudos de relações raciais no Brasil.** *Novos Estudos Cebrap*, São Paulo, n. 54, p.147-156, jul. 1999.

_____. **Racismo e anti-racismo no Brasil.** São Paulo: Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo, 1999.

_____. O insulto racial: as ofensas verbais registradas em queixas de discriminação. **Estud. afro-asiát.** [online]. 2000, n. 38, p. 31. acessado em 15/06/2016

_____. Democracia racial: o ideal, o pacto e o mito. **Novos Estudos Cebrap**, v. XX, n. 61, p. 147-162, 2001.

HENRIQUES, Ricardo. **Desigualdade racial no Brasil:** Evolução das condições de vida na década de 90. Rio de Janeiro: IPEA, 2001.

_____. Silêncio - O canto da desigualdade racial, In RUFINO, Alzira et al. **Racismos contemporâneos.** Rio de Janeiro: Takano, 2003. p. 13 a 17.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Cidades.** Disponível em: <http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=510650>. Acesso em: 15 Janeiro. 2017 .

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares:** as razões do improvável. Tradução Ramon Américo Vasques / Sonia Goldfeder, São Paulo, SP: Ática, 2004.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986. (Coleção Temas Básicos de Educação e Ensino).

LIMA, P. G.; SANTOS S. M. O coordenador pedagógico na Educação Básica. **Desafios e Perspectivas** V. 2, n. 4, p. 77-90, jul./dez. 2007. Disponível <http://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/1656>. Acesso em 03 de julho de 2017.

LOPES, Nei. A Cor da Cultura. **Revista de História da Biblioteca Nacional.** Ano 3, n. 32, maio 2008.

MATO GROSSO, SEDUC. **Escola ciclada de Mato Grosso: novos tempos e espaços para ensinar-aprender: a sentir, ser e fazer.** Cuiabá: SEDUC, 2001.

_____. Conselho Estadual de Educação. **Resolução 262/02-CEE-MT**, Cuiabá, CED, 2002.

_____. **Credenciamento na Câmara de Educação Básica (CEB)** sob o nº 311/2010, Cuiabá: SEDUC, 2010.

_____. **Resolução nº 589/2010, pelo CEE/MT**, Cuiabá: SEDUC, 2010.

_____. **Guia orientativo PPP**, Cuiabá: SEDUC 20014. Disponível em: <http://www.seduc.mt.gov.br/educadores/Documents/Pol%C3%ADticas%20Educaionais/Sup erintend%C3%AAncia%20Gest%C3%A3o%20Escolar/PPP/GUIA-ORIENTATIVO-PPP2014.pdf> Acesso em: 09 de maio 2017.

MATTOS, Carmen. **A abordagem etnográfica na investigação científica.** Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** 6 ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

_____. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis-RJ: Vozes, 2001.

_____. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** 13 ed. São Paulo: Hucitec, 2013.

MOURA, Cássio Stein **Física para o ensino médio : gravitação, eletromagnetismo e física moderna.** Porto Alegre: EdIPUCRS, 2011.

MUNANGA, Kabengele. As facetas de um racismo silenciado. In: SCHWARCZ, Lilia Moritz; QUEIROZ, Renato da Silva (Orgs.). **Raça e diversidade.** São Paulo: EdUSP, 1996. p. 213-229.

_____. **Prefácio.** In: SANTOS, Gislene Aparecida dos. **A invenção do “ser negro” Um percurso das ideias que naturalizam a inferioridade dos negros.** São Paulo: EdUC / FAPESC; Rio de Janeiro: Pallas, 2002.

_____. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus Identidade negra.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

_____. **Superando o Racismo na Escola.** 2 ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação e Diversidade, 2005.

_____. **O negro no Brasil de hoje.** São Paulo: Global, 2006. (Coleção para entender)

_____. **Um branco pode ser negro.** Não é uma questão biológica, mas política In: Desconfiando: Porque o mundo é maior do que imaginamos. 2009. Disponível em:< <http://desconfiando.wordpress.com/2009/10/15/um-branco-pode-ser-negro-nao-e-uma-questao-biologica-mas-politica/>> . Acesso em: 23 ago. 2017.

NASCIMENTO, Elisa Larkin. **Guerra e raça: as interfaces.** São Paulo: Summus, 2001.

NOGUEIRA, Oracy. Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem: sugestão de um quadro de referência para a interpretação do material sobre relações raciais no Brasil. In: O. Nogueira (Org.), **Tanto preto quanto branco**: estudos de relações raciais, São Paulo, Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-20702007000100015&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 08 julho. 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-20702007000100015>

OLIVA, Anderson Ribeiro. A História da África nos Bancos Escolares: representações e imprecisões na literatura didática. **Estudos Afro-Asiáticos**. Rio de Janeiro, v. 25, n. 3, set./dez, p. 421-462, 2003.

