

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO - UFMA
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS – CCSO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

GABRIELLA ALVES FERREIRA

A ESCOLA PÚBLICA TEM COR?

**Um estudo étnico-racial de instituições escolares no intuito de apreender as
Representações Sociais dos atores educativos no cotidiano - Paço do
Lumiar/MA**

São Luís/MA

2025

GABRIELLA ALVES FERREIRA

A ESCOLA PÚBLICA TEM COR?

**Um estudo étnico-racial de instituições escolares no intuito de apreender as
Representações Sociais dos atores educativos no cotidiano - Paço do
Lumiar/MA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão, para obtenção do Grau de Doutora em Educação.

Linha de Pesquisa: Instituições Educativas, Currículo, Formação e Trabalho Docente. Grupos de Pesquisa: Educação e Representações Sociais / Escola, Currículo e Formação Docente

Orientadora: Profa. Dra. Maria Núbia Barbosa Bonfim

São Luís/MA
2025

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

Ferreira, Gabriella Alves.

A ESCOLA PÚBLICA TEM COR? : um estudo étnico-racial de instituições escolares no intuito de apreender as Representações Sociais dos atores educativos no cotidiano

- Paço do Lumiar/MA / Gabriella Alves Ferreira. - 2025.

244 f.

Orientador(a): Maria Núbia Barbosa Bonfim.

Tese (Doutorado) - Programa de Pós-graduação em Educação/ccso, Universidade Federal do Maranhão, Programa de Pós-graduação Em Educação, 2025.

1. Cor Racial. 2. Estudo Étnico-racial. 3. Escola.
4. Cotidiano. 5. Teoria das Representações Sociais. I.
Bonfim, Maria Núbia Barbosa. II. Título.

GABRIELLA ALVES FERREIRA

A ESCOLA PÚBLICA TEM COR?

Um estudo étnico-racial de instituições escolares no intuito de apreender as Representações Sociais dos atores educativos no cotidiano - Paço do Lumiar/MA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão, para obtenção do Grau de Doutora em Educação.

Linha de Pesquisa: Instituições Educativas, Currículo, Formação e Trabalho Docente. Grupos de Pesquisa: Educação e Representações Sociais / Escola, Currículo e Formação Docente

Orientadora: Profa. Dra. Maria Núbia Barbosa Bonfim

Data de aprovação ____/____/____

Banca Examinadora

Profa. Dra. Emérita Maria Núbia Barbosa Bonfim (Orientadora)
Doutora em Ciências da Educação (UC)
Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE)
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

Profa. Dra. Ivany Pinto Nascimento
Doutora em Educação: Psicologia da Educação (PUC/SP)
Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED)
Universidade Federal do Pará (UFPA)

Profa. Dra. Maria Alice Melo
Doutora em Educação (USP/SP)
Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE)
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

Profa. Dra. Mariza Borges Wall Barbosa de Carvalho
Doutora em Educação (UNIMEP)
Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE)
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

Profa. Dra. Dourivan Camara Silva de Jesus
Doutora em Educação (UNESP/Marília)

São Luís/MA
2025

*Eu aqui escrevo e relembro um verso que li um dia.
“Escrever é uma maneira de sangrar”. Acrescento: e
de muito sangrar, muito e muito...*

(Conceição Evaristo)

Aos estudantes, que me ensinam,
na cotidianidade, a ser professora.

AGRADECIMENTOS

(*Adupé*)¹

Nunca estamos sozinhos, sempre estamos caminhando junto dos nossos. Foi quando entendi que meu trabalho é parte de uma grande caminhada de encontro a nós (Pedro Carneiro).

Adupé, professora Maria Núbia Barbosa Bonfim!

Adupé, mãe Elinisse Alves Ferreira!

Adupé, pai João Paulo Silva Ferreira!

Adupe, esposa Angela de Cássia Costa!

Adupé, irmã Marta Raquel Alves Ferreira!

Adupé, amigos(as)-irmãos(as), Luysienne Oliveira, Adriana Tobias, Cleudir Ferreira, Edilson Vieira, Ana Gicélia!

Adupé, professoras que compuseram as bancas de Qualificação, Ivany Pinto, Maria Alice Melo, Mariza Wall, Dourivan Câmara!

Adupé, grupo GPERS/UFMA.

Adupé, colegas da segunda turma de Doutorado em Educação (UFMA)!

Adupé, a todos os estudantes que cruzaram minha vida!

Adupé, colegas professores participantes da pesquisa!

Adupé, professoras do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFMA)!

Adupe, psicólogo Ronan Fernandes!

Adupé, Secretaria Municipal de Educação de Paço do Lumiar!

Adupé, Secretaria Municipal de Educação de São Luís!

¹ Expressão da língua iorubá que significa "obrigado" ou "gratidão". É uma forma de agradecimento, frequentemente usada em contextos religiosos e culturais ligados ao Candomblé e à Umbanda.

RESUMO

A pesquisa em pauta explicita questões imersas na contemporaneidade, uma vez que tenta compreender as questões étnico-raciais, suas dinâmicas e desafios que moldam o nosso mundo. Tem como objeto, pois, a realização de um estudo étnico-racial, na perspectiva da cor racial, em escolas públicas municipais. Parte de uma indagação que se materializa na interrogação: A escola pública tem cor? e, tem como objetivo geral, analisar a constituição das representações sociais de professores e alunos do 8º ano de escolas públicas no Município de Paço do Lumiar/MA na perspectiva da cor racial, imersa em um estudo étnico-racial no cotidiano de instituições escolares. Apresenta hipótese de que a constituição das representações sociais de professores e alunos, na perspectiva da cor racial, apresenta ambiguidades, já que em alguns momentos pode reproduzir variados tipos de preconceitos e racismos e, em outros momentos, apresenta indícios de mudanças sensíveis a visão a partir de aproximações de perspectiva antirracista como referencial para os estudantes e professores. Na contemporaneidade, a concepção de cor racial é abandonada enquanto uma categoria físico-biológica para se tornar uma categoria que marca as desigualdades sociais e o racismo estrutural e é nesse ponto que repousa a Tese desse estudo ao entender que a definição da cor racial dos estudantes e professores de escolas públicas do município de Paço do Lumiar pode ser uma construção social, cultural, econômica e política. A tese, pois, parte das vivências da pesquisadora, como mulher preta em uma sociedade marcada pelo racismo e pelo patriarcado e enquanto professora de Língua Portuguesa, nas escolas analisadas. O *locus* da pesquisa abrange duas escolas públicas da região metropolitana da Ilha São Luís, precisamente, no município de Paço do Lumiar, sendo uma escola da zona rural e outra da zona urbana. No que diz respeito à fundamentação teórica, elencam-se alguns autores estudados sobre *cor racial*, sendo a pergunta desta Tese entendida como um indício, símbolo e estigma para mudanças na sociedade ou continuação de atos racistas: Fanon (2020, 2022), Gomes (2003), Santos (2018, 2021a); sobre *escola* como unidade de processos e relações diversas, por vezes, contraditórias, construídas nas experiências cotidianas: Freire (2006, 2023), Nóvoa (2022), Hooks (2017); sobre *cotidiano* que se modifica de acordo com as mudanças históricas: Heller (2014), Pais (2003) e sobre a *Teoria das Representações Sociais - TRS*: Moscovici (1961; 2019), Jodelet (1993, 2017), Arruda (2021), Bonfim (2007), considerando que a análise da apreensão das representações sociais dos atores educativos no cotidiano das escolas pesquisadas constitui o fulcro desta investigação. Adota-se a abordagem sociogenética da TRS, teoria essa criada por Serge Moscovici, seguida por Denise Jodelet, uma vez que enfatiza a importância dos processos de construção e transformação das representações, focando na dinâmica do saber social e nas mudanças ocorridas nas relações entre os indivíduos e o objeto da representação. Possui viés qualitativo para analisar as informações coletadas dos sujeitos, levando em consideração a ética, o respeito e a dignidade às pessoas e aos seus conhecimentos. Os instrumentos de coleta eleitos foram as entrevistas semiestruturadas junto aos professores e entrevistas do tipo grupo focal com os estudantes, além de Questionário de Perfil para um melhor entendimento dos sujeitos da pesquisa e de seus contextos. As informações foram sistematizadas a partir da técnica de Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2011) e Franco (2005). A Tese apresenta 6 seções, incluindo a Introdução. Os resultados indicam que a escola pública é multicolor, no entanto, a cor racial parda possui maior expressividade

entre os professores e seus estudantes, justificada a partir de Certidão de Nascimento ou traços fenotípicos familiares. Percebe-se também uma certa dubiedade de cor racial na autodeclaração dos sujeitos pesquisados, uma vez que suas respostas, em alguns casos, são contraditórias. Acredita-se que isso se dá devido suas representações sociais, possivelmente, estarem ancoradas na mestiçagem, fenômeno que marcou o colonialismo nesse país, e estarem objetivadas na necessidade de visualização de cor racial comparando-a com outros sujeitos da pesquisa.

Palavras-chave: Cor racial. Estudo Étnico-Racial. Escola. Cotidiano. Teoria das Representações Sociais.

ABSTRACT

The research under consideration addresses contemporary societal issues, including the dynamics of ethnic-racial issues and the challenges that shape our world. Its objective is therefore to conduct an ethnic-racial study, from the perspective of racial color, in municipal public schools. The question that gives rise to this study is: Do public schools have color? Its general aim is to analyze the social representations of teachers and eighth-grade students in public schools in the municipality of Paço do Lumiar, Maranhão, from the perspective of racial color, immersed in an ethnic-racial study in the daily life of school institutions. It posits the hypothesis that the constitution of social representations of teachers and students, from the perspective of racial color, reveals potential ambiguities. These ambiguities may be replicated at times, while at other times, they demonstrate evidence of significant changes in perspective based on anti-racist approaches as a reference point for students and teachers. The premise of this study is that the concept of racial color is no longer seen as a physical-biological category in contemporary contexts, but rather as a category that denotes social inequalities and structural racism. This is due to the fact that the definition of the racial color of students and teachers in public schools in the municipality of Paço do Lumiar can be a social, cultural, economic, and political construct. The Thesis is based on the researcher's experiences as a black woman in a society marked by racism and patriarchy and as a Portuguese language teacher in the schools analyzed. The research covers two public schools in the metropolitan region of São Luís Island, specifically in the municipality of Paço do Lumiar, one in a rural area and the other in an urban area. Regarding the theoretical basis, some authors studied on racial color are listed, with the question of this Thesis understood as an indication, symbol, and stigma for changes in society or the continuation of racist acts: Fanon (2020, 2022), Gomes (2003), Santos (2018, 2021a); on school as a unit of diverse, sometimes contradictory processes and relationships built on everyday experiences: Freire (2006, 2023), Nóvoa (2022), Hooks (2017); on everyday life that changes according to historical changes: Heller (2014), Pais (2003); and on the Theory of Social Representations (TSR): Moscovici (1961; 2019), Jodelet (1993, 2017), Arruda (2021), Bonfim (2007), considering that the analysis of the apprehension of social representations of educational actors in the daily life of the schools surveyed constitutes the fulcrum of this investigation. We adopt the sociogenetic approach of Social Representation Theory (SRT), developed by Serge Moscovici and followed by Denise Jodelet, as it emphasizes the importance of the processes of construction and transformation of representations, focusing on the dynamics of social knowledge and the changes that occur in the relationships between individuals and the object of representation. This is a qualitative research study, with the aim of analyzing the information collected from the subjects, considering ethics, respect, and dignity for people and their knowledge. The collection instruments chosen were semi-structured interviews with teachers and focus group interviews with students, in addition to a Profile Questionnaire to better understand the research subjects and their contexts. The information was systematized using the Content Analysis technique proposed by Bardin (2011) and Franco (2005). The Thesis has six sections, including the Introduction. The results indicate that public schools are multiracial, however, brown

skin color is more prevalent among teachers and their students, as evidenced by birth certificates or family phenotypic traits. There is also a certain ambiguity regarding racial color in the self-declarations of the subjects surveyed, since their responses are contradictory in some cases. It is believed that this is due to their social representations, possibly anchored in miscegenation, a phenomenon that marked colonialism in this country, and objectified in the need to visualize racial color by comparing it with other research subjects.

Keywords: Racial color. Ethnic-Racial Study. School. Everyday life. Theory of Social Representations.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Mapa do Município de São Luís e Região Metropolitana, compreendendo o Município de Paço do Lumiar.....	27
Figura 2 - Descritores listados no Estado da Questão.....	46
Figura 3 - Descritores/cognatos.....	46
Figura 4 - Estudo étnico-racial e ramificações categoriais.....	48
Figura 5 - Etapas operacionais da Análise de Conteúdo.....	62
Figura 6 - Etapas da objetivação.....	65
Figura 7 - Etapas da ancoragem.....	66
Figura 8 - Obra de arte <i>Polvo Color Wheels</i> de Adriana Varejão.....	78
Figura 9 - Obra literária <i>O avesso da pele</i> de Jefferson Tenório.....	81
Figura 10 - Obra literária <i>O Pequeno Príncipe Preto</i> de Rodrigo França.....	88
Figura 11 - Obras de poemas nos Cadernos Negros.....	96
Figura 12 - Capas de revistas e jornais do Movimento Negro Unificado (MNU)...	97
Figura 13 - Pintura <i>Caminhos da escola, caminho de sonhos</i> de Jeff Alan.....	108
Figura 14 - Quadro "A redenção de Cam" de Modesto Brocos.....	160
Figura 15 - Definição da autodeclaração racial "pardo" nos Censos de 1940 a 2022.....	163
Figura 16 - Linha do tempo da evolução humana com a estimativa da primeira e última aparição de cada espécie.....	200

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Achados em Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES.....	47
Quadro 2 - Achados em Revista Cadernos de Pesquisa da FCC.....	51
Quadro 3 - Achados em Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).....	52
Quadro 4 - Professores e suas áreas/disciplinas de atuação.....	119
Quadro 5 - Quantidade de estudantes por grupos focais.....	138
Quadro 6 - Unidade Temática I: <i>Pardo ou preto: eis a questão</i>.....	156
Quadro 7 - Objetivações e ancoragens de professores acerca de sua autodeclaração.....	167
Quadro 8 - Objetivações e ancoragens de professores acerca da cor racial predominante dos estudantes.....	171
Quadro 9 - Objetivações e ancoragens de professores acerca da socialização/liderança dos estudantes.....	176
Quadro 10 - Unidade Temática II: Relações étnico-raciais de professores e alunos no cotidiano escolar.....	177
Quadro 11 - Objetivações e ancoragens de professores acerca das experiências com projetos e momentos de conscientização na escola, e nos componentes curriculares sobre questões étnico-raciais.....	184
Quadro 12 - Atitudes dos professores tomadas diante de casos de racismos entre estudantes.....	187
Quadro 13 - Unidade Temática III: Política da cor: o colorismo a serviço do racismo.....	188
Quadro 14 - Objetivações e ancoragens dos estudantes acerca de sua autodeclaração.....	193
Quadro 15 - Objetivações e ancoragens dos estudantes acerca do comportamento de seus professores devido a diferença de cor racial.....	195
Quadro 16 - Unidade Temática IV: O racismo nosso de cada dia: como pensar uma escola antirracista?.....	196
Quadro 17 - Objetivações e ancoragens dos estudantes acerca da pessoa que procurariam para ajudá-los em situações de racismo na escola.....	198
Quadro 18 - Objetivações e ancoragens dos estudantes acerca de racismo na escola.....	203

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Quantidade de docentes das escolas pesquisadas, segundo faixa etária e sexo.....	121
Gráfico 2 - Cor racial dos professores.....	124
Gráfico 3 - Estado civil dos professores.....	126
Gráfico 4 - Moradia dos professores.....	127
Gráfico 5 - Quantidade de pessoas que residem em uma mesma casa.....	128
Gráfico 6 - Formação em nível superior.....	129
Gráfico 7 - Regime de trabalho.....	131
Gráfico 8 - Experiência docente.....	133
Gráfico 9 - Escolaridade das mães e dos pais.....	133
Gráfico 10 - Distribuição de rendimento mensal dos professores.....	134
Gráfico 11 - Uso da Internet e das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC's).....	135
Gráfico 12 - Quantidade de estudantes das escolas pesquisadas, segundo faixa etária e sexo.....	139
Gráfico 13 - Cor racial dos estudantes.....	140
Gráfico 14 - Moradia dos estudantes.....	142
Gráfico 15 - Quantidade de pessoas que residem com os estudantes em uma mesma casa.....	143
Gráfico 16 - Taxa de insucesso escolar.....	144
Gráfico 17 – Parentesco dos estudantes nas escolas pesquisadas.....	145
Gráfico 18 - Cor racial dos amigos da escola.....	147
Gráfico 19 - Escolaridade dos pais dos estudantes.....	148
Gráfico 20 - Distribuição dos filhos por posição na ocupação no primeiro trabalho, dada a escolaridade de seus pais.....	149
Gráfico 21 - Auxílio financeiro do Governo Federal.....	150
Gráfico 22 - Uso de celular, computador/notbook e rede de internet wi-fi pelos estudantes.....	151
Gráfico 23 - Uso e frequência das redes sociais pelos estudantes.....	152
Gráfico 24 – Autodeclaração racial no Censo de 2022.....	164
Gráfico 25 – Perfil por cor ou raça nas favelas brasileiras.....	170

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
APEM	Arquivo Público do Estado do Maranhão
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CIERS-ed	Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade – Educação
COVID-19	Coronavirus Disease 2019
DCTM	Documento Curricular do Território Maranhense
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ERER	Educação para as Relações Étnico-Raciais
FAPEMA	Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão
FCC	Fundação Carlos Chagas
FGV	Fundação Getúlio Vargas
GPERS	Grupo de Pesquisa em Educação e Representações Sociais
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IMDS	Instituto Mobilidade e Desenvolvimento Social
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IOEB	Índice de Oportunidade da Educação Brasileira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIESAFRO	Licenciatura Interdisciplinar em Estudos Africanos e Afro-Brasileiros
MA	Maranhão
MEC	Ministério da Educação
MNU	Movimento Negro Unificado
NSE	Indicador de Nível Socioeconômico
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola

PIB	Produto Interno Bruto
PME	Plano Municipal de Educação
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNAE	Programa Nacional de Alimentação Escolar
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro e do Material Didático
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PSG	Programa de Seleção Gradual
PUC	Pontifícia Universidade Católica
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
SEPPIR	Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
RS	Representações Sociais
TIC's	Tecnologias de Informação e Comunicação
TRS	Teoria das Representações Sociais
UEB	Unidade de Educação Básica
UFMA	Universidade Federal do Maranhão

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	18
1.1 O lugar de onde eu vim e de onde falo.....	19
1.2 Início do processo investigativo.....	24
1.3 Lócus e sujeitos da pesquisa.....	26
1.4 Caminho teórico da investigação.....	31
1.4.1 Cor racial nos estudos étnico-raciais.....	31
1.4.2 Escola.....	32
1.4.3 Teoria das Representações Sociais.....	35
1.5 Panorama metodológico da pesquisa.....	37
1.6 Organização da tese.....	39
 SEÇÃO 2: PERCURSO METODOLÓGICO: quando rizomas se espriam.....	42
2.1 Estado da Questão.....	43
2.2 Abordagem metodológica e instrumentos.....	54
2.3 Contexto cotidiano de escolas luminenses.....	67
 SEÇÃO 3: PERCURSO TEÓRICO: investigando o objeto de estudo.....	74
3.1 Estudo étnico-racial: como a cor racial é vista nesse estudo.....	75
3.2 Escola: colorindo as relações cotidianas.....	90
3.3 Teoria das Representações Sociais: uma teoria em movimento.....	111
 SEÇÃO 4: PLURALIDADE NO COTIDIANO ESCOLAR: contexto apreendido a partir dos Questionários de Perfil.....	117
4.1 Os atores da investigação: análise de perfil dos professores.....	117
4.2 Os atores da investigação: análise de perfil dos estudantes.....	137
 SEÇÃO 5: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS QUE ECOAM DAS VOZES DOS ATORES EDUCATIVOS.....	154
5. As vozes dos docentes.....	155
5.1.1 Autodeclaração dos professores.....	159
5.1.2 Percepção dos professores sobre a cor racial predominante dos estudantes.....	167
5.1.3 Cor racial dos estudantes que demonstram maior nível de socialização / liderança.....	171
5.1.4 Experiências com projetos e momentos de conscientização na escola, e nos componentes curriculares em sala de aula sobre questões étnico-raciais.....	179
5.1.5 Atitudes dos professores tomadas diante de casos de racismos entre estudantes.....	185
5.2 As vozes dos estudantes.....	187
5.2.1 Cor racial predominante que os estudantes atribuem aos colegas.....	189
5.2.2 Autodeclaração dos estudantes.....	190

5.2.3 Comportamentos dos professores devido a diferença da cor racial dos estudantes.....	193
5.2.4 Pessoa que os estudantes procurariam para ajudá-los em situação de racismo na escola.....	196
5.2.5 Exemplos de racismo na escola.....	199

SEÇÃO 6: LONGE DE SER UM TÉRMINO: o que aportamos dessa viagem?...204

REFERÊNCIAS

ANEXOS

APÊNDICES

INTRODUÇÃO

Toda história² tem um começo. E toda tese também, aliás toda tese tem uma história. Eis então o começo dessa história escrita a partir das vivências de quem a escreve e confrontada com o que se pretende realizar neste trabalho de tese do Curso de Doutorado em Educação da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Vivências no sentido de que ao escrever esta tese estamos experienciando os acontecimentos cotidianos que se refletem na escola e nas relações ali estabelecidas.

De partida, deixamos explícito que este estudo é um poliedro em movimento, no qual o passado ainda se faz remanescente e o presente é uma prospecção de um futuro incerto, ou seja, discussões sobre questões étnico-raciais envolvendo racismo, igualdade de direitos, oportunidades em equidade no mundo do trabalho e tantas outras remontam de séculos passados, embora saibamos que indagações vão surgindo ao longo do tempo e discussões vão se refinando nesse poliedro.

Na contemporaneidade, as questões étnico-raciais têm ocupado um espaço relevante nos debates públicos, principalmente quando vemos casos de racismo frequentemente denunciados em redes sociais, na TV aberta e em diversos setores e esferas da sociedade, evidenciando algo que não é novo e assola o país.

O racismo, contrariando as leis que o criminaliza, se solidifica como um problema que integra a organização da sociedade, desde a economia, passando pela política e a educação. Como se observa cotidianamente “o racismo é uma decorrência da própria estrutura social, ou seja, do modo ‘normal’ com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia social” (Almeida, 2018, p. 38), isto é, suas raízes se encontram na constituição de uma sociedade que defende a segregação e a desigualdade entre os sujeitos tendo como parâmetro principal a cor racial.

Esse modo “normal” do racismo, citado por Almeida (2018), pode ter nascedouro nas relações familiares, o que pode, muitas vezes, passar despercebido.

² O termo está ligado à consciência histórica que, segundo Cerri (2011) não se resume ao passado e nem à memória, mas as projeções que fazemos para o futuro. Nessa dinâmica, fui construindo minha identidade, (constituída em grande parte pela minha própria história), e a identidade coletiva (ligada em grande parte pela história nacional) como delineadas nesta Introdução. “O presente – bem como o futuro – depende de um passado relativamente móvel, que possa ser relido” (p. 12) e é nessa mobilidade que repousa a consciência histórica.

Assim, a necessidade de evidenciar quando se iniciou o processo de germinação na minha mente e nos meus sentimentos acerca do objeto dessa Tese se faz imprescindível, uma vez que não é possível desassociar um estudo dessa natureza de tudo o que foi vivido, visto e apreendido por quem o escreve.

1.1 O lugar de onde eu vim e de onde falo

Situando-me como protagonista, inicio esse recorte histórico no final da década de 90, quando eu já tinha 9 anos e frequentava o Ensino Fundamental na escola pública estadual Unidade de Educação Básica Bandeira Tribuzzi, localizada no bairro Maiobão, município de Paço do Lumiar, região metropolitana da capital São Luís, estado Maranhão/MA. Bairro esse em que moro até hoje.

Percorria o caminho de casa à escola e da escola para casa decorando cores e cheiros na mente, dos quais ainda recordo a sensação. Estudava em uma turma barulhenta, quente e com crianças de várias cores, mas naquela época não me dava conta de que tínhamos tonalidades de cores diferentes; éramos, na minha memória, crianças somente.

No entanto, havia uma amiga que por ser preta retinta sempre era alvo de “brincadeiras de crianças”, sendo todas relacionadas à coloração de sua pele. Lembro-me de um dia, depois de mais uma daquelas “brincadeiras”, ter levantado o meu braço e tentado comparar o tom das nossas peles, percebendo, timidamente, que não eram tão diferentes, mas também não eram iguais.

Continuei sendo criança sem me dar conta dessas questões complexas que nem eu mesma sabia que existiam, já que na década de 90 não se ouvia com frequência, nas conversas ou na televisão, debates sobre questões raciais. Talvez fosse ou porque eu não entendia mesmo ou porque minha família e vizinhos, embora negros, não falavam sobre isso.

Hoje também recordo que durante minha vivência enquanto aluna da educação básica tive somente uma professora negra. Fato que não chamava a atenção porque questões étnico-raciais não eram discutidas em sala de aula e muito menos fora dela. Nesse caso, eu nem chegava a cogitar, no Ensino Médio, porque meus professores e minhas professoras não possuíam a cor racial preta.

Em casa, ouvi repetidas vezes minha mãe afirmar que se casou com um homem de pele clara para clarear a família, pensamento que, segundo ela, deu certo com minha irmã. Essa representação da minha mãe estava possivelmente ancorada na falaciosa Democracia Racial que, segundo Abdias do Nascimento (1978) “pretos e brancos convivem harmoniosamente, desfrutando iguais oportunidades de existência” (p.41), escondendo “o racismo estilo brasileiro: não tão óbvio como o racismo dos Estados Unidos e nem legalizado qual o *apartheid* da África do Sul” (p. 41), mas não menos impregnado no tecido social, psicológico, afetivo, econômico, político, cultural e educacional nesse país.

Um outro ponto de ancoragem nas Representações Sociais (RS) da minha mãe advém dos escritos do sociólogo pernambucano Gilberto Freyre, um estudioso da sociologia e da antropologia no Brasil, no século XX, que em sua obra “*Casa Grande e Senzala*” (1933), a mais difundida, a miscigenação geraria um povo mais forte e capaz de propiciar maior desenvolvimento ao país.

E assim, cresci em uma família interracial de mãe negra e pai branco, ambos de baixa escolaridade, vindos de povoado de um interior chamado Peri Mirim, localizado na Baixada Maranhense³. Mãe dona de casa e pai soldador. Discussões raciais não existiam em nossa família porque era algo invisibilizado e o que hoje sabemos ser racismo, na década de 90 e início dos anos 2000 eram opiniões diferentes e dizeres de pessoas mais velhas que se perpetuavam de geração em geração sem questionamentos. “Sempre foi assim e vai continuar sendo”, diziam os ancestrais.

Quanto ingressei no Curso de Licenciatura de Pedagogia, no ano de 2008, a partir do Programa de Seleção Gradual – PSG⁴, já quase no final do Curso, especificamente, no 7º período, foi ofertada a disciplina optativa *História e Política da Educação étnico-racial e bilíngue*, e no 8º período, as disciplinas *Aprofundamento de Estudos em Educação étnico-racial e bilíngue* e *Fundamentos, História Metodologia*

³ É uma vasta região de planícies baixas, localizada no Maranhão, que alaga durante a estação chuvosa, formando grandes lagoas. Ela abrange 21 municípios e tem 1.775.035,6 hectares. A área é rica em biodiversidade, com manguezais, babaçuais, campos inundáveis, estuários, lagoas e matas ciliares. A economia é baseada na pesca, na pecuária extensiva, na subsistência e no extrativismo vegetal, possuindo baixos indicadores de desenvolvimento humano (IDH).

⁴ Foi um processo seletivo de acesso ao ensino superior da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), que permitia o ingresso em fases, em vez de um único vestibular tradicional. Iniciado em 2005 e realizado em edições como PSG I, II e III, o programa foi substituído, voltando a UFMA a utilizar o vestibular tradicional como principal forma de ingresso.

Educacional dos Negros no Brasil, no entanto, minhas escolhas das disciplinas optativas estavam voltadas para assuntos que versassem acerca da Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos.

Já no Curso de Licenciatura em Letras da UFMA, ingresso que se deu no ano de 2009, fazendo uso da Lei nº 12.711/2012⁵, senti vontade em me matricular na disciplina optativa *Literatura Africana de Língua Portuguesa*, no ano de 2012. Disciplina essa que despertou minha curiosidade em saber qual literatura era produzida em África, afinal, desde meu ingresso no Curso, estudávamos demasiadamente Portugal e suas produções literárias. Iniciei a cadeira sem grandes expectativas.

Logo no primeiro dia, a professora Marcia Manir Miguel Feitosa nos deu a primeira incumbência: ler o livro “Terra Sonâmbula” (1992) do autor moçambicano Mia Couto. O enredo, resumidamente, conta a história do menino Muidinga e do velho Tuahir, que, tentando fugir da guerra civil em Moçambique, encontram abrigo em um machimbombo (ônibus) abandonado. Muidinga encontra os cadernos de Kindzu, cujos relatos relacionam-se ao passado do menino.

A obra, assim, se desenrola em meio a acontecimentos fantásticos, mostrando elementos da cultura moçambicana, na tentativa de enaltecer a identidade nacional, a partir de um olhar lírico, mas também crítico. Lembro-me de ter devorado o livro em poucos dias, descobrindo que do outro lado do Atlântico existe história, cores, lutas e resistências.

Decorrem os anos. Já graduada em Letras e Pedagogia, cursando Mestrado em Educação na mesma Instituição, em 2015, recebo o convite da professora Maria Núbia Barbosa Bonfim para fazer parte do *Grupo de Estudo Educação e Representações Sociais*. Início, então, meus estudos em Representações Sociais, teoria oriunda da Psicologia Social⁶, preocupando-se em compreender como grupos/atos/ideias constituem e transformam a sociedade.

⁵ Resumidamente, Essa lei garante que metade das vagas de cada curso e turno em universidades federais e institutos federais de educação, ciência e tecnologia sejam reservadas para estudantes que cursaram o ensino médio integralmente em escolas públicas. Dentro dessas vagas, há ainda reservas para estudantes autodeclarados pretos, pardos, indígenas e quilombolas, além de estudantes com deficiência.

⁶ É o ramo da Psicologia que estuda como os indivíduos são influenciados pela presença real ou imaginada de outros seres humanos, bem como como as pessoas pensam, sentem e se comportam dentro de um contexto social. Ela explora as interações entre indivíduos e grupos, e como a sociedade

Logo após o término do Mestrado em Educação, em 2017, inicio a graduação em Licenciatura Interdisciplinar em Estudos Africanos e Afro-Brasileiros - LIESAFRO. Ouvi de algumas pessoas questões como: você terminou o mestrado e deveria estar visualizando o doutorado e não outra graduação. O que eles não entendiam é que essa graduação me daria a oportunidade, pela primeira vez, já com 27 anos, de entender a história dos meus ancestrais e, consequentemente, a minha. Eu não me enganei. A cada descoberta imersa em leituras, aulas, documentários, vídeos e eventos acadêmicos proporcionados pela LIESAFRO descobri que muito pouco eu sabia sobre a história dos africanos e afro-brasileiros e o pouco que eu conhecia era baseado em estereótipos e romantizações.

Com estudos iniciais na LIESAFRO, prestei seletivo para entrar no Curso de Doutorado em Educação da UFMA, em 2021, obtendo aprovação na segunda tentativa. Essa trajetória, seja em alguns momentos mais coletiva e em outros mais solitária, trouxe-me ao objeto dessa Tese voltado para um estudo étnico-racial, na perspectiva da cor racial, que se dá no cotidiano de escolas públicas luminenses.

Enquanto professora de escolas públicas percebo cotidianamente nuances que me incitaram a iniciar um estudo étnico-racial, partindo da cor racial dos professores e dos estudantes. Longe de analisar exclusivamente aspecto fenótipo, mas buscando na ideologia da cor racial, movimentos racistas percebidos nas relações brotadas cotidianamente nas instituições educativas luminenses, resgatando a genealogia desses fenômenos a partir da TRS para tentar explicá-los e oportunizar comportamentos antirracistas na escola.

Parto também da minha cor preta, muitas vezes, clareada por professoras que alegavam ser eu morena e não possuir traços “de preto”. Lembro da minha infância nas escolas públicas, do colorismo dos meus colegas e dos diversos tratamentos que nos dávamos e recebíamos. Naquela época não sabíamos o que significava, mas hoje sabemos o nome: racismo.

Abro parênteses para relatar brevemente minha inclinação à docência, voltada à infância em que brincava com colegas e ursos, sempre ensinando-os e rabiscando em um quadro negro, estando posicionada acima deles (subia em um

molda o comportamento e os processos mentais. Lida com tensões produzidas por relações conjuntas, constituindo, assim, seu desafio e sua especificidade (Marková, 2017).

banco), representando poder docente. Minha *performance* infantil estava ancorada em representações sociais de tendência tradicional⁷. Agora, já professora, a primeira escola em que lecionei foi na Unidade de Educação Básica Bandeira Tribuzzi, localizada no Maiobão, o bairro mais populoso do Município, escola essa onde cursei o Ensino Fundamental há quinze anos. Ao transitar pelos espaços da escola, senti uma mistura de emoções, provavelmente porque ancorei minhas representações sociais ligadas àquele espaço familiar da minha infância.

No entanto, em 2019, houve um processo de relotação que consistiu na mudança de escolas de todos os professores da rede municipal de educação utilizando o critério de aprovação destes nos concursos realizados no município até aquele momento. E dessa forma fui transferida para duas outras escolas lecionando a disciplina de Língua Portuguesa para Anos Finais do Ensino Fundamental, uma situada no bairro Vila Eptácio Cafeteira, no entorno do bairro Maiobão, e outra na zona rural, localizada no bairro Iguaíba, trabalhando com turmas da modalidade Educação de Jovens e Adultos – EJA, permanecendo nestas escolas até o presente momento da minha licença para o Doutorado.

Essas ações repercutiram no meu trabalho, uma vez que desenvolvera sentimento de pertencimento à escola em que fui estudante na infância e na adolescência, sendo muito fatigante iniciar um trabalho, no meio do ano, em um ambiente diferente ao que eu estava familiarizada. Esse meu sentimento de pertencimento estava ligado, também, às dimensões da constituição das minhas representações sociais que, segundo Diniz (2023) se dá quando “conecta ou afasta o sujeito de determinado grupo social” (p. 21).

Durante esses quase 10 anos como professora em escolas públicas no município de Paço do Lumiar mudei de local de trabalho, tentei readaptar-me no decorrer do ano letivo, participei de greves de professores, causando-nos represálias por parte de ex-secretário de educação, cortei ventos com buracos e poeiras até chegar à escola da zona rural, percebendo nas escolas deste município um grande

⁷ Na Pedagogia Tradicional a autoridade do professor era inquestionável, ocupando um lugar de ápice, como por exemplo, ao se posicionar em um estrado colocado em nível superior de onde estaria em uma posição de destaque, acima dos alunos e, principalmente, por ser “quem domina os conteúdos de ensino, tendo sua palavra a força de um dogma” (Bonfim, 2010, p. 119).

potencial a ser estudado nas diversas temáticas educacionais, incluindo as questões étnico-raciais.

Em 2018, a partir do projeto *Olhares psicossociais para a prática docente*, proposição do Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade – Educação/Fundação Carlos Chagas (CIERS-ed/FCC), instituição que mantém parceria com o Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFMA) através do Grupo de Pesquisa Educação e Representações Sociais (GPERS), do qual participo desde maio de 2013, foi desenvolvida pesquisa em rede com foco na escola e no Ensino Fundamental, nos seus múltiplos processos interativos e contextualizados. Pesquisa essa que teve como *lócus* uma das escolas objeto de estudo nessa Tese.

Outro ponto que compõe meu processo formativo se refere à Linha de Pesquisa *Instituições Educativas, Currículo, Formação e Trabalho Docente* (PPGE/UFMA) da qual faço parte desde a Graduação em Pedagogia. Compõe a presente linha dois Grupos de Pesquisa: *Escola, Currículo e Formação Docente* e *Educação e Representações Sociais*. Este Grupo estuda a Teoria das Representações Sociais, na sua perspectiva psicossocial, aplicada à educação, isto é, entende o sujeito de forma menos fragmentada e se contrapõe à perspectiva de analisar a formação docente considerando apenas os saberes disciplinares (Sousa et al, 2011).

1.2 Início do processo investigativo

Enquanto estudante de Iniciação Científica, na Graduação de Letras e Pedagogia, integrante de Grupos de Pesquisa no PPGE, vivências na LIESAFRO, participação em eventos nacional e internacionais sobre educação e TRS, comecei a traçar algumas perguntas iniciais: como as relações evidenciadas do comportamento dos estudantes podem legitimar a existência de preconceitos e racismos no cotidiano da escola? Como as representações sociais se manifestam nas relações brotadas no espaço escolar?

Essas perguntas deram corpo para a questão dessa Tese que sintetizamos (longe de ser simples de responder) em um questionamento: Como se constituem as representações sociais de professores e de alunos do 8º ano de escolas públicas do

Município de Paço do Lumiar/MA, na perspectiva da cor racial, imersa em um estudo étnico-racial, no cotidiano escolar?

A Tese se materializa em uma interrogação: “A escola pública tem cor?” e, tem como objetivo geral, analisar a constituição das representações sociais de professores e alunos do 8º ano de escolas públicas no Município de Paço do Lumiar/MA, na perspectiva da cor racial, em um estudo étnico-racial no cotidiano de instituições escolares, o que evidencia, assumo⁸, ser uma tarefa árdua e difícil, mas a história precisa ser escrita.

Quanto aos objetivos específicos desta investigação, temos:

- Caracterizar as duas escolas do Ensino Fundamental no Município de Paço do Lumiar/MA;
- Caracterizar os professores e os estudantes do 8º ano de escolas públicas no Município de Paço do Lumiar/MA;
- Identificar imagens ideativas (objetivações) e respectivas ancoragens (sentidos) que professores e estudantes do 8º ano possuem sobre um estudo étnico-racial, na perspectiva da cor racial, no cotidiano escolar.

Faz-se necessário abrir parênteses sobre o que entendemos por cor racial, afinal, o título desta tese se inicia por uma pergunta: “A escola pública tem cor?” Não nos deteremos somente aos estudos sociais da cor racial ao mostrarem “que a identidade e a classificação da cor de pele variam de sociedade para sociedade e mesmo dentro da mesma sociedade (Santos, 2021, p 28)”, mas também na política da cor racial que, centrada nas desigualdades de poder, concentra e mantém privilégios, sendo que “a cor da pele vai constituir um dos vetores fundamentais da linha abissal que distingue entre humanos e sub-humanos, distinção que subjaz o racismo (Santos, 2021, p. 28)”.

Na contemporaneidade, a concepção de cor racial é abandonada enquanto uma categoria físico-biológica para se tornar uma categoria que marca as desigualdades sociais e o racismo estrutural e é nesse ponto que repousa a Tese

⁸ Em alguns momentos deste escrito a conjugação do verbo está em 1ª pessoa do singular por se tratar de vivências de quem o escreve.

desse estudo ao entender que a definição da cor racial dos estudantes de escolas públicas do município de Paço do Lumiar pode ser uma construção social, cultural, econômica e política.

Como sabemos, no final do século XIX e início das primeiras décadas do século XX houve um apogeu de explicações científicas acerca das classificações raciais, das quais resultava uma lógica brancocêntrica de hierarquia social, não miscigenação e eugenia. Depois da Segunda Guerra Mundial essas explicações foram desmontadas, uma vez que “os estudos genéticos mostram que como as classificações raciais não se traduzem em diferenças genéticas importantes, não faz sentido falar de raça enquanto categoria biológica” (Santos, 2021, p. 29). Aliás a variação genética é mais evidente no interior dos grupos. Isso faz com que a ideologia racista sobreviva ao desmonte das bases científicas do racismo.

