

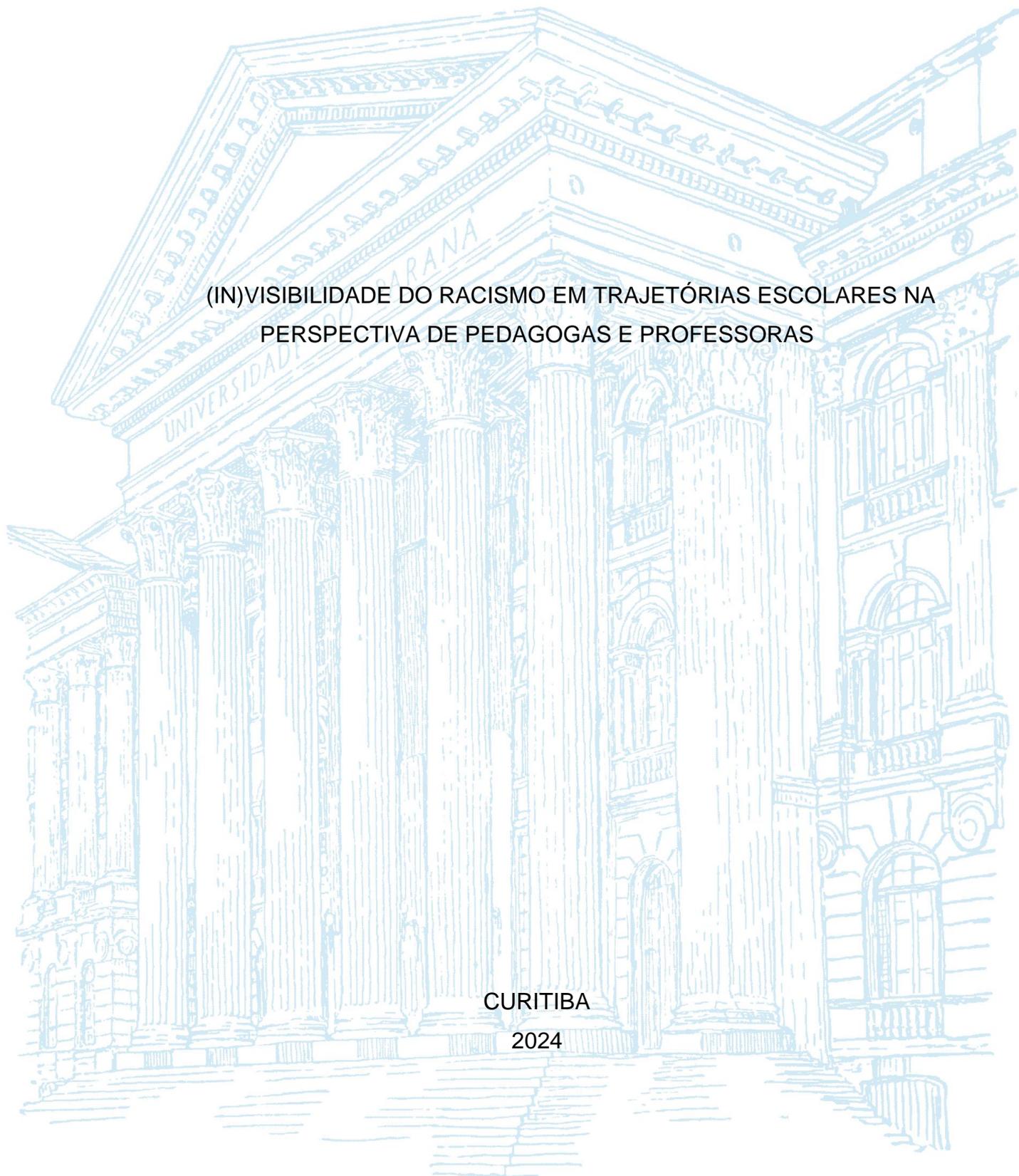
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

ALANA LEMOS BUENO

(IN)VISIBILIDADE DO RACISMO EM TRAJETÓRIAS ESCOLARES NA
PERSPECTIVA DE PEDAGOGAS E PROFESSORAS

CURITIBA

2024



ALANA LEMOS BUENO

(IN)VISIBILIDADE DO RACISMO EM TRAJETÓRIAS ESCOLARES NA
PERSPECTIVA DE PEDAGOGAS E PROFESSORAS

TCC apresentado ao curso de Licenciatura em Pedagogia, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

Orientador(a): Prof(a). Dr(a). Ana Lorena de Oliveira Bruel

CURITIBA

2024

Você simplesmente não sabe como sobreviveu à escola, primeiro como aluno, depois como professor. Não sabe como aguentou todas aquelas situações constrangedoras e violentas que a escola proporciona a todos que fazem parte dela.

Jeferson Tenório, "O Averso da Pele".

RESUMO

Esta pesquisa buscou investigar como pedagogas e professoras avaliam os efeitos de suas práticas nas trajetórias de estudantes negros e brancos. As desigualdades raciais que incidem sobre a escola resultam em vantagens nas trajetórias de estudantes brancos quando comparada aos estudantes negros. Considerando o respaldo legal da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB – Lei nº 9.394/1996), modificada pela Lei nº 10.639/2003 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana de 2004, essa investigação se insere como possibilidade de pôr em evidência a prática pedagógica como objeto de avaliação diante dos efeitos do racismo em percursos escolares. Para tanto, o estudo se realizou com a participação de cinco educadoras que atuam na educação básica da Rede Pública municipal e estadual da cidade de Curitiba/Paraná e que integraram o grupo focal e a entrevista. O exame dos diálogos das educadoras resultou na delimitação de quatro categorias de análise compõem os capítulos desse trabalho, qual seja: o trabalho da pedagoga como efeito-escola, a (in)visibilidade do racismo na escola, o reconhecimento racial das pedagogas e professoras e a reflexão sobre a prática. A pesquisa pode concluir que ao colocar o fazer-pedagógico como objeto de avaliação, as educadoras expressam como resultado de suas práticas cotidianos o que chamamos de efeito-pedagoga: práticas, ações, posturas, gestos, discursos ditos e não-ditos que produzem experiências de modo diferenciado para estudantes brancos e negros no contexto escolar, impactando diretamente em suas trajetórias escolares. Desse modo, os estudos de trajetórias escolares precisam colocar no centro da discussão a produção de vantagens e desvantagens a partir do que é denominado como branquitude, uma vez que este lugar de vantagem que se internaliza nas práticas pedagógicas deverá ser tido como parte dos efeitos em percursos escolares.

Palavras-chave: Trajetórias escolares; Racismo; Branquitude; Educação Básica; Práticas Pedagógicas.

ABSTRACT

This research aimed to investigate how pedagogues and teachers assess the effects of their practices on the trajectories of Black and White students. The racial inequalities that affect schools result in advantages for White students' trajectories compared to those of Black students. Considering the legal framework of the Law of Guidelines and Bases for Education (LDB – Law No. 9,394/1996), amended by Law No. 10,639/2003, and the National Curriculum Guidelines for Ethnic-Racial Relations Education and for the Teaching of Afro-Brazilian and African History and Culture (2004), this investigation emerges as an opportunity to highlight pedagogical practice as an object of evaluation regarding the effects of racism on school trajectories. To this end, the study involved the participation of five educators working in basic education within the municipal and state public school systems in Curitiba, Paraná. These educators participated in a focus group and interviews. The analysis of the educators' dialogues resulted in the delineation of four analytical categories that structure the chapters of this work: the pedagogue's work as a school-effect, the (in)visibility of racism in schools, the racial recognition of pedagogues and teachers, and the reflection on practice. The research concluded that by placing pedagogical work as an object of evaluation, educators articulate what we call the pedagogue-effect as a result of their daily practices: practices, actions, attitudes, gestures, spoken and unspoken discourses that produce differentiated experiences for Black and White students within the school context, directly impacting their educational trajectories. Thus, studies on school trajectories need to center discussions on the production of advantages and disadvantages stemming from what is referred to as whiteness, as this position of advantage embedded in pedagogical practices must be considered a factor influencing school trajectories.

Keywords: School trajectories; Racism; Whiteness; Basic Education; Pedagogical Practices.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – AS PARTICIPANTES DA PESQUISA ... **Erro! Indicador não definido.**

QUADRO 2 – ROTEIRO DO GRUPO FOCAL/ENTREVISTA: TRAJETÓRIAS

ESCOLARES **Erro! Indicador não definido.**

QUADRO 3 – ROTEIRO DO GRUPO FOCAL/ENTREVISTA: REVELAR-SE

RACIALMENTE **Erro! Indicador não definido.**

QUADRO 4 – ROTEIRO DO GRUPO FOCAL/ENTREVISTA: REFLEXÃO SOBRE A

PRÁTICA..... **Erro! Indicador não definido.**

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
2 PROPOSTA METODOLÓGICA: O FAZER-PEDAGÓGICO COMO OBJETO DE AVALIAÇÃO	20
3 O TRABALHO DA PEDAGOGA COMO EFEITO-ESCOLA	29
4 (IN)VISIBILIDADE DO RACISMO NA ESCOLA	40
5 RECONHECIMENTO RACIAL DAS PEDAGOGAS E PROFESSORAS	48
6 REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA.....	53
REFERÊNCIAS.....	62

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho busca analisar como pedagogas e professoras discutem e reconhecem os efeitos¹ que produzem sobre as trajetórias dos estudantes, considerando desigualdades entre negros e brancos. O problema das desigualdades raciais que se expressam na escola não é novo, já constatado em inúmeros estudos e, sendo, inclusive, agenda de políticas educacionais. Entretanto, é persistente o hiato observado entre grupos de estudantes pretos e pardos em relação aos grupos de brancos que leva à negação do direito à educação para aqueles. Canegal e Observatório da Branquitude (2023) utilizam o termo “desracialização” do acesso aos direitos fundamentais, dentre eles, a educação. Para tanto, é preciso intencionalidade nas políticas que visam a distribuição equitativa dos direitos e espaços no sentido de não ocultar os critérios de raça e cor.

A premissa da desracialização da autora encontra o debate de Bento (2016), a qual chama a atenção para como nas pesquisas, na implementação de programas institucionais de combate às desigualdades raciais impera o silêncio, a omissão e a distorção do lugar ocupado pelo branco nas relações raciais brasileiras - o problema da branquitude. Como nos explica Frankenberg (2004, p. 312): “A branquitude é um lugar de vantagem estrutural nas sociedades estruturadas na dominação racial”.

Quando se observa as políticas educacionais, para a escola, a branquitude é a presença-ausente que mantém o poder através de seu próprio encobrimento (Apple, 2001). Em entrevista, Lélia Gonzalez apontou que do ponto de vista da política educacional e das práticas educacionais não é possível que as crianças e jovens negros suportem o sistema educacional, uma vez que este processo é sempre de massacre e destilação da identidade (Núcleo de Memória Audiovisual da UERJ, 2023).

Na música “Pedagoginga” de Thiago Elniño, a letra denuncia as marcas do embranquecimento e da herança colonial dos currículos escolares: “Eu não quero mais estudar na sua escola / Que não conta a minha história, na verdade me mata por dentro [...] / Quando todo campo de conhecimento é válido / Só tem que o

¹ A noção de “efeitos” será construída ao longo do trabalho, de modo que possamos chegar a uma sistematização dos reflexos de processos, práticas, ações, discursos que impactam tanto estudantes brancos e negros – de modo diferente - e resultem em vantagens e desvantagens de no processo escolar para esses grupos.

homem pálido / Nos vende que somente o seu que serve”. Silva (1999) explica que um currículo antirracista não pode simplesmente fornecer informações racionalizadas sobre o racismo, mas deverá dar atenção à psicologia do racismo que mata por dentro as crianças e os jovens negros e negras.

O quadro legal que respalda a busca por uma educação antirracista está delimitado principalmente na promulgação da Lei nº 10.639, publicada em 2003, modificando a Lei nº 9.394, as Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996. Essa alteração prevê que o currículo oficial da Rede de Ensino disponha da obrigatoriedade do ensino da temática "História e Cultura Afro-Brasileira" (BRASIL, 2003); e na publicação no ano seguinte das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCNERER) (BRASIL, 2004).

Diante desse cenário, se decidirmos pelo enfrentamento do problema da negação ao direito à educação no Brasil, teremos necessariamente de enfrentar o problema das desigualdades raciais que ali se expressam. Sabemos que o enfrentamento exige que tomemos determinadas decisões dentro da escola. O Parecer das DCNERER (2004) estabelece como um de seus princípios a busca por parte das pessoas – em especial as não familiarizadas com a análise das relações étnico-raciais e o estudo da história e cultura afro-brasileira – de informações e subsídios para formular concepções não-discriminatórias, de modo a construir ações respeitosas.

Esta pesquisa parte do interesse de investigar diretamente as pessoas que constroem cotidianamente a escola – professoras e pedagogas². Sabendo que essas partem de uma posição na estrutura social de identificação racial e que, em razão disso, estabelecem relações sociais com base na raça, entre tantos outros marcadores sociais. Portanto, as pedagogas e professoras são capazes de avaliar os efeitos do trabalho pedagógico sobre as trajetórias de estudantes negros e brancos? É este o problema que norteia essa pesquisa.

Como objetivo central consideramos a necessidade de sistematizar possibilidades de reflexão sobre as práticas, através do exame das dinâmicas do trabalho das pedagogas e professoras em relação aos efeitos do racismo em

² Ao longo de todo o texto utilizaremos o termo “professoras e pedagogas” para designar as participantes dessa pesquisa que, em sua totalidade, se identificam como mulheres. Também, é expressivo o fato de que 79,5% dos educadores no Brasil são mulheres (BRASIL, 2023).

trajetórias de estudantes brancos e negros. Os objetivos específicos estão assim delimitados:

1. Discutir os estudos de trajetórias escolares como objeto da prática pedagógica a fim de traçar reflexões para o reconhecimento e enfrentamento das vantagens de estudantes brancos em relação a estudantes negros;
2. Sistematizar o efeito-escola a partir das dinâmicas assumidas ou não-assumidas pelas pedagogas e professoras quanto ao tema da raça e do racismo que permeiam o cotidiano escolar;
3. Revelar as relações entre as práticas pedagógicas e a branquitude.

Para construirmos o caminho metodológico desta pesquisa, partimos das contribuições dos estudos de trajetórias escolares, dos estudos que discutam efeito-escola e, por fim, os estudos que explicitem a cultura da branquitude como reprodutora das desigualdades raciais na escola. Para colocar todas essas contribuições sob investigação, a proposta metodológica da pesquisa foi construída de modo que pudesse revelar como as pedagogas e professoras avaliam suas práticas. Em outras palavras, a proposta era colocar como objeto de reflexão o fazer-pedagógico diante da problemática do racismo.

A pesquisa está baseada na técnica do grupo focal e da entrevista. Na construção da técnica de coleta de dados alguns autores foram fundamentais, como Gatti (2005) e Minayo (2014) que propõem definições e modos de aplicar tal instrumento metodológico. Em relação aos pressupostos teórico-metodológicos, demos ênfase ao grupo focal e à entrevista como meios para revelar as representações da cultura pelos diálogos entre participantes e entrevistadora (Michelat, 1982). Se tratando da temática da questão racial, a noção fanoniana do racismo como elemento cultural – ou seja, como elemento que responde ao conjunto cultural que está inscrito – (Fanon, 2021) esteve presente em nossas premissas.

Foram realizados dois encontros com pedagogas e professoras que se inscreveram a partir de um formulário *online*. O primeiro, como entrevista individual com uma participante. O outro, como grupo focal contando com quatro participantes. Ao todo, tivemos nessa pesquisa cinco participantes que atuam na educação básica da Rede Pública municipal e estadual da cidade de Curitiba/Paraná. Três dessas se autodeclararam brancas e duas se definem como negras. Em ambos encontros os pressupostos das ideias de paridade racial (Piza, 2016; Schucman, 2012;

Schucman, Costa e Cardoso, 2012) e da assimetria racial (Schucman, Costa e Cardoso, 2012) foram trabalhados, haja visto que metodologicamente um encontro com duas pessoas que se autoidentificam da mesma forma apresenta dinâmicas e interações particulares em relação a outro grupo em que há pessoas de identidades raciais diferentes.