OLIVEIRA, José Reinaldo. **Educação e racismo**: conhecendo as contradições do passado para construir a escola do futuro. 2007. Disponível em: http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/1363_952.pdf. Acesso em: 19 ago 2017.

OLIVEIRA, L. B. de Sá. **Cultura Afrocearense**: um estudo sobre africanidades, educação e currículo em uma escola pública de Fortaleza. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2011.

OSÓRIO, Rafael Guerreiro. **O Sistema classificatório de “Cor ou Raça” do IBGE**. IPEA. Brasília, nov. 2003. (Texto para Discussão n. 996)

PAIXÃO, Marcelo. **A dialética do bom aluno**: relações raciais e o sistema educacional brasileiro. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2008.

PRETI, Oreste. **Colonização**. Cuiabá: EdUFMT, 1993. 179p.

PETRUCCELLI, José Luis. Ethnic/racial statistics: Brazil and an overview of the Americas. In: FERRÁNDEZ, L. F. A. & KRADOLFER, S. **Everlasting countdowns**: race, ethnicity and national censuses in Latin American states. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing, 2012. p. 264-303.

PINTO, Regina Pahim. A Educação do Negro: uma revisão bibliográfica. In: **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 62, p. 3-34. agosto/1987.

_____. **Movimento negro e educação do negro**: a ênfase na identidade. Cadernos de Pesquisa. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1993

PIZA, E.; ROSEMBERG, F. Cor nos censos brasileiros. In: CARONE, I; BENTO, M. A. S. (Org.). **Psicologia social do racismo**: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. Petrópolis-RJ: Vozes, 2012. p. 91-120.

ESCOLA ESTADUAL ANDRÉ ANTONIO MAGGI. **Projeto Político Pedagógico**. Colíder, 2015.

PROGRAMA ÉTICA E CIDADANIA: construindo valores na escola e na sociedade : relações étnico-raciais e de gênero / organização FAFE – Fundação de Apoio à Faculdade de Educação (USP), equipe de elaboração Ulisses F. Araújo... [et al.]. Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

RAMOS, Aline Oliveira. **Práticas de discriminação racial nos anos iniciais do ensino fundamental: sentidos de professoras.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-graduação em Educação, Vitória da Conquista, 2015.

REIS, João José. **A Morte é uma Festa: ritos fúnebres e revolta popular no Brasil do século XIX.** São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

RELATÓRIO de Desenvolvimento Humano: racismo, pobreza e violência. Brasília: PNUD, 2005.

RIBEIRO, Flávia Gilene. **As implicações do racismo institucional na educação Básica em Cuiabá** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2016.

ROCHA, Luiz Carlos Paixão. **Políticas afirmativas e educação: a Lei 10.639/03 no contexto das políticas educacionais no Brasil Contemporâneo.** Dissertação (Mestrado em Educação) – UFPR. Curitiba, 2006,

ROCHA, A. L. C. da; ECKERT, C. Etnografia: saberes e práticas. In: PINTO, C. R. J; GUAZZELLI, C. A. B (Org.) **Ciências Humanas: pesquisa e método.** Porto Alegre: EdUFRGS, p. 1-23, 2008.

ROSEMBERG, Fúlvia. **Literatura Infantil e ideologia.** São Paulo: Global, 1985.

ROSEMBERG, Fúlvia **Estatísticas Educacionais e Cor/Raça na Educação Infantil e no Ensino Fundamental: um balanço.** Estudos em Avaliação Educacional, v. 17, nº 34, mai./ago. 2006. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1284/1284.pdf>. Acesso em 01/06/2017.

ROSEMBERG, Fúlvia; BAZILLI, Chirley; SILVA, Paulo Vinícius Baptista. Racismo em livros didáticos brasileiros e seu combate: uma revisão da literatura. **Educação e Pesquisa.** São Paulo: USP, v. 29, n. 1, p. 125-146, jan./jun. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v29n1/a10v29n1.pdf> . Acesso em: 22 mar. 2017.

SANTOS, Marzo Vargas dos; MOLINA NETO, Vicente. **Aprendendo a ser negro: a perspectiva dos estudantes.** **Cad. Pesqui.** [online]. São Paulo, v. 41, n. 143, p. 516-537, 2011. ISSN 0100-1574. <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742011000200010>.