Outro ponto a considerar diz respeito à hipótese da Tese. Para Richardson *et al* (1999), as hipóteses podem ser definidas como tentativas, previamente selecionadas, do problema de pesquisa, permitindo orientar a análise dos dados no sentido de aceitar ou rejeitar soluções, “são afirmações que devem ser testadas empiricamente. O teste significa submeter a hipótese a confirmação ou rejeição” (p. 110).

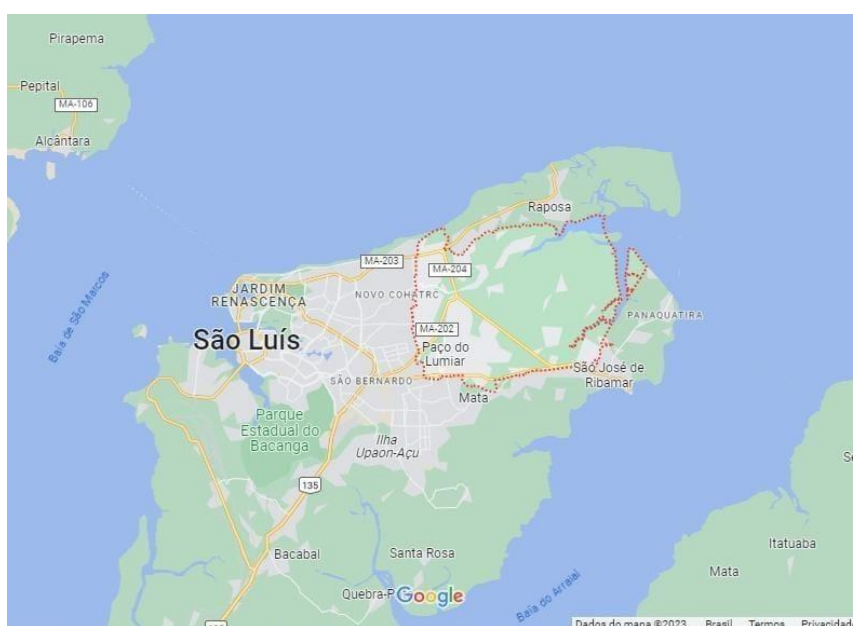
Sendo assim, lançamos como hipótese neste estudo que a constituição das representações sociais de professores e alunos do 8º ano de escolas públicas do Município de Paço do Lumiar na perspectiva da cor racial, imersa nos estudos étnico-raciais no cotidiano escolar, apresenta ambiguidades, já que em alguns momentos pode reproduzir variados tipos de racismos, tornando-se “um marcador de poder e uma construção cultural (Santos, 2021, p. 29)”; já em outros momentos, apresenta indícios de mudanças sensíveis à visão a partir de aproximações de perspectiva antirracista como referencial para os estudantes e professores.

1.3 Lócus e sujeitos da pesquisa

O município de Paço do Lumiar compõe a mesorregião Norte Maranhense e pertence à Microrregião da Aglomeração Urbana de São Luís, fazendo parte do Golfão Maranhense e estando a 26km de distância da capital São Luís.

Apresenta limites: ao norte – Oceano Atlântico e município da Raposa; a oeste, leste e sul – município de São José de Ribamar. Mantém característica rural, possuindo paisagens naturais formadas por manguezais, praias e igarapés e uma grande diversidade cultural, aqui entendida não somente como festejos, mas enquanto um fenômeno mundial que pesquisa, faz interpretações e levanta debates sobre os mais diferentes enquadramentos conceituais e metodológicos (Miguez, 2015).

Figura 1 - Mapa do Município de São Luís e Região Metropolitana, compreendendo o Município de Paço do Lumiar



Fonte: Google Maps (2023)⁹

Os resquícios da colonização lusitana combinados à influência indígena são perceptíveis no município, por exemplo, na fachada da Igreja que leva o nome de Nossa Senhora da Luz, evidenciando a fé cristã católica trazida pelos portugueses. Já os nomes de algumas localidades que compõem o município como Iguaiá, Maioba de Mocajutuba, Mojó, Maiobão, entre outros, são oriundos da cultura indígena (Santos, 2016).

⁹ A área territorial do município de Paço do Lumiar compreende as linhas tracejadas em vermelho.

No que se refere ao aspecto econômico, o município apresenta incontáveis áreas verdes, característica que propicia a produção da economia na região, por exemplo, a juçara (*Euterpe oleracea*) e o coco verde (*Cocos nucifera*). Assim, a base econômica do município está na extração vegetal, na agricultura de subsistência com a pesca, a produção pecuária e o comércio, este com presença mais marcante na área considerada mais urbanizada, compreendendo o bairro do Maiobão e entorno. (Santos, 2016).

Embora o município apresente uma economia em crescimento com diversas atividades como o extrativismo, a pesca, a agricultura familiar e ainda o desenvolvimento do comércio atacadista e varejista, além de atividades ligadas ao ecoturismo, que também movimentam a economia local, a maioria dos trabalhadores residentes em Paço do Lumiar trabalha na capital São Luís, caracterizando, assim, o município em análise como cidade dormitório¹⁰.

Diante disso, encontra-se em andamento na Câmara de Vereadores o novo Plano Diretor da cidade, já que o vigente foi formulado há 17 anos e, um dos pontos a considerar, se refere à atração e novos investimentos visando a geração de emprego e renda para o município.

De acordo com o Censo Demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2022, o município possuía uma população estimada de 145.643 habitantes, o que representa um aumento de 37,8% em comparação com o Censo de 2010. No ranking de população dos municípios, Paço do Lumiar está na 6ª colocação do Estado, na 43ª colocação na região Nordeste e na 206ª colocação no Brasil.

O município apresenta área urbanizada de 38,76 km², densidade demográfica de 1.145,06 habitantes por quilômetro quadrado, salário médio mensal dos trabalhadores formais de 1,7 salários-mínimos, Produto Interno Bruto (PIB per capita) de R\$ 8.692,87 anual, mortalidade infantil de 13,91% de óbitos por mil nascidos vivos e Índice de Desenvolvimento Humano - IDH Municipal de 0,724, o que configura crescimento médio. (IBGE, 2022).

¹⁰ É o nome dado à cidade em que habita uma grande quantidade de moradores que trabalham ou estudam em uma cidade vizinha próxima.

No que se refere à escolarização, o município apresenta 96% de alfabetizados na faixa etária de 6 a 14 anos, Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB¹¹) de 4,2% para os anos finais do Ensino Fundamental da rede pública. No que diz respeito ao aprendizado adequado para o 9º ano do Ensino Fundamental, em 2021, o município apresentava 23% para Português e somente 5% para Matemática, evidenciando, assim, que a grande maioria dos alunos não apresenta um bom nível de aprendizagem.

O Índice de Oportunidade da Educação Brasileira (IOEB) documento que mede as oportunidades educacionais oferecidas no Brasil, apresentava, em 2023, 5,1% de oportunidades educacionais a nível nacional, enquanto o estado do Maranhão 4,2% e Paço do Lumiar 4,25%, o que configura que o município está em desenvolvimento.

No que diz respeito à equidade de aprendizagem, segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) de 2019, nos Anos Finais do Ensino Fundamental, na disciplina de Português, 18% dos estudantes apresentavam baixo Indicador de Nível Socioeconômico (NSE) e 22% alto NSE, empatados em 17% para raça/cor. Na disciplina de Matemática, 3% dos alunos apresentavam baixo NSE e somente 4% alto NSE, sendo 1% para pretos e 2% para brancos. Levando em consideração que maior ou igual a 70% dos alunos deveriam apresentar aprendizado adequado ancorado na Meta 3¹² do Todos Pela Educação, o município encontra-se em situação crítica.

De acordo com o Censo Escolar e 2020, no que se refere à permanência na escola, estiveram fora dos bancos escolares 28% dos estudantes nascidos em 2003, 17% nascidos em 2004 e 8% nascidos em 2005.

O indicador de não aprovação por abandono escolar para 2022 foi de 0,2% e o de reprovação 4,6%. No que diz respeito ao abandono escolar, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, configura insucesso; nos Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, deveria ser excepcional. Já a reprovação, não aconteceria nos anos iniciais e, nos anos finais, seria uma política de exceção para pouquíssimos alunos.

¹¹ É calculado como a média dos resultados padronizados do SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) dos componentes curriculares português e matemática multiplicados pela taxa de aprovação do Censo Escolar.

¹² Todo aluno com aprendizado adequado à sua série.

No que se refere à distorção idade-série, os Anos Finais do Ensino Fundamental, no ano de 2023, apresentou 18,9%, sendo a etapa da Educação Básica com maior índice nessa categoria, ficando os Anos Iniciais do Ensino Fundamental com 7,7% e o Ensino Médio com 17,9%.

Quanto à infraestrutura, de acordo com o INEP (2023), as escolas públicas municipais de Paço do Lumiar apresentam os seguintes percentuais: 55% têm acessibilidade, 100% fornecem alimentação, 45% possuem televisão, 11% têm biblioteca, apenas 7% possuem laboratórios de informática, sendo a mesma percentagem para laboratórios de ciências, 20% têm quadra de esporte, 61% possuem rede pública de água tratada, todas as escolas possuem rede pública de energia elétrica, somente 31% possuem rede de esgoto e 55% utilizam os serviços de internet banda larga.

O município possui 206 escolas, sendo 68 da rede pública municipal. Nos Anos Finais do Ensino Fundamental, nível estudado nesta pesquisa, há 35 escolas, desse total, 26 são da rede pública municipal. O município conta com 20.158 estudantes matriculados, sendo 7.247 alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental. Conta com 857 professores, sendo 253 dos Anos Finais, etapa desse estudo.

No que se refere à cor ou raça, 32.283 pessoas se consideram brancas, 21.125 se autodeclaram pretas, 91.890 são pardas e 206 indígenas. (IBGE, 2022). Entendendo que pessoas que se autodeclaram pretas ou pardas são negras, o município apresenta uma estimativa de 113.015 pessoas negras.

Esse quantitativo, consequentemente, ressoa na cor racial dos estudantes de escolas públicas, um ponto importante que nos faz estudar a escola e seu cotidiano na perspectiva da cor racial, imersa em um estudo étnico-racial, trazendo a TRS como força motriz, ao apresentar evidências de que o sistema educacional brasileiro parece se estruturar de modo mais conservador do que transformador, o que pode contribuir para a manutenção do *status quo* da sociedade hegemônica e dos preconceitos de classe, gênero e raça, legitimando ideologias sexistas e racistas.

1.4 Caminho teórico da investigação

Considerando que o estudo gira em torno da *cor racial* na qualidade de componente *étnico-racial*, faremos uma incursão sobre a *escola* com o intuito de apreender as representações sociais dos atores educativos no cotidiano, de modo a facilitar a compreensão desse recorte teórico-metodológico.

1.4.1 Cor racial nos estudos étnico-raciais

Iniciamos pelos estudos referentes às questões étnico-raciais que, no dizer de Kabengele Munanga (2014), são comparados a um *iceberg*, no qual a parte menor e visível é explicitada nas práticas discriminatórias e racistas e a parte maior, submersa e invisível é formada por preconceitos velados justificados por “gostos” e “preferências”, construídos socialmente e geradores de problemas de natureza psicossocial.

No período pré-abolicionista que culminou com a assinatura da Lei Áurea, no dia 13 de maio de 1888, lei essa que não apresentou efetivamente o fim da escravização no país, vários argumentos a favor da extinção do regime de produção colonial foram discutidos, assim como as ideias de branquear o povo brasileiro diante do fato irreversível da miscigenação.

Esses argumentos pró-branqueamento precediam, de modo geral, de uma adaptação brasileira da “teoria científica” de Joseph Arthur Gobineau, que disse, após uma visita ao Brasil em 1869: “Nem um só brasileiro tem sangue puro porque os exemplos de casamentos entre brancos e negros são tão disseminados que as nuances de cor racial são infinitas, causando uma degeneração do tipo mais deprimente tanto nas classes baixas como nas superiores” (Skidmore, 1976, p.46).

Como se percebe, o racismo de Gobineau estava ancorado numa representação social poligenista da humanidade, na qual condenava as relações afetivas e de sexo inter-raciais, já que, segundo ele, o sangue da raça branca perderia sua pureza e superioridade culminando na produção de seres inférteis e incapazes – os sem raça – que viriam a comprometer o potencial civilizatório de nosso povo. O mestiço seria o mulato, termo derivado de mulo, animal híbrido e infértil decorrente do cruzamento do jumento com a égua ou do cavalo com a jumenta (Carone, 2014).

Dessa forma, a ideologia do branqueamento foi passando por importantes alterações de função e de sentido no imaginário social. Se nos períodos pré e pós-abolicionistas ela parecia corresponder às necessidades, aos anseios, às preocupações e aos medos das elites brancas, hoje ganhou outras conotações, como um tipo de discurso que atribui aos negros o desejo de branquear ou de alcançar os privilégios da branquitude por inveja, imitação e falta de identidade étnica própria.

Isso nos faz lembrar Frantz Fanon em sua obra clássica *Pele negra, máscaras brancas* ao dizer que o [homem] branco está encerrado em sua brancura, enquanto o negro, em sua negrura e que para este existe apenas um destino e ele é branco (Fanon, 2020). O principal elemento conotativo dessas representações dos negros construídas pelos brancos é que o branqueamento seria uma doença ou patologia peculiar deles, isto é, culpabilizando os negros por se sentirem e se perceberem assim.

Na contemporaneidade, as características da neoescravização apresentam grandes contrastes tendo em conta os aspectos relacionados à escravização antiga, consequência da vinda da diáspora africana em navios negreiros para exercerem atividades forçadas, algumas delas estão nos processos de gentrificação, trabalhos subalternos e a não perspectiva de ascensão social devido a poucos anos de permanência na escola.

Segundo Arruda (2021) “a classe média compra a baixo preço o tempo dessas pessoas sem perspectiva de ascensão social – domésticas, motoristas, vigias, etc., que entram no rol dos descartáveis da modernidade líquida” (p. 68). Podendo, assim, se ocupar com seus filhos e prepará-los para um futuro promissor. Já os filhos de descendentes de escravizados direta ou indiretamente “chegam à escola sem estar prontos para começar a aprender, porque não tiveram quem ensinasse os pré-requisitos” requeridos pela educação escolar (p. 69).

1.4.2 Escola

Uma vez que o lugar de onde falamos se trata de escolas públicas municipais em região metropolitana, percebemos o quanto é latente no cotidiano dos estudantes, filhos de mulheres que só contam com o esforço físico para sobreviver e dar o mínimo de subsistência para si e sua prole, as dificuldades de concentração, de

atenção, de interesse em desenvolver atividades que precisam ser ensinadas desde a primeira infância.

Considerando a escola o *lócus* dessa pesquisa, cabe enfocá-la neste estudo como um espaço de relações, sendo cada uma única, possuindo sua história, seu projeto e seus atores educativos. Não se pode desviar de uma de suas finalidades primordiais: “conseguir que os estudantes aprendam a pensar (Nóvoa, 2022)”. Acreditamos, contudo, que os estudantes não aprendem a pensar, uma vez que já são seres pensantes, como já preconizava Moscovici (1961), nesse sentido, a escola precisaria tanto de um esforço analítico, quanto da pulsão criadora, para que os alunos possam exercer a capacidade de ler e a vontade de escrever (Nóvoa, 2022) além das palavras, o mundo (Freire, 2023).

Necessária e natural, fruto de uma ascensão milenar, qualquer tentativa de melhorar a escola deve partir da eliminação de todos os resquícios da eugenia e do racismo. Dessa forma, o intuito dessa investigação é buscar entender a escola como um espaço social de mutações e o quanto essas transformações influenciam no modo como as relações são percebidas e como elas se desenvolvem.

Sabemos, pois, que a escola é o reflexo da sociedade que a produziu e está estruturada segundo o modo de vida de uma sociedade, assim como a economia, a política e as relações sociais ali estabelecidas.

Postic na sua clássica obra *A relação pedagógica* (1990) completa esse pensamento ao defender que a escola é o lugar onde nascem as mutações profundas, já que é fornalha onde faíscam as contradições pelo encontro entre as forças sociais e as gerações e pelo choque de ideias e de teorias.

A escola, enquanto uma instituição genuinamente social, é responsável pela socialização dos sujeitos, um exemplo disso, são crianças que ao iniciarem sua vida escolar, passam a conviver com diferenças culturais, podendo fazer com que a escola seja um dos primeiros espaços de vivências e representações das tensões raciais, isto é, as relações que ali se estabelecem entre crianças brancas e negras podem se dar de forma tensa, possibilitando que a criança negra adote uma postura introvertida com medo da rejeição, de revolta e da ridicularização por determinado grupo social.

Cabe também situar o pensamento freiriano, segundo o qual a escola se constrói a partir de mudanças de paradigmas estabelecidas de forma autoritária pela sociedade vigente, havendo necessidade urgente de revisar certas imposições hierárquicas do conhecimento, visto que esse não está ora no professor e ora no estudante, e sim na relação educacional entre ambos com o intuito de possibilitar a autonomia de professores e estudantes, já que na relação com o conhecimento “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (Freire, 2006, p. 23).

Também, segundo Freire (2006), cabe à escola atual voltar-se para a reflexão pedagógica e para a construção de uma *práxis* que dialogue com a realidade humana, a partir de uma posição engajada perante a realidade vivida. O professor, nesse contexto, pode perceber o estudante não como um recipiente de informações, mas o consideraria como um ser sociocultural que está em um processo de transformação constante.

Outro ponto a considerar diz respeito a escola no período pandêmico, visto que no início de 2020 o mundo foi abalado pela pandemia da COVID-19. De repente, o que tínhamos como impossível, tornou-se não somente possível, mas transformou-se abruptamente em “diferentes espaços de aprendizagem, sobretudo em casa; diferentes horários de estudo e de trabalho; diferentes métodos pedagógicos, sobretudo através de ensino remoto; diferentes procedimentos de avaliação (Nóvoa, 2022, p. 25)”, fazendo parte de um novo normal essas e outras atividades.

Nesse sentido, a pandemia revelou não somente a necessidade de se mudar o modelo escolar, mas vislumbrou a possibilidade dessa transformação, seja com era digital ou tecnológica, como muitos preconizam, embora pensemos que seja indesejável, levando em consideração que a escola perderia “uma dimensão central da educação, a interação humana, a convivialidade, a aprendizagem da vida comum” (p. 29).

Diante disso, acreditamos que não haverá uma escola nova, pois já estamos vivenciando isso em 2023. No entanto, a pandemia revelou que a mudança não é somente necessária, como urgente e possível. O mais provável seja, então, uma “aceleração do processo de desintegração (Nóvoa, 2022, p. 30)”, fazendo com que a metamorfose ainda seja possível.

1.4.3 Teoria das Representações Sociais

Dessa forma, a TRS encontra terreno fértil para respaldar esta pesquisa, visto que se processa no cotidiano de instituições escolares. Cotidiano que se modifica de acordo com as mudanças históricas, já que o conhecimento do senso comum, matéria-prima da TRS, se apresenta como dinâmico e transita também nesses espaços institucionalizados. Identificar representações daí emanadas pode nos ajudar a compreender a complexidade da comunicação entre os atores educativos, bem como pode direcionar comportamentos entre os sujeitos que ali convivem.

Vale ressaltar que a TRS se originou na Europa após a Segunda Guerra Mundial, na década de 50 do século passado, a partir dos estudos de doutoramento de Serge Moscovici acerca das representações sociais da psicanálise em 1961. Moscovici analisa “como a psicanálise, ao transpor os umbrais da ciência, assume nova significação no âmbito dos grupos populares, para servir a outros usos e funções sociais” (Bonfim, 2007, p. 31).

Assim, se entendemos que o comportamento dos sujeitos não é determinado apenas pelas características objetivas da situação, mas também pela representação dessa situação, as pesquisas perspectivadas abrem possibilidades para compreender as relações que se dão na escola, tomando como ponto de partida o conteúdo das representações.

Compartilhamos também da ideia de que a escola é um espaço onde circula cotidianamente diferentes e múltiplas representações. Desconsiderá-las como uma forma de conhecimento, seria não reconhecer os sujeitos da relação pedagógica como sujeitos sociais/cognitivos/afetivos.

Afinal, o cotidiano está recheado de representações sociais que “consustanciam-se e circulam em todas as ocasiões e lugares onde as pessoas vivem, se encontram e se comunicam, seguindo uma lógica própria, que leva em conta informações e julgamentos de valores” (Bonfim, 2007, p. 36) advindos de situações pessoais e grupais.

Cabe levar em consideração que a TRS apresenta como um de seus pressupostos estudos voltados para a busca do conhecimento dos grupos humanos, “relativizando seus achados na forma de questionar o novo e de dialogar com a

incerteza. Trabalhando, portanto, com aspectos dinâmicos da apropriação do conhecimento científico pelo senso comum” (UFMA, 2015, p. 7).

Ao trabalhar com o senso comum, um dos pontos centrais da teoria, entendemos que a TRS aponta para um conhecimento plural e pretensamente livre em relação ao pensamento considerado científico. Entendemos, pois, que o conhecimento do senso comum pode ser considerado de primeira mão, isto é, fundamentado em experiências práticas.

O senso comum, para Moscovici (2019), fornece “uma estrutura cognitiva relativamente complexa para expressar os pensamentos e sentimentos aos outros, despertando neles ideias desconhecidas ou imagens e julgamentos sutis” (p.25).

Continua demarcando que “não há necessidade de um manual para aprender esse conhecimento, são redes de comunicação suficientes, principalmente as conversas cotidianas pelas quais circulam e pelas quais são fixadas” (p. 25) e conseguimos perceber esses aspectos na cotidianidade¹³ da escola, seja nas conversas no cafezinho entre os professores ou entre estudantes nos corredores no horário do intervalo, ou em seminários e rodas de conversas sobre temas das aulas ou escritos de resumos, resenhas. Esses conhecimentos também devem ser levados em consideração.

Feitas essas considerações iniciais sobre a TRS, vale destacar que esta Tese dialoga com pesquisa em andamento intitulada *A relação pedagógica no contexto cotidiano do currículo de cursos de licenciatura: as representações sociais de professores formadores*, financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão (FAPEMA) e desenvolvida pelo GPERS. A pesquisa em pauta propõe realizar uma investigação na qual a relação pedagógica seja analisada no âmbito da educação superior no contexto cotidiano do desenvolvimento curricular em cursos de licenciatura a partir das representações sociais de professores formadores.

¹³ Entendemos cotidianidade pelo que fazemos e o que se sucede todos os dias, assim como pelo que se pratica habitualmente e que se torna rotina diária; enfim, repetitivo. De acordo com Heller (2014), “todos a vivem, sem nenhuma exceção, qualquer que seja seu posto na divisão do trabalho intelectual e físico. Ninguém consegue identificar-se com sua atividade humano-genérica a ponto de poder desligar-se inteiramente da cotidianidade. E, ao contrário, não há nenhum homem, por mais “insubstancial” que seja, que viva tão somente na cotidianidade, embora esta o absorva preponderantemente” (p. 31).

1.5 Panorama metodológico da pesquisa

Percorrido o caminho teórico da tese e sabendo que um trabalho dessa natureza requer também uma metodologia alinhada aos objetivos geral e específicos, assim como diálogo com o que se pretende pesquisar, uma vez que esse estudo procura descobrir respostas para problemas sinalizados anteriormente nesse escrito, mediante o emprego de procedimentos científicos, entendemos pesquisar como agir, buscar de forma racional e organizada o desvendamento de questões que aguçam a curiosidade das pesquisadoras, em estudos grupais ou individuais, que apontam caminhos possíveis.

Outro ponto a ser considerado diz respeito ao que já se tem pesquisado acerca do objeto de estudo que se pretende analisar. Para isso, realizamos uma incursão pelo Estado da Questão, tendo como finalidade levar as pesquisadoras a registrar, a partir de levantamento bibliográfico, como se encontra o tema ou o objeto da investigação no estado atual da ciência ao seu alcance (Nóbrega-Therrien; Therrien, 2004). Trata-se do momento por excelência que resulta na definição do objeto da investigação, dos objetivos da pesquisa, em suma, um mapeamento do que já foi estudado.

Na pesquisa ora apontada, abordamos um viés qualitativo para a análise das informações por entender que trabalha com o sentido de dedução lógica das pesquisadoras. Isso porque a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto, pois é nessa fase que se construíram as indagações que conduziram a pesquisa e possibilitaram a formulação descritiva necessária para a construção de um novo conhecimento (Lüdke; André, 2013).

Um aspecto importante para as pesquisadoras, de forma geral, diz respeito à ética na pesquisa, já que esperamos que seja conduzida respeitando as pessoas e seus conhecimentos, reconhecendo nos colaboradores da investigação seus valores e opiniões próprias, recebendo tratamento digno sem preconceitos e com reconhecimento de seus direitos como pessoa no tocante ao gênero, às etnias, às identidades culturais, à situação social, à fé, à crença política, à idade, às condições físicas ou mentais e outros (Gatti, 2019).

Especificamente nessa pesquisa envolvendo adolescentes entre 13 e 14 anos de idade, portadores de desenvolvimento que comportam condições diferenciadas tanto cognitivas como emocionais ao longo de seu crescimento, pesquisadores, nesse caso, “precisam ter formação aprofundada sobre crianças e/ou adolescentes para o estabelecimento de ambiência de pesquisa segura, adaptando suas metodologias à idade dos participantes” (Gatti, 2019, p. 39) e cuidando de seus comportamentos e atitudes em direção a eles para garantia de sua integridade.

Outro aspecto importante na ética da pesquisa se refere ao consentimento dos pais e/ou responsáveis desses adolescentes por meio de assinatura de termo de assentimento a ser obtido de forma esclarecida, assim como devem ser providenciadas todas as condições de acolhimento e direitos assegurados pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (Vidal; Silva, 2019, p. 44).

Vale ressaltar a necessidade de submeter a pesquisa à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), uma vez que envolve a participação de seres humanos, individual ou coletivamente, em sua totalidade ou em partes, de forma direta ou indireta, incluindo o manejo de seus dados e informações. O órgão competente, ao analisar o projeto submetido ao CEP, emitiu parecer favorável à investigação e se torna, assim, corresponsável por garantir a proteção dos participantes.

Quanto aos instrumentos utilizados para a coleta de informações da pesquisa, entendemos que estão voltados para a busca de elucidações dos questionamentos feitos aos sujeitos que pretendemos pesquisar. Complementarmente, Gamboa (2012) evidencia que para elaborarmos uma pesquisa, não é suficiente a seleção de uma técnica ou a utilização de um instrumento se estes não se articulam de maneira lógica com os outros fatores que compõem a pesquisa. É necessário recuperar a visão de mundo e o interesse que motiva o conhecimento.

Neste estudo, usamos entrevista semiestruturada com professores e entrevista do tipo grupo focal com estudantes do 8º ano do Ensino Fundamental. A opção pela entrevista semiestruturada se deu por ajudar nas informações de forma mais livre e as respostas não serem condicionadas à alternativa, sendo necessário um planejamento na coleta de informações por meio da elaboração de um roteiro com perguntas emanadas dos objetivos pretendidos. Já os grupos focais serão utilizados

considerando a intencionalidade na formação dos grupos com pontos de semelhança entre os estudantes (Manzini, 2003).

Para a sistematização das informações, utilizamos a técnica Análise de Conteúdo por se apresentar como um instrumento caracterizado pela grande variedade de formas, adaptando-se a um campo vasto de aplicação que são as comunicações, utilizando procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens (Bardin, 2011).

1.6 Organização da tese

A presente tese conta com seis seções, incluindo esta Introdução, na qual traçamos o desenho do estudo com questionamentos, objetivos, tese e hipótese; situamos o lugar de onde fala a pesquisadora; elencamos as categorias *cor racial* na perspectiva dos *estudos étnico-raciais*, *escola* e *TRS*, no intuito de compreendermos o recorte teórico-metodológico da pesquisa, assim como realizamos um panorama metodológico da investigação e sua estrutura.

No que concerne à seção 2, *Percurso metodológico: quando rizomas se espriam*, subtítulo inspirado no pensamento de Deleuze e Guattari (1995-1997), entendemos que pensamento e conhecimento não se formam linearmente, mas abarcando uma multiplicidade de conexões, motivo pelo qual apresentamos o percurso metodológico da pesquisa em consonância com os autores lembrados.

Na subseção *Estado da Questão* realizamos uma incursão sobre o que foi pesquisado, com base nos resultados acerca de cor racial na perspectiva dos estudos étnico-raciais no Brasil ao longo de 5 anos, tendo o ambiente escolar como *lócus* da pesquisa, uma vez que foi percebido nesse marco temporal um aumento significativo de trabalhos que abordam as questões étnico-raciais como objeto de estudo nas escolas.

Na subseção seguinte *Abordagem metodológica e instrumentos*, enunciamos e justificamos a escolha dos instrumentos de análise e técnicas utilizadas na pesquisa, tais como, entrevista semiestruturada realizada com os professores e entrevista do tipo grupo focal com os estudantes, assim como a técnica de Análise de Conteúdo (Bardin, 2011) na sistematização das informações coletadas.

Já na subseção *Contexto cotidiano de escolas luminenses*, delineamos o contexto cotidiano das escolas escolhidas nessa pesquisa, sendo uma localizada na zona rural e outra na zona urbana do Município de Paço do Lumiar, considerando que se faz importante perceber ambos os contextos e apreender informações advindas das relações dos atores educativos, o que nos ajudou na inferência de representações em nossas descobertas.

A seção 3 intitulada *Percurso teórico: investigando o objeto de estudo* possui três subseções. Na primeira intitulada *Estudo étnico-racial: como a cor racial é vista nesse estudo*, traçamos um diálogo com autores que tratam desses conceitos ao longo da história e como vão se corporificando em comportamentos, atitudes, valores e representações, trazendo o racismo como instrumento de desigualdade nos diversos espaços da sociedade brasileira contemporânea, dentre eles, a escola.

Na subseção *Escola: colorindo as relações cotidianas*, realizamos uma contextualização histórica da escola e suas relações cotidianas, buscando pontos que se relacionem com o objeto de estudo. A partir desse contexto, conseguimos ter subsídios teóricos para entender as condições de acesso e de permanência que crianças e adolescentes de colorações diferentes têm na escola pública, traçando alguns significados da escola atrelados a um espaço/tempo de plurissaberes, libertadora e ancestral.

Já na subseção *Teoria das Representações Sociais: uma teoria em movimento na escola*, discutimos uma teoria que busca compreender a partir dos elementos afetivos, cognitivos e comportamentais, as representações sociais que afetam os atores educativos e a realidade sobre as quais as relações étnico-raciais repousam, para que possamos analisar esses elementos nas relações cotidianas entranhadas na escola e fora dela.

A seção 4 denominada de *Pluralidade no cotidiano escolar: contexto apreendido a partir dos Questionários de Perfil* visa apreender as dinâmicas sociais brotadas do cotidiano a partir do Questionário de Perfil dos professores e estudantes, levando em consideração um roteiro de perguntas. Esse instrumento foi pensado para a obtenção de elementos das representações sociais desses atores educativos.

As subseções, por sua vez, nomeadas *Os atores da investigação: análise de perfil dos professores e análise de perfil de estudantes* contou com a

sistematização do Questionário de Perfil aplicado junto aos atores educativos no intuito de conhecermos melhor os sujeitos e suas realidades.

Em *Representações Sociais que ecoam das vozes dos atores educativos*, na seção 5, partiremos do que Du Bois, em 1999, declarava acerca das canções do povo negro que se erguiam “não só como uma única música americana, mas como a mais bela expressão da experiência humana nascida deste lado dos mares (p. 186)”.

Sabemos que durante a escravização, as canções dos africanos e de seus descendentes eram constantes na senzala. O que para alguns seriam vozerias, para os negros escravizados era um ato de resistência acompanhados de estilos performáticos em dança de roda e pela poesia em forma de desafio (pergunta e resposta), de paródia e de humor.

Nessa seção, damos continuidade aos achados da pesquisa com a Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2011). Nas subseções *As vozes dos professores* e *As vozes dos estudantes* apreendemos as RS dos sujeitos da pesquisa a partir de ancoragens e objetivações, assim como vivências, histórias, cotidianos, crenças, atitudes e comportamentos captados dos atores educativos como sujeitos sociais, cognitivos e afetivos.

A última seção *Longe de ser um término: o que aportamos dessa viagem?* se refere, primeiramente, a esse fenômeno que marcou a dispersão forçada do povo africano pelo mundo atlântico, especialmente no hemisfério ocidental (Silva & Xavier, 2018).

Diante disso, nesta seção, apresentamos as considerações finais da pesquisa, caracterizando como os objetivos geral e específicos foram atingidos ao longo desta investigação e se conseguimos responder aos questionamentos levantados, se se confirma a hipótese, compreendendo que as conclusões nunca serão concluídas. Além do mais, iniciamos uma explicação tímida acerca da *confusão de cor racial*, termo que cunhamos a partir de anos de estudo e que pretendemos desenvolvê-lo futuramente.

SEÇÃO 2: PERCURSO METODOLÓGICO: quando rizomas se espriam

Mil Platôs, obra de Deleuze e Guattari (1995-1997), apresenta a palavra rizoma como uma introdução a questões fundamentais, como: no primeiro platô, os filósofos colhem da botânica duas formas diferentes de organização da multiplicidade, sendo mais do que uma simples inspiração, um exercício de pensar usando metáfora de planta.

Árvore e rizoma são formas diferentes de organização da vida vegetal a partir das quais podemos extrair modelos de organização da multiplicidade, pensando a filosofia como rizoma e subvertendo o pensamento metafísico.

O que a árvore sugere para o pensamento moderno é um modelo arbóreo que possui um fundamento e que depende dele para multiplicar-se: a raiz é a unidade, a gênese, a verdade que antecede a multiplicidade. E é esse pensamento inflexível que Deleuze e Guattari enfrentam em sua filosofia.

Diferentemente do modelo arbóreo para o pensamento contemporâneo, o rizoma sugere um sistema de caules horizontais que tem um crescimento diferenciado, polimorfo, sem uma direção definida, isto é, espriado. A grama, um exemplo rizomático, se espalha pelo terreno, ocupando todo o território disponível. O rizoma, assim, é um processo de ligação da multiplicidade por ela mesma.

A questão aqui não é opor árvore e rizoma, mas pensar que são modelos epistemológicos diferentes. O primeiro se apresenta como um pensamento orientado e mediado por uma unidade; o segundo, a multiplicidade se efetuando como processo.

As estruturas arbóreas quebram o rizoma, o aprisionam, já que este se move e se abre, explode em todas as direções. Como um mapa que se espalha em todas as direções, se abre e se fecha, pulsa, constrói e desconstrói. Cresce onde há espaço, floresce onde encontra possibilidades, cria seu ambiente.

A partir desse pensamento rizomático, construímos cada etapa dessa Tese como algo que, por ser fértil, espria-se por terras a desbravar e, por isso, em alguns momentos, pode gerar desconforto, uma vez que estudar cor racial de professores e estudantes em escolas públicas numa perspectiva que tenta ir além das percepções baseadas em fenótipos, tem sido um exercício difícil.

Partindo, pois, do pensamento rizomático de Deleuze e Guattari, nessa seção traçamos um percurso metodológico que contou com incursão pelo Estado da Questão, a fim de sabermos o que tem sido pesquisado e estudado acerca do objeto de estudo que nos propomos pesquisar; assim como evidenciamos a abordagem metodológica e instrumentos utilizados na sistematização das informações obtidas pelos atores educativos; por fim, delineamos o contexto cotidiano de escolas luminenses a partir de vivências e documentos oficiais, como o Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas.

2.1 Estado da Questão

Levando em consideração que um trabalho dessa natureza necessita de um panorama do que já foi estudado, pesquisado e contado, lembramos de um fragmento da obra *O perigo de uma história única* de Chimamanda Ngozi Adichie, sendo a adaptação de uma palestra proferida no Ted Talk, em 2009¹⁴. Ela nos diz que “as histórias importam. Muitas histórias importam. As histórias foram usadas para espoliar e caluniar, mas também podem ser usadas para empoderar e humanizar. Elas podem despedaçar a dignidade de um povo, mas também podem reparar essa dignidade despedaçada (2019, p. 16)”.

E são histórias contadas por tantos pesquisadores e pesquisadoras a partir de seus objetos de estudos que dialogam com a pesquisa em pauta que nos interessam. Afinal, a história não é única e aqui, nesse escrito, minha história se entrecruza com a de tantos eu e tantos Outros.

Pensando nisso, realizamos uma incursão pelo Estado da Questão, uma vez que tem como finalidade nos levar a registrar, a partir de um levantamento bibliográfico, como se encontra o objeto de investigação no estado atual da ciência.

Dizemos incursão pois não pretendemos seguir rigorosamente essa ferramenta metodológica de compreensão proposta pela professora Maria Nóbrega-Therrien (2004). Sistematizamos o que tem sido discutido, pesquisado, assim como avançado e invisibilizado ao longo de cinco anos acerca dos estudos étnico-raciais,

¹⁴ Quinze anos depois, o vídeo é um dos mais acessados da plataforma, com mais de 36 milhões de visualizações. É possível acessá-lo em: https://www.ted.com/talks/chimamanda_ngozi_adichie_the_danger_of_a_single_story?language=pt-br

tendo a cor racial como elemento principal nessa caminhada epistemológica, para que possamos tentar (re)direcionar o olhar psicossocial, indispensável nessa modalidade de estudo.

Enveredar pelo Estado da Questão é, antes de tudo, partir da caracterização criteriosa e da compreensão crítica de como o tema tem sido investigado. O objeto de estudo é conduzido ao longo do percurso da pesquisa, pois nos ajuda a ter uma visão temporal panorâmica de conhecimento científico já existente acerca das questões étnico-raciais, assim como a indicação de contribuição dessa pesquisa, registrando os dados relevantes do levantamento bibliográfico para estudos.

Diante disso, Nóbrega-Therrien e Therrien (2004, p. 34) afirmam que na elaboração do Estado da Questão, os registros apresentam o “estado atual da ciência ao seu alcance”, isto é, em uma pesquisa se faz imprescindível a busca da produção existente para a continuidade da ciência. Assim, mapear o estado atual do conhecimento científico sobre o objeto de interesse nos movimenta a encontrar possíveis lacunas que exijam de nós perguntas, portanto, que justifiquem a relevância dessa investigação.

Além do mais, nos chama a atenção diferenças importantes entre o Estado da Questão e a revisão bibliográfica, uma vez que o “Estado da Questão transborda, de certo modo, os limites de uma revisão de literatura centrada mais exclusivamente na explicitação de teorias, conceitos e categorias (p. 11)”. Nesse sentido, o Estado da Questão inicia-se inegavelmente com uma revisão de literatura, no entanto, ultrapassa-a porque o material elaborado sistematicamente, a partir dessa revisão, não para na descrição do estado atual do conhecimento acerca dos estudos étnico-raciais, no caso, mas relata de que forma esses achados dialogam, complementam-se, refutam-se.

Sabemos que esse exercício exige de nós, pesquisadoras, empenho crítico, uma vez que apenas o registro ou relato das informações não corresponde à finalidade do Estado da Questão que tem como pressuposto “deixar clara a contribuição pretendida pela pesquisa ao tema investigado e ao estudo como um todo (Nóbrega-Therrien e Therrien, 2004. p. 04)”.

Reiteramos que identificar um problema de pesquisa não significa a possibilidade de investigação, levando em consideração que o “começo sempre traz uma carga de subjetividade uma vez que, consciente ou inconscientemente, é sempre determinado por nós (Nóbrega-Therrien e Therrien, 2004, p.05)”. Evidenciamos, assim, a subjetividade como um princípio também presente nas incursões pelo Estado da Questão.

No que se refere aos caminhos epistemológicos do Estado da Questão, os estudos de Nóbrega-Therrien e Therrien (2004) orientaram-nos na trilha para acesso às teorizações produzidas, importante na formulação do problema da pesquisa, realizando: 1- rigoroso levantamento bibliográfico (teses, dissertações, artigos científicos publicado em periódicos); 2- identificação e análise dos caminhos e achados teórico-metodológicos encontrados por outros pesquisadores (divergências e convergências); 3- construção de argumentação, apresentando elementos constitutivos do problema; e 4- formulação original da questão ou problemática de estudo.