A organização de um roteiro prévio do grupo focal e da entrevista tinha como intenção que as perguntas levassem as participantes a compartilharem coletivamente as dinâmicas assumidas no que tange às questões raciais que permeiam a escola. As perguntas realizadas às pedagogas e professoras foram organizadas em três blocos: trajetórias escolares, revelar-se racialmente e o trabalho da pedagoga. A partir disso, construímos quatro categorias de análise dos dados do grupo focal e entrevista: *o trabalho da pedagoga e o efeito-escola; a (in)visibilidade do racismo na escola; o reconhecimento racial das pedagogas e professoras e a reflexão sobre a prática.*

Desse modo, esse trabalho organiza seus capítulos com base nos dados coletados na investigação. Há uma grande ênfase na empiria da pesquisa, constituindo um entrelaçamento substancial entre os dados e a teoria. O primeiro capítulo apresenta a proposta metodológica da pesquisa, enfatizando o seu caráter não só como instrumento de produção de dados, mas como possibilidade de reflexão sobre o fazer-pedagógico. O segundo capítulo disserta a partir da noção de efeito-escola e dos estudos sobre as trajetórias escolares. Propomos que o trabalho da pedagoga pode ser visto, a partir da perspectiva dos estudos sobre efeito-escola, como parte de um conjunto de ações que produzem experiências escolares e se consolidam nas trajetórias dos estudantes.

O terceiro capítulo aborda como o racismo se apresenta na escola por meio da dicotomia visível/invisível, e que, através disso apresenta distintas fisionomias que impedem a percepção de práticas tensionadas nas relações entre brancos e negros. O quarto capítulo propõe refletir sobre como as pedagogas e professoras elaboram o reconhecimento racial de si e seus reflexos nas relações com outras pessoas no contexto da escola e fora dela. Por fim, o quinto capítulo indica uma proposta de reflexão sobre a prática pedagógica a partir da noção de Giroux (1997) sobre os educadores como intelectuais.

2 PROPOSTA METODOLÓGICA: O FAZER-PEDAGÓGICO COMO OBJETO DE AVALIAÇÃO

Para tecermos uma metodologia que traduz de modo qualificado as nossas intenções com esta pesquisa, será necessário deixarmos em evidência a todo momento qual é o nosso objetivo. Queremos colocar como objeto de reflexão as nossas próprias práticas dentro da escola, considerando o lugar que ocupamos enquanto pedagogas e professoras e os efeitos que isso possa gerar em trajetórias de estudantes brancos e negros.

Para isso, a metodologia da pesquisa não só se fez como instrumento de produção de dados, mas como possibilidade de prática de reflexão entre pesquisadora e participantes.

Nossa primeira pretensão com esse estudo foi a de avaliar o trabalho especificamente daquelas educadoras que ocupavam o cargo de pedagogas, isto é, que atuassem nas denominadas coordenações pedagógicas. Esse critério se justificava pelo entendimento de que estas ocupavam uma posição de poder no espaço escolar. Ao divulgar o convite para a participação na pesquisa por meio digital via *e-mail* e redes sociais, além de pedagogas, professoras também tiveram o interesse de integrar os grupos focais. Nitidamente, a participação das professoras modificou o olhar da pesquisa, e a metodologia - que se configurou numa prática de reflexão - deu outro significado à função das pedagogas e professoras. Não separadas, mas, necessariamente, pensadas coletivamente.

Assim, ao buscar a metodologia que dialogasse com o objetivo central da pesquisa, encontramos no grupo focal possibilidades bastante pertinentes. Se trata de uma técnica de trabalho com grupos, focalizado em uma temática e formado por um grupo que apresenta características em comum, tendo como principal finalidade a “interação dentro do grupo e não em perguntas e respostas entre moderador e membros do grupo” (Gatti, 2005, p. 9). O que temos como característica indispensável são as condições criadas para a interação do grupo, de modo que os participantes revelem pontos de vistas a partir da problemática que foram convidados a conversar coletivamente (Gatti, 2005).

Considerando o nosso objeto de reflexão aqui apontado, pensamos que o grupo focal poderia colocar o trabalho das pedagogas e professoras em questionamento, ao ser refletido coletivamente a partir de pontos de vistas e práticas

que se diferenciam ou se assemelham dentro das escolas. O que nos interessava mesmo era que as trocas do grupo pudessem dar enfoque no que se faz ou não se faz enquanto pedagoga e professora quando a temática são as questões raciais.

Entretanto, sabemos que há limites em torno das generalizações que se possa fazer com o uso da técnica do grupo focal, especialmente pelo pequeno número de participantes (Gatti, 2005). As recomendações para a realização de grupos focais estabelecem que este seja composto por aproximadamente 4 a 10 membros. Para a aplicabilidade do nosso roteiro, consideramos que um grupo pequeno seria mais apropriado para coordenarmos as trocas que ali aconteceram, uma vez que as perguntas pautavam o trabalho da pedagoga, suas visões acerca das trajetórias escolares a partir de uma perspectiva racial e, por fim, sua relação com a própria identidade racial e as implicações disso em seu trabalho.

Ademais, o pressuposto dos diálogos construídos nos grupos focais tinha como horizonte reflexões sobre o racismo que se expressa no cotidiano escolar. Se considerarmos o racismo como elemento cultural, utilizando das palavras de Fanon (2021), a metodologia de elaborar e revelar tal elemento cultural por meio das pedagogas e professoras decorria da condição de que estas seriam reveladoras de “uma imagem, particular é verdade, da cultura (ou as culturas) à qual pertence” (Michelat, 1982, p. 199).

Os critérios para a convocação do grupo focal foram definidos então: ser pedagoga ou pedagogo que estivesse atuando em escolas de educação básica da rede pública ou privada, e que possuísse acesso à *internet* para a participação de modo virtual. O convite para a participação na pesquisa foi divulgado principalmente no meio digital via *e-mail* e redes sociais. A organização do grupo se deu a partir da inscrição em formulário *on-line*, no qual o objetivo da pesquisa e as garantias éticas aos participantes foram descritas, assegurando o caráter voluntário da pesquisa.

A partir do formulário de inscrição para a participação no grupo focal, foi possível estabelecer um perfil das integrantes levando em conta a atuação em rede pública ou privada, a etapa ou modalidade de atuação, e a autoidentificação racial - branca, preta, parda, amarela ou indígena. O questionamento sobre a cor ou raça das participantes segue a classificação do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). As categorias de cor ou raça são autoatribuídas, isto é, quem define a qual cor ou raça pertence é a própria pessoa.

Voltando ao nosso objetivo da pesquisa, o exame das nossas próprias práticas em relação ao racismo que permeia o cotidiano escolar precisará que nos dediquemos a avaliar o lugar que ocupamos nas relações raciais. Além de ocupar o lugar de mulher, pedagoga em formação e autoidentificada branca, havia também a posição de mediadora das reflexões construídas nos grupos focais.

Logo, ao elaborar o desenho metodológico da pesquisa, a paridade racial entre mediadora-participantes era um princípio que se colocava presente. A paridade racial tem sido assumida em estudos sobre a branquitude como o de Piza (2016) e Schucman (2012), sendo tais estudos inspirações para a organização da metodologia aqui delimitado. Piza (2016), em seu estudo, estrutura entrevistas com mulheres brancas a fim de estabelecer um diálogo que, aos poucos, pudesse fazer com que a entrevistada tomasse conta da sua própria racialidade, e também, evidenciasse como percebia as pessoas negras ao seu redor.

Nesse caso, Schucman, Costa e Cardoso (2012) apontam que determinados conteúdos são mais espontaneamente explicitados quando se tem uma relação de branco com branco, não só no processo da pesquisa, mas também em situações cotidianas. É como se ao deparar-se com outra pessoa branca, houvesse uma autorização para afirmar este lugar ocupado racialmente - ora como posição de poder não-nomeado (Frankenberg, 2004), outrora mobilizado explicitamente como atributo de superioridade. Na descrição que faz a autora, se reconhece essa relação entre entrevistadora-entrevistado:

eu já havia percebido que certos conteúdos veiculados por sujeitos brancos só seriam ditos a uma entrevistadora branca, e que apenas pesquisadores negros têm acesso a certos conteúdos veiculados por sujeitos negros, já que é necessário considerar que a relação entre pesquisador e pesquisado, neste caso, é bastante afetada pelas tensões raciais não explícitas existentes no Brasil (Schucman, 2012, p. 52).

Com isso em vista, o primeiro momento da realização da técnica aconteceu no dia 19 de agosto de 2024. Inicialmente, era aguardado um grupo de pedagogas inscritas para o grupo focal. Porém, apenas uma participante esteve presente. O grupo focal teve de ser adaptado como entrevista individual. Por decisão de atestar a própria metodologia, mantivemos o roteiro dentro das adequações necessárias para ser trabalhado individualmente. A entrevista se realizou com uma pedagoga

que se declarava racialmente como branca, e, portanto, o princípio da paridade racial entre pesquisadora-entrevistada se efetivou.

Nesse momento, a entrevista se mostrou necessária porque esta não se isenta das dinâmicas das relações sociais existentes, ela expressa essa realidade marcada por conflitos, por isso, "o investigador terá em mãos elementos de relações, práticas, cumplicidades, omissões e imponderáveis que pontuam o cotidiano" (Minayo, 2014, p. 263). Quando a metodologia da entrevista individual foi pensado a partir da perspectiva da paridade racial e as dinâmicas surgidas daí, tínhamos em mente os estudos das autoras Piza (2016) e Schucman (2012) que identificaram como as participantes das entrevistas silenciavam sua própria racialidade, não estando demarcada a sua condição racial, ao mesmo tempo em que revelavam um "lugar de branco" como marcador espacial que separava "nós brancos" de "outros não brancos", ademais da classificação racial que atribui características positivas às pessoas brancas (Piza, 2016, p.108).

Mas, a ideia aqui era também a de traduzir esse "lugar de branco" e os atributos e traços positivos para as relações que se dão no contexto escolar. Especialmente, colocar em foco a relação das pedagogas com os sujeitos do cotidiano escolar, sobretudo, na forma como percebem o marcador da raça nas trajetórias de estudantes brancos e negros. Outro ponto que se liga a essa intencionalidade era a de revelar como a branquitude pode operar também como *um certo modo de ser* do trabalho das pedagogas e professoras.

Na semana seguinte, em 27 de agosto, o encontro se realizou com quatro integrantes. Duas participantes se declaravam pretas e as outras duas identificavam-se como brancas. Foi possível que adotássemos o princípio agora da assimetria racial também elucidado por Schuman, Costa e Cardoso (2012). Esse princípio deve-se fazer presente especialmente quando se busca compreender as relações entre brancos e negros.

Com dois encontros realizados, a pesquisa pôde contar com cinco participantes em sua totalidade. Duas delas estavam atuando como pedagogas, uma já havia atuado como pedagoga, e as outras duas tinham experiências como professoras. Todas atuam na educação básica da Rede Pública municipal e estadual. Quanto à autoidentificação racial, três participantes se declaram brancas, e duas se declaram pretas. O quadro abaixo organiza as informações das participantes.

QUADRO 1: AS PARTICIPANTES DA PESQUISA

	Gênero	Autoidentificação racial	Rede de Ensino	Etapa
Participante A³	Mulher	Branca	Rede Pública	Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio
Participante B	Mulher	Preta	Rede Pública	Anos Iniciais do Ensino Fundamental
Participante C	Mulher	Branca	Rede Pública	Anos Iniciais do Ensino Fundamental
Participante D	Mulher	Preta	Rede Pública	Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial
Participante E	Mulher	Branca	Rede Pública	Anos Iniciais do Ensino Fundamental

Fonte: Elaborado pela autora.

As contribuições aqui relatadas no que se refere ao fazer metodológico se mostraram significativas tanto para a entrevista individual quanto para o grupo focal. Agora, o grupo se diferenciava da entrevista uma vez que as relações que se estabelecem nos grupos focais tendem a depender das dinâmicas daquela coletividade em particular (Barbour, 2009) - isto é, dependem das contribuições, discordâncias, consentimentos e disputas que a temática possa gerar. Tínhamos um grupo em que a assimetria racial necessariamente produziu a própria dinâmica do coletivo.

Além disso, há outra relação que se estabelece entre o mediador e o grupo que, aqui, realiza o papel de um facilitador da discussão, buscando estimular que os participantes explicitem os pontos de vista uns aos outros e argumentem entre si (Souza, 2019). Ou seja, mais do que buscar revelar a condição de um poder racial não-demarcado individualmente como o que acontece nas entrevistas, havia a hipótese de que essa condição pudesse ser discutida coletivamente.

Isto posto, o roteiro aplicado com as participantes na entrevista individual e no grupo focal foi estruturado de modo que, antes que estas respondessem as

³ O uso dos pseudônimos aqui organizado visa garantir o respeito a privacidade das participante e confidencialidade das informações pessoais, tendo garantido o sigilo do nome.

perguntas propriamente ditas, pudéssemos explorar pequenos textos que motivassem a discussão. O roteiro foi pensado em três momentos, os quais denominamos: *trajetórias escolares*, *revelar-se racialmente* e *o trabalho da pedagoga*. Esses momentos auxiliaram, inclusive, a produzir as categorias de análise posteriormente de acordo com as discussões geradas pelas participantes.

Expliquemos o porquê das escolhas desses três blocos de discussão. Diante das discussões dos estudos sobre as trajetórias escolares, indagamos se as pedagogas e professoras poderiam identificar o efeito-escola ou mesmo um efeito-pedagoga em percursos escolares. Sabemos que o conceito de efeito-escola já consolidado na literatura indica como práticas pedagógicas podem ser uma das causas significativas em percursos escolares distintos, como se pensam as distâncias entre brancos e negros. Assim, a ideia central presente no conceito de “efeito-pedagoga” é a de que há processos e ações conduzidas pelas pedagogas das escolas que podem produzir consequências sobre as experiências e os percursos escolares dos estudantes.

Com isso, o trabalho de Laura Pires Rodrigues dos Santos em sua monografia e como parte das pesquisas do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação para as Relações Étnico-Raciais (ErêYá) e Grupo de Estudos Pesquisas sobre Trajetórias de Alunas (PETRA) não só foi utilizado por nós como referencial teórico, mas também como material colocado em debate no grupo focal e entrevista. Ao iniciar o primeiro bloco, a leitura de uma entrevista concedida à autora citada conduzia as pedagogas e professoras a pensarem na trajetória escolar de uma estudante negra.

QUADRO 2 - ROTEIRO DO GRUPO FOCAL/ENTREVISTA: TRAJETÓRIAS ESCOLARES

Entrevista concedida a Laura Pires Rodrigues dos Santos. Este material faz parte das pesquisas desenvolvidas pelo ErêYá/UFPR - Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação para as Relações Étnico-Raciais e pelo PETRA/UFPR - Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trajetórias de Alunas. Texto da entrevista adaptado para o roteiro de discussão.