SANTIAGO, Viviana. **O desafio da escola no enfrentamento ao racismo é olhar para si mesma.** Disponível em: <https://palavradepreta.wordpress.com/2017/04/07/o-desafio-da-escola-no-enfrentamento-ao-racismo-e-olhar-para-si-mesma-3/> Acesso em 14 de julho de 2017.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MATO GROSSO. **Portaria nº 340/2016/GS/SEDUC/MT, publicada no D.O.E. de 24/10/2016.** Dispõe sobre os critérios para Composição de Turmas das Unidades Escolares da Rede Estadual de Ensino Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/diarios/132027785/doemt-29-11-2016-pg-103> Acesso em 14 de maio de 2017.

SEDUC, **Orientativo-Ciclos de formação humana** - Estado de Mato Grosso Secretaria de Estado de Educação. Superintendência da Educação Básica Coordenadoria do Ensino Fundamental. 2013.

SELUCHINESK, Rosane Duarte Rosa. **De Heróis a vilões: imagem e auto-imagem dos colonos da Amazônia Mato-Grossense**. Tese (Doutorado Política e Gestão ambiental) – UnB, Brasília. 2008.

SCHUMANN, L. R. M. A. **A multidimensionalidade da construção teórica da vulnerabilidade: análise histórico-conceitual e uma proposta de índice sintético**. 2014. 165 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento, Sociedade e Cooperação Internacional) – Centro de Estudos Avançados e Multidisciplinares, Universidade de Brasília, Brasília. 2014.

SANTOS, Ângela M. dos. **Vozes e Silêncio do Cotidiano Escolar** – as relações raciais entre alunos negros e não-negros. Cuiabá: EdUFMT, 2007. (Coleção Educação e Relações Raciais, 4).

SANTOS, G. **Relações raciais e desigualdades no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2009.

SENKEVICS, A. S. **Gênero, família e escola: Socialização familiar e escolarização de meninas e meninos de camadas populares de São Paulo**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo/SP, 2015.

SILVA, P. V. B. **Racismo em livros didáticos: estudo sobre negros e brancos em livros de Língua Portuguesa**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. (Coleção Cultura Negra e Identidades).

SILVA, P. V. B. **Racismo em livros didáticos: estudo sobre negros e brancos em livros de Língua Portuguesa** Belo Horizonte: Autêntica, 2008. (Coleção Cultura Negra e Identidades).

SOUSA, Neusa S., **Tornar-se Negro: As Vicissitudes da Identidade do Negro Brasileiro em Ascensão Social**. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

SOUZA, Ana Lúcia Silva; CROSO, Camila. **Igualdade das relações étnico-raciais na escola. Possibilidades e desafios para implantação da Lei 10.639/03**. São Paulo: Petrópolis. 2007.

SEYFERTH, Giralda A. **A invenção da raça e o poder discricionário dos estereótipos**. Anuário Antropológico (p. 175-203). Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1993.

_____. Anuário Antropológico 93:175- 203, 1995.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Racismo no Brasil**. São Paulo: Publifolha, 2003.

_____. & MAIO Marcos Chor, A pedagogia racial do MEC, **Folha de São Paulo**, 16 de junho de 2005.

SKIDMORE, Thomas E. **Preto no Branco: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

VASCONCELLOS, C. S. **Planejamento** - Projeto de ensino-aprendizagem e projeto político pedagógico. 14 ed. São Paulo: Libertad, 2005.

VEIGA, I. P. A. Projeto Político da Escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, I. P. A. (Org.) **Projeto Político Pedagógico**: uma construção possível, Campinas, SP: Papirus, 1996, p. 13, 15.

VIANNA, Heraldo Marelim. **Pesquisa em Educação**: a observação. Brasília: Plano, 2007.

WERNECK, Jurema. A era da inocência acabou, já foi tarde. In: ASHOCA, Takano. (Org.). **Racismos contemporâneos**. Rio de Janeiro: Takano, 2003. p. 39-48.

APÊNDICES



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: MOVIMENTOS SOCIAIS, EDUCAÇÃO E EDUCAÇÃO
POPULAR**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) a participar, como voluntário (a), de uma pesquisa. Após ser informado (a), e no caso de aceitar, assine ao final deste documento, que será duas vias. Uma é sua e a outra do pesquisador. Em caso de recusa não será penalizado (a) de forma

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

Tema do projeto: “A dinâmica das relações raciais na educação escolar: um olhar sobre alunos negros nesse espaço“