Iniciamos o movimento de produção do Estado da Questão quando definimos a tema dessa Tese, a saber, a cor de escolas públicas luminenses, realizando um estudo étnico-racial no cotidiano dessas instituições no intuito de apreender as representações sociais de professores e estudantes. Daí extraímos termos/palavras centrais e descritores que foram utilizados como códigos de buscas no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), produções acadêmicas nos Cadernos de Pesquisa da FCC e Teses e Dissertações da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Elencamos:

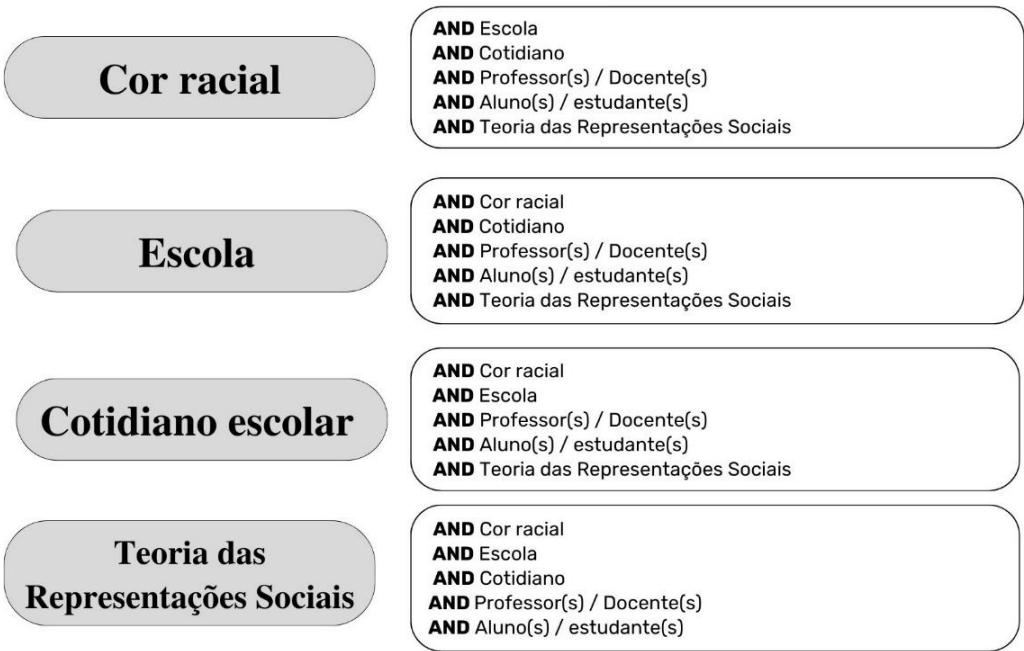
Figura 2 – Descritores listados no Estado da Questão



Fonte: FERREIRA, G. A. (2024)

Para que a investigação não fique abrangente e, no intuito de afunilar estudos que dialogassem precisamente com o objeto de estudo, recorreremos aos filtros de buscas (cognatos) - variações dos descritores com sinônimos - e os caracteres *booleanos* (com aspas, sem aspas e AND), apresentados na Figura 3.

Figura 3 – Descritores/Cognatos



Fonte: FERREIRA (2024)

A utilização combinada dos descritores com os cognatos foi imprescindível no refinamento do levantamento bibliográfico e na localização de pesquisas que contribuíram para a construção do Estado da Questão.

Utilizamos nessa incursão alguns critérios: estudos inseridos nos Programas de Pós-Graduação em Educação; descritores que aparecem nos títulos das pesquisas; temporalidade de 5 anos, isto é, trabalhos acadêmicos a partir de 2020, uma vez que já se passaram mais de 20 anos da implementação da Lei 10.639/03 tornando obrigatório o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana em todas as escolas, sendo públicas ou particulares, desde o Ensino Fundamental até o Ensino Médio.

Sendo assim, na busca pelo Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES utilizando os filtros de buscas (cognatos) e *booleanos*, como ilustra a Figura 3, obtivemos os seguintes trabalhos:

Quadro 1 - Achados em Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES

TÍTULO	NATUREZA	AUTOR(A)	ANO	PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
DA “COR DE PELE” AS CORES DE PELE: a diversidade em foco nas escolas de Educação Infantil em Santa Maria – RS ¹⁵	Tese	Taiana Flores de Quadros	2023	Programa de Pós-Graduação em Educação/UFSC
PRIVILÉGIO E SORTILÉGIO DA COR: marcas da branquitude e do racismo nas relações étnico-raciais de jovens estudantes do Vale do Rio Cai ¹⁶	Tese	Carlos Eduardo Ströher	2022	Programa de Pós-Graduação em Educação/UFRGS
A UNIVERSIDADE MUDOU DE COR? Implementação das cotas e racismo institucional na UEMA ¹⁷	Tese	Marina Santos Pereira Santos	2023	Programa de Pós-Graduação em Educação/UFGA
O prisma de gênero e a produção das cores da diferença na Educação Infantil ¹⁸	Tese	Giceli Carvalho Batista Formiga	2022	Programa de Pós-Graduação em Educação/UFS

Fonte: FERREIRA (2024)

¹⁵Disponível em:

https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/30900/TES_PPGEDUCACAO_2023_QUADROS_TAIANA.pdf?sequence=1&isAllowed=y

¹⁶ Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/254280/001161273.pdf?sequence=1>

¹⁷ Disponível em: <https://ppgedufpa.com.br/arquivos/File/Marinateese.pdf>

¹⁸ Disponível em:

https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/15885/2/GICELI_CARVALHO_BATISTA_FORMIGA.pdf

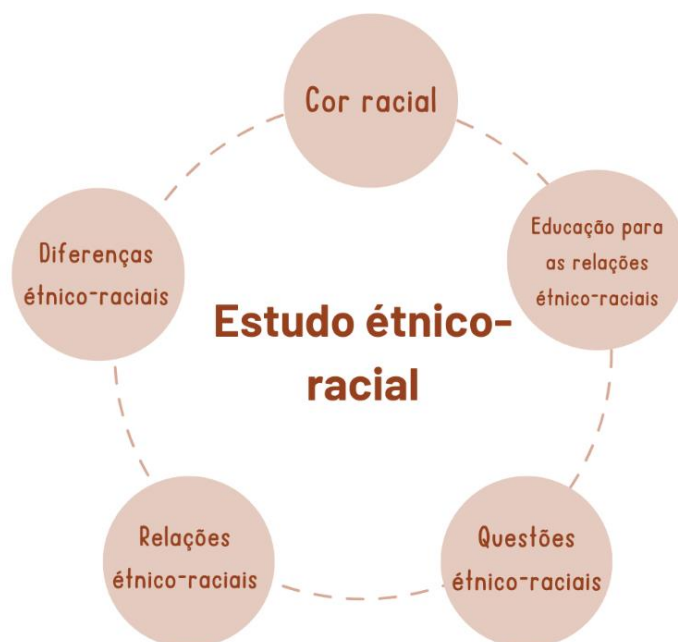
Talvez estejam se perguntando por que elencamos, a partir dos critérios levantados anteriormente, somente quatro Teses a partir dos descritores/cognatos (Figura 3), uma vez que o Portal de Periódicos da Capes abriga milhares de pesquisas a nível de Mestrado e Doutorado, nacional e internacionalmente.

Nosso objeto de estudo parte da cor racial de estudantes e professores, realizando um estudo étnico-racial do cotidiano, tendo a TRS como apoio teórico-metodológico. Diante disso, o estudo étnico-racial é o centro gravitacional dessa Tese, sendo a cor racial a categoria principal advinda desse estudo.

Entendemos que realizar um estudo étnico-racial comporta várias nuances e, inevitavelmente, traremos palavras como *relações étnico-raciais*, *educação para as relações étnico-raciais*, *questões-étnico-raciais*, no entanto, são termos que tangenciam essa Tese, não sendo objetos de estudo desta.

A partir de inúmeras leituras na área educacional, na literatura e na Psicologia Social, entendemos um estudo étnico-racial como categoria abrangente que comporta categorias específicas, sendo a cor racial uma delas.

Figura 4 – Estudo étnico-racial e ramificações categoriais



Retomando a incursão pelo Estado da Questão, a partir dos achados em Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, identificamos alguns pontos que se assemelham e se distanciam, no entanto, os objetos de estudos, de alguma forma, se complementam. Dos trabalhos elencados, 3 se desenvolvem em escolas (Quadros, 2023; Ströher, 2022; Formiga, 2022), desses, 2 teses com crianças na Educação Infantil (Quadros, 2023; Formiga, 2022) e 1 com adolescentes no Ensino Fundamental (Ströher, 2022). Além do mais, nossa incursão encontrou 1 Tese que tem como *lócus* de pesquisa o Ensino Superior (Santos, M. S. P. S., 2023).

Os trabalhos se assemelham no que diz respeito ao combate ao racismo, efetivação de políticas públicas, educação antirracista, construção de identidade racial, promoção do respeito e valorização à diversidade étnico-racial, identidade e pertencimento racial, uso da Lei 10.634/03.

Como embasamento metodológico, as pesquisas são de cunho qualitativo, enfatizam a Educação para as Relações Étnico-Raciais e apresentam expectativa de que contribuem para a (re)formulação e (re)construção de uma identidade social positiva dos sujeitos investigados e aprimoramento de práticas educacionais. Utilizam diversos instrumentos de pesquisa para tentar dar conta dos objetivos propostos, como entrevistas coletivas e questionários (Ströher, 2022), cartografia (Formiga, 2022) e registros fotográficos (Quadros, 2023).

As investigações diferem quanto ao aporte teórico, já que utilizam teorias como: Afrocentralidade (Santos, 2023) e Teorias sobre a identificação étnico-racial; Abordagem Sócio-histórica da Psicologia, com foco nas categorias "sentido" e "significado" e a concepção da Sociologia da Infância (Quadros, 2023).

Levando em consideração que o objeto dessa Tese trata de um estudo étnico-racial, na perspectiva da cor racial, compreendendo um conjunto amplo de conceitos, significações e vivências cotidianas, estando inserido nele categorias arroladas acima, nesta pesquisa especificamente cor, raça, etnia e racismo no cotidiano escolar, encontramos semelhanças e diferenças em relação às investigações levantadas no Estado da Questão.

No que se refere às semelhanças, os trabalhos versam sobre questões étnico-raciais, como identidade racial, protagonismo negro, racismo, cor de pele; além do mais, apresentam como *lócus* de pesquisa ambiente educativo, seja a

escola, seja a universidade; buscam ouvir, a partir de instrumentos de pesquisa específicos, atores educativos, especificamente, professores e/ou estudantes.

Quanto às diferenças, a maioria dos achados não enfatiza um estudo étnico-racial na perspectiva da cor racial, com exceção da tese *Da “Cor de pele” as cores de pele: a diversidade em foco nas escolas de Educação Infantil em Santa Maria – RS* (Quadros, 2023). Além do mais, não encontramos pesquisas que utilizassem como aporte teórico a TRS.

Outro ponto também a considerarmos nas diferenças entre os trabalhos levantados no Estado da Questão e esta Tese diz respeito ao cotidiano, já que apenas a Tese *O prisma de gênero e a produção das cores da diferença na Educação Infantil* (Formiga, 2022) identifica que as problemáticas que perpassam seu objeto de estudo são atravessadas pelo cotidiano escolar.

O segundo banco digital investigado foi a revista *Cadernos de Pesquisa* da FCC. Elencamos essa revista por dois motivos. O primeiro por divulgar produção acadêmica relacionada com a educação, dedicando especial atenção às desigualdades sociais e contemplando estudos que abordam, de forma interdisciplinar, questões relacionadas a gênero, relações étnico-raciais, infância, juventude, escola, trabalho, família e políticas públicas.

O segundo motivo levou em consideração que o *Grupo de Pesquisa Educação e Representações Sociais* integra o projeto *Olhares psicossociais para a prática docente*, como já exposto na Introdução desse trabalho, proposição do CIERS-ed/FCC, instituições que mantêm parceria com o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão (PPGE/UFMA), pensamos ser um espaço profícuo para achados epistemológicos de relações entre o objeto e pesquisas no âmbito nacional, em interface com a TRS.

A partir de varredura realizada na Revista *Cadernos de Pesquisa* da FCC, encontramos três artigos que apresentam em comum o tema Educação para as Relações Étnico-raciais (ERER), sendo uma categoria tangencial a esse estudo.

Quadro 2 - Achados em Revista Cadernos de Pesquisa da FCC

TÍTULO	NATUREZA	AUTOR(A)	ANO
Ensino de relações raciais na Pós-Graduação <i>stricto sensu</i> da área pública no Brasil ¹⁹	Artigo científico	João Pedro Moreira Costa <i>et al.</i>	2021
Mapeando a pesquisa em Educação das Relações Étnico-Raciais ²⁰	Artigo científico	Leandra A. M. S. Rodrigues <i>et. al</i>	2022
Perfil racial docente e a Educação para as Relações Étnico-Raciais ²¹	Artigo científico	Fabiana Cristina da Luz	2023

Fonte: FERREIRA (2024)

As pesquisas levantadas tratam de investigar quais Programas de Pós-Graduação abordam, direta ou indiretamente, em suas disciplinas, o ensino das relações raciais (Costa, *et al.*, 2021), podendo ser a partir de uma análise bibliométrica da produção científica sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais na base de dados *Web of Science* (Rodrigues, *et. al.*, 2022), ou na busca para compreender se a presença de profissionais negras/os influencia na abordagem racial presente no projeto político pedagógico e nos planos de ensino de quatro escolas do município de São Paulo, sendo duas delas com maior percentual de professoras/es brancas/os e as outras duas com maior percentual de professoras/es negras/os (Luz, 2023).

Ao utilizarmos o descritor *estudo étnico-racial* juntamente com os booleanos, de acordo com a Figura 3, não identificamos pesquisas acerca de estudos étnico-raciais, partindo da cor racial.

No que diz respeito ao descritor *cotidiano escolar* e seus booleanos, identificamos duas pesquisas (Costa, *et al.*, 2021; Rodrigues, *et. al.*, 2022) que tratam do cotidiano como algo trivial, não como rota do conhecimento.

Em relação aos descritores *cor racial* e *Teoria das Representações Sociais* e seus respectivos booleanos, não foram encontradas pesquisas no marco temporal de 5 anos. Mais uma vez comprovamos a urgência em proceder um estudo dessa natureza.

¹⁹ Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/FnDDQfjR3sXdx9YgyKxhfSc/>

²⁰ Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/PydYSVHnz3g88S6MrkFLR8F/>

²¹ Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/qKWNWWKJS3RMnkmf4qznY7C/>

No terceiro e último banco de dados analisamos Dissertações e Teses a partir da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Escolhemos esse portal por reunir e disponibilizar, em acesso aberto, textos completos de teses e dissertações defendidas em instituições brasileiras de ensino e pesquisa, ou defendidas no exterior por brasileiros.

Quadro 3 - Achados em Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)

TÍTULO	NATUREZA	AUTOR(A)	ANO	PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
ARTEFATOS CULTURAIS DE MATRIZ AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA NO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: uma análise da produção científica (2003-2021) ²²	Tese	Marlina Oliveira Schiessl	2023	Programa de Pós-Graduação em Educação/UFPR
A LITERATURA INFANTIL NA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: uma análise sobre os projetos políticos-pedagógicos das escolas de Ensino Fundamental de São Carlos/SP à luz da Lei n° 10.639/03 ²³	Dissertação	Lucas Rodrigues de Oliveira Souza	2023	Programa de Pós-Graduação em Educação/UFSCar
AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA: exigências e desafios das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 ²⁴	Dissertação	Francisca Izabel da Silva Bueno	2023	Programa de Pós-Graduação em Educação/UPF
Literatura e relações étnico-raciais na Educação Infantil ²⁵	Tese	Simone Eliane dos Santos Pessanha	2024	Programa de Pós-Graduação em Educação/UNINOVE
COTAS RACIAIS NO COTIDIANO DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PORTO ALEGRE: implicações para a Educação das Relações Étnico-Raciais ²⁶	Tese	Caroline Chagas Schneider	2021	Programa de Pós-Graduação em Educação/PUCRS

Fonte: FERREIRA (2024)

²² Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/xmlui/bitstream/handle/1884/85810/R%20-%20T%20-%20MARLINA%20OLIVEIRA%20SCHIESSL.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

²³ Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/server/api/core/bitstreams/8e493802-0f03-4086-a024-fe898789f75d/content>

²⁴ Disponível em: <http://tede.upf.br/jspui/bitstream/tede/2627/2/2023FranciscalzabeldaSilvaBueno.pdf>

²⁵ Disponível em: <https://bibliotecatede.uninove.br/bitstream/tede/3527/2/Simone%20Eliane%20dos%20Santos%20Pessanha.pdf>

²⁶ Disponível em: <https://tede2.pucrs.br/tede2/bitstream/tede/9779/2/tese%20COTAS%20RACIAIS%20NO%20COTIDIANO%20DA%20REDE%20MUNICIPAL%20DE%20ENSINO%20DE%20PORTO%20ALEGRE.pdf>

As Teses e Dissertações selecionadas a partir de critérios estabelecidos apontam para pesquisas relacionadas à Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER), análise e implementação da Lei nº 10.639/03 que legitima e incentiva o trabalho pedagógico na ERER na Educação Básica, trabalham com professores e estudantes e têm como *lócus* de pesquisa a escola.

Com o descritor *estudo étnico-racial* encontramos Teses e Dissertações sobre Educação para as Relações Étnico-Raciais, não sendo o nosso objeto de estudo, no entanto, levamos em consideração que a educação étnico-racial é orientada por saberes e princípios da cultura africana e afro-brasileira.

Cabe ressaltar que não identificamos trabalhos com o descritor *Teoria das Representações Sociais*, que tivessem ligação com o objeto de estudo. Já os descritores *cotidiano escolar* e *escola* correlacionados com os cognatos e *booleanos* apareceram em todas as pesquisas. Cotidiano esse entendido como espaço da complexidade, onde os acontecimentos vão aparecendo, se transformando, reaparecendo e desaparecendo; e escola entendida como uma invenção cotidiana, na qual todos são sujeitos e na articulação de suas ações imprimem uma experiência, que, embora possa ter relações com outras experiências, em outras realidades, se dá de maneira única para aqueles sujeitos envolvidos.

A partir de levantamento de Teses, Dissertações e artigos científicos selecionados a partir de incursão pelo Estado da Questão, assim como demais leituras para a escrita dessa Tese, entendemos ser imprescindível a busca por outros olhares e representações que, ao serem adquiridas ao longo dessa trajetória epistemológica, podem corroborar para a manutenção ou não de comportamentos e atitudes excludentes, sendo que a escola pode ter dificuldades em cumprir o que consideramos ser o papel principal: a formação humana, a educação, a socialização dos plurissaberes e a formação de cidadãos compromissados verdadeiramente com a transformação social.

Pensamos ser uma das principais funções ao elaborarmos o Estado da Questão a possibilidade de oferecer contribuições efetivas e relevantes, isto é, para além do exercício de buscas e identificação de quantitativo de pesquisas que tenham relação com nosso objeto de estudo, a compreensão de como desenvolveram suas pesquisas e de que modo contribuíram e contribuem para o avanço na produção do

conhecimento, no intuito de dar continuidade ao diálogo e avanços epistemológicos em suas pesquisas.

2.2 Abordagem metodológica e instrumentos

É inerente ao ser humano perguntar-se sobre o início de tudo e como as transformações ao longo do tempo foram se construindo até hoje, dessa forma, os indivíduos buscam responder às perguntas, mesmo surgindo tantas outras a partir da inicial, no intuito de chegar a resultados a partir de seus questionamentos.

O mesmo acontece com as pesquisadoras que, além de todo um arcabouço teórico, precisam trilhar um percurso metodológico no qual tenham consciência das etapas a serem caminhadas de forma sistematizada e criteriosa, a fim de que a pesquisa tenha caráter científico, obedecendo a muitos quesitos, dependendo da área de conhecimento na qual se insere.

Nesse sentido, uma pesquisa científica deve privilegiar “a) a existência de uma pergunta que se deseja responder; b) a elaboração de um conjunto de passos que permitam chegar à resposta; c) a indicação do grau de confiabilidade na resposta obtida (Goldemberg, 1999, p.106)”.

Sabemos que o ato de pesquisar é importante para que a ciência possa avançar em discussões e inovações, pois diz respeito a fatos próprios de um campo de conhecimento, sendo um trabalho necessário para que possamos desenvolver investigações de uma determinada realidade social.

Segundo Demo (1996), a pesquisa é uma atividade cotidiana, um “questionamento sistemático crítico e criativo, mais a intervenção competente na realidade, ou o diálogo crítico permanente com a realidade em sentido teórico e prático (p. 34)”. Já para Gil (1999), a pesquisa tem um viés pragmático, ou seja, é um “processo formal e sistemático de desenvolvimento do método científico. O objetivo fundamental da pesquisa é descobrir respostas para problemas mediante o emprego de procedimentos científicos (p. 42)”.

Além disso, pesquisar é agir, é buscar de forma racional e organizada soluções para um problema que ainda não se tem informações suficientes para solucioná-lo, e não somente isso, como também para apontar caminhos.

Mesmo detendo muitos conhecimentos sobre as escolas em análise, uma vez que passei a fazer parte da realidade escolar e lá construí laços de afetividade com os alunos, professores e demais atores educativos, sabia que realizar este estudo exigiria muito empenho, sintetizado na necessidade de retornar às escolas que trabalho, agora no exercício de outro papel social.

Conforme Duarte (2002, p. 140) “a definição do objeto de pesquisa assim como a opção metodológica constituem um processo tão importante para o pesquisador quanto o texto que se elabora no final”. Segundo a autora, as conclusões de um estudo são possíveis a partir do uso adequado dos instrumentos na coleta de dados, assim como a interpretação das informações obtidas pressupõe a descrição dos procedimentos, além de apresentar um tipo de formalidade, que permite também a outros pesquisadores trilhar o mesmo caminho da pesquisa, se for o caso.

A pesquisa apresenta, pois, abordagem qualitativa para a análise das informações por ocupar um espaço reconhecido devido às diversas possibilidades de estudar fenômenos que envolvem seres humanos e suas relações sociais estabelecidas em diversos ambientes.

Fenômeno, nesse estudo, entendido como “aquilo que se mostra, que se manifesta (Martins; Bicudo, 2003, p. 22)”, ou seja, algo que pode ser visível em si mesmo de forma dinâmica, sendo melhor entendido na pesquisa psicológica e educacional se estiver em um local situado, isto é, se o fenômeno se mostra, dependendo, em cada caso, do acesso que se tem a ele.

Ao afirmarmos que o fenômeno é o que se mostra em um ato de intuição ou de percepção, estamos dizendo que não se trata de algo posto no mundo exterior ao sujeito, e, também, que pode ser observado, manipulado, medido por um sujeito observador, ou seja, não se trata de tomar o sujeito e objeto separados no desenrolar do processo de conhecimento. Para Bicudo (2011), fenômeno e sujeitos são correlatos e unidos no próprio ato de aparecer, uma vez que este olha em direção do fenômeno de modo atento e percebe o que se mostra.

Para Turato (2005), as pesquisas qualitativas devem trabalhar com valores, crenças, representações, hábitos, atitudes e opiniões, não havendo utilidade somente a mensuração de fenômenos, uma vez que seu objetivo é a busca por um entendimento mais aprofundado e, se possível, também subjetivo do objeto de estudo.

Segundo Neves (1996), a pesquisa qualitativa assume vários significados no campo das Ciências Sociais, compreendendo um conjunto de diferentes técnicas de interpretação – entrevista não estruturada, entrevista semiestruturada, observação participante, observação estruturada, grupo focal, entrevista em profundidade – que buscam descrever e decodificar os dados de um sistema complexo de significados.

Nesse sentido, pretendemos captar o fenômeno em análise a partir do olhar dos sujeitos nele envolvidos, considerando todo aspecto importante na coleta e análise dos variados tipos de informações para que se possa entender a dinâmica do estudo.

Partindo desses pressupostos, no processo de investigação há que se valorizar o papel de quem pesquisa tanto quanto o dos atores educativos envolvidos, na busca por apreensão dos significados atribuídos aos fenômenos em análise.

Há um debate amplo na literatura científica sobre o papel e a posição do pesquisador no campo da pesquisa, visto que este assume duas posições, uma de sujeito que pesquisa e outra de sujeito que influencia o processo de investigação. Por ser também intersubjetivo, esse processo permite a inclusão de identificar os posicionamentos do pesquisador, decorrentes de suas crenças, valores e que estão associados à sua inserção social e à sua história.

Para Alves-Mazzotti (2006), a validação do conhecimento gerado pela pesquisa, a aprovação de sua confiabilidade e a relevância pela comunidade acadêmica, exige que o pesquisador se mostre familiarizado com o estudo atual do conhecimento sobre a temática focalizada, “de modo que ele possa, de alguma forma, inserir sua pesquisa no processo de produção coletiva do conhecimento (p. 638)”. Assim, a proposição de pesquisar algo e chegar a conclusões confiáveis é um trabalho complexo e, muitas vezes, árduo.

Além da consciência do papel de quem pesquisa diante das exigências da investigação, é nossa intenção buscar o controle da subjetividade, possibilitando aos sujeitos que expressem suas opiniões, ao mesmo tempo em que serão respeitados os valores e responsabilidades da pesquisadora, tendo em vista sua função na interpretação das informações através de um esquema conceitual que valorize a expressão de opiniões, crenças e atitudes (Portela, 2004).

Sobre os instrumentos para a realização da pesquisa, usamos a entrevista semiestruturada realizada com os professores, assim como, a entrevista do tipo grupo focal com os estudantes. Escolhemos esses instrumentos por entender que são adequados aos sujeitos que pretendemos pesquisar e se encaixam de maneira mais apropriada em relação à pesquisa.

Dessa forma, a entrevista semiestruturada apreendeu representações sociais de professores sobre a cor racial no cotidiano das escolas Unidade de Educação Básica (U.E.B.) Vereador José Carlos Costa Pereira, abreviada como JCCP, e Unidade de Educação Básica (U.E.B.) Iguaíba, no período de outubro a dezembro de 2025.

De acordo com Manzini (1990/1991), esse tipo de entrevista está focada em um determinado estudo sobre o qual criamos um roteiro com perguntas principais, estas complementadas por outras questões importantes às circunstâncias no momento da entrevista.

Como percebemos, esse tipo de entrevista ajuda nas informações de forma mais livre e as respostas não são condicionadas a um padrão de alternativas, mas para isso é necessário um planejamento na coleta de informações por meio da elaboração de um roteiro com perguntas que atinjam os objetivos pretendidos. O roteiro servirá para coletar as informações básicas e como um meio de nos organizarmos para o processo de interação com os entrevistados.

Como se percebe, a entrevista semiestruturada apresenta-se como uma técnica de coleta de dados que, sendo muito utilizada nas pesquisas das Ciências Sociais, propicia aos entrevistados um certo nível de reflexão sobre as questões abordadas sem, contudo, ser necessário que eles abdicuem da liberdade e da informalidade próprias ao uso desse instrumento durante a pesquisa (Manzini, 2003).

Escolhemos, também, a entrevista do tipo grupo focal como instrumento de coleta de informação para ser aplicada junto aos estudantes, também no período de outubro a dezembro de 2025, levando em consideração que a formação desses grupos é intencional e com pontos de semelhança entre os participantes.

Oliveira; Freitas (1998) definem grupo focal como “um tipo de entrevista em profundidade realizada em grupo, cujas reuniões apresentam características definidas

quanto à proposta, tamanho, composição e procedimentos de condução. O foco ou o objetivo de análise é a interação dentro do grupo (p. 83)". Segundo, Veiga & Gondim (2001), essa técnica ocupa uma posição intermediária entre a observação participante e as entrevistas em profundidade, podendo ser caracterizada como um recurso que compreende o processo de construção das percepções, atitudes e representações sociais de grupos humanos.

O momento da aplicação dessa técnica junto aos estudantes foi enriquecedor, já que pudemos ouvir o que eles tinham a dizer sobre suas representações acerca da cor racial, racismo e propostas para trabalhar as questões étnico-raciais. Também foi desafiador já que os alunos respondiam de forma espontânea sem esperar quem respondesse primeiro, além do mais não tínhamos um lugar adequado para a pesquisa, realizando-a, por exemplo, na sala dos professores, ou pátio da escola.

Cabe dizer que os grupos focais foram formados, em sua maioria, por quatro alunos, separados de acordo com a série que estudam, tentando mesclar a mesma quantidade para o sexo feminino e masculino. Percebi curiosidade e entusiasmo nos alunos ao tentar entender a técnica e responder às perguntas, mostrando-se afoitos e disponíveis, o que me deixou também entusiasmada. Alguns viram, a princípio, esse momento com desconfiança, mas no desdobramento da técnica se mostraram disponíveis e abertos no desenvolvimento da atividade.

Na entrevista com grupo focal analisamos as respostas dos alunos na faixa etária entre 13 e 14 anos, ou seja, adolescentes, na maioria das vezes, invisíveis em pesquisas. Essa invisibilidade nos interessa questionar para poder criarmos condições de inclui-los na pesquisa e evitar aquilo que Santos e Meneses (2009) denominam de *epistemicídio do conhecimento*, ao se referirem ao processo que destrói a riqueza do saber local, da diversidade cultural e das múltiplas visões de mundo, ficando subalternas pelo modo como o conhecimento dominante tem se construído.

Dessa forma, sem defender essas condições de pesquisa, todo o processo de construção do conhecimento fica comprometido, inviabilizando as diversas visões, perspectivas e riqueza que viriam das contribuições de crianças e adolescentes.

A técnica que utilizamos para a sistematização das informações foi a Análise de Conteúdo por se apresentar adaptável a um campo de aplicação muito

vasto: as comunicações, sendo “um conjunto de técnicas de análise das comunicações (Bardin, 2011, p. 33)”.

Nosso interesse pela Análise de Conteúdo levou em consideração que, além da descrição dos conteúdos, há nela uma preocupação no que estes poderão nos mostrar após serem tratados, já que em estudos como este focado em determinada instituição, no caso, a escola, raramente, o conhecimento pode ser obtido por técnicas experimentais e análises estatísticas.

Gatti (2002), afirma que esses tipos de pesquisas e análises são possíveis para uma parte dos problemas de investigação, como, por exemplo, os da área das Ciências da Natureza - Física, Química, Biologia - os quais são passíveis de quantificação, no entanto, em alguns objetos de estudos, como nas investigações acerca da escola, e nela se insere nosso estudo, isso não é possível, pois certos controles não podem ser aplicados a seres humanos nas situações sociais em que estes se processam.

Sendo assim, a Análise de Conteúdo propiciou um diálogo com os diferentes tipos de discursos, isto é, de professoras e de estudantes, nos fazendo conhecer, também, alguns aspectos implícitos captados nas palavras dos entrevistados.

Para Bardin (2011), a análise de conteúdo se apresenta como

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (p. 44).

Dessa forma, segundo a perspectiva de Bardin (2011), a Análise de Conteúdo consiste em uma técnica metodológica que pode ser aplicada em diversos discursos e a todas as formas de comunicação, independentemente da sua natureza.

Nessa técnica, buscamos compreender as características, estruturas ou modelos que estão por trás dos fragmentos de mensagens. O esforço, então, é duplo, visto que se busca entender o sentido da comunicação, como se fosse o receptor normal, e desvia o olhar, procurando outra significação, outra mensagem, passível de se enxergar por meio ou ao lado da primeira.

Quando realizamos a análise das entrevistas, levamos em consideração a inferência como um procedimento intermediário entre a descrição e a interpretação, permitido a passagem, explícita e controlada, de uma à outra (Bardin, 2011, p. 39), recorrendo a indicadores que podem ser ou não quantitativos.

É importante pontuar que na composição desta análise, nos esforçamos para que fluíssem os sentidos que os entrevistados deram às perguntas através de suas falas, a fim de não impormos interpretações nossas sobre as deles. Conforme iam aparecendo os elementos representacionais, estes eram ancorados a estudos teóricos já realizados.

Nessa pesquisa utilizamos os passos adaptados por Bonfim (2007), a partir da Análise de Conteúdo proposta por Laurence Bardin (2011), na sistematização dos dados, de modo a compreender os resultados à luz da TRS e como seus pressupostos explicam os fenômenos aqui estudados. São eles:

1. Constituição do *corpus* do nosso estudo composto pelas respostas das entrevistas semiestruturadas com professores e do tipo grupo focal com estudantes.
2. Realização de leitura flutuante do material, quando começamos também a destacar palavras e/ou sentidos que poderiam constituir-se em unidades de sentido. Nesse estudo, entendemos como núcleos de sentido os elementos “que compõem a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição podem significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido (Bardin, 1977, p. 105)”.
3. Redução das entrevistas, atentando para não prejudicar o sentido da informação, destacando algumas expressões que poderiam constituir exceções e merecer uma maior atenção.
4. Decodificação do material que pôde ser feito desde a realização das entrevistas, sendo a letra inicial do cargo ou função dos entrevistados seguida dos dígitos. Nesse momento já pensávamos na montagem dos mapas com os núcleos de sentido. Na codificação, a letra inicial do cargo ou função dos entrevistados: **P** (Professor(a)), após o ponto, **JC** (José Carlos, referindo-se à U.E.B. Vereador José Carlos Costa Pereira) e **I** (Iguaíba, em relação à U.E.B.

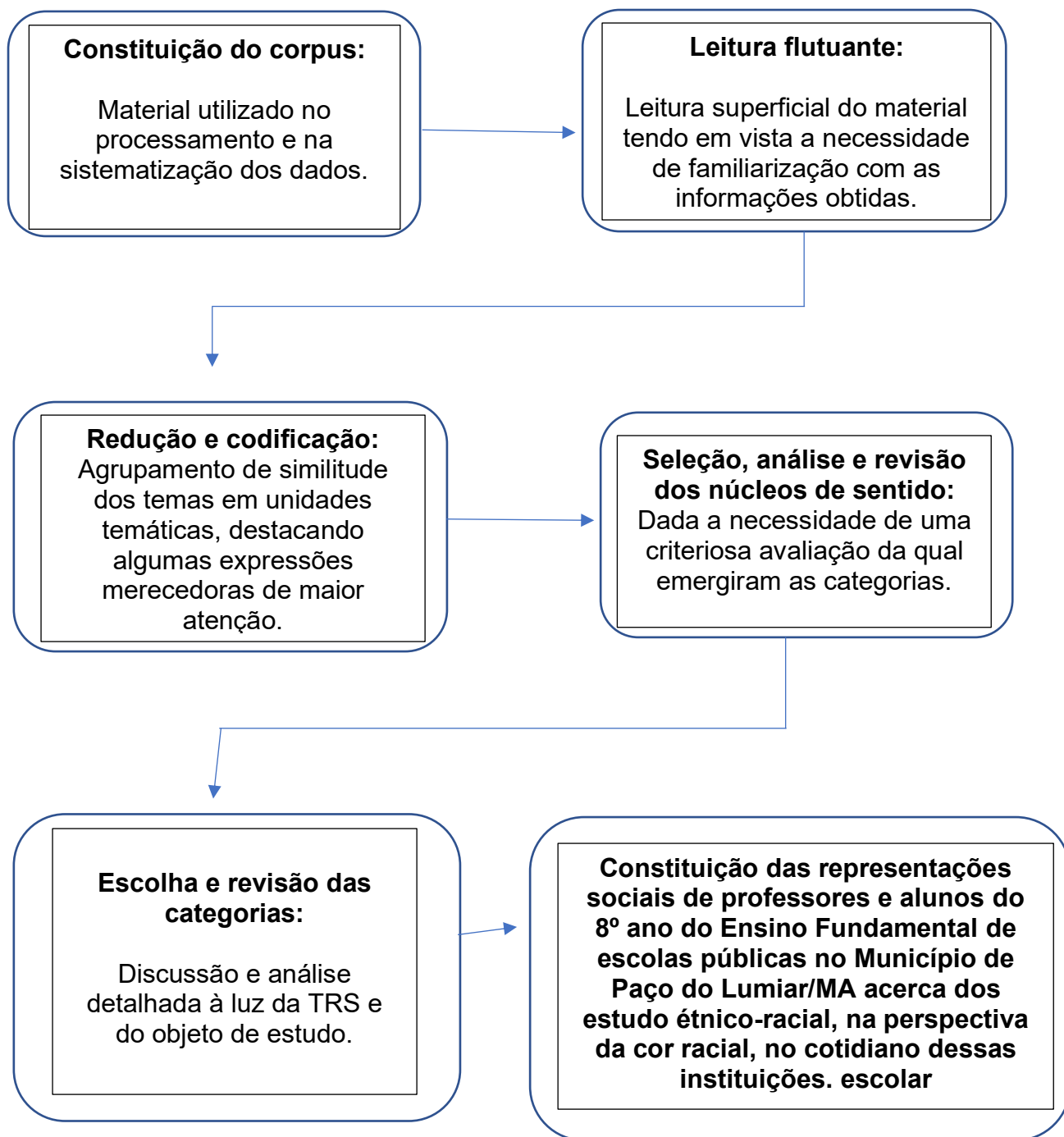
Iguaíba), seguidos dos numerais cardinais em ordem crescente (1, 2, 3 ...); **GF** para Grupo Focal, seguido de numerais cardinais em ordem crescente (1, 2, 3...);

5. Seleção dos núcleos de sentido, considerando as palavras e expressões que já vinham, de certa forma, se delineando desde a realização das entrevistas e ao fazermos a leitura flutuante.
6. Análise e revisão dos núcleos de sentido, dada a necessidade de uma criteriosa análise da qual emergiram as categorias, já que as entrevistas estão de acordo com os objetivos do estudo. Nessa etapa já se delineavam as Unidades Temáticas, entendidas aqui, como “temas-eixo em torno dos quais o discurso se organiza (Bardin, 2011, p. 106)”, presentes nas falas dos sujeitos entrevistados e que, a partir dos núcleos de sentido, compõem a comunicação e cuja presença ou frequência de aparecimento podem demonstrar algo que mereça ser analisado.
7. Escolha e revisão das categorias que exigiu de nós uma leitura exaustiva dos mapas organizados com os núcleos, dada a necessidade de atentarmos para os aspectos mais importantes, os elementos mais significativos e as expressões em destaque. Buscamos, também, captar os conteúdos que não se manifestaram explicitamente e os contraditórios. Dessa forma, procuramos eleger termos que aglutinaram os núcleos de sentido, levando em conta os significados e os indicadores relacionados com as categorias.

Assim, se fez importante revisar essas categorias, reduzindo-as em alguns casos e, em outros, aglutinando-as a fim de evitar repetições desnecessárias. Por outro lado, nos mantivemos atentas a alguns princípios que devem ser observados nesta fase da pesquisa: homogeneidade, a fim de não misturar os itens de classificação; exaustividade, visando garantir confiabilidade e a inclusão das unidades demarcadas; exclusividade, evitando a repetição das unidades de sentido em mais de uma categoria; adequação, ou seja, adaptação ao conteúdo e aos objetivos do estudo (Deslandes; Assis, 2003).

A seguir, apresentamos o resumo das etapas operacionais da Análise de Conteúdo realizada:

Figura 5 – Etapas operacionais da Análise de Conteúdo



Coutinho e Saraiva (2011), adaptado por Bonfim 2007.

Além da atenção dada aos conteúdos manifestos nas informações coletadas, tentamos desvendar o conteúdo latente dessas informações, levando a encaminhamentos “para além do que pode ser identificado, quantificado e classificado para o que pode ser decifrado mediante códigos especiais e simbólicos (Franco, 2005, p. 24)” e que, muitas vezes, indicam fenômenos constitutivos da análise.

Por entender que a comunicação, nesse caso, a fala humana, é polissêmica, permitindo a quem pesquisa realizar várias interpretações, é que talvez um dos maiores entraves em relação aos conteúdos da fala esteja em como traduzi-los para o campo objetivo, a princípio mais palpável, e no campo invisível, naquilo que não está aparente na mensagem.

