

A educação das relações étnico-raciais no olhar das gestoras escolares: um fato isolado ou um silêncio implantado?

Carlos Eduardo Ströher^{1*}  Aruna Noal Correa² 

¹Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – Brasil

²Universidade Federal de Santa Maria - Brasil

*Autor de correspondência: carlooseduardostroher@gmail.com

RESUMO

O presente estudo realiza uma análise da aplicação do artigo 26-A da LDB (Brasil, 1996), que determina a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana, afrobrasileira e indígena nas instituições de ensino. A pesquisa tem por objetivo compreender de que forma gestores escolares implementam a educação das relações étnico-raciais (ERER) em escolas de dois municípios do Vale do Rio Caí/RS. O referencial teórico aponta-se em estudos sobre as relações raciais na contemporaneidade brasileira, nos estudos críticos da branquitude e na vertente dos estudos da decolonialidade crítica, do pensamento afrodiaspórico e de crítica da modernidade. Em termos metodológicos, configura-se como estudo de caso, de cunho quali-quantitativo, com produção de dados por meio de questionários semi-estruturados encaminhados aos gestores das escolas da rede pública de Bom Princípio e São Sebastião do Caí, situados no Rio Grande do Sul/Brasil. Os resultados apontam desconfortos e incertezas quanto à condução de situações de racismo existentes nas escolas, bem como, sinalizam a necessidade de suporte pedagógico e de espaços de reflexão coletiva sobre o tema de forma que possibilitem a reeducação das relações étnico-raciais.

ABSTRACT

This study presents an analysis of how the article 26-A from LDB (Brazil, 1996), which determines the mandatory teaching of African, Afro-Brazilian and indigenous history and culture in all education institutions is being enforced. The research aims at understanding the ways school administrators implement ethnical-racial relations in education in schools in two different cities in Vale do Caí/RS. The theoretical framework is based on studies on racial relations in contemporary Brazil, critical studies of whiteness and studies of critical decoloniality, Afro-diasporic thought and criticism of modernity. In terms of methodology, this is a case study of qualitative and quantitative analysis, with data production through semi-structured questionnaires sent to the school administrators of the public schools of Bom Princípio and São Sebastião do Caí, located in Rio Grande do Sul/RS. The results present discomforts and uncertainty as to the conduction of existent racism cases at school. They also signal the necessity of pedagogical support and of spaces for collective reflection about the theme as to enable reeducation concerning ethnical-racial relations.

RESUMEN

Este estudio presenta un análisis de cómo se está aplicando el artículo 26-A de la LDB (Brasil, 1996), que determina la enseñanza obligatoria de la historia y la cultura africana, afrobrasileña e indígena en todas las instituciones educativas. La investigación tiene como objetivo comprender las formas en que los administradores escolares implementan las relaciones étnico-raciales en las escuelas de dos ciudades diferentes en Vale do Caí/RS. El marco teórico se basa en estudios sobre las relaciones raciales en el Brasil contemporáneo, estudios críticos de la blancura y estudios de decolonialidad crítica, pensamiento afrodiaspórico y crítica de la modernidad. En términos de metodología, se trata de un estudio de caso con análisis cualitativo y cuantitativo, con producción de datos a través de cuestionarios semiestructurados enviados a los administradores escolares de las escuelas públicas de Bom Princípio y São Sebastião do Caí, ubicadas en Rio Grande do Sul/RS. Los resultados muestran incomodidades e incertidumbres respecto a la gestión de los casos de racismo existentes en las escuelas. También señalan la necesidad de apoyo pedagógico y de espacios para la reflexión colectiva sobre el tema, con el fin de posibilitar la reeducación en relación con las cuestiones étnico-raciales.

PALAVRAS-CHAVE:

Educação das relações étnico-raciais
Escola
Gestores escolares
Políticas educacionais
Racismo

KEYWORDS:

Education policies
Ethnical-racial relations in education
Racism
School
School administrators

PALABRAS-CLAVE:

Administradores escolares
Escuela
Políticas educativas
Racismo
Relaciones étnico-raciales en la educación

*Com a fé de quem olha do banco a cena
Do gol que nós mais precisava na trave
A felicidade do branco é plena
A pé, trilha em brasa e barranco, que pena
Se até pra sonhar tem entrave
A felicidade do branco é plena
A felicidade do preto é quase
[...]
Ela quis ser chamada de morena
Que isso camufla o abismo entre si e a humanidade
plena
[...]
E como analgésico nós posta que
Um dia vai tá nos conforme
Que um diploma é uma alforria
Minha cor não é uniforme
Hashtags #PretoNoTopo, bravo!
80 tiros te lembram que existe pele alva e pele alvo¹*

1. Horizonte inicial

Os versos compostos por Renan Batista, Leandro Oliveira e Vinicius Oliveira fazem parte da canção *Ismália*, interpretada pelo rapper Emicida. O artista contemporâneo, famoso por expressar a voz das periferias brasileiras, diferencia, no trecho que abre este artigo, a felicidade do branco, que é plena, da alegria do preto, incompleta.

Ao denunciar a desigualdade histórica que separa, em um abismo, brancos e negros no Brasil, bem como a violência que afeta de forma distinta os sujeitos “pele alva” e “pele alvo”, o músico acena com a esperança do diploma, tal qual uma carta de alforria que pode libertar pretos e pardos da condição de submissão que as conjunturas sociais de séculos de escravidão forjaram aos descendentes de africanos². O que, e sobretudo cada vez mais, vem sendo manifestado nas

¹ Disponível em: <https://www.lettras.com.br/emocida/ismalia>. Acesso em 14 abr. 2024.

² A letra faz uso de metáforas e referências culturais para abordar temas como racismo, violência policial e a luta por reconhecimento e igualdade. Ao longo da canção, Emicida compara-se a Ícaro, o personagem da mitologia grega que caiu ao voar muito perto do Sol, sugerindo que a sociedade impõe limites à ascensão dos negros. A repetição do nome 'Ismália' remete ao poema de Alphonsus de Guimaraens, onde a personagem homônima enlouquece e busca alcançar a Lua, tanto no céu quanto no mar, mas acaba caindo. Essa referência simboliza a busca por sonhos e a

produções artísticas atuais, com destaque para vozes plurais e engajadas em causas sociais, tais como a de Emicida, refletem uma sociedade que, a despeito de ainda conservar inúmeros tabus, possui espaços livres para a manifestação das diversidades em suas diferentes formas de expressão.

As primeiras décadas do século XXI vem observando a efervescência das questões étnico-raciais para as populações negras e indígenas, especialmente com o advento das leis nº10.639 (BRASIL, 2003) e nº 11.645 (BRASIL, 2008), que instituíram a obrigatoriedade do estudo e abordagem das referidas temáticas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, Lei nº 9.493 (BRASIL, 1996), a quantidade de produções didáticas, artísticas, historiográficas, literárias e audiovisuais aprofundou-se de forma gigantesca. Conceitos como racismo e suas diversas nomenclaturas complementares - estrutural, institucional, linguístico, religioso, recreativo, até o falso “reverso”³ - bem como o antirracismo e termos adjacentes, popularizaram-se, extrapolando a esfera acadêmica e ampliando o debate social sobre as desigualdades étnico-raciais.