“Eu nunca gostei muito da escola. Acho que desde a quinta série que eu lembro quando começou a zoeira. Depois, eu não gostava não, não gostava de ir pra escola, mas eu ia. Ainda no ensino fundamental, eu procurava frequentar. Quando eu estava na oitava série, tinha um piá que ficava me atazanando, me chamando de cabelo ruim. Me dava um ódio daquele piá, daí meu pai foi na escola. Quando

eu fui pro ensino médio, as coisas declinaram bastante, eu não me sentia parte de nada, só você tá ali, você nunca tem ninguém pra fazer algum grupo, nunca nada. Daí no segundo ano, eu reprovei o primeiro, porque eu faltava muito. Eu faltava escondido da minha mãe, porque não tinha vontade de ir pra escola, não tinha mais vontade de estudar, sabe? [...] No segundo ano, eu mudei de escola. Mas aí piorou, porque eu fui para uma escola que ela era tipo assim, era uma escola pública, mas era um pouco mais bem estruturada. Eu entrei numa sala de ensino médio, junto com o técnico de secretariado. Então era só meninas e, na sua maior parte, meninas brancas. A partir daí, pra mim, piorou muito. E realmente eu sentia que não fazia parte daquilo, e sempre na hora de fazer coisas em grupo você fica até constrangida, né? Teve um dia que eu me desentendi com uma orientadora e meu pai foi lá. Daí assim, fizeram uma bancada para mim, porque eu estava muito brava, tão revoltada assim com a bancada, aquele monte de diretora, de coordenadora, e elas eram tudo loira, tudo loira, umas dez mulheres, tudo loira. E por eu ter me desentendido com a mulher, não foi só isso. Chamaram a polícia, me falaram que iriam me mandar para a FEBEM. Meu pai quando chegou e viu aquilo, ele ficou muito nervoso. Ele começou a chorar. Ele é branco, mas ele viu que não era uma situação que precisava daquilo. Ele sentiu que foi uma humilhação. Meu pai começou a chorar e a diretora falou assim “Olha o que você está fazendo com o teu pai, tá fazendo ele chorar”. Daí meu pai falou assim “não, não mesmo!”. A polícia ainda teve mais empatia por mim. Eles me trataram bem, falaram pra eu ficar calma. Eu tenho certeza que tipo se eu fosse uma menininha do olho azul, nunca que eu teria que passar por isso. Nunca. Hoje, principalmente tendo a visão do meu pai, que não é uma pessoa preta, eu sei que ele viu de fora a situação, ele viu que não era uma situação normal. Meu pai me levou embora e me levou numa pizzaria e falou “filha, tá tudo bem” (risada). Depois de uns anos uns três anos, quatro anos no máximo, eu voltei. Mas eu fiz o EJA com outros adultos, sabia que não ia ter nada aquilo, então pra mim foi melhor. Eu terminei pelo EJA mesmo.”

- a. Vocês pensam que é possível perceber o efeito do trabalho da pedagoga na trajetória da estudante?
- b. Em momentos avaliativos realizados pelos professores na sala de aula ou no Conselho de Classe, vocês observam que a raça impacta?
- c. Quando a estudante afirma que a relação com a escola piorou ao estar em uma sala de aula embranquecida, o que isso nos diz sobre como podemos refletir sobre a composição das turmas e o impacto nos resultados escolares?

Fonte: Elaborado pela autora.

Ainda, ao considerarmos as pedagogas e professoras como as participantes e interlocutoras do grupo focal, víamos estas para além disso, isto é, como educadoras capazes de discutir e avaliar suas próprias práticas pedagógicas e a sua identidade racial. Tínhamos em mente que como reflexo dos tensionamentos das relações raciais no Brasil, questionar sobre como as pedagogas e professoras se

veem e como veem as outras da sua escola poderia gerar diferentes percepções, porém, principalmente, um certo silenciamento das racialidades brancas.

Esse último ponto era significativo para a pesquisa, uma vez que a obrigatoriedade da autodeclaração da raça e cor nas instituições de ensino foi estabelecida pela Resolução nº 1, publicada em 2018. Entretanto, a contextualização das perguntas formuladas às pedagogas e professoras advertia que há, antes de tudo, um lapso de dados sobre a autodeclaração racial no Censo Escolar que representa 27% dos professores (Pereira, 2023).

Apesar da ausência de dados, o documento afirma que os estabelecimentos de ensino devem dispor obrigatoriamente de informações sobre a raça e cor dos estudantes e profissionais da educação e devem adotar a classificação utilizada pelo IBGE (Brasil, 2018). Mesmo que a Resolução possa ser recente, desde 2005 o Ministério da Educação passou a coletar dados sobre as informações de raça/cor dos estudantes brasileiros visando identificar "discrepância nos indicadores educacionais" (Nery, 2005). À vista disso, consideramos construir uma categoria de análise que exprimisse as dinâmicas em torno do reconhecimento racial das pedagogas e professoras.

QUADRO 3 - ROTEIRO DO GRUPO FOCAL/ENTREVISTA: REVELAR-SE RACIALMENTE

Folha de S. Paulo, “Mesmo com obrigatoriedade, 27% dos professores não declaram raça em censo da educação”, por Raphael Preto Pereira, publicada em 29/08/2023.

“Ausência de dados recai em falta de políticas públicas direcionadas e prejudica expansão da cultura negra

Mesmo com uma resolução do Conselho Nacional de Educação que obriga os educadores brasileiros a declararem raça no Censo Escolar da Educação Básica, 27% dos docentes deixaram de preencher a informação na última edição da pesquisa, em 2022.

A estatística, de acordo com gestores, formadores de docentes e outros especialistas, prejudica o traçar de um perfil racial apurado da classe, atrapalhando a formulação de políticas públicas. Também impacta o ensino de arte e cultura negra nas escolas, previsto em lei.”

a. Vocês já pensaram sobre o perfil racial das pedagogas que compõem a sua equipe? Como é?

b. Vocês consideram que a autodeclaração racial tem implicações no seu trabalho enquanto pedagogas?

Fonte: Elaborado pela autora.

O último bloco de discussão foi pensado a partir de questionamentos realizados às pedagogas e professoras que pudessem construir uma possibilidade de avaliar as suas práticas enquanto educadoras na relação com as questões raciais que atravessam a escola. O pano de fundo de nossas intenções ecoava a noção dos professores como intelectuais de Giroux (1997). Em outras palavras, são os profissionais capazes de integrar pensamento e prática.

Nesse caso não utilizamos um texto que contextualizasse as questões porque o critério era que elas pudessem ser realizadas espontaneamente em momentos que coubessem uma avaliação de si.

QUADRO 4 - ROTEIRO DO GRUPO FOCAL/ENTREVISTA: REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA

- a. No seu trabalho existem momentos dedicados a refletir sobre as questões raciais que possam fazer parte do contexto da escola?
- b. Considerando a Lei nº 10.369/2003, ela faz parte do cotidiano de trabalho de vocês?
- c. Enquanto pedagogas, vocês pensam na necessidade de apropriarem-se dos estudos sobre a questão racial?
- d. Vocês já se depararam com uma situação de racismo dentro da escola? Como agiram? Fariam alguma coisa diferente se fosse hoje?
- e. Se nunca vivenciaram uma situação de racismo, vocês avaliam que saberiam encaminhar a situação? Como fariam?

Fonte: Elaborado pela autora.

Por fim, definimos quatro categorias analíticas a partir das transcrições de áudio da entrevista e do grupo focal: a) o trabalho da pedagoga e o efeito-escola; b) a (in)visibilidade do racismo na escola; c) o reconhecimento racial das pedagogas e professoras e d) a reflexão sobre a prática. Os próximos capítulos serão dedicados a explorar cada uma das categorias.

3 O TRABALHO DA PEDAGOGA COMO EFEITO-ESCOLA

O sentido que daremos a este trabalho é o de perseguir a ideia da escola como espaço de uma intelectualidade atuante sobre as suas práticas. Em um primeiro momento, quando se fala de intelectualidade, talvez se pense na produção do conhecimento escolar - o que não deixa de ser característico desse espaço. Mas há também intelectualidade naquilo que as escolas produzem para além do conhecimento escolar. A escola é um espaço que produz práticas, rituais, lógicas próprias em que se agregam a elas intencionalidade.

A esse respeito, podemos encontrar na pesquisa de Gonçalves (1985), os "rituais pedagógicos" em que situa os quatro rituais⁴ que sustentam a discriminação racial no interior da escola. O elemento comum entre tais rituais pedagógicos, reforça Gonçalves (1985), é o silêncio. O silêncio se manifesta e impõe a todos os membros da escola, como uma linguagem não-verbal que se expressa no gesto, no comportamento, no tom de voz e no tipo de tratamento.

Quando as professoras priorizam seus elogios e carinhos às crianças brancas elas produzem uma prática, um ritual, uma lógica própria carregada de intencionalidade. Quando essas crianças crescem e se tornam jovens, a escola valoriza suas características e os impulsiona para o sucesso de suas trajetórias escolares, produzindo também práticas, rituais e lógicas com intencionalidade. Há intelectualidade nas escolas porque há produtos que estas produzem, que por mais neutros que possam parecer são marcados de intenção, e carregam um entendimento mesmo implícito do porquê são realizados.

Se estudantes brancos são valorizados pela escola eles o são porque correspondem ao entendimento do que a escola deve ser. Dirá Dayrell (1996) que o aluno como noção homogênea, estereotipada e universal é produto da escola, sendo a homogeneização desses sujeitos o significado direto da homogeneidade da instituição escolar. Ela se apresenta como instituição única, com os mesmos

⁴ Os 'rituais pedagógicos' são assim descritos: 1) na verificação de que as lutas escravas e as organizações civis são omitidas no interior da unidade escolar, tornando-se uma regra a ser observada; 2) na constatação de que a escola pode reduzir a discriminação, ensina-se que "todos somos filhos de Deus" e, que portanto, as soluções se encontram nos preceitos religiosos; 3) na observação de que a data de 13 de maio é comemorada todos os anos nas escolas, ainda que os movimentos negros enfatizem o dia 20 de novembro, constatando que a não mudança das datas na escola se justifica pela força de um ritual; e, por fim, 4) no fato das agressões às crianças negras serem acompanhadas de um silêncio cúmplice dos professores (Gonçalves, 1985).

objetivos e sentidos, centrada na função de garantir o acesso aos conhecimentos acumulados socialmente pela humanidade. Todavia, o faz transformando o conhecimento em produto acumulável pela dimensão cognitiva dos sujeitos convertidos em alunos.

Portanto, quando a escola desconsidera a totalidade das dimensões humanas dos sujeitos desconsidera que o sujeito chega à escola marcado por suas experiências e relações sociais, que para Dayrell (1996) são prévias e paralelas à escola. A uniformidade como lógica das escolas consagra as desigualdades e as injustiças para aqueles que não são valorizados por ela.

Idealmente, a garantia do acesso aos conhecimentos acumulados socialmente pela humanidade será realizada pela garantia de um conjunto de condições e experiências escolares que incluam: oferta da matrícula, condições de permanência desses sujeitos no sistema escolar, experiências significativas de aprendizagem e desenvolvimento, condições materiais e de infraestrutura das escolas, condições para a conclusão da educação básica, etc.

Assim, estudantes nascidos na mesma coorte⁵ seriam matriculados na mesma idade em uma escola de educação básica e permaneceriam no sistema educacional até a sua conclusão (Soares, Alves e Fonseca, 2021). Os problemas, compreendidos como barreiras para a realização do direito à educação, poderão surgir em diferentes dimensões, posto que a educação escolar é um fenômeno multifatorial: quando a oferta da matrícula é ineficiente, e exclui o estudante do acesso à educação básica; quando as condições de permanência são ineficientes, fazendo com que a trajetória escolar desse estudante seja interrompida temporariamente ou permanentemente; quando as condições de qualidade são precárias; quando as desigualdades entre escolas e redes de ensino promovem desvantagens para determinados grupos sociais que se encontram em situação de vulnerabilidade, perpetuando desigualdades já existentes; quando processos internos à escola produzem rituais pedagógicos que mantêm na invisibilidade situações de racismo, discriminação, preconceito, exclusão.

A ideia de repensar os estudos sobre as trajetórias escolares e os contextos nos quais são produzidas recai na tentativa de mostrar como suas contribuições podem ser tomadas como objeto sobre o que as escolas são capazes de produzir,

⁵ Conjunto de pessoas que tenham nascido no mesmo ano.

avaliar, monitorar e refletir. Sabemos que em geral aqueles conceitos discutidos pelas pesquisas como evasão, abandono escolar, distorção idade-série são conhecidos pelas escolas e profissionais que nela atuam. Muitas vezes, a organização desses dados está designada aos órgãos nacionais e às secretarias de educação que avaliam as redes de ensino.

A despeito disso, seriam as escolas capazes de produzir e cruzar números que explicam os problemas da evasão dentro da própria escola? São as escolas dotadas de uma intelectualidade que produz e avalia seus próprios números? Conduzimo-nos nesse capítulo a pensar sobre tais possibilidades para a discussão do problema das vantagens de estudantes brancos em relação a estudantes negros em contextos escolares. Faremos, então, um diálogo entre a teoria e os dados sobre como pensam as pedagogas e professoras acerca do efeito-escola.

Para abrirmos a discussão devemos explicitar os conceitos que abrangem a temática das trajetórias escolares. Soares, Alves e Fonseca (2021) nos auxiliam a pensar um primeiro pressuposto: para definirmos trajetórias devemos considerar o conceito de fluxo escolar, diferentemente da noção de rendimento escolar. Os indicadores de rendimento escolar atribuirão três situações ao fim do ano para cada estudante matriculado: aprovado, reprovado ou abandono (Soares, Alves e Fonseca, 2021).

Será preciso diferenciar a análise de fluxos e as análises de trajetórias escolares. O fluxo escolar irá considerar a situação de um conjunto de estudantes de um ano ou série e a classificação de sua situação para o ano seguinte; enquanto a análise de trajetória irá acompanhar um conjunto de estudantes ao longo de um período de tempo determinado (Johnson, 2021).

Parece haver, então, uma interdependência entre o fluxo e a trajetória, mesmo que estes sejam conceituados de modos diferentes. Conforme Soares, Alves e Fonseca (2021), um estudante terá uma trajetória regular se obtiver sucesso em todos os anos/calendários (ou seja, será aprovado e, conseqüentemente, promovido). De forma oposta, um estudante apresentará uma trajetória irregular se indicar repetência, abandono ou evasão em algum ano/calendário (o que significa que será repente ou evadido). É preciso também considerar que a garantia do direito à educação passa pela garantia de trajetórias escolares regulares, mas não se restringe a elas e inclui também experiências de aprendizagem e desenvolvimento humano.

A sistematização de indicadores de eficiência e rendimento, como as taxas de aprovação, reprovação e abandono, da população fora da escola, da distorção idade-série estipulado a partir das variáveis raça/cor, gênero, nível socioeconômico, etc., ajudam a delimitar o quadro nacional ou local para as diferenças nas trajetórias escolares. Ademais da sistematização desses indicadores, as testagens por meio de provas padronizadas e em larga escala que buscam avaliar o desempenho de estudantes, se difundiram no país e tem produzido bases de dados para análises de fatores relativos às características dos sujeitos, das escolas e redes de ensino (Bauer, Alavarse, Oliveira, 2015).

Atentemos a dois estudos que concluíram sobre o hiato no desempenho entre estudantes brancos e negros em avaliações em larga escala. No primeiro, publicado por Soares e Alves (2003), os autores utilizaram dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) aplicado no ano de 2001, para a 8ª série do ensino fundamental. Já Alves, Soares e Xavier (2016) analisaram o desempenho de estudantes matriculados em escolas públicas na Prova Brasil, aplicada de 2005 a 2013. Ambos evidenciaram em seus resultados uma característica relevante para o nosso trabalho.

Como se vê na seguinte passagem presente no primeiro artigo: “[...] as condições escolares positivas se potencializam quando se referem aos alunos brancos, produzindo uma espiral favorável que os impulsiona bem mais do que impulsiona os alunos negros e pardos.” (Alves e Soares, 2003, p. 158), há uma vantagem que impulsiona os estudantes brancos no sistema escolar, ocorrendo mesmo em condições favoráveis para os diferentes grupos.

De modo semelhante, esse fator pode ser observado também na conclusão do segundo estudo que, mesmo evidenciando a melhoria nos resultados de desempenho ao longo dos anos, aponta que: “a distância entre pretos e brancos é mais expressiva do que a observada entre meninas e meninos. O aluno preto está em desvantagem equivalente a quase um ano de aprendizado, embora esteja cursando a mesma série que o aluno branco” (Alves, Soares e Xavier, 2016, p. 59).

Como explicar, então, a vantagem dos estudantes brancos? Sabemos que a segmentação do sistema escolar brasileiro será a resposta mais imediata. Johnson (2022) irá afirmar que quando os sistemas educacionais hierarquizam os grupos de estudantes a partir de variáveis de origem geram processos de estratificação. A

outra resposta que procuramos aprimorar se relaciona às práticas produzidas pela própria escola.

Um estudo proposto por Santos (2023) investigou as razões pelas quais uma estudante negra perde o vínculo com a escola, identificando como marcadores sociais, como a raça e o gênero, produzem desvantagens em sua trajetória. Dentre estas, uma sala de aula embranquecida, o desdém dos professores, as táticas de não-acolhimento em situações de racismo, a intimidação por uma equipe pedagógica composta por mulheres brancas, compuseram as características de uma trajetória escolar em que a permanência na escola foi negada por práticas sistemáticas de exclusão.