Nesse sentido, nem sempre aquilo que está escrito é o que verdadeiramente o entrevistado queria dizer, ou mesmo, que exista uma mensagem nas entrelinhas que não esteja muito clara. Assim, Bardin (2011) diz que “a leitura efetuada pelo analista do conteúdo das comunicações não é, ou não é, unicamente, uma leitura ‘à letra’, mas antes o realçar de um sentido que se encontra em segundo plano (p. 161)”.

Franco (2005) destaca que a inferência intermedia a análise do conteúdo, já que coloca em evidência os indícios presentes nas falas dos entrevistados e nos levam a superar análises convencionais do conteúdo, ajudando-nos a compreender a forma que os dados assumem quando associados aos conceitos, dando-lhes importância no processo de entendimento das representações sociais de um grupo, nesse caso, de professores e de alunos.

Também aponta que a Análise de Conteúdo “assenta-se nos pressupostos de uma concepção crítica e dinâmica da linguagem (Franco, 2005, p. 14)”. Aqui entendemos linguagem como uma construção da sociedade, assim como expressão da existência humana que, em diversos momentos históricos, elabora e desenvolve representações sociais no dinamismo interacional que se estabelece entre linguagem, pensamento e ação.

Esse percurso metodológico ora apresentado nos permitiu sistematizar as informações obtidas a partir de entrevistas e nos possibilitou captar e processar representações sociais acerca de estudo étnico-racial, na perspectiva da cor racial, no cotidiano das escolas pesquisadas.

Assim como as etapas operacionais da Análise de Conteúdo, conforme evidencia a Figura 5, nos ajudou na análise das informações *a posteriori* ao objetivo da Tese, junto aos professores e alunos, se faz pertinente também a elaboração de um plano para captar as representações sociais dos investigados, destacando a articulação entre dois elementos essenciais das representações sociais:

objetivação/ancoragem.

Nesse sentido, precisamos demarcar que a objetivação e a ancoragem são processos que formam as representações sociais, estando tão imbricados que se faz impossível saber onde um acaba para que o outro possa dar início.

Sabemos que as representações sociais cumprem a função de tornar o não familiar em familiar a partir de classificação, categorização e nomeação de conceitos novos aos quais anteriormente não havíamos sido expostos. Esse processo permite a quem utiliza a TRS em pesquisas, a assimilação de elementos não familiares e recorre a ideias e valores já estabelecidos e internalizados tanto no âmbito individual quanto no grupal (Moscovici, 2003).

Assim, as representações sociais formam pontes entre o familiar e o não familiar, permitindo que, nesse caso, professores e estudantes, não apenas entendam a integração de novas informações, mas participem efetivamente com a realidade em constante transformação.

[...] as representações que fabricamos – de uma teoria científica, de uma nação, de um objeto, etc. – são sempre o resultado de um esforço constante de tornar real algo que é incomum (não familiar), ou que nos dá um sentimento de não familiaridade. Através delas, superamos o problema e o integramos em nosso mundo mental e físico, que é, com isso, enriquecido e transformado. Depois de uma série de ajustamentos, o que estava longe, parece ao alcance de nossa mão; o que era abstrato torna-se concreto e quase normal [...] as imagens e ideias com as quais nós compreendemos o não usual apenas trazem-nos de volta ao que nós já conhecíamos e com o qual já estávamos familiarizados [...] (Moscovici, 2003, p.58).

Dessa forma, ao abordarmos a objetivação e a ancoragem como processos imprescindíveis na construção de RS, entendemos que esses processos nos ajudaram na constituição de RS de professores e estudantes acerca de estudo étnico-racial, na perspectiva da cor racial, no cotidiano de escolas luminenses, uma vez que compõem a formação das RS.

De acordo com Rangel (2004) “pela objetivação, se dá a concretização, a materialização de conceitos em imagens. Pela amarração, ancoragem ou ancoramento, assimilam-se ou adaptam-se as novas informações aos conceitos e imagens já formados, consolidados e objetivados (Rangel, p.31)”. Dessa forma, a partir da objetivação, os conceitos complexos são transformados em imagens mentais

concretas, isto é, o abstrato torna-se tangível e, conseqüentemente, compreensível.

Por meio da objetivação, objetos e fenômenos que, inicialmente, não tinham uma representação nítida na mente das pessoas (não familiares), são convertidos em elementos visuais ou simbólicos (imagéticos), facilmente reconhecíveis e compartilháveis (familiares) dentro de um grupo social. Já a ancoragem fornece sentidos a essas imagens, daí a relação objetivação/ancoragem são indissociáveis.

O mecanismo de objetivação, conforme delineado por Moscovici (2003), Jodelet (2001) *apud* Sá (2004), ocorre em três etapas distintas:

Figura 6 – Etapas da objetivação



Jodelet (2001) *apud* Sá (2004)

1. *Seleção e contextualização*: nessa fase inicial, os sujeitos filtram e interpretam novas informações com base em critérios culturais e conhecimentos prévios. A realidade é construída de maneira seletiva, e considera as experiências e o conhecimento acumulado pelo grupo. No entanto, a acessibilidade e a compreensão dessas informações podem variar dentro de uma sociedade, por depender do acesso diferenciado às informações e da capacidade de compreensão dos indivíduos.
2. *Formação de um núcleo figurativo*: os sujeitos utilizam informações e dados já conhecidos para dar sentido ao que é novo. Essa etapa envolve a reorganização de conhecimentos anteriores para facilitar a compreensão de

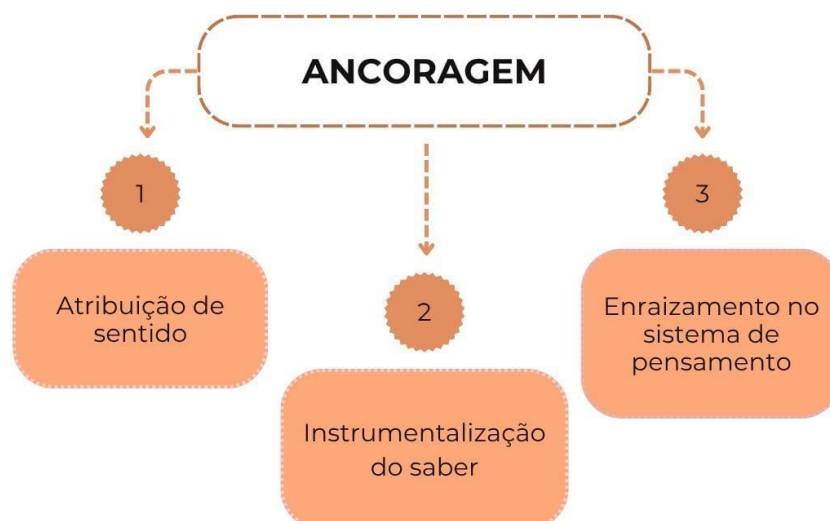
novos conceitos ou fenômenos, por criar uma imagem mental ou uma figuração que represente esse novo conhecimento.

3. *Naturalização dos elementos do núcleo figurativo*: na última etapa, o que era anteriormente abstrato torna-se concreto e, de certa forma, tangível. O conceito agora cristalizado é incorporado à realidade percebida, e é aceito como um componente intrínseco do mundo real.

De forma intrínseca à objetivação, a ancoragem forma conceitos, classificação e nomeação de objetos ou eventos desconhecidos que são partes da representação. Nesse sentido, ao optarmos em analisar nossos achados a partir da ancoragem e da objetivação, estamos interessadas em buscar imagens que forneçam concretude aos fenômenos sociais, nesse caso, um estudo étnico-racial na perspectiva da cor racial.

A objetivação e ancoragem constituem mecanismos fundamentais por meio dos quais as RS são organizadas, e permitem que grupos sociais construam e compartilhem uma realidade comum. Dessa forma, no processo de ancoragem, o objeto novo é reajustado para que se enquadre em categoria conhecida, adquirindo características desta categoria. Com base nos pressupostos teóricos de Moscovici (2003), isso implica:

Figura 7 – Etapas da ancoragem



Moscovici (2003 apud Santos, 2005)

1. *Atribuição de sentido*: possui enraizamento de uma representação em uma rede de significados articulados e hierarquizados a partir de conhecimentos existentes. Um sentido e um nome são atribuídos ao novo objeto.
2. *Instrumentalização do saber*: possibilita um valor funcional à representação, na medida em que se torna uma teoria de referência, possibilitando a tradução e compreensão do mundo social.
3. *Enraizamento no sistema de pensamento*: as novas representações se inscrevem em um sistema de representações preexistentes, tornam-se familiares, ao mesmo tempo em que transformam o conhecimento anterior. Assim, o sistema de pensamento preexistente ainda predomina e serve como referência para os mecanismos de classificação, comparação e de categorização do novo objeto

Essas etapas ilustram como as objetivações e as ancoragens são formadas, ou seja, como o abstrato transforma-se em concreto na mente dos sujeitos. Além do mais, serão imprescindíveis na apreensão das RS de professores e estudantes acerca do objeto que nos propomos a pesquisar nessa Tese.

2.3 Contexto cotidiano de escolas luminenses

Falar em cor racial inserida em um estudo étnico-racial, é apostar em um construto, isto é, em algo que se manifesta a partir de inferências como um elemento latente que precisa corporificar-se em ação (Bonfim; Nascimento, 2021). Logo, nossos possíveis achados poderão apontar caminhos que possam se interconectar, evidenciando trilhas que perpassam os estudos acerca da cor racial em escolas luminenses, bem como seus possíveis desdobramentos no contexto escolar.

Contexto este significando “um lugar para o trabalho em comum de alunos e professores, e não principalmente o lugar onde se dão e se recebem aulas (Nóvoa, 2022, p. 28)”. Dessa forma, provocativamente, sugerimos que a escola tem de ser mais do que a própria vida, como afirmava John Dewey.

Pensar o contexto é entender que ele decorre das interpretações e ações que estão “se fazendo” em uma fusão, envolvendo dimensões históricas, econômicas, sociais, políticas, culturais, levando em consideração, pois, sua

dinâmica psicossocial (Moscovici, 1988; Jovchelovitch, 2011). Assim, evidenciar o contexto das escolas em análise, ou a dinâmica do contexto na qual as representações sociais emergem e têm funcionalidade, marcam a identidade grupal dos atores educativos e regula suas práticas.

Nessa investigação, as informações da contextualização das escolas foram obtidas a partir da análise do Projeto Político Pedagógico (PPP) das instituições, Projeto *Olhares psicossociais para a prática docente* (CIERS-ed/FCC), assim como em conversas com professores, coordenadores e gestoras, além das vivências das pesquisadoras.

Iniciamos, pois, esse contexto, a partir da U.E.B. Iguaíba fundada em 1986, recebendo à época o nome de Unidade Integrada Alfredo Silva, em homenagem ao então prefeito de Paço do Lumiar, Alfredo Pereira da Silva, também morador de Iguaíba.

A escola foi habilitada sob Resolução nº 141/92 -CEE que autorizou o funcionamento de ensino a alunos de 1ª a 4ª série do primário e da 5ª a 8ª série do ginásio, atuando em prédio próprio. Atendia à população com capacidade máxima de 80 estudantes e, seus professores, possuíam até o 2º grau completo, atualmente, corresponde ao Ensino Médio.

Em 2014, a referida escola deixou de ofertar matrículas para os alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, permanecendo com a oferta de aulas somente para os Anos Finais do Ensino Fundamental, nos períodos matutino e vespertino.

Em 2015, iniciou Atendimento Educacional Especializado (AEE)²⁷, compreendendo os alunos que compõem o pólo 2 da Rede Municipal de Ensino: U.E.B Iguaíba, U.E.B. Maria Ferreira, U.E.B. João de Assis Moraes, U.E.B. Carlos Cunha, U.E.B. Edith Ribeiro e U.E.B. Alcilene de Moraes.

Vale destacar que a educação de pessoas com deficiência vem ocupando espaço no rol das políticas públicas, em particular, na educação formal.

²⁷ Serviço da educação especial que visa apoiar a aprendizagem de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, matriculados em escolas regulares. O AEE é oferecido de forma complementar ou suplementar ao processo de escolarização, com o objetivo de eliminar barreiras para a participação plena dos alunos e promover sua autonomia e independência.

Trata-se de um processo de inclusão em que o acolhimento requer, entre várias condições, “professores com formação adequada às características do público a atender, quer para atendimento educacional especializado, quer para os que atuam em classes comuns (Nascimento; Carvalho, 2017, p. 111)”.

Inserida num espaço tipicamente rural, já que a maior parte da população desenvolve atividades econômicas relacionadas à prática de plantio e de pesca, e identificada como escola do campo, percebemos que a prática pedagógica, contudo, parece não corresponder ao cotidiano vivenciado pela comunidade escolar que vive do campo, pois não estuda sobre ele. Isso se dá por motivos como falta de estrutura e materiais, escassez de formação docente e, principalmente, não assimilação da identidade campesina dos moradores.

Consideramos que a formação docente pode ser um caminho para a materialização da Educação do Campo e uma escola diferente da que existe na realidade da área rural.

A pretensão, nesse sentido, é que a escola do campo “incorpore a luta do seu povo, a sua cultura, as suas memórias e que o campo seja reconhecido como lugar de vida, de produção, com um projeto de desenvolvimento (Alencar, 2010, p. 209)” onde se promova o vínculo entre o ensino e o trabalho e se “discuta os conhecimentos relacionados ao trabalho com a terra, aproximando, da escola, as discussões sobre agricultura familiar e sobre as questões que geram a exclusão de direitos (Alencar, 2010, p. 209)”, bem como reconheça os saberes já produzidos na comunidade rural presentes nos alunos e nos saberes docentes.

Quanto à estrutura física da escola, possui 7 salas de aula, secretaria, cozinha, sala dos professores, banheiros feminino e masculino, pátio, almoxarifado, sala de recursos para estudantes com deficiência com banheiro adaptado, e duas salas de apoio. Entretanto a escola não possui refeitório, biblioteca e a sala de informática não funciona.

A U.E.B. Iguaíba atende às comunidades de Iguaíba, Mojó, Morada dos Bosques I e II, Jardim Primavera, Village dos Pássaros, Nossa Senhora da Vitória e Nossa Senhora da Luz, sendo que algumas dessas comunidades pertencem ao município de São José de Ribamar.

Na instituição, funcionam as modalidades/etapa de ensino dos Anos Finais do Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial.

Além dos professores, gestora e coordenadora, a escola conta com 1 especialista em Educação Básica, 2 especialistas em Atendimento Educacional Especializado, 3 auxiliares de serviços gerais, 2 tutoras escolares, 1 cuidadora, 4 merendeiras, 1 agente de portaria, 2 vigilantes e 1 secretário/auxiliar administrativo.

No que se refere à formação continuada, segundo o PPP da U.E.B. Iguaíba (2024), é realizado planejamento prévio, reflexivo, abrangendo temáticas de cunho pedagógico, abordando documentos orientadores “que norteiam o sistema educacional, tais como: Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Documento Curricular do Território Maranhense (DCTM), Plano Nacional de Educação (PNE), Plano Municipal de Educação (PME), Projeto Político Pedagógico (PPP), Regimento Escolar, buscando envolvimento de toda comunidade escolar (p. 9)”.

A gestão escolar funciona por Conselho Escolar eleito, además há reuniões regulares para tratar de conselho escolar e/ou colegiado escolar, conselho de classe com professores, planejamento pedagógico e reunião de responsáveis dos estudantes. A escola recebe recursos financeiros do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE).

Em relação aos projetos desenvolvidos na escola, temos: Mostra Científica, Ciclismo, Vôlei adaptado, Soletrando, Oficinas AEE (Atendimento Educacional Especializado), Reforço Escolar, Chá Filosófico, Cantata Natalina, Coral de Libras e Gincana.

Quanto às características geográficas e sociais, o nome Iguaíba advém do tupi-guarani, especificamente, do povo indígena Guaraxins, significando região de muita árvore de ingá. Logo no início do povoamento, os povos indígenas que habitavam essas terras foram colonizados pelos jesuítas. Segundo moradores antigos, o bairro sempre foi chamado de Iguaíba.

No que se refere às religiões, a predominância é pelo cristianismo, possuindo diversas igrejas católicas, mas também evangélicas.

No que diz respeito a situação econômica, a qualidade de vida dos moradores tem melhorado aos poucos “devido a diminuição de grandes problemas

sociais, políticos e econômicos (PPP – Iguaíba, 2024, p. 10). No aspecto educacional, além das escolas municipais U.E.B Iguaíba, U.E.B. Maria Ferreira, U.E.B. João de Assis Moraes, U.E.B. Carlos Cunha, U.E.B. Edith Ribeiro e U.E.B. Alcilene de Moraes, o bairro conta com 1 escola estadual de Ensino Médio Centro Educacional Vitório Silva.

Sobre a realidade da maioria dos estudantes, pertence às classes populares, residem em casa própria de alvenaria, saneamento básico por fossa séptica e acesso à internet por fibra óptica. São filhos de pescadores, agricultores, marisqueiros, assim como professores, pequenos comerciantes e trabalhadores de firmas terceirizadas e diaristas. Para complementar a renda mensal, alguns alunos recebem ajuda financeira do Governo Federal.

Em relação ao nível de escolaridade dos responsáveis dos estudantes, transita entre o analfabetismo e o nível superior completo. Essa diversidade de formação acadêmica dos responsáveis não exclui as dificuldades vivenciadas pelos alunos no cotidiano escolar, acreditando, assim que “interfere no conhecimento de como o aluno constrói o seu saber, compreende as dimensão das relações com a escola, com os professores, com o conteúdo e relaciona-os aos aspectos afetivos, cognitivos e sociais (PPP – Iguaíba, 2024, p. 11)”.

Quanto à U.E.B. Vereador José Carlos Costa Pereira, a escola foi construída na gestão do prefeito Alfredo Silva no ano de 1990, data confirmada pela professora Dionízia e diretora da época. Ressalta-se que a escola antes funcionava em um outro prédio no mesmo bairro Vila Epitácio Cafeteira, com o nome de Conceição Ramos Martins, pessoa ligada à comunidade que se destacou por conseguir vários benefícios do Estado para a instituição de ensino como merenda escolar, cadeiras e entre outros utensílios.

A prefeitura de Paço do Lumiar comprou o terreno onde funciona a escola no ano de 1991, sendo a senhora Amaurilda a Secretária de Educação da época. A escola, após ser construída, passou a ser chamada de Unidade Integrada Vereador José Carlos Costa Pereira em homenagem a um vereador.

Em 2002, na gestão do prefeito Mábenes Fonseca, a escola passou por uma reforma e ampliação sendo acrescentadas cinco salas de aula, estas destinadas ao Jardim de Infância Girassol.

No ano de 2005, o prefeito Gilberto Aroso, visando a inclusão da comunidade escolar na era digital, bem como a dinamização de suas atividades, inaugurou um laboratório de informática na escola composto por dez computadores. Atualmente, a escola não dispõe desses computadores.

Em 2013, na gestão do prefeito Josemar Sobreiro, os alunos da Educação Infantil e das turmas do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental foram remanejados para um prédio anexo, localizado em um bairro próximo chamado Cidade Verde, uma vez que a UEB Girassol, que funcionava no prédio da U.E.B. JCCP, não comportava o aumento do número de alunos.

Um ponto a considerar diz respeito à mudança, no final de 2024, de escola municipal U.E.B. JCCP para Colégio Militar 2 de julho²⁸ Unidade XLIII. No entanto, nesta Tese utilizamos a nomenclatura U.E.B. Vereador José Carlos Costa Pereira, já que iniciamos a pesquisa no ano de 2021.

Em 2015, iniciaram-se as obras de construção de mais 3 salas de aula na escola, finalizando em 2016. Vale ressaltar que atualmente a U.E.B. JCCP não possui mais escola anexo.

A referida escola conta com 12 salas de aula, 1 sala de recurso para AEE, 10 banheiros, 1 sala de professores, conjugada com a secretaria e sala da coordenação, 1 cantina, 1 despensa, 1 sala da direção escolar, 1 depósito, 1 pátio amplo, não possuindo refeitório, biblioteca e sala de laboratório de informática.

A instituição escolar funciona nos turnos matutino e vespertino. Apresenta os seguintes projetos de ensino e de aprendizagem:

- Projeto de Leitura e Escrita: abarca todas as disciplinas por área de conhecimento e se estende durante o primeiro semestre letivo;
- Projeto Alimentação Saudável: compreende todas as disciplinas por área de conhecimento;
- Projeto de Esporte (Intercalasse): atende as modalidades handebol, vôlei, futsal e atletismo, com turmas definidas por idade e por modalidade, realizado no Ginásio da comunidade local, realizando-se no segundo semestre letivo;

²⁸ Dia Nacional do Bombeiro Militar no Brasil.

- Feira de Conhecimento: trata-se de uma feira de ciência envolvendo todas as disciplinas com culminância no fim do ano das atividades realizadas ao longo do ano letivo (PPP – JCCP, 2021, p. 19).

O corpo docente da escola é formado por professores licenciados em nível superior que, apesar de inúmeras dificuldades, têm desenvolvido suas atividades com responsabilidade, procurando atingir os objetivos a que a escola se propõe. Entretanto, observa-se a necessidade de formações continuadas e políticas públicas que visem o melhoramento da prática docente na instituição de ensino e principalmente a valorização profissional.

A escola conta com pessoal administrativo, tais como: vigias, auxiliares de serviços gerais cedidos pela Secretaria Municipal de Educação. Quanto aos recursos financeiros, a escola possui o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), financiado pelo Governo Federal, aplicado de forma a atender às prioridades levantadas e aprovadas pelo Conselho Escolar.

Cabe encerrar este subitem, lembrando que Moscovici (2012) demonstrou a centralidade de saberes cotidianos para a Psicologia Social, já que são deles e com eles que a histórica social deriva e avança. Essas formas de conhecer que advém dos contextos cotidianos de escolas luminenses refletem a diversidade dos diferentes grupos (professores, estudantes, gestão escolar e outros) que compõem as escolas.

SEÇÃO 3: PERCURSO TEÓRICO: investigando o objeto de estudo

Muitos negros não irão se reconhecer nas linhas que escrevemos. Muitos brancos menos ainda. Referimo-nos à complexidade percebida nos estudos étnico-raciais, sendo preciso “pisar nesse chão devagarinho”, como expressa a canção “Alguém me avisou” composta e cantada pela sambista carioca Dona Ivone Lara, em 1980.

A proposta de realizar um estudo étnico racial, tendo a cor racial como foco, busca fazê-lo a partir das nossas escritivências²⁹, não somente a partir de estudos e de teses de autores(as) consagrados(as), mas também das vivências com professores, estudantes e demais atores educativos em suas cotidianidades nas escolas do município de Paço do Lumiar/MA.

Embora muito já se tenha discutido acerca das questões étnico-raciais, percebemos a cada leitura e discussões em meios acadêmicos e fora deles, como as grandes mídias, por exemplo, que ainda há muitas interrogações, visto ser uma temática com múltiplos enraizamentos.

Uma dessas interrogações, pensamos, está atrelada à complexidade de termos como cor racial e colorismo, historicamente implicados com afrodescendência, etnia negra e raça. Uma segunda interrogação pode estar relacionada ao fenômeno desses estudos serem abrangentes e complexos. Abrangentes porque podemos investigá-los por vários vieses, seja numa perspectiva ideológica, fenotípica, seja educacional, societal das políticas públicas. Complexos³⁰ porque tratam de questões delicadas e urgentes como racismo, oportunidades de estudo e de trabalho, afetividades e tantas outras.

No trilhar epistemológico desta pesquisa, ao buscar um diálogo com autores e autoras procuramos priorizar os que pensam em consonância à corrente

²⁹ Termo cunhado pela linguista e escritora afro-brasileira Conceição Evaristo que traz a junção das palavras “escrever” e “vivência” que, para além de sua aglutinação, refere-se a genealogia da ideia que nasce a partir de experiências étnica e de gênero a ela ligada. “A escritivência não é a escrita de si, porque esta se esgota no próprio sujeito. Ela carrega a vivência da coletividade” (EVARISTO, 2022).

³⁰ Do latim, *complexus*: o que é tecido junto. O pensamento complexo, segundo Edgar Morin, é um tipo de pensamento, oriundo da Teoria da Complexidade, que questiona o paradigma da razão e a ciência como único modo de interpretar a realidade. Busca religar os conhecimentos dispersos e integrar cultura científica e cultura humanística. Ou seja, na complexidade “tudo se liga a tudo”. Como o próprio autor afirma no livro *Ciência com Consciência*: “A ciência nunca teria sido ciência se não tivesse sido transdisciplinar”.

teórica adotada nessa Tese, a fim de não correr o risco de fazer desse trabalho um amálgama de conceitos contraditórios.

Outro ponto que deve ser destacado diz respeito à escolha desses autores e autoras não estar relacionada à cor racial, uma vez que isso não se faz para nós um marcador de cientificidade. Buscamos, pois, proceder um estudo étnico-racial pautado na política da cor racial e no colorismo de estudantes de escolas públicas municipais luminenses e como esses termos se relacionam com etnia e raça na cotidianidade dos atores educativos na escola e fora dela.

3.1 Estudo étnico-racial: como a cor racial é vista nesse estudo

Considerando ser a pele o maior órgão que possuímos, constituindo-se em protetor natural do corpo, cabe indagar: Por que a cor racial tem um significado infinitamente maior do que o relacionado com a cor do cabelo, por exemplo?

Sabemos que a tradição cristã, ao longo dos séculos, representa a cor branca como sinônimo de santidade, ausência do mal, proximidade com Deus por meio dos anjos, todos brancos, de olhos e cabelos claros, enquanto a cor preta representa o pecado, o horrendo, o Demônio.

Nesse sentido, a trajetória humana de aperfeiçoamento pessoal partindo da escuridão para a claridade está aberta para todos, se apresentando como uma representação de símbolos e de interpretações que nos levará a construir mecanismos, sejam fantasmagóricos, identitários ou motivacionais, os quais nos façam sentir pertencentes a uma sociedade ou cultura (Jodelet, 1993).

Se no viés religioso as representações sociais preto e branco transcendiam a condição humana para ganhar um lugar no Paraíso, possuindo relações intrínsecas com a cor racial, no século XVI, com a expansão colonial cortando oceanos em busca de riquezas e especiarias, o preto e o branco ganharam conotações com outras variantes, representando hierarquizações, classificações e distinções entre seres humanos, sendo considerados fatores identitários de definição da cor racial dos humanos.

Nesse contexto, a cor racial se torna um fator determinante para designar as características consideradas “naturais” que, por sua vez, passaram a ser uma

construção social da legitimidade e da hierarquia definidas pelas metrópoles coloniais, onde “o ‘escuro’ passou a ser ‘cor’, símbolo do negativo, e o ‘branco’, ‘a ausência de cor’, símbolo no positivo (Santos, 2021, p. 01)”. Assim se expandiu o racismo moderno, uma das maiores ideologias destrutivas e polarizantes da modernidade eurocêntrica que, apesar de inúmeras mutações, mantém estabilidade.

Elencamos, pois, três condições de estabilidade do racismo:

1- o preconceito racial se camufla tal qual um camaleão e se reconstitui incessantemente de acordo com os contextos, não importando a diversidade de traços fisiológicos ou as tonalidades de cor racial, ora como um passado residual, ora emergindo com violência. Em algum momento já se ouviu falar de *racismo à brasileira*, no qual todos admitem que existe, mas ninguém admite praticar, justamente por se camuflar no tecido da sociedade e passar, muitas vezes, sorrateiro, disfarçado de preferência, gosto ou até brincadeiras inofensivas. Um exemplo seria a representação de bandido ancorada ao tipo de roupa, de calçado ligado à vestimenta de pessoas pobres e pretas.

2- o racismo se torna interiorizado por quem o sofre, passando a introjetar sua existência, vivências e posição social num cânone que dita a hierarquia social no mundo. Assim, quem sofre racismo pode representar a si mesmo como alguém inferior, sendo incapaz de exteriorizar o que sabe e pensa sobre si, sua história e o mundo. Essa seja talvez a melhor justificativa que pessoas têm para afirmar que não há racismo e sim vitimismo.

3- contextos de naturalização da lógica racial da cor racial na cultura e na língua que parecem não ter ligação com o preconceito. Por exemplo, crianças aprendem na escola que o lápis de cor bege é o lápis cor-de-pele, ou quando escrevemos trabalhos acadêmicos ou falamos para uma plateia insistindo em “para deixar claro”. São representações sociais objetivadas de tal forma no convívio cotidiano que não conseguimos perceber o quanto estabilizamos o racismo nas relações.

Na contramão dessas condições de estabilidade do racismo, somos levados a encarar as desigualdades raciais como algo que poderia ser resolvido a partir do respeito, camuflando a complexidade com que o racismo afeta a vida cotidiana de todos e, no caso em estudo, de estudantes e de professores.

No clássico livro *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*, Tomaz Tadeu da Silva, no final da década de 1990, já sinalizava questões que estavam por detrás do discurso aparentemente generoso de tolerância e de respeito. Entendemos aí que a noção de respeito acarreta representações sociais arraigadas e naturalizadas, uma vez que as diferenças são percebidas como fixas, definitivamente estabelecidas na sociedade, restando apenas respeitá-las. Segundo o autor, “as diferenças estão sendo constantemente produzidas e reproduzidas através de relações de poder. As diferenças não devem ser simplesmente respeitadas ou toleradas (p. 88)”.

Nesse sentido, a escola e seus currículos não se limitariam em ensinar somente a tolerância e o respeito, embora saibamos que são fundamentais para as relações dentro e fora da escola, mas poderiam insistir em análises que fizessem com que seus atores educativos percebessem que as diferenças étnico-raciais e o racismo são produzidos a partir de relações de assimetria e de desigualdade, colocando em questão permanente essas diferenças.

Questões acerca da cor racial sempre estiveram presentes nas discussões científicas, artísticas e no senso comum, forma de conhecimento reconhecido pela TRS. Para ilustrar essa afirmação, trazemos a obra *Polvo Color Wheels* (2015) feita em óleo sobre tela, traduzida literalmente como “*Rodas de cor em pó*” da artista plástica brasileira contemporânea Adriana Varejão.

A artista recorre a uma pesquisa realizada pelo IBGE em 1976, menos de um século de abolição da escravatura, com a seguinte pergunta: “Qual é a sua cor?”. Dos 136 termos apontados nas respostas, Varejão selecionou 33 deles para imaginar, através de um conjunto de tintas, como seriam as cores ali listadas, transpondo em pigmentos a imensa diversidade de tons de pele. Esse projeto surge de um desconforto da artista que, ao procurar tintas descritas como “cor de pele” por diversos fabricantes, encontrar apenas tons rosados ou de bege.

Figura 8 - Obra de arte *Polvo Color Wheels* de Adriana Varejão



Fonte: FERREIRA (Pinacoteca de São Paulo, 2022)

Percebemos que é longo o processo histórico de buscar entender por que a cor racial é uma das variações mais visíveis entre os seres humanos e que, em alguns contextos, foi evoluindo a ponto de se converter a pele clara e a pele escura em conotações de hierarquias sociais denominadas de racismo e colorismo, passando a se tornar uma construção social, um marcador de poder.

Nesse sentido, o colorismo está em voga e, em sua aparente banalidade abriga uma falsa democratização de espaços privilegiados de decisão e de poder quando, por exemplo, assistimos em programas de TV e *reality shows* artistas exaltando a paleta de cores para se referirem às tonalidades das cores de suas peles como algo positivo e belo. O mesmo não acontece quando estudantes pertencentes a um mesmo grupo racializado cometem racismo com aqueles de tom de pele mais escura, como citado na Introdução deste trabalho.

O colorismo está para além da percepção visual ou brincadeiras regadas a sorriso, e sim “para designar esse tratamento diferencial. Não há colorismo sem racismo nem colonialismo (Santos, 2021, p. 02)”. Ou seja, o colorismo potencializa as narrativas e as práticas racistas e reitera a violência epistemológica e ontológica

do colonialismo, tornando-se ainda mais cruel quando ocorre no interior dos grupos racializados³¹. Assim, definir a cor racial é, antes de tudo, uma construção social, cultural, econômica e política.

Santos (2021a) em seu texto *A política da cor: o racismo e o colorismo*, evidencia que o colorismo provavelmente seja a arma mais perversa usada pelo racismo para dividir os grupos racializados, interessando-nos, aqui, os negros. Um exemplo remonta ao processo da escravização no qual os senhores donos de escravizados usavam das diferenças de tonalidades de cor racial para provocar divisão entre estes, entre os “privilegiados” por trabalharem e morarem na Casa Grande e aqueles que sofreriam as agruras das plantações de açúcar e de café a toques de açoites.

O que parece nos faltar, muitas vezes, é a análise de discursos que inflamem os grupos racializados, uma vez que o colorismo mantém-se, também, no interior do mesmo grupo racial de tons diferentes de cor racial preta. Percebemos então que as representações sociais desses grupos cristalizam o racismo disfarçado de respeito à multicolor, nesse caso, possíveis grupos racializados dos estudantes de escolas municipais de Paço do Lumiar/MA.

Sendo assim, entendemos que o racismo não respousa na cor em si, mas na política da cor racial que está centrada nas desigualdades de poder e na concentração excludente de privilégios, uma vez que “mantendo-se a estrutura de poder, o preconceito não desapareceria, apenas se expressaria doutra forma e com outra justificação (Santos, 2021, p. 02)”.

Isso nos faz apontar a cor racial como também construção social que, segundo o historiador e professor José D’Assunção Barros (2012) em sua obra *A construção Social da cor: diferença e desigualdade na formação da sociedade brasileira* se dá de forma tão intensa no mundo moderno que brancos, pretos ou outras cores, aprendem de uma forma ou de outra a perceber o mundo a partir das diferenciações de suas cores, uma vez que elas são indicadores socialmente significativos, se relacionarmos, por exemplo, com diferenças como a cor dos olhos,

³¹ Entendido como grupo racializado o reconhecimento, num confronto entre visível e legível, da cor racial dos sujeitos, suas aparências e as marcas da racialização que determinam lugares de estigmatização dos corpos negros enquanto característico desse grupo.

a altura, a espessura do corpo.

A obra de Barros (2012) levanta também uma questão polêmica ao indagar “qual seria o melhor caminho para conquistar o tão sonhado fim das desigualdades sociais ligadas à percepção da cor da pele (Barros, 2012, p. 52)?”

Não nos importamos com o caminho democrático a ser tomado coletivamente para enfrentar essa questão que se apresenta como uma das mais complexas das sociedades democráticas e que se tornou uma das diferenças basilares das sociedades modernas. Afinal, não podemos confundir “a mudança da cor do poder com a mudança da natureza do poder (Santos, 2021, p. 02)”, caso passássemos a desconsiderar as diferenças da cor racial como um marcador político.

Essa discussão nos faz lembrar de uma obra literária chamada *O avesso da pele* (2020) do escritor, professor e doutorando em Teoria Literária pela Pontifícia Universidade Católica (PUC- RS), Jefferson Tenório que, em março de 2024, sofreu censura por parte da Secretaria de Educação do Paraná, após a diretora escolar Janaina Venzon, da Escola Ernesto Alves, em Santa Cruz do Sul, no Rio Grande do Sul, publicar um vídeo criticando a obra de Tenório, afirmando possuir trechos com “vocabulários de baixo nível”. Vale lembrar que a obra é vencedora do Prêmio Jabuti 2021 e selecionada pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) para ser lida pelos professores e estudantes de escolas públicas de todo o país.

A editora Companhia das Letras, responsável pela edição e publicação da obra, repudiou veementemente a censura do livro por entender que o destaque dado pela diretora “não é uma cena, tampouco a linguagem, mas sim a contundente denúncia do racismo que se imiscui em todas as relações, até as mais íntimas”³². O autor, também em publicação na sua rede social, evidencia a grandiosidade da obra com o Prêmio Jabuti, direitos de publicação vendidos para mais de 10 países e adaptação para o teatro.

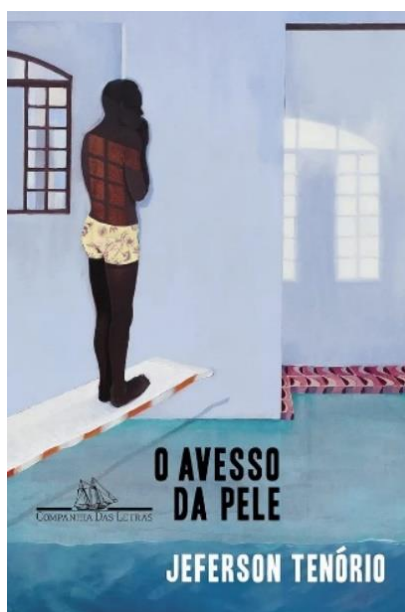
Destaca que a obra foi avaliada pelo PNLD, em 2021, no governo do presidente Jair Messias Bolsonaro e a diretora escolar que censura o livro assinou a ata de escolha do mesmo. Jefferson Tenório chama a atenção para as *fake news* (notícias falsas) como “estratégias de uma extrema direita que promove

³² Trecho retirado de rede social da Editora Companhia das Letras:
<https://www.instagram.com/p/C4A0VB5OM5R/?igsh=MTdqOHFveTZO nM0OA==>

desinformação” e que “as palavras de ‘baixo calção’ e os atos sexuais do livro causam mais incômodo do que o racismo, a violência policial e a morte de pessoas negras”³³.

A natureza desse trabalho e o seu objeto de estudo nos permitem trazer essas informações no intuito de refletir sobre variáveis do racismo, afinal, assim como o corpo necessita dos microorganismos para que possamos sobreviver, o racismo também possui seus microorganismos, aqui, especificamente, as *fake news* como ideário da extrema direita no país.

Figura 9 - Obra literária *O avesso da pele* de Jefferson Tenório



Fonte: print do site amazon.com (2020)

O livro surgiu em um contexto no qual o país vinha já há alguns anos em uma crescente onda conservadora, refletida, principalmente, no cenário político. *O avesso da pele* encara, assim, o debate do racismo a partir da cor racial dos personagens, atualizando um histórico problema do Brasil: desigualdades raciais e suas mais diversas configurações e manifestações.

O ponto de partida da narrativa se apresenta como a constatação de uma ausência representada em um pai, Henrique, homem negro, professor de língua

³³ Trecho retirado de rede social do autor Jeferson Tenório:
https://www.instagram.com/p/C4A9Er_uzWa/?igsh=Znk3dDNpN3hpaDFk

portuguesa do nono ano de escolas públicas, morto pela polícia ao ser confundido como um bandido. Seu filho, Pedro, narrador onipresente³⁴, traz a informação de que a história será sobre seu pai defunto, buscando entender suas escolhas, atribuindo significados à sua trajetória e identificando os obstáculos que teve de superar devido à melanina acentuada de sua pele. Não só por isso, mas por esse fator fenótipo ser o principal motivo dele ser parado e revistado pela polícia ao decorrer de sua breve vida, ou ser alvo de olhares de suspeição enquanto estava em algum espaço público.

Talvez estejam se perguntando por que trouxemos essa obra como exemplo na discussão da cor racial. Para reafirmar que Henrique, assim como nossos estudantes negros, trazem em sua pele um padrão que tem a cor racial como um indício, símbolo e estigma. Padrão esse que foi sendo moldado historicamente e consolidado na sociedade como representação social de negatividade, como um defeito não somente de cor racial, mas de caráter. Em suma, “alguém só pode ter cor e ser classificado num grupo de cor se existir uma ideologia em que a cor das pessoas tenha alguns significados. Isto é, as pessoas têm cor apenas no interior de ideologias raciais (Guimarães, 2009, p. 47)”.

Jefferson Tenório, em sua obra, destaca que se faz necessário proteger o avesso da pele, isto é, o que há antes da percepção da cor racial em seus personagens.

Preservar aquilo que ninguém vê. Porque não demora muito e a cor da pele atravessa nosso corpo e determina nosso modo de estar no mundo. E por mais que sua vida seja medida pela cor, por mais que suas atitudes e modos de viver estejam sob esse domínio, você, de alguma forma, tem de preservar algo que não se encaixa nisso, entende? Pois entre músculos, órgãos e veias existe um lugar só seu, isolado e único (Tenório, 2020, p. 61).