A escrita deste texto tem um “lugar de fala”⁴ que não se esquivava deste debate. É redigida por dois pesquisadores, homem e mulher de cor branca, posicionados, portanto, na esfera de privilégios estruturais que a branquitude⁵ busca preservar. Ao mesmo tempo, porém, advém de uma trajetória de estudos que focam a percepção de professores (STRÖHER; KASPARI, 2018) e estudantes (STRÖHER, 2022) sobre as relações étnico-raciais nos espaços escolares. Dessa forma, emerge este texto, como culminância do curso de especialização em gestão educacional, que visou responder ao seguinte problema de pesquisa: De que forma os gestores escolares enfrentam o desafio de implementar a educação

dura realidade enfrentada pela população negra, que têm seus sonhos interrompidos pela violência e pelo preconceito. Fonte: <https://www.letras.mus.br/emicida/ismalia-part-larissa-luz-e-fernanda-montenegro/significado.html>. Acesso em: 15 abr. 2024.

3 O racismo reverso seria uma espécie de “racismo ao contrário”, ou seja, um racismo das minorias dirigido às majorias. Há um grande equívoco nesta ideia porque membros de grupos raciais minoritários podem ser preconceituosos ou praticar discriminação, mas não podem impor desvantagens sociais a membros de outros grupos majoritários, seja direta ou indiretamente. (ALMEIDA, 2018, p. 41, grifos do autor).

4 Conceito popularizado a partir da obra da filósofa Djamilia Ribeiro, esse “espaço” não pode ser uma prisão que as restrinja ao mesmo tipo de narrativas, afinal “todo mundo tem um lugar de fala”. (Ribeiro, 2017, p. 88).

5 A branquitude é entendida como “um lugar de vantagem estrutural nas sociedades estruturadas na dominação racial” (FRANKENBERG, 1995) e manifestação da identidade racial branca.

das relações étnico-raciais (ERER) em suas escolas? Para atingir esse objetivo, o presente estudo busca compreender de que forma gestores escolares implementam as diretrizes da ERER em suas instituições de ensino, como se posicionam em situações de racismo e como percebem e agem diante da emergência de conflitos e dilemas raciais nos espaços escolares.

Este texto está organizado em três sessões: na primeira é descrita de forma sucinta a trajetória do movimento negro como articulador e agente mobilizador de políticas públicas brasileiras no tocante à implementação da educação das relações étnico-raciais, especialmente nas últimas três décadas; na sequência, é feita a caracterização dos procedimentos metodológicos da pesquisa; por último, serão descritas as análises da produção de dados realizada com gestores de duas redes municipais do estado do Rio Grande do Sul, a luz dos aportes teóricos que embasam as reflexões construídas.

2. Movimento negro educador: da arena política à sala de aula

A trajetória da população negra desde o período pós-abolição em nosso país, ou seja, desde 1888, sinaliza que ela ocupou majoritariamente espaços marginalizados nos empregos e nas áreas urbanas das grandes cidades brasileiras. Esse processo, resultado da exclusão e do racismo estrutural que sempre marcou o Estado brasileiro, cujas políticas – vinculadas à terra, ao trabalho e à educação – privilegiaram, no decorrer de nossa história, as populações brancas de ascendência europeia, em detrimento daquelas de ascendência ameríndia ou africana.

Entre as diversas pautas por inserção social defendidas pelos coletivos negros, o acesso à educação continuou sendo uma das lutas prioritárias durante o período republicano. Mesmo com a ampliação do atendimento educacional para mais grupos marginalizados no início do século XX, a escola pública brasileira permaneceu sendo um espaço marcado pelas desigualdades, precariedades e abandonos de toda a ordem. Os índices de analfabetismo, que eram absolutamente altos entre o total da população brasileira – em 1872, era de 84% da população brasileira –, mantiveram-se ainda mais elevados entre a população negra e indígena.

Na década de 1930, segundo Gomes (2017), os movimentos negros que ainda não se estruturavam em uma organização única e unívoca, buscaram uma primeira iniciativa de articulação nacional ao instituírem a Frente Negra Brasileira (1931). Entre as pautas do movimento, transformado em partido político em 1936, estava a ampliação ao acesso à educação, através da criação de escolas e cursos de alfabetização de crianças, jovens e adultos. O que foi declarado ilegal, no ano seguinte, durante a ditadura de Getúlio Vargas, entre 1937 e 1945 (Estado Novo). Em consequência, o movimento permaneceu por meio do Teatro Experimental do Negro (TEN) que, a partir de 1940, “alfabetizava seus primeiros participantes, recrutados entre operários, empregados domésticos, favelados sem profissão definida, modestos funcionários públicos [...]” (GOMES, 2017, p. 30).

Nilma Lino Gomes ressalta a importância do TEN para o Movimento Negro Unificado (MNU), estruturado em 1979. Essa organização foi a “[...] principal responsável pela formação de uma geração de intelectuais negros que se tornaram referência acadêmica na pesquisa sobre relações étnico-raciais no Brasil” (GOMES, 2017, p. 32). O afinamento de pautas, em relação à educação, vinha se organizando dentro de um amplo contexto de âmbito mundial, quando, a partir da década de 1970, as teorias sobre o racismo incorporaram-se ao marxismo e a movimentos sociais de esquerda, em lutas pelos direitos de minorias étnicas e de imigrantes, no contexto europeu, e em grupos contestatórios aos governos autoritários na América, incluindo o Brasil.

Nilma Lino Gomes destaca, entre as lutas da população negra pela superação do racismo ao longo da história do Brasil, a ação do Movimento Negro, especialmente na busca pelo direito à educação, permitiu que a militância política ganhasse força e capilaridade a partir da década de 1980, o que refletiu em avanços legais como a criminalização do racismo pela Constituição de 1988 (Brasil, 1988) e a inclusão da obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Africana, Afrobrasileira e Indígena na LDB (BRASIL, 1996) por meio do artigo 26-A, proveniente da sanção das leis 10.639/2003 (BRASIL, 2003) e 11.645/2008 (BRASIL, 2008).

Outros marcos foram estabelecidos com a Marcha Zumbi dos Palmares, efetivada em Brasília em 1995, e a Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, conduzida em 2001, em Durban, na África do Sul. Oportunidade na qual o Estado brasileiro

reconheceu internacionalmente, pela primeira vez, o racismo que o constitui, e comprometeu-se a tomar ações de reparação histórica.

Especificamente quanto às repercussões no âmbito educacional, a inclusão do artigo 26-A na Lei nº 9.394 (Brasil, 1996), por meio da lei nº 10.639, assinada em 9 de janeiro de 2003, alterou a legislação educacional brasileira para incluir no currículo a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira”, desde a educação básica até o ensino superior. A promulgação dessa lei, mesmo que ocorrida somente no ano de 2003, foi encarada como uma grande vitória pelo movimento negro.

Entretanto, o que se observou, na sequência, foi a necessidade de um amplo trabalho de implementação dessa legislação, a partir da escrita e divulgação de outros documentos legais que explicitasse o que era esperado do novo currículo para atender ao dispositivo legal. Assim, foram organizados um parecer (BRASIL, 2004a) e uma resolução (BRASIL, 2004b) que instituíram as *Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana* (DCNERER), que foram aprovados pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), em março de 2004, e homologados pelo Ministério da Educação (MEC) em junho do mesmo ano.

Neste contexto, o Ministério da Educação (MEC), através das secretarias Seppir e Secadi⁶, passou a acompanhar o desenvolvimento da lei e suas Diretrizes por meio de diversas políticas públicas, como o fomento para a produção e atualização de materiais didáticos, a orientação para a alteração dos currículos em todos os níveis de ensino e a organização de formações continuadas relativas ao tema. Todas as iniciativas governamentais estão sintetizadas no *Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana* (PNIDCNERER), de 2009 (BRASIL, 2009). Esse novo documento estabeleceu seis eixos estratégicos, entre os quais está uma política de formação para gestores e profissionais da educação.