Embora não tenha sido a pretensão da autora de produzir um estudo longitudinal e em larga escala, a investigação nos instiga a pensar que há de fato uma sistematização de práticas pela escola e que, de algum modo, seus efeitos serão sentidos pelos estudantes. Ainda, o que se vê na trajetória escolar investigada pela autora não é apenas o efeito de uma única escola, mas de diferentes escolas que a estudante possa ter frequentado.

Outro ponto a ser destacado é que o uso do termo ‘trajetória escolar’ na pesquisa de Santos (2023) nos recorda um artigo que propõe discutir os processos educativos e a construção da identidade negra publicado por Gomes (2002), denominado “Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou resignificação cultural?”. Para ela, a questão racial na escola envolve "as formas simbólicas por meio das quais homens e mulheres, crianças, jovens e adultos negros constroem a sua identidade dentro e fora do ambiente escolar" (Gomes, 2002, p. 40).

Em suma, temos aqui uma utilização do termo “trajetória escolar” pelas autoras que o liga a processos de construção da identidade. Vimos que a literatura dos estudos de trajetórias escolares emprega o conceito para definir se um conjunto de estudantes ao longo de um período apresentará trajetórias regulares ou irregulares (aprovado, reprovado, evadido). Quando ligamos as duas coisas, nos parece que identidades desvalorizadas são um dos fatores para percursos escolares irregulares.

A grande questão é sabermos que tanto a construção das identidades de estudantes brancos e negros e as características dos seus percursos escolares

estão intimamente ligadas. Em outras palavras, identidade e trajetória no seu conjunto são diretamente afetadas pela escola.

Com base no estudo de Santos (2023), utilizamos parte da entrevista realizada com uma estudante negra pela autora para questionarmos às pedagogas e professoras acerca dos impactos da escola na trajetória escolar dessa estudante. Como se vê no capítulo 1, o trecho utilizado retrata os impasses de uma trajetória escolar interrompida pelo efeito da raça.

Entrevistadora: Esse texto, vocês acham que ele nos ajuda a pensar, a perceber o efeito do trabalho da pedagoga na trajetória dessa estudante?

Participante B: Sim. Um destrabalho. Um desserviço, né?

Participante C: Totalmente. Ah, como ela não orientou a situação... o caos que gerou na vida dessa menina, não é? Ela parar de estudar, ter passado por toda aquela situação desnecessária, né? Não precisaria. E porque ela, tipo assim, ela, ela, claro, ela não, não se colocou, ela não teve empatia de se colocar no lugar da estudante. Pensar que ela é... É, pela questão dela ser negra, ela já vem de quanto tempo vivenciando toda... é, sempre essa situação de desrespeito, de preconceito de racismo e deixou uma adolescente ser humilhada, chamar a polícia e dizer que vai para FEBEM. Uma coisa totalmente desnecessária. Não sei que escola é essa, mas totalmente, meu Deus do céu... Me deu um mal-estar assim, eu nunca passei por isso, mas eu senti um mal-estar dessa, dessa adolescente com razão. Não tiro a razão dela de não querer voltar pra escola, porque parece que... dá impressão que a escola só faz isso, né? A gente sabe que não, né? Que tem escolas e escolas, mas quando você escuta um depoimento desse, você fica bem desmotivado em relação à educação.

Participante B: Eu, na verdade, enquanto ouvi esse texto como mulher negra, criança negra, de escola pública, não cheguei a esse extremo. Eu nunca tive uma situação como essa, mas de passar por não pertencimento, de olhares diferentes, né? E nessa situação, acho que em especial o que faltou, parece que nesse trabalho das coordenadoras e tudo mais, acho que de ouvir, porque parece que ali nenhum momento ela foi ouvida do que aconteceu, né? Só chegou à parte da pessoa que ela se desentendeu. E simplesmente tomaram partido, até porque a gente sabe que já veio esse preconceito de que a menina negra e tudo mais, é, com certeza tem culpa, né? Então ela já entrou como culpada, isso que é bem preocupante nessa história me parece... do trabalho do pedagogo, se a gente for pensar de não ouvir e de simplesmente tomar sua posição e fazer todo esse arsenal para uma criança que não deixa de ser uma criança, né?

Participante E: É tão complicado, né? Porque eu acho que a menina, ela não tinha um sentimento de pertencimento na escola, uma porque ela não tinha... Ela não, não via mais ninguém, tendo a mesma cor. É aquilo que ela fala, tudo, loira, tudo olho azul, não é? E a questão de sempre saber que se o negro ele fala um pouco mais alto, realmente parece que ele não tem como não tem o direito de se expressar, né? Diferente de se uma menina branca falasse mais alto, então por ela ser negra, ela é como aquela coisa do silenciar mesmo. Eu vejo ainda que a gente carrega muito esses traços até da escravização, né? Onde ficavam... os negros deveriam ficar calados, né? E o pai vê aquilo, não é? O pai branco vê aquilo e a diretora achar que o pai estava chorando porque a menina estava se impondo, né? E na verdade, ele estava vendo a injustiça que ela tava recebendo, né?

Participante D: [...] Hoje na Educação de Jovens e Adultos eu percebo muito... esse jovem. Esse adulto é, essa pessoa que ficou muitas vezes na lacuna lá atrás, né? A relação que ele tem com a questão da escola. Eu já trabalho com a questão da margem, então dentro dos meus jovens a maioria, né? Quase 99% são meninos que... Que estavam na socioeducação e agora estão na semiliberdade. Então, é. É quase que a maioria é um ou outro que está perdido lá, e daí a gente vai entender. Às vezes, é por uma questão de educação especial, né? E aí a gente vai também percebendo, porque então é, é um pessoal que já estava na margem, mas aí me faz olhar lá atrás. O que ficou falhando? O que ficou da gente enquanto escola, mesmo o quanto de repente que a gente não escutou, não é? O quanto que ele traz isso da questão da raça, né?

O diálogo do grupo explicita pontos de vistas que ressaltam o tratamento desigual que a escola deu para a estudante. E isso ocorre especialmente pelos imaginários construídos acerca da leitura racial que se faz de si e do outro. Gomes (2002) aponta que no interior da instituição escolar, há uma determinada representação do que é ser negro presente em todos os espaços ditos e não-ditos, como nos discursos, nas relações pedagógicas, nas relações professor e aluno e dos alunos entre si. Nas falas, fica evidente, portanto, essa compreensão do lugar que ocupa a estudante nos tensionamentos que a escola provoca: "*pela questão dela ser negra, ela já vem de quanto tempo vivenciando [...] situação de desrespeito, de preconceito e de racismo*" (Participante C).

Nos diálogos identifico que falamos tanto de um efeito do trabalho da pedagoga como de um efeito-escola. Primeiro, vamos pensar sobre o conceito de efeito-escola. No Brasil, os estudos sobre os efeitos das escolas passaram a ser desenvolvidos pelas universidades a partir da década de 1990 com o uso de dados de avaliações em larga escala (Alves e Franco, 2008). Estes estudos consideravam a noção de eficácia das escolas em relação ao desempenho acadêmico dos estudantes, partindo de fatores associados, tais como os recursos escolares, a organização e gestão da escola, a formação e salário docente e a ênfase pedagógica (Alves e Franco, 2008).

Em especial, os estudos sobre efeito-escola consideram o método quantitativo. A exemplo disso, a ênfase nos dados longitudinais permite analisar o quanto a escola produz efeitos sobre seus estudantes durante o tempo em que estão na própria instituição, não devendo ser apenas um estágio determinado da vida escolar o foco de análise (Alves e Soares, 2007). Com isso, é possível apontar trajetórias escolares regulares e irregulares. Alves e Soares (2007) explicam que metodologicamente o efeito-escola funciona assim: ao selecionarem um

determinado número de escolas que atendem estudantes com o perfil econômico semelhante e da mesma região, consideraram que as características em comum fariam o efeito-escola ser próximo a zero. Entretanto, se houvesse diferença entre as escolas nesse cenário, seu efeito seria diretamente relacionado aos processos e práticas pedagógicas das escolas.

Se entende agora que as práticas pedagógicas são um prolongamento do efeito-escola. Arroyo (2000) nos inspira ao dizer que teremos que intervir na cultura, nos rituais, nas lógicas e estruturas próprias da escola para que essas sejam mais democráticas e menos seletivas. As intervenções devem chegar à matriz do fracasso escolar, sem inocentar a escola, a cultura e sua estrutura, mas enfrentando-a como lógica própria do sistema educacional. “Supõe um processo de reeducação de nossa cultura profissional, concomitante a intervenções estruturais do coletivo.” (Arroyo, 2000, p. 35). Por isso, a fala da Participante D consegue expressar esses questionamentos de um efeito *da gente como escola*: “*O que ficou falhando? O que ficou da gente enquanto escola?*”, não só reconhecendo as práticas próprias desse espaço, mas mesmo da relação com fatores extra-escolares e que também são por ela permeados: “*O quanto que ele traz isso da questão da raça?*”

A discussão quanto ao efeito-escola nas trajetórias escolares nos leva a indicar que o efeito das práticas pedagógicas é tão relevante quanto os efeitos extra-escolares. Por isso, se a escola pode rastrear seus efeitos sobre estudantes que permanecem um determinado tempo na instituição, poderá traçar estratégias para mitigar os efeitos negativos e potencializar os efeitos positivos, especialmente, no que diz respeito aos efeitos que produz nas desigualdades entre estudantes brancos e negros. Todo esse esforço teórico e prático tem como objetivo que os professores compreendam “a particularidade da condição racial dos/as alunos/as” (Silva, 2024, p.42) e, assim, dê um passo para promover a igualdade.

Voltando aos diálogos com as pedagogas e professoras, destaco a conversa que tive com a Participante A. Antes, façamos uma consideração metodológica. Na entrevista individual em que ocorreu uma relação de paridade racial entre mediadora-entrevistada, sentimos a necessidade de intervir com perguntas que fizessem com que a entrevistada falasse diretamente sobre a raça. Diferentemente, quando o grupo se fez em uma relação de assimetria racial, a raça era denominada mais explicitamente.

Entrevistadora: A partir dessa leitura que eu fiz, você pensa que é possível perceber no relato dessa estudante o efeito do nosso trabalho enquanto pedagoga?

Participante A: Nossa, com certeza, o tempo todo a gente tá, tá fazendo efeito na vida dos nossos estudantes. E às vezes, sem perceber, porque essa situação aí é uma situação que a gente... que você lendo a gente já percebe a sequência, e como a aluna se sentiu ali, né? Poderia dizer, embora a gente não pode, é, ter esse hábito de ficar apontando o erro no serviço dos outros, porque é uma coisa que eu sempre falo para, principalmente quando eu tenho estagiária, né? É que assim, cada um vai pegar e vai conduzir a situação com aquilo que ela traz. Entende? Tem o conhecimento. O conhecimento teórico que ele é importantíssimo, mas além de tudo, tem como que você vai conduzir enquanto pessoa, entendeu? Então, assim... isso eu falo com toda a propriedade, porque eu vivo isso diariamente dentro da sala, porque sempre... normalmente tem mais pedagogo, né? Eu nunca trabalhei, por exemplo sozinha, sempre trabalhei com mais, com mais pedagogas na mesma sala. E você vê o conduzir dela, você pensa nossa, que legal. Você vê o conduzir dela, você pensa, meu Deus, eu jamais falaria isso. Baseado no que eu carrego dentro de mim, entende? Então assim, é muito complicado isso. Mas você está diariamente interferindo diretamente na vida dos nossos alunos. Sabe, isso daí... E você pode, é, interferir pro bem, né? E você pode interferir para o mal. [...] Então, assim a gente influencia diretamente, o trabalho da gente é diário na influência com os estudantes.

Entrevistadora: E você pensa que por esse pertencimento racial dela, por ela ser uma estudante negra e ela mesma afirma: "Eu acredito que se eu fosse uma menina loira de olhos azuis, eles não teriam chamado a polícia para mim", você acha que esse pertencimento racial impacta a forma como foi conduzida essa situação?

Participante A: Olha, assim eu tenho uma... Eu, né? Daí, assim, uma coisa muito pessoal minha, porque eu... Eu não. Eu nunca vivi o racismo na minha pele porque eu não sou negra e também venho de uma família assim que minha mãe sempre ensinou a respeitar todo mundo. Então, para nós, para nós, a gente não vê isso. Então, para mim, é difícil de aceitar algumas coisas, porque eu acho que não, né? Mas é... vendo tudo o que a gente vive na escola... Sim, com certeza é diferente, entendeu? A escola trata diferente, sim. Infelizmente, sim. Não deveria, tá? Mas tem essas questões. [...] Existem, sim. E não dá para dizer não, não existe aí também volto a falar, vai da condução de cada um de cada equipe. Qual é o olhar que você tem? Entende assim, se você tem um grupo mais assim, que já têm essa tendência, aí é mais difícil. [...] Só que a gente sabe que na prática, né, e sim, se você de repente tem um aluno de outra cor ali, loira, de olhos claros ou uma mãe advogada, sabe como é isso aí vai dar rolo, porque depois ele vai vim reclamar... Então, tem.

O que primeiramente gostaria de ressaltar na fala da Participante A, após o segundo questionamento, é que o racismo é tido como aquilo que não se quer ver uma vez que não se acredita naquilo que não seja uma espécie de igualdade de tratamento entre as pessoas: "*Eu nunca vivi o racismo na minha pele porque eu não sou negra e também venho de uma família assim que que minha mãe sempre ensinou a respeitar todo mundo. Então, para nós, a gente não vê isso.*" Creio que,

um dos riscos que se corre em nossa incapacidade crônica como professoras e pedagogas para revelar as tensões das relações raciais na escola é a da manutenção de uma prática voltada para uma igualdade, em que não se vê a diferença naquelas que são nossas pares, entre aqueles que são os estudantes das nossas escolas e salas de aulas, como se ensinássemos para um agregado neutro.

Um dos estudos que mais chama a atenção para a forma como os educadores explicam as diferenças étnico-raciais pelo sentido da igualdade é o de Cavalleiro (2024). A autora retrata uma multiplicidade de situações em que as professoras tendem a distorcer, minimizar e silenciar o racismo. Muitas vezes estas quando utilizam estratégias para explicar as diferenças entre brancos e negros expressam a igualdade étnica e o compromisso do professor em garanti-la, que mais nos parece como uma espécie de amparo moral dos educadores. Entretanto, essa atitude revela, para a autora, um lado perverso do preconceito racial, já que no cotidiano das crianças negras não há provas de igualdade.

É interessante, ainda, que mesmo fazendo uma separação de sua visão pessoal diante da realidade do racismo que permeia a vida social, a Participante A confirma que a escola trata de forma desigual os estudantes negros: "*Mas vendo tudo o que a gente vive na escola [...] A escola trata diferente, sim.*" e, então, reforça: "*E não dá para dizer não, que não existe*" se referindo a essas situações de distinções baseada na raça.

Para emprestar os termos empregados por Arroyo (2000), a reeducação da classe profissional dos educadores no que tange ao racismo precisará que enfrentemos tal questão para além de nossas visões individuais. E sim, que a compreendemos como uma "uma disposição inscrita num sistema determinado", como nos explicita Fanon (2021, p. 26) e, especialmente, de modo a perceber o racismo como elemento cultural que se altera, que muda de fisionomia a ponto mesmo de se mesclar como mistificação verbal de uma "ideologia democrática e humana" (Fanon, 2021, p. 17).

Só assim poderemos prestar atenção nesse tal prolongamento das práticas pedagógicas agindo como um efeito-escola em identidades e trajetórias de estudantes brancos e negros. Caminhando para uma reflexão final, como podemos, então, sistematizar tais efeitos sobre trajetórias escolares dentro de uma determinada escola?

O professorado, em geral, não percebe as graves diferenças existentes nos resultados escolares de crianças negras e brancas. Não estabelece relações entre raça/etnia, gênero e desempenho escolar, e não percebe também como essa não percepção interfere na conduta” (Da Silva, 2024, p.42).

Não só a apropriação dos números das irregularidades dos percursos escolares nos ajudará, mas a nossa tarefa enquanto escola, enquanto pedagogas será de nos apropriarmos dos dados evidenciando, inclusive, o sucesso escolar dos estudantes brancos. Se há estudantes negros que apresentam percalços em suas trajetórias, isso nos leva a evidenciar que há estudantes brancos que se beneficiam do sistema educacional. Isto é, de algum modo, a vantagem de um se relaciona a desvantagem do outro.