Tenório evidencia, nesta passagem de sua obra, que seus personagens, uma vez inseridos em um contexto de um país racista, numa região onde ainda é mais sensível essa questão, o sul do Brasil, não podem ser definidos previamente pelo caráter racial, uma vez que têm uma história anterior para contar e uma trajetória de sua própria caminhada, por isso, sendo necessário perceber essas nuances a partir do avesso de suas peles negras.

³⁴ Esse tipo de narrador está em 3ª pessoa, tem conhecimento total das personagens, como pensamentos, intenções e detalhes de suas histórias individuais e coletivas.

Um ponto determinante na obra se refere a quando Pedro narra o dia em que seu pai conheceu o Professor Oliveira (intelectual e militante gaúcho, Oliveira Silveira, personagem real homenageado por Jefferson Tenório) e descobriu que a construção da raça foi uma mentira, que sua cor racial era uma invenção cruel e orquestrada pelos europeus, anotou nomes como Lineu, Johann Blumenbach e Arthur de Gobineau. O que eles têm em comum? Raça, classificação e racismo, respectivamente.

Lineu, botânico sueco, dividiu a humanidade em raças de acordo com a origem e a cor racial. Johann Blumenbach, zoólogo alemão, foi o primeiro a atribuir cor racial à humanidade, em meados do século XVIII, dividindo os seres humanos em brancos, vermelhos, amarelos, marrons e pretos. Arthur de Gobineau, considerado pai do racismo, foi quem aproximou o conceito de raça do discurso político, classificando raças inferiores e raças superiores, pertencendo os negros à primeira (Tenório, 2020).

Feitas essas considerações, questionamos outro aspecto polêmico que é o conceito de raça, buscando entender não somente o termo “raça”, mas também “etnia”, vistos, muitas vezes, como interdependentes.

A história do termo “raça” é construída a partir de um campo polissêmico, ligado às relações de poder que opõem brancos europeus às populações dos países por eles colonizadas, a exemplo do Brasil. Consolidado no século XIX, como forma de classificação supostamente científica que estudava as variedades dos grupos humanos com base nas características físicas e biológicas, o termo raça tornou-se, ao longo dos anos, crescentemente desacreditado pelos cientistas.

A genética evidenciou que não existem critérios físicos e biológicos que atestem a divisão dos seres humanos em determinadas raças, acontecendo o mesmo para o termo etnia. Perdendo sentido, assim, a oposição que é feita entre os termos “raça” e “etnia”. Normalmente, o termo raça equivale a identificações relacionadas às características visivelmente percebidas como a cor racial, e o termo etnia para características culturais, como religião, modos de vida, língua.

No entanto, há muita confusão causada por essa distinção já que em certas análises raça é considerada como termo mais geral, abrangendo etnia, enquanto que em outras análises é justamente o contrário. Devido a essas

dificuldades, uma parte considerável da literatura utiliza esses termos como se fossem equivalentes. Fica, então, evidente o caráter cultural e discursivo de ambos os termos.

Entendemos por *raça* uma construção histórico-social alimentada por tensas relações entre brancos e negros, muitas vezes disfarçadas de harmoniosas, não tendo a ver com o conceito biológico cunhado no século XVIII, onde a cor racial foi considerada como critério primordial da divisão da humanidade em três raças estanques: branca, negra e amarela, hoje não totalmente superado, já que ainda permeiam as representações sociais dos grupos (Munanga, 2004).

No século XIX, acrescentou-se ao critério da cor racial aspectos morfológicos como a forma do nariz, dos lábios, do queixo, o formato do crânio para que a classificação humana pudesse ser aperfeiçoada. No que diz respeito ao formato dos crânios, o alongado, chamado de dolicocefalo, era uma característica da raça branca, enquanto o crânio arredondado, braquicefalo, era aquele da raça negra. No entanto, em 1912, o antropólogo Franz Boas observou que nos Estados Unidos o crânio dos descendentes de imigrantes não brancos apresentavam uma tendência de alongar-se. Dessa forma, o formato do crânio era uma característica mais da influência do meio, segundo o antropólogo, do que necessariamente um fator racial (Munanga, 2004).

No século XX, com os avanços da Genética Humana foi descoberto que havia no sangue alguns critérios químicos que determinavam a divisão da humanidade em raças. Essas pesquisas de comparação entre as raças levaram à conclusão de que “os patrimônios genéticos de dois indivíduos pertencentes a uma mesma raça podem ser mais distantes que os pertencentes a raças diferentes (Munanga, 2004, p. 04)”, isto é, um marcador genético característico de uma raça pode ser encontrado em outra raça, mesmo que com menor incidência. Conclusivamente, a raça não pode se apresentar como uma realidade biológica, mas como um conceito inoperante cientificamente de divisão entre raças de seres humanos.

No século XXI ainda observamos o conceito *raça* carregado de ideologia, uma vez que esconde algo não enunciado: relação de poder e dominação. O campo semântico deste conceito abarca uma “estrutura global da sociedade [...] pelas

relações de poder que a governam (Munanga, 2004, p. 06)”. Visto a partir desse ponto, o conceito raça repousa no racismo, já que este se apresenta como uma crença na existência de raças naturalmente hierarquizadas a partir de relações entre físico/moral, físico/intelecto, físico/cultural.

O racista entende a raça em um sentido sociológico, não sendo exclusivo de um grupo definido pelos traços físicos, e sim um “grupo social com traços culturais, linguísticos, religiosos, etc. que ele considera naturalmente inferiores ao grupo ao qual ele pertence (Munanga, 2004, p. 08)”. Resumidamente, o racismo se apresenta como uma tendência que considera as características intelectuais e morais de um determinado grupo como consequências diretas de suas características físico-biológicas.

Atualmente raça é um termo utilizado frequentemente nas relações cotidianas para “informar como determinadas características físicas, como a cor da pele, tipo de cabelo, entre outras, influenciam, interferem e até mesmo determinam o destino e o lugar dos sujeitos na sociedade (BRASIL, 2004, p. 05)”.

Temos aí, então, um paradoxo: racistas e antirracistas tremulam a mesma bandeira do respeito às diferenças culturais e a construção de uma política multiculturalista. Assim, ficamos todos daltônicos ao não percebermos que as diferentes cores de pele impõem um desdobramento perigoso: a ignorância quanto ao conceito de raça e de etnia, dentro de uma sociedade racista (Alexander, 2017).

Se o racismo clássico se alimentava da noção de raça, o novo racismo busca na noção de etnia se manter, já que podemos definir etnia “como um grupo cultural, categoria que constitui um lexical mais aceitável que a raça (falar politicamente correto) (Munanga, 2004, p. 11)”. Enquanto o conteúdo da raça se apresenta como morfo-biológico, o da etnia se faz sócio-cultural, histórico e psicológico.

Um grupo racial denominado branco, negro ou amarelo pode apresentar inúmeras etnias, já que podem possuir um ancestral, uma língua, uma religião ou uma cosmovisão em comum, tudo isso em uma mesma cultura e residirem em um mesmo território. Dessa forma, o racismo contemporâneo não mais precisa do conceito de raça ou de variante biológica para se justificar, basta que se reformule com base nos conceitos de etnia, diferença cultural ou identidade cultural, “mas as

vítimas de hoje são as mesmas de ontem e as raças de ontem são as etnias de hoje (Munanga, 2004, p. 13)”.

Faz-se importante evidenciar que assim como raça, etnia não é um termo estanque, afinal, possui uma história, tendo sua origem e sua evolução no tempo e no espaço, tratando do reconhecimento da historicidade das representações sociais, uma vez que, homens e mulheres estão inseridos em um espaço-tempo histórico, “mas se em sua evolução, as representações sociais dependem do contexto histórico e do peso de seu passado, são também fator de inovação (Jodelet, 2017, p. 28)”, isto é, “o estudo das representações permite apreender a história sendo feita (p. 28)”.

Ressignificado pelo Movimento Negro, o termo etnia possui sentido político e de valorização à herança deixada pelos africanos. Evidenciamos que etnia “serve para marcar que essas relações tensas devidas à diferença na cor da pele e traços fisionômicos o são devido à raiz cultural plantada na ancestralidade africana (BRASIL, 2004, p. 05)”, possuindo visão de mundo, valores e princípios diferentes dos de origem indígena, europeia e asiática.

Dar novos significados a termos como raça e etnia no intuito de valorizar à herança deixada pelos nossos ancestrais se fazem necessários, antes de tudo, para compreender a identidade negra do país como “uma construção social, histórica, cultural e plural. Implica a construção do olhar de um grupo étnico/racial ou de sujeitos que pertencem a um mesmo grupo étnico/racial sobre si mesmos, a partir da relação com o outro (Gomes, 2003, p. 171)”. Assim, a identidade negra não é a faixa de chegada que se encerra na consciência e representações sociais que os negros têm de si, mas sim algo flexível como são as relações tecidas com os Outros.

Essas questões uma vez trazidas para o cotidiano da escola, espaço/tempo tão privilegiado por estabelecer trocas, conflitos, diálogos, quanto um espaço de construção a se pensar novos significados da negritude, apresentam um problema, já que:

O sistema educacional brasileiro, da mesma forma que as demais instituições sociais, está repleto de práticas racistas, discriminatórias e preconceituosas, o que gesta, em muitos momentos, um cotidiano escolar prejudicial para o desenvolvimento emocional e cognitivo de todas as crianças e adolescentes, em especial às consideradas diferentes – com destaque para os pertencentes à população negra (Cavalleiro, 2005, p. 68).

Entendemos, pois, que uma escola com tendência discriminatória e racista apresenta um marcador importante para a evasão de estudantes negros. Evasão essa que evidencia as desigualdades sociais, justificadas nesse caso pela baixa escolaridade, revelando a cilada da democracia racial.

Mas alguns feitos podem ser realizados em sala de aula para além do Dia da Consciência Negra (20 de novembro). A literatura é um exemplo, já que se apresenta como um meio que incita o diálogo, a escuta e possui a capacidade de operar certas representações sociais no imaginário de crianças e de adolescentes, ao apresentá-los autores e obras de expressão africana.

Toda obra literária [...] transmite mensagens não apenas através do texto escrito. As imagens ilustradas também constroem enredos e cristalizam as percepções sobre aquele mundo imaginado. Se examinadas como conjunto, revelam expressões culturais de uma sociedade. A cultura informa através de seus arranjos simbólicos, valores e crenças que orientam as percepções de mundo (Lima, 2005, p.101).

Ao considerarmos as representações de personagens negros na literatura infanto-juvenil brasileira, não é difícil encontrarmos exemplos carregados de desumanização e de inferioridade.

Diante disso, as imagens dos livros de literatura infanto-juvenil suscitadas tanto pelas ilustrações quanto pelas descrições e ações de personagens negros podem ser utilizadas de maneira construtiva, de modo que contribuam para a autoestima das crianças negras, bem como para a sensibilização das não-negras, um exemplo está na adaptação da obra *O pequeno Príncipe* de Antoine de Saint-Exupéry para *O Pequeno Príncipe Preto* de Rodrigo França³⁵ (2020).

Rodrigo França ao utilizar o adjetivo *preto* ao título da obra faz isso com dois propósitos: atizar a curiosidade, afinal o clássico *O Pequeno Príncipe* é a segunda obra literária mais lida no mundo e, também para que um menino preto seja protagonista de sua história.

Apesar das similaridades entre as histórias, *O Pequeno Príncipe Preto* gira em torno de um menino negro que espalha as sementes de baobá, considerada uma árvore sagrada e milenar para os africanos. O protagonista batiza a árvore de Ubuntu,

³⁵ Rodrigo Ferreira França, mais conhecido como Rodrigo França, é um diretor de cinema e teatro, ator, dramaturgo, filósofo, professor, articulador cultural, produtor, escritor, artista plástico e empresário brasileiro.

por outros planetas, com o objetivo de mantê-la viva por meio da ancestralidade e de desenvolver uma relação de coletividade e união. O livro evidencia toda a sabedoria milenar transmitida pela Baobá para o menino, assim como a relação das suas transições, da sua cultura, do autoamor e do autocuidado, e principalmente, sobre ancestralidade.

Figura 10 - Obra literária *O Pequeno Príncipe Preto* de Rodrigo França



Fonte: print do site amazon.com (2024)

Essa obra foi lida e discutida com estudantes do 1º ao 3º ano das Séries Iniciais do Ensino Fundamental em uma das escolas públicas municipais abrangidas nesta Tese de doutoramento. Fui convidada pela gestora da escola UEB Drª Fátima de Oliveira para falar com as crianças sobre a valorização, história e beleza da história africana e afro-brasileira.

A proposta não consistia em uma palestra, mas em um diálogo em que as crianças pudessem falar e evidenciar suas representações sociais acerca delas mesmas e de como representam o mundo e as desigualdades raciais. Iniciamos, pois, a leitura da obra buscando pontos relevantes como o significado da ancestralidade familiar e dos antepassados vindos da diáspora africana, a importância da filosofia *ubuntu*, a conexão com a natureza a partir da Baobá, os ensinamentos transmitidos pelos anciãos e tantos outros temas.

Aquela manhã quente de outubro de 2023, em um pátio amplo da escola cheio de crianças de várias cores, predominando a preta, com seus braços levantados

querendo falar sobre os temas elencados na obra e suas vivências na família e na escola com seus colegas, fizeram perceber como há uma riqueza incontável no conhecimento das crianças e o quanto elas percebem o mundo e os adultos em sua volta, ora concordando com atitudes que consideram aceitáveis para uma sociedade mais humana, ora contestando ancoragens e objetivações de racismo cotidianamente, confirmando-se, pois, a concepção moscoviciana de que todas as pessoas são sujeitos pensantes, logo, as crianças também.

Inferência essa feita partindo do pressuposto de que homens e mulheres pensam e que suas ideias circulam emanando crenças, atitudes, valores, representações e comportamentos, é que as crianças na condição de sujeitos pensantes, também se organizam em grupos e que nestes as ideias circulam, engendrando representações sociais numa perspectiva grupal alcançando os adultos que ali pensam (Sá, 1993). É, pois, nessa busca por compreender como as ideias circulantes influem nas práticas cotidianas, que entendemos ser importante ouvir o que os alunos têm a nos dizer sobre as relações étnico-raciais que vivenciam na escola e em sala de aula.

Esse exemplo a partir da literatura e tantos outros incitam a busca por novos significados da negritude de estudantes partindo de seus protagonismos no cotidiano escolar, *aquele que até então era somente a caça se insurge e conta sua história de caçador*. A literatura, assim como as artes em geral, tem muito a contribuir nos novos significados da negritude dos estudantes, assim como no desenvolvimento de uma sociedade e uma escola mais justas e antirracistas.

Esta subseção encerra-se com uma pergunta: como a cor racial é vista nesse estudo? A resposta não é um exercício simples, pois já demonstramos a abrangência e a complexidade com que termos como cor racial, raça, etnia, colorismo se constroem histórica, social e culturalmente no país, sendo, muitas vezes, matérias-primas de representações sociais racistas, marcadores sociais de diferenças que identificam e classificam pessoas e situações. É dessa forma que tudo isso chega em um estudo étnico-racial, necessitando, reiterarmos o dito “pisar nesse chão devagarinho”.

3.2 Escola: colorindo as relações cotidianas

A cor racial tem sido nosso questinamento acerca das relações tecidas cotidianamente na escola. Diante disso, lembramos de Isaac Newton³⁶ que, no ano de 1672, publicou trabalho apresentando ideias sobre as cores dos corpos que, segundo ele, *“as cores de todos os corpos são devidas simplesmente ao fato de que eles refletem a luz de uma certa cor em maior quantidade do que as outras”*.

Vale lembrar que ao chegar a essa constatação, Newton realizou vários experimentos para explicar as cores. Repetiu o fenômeno das cores com a luz do Sol atravessando um prisma e observou que o feixe de luz solar entrava branca no prisma, e, na parede oposta, era projetada uma mancha alongada com as cores do arco-íris. Dessa forma, conseguiu provar que a luz branca do Sol é uma mistura heterogênea de outras cores.

Nesse prisma, buscamos nessa subseção analisar como ao longo do tempo a cor racial da escola pública adquiriu tonalidades além da branca e como isso tem sido visto, percebido, estudado e efetivamente transformado as vivências dos estudantes e de suas aprendizagens na escola e na sala de aula. Afinal, a pergunta *A escola pública tem cor?* é a força motriz desse estudo.

Nossa trajetória histórica parte do século XIX aos dias atuais. Buscamos alguns Regimentos e Leis para exemplificar que, a educação tem sido um produto social, no qual a cor racial é um fator determinante e limitante no que diz respeito ao acesso social educacional. No entanto, através das lutas e das resistências chegamos às bases legais que têm modificado, mesmo que vagarosamente, a participação da população negra dentro da escola, talvez sendo um momento em que se tenha maior espaço para discussões. Todavia o caminho é longo diante dos fatores históricos de exclusão e o descanso não é uma opção.

Também trouxemos alguns significados de escola atrelados à ancestralidade, pluriversalidade e como prática da liberdade. Termos que ao longo da escrita iremos desvelando a partir dos pensamentos de Paulo Freire, Bell Hooks, Ailton Krenak, Djamila Ribeiro, Aza Njeri e Katiúscia Ribeiro, tendo como ponto de

³⁶ Cientista, físico e matemático inglês muito reconhecido pelos seus inúmeros trabalhos no campo da mecânica.

partida escrevivências, ao exemplificar nosso posicionamento, diante desses significados, no cotidiano escolar.

Pensar a trajetória educacional dos negros no Brasil é, antes de tudo, revisitar um passado recente escravista do país. Nesse sentido, refletiremos também acerca da luta pela educação dos negros, desde o período colonial até os dias atuais.

Conforme já foi exposto anteriormente, a cor racial, ao longo do tempo, foi se transformando em marcador de discriminações e racismos, assim, entender a coloração na escola, *locus* dessa investigação, na qual parece transcender a cor preta como incapaz de aprender e a branca geneticamente propensa à intelectualidade, se faz indispensável para esse estudo.

Ficamos nos perguntando qual(is) o(s) motivo(s) de invisibilidade e de exclusão da população negra nas práticas e nas políticas da educação no Brasil. As raízes em não aceitar negros escravizados ou libertos nos bancos escolares no Brasil pós-abolição se deu junto ao processo de naturalização da prática de escravizar os negros, justificada por explicações científicas e religiosas que respaldaram posicionamentos em comparar as sociedades africanas e europeias sob o critério de inferioridade e superioridade, respectivamente.

Segundo Costa Silva (2002), a naturalização da escravização dos negros “construída a partir da visão dos europeus, se baseou na crença de que aqueles possuíam maus costumes, aparência feia e ausência de alma e que, portanto, seriam seres destituídos de humanidade (p. 857-858)”.

Evidenciamos, assim, um estigma racial, havendo um cipoal da economia brasileira na virada do século XX, já que os negros, ao serem colocados em uma posição marginal constituiu uma estratégia de escala industrial experienciada historicamente. Diante disso, o não reconhecimento dos negros enquanto sujeitos, sequer pensantes, incluía não lhes garantir escola, contrariando a universalidade do ensino público já em curso na Europa.

Cabe chamar a atenção para a sinonímia entre negros e escravizados, já que “ao tomar negros por escravos, estudiosos acabam por limitar a discussão sobre o lugar da escola pública na organização das nações modernas e dos Estados constitucionais (Veiga, 2008, p. 503)”. Isso significa que essa sinonímia precisa ser

problematizada para que possamos ampliar estudos sobre negros na história da educação brasileira.

Em seu artigo *Escola pública para os negros e pobres no Brasil: uma invenção imperial*, Veiga (2008) cita pesquisas importantes que foram realizadas por vários estudiosos da área indicando que desde o século XVIII escravizados tinham acesso à aprendizagem da leitura e da escrita, constando como uma exceção e não necessariamente em uma escola.

Em pesquisas realizadas pela autora, foram encontradas listas de frequência de estudantes em aulas particulares com registros de alunos escravizados, um exemplo é do professor José Carlos Ferreira, de Cachoeira do Campo, localizado na província de Minas Gerais que, no ano de 1832, constava em sua lista de frequência dois alunos escravizados: Victor Máximo de 5 anos, escravizado de Manoel Murta e Antonio Manuel da Guerra de 7 anos, escravizado de Manoel Guerra (Veiga, 2008), portanto, bem antes da Lei do Ventre Livre, que data de 28 de setembro de 1871.

No Maranhão, a educação dos negros não se concretizou no sentido amplo do termo, já que o sistema escravista se reproduzia através da educação para a submissão, no entanto os negros foram sendo moldados por processos educativos que aspiravam civilidade, integração social e liberdade (Cruz, 2016).

O ensaio intitulado *Escravos, forros e ingênuos em processos educacionais e civilizatórios na sociedade escravista do Maranhão no século XIX* (2016), autoria de Mariléia dos Santos Cruz, fruto de estudos desenvolvido no período de 2005 a 2008 culminando com a defesa de Tese de mesmo nome, a professora afirma que os escravizados foram moldados por processos educativos de civilidade, situando, sobretudo, o século XIX quando o processo civilizador se mostrou ainda mais acentuado, já que “ser civilizado significava possuir características físicas e culturais procedentes dos povos da Europa (p. 164)”, ou seja, uma pessoa civilizada seria aquela que tivesse “costumes, higiene, hábitos e maneiras conforme regras pré-estabelecidas que primassem pelo controle dos instintos (p. 164)”.

Diante disso, é compreensível que negros escravizados e libertos vislumbrassem ser inseridos à sociedade buscando aproximar-se o máximo que pudessem do padrão de humanidade imposto pela sociedade escravocrata. Alguns

exemplos como: “estar vinculado a uma confraria religiosa, pentear os cabelos, usar sapatos, roupas de seda, roupas bem engomadas, usar chapéus, tocar instrumentos musicais de origem europeia, fazer uso da escrita e leitura (Cruz, 2016, p. 165)”, configuram representações sociais que, uma vez objetivadas cotidianamente, poderiam permitir uma certa aproximação dos negros com a imagem de “civilizados”.

Também no século XIX, um outro fator era motivo de vigilância das autoridades no que concerne ao acesso à leitura e escrita por negros livres, já que estes acreditavam que os negros eram representados como um segmento fácil de influência das ideias abolicionistas. Segundo Araújo (2006):

No Maranhão, dois eventos exemplificam como estes saberes foram utilizados em situações de rebeliões escravas. O primeiro se deu pela escritura de uma carta, enviada pelos rebelados envolvidos na Rebelião de Viana, às autoridades locais. Os rebelados exigiram cartas de liberdade como condição para o levante (p. 44).

Essa rebelião aconteceu há mais ou menos dois anos do envio de ofício do residente da província. Segundo o Ofício de 13 de setembro de 1865-livro de correspondências n. 426, f. 62³⁷: “na capital existiam pretos livres que sabiam ler sofrivelmente, e a quem não eram estranhas ideias que naqueles tempos se vinham manifestando em favor da emancipação dos escravos”. Daí percebemos a importância da leitura e escrita, mesmo que de forma rudimentar, como uma forma de organização para resistências.

Em período anterior ao da Rebelião de Viana, precisamente entre os anos de 1838 e 1841, os líderes da Balaiada utilizaram a mesma atitude que os da Rebelião de Viana, no intuito de se comunicar com as autoridades. Ofício destinado ao Secretário de Estado dos Negócios de Guerra, em 1840, demonstrava que “Negro Cosme não era apenas considerado perigoso pelas suas atitudes no âmbito do combate armado, pois ele criou uma escola de primeiras letras para os aquilombados (Cruz, 2016, p. 168)”, chamada de escola da Fazenda da Lagoa Amarela.

Até aqui estamos retratando fatos históricos de raros casos de escravizados e libertos saberem ler e escrever, sendo que não estavam ligados necessariamente à ida e permanência nas escolas, uma vez que nos arquivos

³⁷ Informação retirada do Arquivo Público do Estado do Maranhão (APEM).

históricos, no século XIX, no Maranhão, não há referência quanto à necessidade de favorecer aos negros escolarização, demonstrando, assim, a intenção de fazer com que permanecessem excluídos.

Em 1855, no Maranhão, houve uma reforma da instrução pública com o objetivo de reorganizar e regular o ensino elementar e secundário. O Regulamento de 2 de fevereiro, artigo 36, versava sobre multa aos pais, tutores ou protetores de meninos maiores de 7 anos, sem impedimento físico ou moral, que não estivessem tendo ensino, pelo menos, o primeiro grau. O que está nas entrelinhas desse dispositivo legal é que o direito à instrução foi disfarçado de obrigatoriedade, isto é, o seu cumprimento fica a cargo somente das famílias que têm poder aquisitivo.

Um ponto também a considerar diz respeito ao impedimento físico e moral das crianças, uma vez que o crime especificado no artigo 36 do referido Regimento não se constituía como tal nesse caso específico. É possível percebermos um impedimento físico, mas moral é algo subjetivo. “Seria esta uma forma de manifestar limitação ao acesso à escola por negros, tendo em vista que a ideologia do racismo pregava sua inferioridade moral? (Cruz, 2016, p. 175)”.

Já no artigo 41 do mesmo Regulamento “os menores de 5 anos e maiores de 15”, “os que padecem de moléstias contagiosas”, “os que não tiverem sido vacinados” e “os escravos” fazem parte do grupo definido pelo Regulamento da Instrução Pública da Província do Maranhão de 1855 como os que “não poderão ser admitidos à matrícula”. Assim, as restrições aos negros de estudarem em instituições formais se tornaram mais evidentes.

No entanto, o Regulamento de 1874, substituiu o veto da instrução para os escravizados, já que foi sancionado após a Lei de nº 2040, de 28 de setembro de 1871, amplamente conhecida como Lei do Ventre Livre. A referida Lei, além de tratar sobre a liberdade dos filhos de escravizadas, tornava obrigatória a educação dos ingênuos³⁸, seja pelo Estado, seja pelo senhor da Casa Grande.

³⁸ O termo deriva do Direito Romano e na acepção original refere-se a indivíduos nascidos livres, independentemente de sua procedência, ou seja, fosse ele nascido de mãe livre, liberta ou escrava. ALANIZ, Anna Gicelle García. Ingênuos e Libertos: estratégias de sobrevivência familiar em épocas de transição. 1871-1895. Campinas: Área de Publicações CMU/UNICAMP, 1997, p. 23

Os ditos filhos menores ficarão em poder e sob a autoridade dos senhores de suas mães, os quais terão obrigação de criá-los e tratá-los até a idade de oito anos completos. Chegando o filho da escrava a esta idade, o senhor da mãe terá a opção, ou de receber do Estado a indenização de 600\$000, ou utilizar-se dos serviços do menor até a idade de 21 anos completos. No primeiro caso o Governo receberá o menor, e lhe dará destino, em conformidade da presente lei. (LEI nº 2040, de 28 de setembro de 1871, artigo 1, parágrafo 1).

Essa Lei é, pois, a primeira que temos registro de referência oficial de relegar ao Estado o dever de educar negros nascidos livres, embora não leiamos no texto, de forma explícita, que o Estado, o senhor ou as mães escravizadas teriam por obrigação promover a instrução do ingênuo. Inferimos que os termos “tratá-los” e “dará destino” possam ser interpretados indiretamente como garantia de direito desses ingênuos de serem educados. “Contudo, o Estado também não assumiu a função de educar os ingênuos, sugerindo-se até que o governo imperial tenha instruído promotores do foro judicial, a desaconselhar fazendeiros de entregarem os menores ao poder público (Mendonça, 2001, p. 43)”.

Essas discussões nos fazem perceber que, desde a invasão dos portugueses às terras brasileiras, a educação se constituiu como uma ferramenta relevante para a formação de um tipo de sociedade. Vimos que no Brasil Colônia a educação buscava modelar os povos escravizados aos modelos europeus, incluindo aqueles em uma lógica de trabalho escravizado. No entanto, a educação destinada aos colonos estava direcionada à manutenção dos valores morais e religiosos, excluindo, assim, os escravizados.

Mesmo diante de inúmeros casos de negação aos negros de frequentarem escolas, as mais variadas formas de resistência destes se fazem presente na história do país. No Brasil Império, por exemplo, já se verificava a existência de escolas informais para negros.

Santos (2013) ao citar a antropóloga Irene Maria Ferreira Barbosa, aborda um dos mais antigos registros da escolarização de povos negros através da escola do Professor Antônio Cesarino, localizada em Campinas no interior de São Paulo, funcionando de 1860 a 1876. O professor Cesarino e suas irmãs eram filhos de um escravizado alforriado, que vendeu suas mulas para que o filho pudesse estudar. Cesarino frequentou uma escola para brancos e conseguiu se formar, passando a lecionar com as irmãs e a esposa.

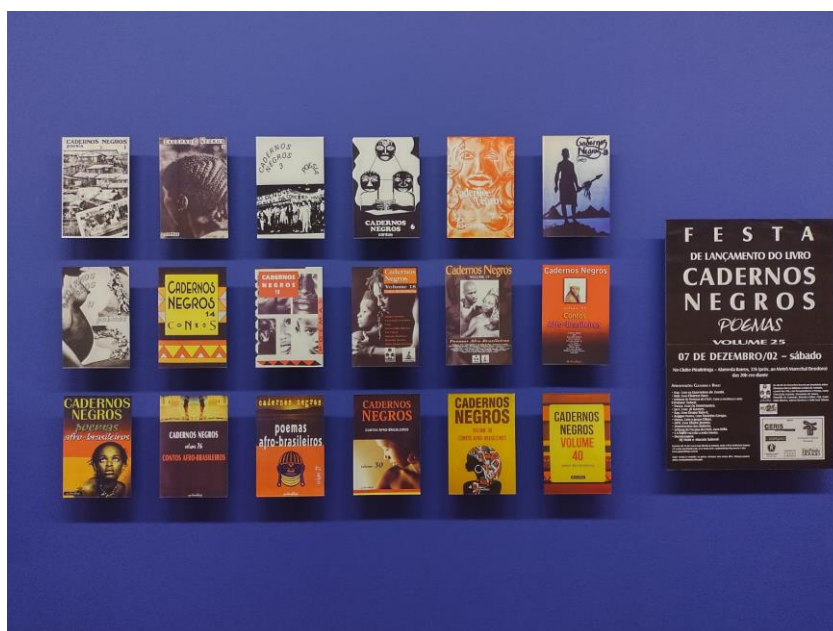
A escola era para meninas brancas que aprendiam a ler, a escrever, a resolver operações matemáticas e as regras de etiqueta, além de costurar, bordar, cozinhar etc. Com as mensalidades pagas pelas alunas brancas, que estudavam no turno diurno, Cesarino oferecia gratuitamente escolarização pra meninas negras no turno noturno.

Um outro exemplo era da escola de Pretextato, considerada a primeira escola para negros no Brasil, funcionando de 1853 a 1973, situada no Rio de Janeiro. De acordo com a historiadora Adriana Maria Paulo da Silva (2002), Pretextato era um homem negro que não se sabe como conseguiu aprender a ler e a escrever. Ele abriu uma licitação na corte para funcionamento de sua escola, atendendo, em média, quinze alunos pobres que nem sequer tinham sobrenome.

Ao longo da história da escolarização dos negros, até o início do século XX, identificamos casos isolados, resultados de lutas e resistências, como os exemplos de Cesarino e Pretextato. Não podemos deixar de falar também da Imprensa Negra como um mecanismo relevante na luta pela educação. Segundo Fraga e Albuquerque (2009), nesse período a imprensa literária passou a contar com a participação de autores negros, entre eles, o renomado Machado de Assis.

O Memorial da Resistência, em São Paulo, possui sessão destinada à Imprensa Negra, da qual obtivemos alguns registros:

Figura 11 - Obras de poemas nos Cadernos Negros



Fonte: FERREIRA (2022)

Os Cadernos Negros são expressões de diferentes poetas, romancistas, contistas e dramaturgos negros e negras que, ao longo do século XX, defendiam a existência de uma Literatura Negra, produzida pela autoria negra, com o projeto de narrar a vida de pessoas negras de maneira não estereotipada, não subalternizada. Esse tipo de Literatura que alcança nossos dias atuais é a narrativa da vida negra por seus protagonistas, sendo também a reivindicação por direitos e combate ao preconceito racial.

A Imprensa Negra abriu espaço para outros movimentos sociais que marcaram o início e o final do século passado, configurando uma história recente, dentre eles, o Movimento Negro Unificado (MNU). Observamos algumas fotográficas de capas de revistas e jornais do MNU expostos no Memorial da Resistência, em São Paulo:

Figura 12 - Capas de revistas e jornais do Movimento Negro Unificado (MNU)



Fonte: FERREIRA (2022)

Após o período abolicionista, permanecem a exclusão social e racial, limitando o ingresso dos negros nas universidades, acesso à escola, qualificando-os como marginais. Nesse cenário, emerge o MNU após 90 anos da abolição da escravidão. Esse movimento tem sido imprescindível nas resistências negras, uma

vez que esteve presente nos debates, aprovações de leis e implementação de políticas públicas ligadas à educação, a saber: cotas universitárias, cotas em concursos públicos, ampliação e formação docente voltada para a valorização da cultura negra.

Segundo Gomes (2012), o MNU é peça chave nas mudanças nas políticas educacionais quando se inicia um processo de reformulação dos currículos com a implementação da Lei 10.639/03 que torna obrigatório o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), nº 9.394/96, se apresenta, pois, como a Lei maior da educação brasileira. Aprovada em dezembro de 1996 e nominada como Lei Darcy Ribeiro, em homenagem ao seu relator, educador e político brasileiro, passou por diversas alterações, dentre elas, a Lei nº10.639/03 aprovada em 09 de janeiro de 2003 que estabelece a inclusão no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, assim como acréscimos nos artigos 26-A, 79-A e 79-B, sob o governo de Luiz Inácio Lula da Silva (PT):

Art. 26-A: Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

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

§2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

§ 3º (VETADO)

Art. 79-A (VETADO)

Art. 79-B: O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra (BRASIL,2003).

Dessa forma, instituiu-se a obrigatoriedade do Ensino da História da África e dos Africanos no currículo escolar do Ensino Fundamental e Médio, resgatando historicamente, em parte, a contribuição dos negros na construção e formação da sociedade brasileira. A referida Lei possui uma longa trajetória de discussão no meio do movimento negro, já que desde a década de 1940 publicações organizadas pelo

movimento registraram a reivindicação de que os conteúdos curriculares nacionais tratassem da história da África e da cultura afro-brasileira.

Nesse sentido, Gomes (2017) entende que o sujeito político produtor e produto de experiências sociais diversas ressignifica a temática étnico-racial em nossa história. Sendo, pois, necessário buscar novos significados para a negritude de estudantes no cotidiano da escola, a partir de temáticas que possam ser trabalhadas com o intuito de enfrentar os estereótipos e racismos. Desta forma, a escola e o fazer pedagógico docente são fundamentais para combater as desigualdades que perpassam os aspectos históricos, sociais e culturais.

O direito à escola formal foi sendo garantido aos negros com o passar do tempo à custa de lutas, revoltas, enfrentamentos, mas agora nos vemos em outra batalha: a escola se apresenta, em muitos casos, como um mecanismo de reprodução do racismo. Os motivos para tal constatação são históricos, como já abordamos nessa Tese, mas vale a pena evidenciar que a escola enquanto espaço/tempo de efervescência, complexidades e paradoxos, abriga pessoas de incontáveis realidades, crenças, comportamentos e representações sociais.

Se levarmos em consideração esses e outros fatores, apesar da escola ser um espaço de aprendizado e socialização, também pode perpetuar padrões discriminatórios presentes na sociedade, seja por meio de práticas pedagógicas, currículos inadequados ou falta de atenção às experiências de alunos negros e outras minorias étnico-raciais.

Sabemos que o racismo nas escolas é consequência da histórica organização econômica e política desigual e injusta que garante privilégios aos brancos, assim como “demonstrações do sistêmico, sistemático e sintomático processo de não valorização de todas as contribuições da população negra nos diversos campos do conhecimento tecnológico, científico, cultural, entre outros (Carvalho, 2022, p. 30)”.

Nesse sentido, se faz imprescindível a reformulação de currículos e livros didáticos no sentido de garantir que outras representações sociais sejam formadas, isto é, aquelas ligadas à valorização da história, identidade e cultura africana e afro-brasileira. Segundo Oliveira *et al* (2022):

A escola atual é constituída por uma diversidade de estudantes provindos de diversos povos, culturas, tradições religiosas, classes sociais e outras pertenças. Toda essa diversidade interfere na aprendizagem e na significação dos conteúdos escolares. Se não for considerada a riqueza das diversidades culturais de nosso país, os preconceitos e as desigualdades sociais acabam sendo enfatizados por meio da educação. Assim, é necessário desenvolver políticas de ações afirmativas e de combate ao racismo e ao preconceito racial entre os diferentes grupos da sociedade (p. 3).

Nesse sentido, a concepção das ações afirmativas foi conquistada graças às lutas dos movimentos negros que, de acordo com a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), buscam compor uma sociedade sem o predomínio de etnias, raças, gênero, religiões (BRASIL, 2017).

As resistências dos povos negros foram constantes e, contrariando a Democracia Racial, com visões futuras de extinção, ao longo do tempo, de pessoas da cor preta a partir de casamentos interraciais, a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), em 2019, declarava que negros (pretos e pardos) representavam 55,05% da população brasileira (IBGE, 2022).

Diante do exposto, Freire (1992), acreditava ser preciso que as pessoas se humanizassem e que as mazelas sociais pudessem causar grande impacto na sociedade. Fanon (2020) diz que, além das mazelas e problemas sociais, seria necessário descolonizar o pensamento, já que exemplos como a Democracia Racial evidenciam que a colonização deixou rastros significativos, dos quais negros e negras são afetados cotidianamente.

Sendo assim, precisamos redirecionar o olhar da escola para uma nova ótica, uma vez que abandonamos a educação homogeneizadora e monocultural (Moreira e Candau, 2003) e possibilitamos o fortalecimento e valorização das diferenças. Compreendemos, assim, a escola como uma instituição que exerce papel fundamental nas transformações, assim como a luta por uma educação antirracista deve fundamentar as bases sólidas das instituições escolares.

Diante desses argumentos, pensamos ser importante ver a escola e sua cotidianidade a partir de múltiplos olhares, uma vez que se apresenta como um espaço/tempo de contradições, tendo inúmeros significados e significantes.

Entendemos que é no cotidiano, denominado por Pais (2003) de, “rota do

conhecimento (p. 31)” onde as relações entre os atores educativo mais se manifestam. É nesse espaço movediço, sujeito a aproximações e afastamentos que professores e estudantes atuam enquanto atores nessa trama, recheada de cenas inesperadas, decisões e atitudes a serem tomadas ou relegadas.

Assim, quando li *Memórias da Plantação: episódio de racismo cotidiano*, de Grada Kilomba, no capítulo *Políticas da Pele*, uma passagem, considerada por nós importante, revela o que cotidianamente se passa com estudantes de escolas públicas municipais nas quais trabalho:

Revistas, quadrinhos, filmes e televisão coagem a criança negra a se identificar com os outros brancos, mas não consigo mesma. A criança é forçada a criar uma relação alienada com a negritude, já que os heróis desses cenários são brancos e as personagens negras são personificações de fantasias brancas. Apenas imagens positivas, e eu quero dizer imagens “positivas” e não “idealizadas”, da negritude criadas pelo próprio povo negro, na literatura e na cultura visual, podem dismantelar essa alienação. Quando pudermos, em suma, nos identificar positivamente com e entre nós mesmos e desenvolver uma autoimagem positiva (2019, p. 154).

Acreditamos que quando conseguirmos dismantelar a alienação relacionada às representações sociais que crianças negras têm de si devido sua cor racial, apregoada por Grada Kilomba, poderemos contar uma história dando voz ao leão, a partir do provérbio africano “*até que os leões escrevam suas próprias histórias, os caçadores serão heróis*”.

Iniciamos, mesmo que de forma tímida, um conjunto de leituras e experiências que julgamos ser indispensáveis para pensar a escola, além do que já foi explicitado anteriormente, numa perspectiva pluriversal, ancestral e como prática da liberdade.