Ao longo dos últimos 20 anos, inúmeros estudos analisaram as formas e impactos da implementação da lei 10.639/2003 (BRASIL, 2003). As pesquisadoras

⁶ Seppir é a sigla de Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial e Secadi é a sigla de Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão.

Míria Gomes de Oliveira e Paula Vinícius Baptista de Oliveira e Silva (2017), ao analisar a recepção da lei nº 10.639 junto a futuros professores, salientam que o respaldo jurídico para tratar do tema da EREER é, “[...] em si mesmo uma imposição e uma (re) significação, porque é a síntese de um longo processo de negociação de sentidos entre movimentos sociais e tradição jurídica brasileira [...]” (OLIVEIRA; SILVA, 2017, p. 185).

No âmbito da gestão educacional e escolar, as dificuldades de implementação de políticas de valorização da diversidade étnico-racial esbarram não somente na novidade das legislações que as sustentam, mas também da “[...] existência e persistência de um imaginário conservador em relação à diversidade e à questão racial do qual partilham vários gestores de sistema de ensino e das escolas e intelectuais da área” (GOMES, 2011, p. 119). Esse aspecto de resistência e resquícios de conservadorismo em pensamentos e práticas educativas mobilizaram essa pesquisa, que pretendeu, metodologicamente, aprofundar essa questão na perspectiva da gestão escolar.

3. Aportes metodológicos

A pesquisa se caracterizou por uma abordagem quali-quantitativa, mesclando uma relação dinâmica entre o objeto e a subjetividade do sujeito pesquisador (LÜDKE; ANDRÉ, 1986; ANDRÉ, 2001), ao mesmo tempo em que incorporou elementos quantitativos para a compreensão do fenômeno pesquisado, a saber, o entendimento de gestores escolares acerca da educação das relações étnico-raciais (ERER). Quanto aos procedimentos técnicos, a investigação utilizou-se da pesquisa bibliográfica, por meio de autores que teorizam e contextualizam a EREER na sociedade brasileira contemporânea, e fontes secundárias; além de pesquisa de levantamento através de questionários semiestruturados, definidos conforme critérios definidos por Manzini (2003), e encaminhados aos gestores escolares das escolas definidas para o estudo.

Como critério de definição das escolas que participaram do estudo, elegeram-se dois dos municípios pertencentes ao Vale do Rio Caí⁷ para a realização da pesquisa: Bom Princípio e São Sebastião do Caí, ambos situados no Rio Grande do Sul/Brasil. A escolha desses dois municípios deve-se, inicialmente, pelo fato de serem as cidades entre as de maior destaque populacional e econômico da região do Vale do Rio Caí: São Sebastião do Caí é o terceiro município em população na região (24.428, conforme dados do Censo de 2022)⁸ e Bom Princípio o quinto mais populoso (13.132, segundo o mesmo levantamento)⁹.

Dessa forma, pretendeu-se realizar um estudo comparativo entre a forma como a ERER é compreendida e implementada nas duas redes de ensino, considerando que há uma diferença, também, na constituição histórica e nos elementos culturais dos dois municípios. São Sebastião do Caí é uma cidade de origem portuguesa, com forte presença de descendentes de africanos, presença anterior à vinda dos imigrantes alemães por volta de 1850. Já Bom Princípio surgiu como povoado a partir da fundação de uma colônia particular organizada por um imigrante teuto, *Winterschneiss*, apresentando menor diversidade étnico-racial entre a população que constituiu a cidade, com traços culturais da imigração alemã mais presentes.

Esse estudo comparativo enquadra-se metodologicamente como um estudo de caso. Alda Judith Alves-Mazzotti (2006) define o estudo de caso como uma técnica com usos por vezes e também abusos. Robert Yin (1984 apud ALVES-MAZZOTTI, 2006, p. 643) afirma que no estudo de caso “[...] o pesquisador tem pouco controle sobre os acontecimentos; e quando o foco se dirige a um fenômeno contemporâneo em um contexto natural”.

7 O Vale do Rio Caí conta com uma população total de 219.025 habitantes, conforme dados do Censo de 2022. Fonte: Jornal Primeira Hora. Disponível em: <https://www.primeirahora.rs/web/noticias/23244/censo-2022-confirma-vale-do-ca-tem-219025-habitantes>. Acesso em 23 set. 2023.

8 Para ter acesso a mais indicadores socioeconômicos conforme a Fundação de Economia e Estatística - FEE/RS do município de São Sebastião do Caí, acessar a página: <https://arquivofee.rs.gov.br/perfil-socioeconomico/municipios/detalhe/?municipio=S%E3o+Sebasti%E3o+do+Ca%ED>. Acesso em 23 set. 2023.

9 Para ter acesso a mais indicadores socioeconômicos conforme a Fundação de Economia e Estatística - FEE/RS do município de Bom Princípio, acessar a página: <https://arquivofee.rs.gov.br/perfil-socioeconomico/municipios/detalhe/?municipio=Bom+Princ%EDpio>. Acesso em 23 set. 2023.

Considerando a complexidade do tema de pesquisa, voltada ao grau de entendimento e aplicação de um dispositivo legal - a ERER, embasada pelo artigo 26-A da LDB (BRASIL, 1996), buscou-se observar as respostas diferentes a partir de questões padronizadas, considerando a subjetividade dos gestores envolvidos e a realidade de cada um dos educandários. Dessa forma, após a aprovação prévia dos secretários municipais de educação, optou-se por selecionar somente as escolas que atendiam às etapas de escolarização do Ensino Fundamental (EMEFs), enviando formulários para as direções das sete (7) escolas da cidade de Bom Princípio e doze (12) escolas do município de São Sebastião do Caí.

Os questionários foram encaminhados e respondidos de forma virtual, entre os dias 21 de março e 3 de abril de 2024, totalizando 19 respostas. Houve concordância de todos os respondentes sobre o uso de suas informações para as análises, conforme expresso no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TLCE)¹⁰. O conjunto de dados produzidos por estes gestores embasa as análises e reflexões descritas no tópico a seguir.

4. Luzes e sombras na análise de dados: as (in)visibilidades raciais nas percepções das gestoras escolares

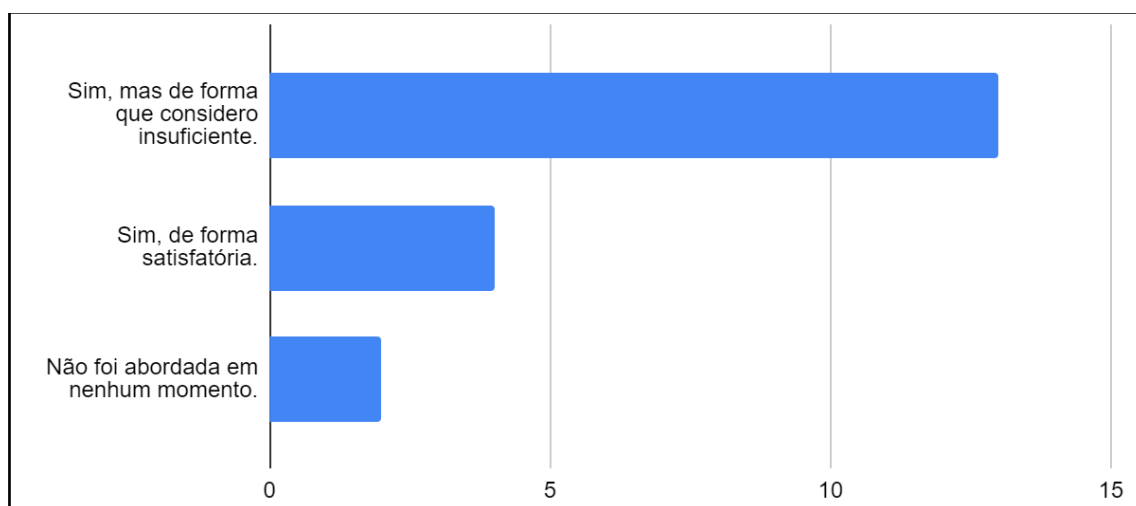
A partir das respostas dos questionários, a análise dos dados foi organizada, primeiramente, por meio de características que delineiam o perfil das gestoras respondentes e, na sequência, aprofundamento de algumas categorias definidas com base em núcleos de sentido que emergiram das informações coletadas. Dessa forma, estas categorias organizam-se nos seguintes eixos: 1) formação inicial e continuada nas temáticas da ERER; 2) constatação da existência ou inexistência de práticas racistas nos espaços escolares; 3) identificação dos sujeitos autores das