Queremos reelaborar os estudos das trajetórias escolares colocando no centro da discussão das vantagens e desvantagens o que é denominado branquitude. Agora, nos resta discutirmos como a rearticulação da branquitude nos efeitos das trajetórias de estudantes pode ser encarada como tarefa dos educadores. Algumas das pistas para essa rearticulação pudemos encontrar no artigo “Por uma pedagogia e política da branquitude” de Giroux (1999), indicando a insuficiência de discutir a branquitude somente como ideologia de privilégio mediada pelas dinâmicas do racismo, mas sendo necessário discuti-la como parte de uma política cultural e democrática.

Há, portanto, uma intencionalidade geral, qual seja, a de articular a temática das trajetórias escolares, das práticas pedagógicas permeadas pela branquitude e da avaliação das próprias práticas.

4 (IN)VISIBILIDADE DO RACISMO NA ESCOLA

No início, tínhamos a pretensão de construir uma ferramenta que instrumentalizasse as pedagogas a estabelecerem as relações entre raça e reprovações, raça e distorção idade-série, raça e abandono escolar e/ou evasão, por meio da qual os estudos das trajetórias escolares pudessem contribuir para a prática cotidiana. Mas, começamos, antes, com a tentativa de assumir entre as pedagogas e professoras o efeito das dinâmicas raciais assumidas (ou não assumidas) na determinação de trajetórias escolares.

Para adotar tal perspectiva, elaboramos questionamentos que mobilizassem as professoras e pedagogas a revelarem a existência de práticas racistas e discriminatórias - isto é, que enfatizassem o impacto da raça na condução de práticas pedagógicas - no contexto da escola.

Primeiro, o pano de fundo foi o estudo de Botelho, Madeira e Rangel (2015) que retrata como a raça impacta nos processos avaliativos realizados por professores. Os dados são do estado de São Paulo, cobrindo aproximadamente 277 mil estudantes do oitavo ano em 10,6 mil salas de aulas de escolas públicas no ano de 2010, e mostram que estudantes brancos têm menos chances de serem retidos do que seus colegas negros igualmente proficientes. Ser negro aumenta em 4,1% a probabilidade de ser retido no 8º ano, e uma redução de 4,5% de estar no topo das notas de uma sala de aula. A explicação está em padrões sutis produzidos por professores que dão mais vantagens aos estudantes brancos.

Assim, na entrevista individual com a pedagoga, convidei-a a questionar se havia essa percepção de atitudes sutis realizadas pelos professores: *“Como pedagoga, você já observou em alguma situação, nos momentos avaliativos... na sala de aula, mas também naquele momento do conselho de classe... Você já observou que talvez exista um impacto da raça na forma como os estudantes são avaliados?”* O diálogo segue com a negativa da participante: *“eu nunca vi um professor avaliando diferente o aluno pela questão da cor”*.

Aqui, observamos novamente a construção das ideias para se chegar mais diretamente na resposta. Embora a participante diga já no primeiro momento que *“graças a Deus nunca viveu isso”* referindo-se a diferenças nos modos de avaliar estudantes negros, sua fala por vezes escapa do questionamento inicial. O diálogo

se desencadeia para buscar as afirmativas ou negativas em relação à questão racial.

Participante A: Não, não tem. Não tem, pelo seguinte: a avaliação... quando o professor... o que tem é o estudante em termos de aprendizagem tá... se teve eu, graças a Deus, eu não vivi isso porque eu acho que ia ser muito mais frustrante para mim enquanto pedagoga, ter isso na equipe, entendeu? Porque já é frustrante eu ter na equipe professor que não aceita, por exemplo, o aluno que ele tem o laudo dele, ainda mais esses laudos, assim novos, né? Então, por exemplo, o *TOD* né? Que é o transtorno opositor desafiador, o *TOD* ele é comumente é confundido com falta de limite e sem educação. Mas quando você... Então eu também tinha um pezinho atrás "ai, mal educado". Aí eu ano passado eu tive um aluno com *TOD*, é muito legal, porque tudo que você estuda, na teoria, você vê naquele aluno que te desafia e tal. Então nas escolas pelas quais passei, eu nunca vi um professor avaliando diferente o aluno pela questão da cor, isso não, sabe? Mas eu já vi o professor, por exemplo, é, negando o direito do aluno em relação à educação especial, atividades diferenciadas, tempo diferenciado. Isso eu já vi o professor fazendo de negar mesmo a não passar, ele não conseguiu fazer a, mas como que ele consegue tal coisa, por exemplo, assim como que ele consegue jogar bola no recreio, vamos dizer uma coisa bem ridícula que agora não me lembro do exemplo... E Ele não consegue fazer a prova. Entende? Isso sim, mas é sempre independente da cor. Eu nunca vi nenhum ser por causa da cor, de verdade.

Entrevistadora: E aí, então seria... desse exemplo que você trouxe, talvez, seria uma negação em forma de currículo, não é? Ou até também como organizar o processo de avaliação.

Participante A: Exatamente. Sim, isso.

Entrevistadora: Dá pra gente pensar na Lei nº 10.639 que é a da obrigatoriedade da história e cultura afro-brasileira nos currículos. E aí, será que então, essa negação se dá na obrigatoriedade no currículo?

Participante A: Não, também não. O que acontece é que os professores, eles fazem de conta que essa lei não existe e eles não trabalham. Essa lei tá? E isso eu estou falando assim. Estou falando bem sincera, eles não trabalham essa lei, eles não... Eles não, não, não trazem pro aluno, mas não assim... Estou falando pelo que eu vejo dos meus professores. Tá? Pode ser que ali, entre um ou outro, eles pensam diferente, mas eles também não estão mais verbalizando com tanta clareza justamente por causa dessas leis e tudo. Então eles sabem que... que o buraco é bem mais embaixo, vamos dizer, entende? Mas assim a maioria deles não trabalham, mas mais por uma questão assim, de falta de tempo, porque como eu te falei, está muito difícil para você dar conta de uma sala de aula, porque você tem tudo por trás. É o RCO para fazer a chamada e o aluno da indisciplina, daí ao celular. Então, hoje o professor realmente não está conseguindo dar aula dele e daí ele vai entrar lá no RCO, ele vai tentar falar o que ele precisa falar do tema dele e este não é o tema dele... Porque, professor, você vai ver quando você estiver trabalhando, como pedagoga, você vai lembrar, ô bichinho, mais individualista o tal do professor, entendeu? Por isso que o trabalho do pedagogo é tão importante, só que tem pedagogo que ainda não se deu conta de quão importante é o seu trabalho, porque daí é o que a gente vai fazer de juntar tudo. Porque o professor de matemática, ele entra lá na sala de aula, o que que ele faz? Fecha a porta e dê-lhe equações, frações. Entendeu? Aí de português, entra dê-lhe ortografia. Então é assim, é muito fragmentado, então essa

questão da lei eles já não trabalham realmente, porque não dá tempo. Mas eu não acredito que se neguem, porque eles assim “ah, não, isso não é importante” não, é só porque eu não tenho tempo mesmo. Aí tem a importância de ter um trabalho, um trabalho colaborativo, uma questão da interdisciplinaridade, porque ninguém não é que todo mundo precisa trabalhar essa lei, né? Mas se um professor trabalhar ela, né? A história da lei, os pontos e tal. O outro vim com uma outra abordagem. Não precisa as nove no fundamental, né? Que são nove disciplinas, não precisasse nove trabalharem daquele jeito. Elas podem trabalhar diferente, professor de artes faz uma gravura, né? Uma ilustração. Professor de matemática de outra maneira. E daí daria certo, só juntar professores e a interdisciplinaridade ainda é uma coisa que, pelo menos nas escolas que eu trabalho, não dá muito certo, entendeu? Ainda está um pouquinho longe, vamos dizer assim.

Observamos que é a própria entrevistada que me direciona a refletir sobre as desvantagens dos estudantes negros tanto na avaliação como na perspectiva do currículo. Ao questionar se há um processo em forma de negação do currículo - mesmo que a participante inicialmente o entenda para os estudantes com necessidades específicas -, enfatizo tal negação na perspectiva da questão racial, citando a obrigatoriedade da Lei nº 10.639/2003 como parte do trabalho dos educadores. Ao que se segue com a resposta que confirma o pressuposto de sua negação no currículo: “*os professores, eles fazem de conta que essa lei não existe e eles não trabalham*”.

Corsino (2020) evidenciou essa relação a partir de relatos de estudantes do ensino médio que expunham a ausência do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana como ação coletiva das escolas. O que se tem é um trabalho absorvido por professores mais sensíveis à temática, especialmente na disciplina de Sociologia. E, assim como nos reafirma a participante A, o professor “*ele vai tentar falar o que ele precisa falar do tema dele e este não é o tema dele...*”.

Volto a dizer sobre uma certa incapacidade crônica que atinge os educadores nas discussões sobre raça na escola e na sala de aula. Considero que as palavras de hooks (2017, p. 59) elucidam isso: “Os educadores estão mal preparados quando confrontam a diversidade. É por isso que tantos se aferram obstinadamente aos velhos padrões.” Raça e racismo, especialmente, são vistos talvez como conceitos externos às disciplinas desses professores. Embora, todo e qualquer conhecimento seja produto das relações sociais historicamente situadas. A incapacidade crônica de não falar sobre também se expressa em atitudes não-verbais.

Um retrato dos entraves da implementação da Lei nº 10.639/2003 em uma instituição de educação infantil foi analisado por Cardoso e Dias (2021, p. 15) que

indicaram como as "vantagens materiais e simbólicas" da branquitude se expressam em livros dispostos pela escola ou nos brinquedos que as crianças brincavam, como as bonecas e bonecos, havendo uma supervalorização do branco nas imagens, nas histórias e nos modelos dos brinquedos. As vantagens materiais e simbólicas são, ainda, expressão de uma ausência de reflexão das professoras da creche em relação à questão racial.

A ausência de reflexão por parte dos educadores também foi retratada por uma pesquisa realizada pelo Instituto Geledés e Instituto Alana (Benedito, Carneiro e Portella, 2023). O estudo ainda indica que os principais desafios dos educadores para a implementação da legislação que obriga o ensino da história e cultura afro-brasileira são: dificuldade dos profissionais sobre como transpor o ensino nos currículos e projetos das escolas (42%), pouca mobilização ou desinteresse dos profissionais das instituições escolares (31%), profissionais das escolas não participam ou não se engajam (15%), resistência dos professores (9%).

Estatisticamente se observa que o empecilho para inserir o ensino da história e cultura afro-brasileira nos currículos atinge quase a metade dos professores, afora o desinteresse e a resistência. A reflexão de Gomes (2024) sobre como os preceitos legais e formais não são suficientes para inserir a discussão na escola nos ajuda a compreender melhor esse impasse. Para a autora, é a dinâmica social, o embate político cotidiano que darão legitimidade ou não à legislação. Por isso, o texto da lei só se efetiva como direito para toda a comunidade escolar quando são construídas práticas concretas inclusivas. "É uma postura política e pedagógica" (Gomes, 2024, p. 66) que deverá ser constituída em nosso fazer cotidiano.

Os dados mostraram também por meio das secretarias de educação que a maioria dos municípios não acompanha indicadores de aprendizagem e desempenho de estudantes considerando a variável raça e cor, totalizando 76% dos municípios. A região Sul é a que menos acompanha os indicadores (78% dos municípios). No âmbito institucional, são considerados desafios: a ausência de apoio de outros entes/organizações (53%), a Secretaria não tem informação e orientação suficientes sobre a temática (33%) e a ausência de fiscalização que garanta a implementação (20%).

A ausência de acompanhamento de indicadores que tratam das desigualdades raciais e os obstáculos à implementação da Lei nº 10.639/03 pelas instituições se expressa no racismo institucional, definido como prática que "limita as

escolhas, os direitos, a mobilidade e o acesso de grupos de pessoas negras a determinadas posições ou ao seu desenvolvimento pleno” (Da Silva, 2024, p. 52). Em outras palavras, é dizer que grupos sociais são impedidos de acessar plenamente o direito à uma educação que considere suas histórias, seus modos de ser e fazer, suas expressões e representações culturais.

Quando a participante A afirma que a lei não se faz obrigatória aos professores por uma razão de falta de tempo, “*então essa questão da lei eles já não trabalham realmente, porque não dá tempo*”, se faz possível perceber posteriormente em nosso diálogo que a “*falta de tempo*” é uma estratégia para o não enfrentamento de um problema que na verdade é urgente no cotidiano escolar: o racismo.

Entrevistadora: Já que você falou dessa situação de mediação. Em algum momento você já se deparou com uma situação de racismo na escola? Você soube encaminhar a situação?

Participante A: Então, assim, olha, diariamente a gente está vendo situações assim de racismo. Não dá para dizer que não, não tem. Tem, só que cada situação é uma situação, não dá pra gente dizer assim “ah, todas eu vou mediar desse jeito”. Não dá.

Quando elaborada a mesma reflexão quanto às diferenças nos processos de avaliação de estudantes brancos e negros para o grupo focal, as respostas se mostraram rapidamente opostas a entrevista individual.

Participante B: Eu já observei algumas vezes. Postura de professora? Não, não chegava a usar o termo, né? Negro, preta, mas quando chegava na criança negra, tinha uma fala bem diferente, né? E de tratar mesmo assim de “princesinha” de “amor da profe”. Quando era criança negra não era nem princesinha nem amor da profe, né? Não era nem a criança mais bonita, nem a criança mais legal da sala. Eu já presenciei algumas vezes em conselho, porque, como eu trabalho com áreas, eu participo de vários conselhos, né? Então a gente percebe a postura das professoras. É bem comum, bem comum essa diferenciação, né? Dos estudantes quando são crianças negras, sim.

Participante E: É, eu já, já presenciei assim... É... no conselho alguns termos pejorativos para alguns alunos. Sabe, então vou dizer que era uma escola técnica, né? Eu não estava com professores de licenciatura, eram pessoas que tinham formação em áreas mais técnicas mesmo, né? E [inaudível] no conselho era usado de forma pejorativa algumas falas para diferenciar as características dos alunos. Então é... “ah, não tenho carômetro”... Aí surgiam essas diferenciações das características físicas de forma super pejorativa.

Entre as participantes, as diferenças de tratamento em termos avaliativos são narradas especialmente em momentos como no Conselho de Classe. A participante E menciona que sua experiência nessa instância como pedagoga a fez reconhecer os termos pejorativos utilizados por profissionais para se referirem sobre as características físicas dos estudantes - nos fica evidente que a característica mencionada se refere a raça.

Como a fala da participante B que enfatiza a “*postura de professora*”, em que não necessariamente pode haver o uso de termos pejorativos para crianças negras, mas como modos de se relacionar com crianças brancas. As autoras Oliveira e Abramowicz (2010) já demonstraram que as crianças negras estão fora da paparicação praticada pelas professoras, numa espécie de recebimento de um carinho diferenciado em relação à criança branca. Cavalleiro (2024) também observou formas diferentes de avaliar as crianças negras, que desejavam mais do que um elogio à atividade ou à lição, mas um elogio profundo sobre quem elas são (desejavam ouvir que são maravilhosas, que são inteligentes, que são sábias).

E, então, quando a participante B aponta que as crianças negras serão lidas pelas professoras dessa forma, “*Não era nem a criança mais bonita, nem a criança mais legal da escola*” e a relaciona com uma “*postura de professora*”, denotamos uma conexão significativa feita por ela, a de que as professoras assumem o lugar de uma delimitação implícita que ocupam nas relações com crianças brancas e negras. Delimitam desde já um processo de exclusão/valorização pelos modos de falar, modos de agir, pela paparicação e pela avaliação.

Ressalto que a exemplificação da participante B é fundamental para compreendermos que mesmo nos processos formativos da educação infantil, as trajetórias escolares estão sendo atravessadas pelas práticas de exclusão e invisibilização de crianças negras. Da Silva (2024, p. 42) nos ilustra que “[...] o início da exclusão escolar é o início da exclusão das crianças negras”.