Quando relembramos as aulas de História, nas décadas de 90, por exemplo, as possíveis representações sociais que tínhamos era de que os negros escravizados aceitaram passivamente as condições de todas as formas de subversão e de condições desumanas. Essas representações sociais permaneceram comigo até o Ensino Médio, evidenciando assim, o quanto a escola, ano após ano, cristalizava essas e tantas outras representações.

Isso nos leva a perceber o quanto o neoliberalismo se apropria de discursos críticos que podem constituir alternativa de defesa dos oprimidos na luta contra as

desigualdades sociais, os preconceitos, especificamente, o racismo, “não para libertar alguém, mas para melhor exercer a sua própria opressão (Souza, 2021, p. 32)”, reconstruindo, assim, a estratégia do capitalismo em se apropriar de linguagens de emancipação, inclusive, de discursos antirracistas.

Acerca disso, Santos (2018) insiste na descolonização do pensamento ao “ampliar a concepção do mundo de modo a permitir que outras formas de conhecimento dialoguem com as nossas, sem que tenhamos medo desse diálogo (p. 120)”. Para isso, se faz necessário que as escolas releiam a história para que possam começar a apreender outras ideias.

A desmonumentalização do pensamento se apresenta, assim, como um processo por fazer e que abre a porta da convivialidade com o mundo, impedindo que continuemos, enquanto educadores, a ensinar os estudantes a mesma história, que é parcial. Por outro lado, não significa que a narrativa ocidental seja apagada, já que “a desmonumentalização exige é que a narrativa ocidental seja colocada num contexto mais amplo (p. 123)”.

Assim, quando Antonio Bispo dos Santos, mais conhecido como Nêgo Bispo, filósofo, professor, quilombola e ativista político, evoca *confluência* está nos convidando a refletir que quando confluenciamos não deixamos de ser a gente, mas passamos a ser a gente e outra gente. Uma escola que também evoca suas confluências não deixa de ser mais ou menos interessante, mais ou menos de qualidade, mais ou menos um espaço privilegiado de saber, quando aceita a tarefa de se deixar afetar por contextos de mundos diversos.

Já que estamos falando de confluências e do quanto se faz urgente buscar outras narrativas, lembramos a experiência que o mundo passou no ano de 2020. Inesperadamente a humanidade foi atingida por um vírus, o SARS-COV-2, causador da doença denominada de COVID-19, assombrando com sua força letal e rapidez do seu contágio a saúde pública mundial.

Diante disso, as escolas se fecham. Os alunos ficam permanentemente em suas moradias, juntamente a outros membros da família. Quebra-se a rotina escolar. E os professores? Compulsoriamente são convocados, já que o ensino não pode parar. Surge uma solução “genial”: o ensino remoto usando aplicativos, como Zoom, Meet, Google Classroom e, principalmente, o WhatsApp que assume a primazia,

cabendo aos professores adaptarem-se. Era muito comum ouvirmos e até reproduzirmos a pergunta “O que a covid nos ensinou?”, tanto no sentido de convivialidade quanto em formas de ensinar e de aprender.

Diante dessa nova realidade, Ailton Krenak, filósofo originário, eleito em 2024 o primeiro indígena a ocupar uma cadeira na Academia Brasileira de Letras, nos diz que as crianças se deparam com uma escola que possui aparatos pedagógicos e/ou professores que, à primeira vista, possuem discursos de uma educação transformadora, mas que podem deixar transparecer em discursos e atitudes cotidianas representações sociais ancoradas em uma pedagogia mais tradicional.

Em seu livro *Futuro Ancestral* (2022), Krenak saúda os rios, problematizando que as crianças nas escolas aprendem que uma das civilizações mais antigas nasceu no delta do rio Nilo, no Egito, propiciando terras férteis para a agricultura, dando uma ideia de civilização. No entanto, não são ensinadas em salas de aulas que “sempre estivemos perto da água, mas parece que aprendemos muito pouco com a fala dos rios (p. 13)”.

Nesse sentido, quando pensamos nos estudantes como seres criativos, inventivos, cheios de subjetividades, percebemos o tamanho das violências silenciosas cotidianamente cometidas nas escolas. Mais uma vez a evocação da ancestralidade se faz educativa, uma vez que a escola é uma experiência cotidiana real.

Diante do desafio de Krenak (2022) para imaginarmos narrativas plurais que não entrem em conflito, mas que possam evocar diferenças históricas, ousamos imaginar uma escola plural, pluriversal, na qual vemos boniteza e sentido nas experiências singulares de cada história, cada povo em seus múltiplos contextos de experiências da vida humana. Na escola pluriversal não há espaço para os perigos de uma história única, como já nos alertava Chimamanda Ngozi Adichie, que a centra em alguns e silencia todos os outros presentes nela.

Acreditamos que numa escola pluriversal não há fronteiras culturais ou raciais para enfrentarmos as crises que vivemos (Njeri, 2022), já que essas ideias deveriam constar no repertório escolar. Por falar em escola, realizamos, conjuntamente com autores que se debruçam sobre assuntos educativos, outras leituras, para que pudéssemos expandir e aprender outros pontos de vista.

Krenak (2022) não titubeia ao considerar que a “escola não é um prédio, mas uma experiência geracional de troca que deveria ser enriquecida e valorizada, na qual as pessoas que passaram por coisas distintas podem compartilhar conteúdos que ajudem as crianças a se prepararem para a vida adulta (p. 114)”. A escola, nessa perspectiva, é um lugar para as crianças e adolescentes estarem e não uma plataforma de lançamento. Não se trata de competitividade, mas um espaço/tempo em que podem ser companheiras umas das outras.

Nesse sentido, a base da escola seria a fricção com o cotidiano, podendo proporcionar subjetividades que preparam os estudantes para qualquer tarefa: “em vez de formatar alguém para ser alguma coisa, deveríamos antes pensar na possibilidade de proporcionar experiências que formem pessoas capazes de realizar tudo o que for necessário na vida (Krenak, 2022, p. 116)”. Assim, a escola privilegiaria também a experiência cotidiana em interação Nós/Outros e não a concorrência. A eventual liderança de alguns estudantes estaria pautada, nesse caso, no ideário Nós/Outros e não em um pódio com espaço para uns, e os demais, como perdedores.

Entendemos, pois, que o cotidiano lida com relações interpessoais que envolvem características peculiares, aspectos afetivos, valorativos e psicológicos dos sujeitos (Passos, 2004). Se o cotidiano é a rota do conhecimento, “quer isto dizer que o cotidiano não é uma parcela isolável do social (p. 31)”.

Dessa forma, o conhecimento é visto aqui não sendo apenas constituído dos saberes científicos acumulados, mas também da vivência do cotidiano em sala de aula e fora dela, com professores e alunos reais e demais atores educativos, num “espaço central em que todos atuamos, o que nos torna, nos diferentes níveis do processo educacional, responsáveis (Moreira; Candau, 2007, p. 19)” pelas atividades que ali se desenvolvem.

Nêgo Bispo (2015) já anunciava que *somos começo, meio e começo*, evidenciando, assim, que a ancestralidade precisa ser ponto de partida e de chegada. Talvez seja esse um dos motivos que nos fazem insistir em um cotidiano escolar que privilegie conhecimentos e histórias ancestrais dos estudantes, não apenas pontual em uma data comemorativa como o Dia da Consciência Negra, mas que integrasse o currículo das escolas, uma vez que deveria fazer parte das vivências dos atores educativos.

Convergindo com esse pensamento, a professora Katiúscia Ribeiro³⁹ acredita que “a organização de uma sociedade que segue os princípios ancestrais africanos está calcada na ideia de solidariedade (p. 82)”, já que não se espera que um grupo racial (pessoas não negras) domine toda a produção do saber (Ribeiro, 2019), enquanto outro grupo racial (pessoas negras) sofra cotidianamente um epistemicídio. Termo esse traduzido pela renomada feminista negra Sueli Carneiro, conceito originalmente criado pelo sociólogo português Boaventura de Sousa Santos em sua tese de doutorado.

Alie-se nesse processo de banimento social a exclusão das oportunidades educacionais, o principal ativo para a mobilidade social no país. Nessa dinâmica, o aparelho educacional tem se constituído, de forma quase absoluta, para os facialmente inferiorizados, como fonte de múltiplos processos de aniquilamento da capacidade cognitiva e da confiança intelectual. É fenômeno que ocorre pelo rebaixamento da autoestima que o racismo e a discriminação provocam no cotidiano escolar; pela negação aos negros da condição de sujeitos de conhecimento, por meio da desvalorização, negação ou ocultamento das condições do continente africano e da diáspora africana ao patrimônio cultural da humanidade; pela imposição do embranquecimento cultural e pela produção do fracasso e evasão escolar. A esse processo denominamos de epistemicídio (Carneiro, 2005, p.97).

Não queremos com isso que as histórias contadas por um grupo social privilegiado sejam rasgadas e apagadas do tempo, algo impossível. Santos (2018) aposta na desmonumentalização dos conhecimentos. Acreditamos, com isso, em uma escola que pratica a desmonumentalização cotidianamente em seus espaços, reverberando para além de seus muros, buscando uma nova epistemologia.

Nas aulas de filosofia e de história, por exemplo, muito se aprende sobre a civilização grega, berço da humanidade, algo indispensável para ser aprendido na escola, “mas não será igualmente importante saber que grande parte das suas fontes provém da Alexandria, do norte da África, do Egito e da Pérsia? (Santos, 2018, p. 132)”.

Por que os alunos, em sua maioria, não aprenderam que os grandes filósofos tinham a cor racial mais escura do que evidenciam suas estátuas, inclusive, Santo Agostinho era africano? Por que essas questões e tantas outras não são conhecimentos privilegiados nas escolas?

³⁹ Filósofa, mulherista africana estudiosa das filosofias africanas. Coordenadora Geral do laboratório Geru Maa de Africologia e estudos ameríndios da UFRJ e professora da EMERJ (Escola de Magistratura do Rio de Janeiro).

Todos nós, de certa forma, sabemos a resposta, seja ela bem formulada ou não. Conseguimos, pois, vislumbrar uma escola mais bonita, leve e interessante para os estudantes quando iniciarmos um processo de entendimento acerca do poder da ancestralidade.

Nossa ancestralidade nos faz perceber, nos faz sentir, nos faz pensar. Ela é impressa como força representativa de um saber vivo que se reinventa, uma força de vida mais criativa que a morte, a diáspora e a escravidão. A ancestralidade é um vento materno, é o sopro de vida que é tecido no ventre de nossas mães pelo sangue ancestral, é a música que faz vibrar as células do nosso corpo e que dita o ritmo do nosso coração, é a poesia que acalma e que perturba, é a filosofia e seus favos de sabedoria, é a luta pela vida e a resistência à morte, é a natureza e a manifestação da vida, é o movimento e o caminhar; em cada um de nós, em cada pessoa que respira há a marca da ancestralidade (Ribeiro, 2022, p. 85).

Defendemos que, quando professores e professoras, tiverem uma formação consolidada, poderiam ter condições, no presente, de construir junto a outros atores educativos, uma escola pluriversal seguindo os ancestrais que “ensinaram o quilombo, deixaram estratégias de vida e caminhos para a sobrevivência (Ribeiro, 2022, p. 88)”. Claro que essa enorme responsabilidade não é unicamente dos docentes, mas também dos sistemas de ensino em seu sentido macro, materializado na criação e efetivação de políticas públicas que cheguem às escolas ribeirinhas, quilombolas, das favelas, do campo, dos mais remotos lugares do país.

Enquanto a escola partir de uma perspectiva ocidental para definir um modelo de humanidade a ser seguido, assim como conhecimentos e interações sociais e culturais a serem cumpridos, deixa de matrigestar a potência solar (Njeri *et al*, 2020) de crianças e jovens desde sua primeira infância, nutrindo-os de conhecimentos a fim de ensiná-los para os pluriproblemas e desafios do existir (Njeri, 2022, p. 50).

Assim, a escola, numa perspectiva do Senhor do Ocidente⁴⁰, possui conhecimento universalista sendo um dos grandes agentes de representações sociais narcisistas e alienadoras. Uma escola pluriversal, segundo a professora em Filosofia

⁴⁰ Este Senhor do Ocidente seria uma espécie de agente para o qual as estruturas de poder estão trabalhando. Significa dizer que a máquina ocidental tem um dono e este dono é o agente definidor das dinâmicas que são abarcadas por essa máquina. A experiência que se impõe a todos no Ocidente é determinada pelo quantos esse Outro se aproxima e se distancia deste definidor no âmbito fenotípico, territorial, econômico, político, social e cultural, estabelecendo uma rede fluida que interliga o próprio entendimento de humanidade (Njeri, 2020, p. 175).

Africana Aza Njeri, está mais interessada na “promoção da inteireza da humanidade solar de todos (2022, p. 52)” a partir de um entendimento de que há uma “pluralidade do existir; dos saberes, olhares e perspectivas de universos (é multiverso!); de filosofias e histórias; e, principalmente, a pluriversalidade de ética e estética (p. 52)”.

Uma escola na perspectiva pluriversal entende o saber de forma ampla, respeitando a diversidade de pensamentos cosmológicos e ontológicos do Ser e Estar no mundo. Essa forma de pensar a escola está atrelada a uma educação como prática libertadora (Freire, 2023) e antirracista (Ribeiro, 2022), na qual se preocupa com a formação de sujeitos críticos de si e do mundo, “para que os educandos, sobretudo os negros, possam lançar mão de estratégias e ferramentas de sobrevivência (Njeri, 2022, p. 53)”.

Krenak (2019) acredita que uma escola pluriversal seria aquela na qual se aplica a liberdade crítica e o respeito à humanidade e em tudo. Assim, utiliza-se de plurissaberes para construir criticidade e autonomia.

É passada a hora de parar de defender uma escola que “produz sujeitos ‘educados’ na desumanização de Si e do Outro (Njeri, 2022, p. 53)”.

Na filosofia Bakongo:⁴¹

O nascimento (butuka) de uma criança é o nascer do Sol vivo na comunidade e é responsabilidade dela gestar esse Sol. Esse Ser solar é dotado de Força Vital (Ntu) e devemos cuidar para que tal energia não venha a diminuir, causando o apagamento deste Sol (Njeri, 2022, p. 53).

Quantas vezes a escola foi um agente de apagamentos de Sóis, não somente dos educandos, mas também dos professores que, diante de tantas demandas cotidianas, possivelmente esquecem que também são gente. Como será possível acender o Sol da humanidade das crianças e dos jovens quando docentes não estão com os astros em potência mínima? A experiência escolar ao longo dos séculos evidencia que os educandos têm se transformado em sujeitos acrílicos e tecnicistas em um século de tecnologias de ponta, além de reprodutores da intelectualidade cega e fragmentada (Morin, 2015).

Não somos pretenciosas a ponto de invalidar ou de propor substituição do

⁴¹ Filosofia de base bantu diz que todos nascemos com um Sol interno e deve ser cuidado para estar em plena potência.

modelo atual de escola e de educação, mas sim buscar provocação para que possamos refletir coletivamente. Santos [Nêgo Bispo] (2015) já nos avisava que a escola se faz na feitura, ou seja, sem prática (feitura) não há ensinamentos e nem aprendizagens. Então nos questionamos: a escola no modelo contemporâneo tem acendido o Sol da humanidade? Nossa pretensão não é responder, mas refletir baseado no que já expusemos até aqui.

Numa escola pluriversal, os estudantes possivelmente acessariam conhecimentos ancestrais negados devido ao colonialismo e, conseqüentemente, ao racismo. Nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental, leriam obras infantojuvenis de Livia Natháliam Ondjaki, Bell Hooks, da mesma forma como leem Ruth Rocha e Ana Maria Machado. Nas Séries Finais teriam informações sobre a grandiosidade do Império Mali, assim como aprendem acerca do Império Romano, por exemplo; talvez a geometria no Ensino Médio fosse considerada menos difícil se aprendessem também a etnomatemática. Isso é pensar uma escola como prática da liberdade e, quando se é livre, transgredimos um sistema que nos força a pensar dentro da caixa.

Esse pensamento nos faz lembrar de uma exposição chamada *Comigo ninguém pode* do artista pernambucano Jeff Alan:

Figura 13 – Pintura *Caminhos da escola, caminho de sonhos* de Jeff Alan



Fonte: Jeff Alan (Caixa Cultural Recife, 2023)

Jeff é daltônico e pinta desde a infância motivado pela sua mãe, Lucilene Mendes. Exibe feições, texturas e tons retintos de personagens reais do cotidiano popular do Recife. As pinturas de pessoas pretas preenchem as molduras dos quadros dando a elas o protagonismo que historicamente lhes foi negado.

Ayana da Silva, como tantos outros Silva, é uma adolescente periférica, preta, estudante de escola pública, carregando em sua mochila sonhos vivos sonhados cotidianamente, a sua frente *comigo ninguém pode*⁴², mas o olhar de sankofa⁴³ voltado para sua ancestralidade.

Acreditamos que essa obra consegue, a partir da imagem, evidenciar o que estamos defendendo nessa Tese, inclusive no título. A defesa de uma escola como prática da liberdade.

Gloria Jean Watkins, mais conhecida pelo pseudônimo Bell Hooks, foi uma autora, professora, teórica feminista, artista e ativista antirracista estadunidense que sempre declarou o quanto o pensamento e a vida de Paulo Freire influenciou sua construção como professora pesquisadora, embora critique em suas obras o apagamento das questões feministas.

Hooks (2017) acredita, assim como o patrono da educação brasileira, que a educação como prática da liberdade é uma forma de ensinar que qualquer pessoa tem a capacidade de aprender. A escola, assim, ensina de um jeito que respeita e “proteja as almas de nossos alunos (p. 25)”.

Freire (2023) pensa a educação e, conseqüentemente a escola, como libertadora quando todos tomam para si a responsabilidade da plantação na qual cada um possui uma função nesse trabalho coletivo. Hooks (2017) relata que sua

⁴² Segundo o artista Jeff Alan, desde a sua infância a planta Comigo Ninguém Pode, cujo nome científico é *Dieffenbachia seguin*, e sempre foi presente nas casas, geralmente na entrada, em que morou e no bairro. O título da exposição *Comigo ninguém pode* foi motivado pelas vivências no bar do tio do artista, localizado no bairro Barro, Pernambuco, uma vez que na frente do estabelecimento ficam algumas dessas plantas. Após o falecimento do tio, Jeff Alan o homenageou, uma vez que guarda memórias afetivas do tio, do bar e das plantas *Comigo Ninguém Pode*, usando o espaço também para fotografar cotidianidades e posteriormente pinturas, sendo um espaço de encontros. Para o artista, *Comigo Ninguém Pode* também é um grito “de demonstração da força e dos fazeres do povo preto, da arte preta e periférica: com a gente ninguém pode! (Alan, 2025).

⁴³ O conceito de Sankofa (Sanko = voltar; fa = buscar, trazer) origina-se de um provérbio tradicional entre os povos de língua Akan da África Ocidental, em Gana, Togo e Costa do Marfim. Em Akan “se wo were fi na wosan kofa a yenki” que pode ser traduzido por “não é tabu voltar atrás e buscar o que esqueceu”.

experiência com Paulo Freire lhe “devolveu a fé na educação libertadora. Eu nunca quisera abandonar a convicção de que é possível dar aula sem reforçar os sistemas de dominação existentes (p. 31)”, uma vez que na escola como prática libertadora os estudantes assumem as responsabilidades por suas escolhas.

Em obra *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*, no capítulo *Paulo Freire*, Gloria Watkins conversa com seu pseudônimo Bell Hooks, sendo um diálogo lúdico em forma de perguntas e respostas, declarando que o pensador brasileiro a deu uma linguagem.

Acreditamos que muito ainda temos a aprender com Paulo Freire quando pensamos na construção de uma escola, na qual o processo de descolonização esteja atrelado à conscientização apregoada por ele.

Pelo fato de as forças colonizadoras serem tão poderosas neste patriarcado capitalista de supremacia branca, parece que os negros sempre têm de renovar um compromisso com um processo político descolonizador que deve ser fundamental para a nossa vida, mas não é. E assim a obra de Freire em seu entendimento global das lutas de libertação, sempre enfatiza que este é o importante estágio inicial da transformação – aquele momento histórico em que começamos a pensar criticamente sobre nós mesmas e nossa identidade diante das nossas circunstâncias políticas [...]. Repetidamente, Freire tem de lembrar aos leitores de que ele nunca falou da conscientização como um fim em si, mas sempre na medida em que soma a uma práxis significativa (Hooks, 2017, p. 67-68).

Consideramos este pensamento revolucionário que começa na vida cotidiana, especificamente, na vida cotidiana da escola. Pensar a escola como prática da liberdade, a partir de Freire, nos dá sentido pessoal/acadêmico, afinal a ênfase na educação como indispensável para libertação, seja no período colonial ou decolonial, informa nossa vida.

A grandiosidade da obra do professor Paulo Freire afirma nosso direito, como pessoas de resistência, de definir a realidade. Ele situa brilhantemente a luta contra o racismo e sua posição:

Enquanto homem branco, aparentemente – porque sempre digo que não tenho muita certeza da minha branquidão - , a questão é saber se eu estou, realmente, contra o racismo de forma radical. Se estou, então tenho o dever e o direito de lutar com o povo negro contra o racismo (Freire; Shor, 2000, p. 198).

Mesmo diante da incerteza de sua cor racial, Paulo Freire aborda as questões étnico-raciais de forma crítica e libertadora, enfatizando a importância do diálogo, da consciência crítica e da ação transformadora na luta contra o racismo e a

desigualdade. Defende uma educação que reconheça a diversidade cultural, valorize as identidades étnicas e promova a autonomia dos indivíduos, especialmente dos grupos marginalizados, como os povos africanos e afrodescendentes.

Esse pensamento revela que, enquanto seres plurais em nossa singularidade e sujeitos de representações sociais, e a escola numa perspectiva ancestral, pluriversal e como prática da liberdade, prima pela capacidade criadora dos estudantes, já que ao suprimirmos a liberdade deste, resta-lhes o ajustamento, a acomodação (Freire, 2023) e o sentimento de inércia diante de inúmeros casos de racismos e preconceitos vividos cotidianamente nas escolas.

3.3 Teoria das Representações Sociais: uma teoria em movimento

A TRS, criada por Serge Moscovici, ilumina esta pesquisa que objetiva analisar a constituição das representações sociais de professores e alunos do 8º ano de escolas públicas no Município de Paço do Lumiar/MA na perspectiva da cor racial, em um estudo étnico-racial no cotidiano dessas instituições.

Os estudos sobre Representações Sociais têm possibilitado conhecer o modo como as pessoas pensam, vivem, agem, reagem, compartilham esse conhecimento popular e social por meio da conduta e dos processos comunicativos. Constituindo-se, assim, elementos essenciais à análise dos mecanismos que interferem no processo educativo.

Dessa forma, o GPERS, grupo de pesquisa do qual somos integrantes, busca na TRS respaldo para seus estudos, uma vez que privilegia investigações voltadas para a educação, considerada em seus aspectos dinâmicos, que perpassam os caminhos da formação e da profissionalização docente, das práticas curriculares e da relação pedagógica que se dão no espaço movediço do cotidiano escolar.

As representações sociais não são apenas “opiniões sobre” ou “imagens de”, e sim teorias sociais que tentam explicar o real, a partir de sistemas que possuem uma lógica e linguagem particulares, estruturas que implicam valores, ideias práticas e conceitos (Alves-Mazzotti, 2008) e que, consideradas entidades, quase tangíveis, circulam, se entrecruzam e se cristalizam por meio da fala, do gesto e da comunicação no cotidiano, daí o uso na Educação.

A TRS apresenta três abordagens:

- *Estrutural*: A partir da “Teoria do Núcleo Central”, a representação social está organizada em torno de um núcleo central e seus sistemas periféricos, sendo uma ferramenta que nos ajuda a compreender a estrutura de uma RS. O foco se dá na dimensão cognitivo-estrutural das representações (Moscovici, 2012; Abric, 2000);
- *Societal*: leva em consideração o desenvolvimento das ideologias, sistemas de crenças, representações, avaliações, valores e normas sociais, pois são elas que validam a ordem social (Moscovici, 2012; Doise, 2002);
- *Sociogenética ou cultural*: as representações sociais são saberes do senso comum, construídas nas relações entre os indivíduos inseridos em um determinado grupo social, nascem em uma determinada cultura, e podem se diferenciar conforme diferentes grupos culturais (Moscovici, 2012; Jodelet, 2001).

Nesta Tese, adotamos a abordagem sociogenética (cultural) proposta por Denise Jodelet, uma vez que compreende as representações sociais como processos pelos quais os indivíduos constroem e interpretam sua vida e o mundo onde estão inseridos conforme a sua história, permitindo a integração de fatores sociais e culturais na compreensão das relações e representações que se constroem a partir daí.

Para Jodelet (2001), os estudos em representações sociais devem levar em consideração os discursos dos grupos que criam essas representações, assim como os comportamentos e as práticas expressas, além da análise de documentos e outros registros que institucionalizam estes discursos e/ou práticas e as interpretações dadas pelos meios de comunicação que influenciam tanto na manutenção quanto na transformação das representações sociais.

Um ponto a considerar quando trabalhamos com a TRS diz respeito ao conceito de significado e de significante. O primeiro é o conceito ou ideia que está por trás de um signo ou representação, já o segundo é o elemento que representa o significado, como a palavra, a imagem, ou a ação. Em resumo, a TRS estuda como

os significados são criados e compartilhados socialmente, e como os significantes são utilizados para transmitir esses significados, influenciando a forma como as pessoas percebem e interagem com o mundo (Jodelet, 2001).

Para Moscovici (1978), a representação social “produz e determina os comportamentos, pois define simultaneamente a natureza dos estímulos que nos cercam e nos provocam, e o significado das respostas a dar-lhes (p. 26)”. Desse modo, a objetivação e a ancoragem são responsáveis pela interpretação e atribuição de significados do objeto social.

A objetivação corresponde, pois, a intervenção das estruturas sociais (normas, valores, códigos etc.) e as limitações da comunicação na seleção e na organização dos elementos da representação. Busca integrar elementos estranhos, não familiares, a categorias e a imagens comuns, colocando-os em um contexto familiar. Quando pensamos, por exemplo, em um objeto não familiar, usamos como referência experiências e esquemas de pensamento já estabelecidos e atribuímos a esses objetos um local dentro de um conjunto de significados familiares (Jodelet⁴⁴, 2023).

Para Pinto (2018)⁴⁵, a objetivação está ligada à imagem mental que fazemos de um objeto, sendo que precisa estar em nosso convívio. Já a ancoragem refere-se aos sentidos que atribuímos à imagem. Cotidianamente recebemos milhares de imagens e, ao fazer nossas ancoragens, atribuímos sentidos.

Já a ancoragem é responsável pela integração de novas informações em sistemas de conhecimento e significados pré-existentes. Os elementos constituintes da representação se organizam e adquirem materialidade, dando concretude às abstrações, ou seja, é a reprodução de um conceito em uma imagem.

A objetivação e a ancoragem também destacam a forma como os elementos de uma representação são reintroduzidos, como instrumentos operativos, na interação com outros e na orientação da conduta (Jodelet, 2023).

⁴⁴ Conferência proferida por Denise Jodelet na XII Jornada Internacional sobre Representações Sociais e X Conferência Brasileira sobre Representações Sociais, nos dias 16 a 19 de abril de 2023, na cidade do Rio de Janeiro/Brasil.

⁴⁵ Painel dialógico intitulado *Dispositivos metodológicos de pesquisa em Representações Sociais* apresentado no VII Simpósio Nacional de Representações Sociais e Educação e II Conferência Internacional de Representações Sociais e Subjetividade, na Universidade Salgado Oliveira – Salvador/BA.

Alves-Mazzotti (2008) destaca ainda que os processos de ancoragem e de objetivação articulam as três funções básicas da representação: função cognitiva de integração da novidade, função de interpretação da realidade e função de orientação das condutas e das relações sociais; permitindo que se compreenda como a significação é conferida ao objeto representado, como é utilizada como sistema de interpretação do mundo social e instrumentaliza a conduta, como se dá sua integração em um sistema de recepção e como influencia e é influenciada pelos elementos que aí se encontram.

Nessa lógica, consideramos que eleger o município de Paço do Lumiar, especificamente, escolas públicas dos Anos Finais do Ensino Fundamental e tentar identificar a “cor dessas escolas”, a partir de estudo étnico-racial e de vivências no cotidiano escolar, apoiando-nos na TRS, permitiu-nos entender que essa teoria traz em seu bojo premissas importantes e essenciais para a compreensão de fenômenos e características sociocognitivas dos sujeitos inseridos nessa realidade.

Consideramos, pois, a Teoria das Representações Sociais “uma modalidade de conhecimento particular que tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre indivíduos (Moscovici, 1978, p. 26)”, constituindo-se em status epistemológico novo e diferente dos demais vigentes, a partir dos estudos seminais apresentados por Moscovici (1961) e seus seguidores, atualmente, em expansão e aplicabilidade em várias áreas do conhecimento, com destaque nas ciências humanas e sociais.

A representação, então, funciona como um sistema sociocognitivo e contextualizado. Enquanto sistema sociocognitivo, supõe um sujeito ativo que produz representações acerca de um determinado objeto, embora essas representações estejam submetidas às regras dos processos cognitivos, são determinadas, inicialmente, pelas condições sociais nas quais se elabora e se transmite uma representação. Já enquanto sistema contextualizado, nos remetem à questão da significação, um dos elementos fundamentais de uma representação, justamente porque tal elemento é situado num contexto, que pode ser discursivo ou social (Abric, 2000).

Estudar a TRS implica compreender os princípios da teoria, tendo em mente que o ato de representar possui quatro características: a representação social

é sempre a representação de alguma coisa (objeto) e/ou de alguém (sujeito); a representação social apresenta uma relação de simbolização e de interpretação (significações); a representação é uma forma de saber, explicitado por um suporte linguístico, comportamental ou material e, por último, a qualificação desse saber está ligada à experiência do indivíduo em seu contexto social (Jodelet, 2001).

Um ponto a considerar se apontarmos as implicações que se dão no cotidiano da escola, diz respeito ao conhecimento do senso comum, considerado de primeira mão e fundamentado em experiências práticas. Segundo Pais (2003, p. 101), “os indivíduos e o senso comum são produtores de conhecimento”, evidenciando, assim, um saber que emana do senso comum, ao fazer-se e refazer-se no cotidiano da sala de aula (Bonfim, 2007).

Entendemos, pois, que o fazer pedagógico lida cotidianamente com relações interpessoais que envolvem características peculiares, aspectos afetivos, valorativos e psicológicos dos sujeitos (Passos, 2004). Se o cotidiano é a rota do conhecimento, “quer isto dizer que o cotidiano não é uma parcela isolável do social (p. 31)”, ao contrário, está incrustado na vida social.

Sendo assim, o conhecimento é visto aqui não sendo apenas constituído dos saberes científicos acumulados, mas também da vivência do cotidiano em sala de aula e fora dela, com professores e alunos reais e demais atores educativos, num “espaço central em que todos atuamos, o que nos torna, nos diferentes níveis do processo educacional, responsáveis (Moreira; Candau, 2007, p. 19)” pelas atividades que ali se desenvolvem.

Nesse complexo processo que envolve as relações étnico-raciais permeadas de encontros e desencontros, entendemos que a TRS transita nos estudos do cotidiano, propiciando análises sobre a realidade social que se processa na área da educação, já que as representações vivenciadas e/ou construídas no cotidiano da sala de aula ou fora dela, exercem influência na aprendizagem dos estudantes, visto que as relações entre os indivíduos são, por natureza, essencialmente, interativas e dinâmicas, características que encontram respaldo na referida teoria.

Nesse sentido, o processo de ensino e aprendizagem envolve tanto dimensões psicológicas quanto sociais, motivo suficiente para a escolha teórica feita, uma vez que a TRS, na sua perspectiva psicossocial, quando aplicada à área da

educação, conduz à compreensão dos sujeitos de forma menos fragmentada (Sousa *et al*, 2011).

No que diz respeito à dimensão psicológica, referimo-nos aos processos mentais e cognitivos que os indivíduos utilizam para construir e interpretar o mundo social, tornando-o compreensível e significativo. Nessa dimensão, como exposto anteriormente, encontramos os processos de ancoragem e de objetivação.

Quanto a dimensão social, destaca-se como as interações sociais e a construção de conhecimento em grupo influenciam a forma como os indivíduos interpretam e se relacionam com o mundo, já que as representações sociais são construções coletivas, resultantes da interação e comunicação entre os membros de um grupo, que estabelecem um sistema de crenças, valores e ideias compartilhadas.

Dessa forma, a TRS trouxe um olhar psicossocial para os estudos, ultrapassando reducionismos psicológico e sociológico, sendo o indivíduo considerado como *ser pensante*, e não como respondente de um meio que o condicionava, e nem mesmo como um produto assujeitado pelas condições materiais de vida (Moscovici, 1961, 1988). Este ser pensante foi entendido como aquele que acredita, e a força destas crenças partilhadas nos grupos foi considerada como um desafio ao ideário de uma sociedade onde “imperaria” a ciência, um verdadeiro “escândalo social”, como ele próprio denominou (Moscovici, 2003).

Nesse sentido, a TRS tenta perceber a realidade como uma construção social a partir do processo de interação e de comunicação dos sujeitos, aqui considerados professores e estudantes. Assim, as representações sociais passam a constituir elementos essenciais à análise das relações vivenciadas nas escolas. A TRS busca entender, pois, como esses conhecimentos sociais, elaborados coletivamente, influenciam as relações étnico-raciais, permitindo analisar como as pessoas as interpretam e se posicionam.

Na próxima seção dessa Tese, buscamos, a partir do Questionário de Perfil realizado com professores e estudantes, analisar a pluralidade do cotidiano desses atores educativos e seus contextos dentro e fora das escolas, levando em consideração também a apreensão das representações sociais por esses sujeitos.

SEÇÃO 4: PLURALIDADE NO COTIDIANO ESCOLAR: contexto apreendido a partir dos Questionários de Perfil

Analisar a pluralidade do cotidiano das escolas pesquisadas, levando em consideração a aplicação de Questionário de Perfil como coleta de informações junto aos professores e estudantes, foi importante para percebermos que a diversidade de cores, crenças e identidades presentes na escola devem ser reconhecidas e valorizadas para promover uma educação antirracista.

Vale a pena destacar que a pesquisa apresenta uma incursão etnográfica, compreendendo a sala de aula como um espaço complexo, cheio de pluralidades que são inerentes ao universo socio-psíquico cultural da escola. Além do mais, nos possibilitou fazer incursões no contexto sociocultural dos sujeitos, de modo a conhecer mais sobre seus valores, comportamentos, representações e visões de mundo.

Buscamos, nessa seção, descrever e apreender as dinâmicas sociais brotadas do cotidiano a partir da Análise de Perfil dos sujeitos, levando em consideração um roteiro de perguntas. Esse instrumento foi pensado para a obtenção de elementos das representações sociais dos sujeitos pesquisados.

Vale destacar que o Questionário de Perfil foi aplicado com 8 professores e 33 estudantes da U.E.B. JCCP, localizada na zona urbana, e com 9 professores e 8 estudantes da U.E.B. Iguaíba, na zona rural. Para melhor dinamizar as informações advindas do perfil dos atores educativos, contextualizamos os achados, primeiramente, com os professores e, após, com os estudantes.

4.1 Os atores da investigação: análise do perfil dos professores

Para que possamos analisar a constituição das representações sociais dos atores investigados, resolvemos estabelecer o perfil dos professores, já que fatores como escolaridade, idade, sexo, cor, podem repercutir no comportamento, nas atitudes, na afetividade e nas formas de ver o mundo desses docentes.

Essa Tese passou por riscos e rabiscos, tanto na mente quanto no papel de quem a escreve, até chegarmos à trilha hoje apresentada. A princípio, já sabíamos que pesquisaríamos o Ensino Fundamental, mas não tínhamos definido o ano escolar,

essa definição veio a partir de estudos realizados pelo Projeto *Olhares psicossociais para a prática docente* (CIERS-ed/FCC), no qual trabalhamos com o 8º ano de uma das escolas analisadas nessa pesquisa.

Entre os rabiscos, um diz respeito à quantidade de escolas a pesquisar, já que no Projeto de Doutorado submetido ao PPGE/UFMA referia-se a 4 escolas, 2 da zona urbana e 2 da zona rural, mas como um estudo dessa natureza requer adequações constantes, decidimos restringir o *lócus* para 1 escola da zona urbana e 1 da zona rural.

Abrimos parêntesis para os docentes, da U.E.B. Iguaíba que lecionam a disciplina Geografia e História, já que aplicamos Questionário de Perfil com 2 professores do componente curricular História e 2 professores do componente curricular Geografia. Isso se deu porque em ambas as escolas analisamos duas turmas do 8º ano, totalizando quatro turmas e, em algumas circunstâncias, dependendo da carga horária semanal do professor, ele trabalhará em anos/turmas diferentes.

Quanto à codificação dos professores, uma das etapas iniciais da Análise de Conteúdo, a letra inicial **P** refere-se ao cargo ou função dos entrevistados correspondente ao(à) Professor(a). Após o ponto, **JC** significa José Carlos, referindo-se à U.E.B. Vereador José Carlos Costa Pereira e a letra maiúscula **I**, refere-se à U.E.B. Iguaíba, nomes das escolas pesquisadas. Após as letras maiúsculas, temos os numerais cardinais em ordem crescente (1, 2, 3 ...9) de acordo com a ordem de aplicação do Questionário de Perfil junto aos docentes.

Na sequência, o Quadro 4 apresenta informações sobre as áreas e disciplinas de atuação desses professores.

Quadro 4 – Professores e suas áreas/disciplinas de atuação

PROFESSORES (U.E.B. Vereador José Carlos Costa Pereira)	ÁREA / DISCIPLINA DE ATUAÇÃO	PROFESSORES (U.E.B. Iguaíba)	ÁREA / DISCIPLINA DE ATUAÇÃO
P.JC 1	Ciências Humanas / História	PI 1	Ciências Naturais / Educação Física
P.JC 2	Ciências Humanas / Geografia	PI 2	Linguagens / Língua Portuguesa
P.JC 3	Ciências Humanas / Arte	PI 3	Ciências Humanas / Geografia
P.JC 4	Matemática / Matemática	PI 4	Ciências Humanas / História
P.JC 5	Linguagens / Língua Portuguesa	PI 5	Ciências Humanas / História
P.JC 6	Ciências Naturais / Ciências	PI 6	Matemática / Matemática
P.JC 7	Ciências Naturais / Educação Física	PI 7	Ciências Humanas / Geografia
P.JC 8	Linguagens / Língua Inglesa	PI 8	Ciências Humanas / Ensino Religioso e Filosofia
		PI 9	Ciências Naturais / Ciências

Fonte: FERREIRA (2025)

Vale destacar algumas informações pertinentes que nos ajudaram a entender o clima das escolas e, conseqüentemente, os assentimentos em participar da pesquisa.

O prédio da U.E.B. Iguaíba passou por uma reforma que se iniciou em março de 2024, sendo que cheguei ao *lôcus* da pesquisa em outubro do mesmo ano, em um momento no qual os ânimos de todos estavam exaltados, já que, com o passar dos meses, os responsáveis dos estudantes pressionavam a gestão escolar para o retorno às aulas.

A gestão escolar, por sua vez, em colaboração com os professores, e diálogo com a Secretaria Municipal de Educação, dividiu os alunos em três escolas: U.E.B. Maria Ferreira que fica a 1 minuto da escola UEB Iguaíba; U.E.B. Carlos Cunha a 27 minutos de caminhada ou 5 minutos de carro da U.E.B. Iguaíba; UEB João de Assis Moraes que fica a 23 minutos a pé ou 4 minutos de carro. O início das aulas na

UEB Iguaíba no ano letivo 2025 se deu em maio, exceto para as turmas 6ºA, 6º B, 7º A que retomaram suas atividades em agosto.

No entanto, os meses parados foram suficientes para que muitos responsáveis de alunos pedissem transferência dos seus filhos para outras escolas, muitas na zona urbana, bairro Maiobão, o maior do município. Diante desse cenário, houve um esvaziamento de alunos na escola.