¹⁰ Conforme Castro; Mapelli e Gozzo (2023), dentre seus fundamentos éticos e legais, o consentimento livre e esclarecido deve ter três constituintes: participação voluntária; disponibilização de informações apropriadas; apreensão e concordância, visando a respeitar, promover a autonomia do participante e protegê-lo de quaisquer tipos de danos/prejuízos. Quando o possível participante é convidado a fazer parte da pesquisa, a ele é exposto o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Este caracteriza-se por ser um documento explicativo, de formato escrito, nos quais são abordadas informações referentes ao projeto de pesquisa, com o intuito de garantir a voluntariedade do indivíduo. Apesar da importância da validação dos projetos de pesquisas e termos de consentimento nos Comitês de Ética em pesquisa, a referida pesquisa foi isentada do encaminhamento para validação neste órgão.

situações entendidas como racismo; 4) atuação da gestão na promoção do antirracismo.

Deste modo, quanto às características das gestoras escolares participantes da pesquisa, traçou-se inicialmente o perfil que delineia este lugar de gestão e de atuação quanto à temática da pesquisa. Esse perfil das respondentes revelou um cenário 100% feminino, no qual quase a metade (47,4%) atua na escola há mais de 10 anos, mas boa parte (63,1%) até no máximo 5 anos junto à equipe diretiva. Em relação ao primeiro eixo, formação inicial e/ou continuada das gestoras, o que se evidenciou foi a descrição de formações consideradas insuficientes para a atuação profissional, conforme evidencia o gráfico a seguir.

Gráfico 1: As questões étnico-raciais foram abordadas em sua formação como professor(a) e/ou gestor(a)?



Fonte: dados da pesquisa.

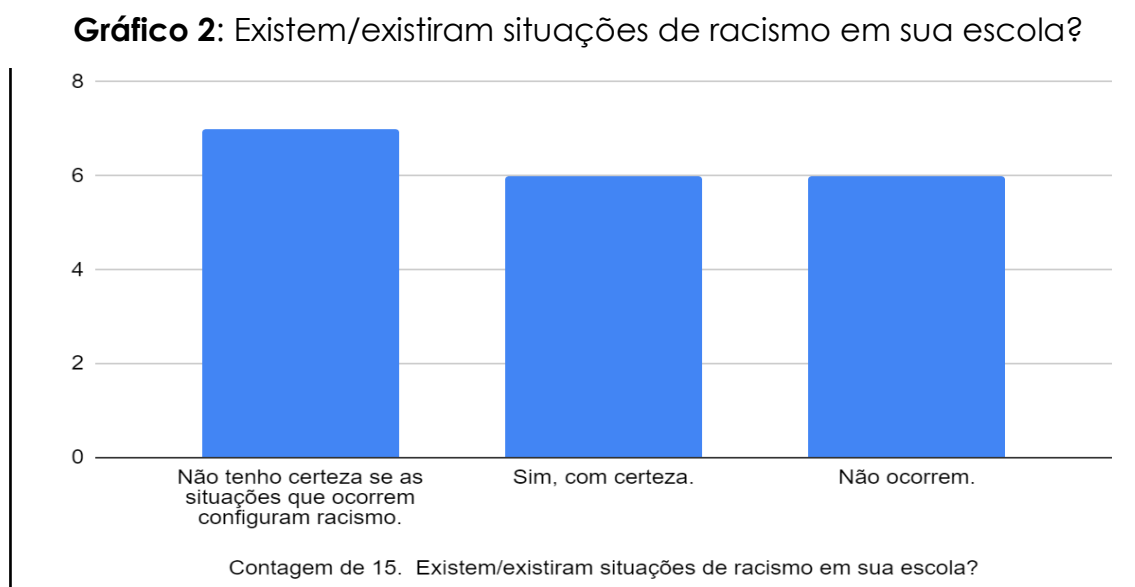
Os dados revelam que a maior parte das gestoras teve, ao longo de seu percurso formativo, momentos de estudo e reflexão sobre as temáticas étnico-raciais. No caso da formação inicial, aquelas que concluíram a sua graduação antes ou no período do advento das leis 10.639/2003 e 11.645/2008 talvez não tenham cursado componentes curriculares específicos sobre a história e cultura afro-brasileira, africana e indígena, visto que as instituições de ensino superior também tiveram prazos para adequação de suas matrizes curriculares.

No entanto, há de se considerar que a emergência destas pautas na primeira década do século XXI mobilizou uma série de ações desdobradas em

cursos de extensão, palestras e outras formações nos círculos universitários, assim como a implementação das diretrizes curriculares na educação básica convocou as redes de ensino das diferentes esferas - federal, estadual, municipal - tanto pública, quanto privada, a buscarem formações continuadas nessas temáticas.

Dessa forma, causa impacto às análises, verificar que duas gestoras consideram que em nenhum momento de seus percursos formativos as temáticas da EREER tenham sido abordadas. Ao mesmo tempo, se apenas quatro pessoas declararam que a formação que tiveram pode ser considerada satisfatória, constata-se a consciência de que há carência ou, então, ineficiência nas atividades formativas oferecidas a esse grupo de profissionais ao longo de suas trajetórias.

A categoria analítica seguinte diagnostica a percepção sobre a existência ou não de situações de racismo nas escolas pesquisadas. Os dados coletados indicam que não há consciência ou, ao menos, certeza sobre a manifestação do racismo na escola, visto que somente cerca de um terço das gestoras afirmou que ocorrem atos configurados como racismo em suas instituições, conforme expressa o gráfico a seguir:



Fonte: dados da pesquisa.