A finalização do nosso diálogo se dá com a participante C estabelecendo mesmo um processo de reflexão sobre o questionamento, “*isso que a Participante B falou é uma coisa a se pensar [...] Eu nunca pensei nesse viés*”.

Participante C: Eu trabalho numa escola pequena, então assim, a clientela aqui... é mais uma escola embranquecida. Então os poucos alunos que a gente tem assim que são negros e a gente tem professoras negras na escola... Eu, quando eu participei de conselhos eu nunca percebi, mas essa... isso que a Participante B falou é uma coisa a se pensar, porque eu

nunca... É que é que eu sempre participo só com a minha turma, né? Então, com professores de áreas, e às vezes eles quase não falam, mas talvez se eu participasse com professores regentes de outra turma, eu perceberia. Essa tonalidade aí de bonitinha, princesinha. O menino legal. Ele é bacana, ele. Eu nunca pensei nesse viés. Não, não.

Considerando ainda que a professora se insere no contexto de uma escola embranquecida, o diálogo do grupo faz ressaltar que quando crianças brancas são mais valorizadas, mais elogiadas e recebem mais carinhos em comparação às crianças negras essas atitudes refletem os tensionamentos raciais (mesmo que não explicitamente). No contexto do trabalho das professoras e pedagogas a maior valorização de crianças e jovens brancos podem não ser problematizadas porque podem não ser concebidas como parte de um privilégio das pessoas brancas.

“Não pensamos em práticas pedagógicas que problematizam o privilégio branco [...] porque pessoas brancas não são racializadas” nos elucida Pinheiros (2023, p. 36). É preciso que se torne cada vez mais palpável que mesmo na ausência de pessoas negras, as pessoas brancas não deixam de ser pessoas que se constituem subjetivamente a partir da identificação com a raça branca representada positivamente. Dialogamos ainda com hooks (2017, p. 61-62) que expõe a importância de tal problematização: “É por isso que é tão importante que o ‘ser branco’ seja estudado, compreendido, discutido - para todos aprenderem que a afirmação do multiculturalismo e uma perspectiva imparcial e inclusiva podem estar presentes mesmo na ausência de pessoas de cor”.

Voltando agora ao diálogo com a Participante A, considere significativo para as nossas reflexões até aqui um outro momento da entrevista, em que esta me descreve um conflito envolvendo dois estudantes, e como ela (branca) e outra pedagoga (negra) discutiram a situação, disputando a própria mediação pedagógica daquele momento:

Participante A: Igual esses tempos, não é, com essa pedagoga negra que eu te falei que eu trabalhei. Ela era uma pedagoga assim que ela sempre estava fazendo assim, falando sobre, embora, a meu ver, às vezes ela confunde algumas coisas, sabe, porque eu como pedagoga, eu fico, o que eu busco? Tem que ser direito para todo mundo, tipo assim, tem que ser igual para todos. Ou não é, né? Então a gente estava mediando uma situação. Eu dividia os sextos anos com ela. Três turmas para cada. E ela pegou, e o aluno dela, o aluno dela, era negro. E ele xingou o meu de tudo quanto é nome, xingou de gordo, baleia, sabe assim? Esses assim que poxa vida... Quando eu fui reclamar com ela, né? Tipo assim não reclamar, mas falar assim, “olha, aconteceu isso e tal, o fulano fez isso com beltrano. A gente vai ter que mediar juntas”. Aí ela vem assim, “claro, porque o fulano chamou ele de macaco.” Aí eu falei, tá, mas o teu chamou o meu de gordo,

baleia. “É, mas ele foi chamado de macaco.” Aí eu te pergunto, qual é a diferença de você ser chamado de gordo, baleia ou de macaco? Para mim, é tudo a mesma coisa. Xingamento é desrespeito, entendeu? Claro que macaco é por causa da cor, mas gordo, baleia por causa do corpo gordo, né? Então eu acho que tem muitas coisas que às vezes acaba é... você precisaria discutir um pouco mais, sabe?

Não se trata de um diálogo fácil de teorizar. “*qual é a diferença de você ser chamado de gordo, baleia ou de macaco?*” Não podemos deixar de dizer que, de fato, há uma diferença. Ainda que dentro da natureza de xingamento e discriminação, eles se referem às características físicas e ambos refletem diferentes opressões - o racismo e a gordofobia. Algumas vezes esse deslocamento pode ser uma tentativa de traçar uma linha paralela de igualdade ante conflitos que são, na verdade, distintos. Algo que também foi capturado por Cavalleiro (2024).

Outro ponto é que o xingamento que ofende em razão de raça ou etnia é denominado injúria racial, previsto na Lei nº 14.532/2023. Contudo, a legislação trata pontualmente os casos de racismo, o que, para Pinheiros (2023) no contexto escolar é uma forma de individualizar a opressão racial, sem denotá-la como parte de uma estrutura que autoriza a injúria racista. A autora cita dois momentos que foi chamada a intervir em situações de xingamentos racistas em escolas, o que a fazia questionar as próprias escolas sobre suas práticas concretas de discussão da questão racial: “Nessas conversas, eu desestruturava o foco do diálogo racista e mostrava que, sem um enfrentamento sério e holístico da questão da opressão racial não havia possibilidade do avanço da nossa conversa” (Pinheiros, 2023, p. 75).

O que entra em jogo aqui é a mediação pedagógica, quando a participante se refere a si mesma e à outra pedagoga: “*às vezes ela confunde algumas coisas, sabe, porque eu como pedagoga, eu fico, o que eu busco? Tem que ser direito para todo mundo, tem que ser igual para todos*”. Situações como a retratada pela participante tendem muitas vezes a serem diluídas em práticas para apaziguar os conflitos em que um estudante é colocado na frente do outro para um pedido de desculpas.

Os debates que trouxemos até aqui visaram explicitar como práticas concretas de enfrentamento da questão racial deverão se tornar tarefa dos educadores. Tarefa teórico-prática que se inscreve como parte do nosso melhor entendimento sobre o que é o efeito-escola e como podemos minimizá-los diante de identidades raciais distintas.

5 RECONHECIMENTO RACIAL DAS PEDAGOGAS E PROFESSORAS

A pretensão de refletir sobre a autodeclaração das professoras e pedagogas era a de entender como elas elaboram suas próprias racialidades e a das outras dentro e fora do contexto escolar. Esse revelar-se diante de si e de outro tende a ter implicações na forma como as relações se constroem entre pedagogas-professoras, professoras-professoras, pedagogas-alunos e professoras-alunos.

Para isso, antes, vamos citar alguns dados estatísticos que fundamentam as nossas análises. De acordo com o Censo Escolar, publicado em 2023, há 2,3 milhões de professores na educação básica. Um total de 79,5% desses profissionais são mulheres. Nos cargos de direção, o número de mulheres também é predominante, alcançando 81,6% (Brasil, 2023). Encontramos os dados da raça/cor dos professores relativos ao ano de 2017, que apontaram 42% de brancos, 25,2% de pardos, 4,1% de pretos e 27,4% de não declarados (Carvalho, 2018).

Esse mesmo percentual de não-declaração também ocorre com a autodeclaração dos estudantes da educação básica, que alcançam 25%. Ou seja, a cada 4 estudantes, 1 não declara a raça no Censo Escolar. Em relação aos estudantes, a declaração da raça indicada por etapa de ensino aponta maior proporção de negros, atingindo percentuais de mais de 50%. A exceção, é a etapa da creche, que aponta 49,7% de brancos em relação a 49,2%. Na EJA, o percentual de estudantes negros chega a 74,9%, em relação a 22,6% de brancos (Brasil, 2023).

Um estudo identificou os efeitos da relação professor-aluno nos resultados escolares de estudantes pretos e pardos (Feijó, Neto e França, 2021). Os autores cruzaram as variáveis de autoatribuição racial dos professores no Censo Escolar, a autodeclaração racial de estudantes que realizaram o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), aplicado em 2019, para verificar o desempenho daqueles que estavam cursando o 3º ano do ensino médio nas provas de Linguagens e Matemática. Os resultados mostraram que a diferença de desempenho dos estudantes negros em relação aos brancos ocorre independentemente da raça do professor. Entretanto, essa diferença no desempenho pode ser reduzida em cerca de 31,74% em Matemática, por exemplo, quando esses estudantes têm contato com professores pretos e/ou pardos.

Dessa forma, os resultados sugerem que pode haver efeitos positivos em promover uma maior representatividade do corpo docente sobre o *gap* de

desempenho racial, pois os alunos negros se beneficiam quando estão em contato com um corpo docente que se assemelha a sua raça. (Feijó, Neto e França 2021, p. 9-10).

No diálogo com as participantes da pesquisa, ao mencionar a reportagem que indicava a ausência de dados de autodeclaração racial dos professores no Censo Escolar, questionei como elas viam a si mesma e as outras profissionais da escola, além de apontarem que implicações viam na autodeclaração racial e no seu trabalho como educadoras.

Participante A: Bom, então assim eu acho que. Eu não, eu... Aquilo que eu falei para você, eu não fico assim pensando sobre isso e refletindo “ah, nossa tantas são negras, tantas não são...” Assim, eu não tenho... porque... aquilo que eu te falei eu não, não fico olhando isso, vamos dizer, né? Pra mim todo mundo é pedagogo, eu também não faço diferenciação entre PSS e QPM⁶ pra mim é tudo pedagogo independente do vínculo empregatício. Eu sou QPM, né? Sou concursada, mas pra mim PSS igual QPM, a única coisa que para ele é um pouco mais difícil, pelas questões ali de emprego mesmo e tal, né? Mas eu acho que essa questão também da declaração ali, eu acredito que alguns não fazem, muitos não fizeram, porque eu acho que ainda falta, sabe? Deixar um pouco mais claro sobre isso, porque até a gente assim, sabe, “mas eu sou parda? eu sou branca? eu sou o que? entendeu?” Você sabe bem quando você é negro, né? O negro sabe, mas a gente não tem. E a gente percebe que os alunos também, quando eles vão preencher, “pedagoga, mas eu sou pardo? eu sou o que?” Ai, eu não sei, eu olho para os alunos, sei lá o que você é. Tipo assim, qual desses que você tem que colocar o X. Eu acho que deveria ser um pouco mais claro isso para todos, sabe? Até mesmo essa questão, assim, de falar sobre até essa questão da lei, só que não pode ser também, como se fosse só isso. Então, essa das pedagogas, por exemplo, que eu trabalho, né? Estou há pouco tempo como eu falei, eu acho muito pouco, 7 anos, mas até hoje eu tive só uma pedagoga negra trabalhando comigo, né? E daí, tenho outras que parece que é mais morena, até com a questão da nomenclatura, a gente tem um pouco de receio por não conhecer mesmo.

A resposta da Participante A é um relato que se inicia com a negativa de observar a si mesma e as outras, “*eu não fico assim pensando sobre isso e refletindo*”, expressão daquilo que esta veio nos apontando em outros momentos de uma perspectiva que se recusa a admitir a diferença. Porém, frases como “*eu não fico olhando isso*”, “*para mim todo mundo é pedagogo*” vão refletir, ao final de sua fala, o fato de que ao longo de sete anos de experiência como pedagoga, apenas uma vez teve a oportunidade de trabalhar com uma colega identificada como negra.

⁶ Refere-se aos professores temporários (Processo Seletivo Simplificado - PSS) e concursados (Quadro Próprio do Magistério - QPM) do Estado do Paraná.

Essa transição da consciência para a inconsciência da raça de uma frase para a outra foi objeto de reflexão de Frankenberg (2004), ao desvelar a necessidade de atentar-se às armadilhas da subjetividade branca: “O anti-racismo branco talvez seja uma postura que requer vigilância pela vida afora” (p. 314).

Frankenberg (2004, p. 319) explica que a expressão “invisibilidade da branquidade” se refere aos momentos em que a branquidade⁷ não diz seu nome, isto é, quando presume-se como a norma ou quando a reivindica. Para quem a branquidade é visível? Esse lugar não-demarcado, insiste a autora, se dá apenas no ponto de vista dos brancos, já que a branquidade é visível para quem não é branco.

Chama a atenção, ainda, que a discussão sobre a autodeclaração racial se faz emergente na escola. Como foi dito, a ausência de autodeclaração de 25% dos estudantes nos censos está alinhada à falta de dados também dos professores. A Participante A relata momentos em que os estudantes a questionam como ela os vê: “[...] *‘pedagoga, mas eu sou pardo? eu sou o que?’ Ai, eu não sei, eu olho para os alunos, sei lá o que que você é.*”

Participante A: Então eles não se conhecem, eles não se declaram, né? Tipo assim, é, eu sei que eu sou branca. Eu sei que eu sou negro, e às vezes quem é negro tem, tem vergonha de dizer que é, entendeu? Talvez por isso que eles acabam também não falando, né? Então, é uma situação que ainda precisa de muito estudo mesmo e muito conhecimento, porque falta conhecimento sobre o tema.

Pinheiro (2021) explica que pela histórica indefinição de determinados segmentos étnico-raciais a vista de um sistema que opera ora pela autoatribuição da dicotomia branco e negro outrora pelo viés bipolar branco e não-branco, essa instabilidade é marca que se coloca nas estatísticas escolares.

Não só isso, a omissão de resposta da educadora ao questionamento do estudante sobre a autoidentificação racial é sintoma também dessa ausência de discussão da questão racial nesse espaço. Evidenciando que a questão racial já deixou de ser urgente, mas obrigatória, uma vez que para que um estudante se sinta capacitado para se autodefinir racialmente, essa questão precisará ser refletida continuamente na vida escolar. Portanto, suas implicações perpassam de modo

⁷ O uso da nomenclatura *branquidade* aqui presente se refere a forma como Frankenberg (2004) e Nutall (2004) adotam originalmente o termo. De modo mais geral, utilizamos no texto o termo *branquitude* presente em autores como Bento (2016), Pinheiros (2023), Piza (2016) e Schucman (2012).

significativo o cotidiano do trabalho na escola. É o que muito bem expõe Pinheiros (2021, p. 109):

Não perdemos de vista, nesse processo, que as possíveis causas interferentes nas autodeclarações dos grupos de pertença étnico-racial dessas professoras podem resultar em mobilizações do silêncio que se manifestam nos prováveis impactos da (não) implementação de práticas pedagógicas de (re)educação para as relações étnico-raciais na formação da identidade étnico-racial das crianças cujas interações são mediadas por essas educadoras.

No grupo focal, a percepção das participantes em torno da ausência de pedagogas e professoras negras é bastante sugestivo: *“eu percebo que, pelo menos nas escolas que eu passei, não tem pedagogas negras”* (Participante B).

Participante C: Eu, desde que eu me conheço por gente que eu moro aqui, vivo aqui, fiz magistério, eu fiz faculdade aqui. Eu nunca trabalhei com uma pedagoga negra, nunca, na minha escola não tem pedagoga negra e também são pouquíssimas professoras negras com quem eu trabalhei.

Em nosso diálogo, me pareceu que essa ausência era suficiente para revelar o racismo que se expressa em cargos embranquecidos. Foi quando uma das participantes relatou o que Nutall (2004, p. 191) designou como “dialética da distância e da proximidade” construída na subjetividade da branquidade:

Participante C: É, e assim eu vejo que é difícil você explicar para um homem o que é ser mulher ou uma pessoa negra explicar para você o que é ser negro, sendo que você é branco. Eu tenho uma história, assim que nunca saiu da minha cabeça porque a gente só se dá conta quando isso acontece perto de você. Eu estava na Americanas e o rapaz da segurança... tinha eu e uma senhora negra. O rapaz ficou o tempo inteiro atrás da mulher e nem chegou perto de mim. Eu fiquei incomodada com aquela situação. Por quê você percebe que é claro, assim como as pessoas têm esse preconceito. E eu me senti mal. Eu disse, meu Deus, se fosse uma pessoa negra, eu não sei como é que ia me sentir.

O breve relato é manifestação de uma “observação de si mesma e a observação dos outros, negros e brancos, a observá-la” (Nutall, 20004, p. 191). A participante observa que o segurança observou a mulher negra na loja, manteve-se vigilante diante de sua negritude; mas, para tanto, ao mesmo tempo, o segurança observou a brancura da participante, e não manifestou a mesma atitude diante dela. Mais ainda, é certo que a mulher negra vigiada pelo segurança, também observou que a mulher branca que ali estava próxima a ela pode seguir sem ser perseguida pelo segurança. Essa triangulação que constitui a identidade de si e do outro foi descrita por Fanon (2008, p. 105) a partir desse lugar da negritude: “Eu existia em

triplo: ocupava determinado lugar. Ia ao encontro do outro... e o outro, evanescente, hostil mas não opaco, transparente, ausente, desaparecia. A náusea...”.