Os relatos descritos apontam para a necessidade de incluirmos em nossos protocolos de pesquisa a possibilidade do imprevisto, do informal e do não planejado, próprios do campo empírico e que se configuram em ferramenta essencial para a realização de pesquisas sensíveis às realidades concretas dos sujeitos investigados.

O que antes era um anseio de toda a comunidade escolar, principalmente dos professores, pois a estrutura do prédio estava comprometida e ameaçava a vida de todos, se tornou um pesadelo diante da demora em terminar a reforma, tendo como uma suposta saída dividir uma escola em três.

As aulas se davam em revezamento de sala de aula invertida, isto é, um dia presencialmente na escola e, no outro dia, com atividades a serem realizadas em casa. Pavanelo e Lima (2017) explicam que a sala de aula invertida é constituída, basicamente, por dois componentes: um que requer interação humana (atividades em sala de aula), ou seja, a ação; e outro que é desenvolvido por meio do uso das tecnologias digitais, como vídeo aulas (atividades fora da sala de aula).

Uma outra dificuldade nesse processo investigativo se refere à chegada desses docentes nas escolas em horários estabelecidos, já que havia professores que não possuíam transporte próprio, dependendo de caronas solidárias de colegas ou mototáxi, por exemplo. Em muitos casos, esses profissionais, davam três horários em uma escola e, no momento do intervalo, precisavam se deslocar para outra escola, o que acarretava sobrecarga e não descanso preconizado por lei.

Como é percebido, esse conjunto de reformas e mudanças decorrentes implicaram em um processo mais intenso de sobrecarga de funções e atribuições aos professores, desacompanhado das adequadas e necessárias condições de trabalho, “provocando uma reestruturação do trabalho docente, ou seja, novos contornos se delineiam e novas obrigação são agregadas ao desenvolvimento das atividades dos

educadores, o que fatalmente resvala para um processo de precarização do trabalho docente (Andrade; Melo, 2023, p. 32)”.

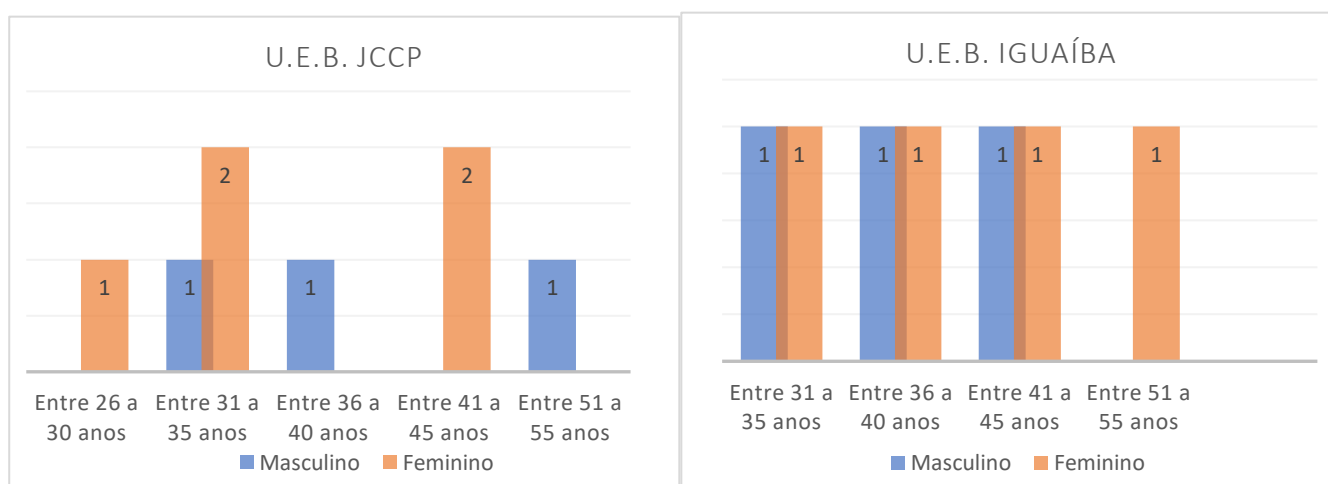
Nesse contexto cotidiano e adverso teve início a pesquisa empírica dessa Tese que, apesar dos entraves descritos acima, muito temos de agradecer, já que fomos bem recebidas pelas gestoras, coordenadores, além do reencontro com colegas professores e a alegria dos estudantes, favorecendo um clima agradável para a pesquisa nas escolas.

Considerando que estou afastada das minhas atividades docentes nas escolas há 2 anos devido ao Doutorado, retornar às escolas, reencontrar colegas de profissão e, principalmente os alunos, foi um sentimento difícil de descrever, mas que causa alegria, saudade e pertencimento.

Esse sentimento de pertencimento se apresenta como base da integração dos sujeitos dentro de espaços coletivos, como a escola. Portanto, a construção de representações está, também, incrustada do sentimento de pertença, fazendo com que busquemos na singularidade da escola um espaço coletivo (Ferreira, 2017).

Apresentado o contexto, analisaremos a seguir as sistematizações do Questionário de Perfil dos professores das escolas pesquisadas.

Gráfico 1 – Quantidade de docentes das escolas pesquisadas, segundo faixa etária e sexo



Fonte: FERREIRA (2025)

No que diz respeito ao quantitativo de docentes segundo a faixa etária e o sexo, o Gráfico 1 evidencia que, em ambas as instituições, temos um número

equivalente entre o sexo masculino e o feminino, assim como o corpo docente se constitui de pessoas com faixa etária de 26 a 55 anos, sendo que na U.E.B. JCCP apenas 1 professora está na faixa etária de 26 a 30 anos e 1 professor entre 51 a 55 anos. Na U.E.B. Iguaíba esta faixa etária se repete com 1 professora.

O Censo Escolar de 2022, realizado pelo INEP, aponta que 2,3 milhões de pessoas exercem a profissão docente na educação básica brasileira. O censo também indica que as mulheres são a maioria da categoria docente em todos os níveis da educação básica, estatística que se inverte no Ensino Superior (Ministério da Educação, 2023).

À medida em que o nível das etapas de ensino avança, a presença das mulheres no trabalho docente diminui: na Educação Infantil, elas representam 97,2% das profissionais nas creches e 94,2% na pré-escola. No Ensino Fundamental, etapa dessa pesquisa, correspondem a 77,5% do quadro docente. Já no Ensino Médio, esse percentual diminui para 57,5%. Enquanto no Ensino Superior, 47% dos docentes são mulheres (Ministério da Educação, 2023).

A partir de meados do século XX, a educação brasileira iniciou um intenso processo de universalização, massificação, alcançando números expressivos de crianças no ensino fundamental. A expansão do ensino projetou a feminização do magistério a proporções nacionais.

“[...] de forma que o lar e o bem-estar do marido e dos filhos fossem beneficiados por essa instrução. [...] Assim as mulheres poderiam e deveriam ser educadas e instruídas, era importante que exercessem uma profissão — o magistério — e colaborassem na formação de diretrizes básicas da escolarização manter-se-iam sob a liderança masculina (Almeida, 1996, p. 73).

Daí captamos representações sociais hegemônicas de grupos que representam mulheres como aquelas que seriam levadas à profissão docente por conta da sua “natureza” propensa à manutenção das relações humanas e das práticas do cuidado. Dessa forma, foram ancoradas representações ligadas ao feminino, por exemplo, a sensibilidade, o amor incondicional, a tranquilidade, a entrega. Quanto a objetivação, mulheres na docência se tornou uma atividade extensiva aos trabalhos no lar, relação essa direta entre a desvalorização e precarização do trabalho docente.

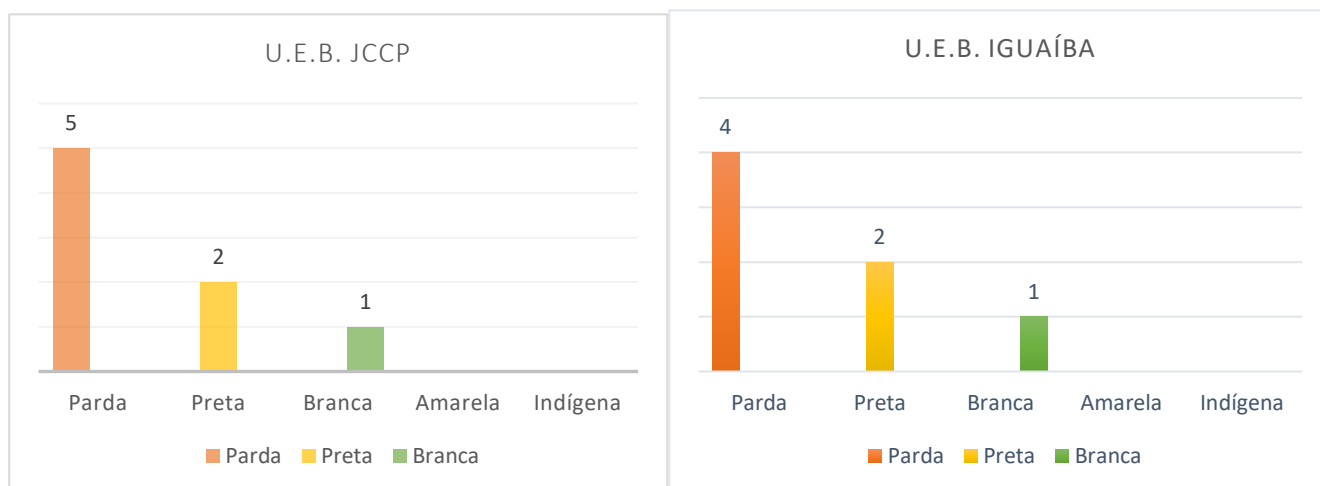
Cabe dizer que a maioria dos professores da pesquisa em análise está na faixa etária entre 31 a 35 anos, evidenciando que os Cursos de Licenciatura se apresentam como aqueles que mais formam pessoas e com maior número de vagas em editais de concurso público para cargos efetivos.

Sabendo que ao longo dos tempos a docência tem sido sistematicamente desvalorizada e que tem diminuído a procura por cursos de licenciatura, o Governo Federal lançou no dia 14 de janeiro de 2025 o Programa Mais Professores para o Brasil, visando beneficiar cerca de 2,3 milhões de docentes em todo o país, ao valorizar e qualificar professores da educação básica, incentivando a docência em áreas com carência de profissionais e oferecendo benefícios aos docentes.

O investimento federal no Programa leva em conta que os professores constituem o fator intraescolar que mais impacta a aprendizagem dos estudantes. De acordo com a Fundação Getúlio Vargas (FGV), o professor é responsável por 65,7% do resultado de aprendizagem no ensino fundamental e por 47% no ensino médio. Dessa forma, com a iniciativa, 47,3 milhões de estudantes serão beneficiados pelo Programa.

Para atrair novos professores, o Governo Federal criou também o Pé-de-Meia Licenciaturas, um apoio financeiro para fomentar o ingresso, a permanência e a conclusão das licenciaturas por estudantes com alto desempenho no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). No Pé-de-Meia Licenciaturas, o participante recebe mensalmente R\$ 1.050,00 durante o período regular de integralização do curso. Desse total, o estudante pode sacar imediatamente R\$ 700,00. Os outros R\$ 350,00 são depositados como poupança e poderão ser sacados após o professor recém-formado ingressar em uma rede pública de ensino em até cinco anos após a conclusão do curso (Ministério da Educação, 2025).

Percebemos que essas iniciativas do Governo Federal buscam incentivar jovens a ingressar nos cursos de licenciatura e professores a manter-se na profissão, uma vez que ao longo do tempo, a precarização docente tem se acentuado na deterioração das condições de trabalho dos professores, manifestando-se em baixa remuneração, falta de recursos e condições inadequadas de trabalho.

Gráfico 2 – Cor racial dos professores

Fonte: FERREIRA (2025)

Em relação à cor racial dos docentes, o gráfico 2 mostra que a maioria dos professores se autodeclara parda, seguida da cor racial preta e pouca expressividade na branca. Durante a aplicação do Questionário de Perfil e das entrevistas semiestruturadas, quando perguntamos qual a cor racial do entrevistado, verificamos que tinham dúvida em se autodeclarar. Fenômeno esse que merece registro, uma vez que diante da miscigenação, temos gradações de cores, conforme enfocamos na seção 3. Nesse sentido, é possível que uma pessoa se autodeclare socialmente preta, mas fenotipicamente seja parda, de acordo com a classificação de cor do IBGE.

Sabemos que, de acordo com a tonalidade da cor racial, uma pessoa pode ser considerada “menos negra”, como se o afastamento dessa condição fosse algo positivo. Assim, formas de branqueamento dos negros, como o alisamento dos cabelos crespos e folclorização de seus modos tradicionais de vestimenta e crenças, foram vistas como uma saída possível no apagamento da história e cultura dos africanos e afro-brasileiros.

Acreditamos que as dúvidas dos entrevistados se dão devido às representações sociais dos negros estarem moldadas por estereótipos e preconceitos históricos, que influenciam a forma como a sociedade percebe e interage com essa população. No entanto, essas representações estereotipadas podem se transformar a partir de novas imagens, opiniões e conceitos (Silva, 2011).

Na escola, um caminho possível poderia partir de uma educação antirracista, formação de professores, currículos e materiais pedagógicos que representassem os negros como pessoas que possuem história, cultura, tecnologia e linguagem próprias.

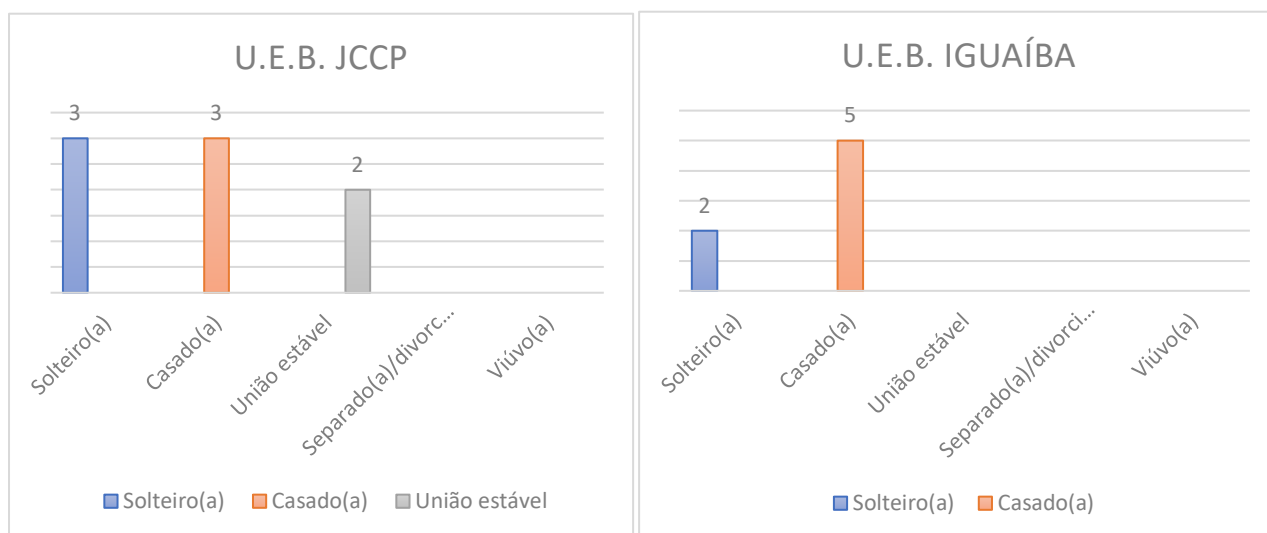
Senkevics *et al* (2016) afirmam que a classificação racial não se baseia apenas em aspectos fenotípicos, nem em aspectos genotípicos; é fruto de uma combinação desses fatores mesclando aspectos de sua origem regional, cultural e do contexto socioeconômico, refletindo, inclusive, nas relações históricas de poder e de hierarquia social.

Ou seja, apesar de a declaração de pertencimento racial, na prática, ser subjetiva, os estudos e análises sobre o assunto demandam algum tipo de categorização objetiva, ainda que incipientes. Nos levantamentos brasileiros, usualmente são utilizadas cinco categorias: branco, preto, amarelo, pardo e indígena; mesmas categorias constantes no Censo da Educação Básica e que foram utilizadas nesta pesquisa.

Gatti e Barretto (2009) afirmam que a desigualdade de escolaridade de pretos e pardos pode explicar a maior presença desses professores na educação infantil e no ensino fundamental, como percebemos no gráfico, já que exige formação menos especializada. As autoras apontam, também, a importância da profissão docente na inserção profissional desses grupos étnicos, participação que, segundo as autoras, vem crescendo em todas as etapas da educação ao longo dos anos, embora incipiente no ensino superior.

A análise de informações sobre raça/cor pode ser considerada como subsídio a propostas de políticas públicas que considerem a importância dos fatores multiculturais, tanto para a formação do próprio docente quanto para o plano pedagógico que esse docente irá implementar para seus alunos nas escolas.

Planejamentos que consideram esses fatores tendem a viabilizar a ampliação da influência cultural de grupos raciais em segmentos específicos da vida social. São importantes, também, os debates que considerem políticas de ação afirmativa e de promoção de igualdade no acesso à profissão e à progressão profissional.

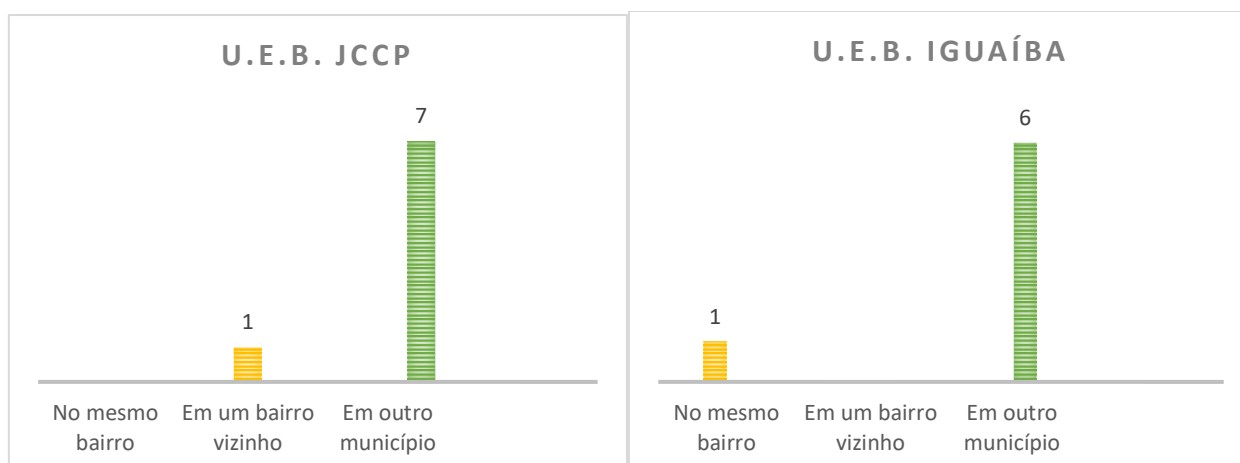
Gráfico 3 – Estado civil dos professores

Fonte: FERREIRA (2025)

Quanto ao estado civil dos professores, percebemos que a maioria dos docentes é casada, 3 professores de cada escola estão solteiros e 2 em união estável. Nenhum dos investigados passou por processo de divórcio/separação, assim como de viuvez.

A diversidade de status civil nos oferece oportunidade para explorar como diferentes representações sociais dos atores educativos podem influenciar nas respostas e nos comportamentos observados durante a pesquisa, uma vez que representações sociais surgem a partir de novas experiências e interações, desafiando ou modificando as representações hegemônicas existentes, contribuindo para maior compreensão do fenômeno estudado.

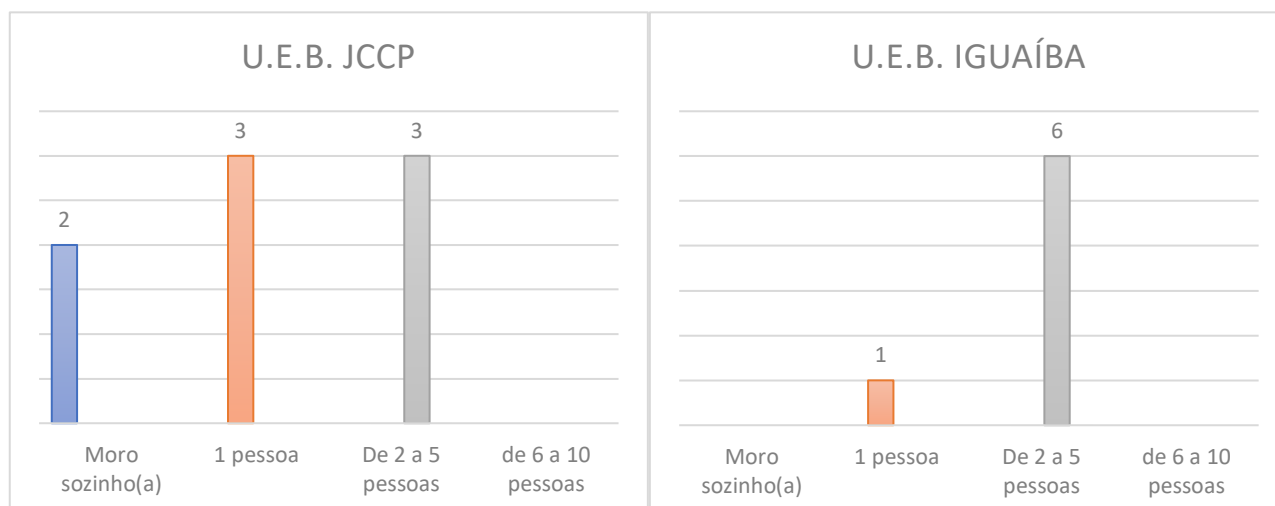
Outro aspecto importante em relação aos professores diz respeito à moradia. Nesse quesito, realizamos duas perguntas: a primeira se referia à localidade onde moram e a segunda, à quantidade de pessoas que reside com os sujeitos da investigação. Vejamos as respostas nos gráficos a seguir:

Gráfico 4 – Moradia dos professores

Fonte: FERREIRA (2025)

Como se vê, a maioria dos docentes mora em outro município, na capital São Luís, apenas 1 professora mora no Iguaíba, nasceu nesse bairro, constituiu família e seus filhos estudaram na escola em análise. Já na U.E.B. JCCP vemos que apenas 1 professor mora no mesmo município dessa investigação, mas em bairro vizinho.

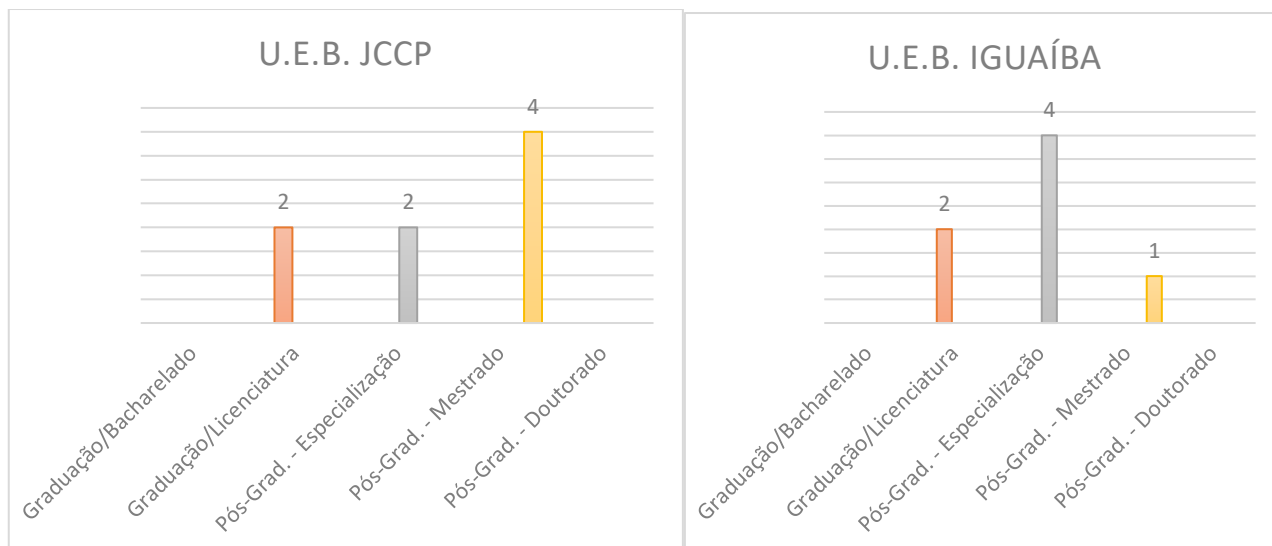
Nessa análise, percebemos que ainda é ínfimo o quantitativo de professores que mora no município de Paço do Lumiar e trabalha em escolas luminenses. A maioria dos professores das escolas analisadas mora em diversos bairros do município de São Luís e de São José de Ribamar, em uma distância média de 7km dos bairros mais próximos, o que pode dificultar a chegada desses profissionais às escolas, uma vez que, mesmo alguns com transporte próprio, enfrentam engarrafamentos devido à distância, já que a chegada nas escolas se dá a partir das MA-201, MA-202 e MA-204. A primeira possui várias moradias e estabelecimentos comerciais ao longo da estrada; a segunda e terceira não apresentam duplicações.

Gráfico 5 – Quantidade de pessoas que residem em uma mesma casa

Fonte: FERREIRA (2025)

Com relação à quantidade de pessoas que reside com os sujeitos investigados, o gráfico 5 evidencia que na escola UEB JCCP a maioria dos professores mora ou com 2 a 5 pessoas ou 1 pessoa, já na escola UEB Iguaíba 6 dos 7 professores moram com 2 a 5 pessoas. Levando em consideração o Gráfico 3 que trata do estado civil, em que a maioria dos entrevistados está casado, inferimos que a constituição dessas famílias se dá de forma nuclear, isto é, composta por pai, mãe e em média 2 a 3 filhos.

Inferimos também que professores que residem com 1 pessoa provavelmente não possuem filhos, ou moram somente com a mãe ou o pai, uma vez que há uma quantidade expressiva de professores na faixa etária de 31 a 35 anos.

Gráfico 6 – Formação em nível superior

Fonte: FERREIRA (2025)

No que diz respeito à formação em nível superior dos professores, em ambas as escolas, 2 docentes possuem apenas licenciatura, nível mínimo exigido para pleitear uma vaga enquanto docente efetivo ou contratado pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED) de Paço do Lumiar.

Na U.E.B. JCCP, a maioria dos professores possui mestrado, o que evidencia um investimento em sua formação continuada, seja pelo conhecimento, seja pelas vantagens nas progressões salariais.

Na U.E.B. Iguaíba, apenas 1 professor tem o título de mestre, enquanto a maioria possui especialização *lato sensu*. Inferimos que isso se dê condicionado à dificuldade em acessar especializações *stricto sensu* em nível de mestrado e de doutorado em instituições públicas. Particularmente, a SEMED de Paço do Lumiar, anualmente, concede afastamento remunerado para essa finalidade somente a 7 docentes efetivos.

Observamos que nenhum professor possui Doutorado, embora saibamos que 1 professora da UEB JCCP é doutoranda de instituição pública no Estado do Pará. Ainda são poucos os professores com título de Doutor na Educação Básica, possivelmente a causa esteja nos baixos salários e condições precárias de trabalho, além da dificuldade de afastamento remunerado para os estudos.

Segundo as pesquisadoras Melo *et. al.* (2023), pensar a formação de professores é também incluir o currículo e a escola, já que são:

Inegavelmente no mundo contemporâneo, dimensões inseparáveis de um mesmo processo: o processo educativo. A escola, espaço da educação institucionalizada se expandiu ao longo dos anos, como um imperativo de sobrevivência das sociedades industrializadas, atingindo os mais remotos lugares em níveis diferenciados de atendimento, principalmente se considerarmos as populações mais vulneráveis. Trata-se, enfim, da pretendida universalização da educação escolar, ainda não realizada, por complexas questões (p. 09).

Nesse sentido, pensar a formação de professores a partir dessas três dimensões - Formação, Currículo e Escola -, são passíveis de múltiplas interpretações, já que abriga uma complexidade de fatores. Um deles repousa no universo político-ideológico atualmente hegemônico no Brasil, centrado numa visão de mundo alimentada por concepções neoliberais, típicas do capitalismo, que condiciona a prática docente, os conteúdos escolares, assim como a formação de professores Melo *et. al.*, 2023).

Contraditoriamente, concepções e práticas educativas movidas por ideais humanizadores da educação escolar, de caráter emancipador e democrático, convivem nessa teia de relações complexas.

Sobre a área do conhecimento e disciplina que lecionam, a totalidade dos docentes pesquisados ministram suas aulas em componentes curriculares relacionados a licenciatura que possuem.

Sendo assim, entendemos que essa informação revela uma correlação entre a formação acadêmica dos professores e as disciplinas que lecionam contribuindo para um alinhamento entre a formação profissional e as demandas curriculares cotidianas, impactando, possivelmente, de forma positiva na motivação de professores e de estudantes, já que o conhecimento aprofundado de conteúdos lecionados a partir de componentes curriculares de acordo com a formação inicial de cada professor, pode ser considerado um fator de aprendizagem pedagógica.

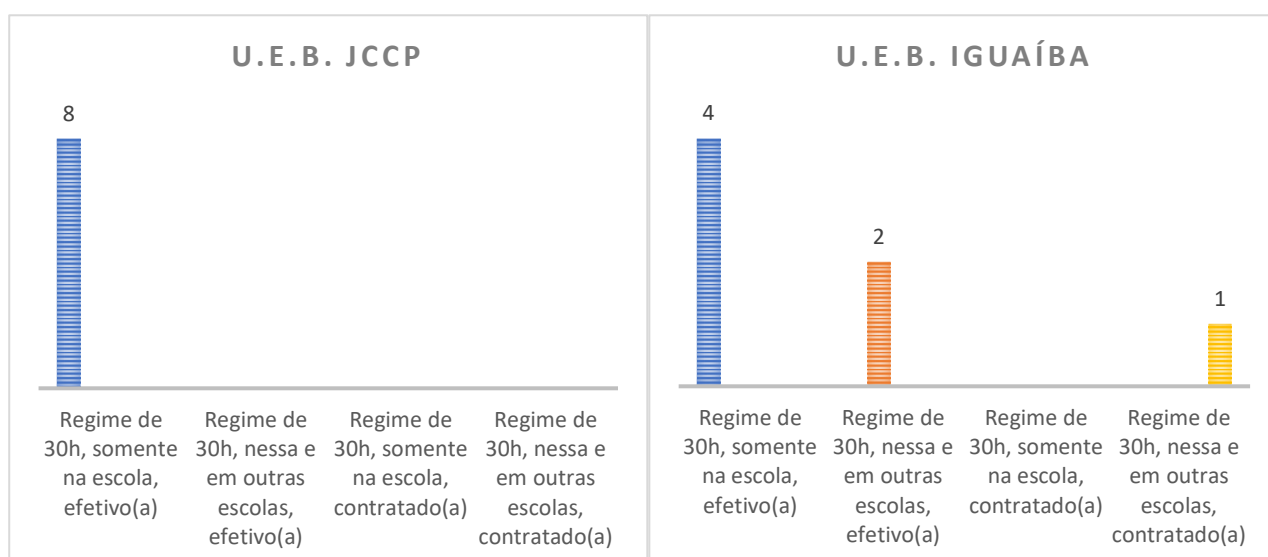
Outro aspecto analisado no Questionário de Perfil diz respeito ao turno em que os professores lecionam. Quanto a isso, na U.E.B. JCCP, todos os professores trabalham no turno vespertino, já na U.E.B. Iguaíba, 2 professores trabalham nos turnos vespertino e noturno, sendo este na Educação de Jovens e Adultos, 1 dos professores mora na comunidade e os demais lecionam no turno vespertino.

Atribuímos essa predominância pela escolha do turno vespertino porque a maioria das escolas luminenses dos Anos Finais do Ensino Fundamental, etapa dessa

pesquisa, funciona à tarde e os professores conseguem cumprir a carga horária de trabalho no turno vespertino, deixando o turno matutino para outro vínculo docente nos demais municípios ou outras atividades não ligadas à docência.

Entendemos, diante dessa evidência, que a presença dos mesmos professores em turnos semelhantes pode ajudar em uma abordagem pedagógica que contribua para uma melhor comunicação e colaboração entre os sujeitos, interagindo entre si e facilitando a troca de ideias, de práticas pedagógicas e de estratégias de ensino.

Gráfico 7 – Regime de trabalho



Fonte: FERREIRA (2025)

Quanto ao regime de trabalho em que os professores ministram suas aulas, conforme verificado no Gráfico 7, a maioria cumpre suas horas de trabalho em somente uma escola, sob regime de 30 horas, com cargo efetivo. Na U.E.B. Iguaíba, 2 professores trabalham em mais de uma escola e somente 1 professor cumpre suas funções docente como contratado.

Acreditamos que sob essas condições, os professores podem se dedicar com vantagens significativas ao planejamento e à execução de suas aulas, o que pode resultar em melhor qualidade do ensino, tendo mais tempo para outras atividades como apostar em inovações metodológicas.

Outro aspecto da análise, referente ao regime de trabalho, diz respeito a nossa percepção de que os professores possam conhecer mais seus alunos,

oferecendo um olhar diferenciado em casos específicos, como deficiências, assim como resolução de problemas de ordem didático-pedagógica.

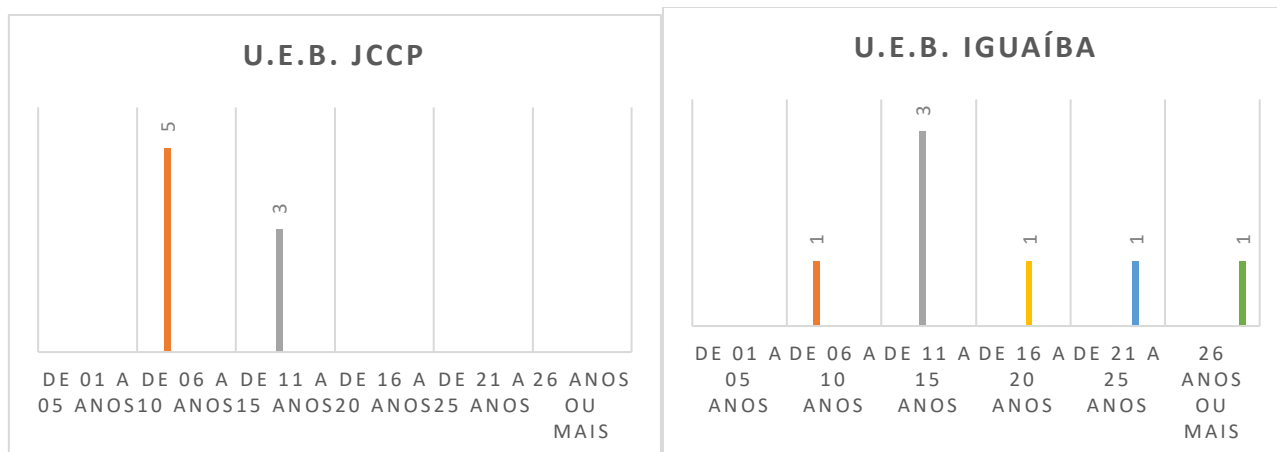
Vale ressaltar que quanto mais tempo lecionarem em apenas uma escola, maior a chance de sentirem-se pertencentes a esse ambiente. De acordo com Oliveira e Bonfim (2021):

Para compreendermos essa relação de pertencimento em determinado espaço relacional, é preciso que reconheçamos nossas relações interpessoais como um processo de construção que ora fortalece os laços já existentes, ora cria laços novos com outros sujeitos em outra realidade transformando o estranho em algo familiar (p. 3).

Desse modo, consideramos também um outro fator importante: há quantos anos os professores trabalham na escola, já que essa informação pode contribuir também para fortalecer o sentimento de pertencimento desses atores educativos. Sendo assim, na U.E.B. JCCP, a maioria dos professores trabalha na escola de 1 a 5 anos, enquanto na U.E.B. Iguaíba, esses profissionais estão de 6 a 10 anos na instituição.

Esses dados demonstram que os professores provavelmente estão familiarizados com seus pares e estudantes, que conhecem as normas de convivência, assim como o cotidiano escolar faz parte das suas relações interpessoais.

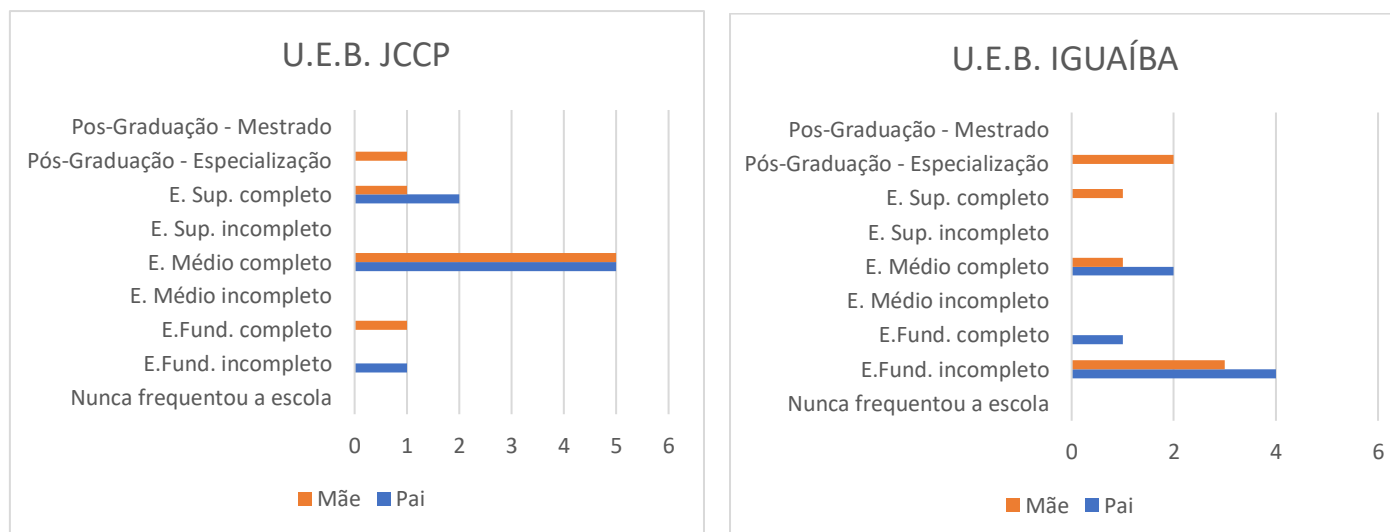
Quando perguntados sobre o tempo de exercício na docência, isto é, seu tempo no magistério, as respostas nos propiciaram uma visão ampla acerca desse profissional, no que concerne às suas práticas enquanto um sujeito que possui conhecimentos não somente do que é próprio do seu componente curricular, mas do currículo enquanto rota do conhecimento (Pais, 2003).

Gráfico 8 – Experiência docente

Fonte: FERREIRA (2025)

Percebemos, no Gráfico 8, elevação da experiência docente em relação aos anos que trabalham no magistério nas respectivas escolas analisadas. Esse aspecto atrelado aos anos que esses profissionais trabalham nas escolas nos fazem inferir que os docentes são proficientes em seu laboro, uma vez que já há uma adaptação aos métodos de ensino para tentar atender às necessidades cotidianas dos estudantes e aos desafios da profissão.

Inferimos também que experiências acumuladas e adquiridas em outras escolas podem contribuir para que os professores possam ter discernimento e maturidade em momentos atípicos, como rebeldia, brigas, discussões entre estudantes e possíveis enfrentamentos docente e discente.