Múltiplos podem ser os entendimentos destes dados. No entanto, parece explícito que existem incertezas - e arriscamos dizer, desconfortos - a partir do olhar das participantes da pesquisa sobre as situações de racismo vivenciadas. Informar que não há certeza sobre o nome que se dá a uma situação - seja ela um insulto

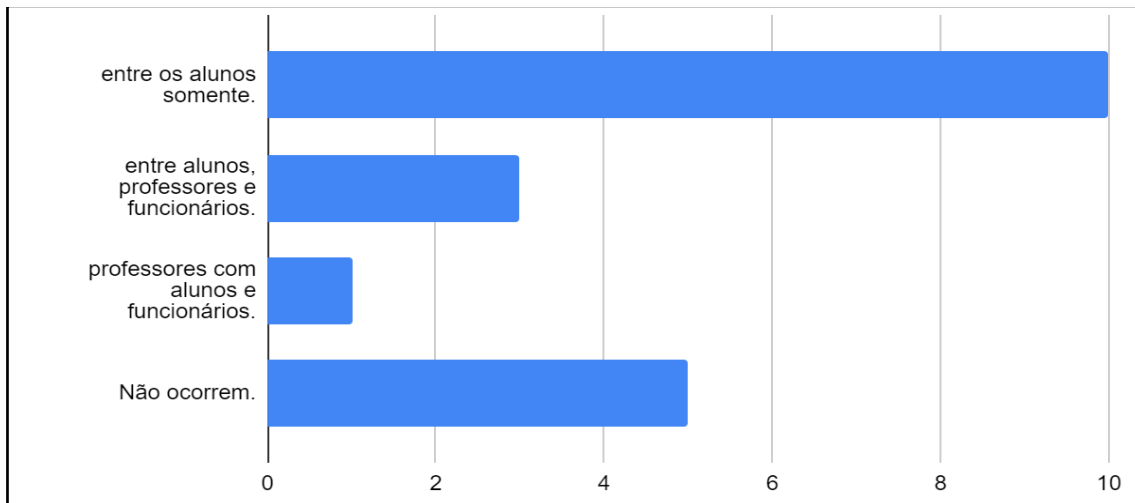
oral, um gesto, um escrito ou qualquer ação manifesta - revela que o racismo é, no mínimo, um tema do qual se busca evitar. E uma das estratégias desse silenciamento é justamente a negação de sua existência, especialmente quando esta refere-se a um grupo considerado minoritário, visto que 78,9% das escolas informou que o percentual de estudantes brancos é superior a 80% (nas demais o percentual indicado foi de 60 a 80%). Ao negar o racismo, sua problematização é silenciada, atitude típica da branquitude.

Ruth Frankenberg (1995), socióloga britânica radicada nos Estados Unidos, apresenta elementos estruturais do conceito de branquitude, dos quais destaca que ela é produto da história e é uma categoria relacional. Nessa perspectiva relacional entre brancos e não-brancos, envolve as relações subjetivas que os indivíduos estabelecem nas interseccionalidades que os compõem: raça, classe, gênero, orientação sexual, pertencimento religioso, etc. Daí o caráter mutável do conceito, condicionado às variações interseccionais.

Diversos autores, entre os quais destacamos a brasileira Maria Aparecida Bento e a estadunidense Robin Diangelo, refletem sobre esses silenciamentos das pessoas brancas, nomeando-os respectivamente como “pacto narcísico da branquitude” e “solidariedade branca”. Para as pesquisadoras, seus efeitos são extremamente prejudiciais. “[...] Meu silêncio não é benéfico porque protege e mantém a hierarquia racial e meu lugar em seu interior. Cada piada não interrompida facilita a circulação do racismo pela cultura, e a capacidade de a piada circular depende de minha cumplicidade” (DIANGELO, 2018, p. 84).

Essa suposta cumplicidade proveniente de uma aparente cegueira racial também se manifesta na categoria seguinte, a qual se debruça a identificar os autores das situações de racismo. Excetuando as gestoras que negaram a própria existência do racismo em suas escolas, as demais identificaram, em sua maioria, que as manifestações racistas ocorrem unicamente entre os alunos, conforme expressa o gráfico que segue:

Gráfico 3: As situações de racismo são/foram praticadas por quem?



Fonte: dados da pesquisa.

As informações corroboram a percepção do racismo, quando existente, como algo específico do relacionamento dos estudantes, isentando os adultos dessas práticas. Somente uma resposta sinalizou a prática de racismo de professores com alunos e funcionários e três respostas generalizaram entre todos os sujeitos dos espaços escolares. Dados que sustentam a compreensão do racismo como um defeito moral, uma falha individual a qual deve ser “tratada” a partir da intervenção do adulto na relação entre as crianças e adolescentes, portanto associada ao *bullying*.

A evidência dessa constatação está no percentual de respostas que confirmaram que o racismo é um tipo de *bullying*: quase 70% das gestoras entrevistadas. Não há quem não tenha ouvido falar em educação e escola nas últimas décadas e não tenha escutado o anglicismo *bullying*. A palavra tem origem na correspondente inglesa *bully*, que significa valentão, brigão. Mesmo sem uma denominação em português, é entendido como ameaça, tirania, opressão, intimidação, humilhação e maltrato. Portanto, entendido como “[...] um fenômeno que se caracteriza por atos de violência física ou verbal, que ocorrem de forma repetitiva e intencional contra uma ou mais vítimas” (OLIVEIRA-MENEGOTTO; PASINI; LEVANDOWSKI, 2013, p. 203).

Obviamente, conforme os autores, racismo e *bullying* apresentam características em comum. Ambos evidenciam, através de práticas, situações de agressão e perseguição a pessoas a partir de um outro sujeito contextualmente favorecido, ou mesmo de um grupo, utilizando a violência física, psicológica ou

simbólica como armas de coação e execução de insultos, ataques e hostilidades de diferentes formas. No entanto, as reverberações dessas práticas são distintas: enquanto o *bullying* é nomeado e estruturado a partir de padrões de intervenção¹¹, o racismo é negado e são adotadas estratégias de silenciamento, negação ou tratamento similar ao *bullying*.

As pesquisadoras Luiza Franco Dias, Luana Molz Rodrigues e Maria Carolina Magedanz, ao estudarem as diferenças entre *bullying* e racismo no contexto escolar pelo viés da Psicologia, ressaltam os tratamentos equivocados que essas práticas recebem nas instituições de ensino:

Na escola, o bullying e o racismo são confundidos e tratados erroneamente da mesma forma, sem considerar os fatores culturais e as representações sociais que interpelam a construção da distinção racial no Brasil. O bullying é considerado um comportamento anormal, sendo uma atitude criticada pela sociedade, que desperta uma série de medidas “profiláticas” como palestras e rodas de conversa, para trabalhar o tema com os pais, alunos e professores. O racismo, por outro lado, é silenciado, tornando a escola uma zona oculta das discriminações raciais (DIAS; RODRIGUES; MAGEDANZ, 2022, p. 24, grifo das autoras).

Destacam, complementarmente, que as ações de combate a situações de *bullying* possuem mecanismos de suporte já devidamente estruturados pelas equipes diretivas das escolas, envolvendo geralmente serviços de orientação educacional e atendimento psicológico. No entanto, “[...] quando olhamos para o racismo, uma vez que as escolas encontram desconforto em abordar essa temática de forma transversal nas disciplinas, acabando por centralizar as discussões em datas comemorativas, como o dia da consciência negra” (DIAS; RODRIGUES; MAGEDANZ, 2022, p. 25).

¹¹ A gênese dos estudos sobre o tema *bullying* remonta à década de 1970, na Suécia, alcançando o cenário da pesquisa acadêmica brasileira somente em meados dos anos 1990, em meio às discussões sobre o aumento das situações de violência nas instituições de ensino. Nesse contexto de amplificação do tema, o governo federal, em 2015, sancionou a lei que instituiu o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (*Bullying*), que conceitua o termo como todo “[...] ato de violência física ou psicológica, intencional e repetitivo que ocorre sem motivação evidente, praticado por indivíduo ou grupo, contra uma ou mais pessoas, com o objetivo de intimidá-la ou agredi-la, causando dor e angústia à vítima, em uma relação de desequilíbrio de poder entre as partes envolvidas.” (BRASIL, 2015, Art. 1º). Inclui, entre o rol de delitos que caracterizam a prática, o uso de “expressões preconceituosas” (Art. 2º, inciso VI). Não há menção específica ao termo racismo.