Essas reflexões não fogem ao contexto escolar. E isso precisa se tornar óbvio aos educadores que ali criam processos implícitos de observação de si e dos outros. Citamos estudos que confirmam como os educadores e os estudantes são impactados pelos tensionamentos das relações raciais. Concretamente, isso foi visto tanto nas construções subjetivas dos estudantes e professores, como em resultados quantitativos do desempenho escolar para brancos e negros. Há uma intersecção complexa entre constituição de identidades e percursos escolares.

De forma adicional, vimos que as educadoras também produzem narrativas sobre suas identidades como mulheres negras e mulheres brancas. Mais especialmente com relação a estas, a branquitude se transfigura entre a invisibilidade e a visibilidade. Em situações em que a negritude é tornada visível, “*Você sabe bem quando você é negro, né? O negro sabe...*” (Participante A), a pessoa branca tende a não se enxergar. Só se sabe que é negro porque também do outro lado se sabe que é branco. Nuttall (2004, p. 209) bem explica: “o cerne da negritude menos é uma reserva da negritude do que a condição da branquitude”.

Na escola, já sabemos que os rituais, práticas e lógicas próprias das professoras e pedagogas ressaltam tensões relacionadas ao lugar de vantagem da branquitude. Cito o discurso de Ndebele (2000, p. 3) para afirmar a necessidade da “busca por uma nova humanidade branca” que, para ele, só poderá emergir de um compromisso voluntário contra a esterilidade cegante da branquitude. As reflexões aqui apontadas precisam nos fazer compreender e sair da inconsciente percepção de que sim, observamos o outro e somos observados. Na escola é esse compromisso contra a nossa incapacidade crônica de não falar sobre, de não saber lidar, de não estar preparado que se colocará como objeto de avaliação.

6 REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA

Para este último momento do texto, relembremos a nossa intenção de constituir possibilidades de avaliação de nossas próprias práticas na escola. Para avaliar é preciso definir critérios e princípios seriamente, como nos explicam Fernandes e Freitas (2007). A avaliação é uma atividade que envolve legitimidade técnica e legitimidade política. Isto é, trata-se de uma atividade que requer o estabelecimento de convicções acerca do papel social que desempenha a escola e os educadores.

hooks (2017, p. 180) nos convoca a pensar sobre o processo de criticar a nossa pedagogia: “Sinto que uma das coisas que impedem muitos professores de questionar suas práticas pedagógicas é o medo de que “essa é minha identidade e não posso questioná-la”. Diante disso, o que exatamente devemos avaliar de nossas próprias práticas no que tange a questão racial? Que critérios e princípios são esses que deveremos assumir? Apontaremos alguns pontos dessa conversa a partir de agora.

Primeiro, iremos apresentar alguns apontamentos das relações entre professoras e pedagogas na prática pedagógica; segundo, se as professoras e pedagogas percebem se há momentos de reflexão sobre suas práticas; e, por último, como tudo isso está relacionado às condições materiais e políticas às quais os educadores de modo geral atuam.

Começemos com as relações entre as professoras e pedagogas. O grupo focal tornou-se uma experiência bastante oportuna para a ampliação da minha própria perspectiva sobre o trabalho das pedagogas. Ficou evidente em nossos diálogos que se queremos discutir e refletir sobre as questões raciais na escola, esse terá que ser pensado coletivamente - entre professoras, pedagogas, funcionárias da escola e estudantes.

Ressalto aqui uma fala da participante B. Ela narra um diálogo que teve com a pedagoga da sua escola. A pedagoga, ao se colocar como pessoa branca, percebe que precisa de ajuda para abordar uma situação de racismo vivenciada por uma criança.

Participante B: Mas até eu ia contar um fato que foi essa semana. Eu tenho uma pedagoga que, pela trajetória de trabalho comigo já, de

conhecimento do que eu, do que eu geralmente abordo do meu trabalho e teve uma situação de racismo no primeiro ano e eu achei legal porque ela veio falar comigo. Ela falou “A criança passou por isso, isso, isso e eu não sabia como abordar, então eu vou chamá-la novamente. Eu gostaria que você conversasse com essa criança, porque você tem uma trajetória diferente da minha eu enquanto pessoa branca, loira, né? E tudo mais, não sei abordar, e eu gostaria que você me ajudasse.”

Creio que há dois aspectos importantes desse diálogo: um, o racismo foi visto como algo a ser debatido, já que nos parece que o chamado à professora, que é negra, foi um modo de falar sobre o assunto; dois, entretanto, diante do que já abordamos de nossas leituras, até quando poderemos manter-nos impotentes - por conta de nossa branquitude - diante do racismo que afeta os estudantes? Deveremos ver como um compromisso das pedagogas e professoras brancas a necessidade constante de construir repertórios para abordar e enfrentar o racismo cotidiano.

Kilomba (2019) descreve o racismo cotidiano como todo vocabulário, discursos, imagens, gestos ações e olhares que não só colocam o sujeito negro no lugar de Outro, mas, sobretudo, o personificam como aquilo que o sujeito branco não quer ser reconhecido. Diante dessa definição, relembro o alerta que Pinheiros (2023, p. 55) faz quanto à luta antirracista: “compreendo que as pessoas brancas críticas terão que construir por si sós esses caminhos, até porque essa atuação está no campo existencial da branquitude”.

Fica evidente que as professoras e pedagogas terão que se apropriar desse repertório, estar vigilantes diante das experiências subjetivas e objetivas que constituem as relações na escola. Giroux (1997) aponta, a partir da noção de professores como intelectuais transformadores, que poderemos reconstituir nossas identidades e experiências para nos posicionarmos contra a cultura dominante, estabelecendo que a luta pedagógica está diretamente relacionada à luta social e política.

Essa percepção também está ligada a um processo formativo dos educadores. Na entrevista e no grupo focal, questioneei às participantes se haviam momentos tanto coletivos quanto individuais em que estas investem em sua formação para uma prática antirracista.

Entrevistadora: Eu queria entender se existem momentos dedicados a refletir sobre as questões raciais que possam fazer parte do contexto da escola. Existem esses momentos? É um momento mais individual? Pode ser um momento coletivo?

Participante E: Eu vejo assim, olha que essas questões elas surgem na escola e é muito necessário ser trabalhado, né? Então, no fundamental, com crianças menores, né? A questão do apelido entre as crianças. É, então são essas situações, né? Então a gente trabalha, é, algumas questões étnico-raciais, porque está dentro do currículo, né? É, as questões indígenas estão também, mas a gente aproveita também quando vai trabalhar *bullying*, né? Que é uma das da dos temas que a prefeitura também nos passa. É um assunto que eles surgem mesmo sendo bem necessário, né? Até entre as crianças.

Participante B: É, eu percebo a movimentação, em especial em novembro, né? Quando tem uma exigência, talvez para falar do assunto, pelo menos nas escolas em que eu já trabalhei. É, tem um interesse até dos professores assim, por conta das cobranças mesmo, do pessoal dos direitos humanos. É, mas é quando é pontual, né? Agora, mostrem o que estão fazendo ligada a direitos humanos, das professoras saem correndo mesmo já fazendo esse trabalho no dia a dia, né? Que é como as meninas falaram, fala de uma questão de *bullying*, é de uma questão de apelido, não é? E está trabalhando direitos humanos no dia a dia, mas não, não se percebe com esse trabalho. É nas escolas em que eu trabalhei. Eu acredito que tinha um pessoal bem atuante, então assim a gente percebia esse trabalho, né? Das professoras mesmo de movimento de tentar inserir esse assunto nos seus trabalhos, né? Por mais que seja lei, né? E que isso já esteja muito tempo aí.

Em ambas as respostas, acabamos tendo uma percepção muito próxima do que já havíamos discutido sobre a invisibilidade do racismo na escola. O problema do racismo é pontual, invisibilizado e muitas vezes distorcido. Se não dessa forma, é posto pela visão geral dos educadores como exigência curricular.

A aproximação que se faz da opressão racial ao *bullying* nos parece ser mais uma forma de distorção do problema. Pinheiros (2023) observa que existem nas escolas agressões verbais, xingamentos e humilhações das pessoas negras que a escola tende a suavizar designando como *bullying*. Isso está perceptível nas falas das professoras, especialmente nas práticas de apelidos entre as crianças e jovens. Ao invés de chamarmos de *bullying*, se poderia discutir teoricamente o que se tem denominado racismo recreativo. Encontramos essa discussão na obra de Moreira (2019). O autor aponta que “o racismo recreativo opera como uma pedagogia da subordinação racial” (Moreira, 2019, p. 97). Portanto, ele atravessa as sociabilidades constituídas na escola.

Como exigência curricular, vale recordar o conceito de rituais pedagógicos elaborado por Gonçalves (1985). Ele aponta que, quando se reivindica a inclusão da história do negro nas disciplinas, deve-se atentar à prática de reduzi-la a atividades esporádicas, que no final, se limitam em rituais pedagógicos que inculcam noções estereotipadas.

Um dos pontos altos de nosso diálogo no grupo focal expresso na fala da participante D, que aponta o significado de estabelecer a escuta nas relações sociais presentes na escola. Recordo que quando lemos o relato da estudante negra que teve seu percurso escolar interrompido, as integrantes do grupo não só identificaram o trabalho da pedagoga como efeito-escola, mas reiteraram a necessidade mudança de postura diante de estudantes que carregam consigo marcas da opressão racial.

Participante D: Eu tive situações bem desafiadoras em relação a essa questão, então eu vejo aqui muito essa questão da escuta, né? E assim, é, muitas vezes... tem até um trecho do Paulo Freire que ele fala: “não é falar para o outro. Mas é falar com o outro”. E como isso, o falar para o outro e com o outro, parece que é tudo a mesma coisa, mas não é, né? [...] Então, quando eu tinha ali os meninos, quando começou a cair a ficha, eu começava assim, “me conta o que está acontecendo”. Porque alguma coisa está acontecendo, se você não quiser me contar, tudo bem, mas alguma coisa está acontecendo [...].

Ela expressa em nossa conversa, inclusive, momentos em que a prática da escuta dos estudantes esteve próxima de sua experiência como pessoa negra: “*eu já tive situações [de estudantes afirmarem que] de eu não querer ter esta cor, porque esta cor me traz algumas coisas que são muito nocivas, né?*”, e se coloca nessa posição de escuta: “*me conte, porque eu também passei por algumas questões*”. Aqui, vale destacar uma reflexão de Kilomba (2019, p. 227) de modificarmos a pergunta: “O que você fez?” para outra pergunta: “O que o racismo fez com você?”.

Outra fala que merece destaque é da participante E que, em meio aos nossos diálogos sobre os efeitos do trabalho das professoras e pedagogas, demonstra que elabora uma avaliação sobre suas ações e da pedagoga diante de uma situação que envolvem dois meninos negros:

Participante E: Mas, é, a minha preocupação é com dois meninos negros que estão na minha sala. E porque assim eles já estão encaminhados. Eles não leem. Eles têm dificuldade de interpretar [...] E aí, quando você falou a questão de, será que se alguém não fala para a pedagoga? De repente é que ela está, é, às vezes dando um tratamento diferenciado. Não sei, né? Para essas crianças, eu me peguei pensando agora, se às vezes é... Eu acho que tem algumas coisas assim que a gente exige deles. Eu não sei se é porque a família não está junto. Se eles já arrumaram jeitos de tentar burlar o sistema, porque assim “ah” esquece o caderno para não fazer a lição, esquece agenda, né? E esses dias teve um aluno... Acho que foi na sexta feira que ele chorou muito. Ele falou para mim, “eu quero mudar de escola” [...] Porque eu acho que ele está se sentindo... Ele e ele é venezuelano, então, de certa forma, talvez ele esteja sentindo muita pressão maior em cima dele, né? [...] E aí eu fiquei pensando que de

repente, com a situação até desse menino que perdeu a vaga no CMAE. Também não foi feito reunião, não foi chamado, sabe assim. Então? Talvez é. É a gente, esteja até cometendo, sei lá, não sei agora. Eu fiquei bem preocupada diante disso assim, sabe, por que a gente está cobrando dois meninos, né? Uma família tá junto, uma família não está, ele é por conta sozinho mesmo. A mãe abandonou ele, o pai também, né? Mas de repente a gente age diferente com os meninos.

Creio que o grupo focal serviu, de fato, não só como metodologia para a produção de dados, mas como metodologia formativa de reflexão sobre o fazer-pedagógico. Se no início, a pretensão era que as professoras e pedagogas pudessem chegar a afirmativa de que há um efeito-escola que impacta de forma desigual os percursos escolares, aqui, se pode confirmar que o questionamento extrapolou a pesquisa, e serviu de suporte para que a professora refletisse que *“de repente é que ela [a pedagoga] está, é, às vezes dando um tratamento diferenciado”* e reforça essa evidência quando diz *“Eu fiquei bem preocupada diante disso [...] por que a gente está cobrando dois meninos [...] Mas de repente a gente age diferente com os meninos”*.

O estudo de Fonseca (2010) demonstra como as trajetórias de meninos pretos quando permanecem no ensino fundamental são representadas por um rendimento ruim, marcado por um acúmulo de fracassos escolares, como repetições e interrupções dos estudos. Por isso, a probabilidade de permanecerem nos anos finais do ensino fundamental das escolas na analisadas é menor para pretos em relação aos estudantes brancos.

Quanto ao processo reflexivo que a metodologia gerou, isso também ficou evidente com a participante A, que, ao final de nossa conversa, relatou uma situação em que uma estudante chegou até ela dizendo que odiava a escola. Em uma conversa com sua colega de equipe, apontou:

Participante A: Daí a gente conversou com ela e eu olhei para essa pedagoga, falei assim, “o que a gente faz efetivamente?” entendeu? O que a gente pode fazer para que, para dizer assim, isso vai surtir resultado? A gente não faz porque a gente está a encaminhar. Então tá bom, aluno, que está faltando eu vou encaminhar pro conselho tutelar, o aluno que está cometendo racismo eu vou mandar para a polícia, tipo assim, entendeu? Mas a escola, o que a escola faz mesmo? E é isso que é esse é o nosso grande desafio, né? Ver o que fazer, e, fazer efetivamente e que tenha resultado.

Giroux (1997) aponta que as condições materiais são as bases as quais os educadores delimitam e fortalecem suas práticas, e que, enquanto intelectuais,

modificar a natureza das condições em que trabalham se apresentará necessariamente como parte de suas tarefas. Isso é um aspecto do entendimento de que as escolas são locais políticos. A reflexão da pedagoga é o início do caminho a qual teremos que trilhar. Entender que o racismo se apresenta como elemento da cultura escolar – enrijecida e resistente – é o começo para construirmos projetos pedagógicos que expressem uma prática intelectual crítica. Só assim a escola irá se configurar lugar de práticas sociais reais.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegamos ao final desse trabalho refletindo sobre o nosso objetivo inicial. A nossa intenção era promover um instrumento capaz de capacitar as pedagogas diante das desigualdades raciais que se apresentam na escola. Especialmente, que estas fossem capazes de interpretar as diferenças entre os dados de reprovação, distorção idade-série, abandono e evasão escolar de estudantes negros e brancos. Todavia, reajustamos o foco da pesquisa de modo que antes de construir um instrumento, que pudéssemos entender como a questão é elaborada pelas pedagogas e professoras.

Tivemos a participação de cinco integrantes na entrevista e grupo focal. É um parâmetro pequeno diante da complexidade de uma problemática que permeia todas as dimensões da escola. Este se apresentou, de fato, como um dos limites da pesquisa, haja visto que o engajamento para participar de pesquisas que envolvem estas dinâmicas que ocorrem na entrevista e no grupo focal podem alcançar um número menor de pessoas. Outro problema é que o engajamento para se fazer presente nessa pesquisa certamente foi mais fácil para aquelas que possuem sensibilidade para a temática das relações étnico-raciais na escola, mas, e aquelas que se mantêm isoladas e resistentes a tal discussão? Essa pode ser uma indagação a ser levada para outras pesquisas e debates, de modo a pensar processos de formação de educadores mais atuante na escola.