Pesquisador responsável: Almir Rogério da Silva

Telefone para contato: Você poderá entrar em contato com o pesquisador pelo telefone (66) 9 9646-6155, e-mail: almir-caldas@hotmail.com ou contatar o Instituto de Educação - Universidade Federal de Mato Grosso, na Av. Fernando Corrêa da Costa, nº 2.367 – Bairro Boa Esperança – Cuiabá ou pelo telefone (65) 3615-8431 e/ou CEP: Comitê de Ética em Pesquisa/Humanidades/UFMT, CEP/Humanidades/UFMT Coordenadora: Profa. Dra. Rosângela Kátia Sanches Mazzorana Ribeiro, Instituto de Educação, 1º. Andar, sala31, telefone: (65) 3615-8935, e-mail: cephumanas@ufmt.br

Função do CEP: Os CEPs são colegiados interdisciplinares e independentes, de relevância pública, de caráter consultivo, deliberativo e educativo, criados para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.

Objetivo da pesquisa: Verificar a dinâmica das relações raciais no espaço escolar e compreender como essa relação está sendo desenvolvida no cotidiano da escola em relação aos alunos negros.

Esclarecimento sobre a pesquisa:

- As informações coletadas pelas as observações e entrevistas serão publicadas na pesquisa, que será defendida em forma de dissertação de mestrado UFMT/PPGE.

- Nós faremos entrevistas com gravador de voz. As entrevistas serão realizadas na Escola Estadual André Antônio Maggi, no Município de Colíder/MT. No final, os arquivos das gravações não serão armazenados.
- Poderá ocorrer a necessidade de novas conversas, a fim de completar informações.
- As observações consistirão em olhar o cotidiano do espaço escolar, as formações, o horário do intervalo etc.
- Esclarecemos que você não terá nenhuma despesa com pesquisa, assim como não receberá qualquer remuneração com a participação. Considerando que toda pesquisa envolve algum tipo de risco, nesta o risco poderá ser avaliado como: Mínimo.
- Sua participação é voluntária e você poderá desistir de participar da pesquisa a qualquer momento.
- Caso você tenha dúvidas poderá entrar a qualquer momento em contato pessoalmente com o pesquisador ou nos telefones e endereços que constam nesse termo de consentimento.

O benefício da pesquisa:

Serão esperados os seguintes benefícios com a pesquisa: A contribuição social

Consentimento da participação da pessoa como colaborador

Eu _____ RG n° _____

Abaixo assinado, concordo em participar do estudo “A Dinâmica das Relações Raciais na Educação Escolar: representações de alunos negros nesse espaço”, como sujeito entendo que terei garantia de confidencialidade, ou seja, que apenas dados consolidados serão divulgados. Entendo também, que tenho direito de receber informações adicionais sobre o estudo a qualquer momento, mantendo contato com o pesquisador principal. Fui informado ainda, que a minha participação é voluntária e que se eu preferir não participar ou deixar de participar deste estudo em qualquer momento, isso não me acarretará qualquer tipo de penalidade.

Compreendendo tudo que me foi explicado sobre o estudo a que se refere este documento, concordo em participar do mesmo.

Assinatura do participante: _____

Assinatura do Pesquisador Principal: _____ Assinatura dermatóglifo

Observações complementares: _____



_____, _____ de _____ de 2017
Local Dia Mês

Questionário*Autodeclaração de raça/cor***Nome:****Turma:** ano**Turno:** () mat. () vesp.

A cor ou que melhor identifica você é?

- Branca
- Preta
- Amarela
- Parda
- Indígena

Caso não concorde com as categorias utilizadas pelo IBGE. Qual a cor que melhor identifica você?

**APÊNDICE 2 - ROTEIRO TEMÁTICO SEMIESTRUTURADO PARA
REALIZAÇÃO DA OBSERVAÇÃO DE CAMPO**

1. Como ocorre a dinâmica das relações raciais na escola?
2. Qual é o tratamento e a interação entre os professores, alunos negros e brancos na escola?
3. Quais e como atividades que contemplam as relações raciais são desenvolvidas no espaço escolar?
4. Como está sendo aplicada no cotidiano escolar a Lei n. 10.639/03?
5. Ocorrem atitudes e práticas racistas no ambiente escolar?
6. Como está estruturado o ambiente escolar para conviver com a diversidade?
7. A escola desenvolve projetos que tenha relações positivas relacionada as relações raciais?