Sobremaneira, os efeitos do protocolo errôneo, que diagnostica humilhações e xingamentos racistas como uma forma de manifestação do *bullying* no contexto escolar, contribuem para o silenciamento ou o tangenciamento do tema do racismo na escola. Esse protocolo equivocadamente de enfrentamento às situações de racismo fica evidente nos relatos descritos a partir da questão: *Já houve alguma situação de racismo ocorrida na escola e que precisou contato entre as partes envolvidas?*

Duas situações que ocorreram, envolveram o diálogo entre os envolvidos e com as famílias, visando buscar uma **solução tranquila e de conscientização**. (Respondente 3).

Sempre conseguimos conversar entre as partes envolvidas e resolvemos a situação. Em todos os casos, **através do diálogo foi possível sensibilizar e orientar os alunos envolvidos**. A família também é convidada a participar desse momento de educação e aprendizagem. Pois precisamos nos unir tanto em casa como na escola para a educação das nossas crianças. (Respondente 12).

Conversamos com os envolvidos e chamamos os familiares. (Respondente 16).

Um aluno chamou o colega negro de macaco. Foi feito contato com as famílias envolvidas. **A família do aluno agressor e o aluno se desculparam com o aluno agredido e sua família**. (Respondente 18).
(Grifos nossos).

O tratamento protocolar do racismo na escola acaba por descaracterizá-lo, pois subestima seu caráter de crime, embasado na legislação, que exige atitudes de repúdio e orientações quanto a encaminhamentos judiciais, conforme o caso. Não se trata aqui de fomentar, junto a estudantes e famílias, a instalação de processos de judicialização de práticas de racismo, visto que são situações que envolvem o livre arbítrio e o direito individual dos envolvidos, mas de evitar ações que visam colocar “panos quentes” nestas situações. Aprofundando o entendimento do racismo como falha moral individual e isolada, passível de resolução com um simples pedido de desculpas.

Entende-se que os espaços escolares são locais primordiais para discutir o racismo em suas esferas institucionais e estruturais, o que convoca as próprias instituições de ensino a olharem para suas práticas e perceberem em que pontos elas mesmas reforçam a manutenção do racismo no âmbito institucional.

Surgem, assim, alguns questionamentos provocativos: a diminuição da desigualdade étnico-racial é um compromisso da escola? Se sim, como se efetiva?

É possível identificar uma maior evasão e reprovação escolar entre alunos autodeclarados negros de cor preta ou parda, tal qual inúmeras estatísticas nacionais revelam¹²? Em caso positivo, os fatores que explicam essa evidência são somente externos, ou seja, referentes às condições de vulnerabilidade socioeconômica destes estudantes? Ou a escola admite que tem responsabilidade nesse cenário?

Nessa direção, se sobressai a resposta de uma gestora:

Temos uma diversidade muito grande de raças na escola mas as crianças ainda não enxergam com esses olhos, conseguem ver e relacionar com todos igualmente (respondente 14).

A descrição supracitada é o relato de uma gestora a respeito da questão: *Você acredita que a escola consegue atuar de forma ativa na promoção do antirracismo? Justifique.* E, novamente, nos deparamos com uma situação em que há uma negação do racismo, desta vez com uso do argumento da igualdade.

A defesa de uma suposta igualdade entre todos é comumente utilizada como mecanismo para minimizar os efeitos do racismo. Obviamente o pressuposto da igualdade é um princípio supremo. A Constituição Federal (BRASIL, 1988) celebra e enaltece a igualdade como um valor a ser defendido. No Título II, dos direitos e garantias fundamentais, o Artigo 5º *caput*, estabelece que “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade [...]”. Antes disso, no Artigo 3º, o inciso IV estabelece que, entre os objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil, está “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem,

12 Um levantamento do Cedra (Centro de Estudos e Dados sobre Desigualdades Raciais), de dezembro de 2023, apresentou dados inéditos sobre escolaridade com recorte de cor/raça, entre os quais a taxa de distorção idade-série - o número de alunos que, por repetência ou evasão, estão 2 ou mais anos atrasados em relação à idade adequada para a escolarização. Nas séries iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), 13% dos estudantes negros e 6% dos brancos se encontram nessa condição. No Ensino Médio, os índices são, respectivamente, de 31% e 17%. Como consequência, a Educação de Jovens e Adultos - modalidade dedicada a quem precisou interromper a escolarização - tem 28 negros para cada 10 brancos matriculados. Fonte: <https://www.uol.com.br/ecoa/colunas/rodrigo-ratier/2023/12/11/progressao-escolar-amplia-desigualdade-racial-diz-estudo.htm>. Acesso em: 23 mai. 2024.

raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (BRASIL, 1988). A propósito, o racismo, em nossa Constituição cidadã, foi pela primeira vez repudiado (Art. 4º, inciso VIII) e tipificado como crime inafiançável e imprescritível (Art.5º, inciso XLII).

Do ponto de vista legal, portanto, a premissa da igualdade é basilar em termos legais e deve ser protegida. A expressão “igualdade racial” também é utilizada como forma de garantir a paridade de direitos, tanto que a Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010, é conhecida como Estatuto da Igualdade Racial (BRASIL, 2010). A Lei não define igualdade racial, mas seu oposto, a desigualdade racial, em seu Art. 1º, inciso II: “desigualdade racial: toda situação injustificada de diferenciação de acesso e fruição de bens, serviços e oportunidades, nas esferas pública e privada, em virtude de raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica” (BRASIL, 2010).

O Estatuto da Igualdade Racial (BRASIL, 2010) reconhece a necessidade premente de “eliminação dos obstáculos históricos, socioculturais e institucionais que impedem a representação da diversidade étnica nas esferas pública e privada” (*Ibid*, Art. 4º, inciso V). Uma das condições para a supressão dessas barreiras consiste na observância do conceito de equidade, que amplia o de igualdade. Equidade é uma condição que enxerga e reconhece as diferenças e as compreende como viáveis e necessárias para atingir uma igualdade de fato e de direito. Nilma Lino Gomes, ao defender o conceito de equidade racial no campo educacional, ressalta que, a implementação das políticas públicas universalistas precisa estar atenta para a “[...] efetivação da justiça social e a necessidade de políticas de ações afirmativas que possibilitem a efetiva superação das desigualdades étnico-raciais [...]” e de outros marcadores de diferença (GOMES, 2011, p. 115).

A crítica ao caráter universalista do conceito de igualdade ganha força na adoção do termo equidade. Significa, ao mesmo tempo, a ênfase do direito à diferença, especialmente dos grupos não hegemônicos, e revela a premência de políticas públicas que afetem a base das relações sociais forjadas pelo viés da desigualdade e da falta de isonomia. Nos últimos anos, têm-se observado um maior

destaque ao termo equidade, sendo gradativamente mais utilizado do que o termo igualdade ao referir-se à temática racial¹³.

A noção de equidade, no entanto, aparentemente é desconhecida pelas gestoras, que não citam o termo em suas respostas quanto às ações de combate ao racismo em suas instituições.

Sim, acredito que na escola temos meios de abordar da melhor maneira possível esses temas. Muitas vezes, os alunos só têm contato com esses assuntos através das atividades desenvolvidas no ambiente escolar (Respondente 1).

Acredito que sim, pois busca levar seus alunos e profissionais a compreenderem a necessidade do respeito ao próximo, desenvolvendo diversas ações com esse objetivo (Respondente 18).

Sim, pois não acontecem situações desta demanda na escola atualmente. Mas pode-se fazer um trabalho preventivo (Respondente 3).