Mas, ainda assim, o que nós tivemos em termos de diálogo com essas professoras e pedagogas pode nos dar muitas pistas de como a questão racial incide no trabalho dessas educadoras. Além disso, com a constituição do nosso método, mais do que coletar dados para a interpretação de nossas indagações, se pode perceber que o momento de diálogo do grupo focal e da entrevista individual tornou esse momento formativo. A organização do roteiro, partindo de um texto inicial (ou, motivador da discussões) permitiu a interação de maneira qualificada das educadoras, de modo que elas pudessem avaliar as práticas pedagógicas a partir de experiências que estas já tinham vivenciado em algum momento de suas trajetórias na vida escolar e fora dela.

Esse achado é fundamental porque demonstra a necessidade de que, antes de analisar os números e percebermos estatisticamente as diferenças entre estudantes negros e brancos na escola, que possamos compreender como o

racismo se constitui subjetivamente nas ações, gestos, expressões, posturas, modos de avaliar, modos de ensinar. Isto é, como ele pode se tornar, inclusive, uma mistificação verbal (Fanon, 2021) nos discursos dos educadores: quando as práticas pedagógicas são para todos ou quando as práticas pedagógicas não enxergam a diferença.

Acreditamos também que a discussão da política educacional se fez fundamental nesse trabalho. Dentro do limite do nosso escopo de pesquisa, a política educacional se fez expressão das falas das professoras e pedagogas. Entretanto, das vezes em que a política apareceu ela se mostrou mais distante das educadoras do que imaginávamos. Uma das coisas que mais ficou marcada dos diálogos com as profissionais é a conclusão que chegamos de que a política educacional que visa a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira não tem sido apropriada pelos educadores.

Pelo contrário, ela vai se mostrar como uma espécie de exigência curricular. A não ser que esses educadores estejam ligados a movimentos políticos, e que coloquem como central a categoria da raça, não só em suas trajetórias políticas, mas em suas trajetórias pessoais, a política educacional se mostrará isolada. Não é difícil de encontrar inúmeras reportagens jornalísticas de situações em que professoras em qualquer etapa de ensino tenham, numa certa ideia de boa intencionalidade, buscado aplicar a Lei nº 10.639/03 e, na verdade, essa ação ter se tornado o contrário daquilo que se esperava. Ou seja, muitas vezes a aplicação dessa obrigatoriedade no conteúdo, em uma atividade, no calendário, em um evento da escola, acaba se tornando uma ação que reproduz uma prática racista. Especialmente porque essas práticas estão fundamentadas em noções estereotipadas. Nos fica como alerta que a política educacional, aqui, pensando-a como política curricular, precisa ser mais do que aplicada como exigência curricular.

Mas, sim, como parte de um contexto de luta política. A lei formalizada em texto precisa ser compreendida pelos educadores como uma possibilidade, então, de reconstrução das sociabilidades na escola. Muito se irá apontar da necessidade de formação dos professores. Aqui, ressalto um questionamento que Gonçalves (1985) faz: quem educa o educador? Até que ponto a nossa formação será qualitativamente significativa para que o educador se aproprie da teoria como fonte para a prática de constituição de novas sociabilidades que visem a humanização do

outro na escola? Essas e outras possibilidades apontadas aqui nessa conclusão ficam como indagações futuras e possibilidades de continuidade desse trabalho.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Frederico Alves; XAVIER, Flavia Pereira. Desigualdade no interior da escola: a formação da turma dos repetentes. **Rev. Bras. Polít. Adm. Educ.**, v. 37, n. 1, p. 109 - 131, jan./abr. 2021. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/105420/61612>. Acesso em: 16 de mar. 2024.

ALVES, Maria Teresa Gonzaga; FRANCO, Creso. A pesquisa em eficácia escolar no Brasil: evidências sobre o efeito das escolas e fatores associados à eficácia escolar. In: BROOKE, N.; SOARES, J. F. (Ed.). **Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008. p. 482-500.

ALVES, Maria Teresa Gonzaga; SOARES, José Francisco. Efeito-escola e estratificação escolar: o impacto da composição de turmas por nível de habilidade dos alunos. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 45. p. 25-58. jun. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/YQbr5ZSkZNdFkkDMCrp948t/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 20 de mar. 2024.

ALVES, Maria Teresa Gonzaga; SOARES, José Francisco; XAVIER, Flavia Pereira. Desigualdades educacionais no ensino fundamental de 2005 a 2013: hiato entre grupos sociais. **Revista Brasileira de Sociologia**, v. 4, n. 7, p. 49-82, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.20336/rbs.150>. Acesso em: 20 de mar. 2024.

APPLE, M. W. Políticas de direita e branquidade: a presença ausente da raça nas reformas educacionais. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 16, p. 61-67, abr, 2001. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782001000100007&lng=en&nrm=iso. Acesso em 25 de fev. 2024.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Fracasso/Sucesso: um pesadelo que perturba nossos sonhos. **Em Aberto**, Brasília, v.17, n. 71, p. 33-40. jan. 2000. Disponível em: <https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2618/2356>. Acesso em: 26 de out. 2024.

BAUER, Adriana; ALAVARSE, Ocimar Munhoz; OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Avaliações em larga escala: uma sistematização do debate. **Educação e Pesquisa**, v. 41, pp. 1367-1384. 2015 Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201508144607>. Acesso em: 5 de mai. 2024.

BARBOUR, Rosaline. **Grupos focais**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BENEDITO, Beatriz Soares; CARNEIRO, Suelaine e PORTELLA, Tânia (orgs.) **Lei 10.639/03: a atuação das Secretarias Municipais de Educação no ensino de história e cultura africana e afro-brasileira**. São Paulo, SP. Instituto Alana, 2023.

BENTO, Maria Aparecida Silva. Branqueamento e branquitude no Brasil. In: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva (orgs.) **Psicologia social do**

racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

BOTELHO, Fernando; MADEIRA, Ricardo; RANGEL, Marcos A. Racial Discrimination in Grading: Evidence from Brazil. **American Economic Journal**, v. 7, n. 4, out/2015, p. 37-52. Disponível em: <https://www.aeaweb.org/articles?id=10.1257/app.20140352>. Acesso em: 29 de ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Censo Escolar da Educação Básica 2023 - Resumo Técnico**. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2023.pdf. Acesso em 15 de nov. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 1, de 15 de janeiro de 2018**. Institui Diretrizes Operacionais para os procedimentos administrativos de registro de dados cadastrais... Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=80991-rceb001-18-pdf&category_slug=janeiro-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em 13 de out. 2024.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 20 de ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas_interdisciplinares/diretrizes_curriculares_nacionais_para_a_educacao_das_relacoes_etnico_raciais_e_para_o_ensino_de_historia_e_cultura_afro_brasileira_e_africana.pdf. Acesso em: 20 de ago. 2024.

CANEGAL, Carol; OBSERVATÓRIO DA BRANQUITUDE. **O peso positivo da raça branca na escolarização**. Gama Revista, 21 de dezembro de 2023. Disponível em: <https://gamarevista.uol.com.br/colunistas/observatorio-da-branquitude/o-peso-positivo-da-raca-branca-na-escolarizacao/>. Acesso em: 7 de fev. 2024.

CARDOSO, Cintia; DIAS, Lucimar Rosa. A branquitude como entrave à implementação da Lei nº 10.639/03 na educação infantil. **Educação**, v. 46. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao>. Acesso em 15 de jul. 2024.

Carvalho, Maria Regina Viveiros de Carvalho. **Perfil do professor da educação básica**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2018. Disponível em: <https://relatos.inep.gov.br/ojs3/index.php/relatos/article/view/4083>. Acesso em: 15 de nov. 2024.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. São Paulo: Contexto, 2024.

CORSINO, Luciano. Nascimento.; ZAN, Dirce. Djanira. Pacheco. Juventude negra, Ensino Médio e democracia: a luta pela escola . **Educar em Revista**, v. 36, p. 1-20, 2020. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar>. Acesso em: 25 de out. 2024.

COSTA, Marcio da.; BARTHOLLO, Tiago Lisboa. Padrões de segregação escolar no Brasil: um estudo comparativo entre capitais do país. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1183-1203, out/dez. 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302014144444>. Acesso em: 7 de fev. 2024.

DA SILVA, Cidinha. Formação de educadores/as para o combate ao racismo: mais uma tarefa essencial. In: CAVALLEIRO, Eliane. **Racismo e antirracismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2024. p. 41-58.

DAYRELL, Juarez Tarcisio. A escola como espaço sociocultural. In: Dayrell, J. (Org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1996.

ELNIÑO, Thiago. **Pedagoginga**. 2017. Disponível em: <https://genius.com/Thiago-elnino-pedagoginga-lyrics>. Acesso em: 19 de nov. 2024.

FRANKENBERG, Ruth. A miragem de uma branquitude não marcada. In: WARE, Vron. (Org.) **Branquidade, identidade branca e multiculturalismo**. Rio de Janeiro: Garamond, 2004. p. 307-338.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

FANON, Frantz. **Racismo e cultura**. Editora Terra Sem Amos: Brasil, 2021.

FEIJÓ, Janaína Rodrigues; PINHO NETO, Valdemar Rodrigues de; FRANÇA, João Mário Santos de. **Correspondência de raça professor-aluno e o gap educacional racial**. In: XXIV ENCONTRO DE ECONOMIA DA REGIÃO SUL – ANPEC SUL 2021, 2021, [online]. p. 1-16. Disponível em: https://www.anpec.org.br/sul/2021/submissao/files_l/i2-7955bad459dd061940e31103bd2e7d1d.pdf. Acesso em: 15 nov. 2024.

FERNANDES, Claudia de Oliveira; FREITAS, Luiz Carlos de. Currículo e avaliação. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do Nascimento (orgs.). **Indagações sobre currículo: currículo e avaliação**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. 44p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag5.pdf>. Acesso em: 7 de fev. 2024.

FONSECA, Izabel Costa da. **Trajetórias escolares de pretos, pardos e brancos no ensino fundamental: um estudo longitudinal com dados coletados em escolas do Norte, Nordeste e Centro-Oeste entre 1999 e 2003**. 2010. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/VCSA-8EKRJM/1/disserta__oizabelfonseca.pdf. Acesso em: 12 dez. 2024.

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

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GIROUX, Henry A. Por uma pedagogia e política da branquitude. **Cadernos de Pesquisa**, nº 107, p. 97-132, jul. 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/TGkGW8VQZx8WQ89Cf7TGqqb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 de mar. 2023.

GOMES, Nilma Lino. Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. In: CAVALLEIRO, Eliane. **Racismo e antirracismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2024. p. 59-72.

GOMES, Nilma Lino. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou resignificação cultural? **Revista Brasileira de Educação**, n. 21, pp. 40-51. 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000300004>. Acesso em: 2 de mai. 2024.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. **O silêncio: um ritual pedagógico a favor da discriminação racial** - um estudo acerca da discriminação racial como fator de seletividade na escola pública de primeiro grau - 1ª a 4ª série. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais. 1985. 342f. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUBD-9R6PKM>. Acesso em: 19 de fev. 2024.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

JOHNSON, Jéssica de Jesus Santos Claudio. **Indicadores de qualidade da educação: um debate sobre trajetórias escolares**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná. 2021. 164 f. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br>. Acesso em: 24 de abr. 2024.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano**. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

MICHELAT, Guy. Sobre a utilização de entrevista não-diretiva em Sociologia. Editora Polis, 1982. p.191-211. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1895177/mod_resource/content/2/Guy%20Michelat.pdf. Acesso em 29 de set. 2024.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Técnicas de pesquisa. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec Editora, 2014. p. 261-273. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7493040/mod_resource/content/2/Minayo.pdf. Acesso em: 20 de set. 2024.

MOREIRA, Adilson. **Racismo recreativo**. São Paulo: Pólen, 2019.

NDEBELE, Njabulo S. Iph'indlela. Finding a way Through Confusion. In: **Fine lines from the box: further thoughts about our country**. África do Sul: Umuzi, 2007. p. 279.

NÚCLEO DE MEMÓRIA AUDIOVISUAL DA UERJ. **Perfil do Pensamento Brasileiro: Lélia Gonzalez**. Youtube. 13 de jul. 2023. Disponível em: <https://youtu.be/T9C942D3EUI?si=T9TnKuJPITwIGMRS>. Acesso em: 10 de fev. 2024.

NUTTALL, Sarah. Subjetividades da branquidade. In: WARE, Vron. (Org.) **Branquidade, identidade branca e multiculturalismo**. Rio de Janeiro: Garamond, 2004. p. 183-217.

OLIVEIRA, Fabiana de; ABRAMOWICZ, Anete. Infância, raça e "paparicação". **Educação em Revista**, v. 26, n. 2, p. 209–226, ago. 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-46982010000200010>. Acesso em 25 de fev. 2024.

PEREIRA, Raphael Preto. Mesmo com obrigatoriedade, 27% dos professores não declaram raça em Censo da Educação. **Folha de S. Paulo**. 28 de ago. 2023. Disponível em: folha.uol.com.br. Acesso em: 9 de jul. 2024.

PINHEIRO, Carla Santos. **Serão negras as professoras de educação infantil municipal de Salvador? Quando o silêncio é a resposta**. 2021. 153 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Africanos, Povos Indígenas e Culturas Negras) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Africanos, Povos Indígenas e Culturas Negras (PPGEAFIN), Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2021.

PINHEIROS, Bárbara Carine Soares. **Como ser um educador antirracista**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2023.

PIZA, Edith. Porta de vidro: entrada para a branquitude. In: BENTO, Maria Aparecida Silva. Branqueamento e branquitude no Brasil. In: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva (orgs.) **Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016. p. 64-101.

NERY, Flavia. Portal MEC. **Censo de 2005 incluirá dados sobre cor e raça**. 30 de março de 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/202-264937351/2301-sp-867045164#:~:text=dados%20sobre%20matr%C3%ADculas%20nas%20escolas%2C%20o%20Censo,ra%C3%A7a%20e%20de%20cor%22%2C%20explicou%20o%20secret%C3%A1rio>. Acesso em: 13 de out. 2024.

TAYLOR, Chris; GORARD, Stephen; FITZ, John. A re-examination of segregation indices in terms of compositional invariance. **Social Research Update**, 30, 2000, p. 1-7. Disponível em: <https://sru.soc.surrey.ac.uk/SRU30.html>. Acesso em: 7 de fev. 2024.

SANTOS, Laura Pires Rodrigues. **“Nossa, meu deus, a escola é um negócio muito ruim.”: o racismo como produção da evasão escolar de alunas negras**.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2023. 42 f.

SCHUCMAN, Lia Vainer. **Entre o “encardido”, o “branco” e o “branquíssimo”:** Raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana. Tese (Doutorado em Psicologia), Universidade de São Paulo. São Paulo, 2012. 122 f.

SCHUCMAN, Lia Vainer; COSTA, Eliane Silvia; CARDOSO, Lourenço. Quando a identidade racial do pesquisador deve ser considerada: paridade e assimetria racial. **Revista da ABPN**, v. 4, n. 8, p. 15-29, jul. - out. 2012. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/site/article/view/247>. Acesso em: 26 de jul. 2024.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo. Horizonte: Autêntica, 1999.

SOARES, José Francisco; ALVES, Maria Teresa Gonzaga; FONSECA, José Aguinaldo. Trajetórias educacionais como evidência da qualidade da educação básica brasileira. **R. bras. Est. Pop.**, v. 38, p. 1-21, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbepop/a/9ZRM8LBTqQMhMDQNJDwjQZQ/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 23 de abr. 2024.

SOARES, J. F.; ALVES, M. T. G. Desigualdades raciais no sistema brasileiro de educação básica. **Educação e Pesquisa**, v. 29, n. 1, p. 147–165, jan. 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022003000100011>. Acesso em: 23 de abr. 2024.

SOUZA, Luciana Karine de. Recomendações para a realização de grupos focais na pesquisa qualitativa. **PSI UNISC**, Santa Cruz do Sul, v. 4, n. 1, jan./jun. 2020, p. 52-66. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/psi/article/view/13500>. Acesso em: 22 de jul. 2024.