APÊNDICE 3 - ROTEIRO SEMIESTRUTURADO PARA REALIZAÇÃO DAS ENTREVISTAS COM OS COORDENADORES PEDAGÓGICOS

- 1) Na função de coordenadora, o que se espera dos alunos?
- 2) Você conhece a Lei n. 10.639/03 e a de Diretrizes Nacionais para Educação Étnica Racial?
- 3) Você compreende a escola como um espaço heterogêneo? Caso positivo, quais as diversidades existentes?
- 4) Na sua opinião, quais diversidades são ignoradas e quais aquelas que são consideradas pela escola?
- 5) Das diversidades existentes na escola, quais a coordenação considera como natural?
- 6) Das diversidades existentes, na sua opinião existe alguma que recebe tratamento especial da escola?
- 7) O que você entende por racismo?
- 8) Você percebe racismo na sociedade brasileira?
- 9) E no espaço escolar, você percebe práticas racistas? Entre os alunos? Entre alunos e professores? Entre os profissionais da educação? Quais atitudes são tomadas diante de tais atos?
- 10) Como a escola trabalha as situações de preconceito? Elas existem?
- 11) Como ocorre a dinâmica das relações raciais nesse espaço escolar?
- 12) Durante a formação continuada é discutida a temática das relações raciais?
- 13) A escola desenvolve projetos pedagógicos que trabalham o preconceito e o racismo dentro e fora do espaço escolar? Como é desenvolvido? Quem participa?
- 14) Na elaboração do PPP, a escola procura envolver toda a comunidade escolar na discussão? Quais temáticas estão incluídas e como são discutidas neste documento?

APÊNDICE 4 - ROTEIRO TEMÁTICO SEMIESTRUTURADO PARA REALIZAÇÃO DAS ENTREVISTAS COM OS ALUNOS

- 1- Há quanto tempo estuda na escola?
- 2- Em qual ano você estuda?
- 3- Qual é a sua cor?
- 4- Qual a relação com seus professores? (Eles lhe abraçam? Atendem igualmente aos demais alunos? Você se sente acolhido ou excluído por eles?)
- 5- Qual a relação com seus colegas? (Eles lhe abraçam? Brincam com você? Você se sente acolhido ou excluído por eles?)
- 6- Quais foram os apelidos que você já recebeu na escola? Desses quais você não gostou, por que?
- 7- Quais apelidos você ouve em relação aos outros colegas?
- 8- Você sabe o que é racismo?
- 9- Já percebeu alguma atitude de racismo na escola? Com quem? Como você reagiu?
- 10- No dia-a-dia a escola trabalhou/trabalha alguma atividade relacionada ao negro e ao preconceito? Como é feito esse trabalho? Você acha importante?
- 11- Você acha que existe preconceito na escola?
- 12- Quem você considera que sofre mais racismo na sociedade brasileira? E na escola?
- 13- Você já se percebeu cometendo alguma atitude racista? Como foi?
- 14- Os colegas lhe tratam da mesma forma dentro e fora da escola?

APÊNDICE 5: Roteiro semiestruturado de Entrevista com os professores (as)

1. Há quanto tempo você atua na unidade escolar? Em qual disciplina?
2. E com essa turma?
3. A escola discute na formação continuada? Quais os temas trabalhados?
4. Você conhece a Lei n. 10.639/03 e a de Diretrizes Nacionais para Educação Étnica Racial?
4. Como a Lei n. 10.639/03 vem sendo desenvolvida na escola?
5. E na sua prática pedagógica?
7. O Projeto Político Pedagógico indica a necessidade de uma discussão sobre as relações raciais?
8. As aulas são planejadas a partir das temáticas contidas no PPP?
9. Como elas são desenvolvidas?
10. No cotidiano escolar, como é trabalhada a temática das relações raciais?
11. O que é racismo? Você o percebe na sociedade brasileira? De que forma?
12. O que seria desigualdade, para você?
13. O que seria diversidade, em sua opinião? Como ela é representada na sociedade brasileira? E na escola?
14. Durante suas aulas, você percebe ou já percebeu atitudes racistas entre os alunos?
15. De quem era a culpa? Por que você tem essa opinião?
15. Qual atitude foi tomada?
15. Você acredita que as oportunidades, sejam elas no campo da educação ou do emprego, são iguais para brancos e negros? Por que?
17. O espaço escolar está isento dessa discriminação racial? Por que?
18. A escola vem desenvolvendo seu papel de conscientizador, promovendo o respeito às diferenças da forma como se apresentam?
19. Na sua opinião, quem sofre mais diante da sociedade, O branco ou o negro?
16. Como ocorre a dinâmica das relações raciais no espaço escolar?
15. Como a escola trabalha tais situações de preconceitos entre os alunos negros e brancos e negros, entre alunos e professores e entre os profissionais da unidade?
16. Na sua concepção, o aluno negro no espaço escolar, vem sendo tratado de forma igualitária, ou ainda o preconceito racial o inferioriza?