Acredito que sim. Pois dificilmente presenciamos situações de racismo na escola (Respondente 6).

Sim, propomos atividades que visam o respeito (Respondente 9).

Sim, através de práticas diárias e de projetos desenvolvidos no âmbito da promoção da educação, dos valores, do respeito, do diálogo, da justiça e igualdade (Respondente 11).

Acredito que na minha escola conseguimos, porque trabalhamos pela conscientização da igualdade, respeito, fraternidade (Respondente 12).

Sim. Através de uma pedagogia do amor, respeito ao próximo, e da valorização da diversidade (Respondente 17).

Realizamos, sempre que necessário, conversas para conscientizar os alunos e profissionais. Mas, de fato, não promovemos projetos educacionais específicos desse tema (Respondente 16).

Acredito que parcialmente, porque temos muito ainda a aprender sobre o assunto e muitas vezes acabamos não dando a importância que deveríamos (Respondente 19).

Em parte, sim, mas a família também precisa contribuir (Respondente 8).

Acredito que há um longo caminho para que a escola consiga atuar com efetividade na promoção do antirracismo, mas os primeiros passos já estão sendo dados (Respondente 2).

De certa forma. Mas caminhamos na melhoria de intervenções e atividades extra escolares (Respondente 13).

Nas respostas emitidas pelas gestoras sobre as formas de atuação da escola para a promoção do antirracismo, diversas respostas manifestam um compromisso, ao menos aparente, com a pauta racial (respondentes 1 e 18), embora algumas

13 Entre as ações que visam publicizar a equidade racial está o Pacto da Equidade Racial, iniciativa que visa implementar um Protocolo ESG – sigla derivada de *Environmental, Social and Governance* – e que são, hoje, os parâmetros internacionais mais importantes que orientam investidores institucionais quanto a questões ambientais, sociais e de governança. Disponível em <http://pactopelaequidaderacial.org.br/esg.html>. Acesso em: 23 mai. 2024.

ainda acentuem a excepcionalidade dos casos (respondentes 3 e 6) ou sustentem sua justificativa a partir de princípios genéricos como respeito ou amor (respondentes 9, 11, 12 e 17). Ou, ainda, admitem uma certa insuficiência ou ineficácia de ações neste sentido (respondentes 16 e 19), argumentando que precisam de apoio das famílias (respondente 8) ou indicando que atuam de forma gradual para o desenvolvimento dessa consciência em seus espaços de atuação (respondentes 2 e 13).

Fica nítido, portanto, que o antirracismo não é uma pauta explícita na manifestação das gestoras. Pode-se conjecturar que porventura não há precisão suficiente quanto ao sentido do termo antirracismo. A palavra, por vezes, é utilizada de forma genérica e um tanto imprecisa. O antirracismo vem se constituindo como um conceito que se estruturou em oposição ao racismo, a partir da célebre frase da filósofa estadunidense Ângela Davis: “Numa sociedade racista, não basta não ser racista. É necessário ser antirracista”. Não se trata, obviamente, de um conceito vinculado a um movimento político uniforme ou homogêneo, contemplando um amplo espectro de práticas e formas de posicionamento contra-hegemônico. Para a socióloga Bárbara Danielle Moraes Vieira, o antirracismo abarca um espectro amplo de iniciativas, sendo “[...] melhor caracterizado a partir de um conjunto de comportamentos, em escala individual ou coletiva, que envolve, no nosso caso, práticas, atitudes e perspectivas de enfrentamento ao racismo antinegro e anti-indígena no Brasil” (VIEIRA, 2022, p. 55).

Em suma, os estudos sobre o racismo e também os mais contemporâneos acerca do antirracismo apresentam, em comum, o reconhecimento da permanência e do fortalecimento das práticas racistas no Brasil. E que atravessam também os espaços educativos, muitas vezes expressos em privilégios materiais e simbólicos oportunizados aos brancos e desvantagens concedidos aos negros, que resultam na manutenção das diferenças raciais. Desigualdades essas que perpassam os silenciamentos brancos em seus pactos narcísicos (BENTO, 2014).

Podemos problematizar os silêncios e seus significados na ressonância do racismo e pensar como ele ecoa na forma de não conversação. Parafraseando o escritor espanhol Diego Arboleda Rodríguez, “[...] uma não conversação é quando ninguém diz o que quer dizer. Os silêncios podem ser relaxantes e agradáveis. As

não conversações, pelo contrário, deixam todo mundo nervoso” (ARBOLEDA RODRÍGUEZ, 2016, p. 114).

Os dados coletados juntos às gestoras das redes de ensino pesquisadas, apontando lacunas, fragilidades e/ou desconhecimentos quanto ao entendimento das dimensões das relações étnico-raciais no contexto escolar indicam que há diversos desafios para a efetivação da EREER como proposta de sociedade e de humanidade. Tais resultados corroboram, no contexto brasileiro, o que diversos estudos contemporâneos – especialmente após a Lei n.º 10.639 (BRASIL, 2003), as diretrizes para a EREER e as políticas afirmativas –, analisam de forma aprofundada quanto aos impactos do racismo em crianças e adolescentes durante seus processos de escolarização, muitos deles a partir de interseccionalidades com gênero e classe¹⁴.

Antes mesmo do advento dessas legislações, Maria Beatriz Nascimento destacava que o “racismo é uma experiência que retira o sujeito de si mesmo, anulando-o em vida, segue o indivíduo negro desde a infância” (RATTS, 2006, p. 48). Nascimento reflete e expõe, a partir de suas experiências escolares, a multidimensionalidade do racismo em todos os âmbitos – pessoal, profissional, familiar e social.

A filósofa Sueli Carneiro, em entrevista ao Observatório de Educação do Instituto Unibanco, ressalta que as escolas, via de regra, ainda sustentam currículos eurocêntricos, no qual destacam parâmetros culturais de matriz branca e eurocêntrica, a despeito dos avanços legais relativos à temática étnico-racial. Como consequência desse processo, ocorre o epistemicídio, que é a negação das experiências e valores de ancestralidade africana, afro-brasileira e indígena. Para

14 Um estudo de fôlego e amplitude é a obra *Relações raciais na escola: reprodução de desigualdades em nome da igualdade*, organizada por Mary Garcia Castro e Miriam Abramovay, financiado pela UNESCO, INEP e Observatório de Violência nas escolas, de 2006, que coletou dados em escolas públicas e privadas em cinco cidades brasileiras: Belém, Brasília, Porto Alegre, Salvador e São Paulo. Outros estudos fazem recortes específicos, como o livro de Eliane dos Santos Cavalleiro (*Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*, 6. ed. São Paulo: Contexto, 2012), que analisa os tratamentos dispensados às crianças brancas e negras em espaços de educação infantil e as representações distintas construídas sobre elas a partir das relações estabelecidas pelos diferentes sujeitos das escolas; e o trabalho de Éllen Daiane Cintra e Wivian Weller (*Jovens negras no Ensino Médio público e privado: leituras interseccionais sobre suas vivências e percepções do racismo*, Educar em revista. UFPR, Vol. 37, 2021), que reflete sobre as implicações raciais que afetam negativamente jovens negras de classes sociais diferentes, bem como suas relações sociais diante da operacionalização do racismo.

Sueli Carneiro: “[...] isso é obra da escravidão, da colonização e que o pós-abolição não resolveu. A escola reitera isso, não é gratuito que nossas primeiras experiências de racismo ocorram na escola” (INSTITUTO UNIBANCO, ONLINE, 2017, n. p.).

As experiências do racismo manifestadas na escola, e evidenciadas nesta pesquisa, indicam na sua grande maioria serem silenciadas ou desconfiguradas como *bullying*. Os relatos das gestoras demonstram que há sentimentos diferentes por conta disso: desde a negação e a indiferença, até uma certa impotência, insegurança ou constrangimento sobre como agir ou conduzir situações que envolvam discriminações raciais. Não foram percebidas diferenças significativas nas respostas das dirigentes das duas redes de ensino, por isso a análise não se direcionou para o comparativo entre os resultados das gestoras das escolas de Bom Princípio e de São Sebastião do Caí.

5. Considerações finais: quando silêncios geram não conversações

Assim como Arboleda Rodríguez provoca em sua citação, urge pensar momentos em que ocorram conversações, rompendo os silêncios que somente reforçam práticas preconceituosas. O imperativo do diálogo passa por instâncias múltiplas: a) suporte das redes mantenedoras em termos de formações continuadas para as gestões, sanando lacunas nos processos formativos das gestoras; b) oportunidade de espaços de reflexão entre os docentes em reuniões pedagógicas visando a construção de propostas de ensino afrocentradas e a discussão de formas de manejo diante de atos considerados racistas; c) fortalecimento de um rede de apoio institucional, envolvendo os serviços de orientação educacional, psicologia e coordenação pedagógicas que possam intervir, juntamente com a gestão escolar, em situações que sejam configuradas como racismo e possam efetivar reflexões coletivas e reeducação das relações étnico-raciais.

Para além de apontar falhas ou indiferenças na postura das gestoras, a proposta deste estudo constituiu em refletir sobre os desafios que a educação das relações étnico-raciais lança para os espaços educativos e seus sujeitos, ainda estigmatizados em “peles alva” e “peles alvo”, tal qual sugere a interpretação de

Emicida na canção Ismália, que abriu esta escrita. Os estudos da branquitude por vieses críticos revelam uma nova e ampliada perspectiva de democratização do debate sobre a educação das relações étnico-raciais do Brasil, cuja eficácia passa pelo comprometimento ativo de pessoas brancas nos debates e ações dessa temática, sob risco de permanecerem atitudes isoladas e fragmentadas de sujeitos “afetos a causa”.

Se as políticas públicas das últimas décadas impuseram, muito a custo de pressões e mobilizações de movimentos sociais, necessidade de mudanças que se direcionam para a construção de um projeto humanitário de sociedade mais plural e equânime, é compromisso ético e político dos gestores escolares a posição de liderança na edificação de outros parâmetros de educação que atuem na diminuição das desigualdades e na oferta de oportunidades verdadeiramente igualitárias e inclusivas.

Referências

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte, MG: Letramento: Justificando, 2018. Coleção Feminismos Plurais.

ALVES-MAZOTTI, Alda Judith. **Usos e abusos dos estudos de caso.** *Cadernos de Pesquisa*, v. 36, n. 129, p. 637-651, set./dez. 2006.

ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade.** *Cadernos de Pesquisa*. n. 113. p. 51-64, jul. 2001.

ARBOLEDA RODRÍGUEZ, Diego. **É proibido ler Lewis Carroll.** ilustrações Raúl Sagospe Romero. 1. ed. São Paulo: FTD, 2016.

BENTO, Maria Aparecida Silva. **Branqueamento e branquitude no Brasil.** In: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva. *Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil.* 6a ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014, p. 25-57.

BRASIL. **Constituição** (1988). Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidente da República, 2016.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 20 dez. 1996. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm

BRASIL. **Lei nº 10639, de 9 de janeiro de 2003.** Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática

“História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 9 jan. 2003. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10639.htm

BRASIL. **Lei nº 11645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 10 mar. 2008. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm

BRASIL. **Lei nº 13.185, de 6 de novembro de 2015**. Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying). http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13185.htm

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações Etnorraciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília: MEC, [s.d.], 2004a. <http://portal.mec.gov.br/cne/>

BRASIL. **Resolução n. 1, de 17 de junho de 2004**. Brasília: MEC, 2004b. <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Etnorraciais e para o ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana**. MEC, 2009. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1852-diretrizes-curriculares-pdf&Itemid=30192

BRASIL, Lei 12.288/10. **Estatuto da Igualdade Racial**. Brasília, DF: Presidência da República, 2010.

CASTRO, Talita Garcia do Nascimento de; MAPELLI, Lina Domênica; GOZZO, Thais de Oliveira. **Consentimento livre e esclarecido em participantes de pesquisa clínica**. *Journal Health NPEPS*, v. 8, n. 1, e10760, jan-jun., 2023.

DIANGELO, Robin. **Não basta não ser racista: sejamos antirracistas**. Barueri/SP: Faro Editorial, 2018.

DIAS, Luiza Franco; RODRIGUES, Luana Molz; MAGEDANZ, Maria Carolina. **Bullying ou racismo?** In: Mozart Linhares da Silva; Luiza Franco Dias [Orgs.] *21 Textos para discutir racismo em sala de aula*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022, p. 23-28.

FRANKENBERG, Ruth. **White women, race matters: the social construction of whiteness**. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1995.

GOMES, Nilma Lino. **Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas**. RBPAAE. V. 27, n. 1, p. 109-121, jan./abr. 2011.

GOMES, Nilma Lino. **Movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

INSTITUTO UNIBANCO. Observatório de Educação - Ensino Médio e Gestão. **Gestão escolar para a equidade racial**. 2017. <https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/em-debate/conteudo-multimidia/detalhe/gestao-escolar-para-a-equidade-racial-dialogos-com-macae-evaristo-e-sueli-carneiro>.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MANZINI, Eduardo José. **Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada**. In: MARQUEZINE: Maria Cristina; ALMEIDA, Maria Amélia; OMOTE; Sadão. (Orgs.) *Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial*. Londrina: Eduel, 2003, p.11-25.

OLIVEIRA, Míria Gomes de; SILVA, Paulo Vinícius Baptista da. **Educação Étnico-Racial e Formação Inicial de Professores: a recepção da Lei 10.639/03**. *Educação & Realidade*. [online], v. 42, n.1, p. 183-196, 2017.

OLIVEIRA-MENEGOTTO, Lisiane Machado de; PASINI, Audri Inês; Gabriel, LEVANDOWSKI. **O bullying escolar no Brasil: uma revisão de artigos científicos**. *Revista Psicologia: Teoria e Prática*, v. 15, n. 2, p. 203-215. São Paulo, SP, maio-ago, 2013.

RATTS, Alex (org.). **Eu sou atlântica: sobre a trajetória de vida de Beatriz Nascimento** São Paulo: Instituto Kuanza & Imprensa Oficial, 2006.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte, MG: Letramento: Justificando, 2017. Coleção Feminismos Plurais.

STRÖHER, Carlos Eduardo. **Privilégio e sortilégio da cor: marcas da branquitude e do racismo nas relações étnico-raciais de jovens estudantes do Vale do Rio Caí**. Tese (Doutorado em Educação). UFRGS, Porto Alegre/RS, 2022.

STRÖHER, Carlos Eduardo; KASPARI, Tatiane. **Da tinta da lei ao quadro e giz: a recepção da Lei 10.639 e da Educação das Relações Étnico-Raciais por professores da educação básica**. *Identidade!* Faculdades EST, v. 23, n. 1, p. 181-196, 2018.

VIEIRA, Bárbara Danielle Morais. **Letramento Racial: da emergência de uma formulação**. *Revista Espaço Acadêmico - Edição Especial - Abril 2022*, p. 53-64.