Gráfico 9 – Escolaridade das mães e dos pais

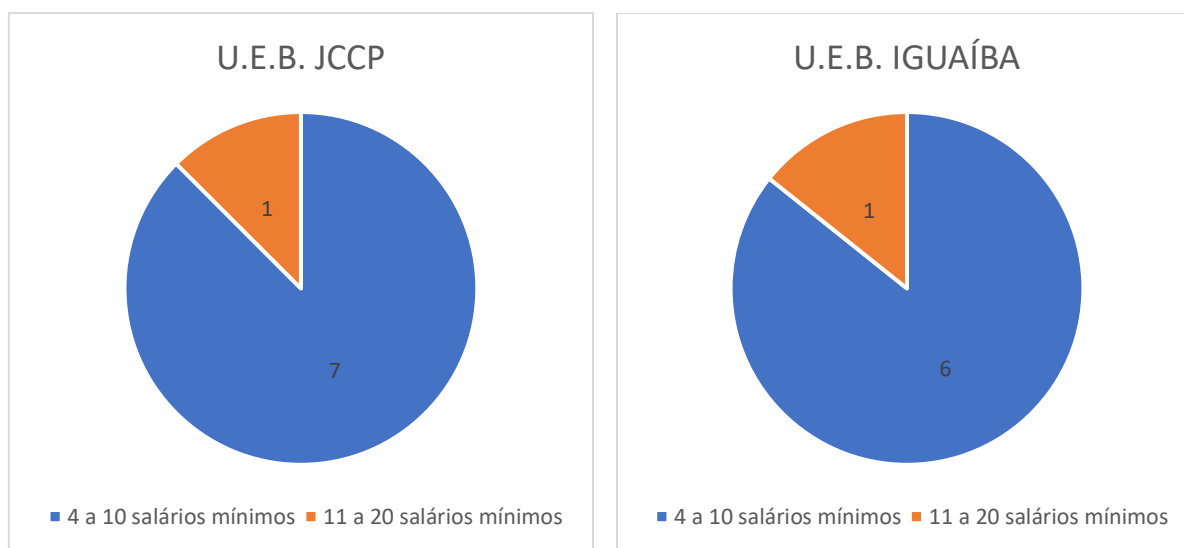
Fonte: FERREIRA (2025)

Como é possível observar, a maioria das mães e dos pais dos professores da U.E.B. JCC possuem até o Ensino Médio Completo, enquanto na U.E.B. Iguaíba a maioria tem apenas o Ensino Fundamental incompleto.

Diante desse contexto, inferimos que o nível de escolaridade das mães e dos pais, embora seja até a Educação Básica, influencia positivamente na trajetória educacional e profissional desses sujeitos, já que, mesmo com limitações, os pais e as mães podem desempenhar um papel crucial no incentivo à aprendizagem e na criação de um ambiente favorável para o desenvolvimento dos filhos.

Além do mais, o maior nível de escolaridade de seus familiares também pode estar associado a maior incentivo e suporte para o desenvolvimento escolar e acadêmico que possuem.

Gráfico 10 – Distribuição de rendimento mensal dos professores

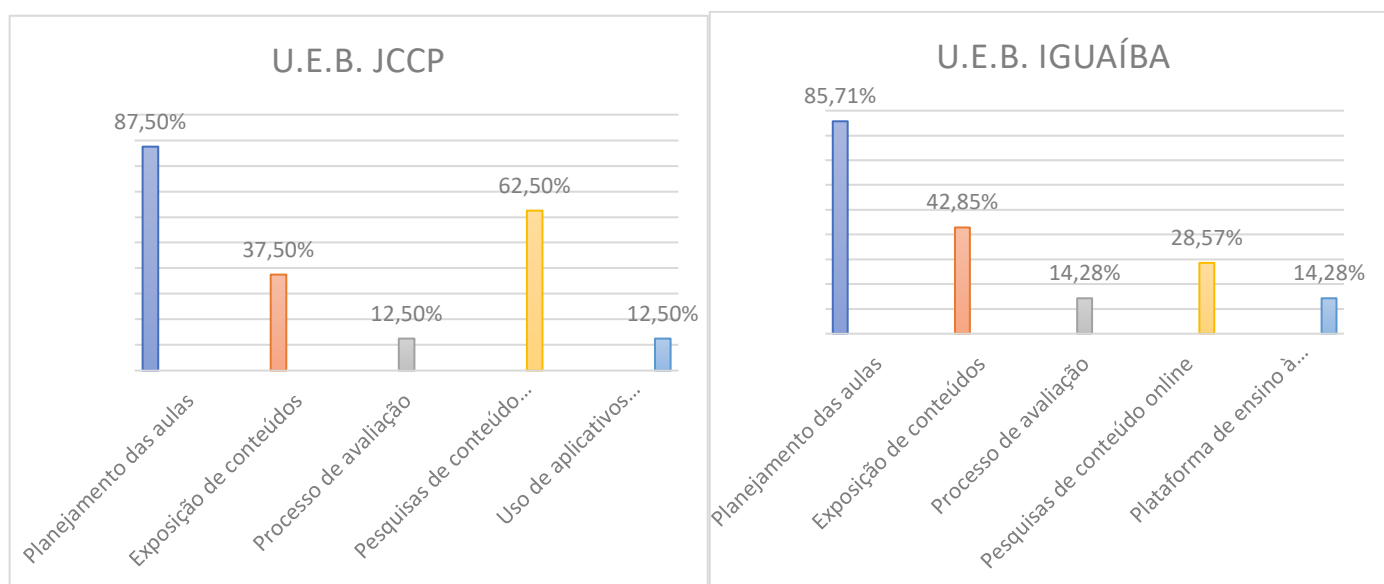


Fonte: FERREIRA (2025)

O gráfico evidencia que a maioria dos professores, em ambas as escolas, ganham de 4 a 10 salários-mínimos para uma jornada de trabalho de 30h. Diante da jornada cansativa de trabalho dos docentes, o que demanda horas-extras de trabalho e de estudo, inclusive nos finais de semana, a categoria apresenta baixos salários sendo resultado de uma combinação de fatores, como a desvalorização histórica da profissão e a falta de investimento na educação.

Se levarmos em consideração que o Piso Salarial Profissional Nacional do Magistério Público da Educação Básica foi reajustado em 6,27% e que o valor mínimo definido pelo Ministério da Educação (MEC) para o exercício de 2025 é de R\$ 4.867,77 para a rede pública de todo o país, com jornada de 40 horas semanais, os professores analisados possuem salários acima o Piso Salarial, provavelmente oriundos de progressões salariais referentes à quinquênio, nível de formação *latu* e *stricto sensu* e cursos de capacitação, embora desde 2021 não haja aprovação de progressões salariais para os docentes do município em análise, uma vez que a Comissão de Progressões foi desfeita, o que ocasiona um número considerável de professores que aguardam ajustes salariais.

Gráfico 11 – Uso da Internet e das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC's)



Fonte: FERREIRA (2025)

Quanto ao questionamento sobre o uso da Internet e das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC's), em ambas as escolas, o uso mais frequente de Internet e TIC's é para o planejamento das aulas, seguido de pesquisas de conteúdo *online* ou digital. Um ponto divergente entre as escolas diz respeito ao uso de aplicativos educacionais interativos realizado pelos professores da U.E.B. JCCP e o acesso em plataformas de ensino à distância como Moodle, Canvas, Zoom, Google Meet e outros realizado pelos docentes da UEB Iguaíba.

Chama a atenção também, mesmo com menos frequência, o uso da Internet e TIC's para realização de avaliação dos conteúdos ministrados nos componentes curriculares específicos de cada professor e para conteúdos ministrados em sala de aula.

As análises dos gráficos revelam usos diversificados e integrados de recursos nas práticas pedagógicas dos professores, o que nos sugere que esses profissionais adaptaram suas demandas atuais, principalmente após a pandemia de COVID-19, nas quais o uso da Internet e TIC's tornaram-se, ainda mais, aliadas dos docentes para tentar tornar as aulas mais envolventes e atrativas para seus estudantes.

Sobre esse aspecto, convém destacar que:

É notório que as novas tecnologias têm se tornado parte do cotidiano da sociedade, fomentando a escola a se reestruturar para atender as demandas dessa sociedade em constante processo de transformação. Dessa forma, a educação vem passando por diversos progressos, no qual os professores são levados a inovar sua prática pedagógica buscando novas estratégias e recursos que deem significados a aprendizagem dos estudantes. No entanto, se faz necessário destacar que o uso das tecnologias na escola precisa estar ancorado no planejamento pedagógico com objetivos e atividades bem definidas (Veiga; Machado, 2021, p. 12-130).

Além do mais, associadas ao pensamento das autoras, essas ferramentas tecnológicas auxiliam no processo de ensino e aprendizagem, tendo em vista que podem facilitar de forma criativa a aquisição de novos conhecimentos.

Um ponto a considerar no uso da Internet diz respeito às redes sociais, uma vez que são dispositivos digitais e tecnológicos que abrigam uma multiplicidade de opiniões, comportamentos, atitudes e podem servir para entender o perfil dos professores no que diz respeito ao seu uso e utilização.

Dessa forma, todos os professores analisados na investigação da U.E.B. JCCP usam o aplicativo WhatsApp, a maioria (87,5%) utiliza o Instagram, ninguém sinalizou utilizar o Facebook, e houve empate (12,5%) entre Telegram, LinkedIn e Youtube. Já os professores da U.E.B. Iguaíba lideram o uso de WhatsApp (85,71%), seguido do Instagram (57,14%) e Facebook (28,57%).

Identificamos, assim, que entre essas redes sociais os sujeitos possuem o uso concentrado no WhatsApp e utilização menos expressiva no LinkedIn, Telegram

e Youtube. Vale a pena lembrar que durante o período pandêmico da COVID-19, as aulas remotas nas instituições de ensino públicas de Paço do Lumiar foram realizadas a partir de grupos de WhatsApp e, mesmo após esse período, alguns professores continuaram mantendo contato com seus estudantes e responsáveis sobre assuntos referentes à escola através desse aplicativo de mensagens e chamadas.

Acreditamos que o uso das redes sociais pelos professores, seja para expressar opinião pessoal sobre temas diversos do cotidiano e promover eventos, seja para organizar palestras ou projetos relacionados ao trabalho, pode indicar uma tendência de engajamento desses atores educativos, demonstrando que o uso adequado das redes sociais pode ajudar no seu desenvolvimento profissional.

No próximo subitem iremos analisar o Perfil dos estudantes, uma vez que essa Tese mantém atenção especial a esses atores educativos, já que acreditamos que possam nos dar subsídios importantes a essa pesquisa para darmos conta de responder aos objetivos dessa investigação.

4.2 Os atores da investigação: análise do perfil dos estudantes

Os estudantes compuseram 8 grupos focais na U.E.B. JCCP e 2 grupos na U.E.B. Iguaíba, com 3 a 5 integrantes, tendo como critérios: estudarem na mesma turma e mesclagem no sexo e na cor racial. Quanto a codificação, as letras maiúsculas **GF** significam Grupo Focal, seguidas de numerais cardinais em ordem crescente (1, 2, 3...8).

A seguir, o Quadro 5 apresenta informações sobre o quantitativo de estudantes por grupo focal.

Quadro 5 – Quantidade de estudantes por grupos focais

GRUPO FOCAL (U.E.B. Vereador José Carlos Costa Pereira)	QUANTIDADE DE ESTUDANTES	SEXO		GRUPO FOCAL (U.E.B. Iguaíba)	QUANTIDADE DE ESTUDANTES	SEXO	
		F	M			F	M
GFJC 1	4	2	2	GFI 1	5	3	2
GFJC 2	4	2	2	GFI 2	3	2	1
GFJC 3	4	2	2				
GFJC 4	5	5	-				
GFJC 5	4	2	2				
GFJC 6	4	2	2				
GFJC 7	4	3	1				
GFJC 8	4	2	2				

Fonte: FERREIRA (2025)

Como podemos perceber, há uma disparidade em relação às duas escolas no que se refere à formação dos grupos focais. Nossa ideia inicial seria trabalhar somente com o 8º ano C⁴⁶ na U.E.B. JCCP, no entanto tivemos alguns percalços.

Primeiramente, na U.E.B. JCCP, a escolha pela turma C se deu por dois motivos: primeiro por possuir maior número de estudantes, já que é a turma dos 8º anos com maior número de alunos e segundo, a partir de conversas com alguns professores, fomos informadas que a turma é comunicativa e participativa nas aulas. No entanto, o quantitativo de responsáveis em assentir livremente que os filhos participassem da pesquisa foi de 19 estudantes, o que consideramos um número incipiente.

Diante disso, fechamos a pesquisa para os 8º anos das turmas A e B, totalizando 33 alunos. A turma A contabilizou penas 2 alunos, a turma B contou com 12 estudantes e na turma C participaram 19 discentes.

Já na U.E.B. Iguaíba conseguimos formar apenas dois grupos focais devido à reforma no prédio escolar, conforme citado no subitem anterior. Apesar de não alcançarmos o número total de estudantes inicialmente planejado para os grupos

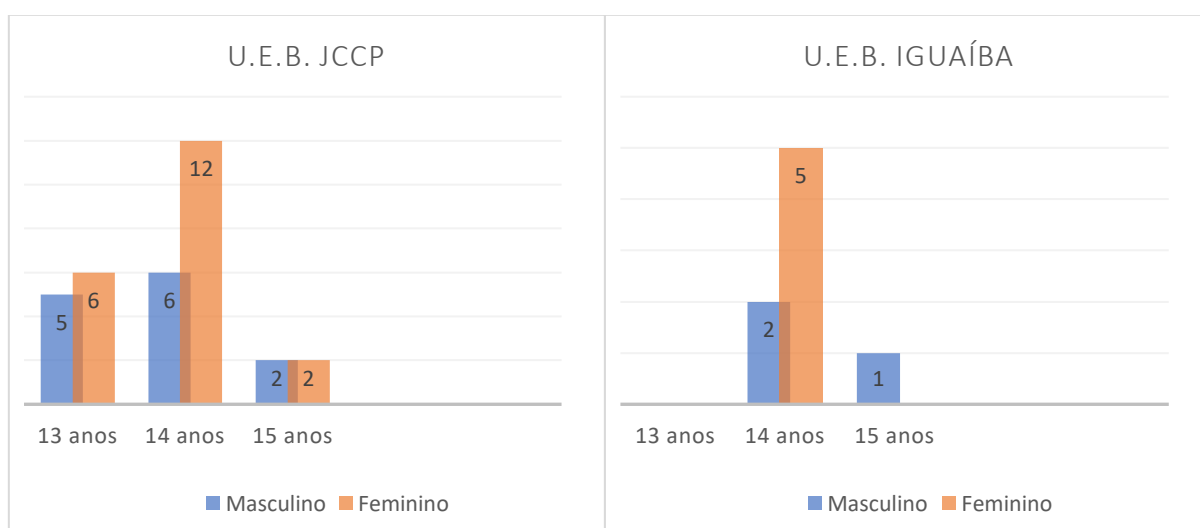
⁴⁶ As escolas da rede municipal de Paço do Lumiar dividem as turmas de mesmo ano escolar em ordem alfabética.

focais, nessa escola, entendemos que o *corpus* da pesquisa já se mostrava representativo, uma vez que ultrapassava a metade dos sujeitos considerados aptos para participarem da investigação.

Desse modo, ao analisar a constituição das representações sociais de estudantes dos 8º anos de escolas públicas no Município de Paço do Lumiar/MA, na perspectiva da cor racial, enquanto categoria que integra um estudo étnico-racial no cotidiano escolar, se faz necessário realizar a caracterização desses sujeitos e, a partir do Questionário de Perfil com dezoito perguntas semiestruturadas, isso foi possível, uma vez que diante de questões ligadas direta ou indiretamente ao objeto de estudo dessa Tese, obtivemos respostas que nos ajudaram a caracterizar esses sujeitos.

Diante disso, o gráfico seguinte ilustra o quantitativo de estudantes segundo a faixa etária e sexo nas duas escolas analisadas.

Gráfico 12 – Quantidade de estudantes das escolas pesquisadas, segundo faixa etária e sexo



Fonte: FERREIRA (2025)

Como percebemos, há um número elevado de meninas em detrimento dos meninos, isso pode ser explicado devido a alguns fatores, como: a necessidade dos meninos de parar os estudos para trabalhar ou maior incentivo dado a eles para a formação profissional.

A proporção entre meninos e meninas começa a sofrer mudanças a partir do 5º ano do Ensino Fundamental, quando se observa um aumento na participação

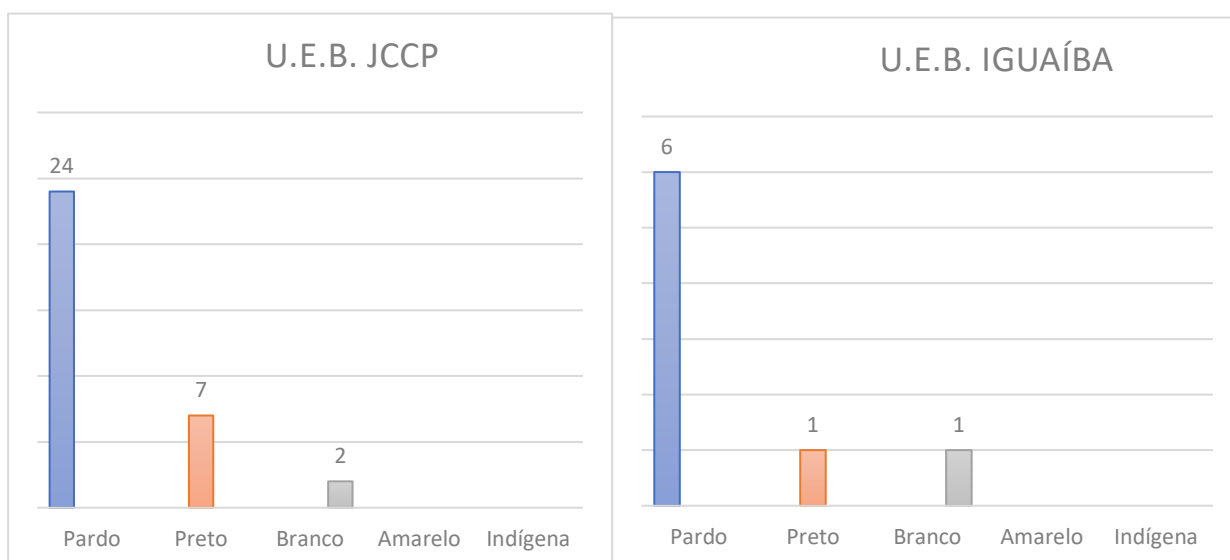
das meninas, alcançando 52% do total de matrículas. Isso acontece também devido a repetência atingir, com maior intensidade, os meninos. Como consequência, aumentam as taxas de distorção idade-série entre os meninos (Ministério da Educação, 2020).

Diante disso, nos Anos Finais do Ensino Fundamental, em função também do acúmulo de repetências, aumentam as taxas de evasão entre os meninos, resultando em uma maior proporção de meninas no final do Ensino Fundamental, já que elas têm uma trajetória de maior sucesso quando comparada a dos meninos. No 9º ano, o último do Ensino Fundamental, as alunas são a maioria, representando 50,8% dos estudantes (Ministério da Educação, 2020).

Quanto à idade, segundo o gráfico, a maioria dos alunos, nas duas escolas, têm 14 anos, o que configura idade correta para a série que estudam. Acreditamos que os poucos estudantes que possuem 15 anos tenham histórico de repetência em séries anteriores ou iniciaram os estudos tardiamente.

De acordo com o indicador Cor Racial, o gráfico informa:

Gráfico 13 - Cor racial dos estudantes



Fonte: FERREIRA (2025)

A maioria dos estudantes se autodeclarou pardo nas duas escolas, seguido de pretos com 7 alunos na U.E.B. JCCP e empatados com 1 aluno branco em ambas as escolas. Cabe mencionar que, em muitos momentos, vários desses estudantes me perguntaram qual a sua cor ou olhavam para a cor dos colegas, no intuito de comparar

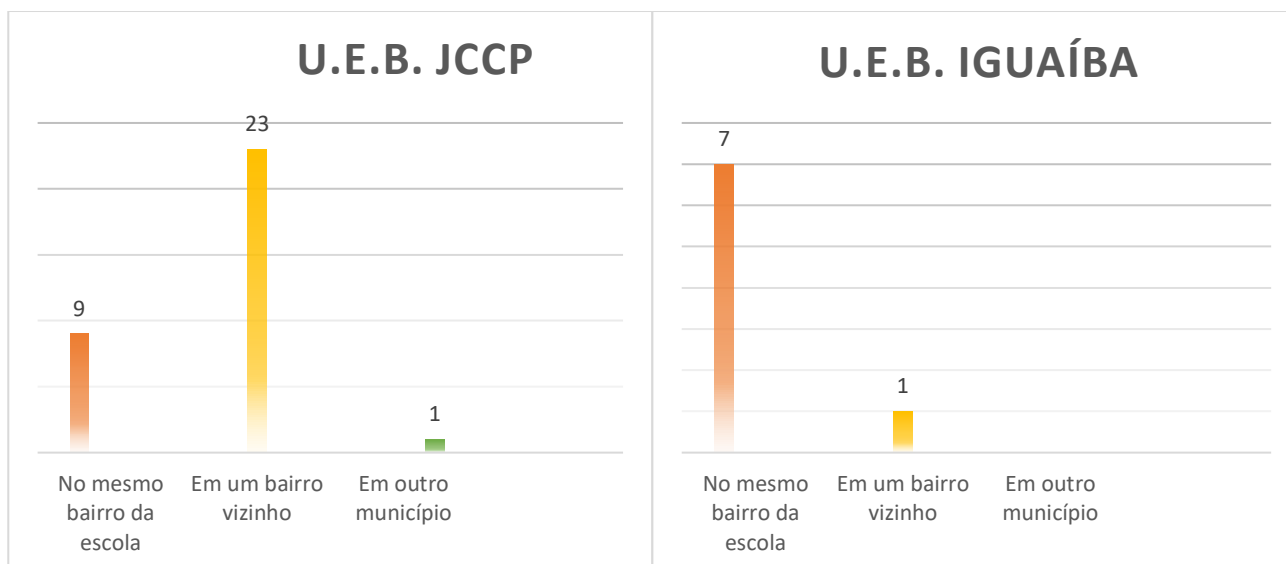
com a sua própria e talvez para remarcar o que já haviam assinalado no Questionário de Perfil.

Com a aplicação do Questionário de Perfil aos alunos, começamos a perceber que há uma confusão na definição de cor racial, uma vez que, em muitos casos, os estudantes tiveram dificuldade em definir se são negros ou não, já que em suas representações ser negro é possuir uma cor racial retinta, além do mais, historicamente, a cor racial preta está associada aos mais variados casos de discriminação e preconceito, sendo usada também de forma pejorativa, resultando em certo incômodo para os estudantes.

De acordo com o QEdU, portal de dados educacionais, no município de Paço do Lumiar, 59% dos alunos do 9º ano da rede pública se autodeclararam pardos, 13% pretos e 17% brancos, no ano de 2019. Se compararmos essas informações do município com índices do Estado, veremos que 62% dos alunos se autodeclararam pardos, 12% pretos e 15% brancos, aumentando, assim, o índice de estudantes pardos e diminuindo os pretos e brancos (QEdU, 2019). Fenômeno esse explorado com mais detalhes na próxima seção.

Segundo índices nacionais, 46% dos alunos se consideram pardos, 13% pretos e 29% brancos, havendo um aumento significativo nos estudantes que se autodeclararam brancos, em consequência, há uma queda nos índices daqueles que se consideram pardos e, por fim, os estudantes pretos mantêm os 13% (QEdU, 2019).

Um outro aspecto importante para que possamos conhecer melhor os estudantes diz respeito à moradia. Nesse aspecto, elaboramos duas perguntas que se complementam: a primeira se refere à localidade em que moram (no mesmo bairro da escola, em um bairro vizinho à escola ou em outro município) e, a segunda, ao quantitativo de pessoas que moram com o estudante. Vejamos as respostas nos gráficos a seguir:

Gráfico 14 – Moradia dos estudantes

Fonte: FERREIRA (2025)

Como evidencia o gráfico, a maioria dos alunos mora em bairros vizinhos às escolas, havendo também um número expressivo de estudantes que mora no mesmo bairro das escolas. Na U.E.B. JCCP, apenas 1 discente mora em outro município, já na U.E.B. Iguaíba não houve quem marcasse essa opção.

Os alunos que estudam na U.E.B. JCCP, em sua maioria, moram em bairros circunvizinhos à escola como Paranã, Cidade Verde, Maria Firmina, Luís Fernando e outros que, em sua maioria, configuram ocupações populacionais irregulares. Há relatos de estudantes que nunca foram ou raramente vão ao Centro da capital, distância de 23km, estimativa de tempo de 1 hora e 30 minutos em transporte público.

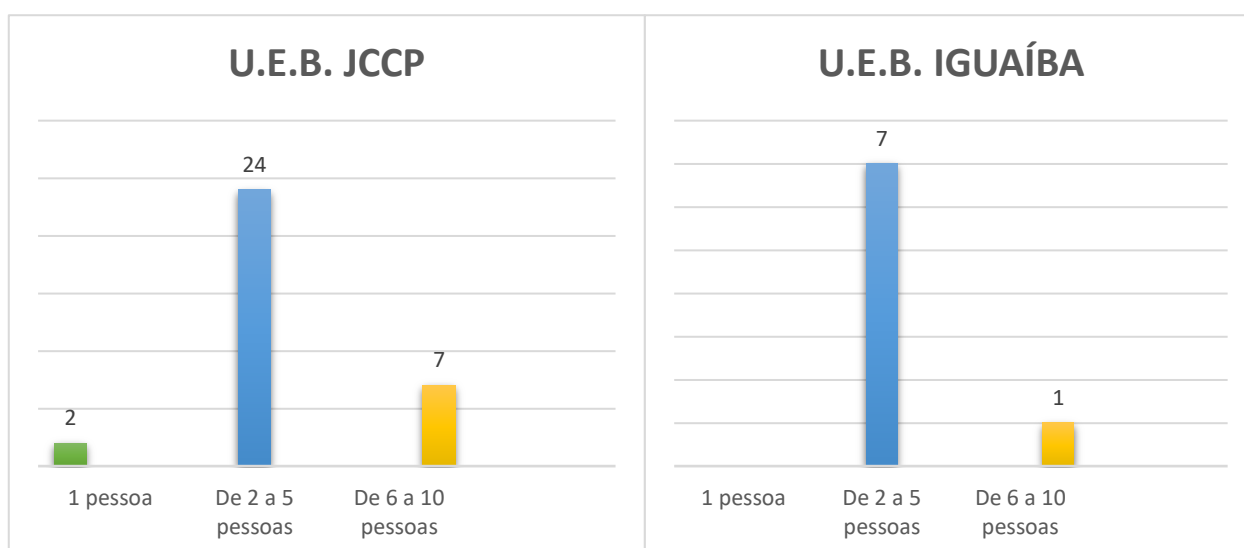
Já a U.E.B. Iguaíba fica próxima à sede⁴⁷ de Paço do Lumiar, no entanto, vale destacar que a sede é pequena, funcionando a Câmara dos Vereadores, já que em 1º de janeiro de 2025, sob nova gestão, foi inaugurada a Prefeitura Municipal no bairro do Maiobão. Aparentemente, é um local pacato, interiorano, que mantém hábitos diurnos e de difícil transporte público.

⁴⁷ A história da sede de Paço do Lumiar remonta a 1757, quando foi criado como distrito com o nome de Paço Lumiar. Em 1761, o Governador Joaquim de Melo e Póvoas elevou o local à categoria de vila, com o nome de Paço do Lumiar, devido à sua semelhança com uma localidade portuguesa. A atual sede de Paço do Lumiar, que é a ex-Vila do Paço, é o centro administrativo do município. É um lugar com características interioranas, ficando a aproximadamente 9,6km de distância do Maiobão, maior bairro do município e onde se concentra a Prefeitura do Município e maiores comércios.

Para chegarmos à U.E.B. Iguaíba passamos antes pela sede do município. Outros bairros próximos ao Iguaíba são Mojó, Maioba Porto do Mocajutuba, Pau Deitado. São, em sua maioria, bairros de famílias que se sustentam da pesca e da agricultura, no entanto, a maioria dos seus habitantes trabalha na capital.

O bairro Iguaíba, assim como muitos da zona rural de Paço do Lumiar, apresentam alto índice de grupos ligados à facções criminosas que se beneficiam da distância desses bairros à cidade e a dificuldade da polícia em chegar a tempo de solucionar a ocorrência. Nesse caso, inferimos que os estudantes, ao sinalizarem morar em bairros vizinhos ao Iguaíba, utilizam transporte escolar para chegar às escolas do bairro, principalmente, aqueles que estudam na EJA no turno noturno.

Gráfico 15 – Quantitativo de pessoas que residem com os estudantes em uma mesma casa



Fonte: FERREIRA (2025)

A maioria dos estudantes mora com 2 a 5 pessoas, o que pode configurar a presença de família composta por pai, mãe e filhos; mãe solo e dois a três filhos; avós e netos. Pelas vivências que possuo na U.E.B. JCCP durante esses 6 últimos anos, há um número expressivo de alunos que mora com irmãos e mãe solo.

Segundo pesquisa do IBGE (2022), a proporção de domicílios com responsável sem cônjuge com filho(s) e/ou enteado(s) é de 29% para o sexo feminino. No Maranhão, 53% dos lares são chefiados por mulheres, ocupando a 3ª posição no

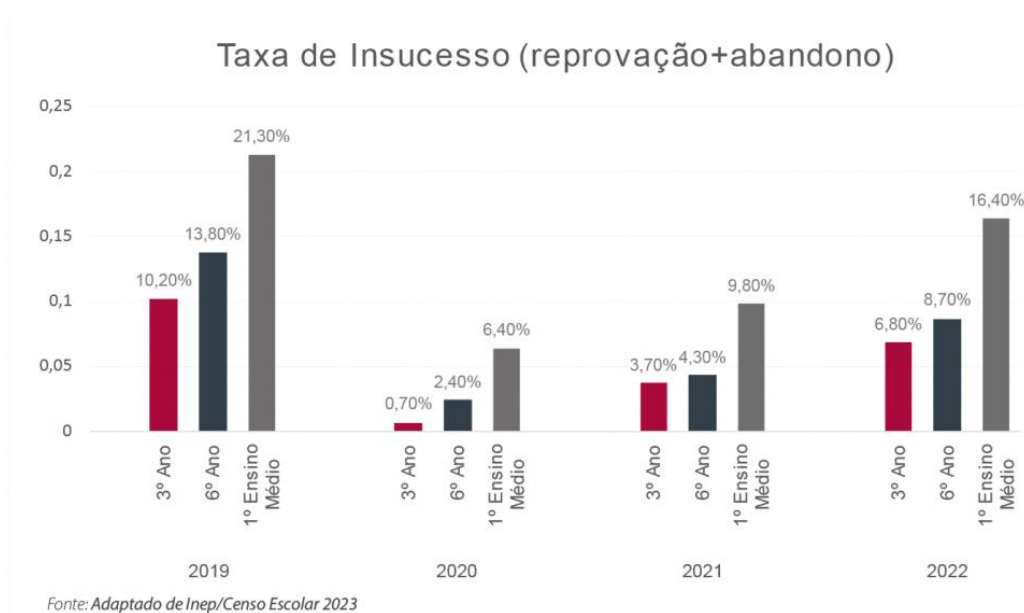
ranking de unidades domésticas com responsável do sexo feminino, ficando atrás dos estados de Pernambuco e Sergipe.

Um aspecto que julgamos importante levantar no Questionário de Perfil dos estudantes diz respeito à reprovação. Sobre esse quesito, dos estudantes pesquisados na U.E.B. JCCP, somente 3 alunos ficaram retidos em algum ano escolar, enquanto na U.E.B. Iguaíba apenas 1 aluno.

Sabemos que durante o período pandêmico, as taxas de insucesso escolar caíram, principalmente em decorrência das medidas adotadas por secretarias de educação de Estados e Municípios ao flexibilizarem a frequência escolar e as avaliações internas.

Segundo o Gráfico 16, do Censo Escolar de 2023, sobre repetência no Ensino Fundamental, percebemos o aumento das desigualdades educacionais nos primeiros resultados publicados no contexto pós-pandemia.

Gráfico 16 – Taxa de insucesso escolar

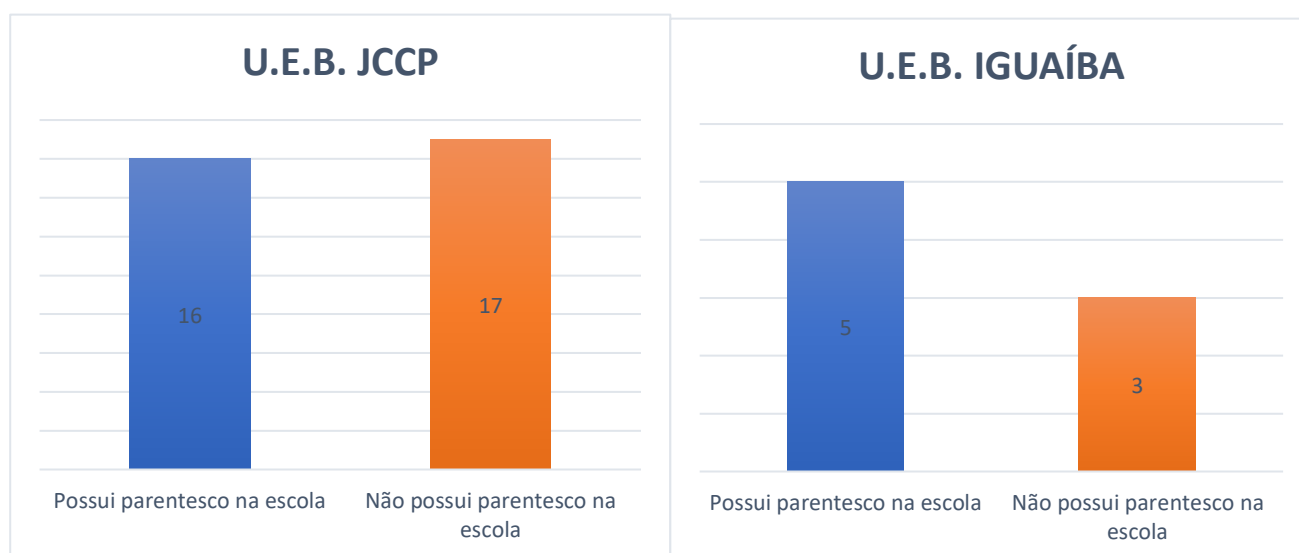


Embora nas escolas analisadas tenhamos um alto índice de aprovação escolar, o gráfico construído pela Fundação Carlos Chagas, adaptado do INEP/Censo Escolar de 2023 evidencia que com a retomada das atividades escolares presenciais, especialmente no segundo semestre de 2022, as taxas de insucesso fecharam em 6,8% no 3º ano do Ensino Fundamental, 8,7% no 6º ano e 16,4% na chegada ao Ensino Médio, retomando os parâmetros registrados antes da pandemia de Covid-19.

Analisando também os indicadores raciais e de gênero, observamos que, com exceção das pessoas brancas e do sexo feminino, os outros marcadores sociais apresentam números expressivos de desistência e retenção no Ensino Fundamental em 2023, resultado a que chegamos dialogando com nossos achados analisados no Gráfico 12 acerca do sexo dos estudantes nas escolas pesquisadas.

Ainda no que se refere à análise do Questionário de Perfil, buscamos conhecer algumas subjetividades dos estudantes, ao perguntarmos se eles têm parentes na escola, amigos na escola e qual a cor racial desses amigos.

Gráfico 17 – Parentesco dos estudantes nas escolas pesquisadas



Fonte: FERREIRA (2025)

Na U.E.B. JCCP, percebemos que a quantidade de estudantes que possuem parentes na escola é quase a mesma daqueles que não possuem. Já na U.E.B. Iguaíba, a maioria dos alunos entrevistados possuem algum grau de parentesco na escola, não sendo também expressiva essa diferença.

Inferimos que, por se tratar de uma escola localizada na zonal rural e de difícil acesso à transporte público, os responsáveis matriculam seus filhos em escolas no próprio bairro, enquanto alunos que moram na zona urbana, como é o exemplo dos que estudam na U.E.B. JCCP, possuem maiores oportunidades de escolha entre escolas de bairros vizinhos. No entanto, os responsáveis dos alunos da UEB JCCP, situada em uma localidade periférica, com alto índice de violência urbana, optam por matriculá-los nas mesmas escolas, assim os mais velhos assumem a

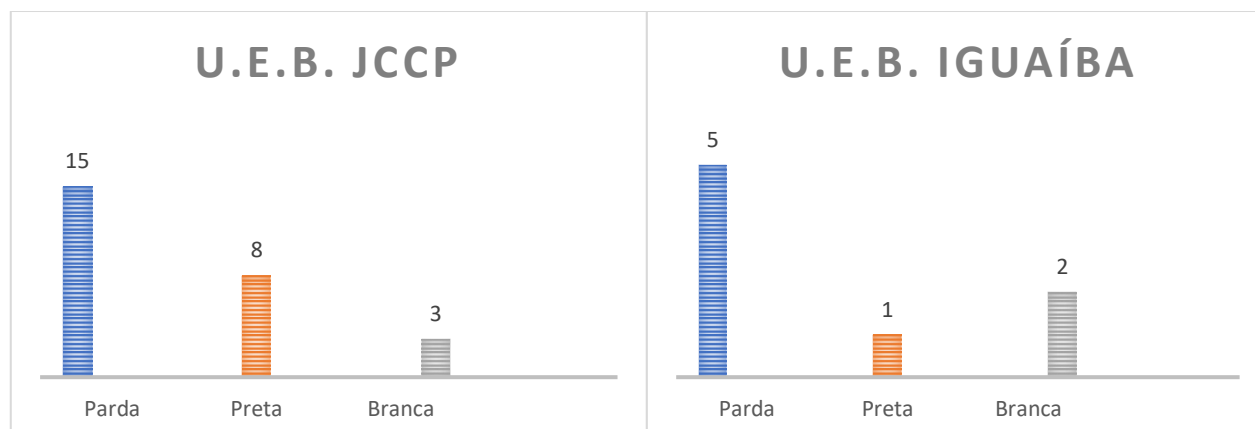
responsabilidade de cuidar dos mais novos no trajeto de ida à escola e volta para casa.

Isso nos faz lembrar do nosso trabalho de Dissertação sob o título *Nem longe, nem perto e diferente: representações sociais emanadas da relação pedagógica na Escola São Benedito – Taim/MA*. A dissertação levou esse título devido a comunidade Taim está localizada na zona rural da capital maranhense, especificamente a 37 km do Centro da cidade de São Luís que, embora não configure um intervalo de espaço/tempo significativo, encontramos nessa comunidade algo diferente que nos chamou a atenção: o alto índice de parentesco na escola, principalmente entre primos.

A U.E.B. Iguaíba, nesse aspecto, possui semelhança com a escola que analisamos na comunidade Taim no aspecto parentesco, já que o clima escolar é influenciado não somente pela formação de grupos de pertença em sala de aula ou em conversas e brincadeiras nos momentos de lazer, mas também trazendo, possivelmente, para a escola representações sociais dos seus grupos de pertença, sejam eles a família, a Igreja e outros (Ferreira, 2017).

Quanto às perguntas relacionadas à amizade na escola e qual a cor racial dos amigos, 26 alunos da U.E.B. JCC responderam que possuem amigos e na U.E.B. Iguaíba houve unanimidade em considerar laços de amizade entre eles.

Considerando que as relações de amizade e de companheirismo entre os alunos podem propiciar um bom relacionamento, podendo deixar perceptível que existe um laço de afeto entre eles; esses estudantes, enquanto agentes sociais, criam/recriam representações que emanam dessas ideias circulantes presentes no cotidiano da escola e fora dela (Ferreira, 2017).

Gráfico 18 – Cor racial dos amigos da escola

Fonte: FERREIRA (2025)

Levando em consideração o Gráfico 13 que trata da cor racial dos estudantes, vimos que a parda predomina nas duas escolas. Nesse sentido, inferimos que na U.E.B. Iguaíba os grupos de amizade são interracialis, enquanto na U.E.B. JCCP são grupos raciais, predominando o grupo negro.

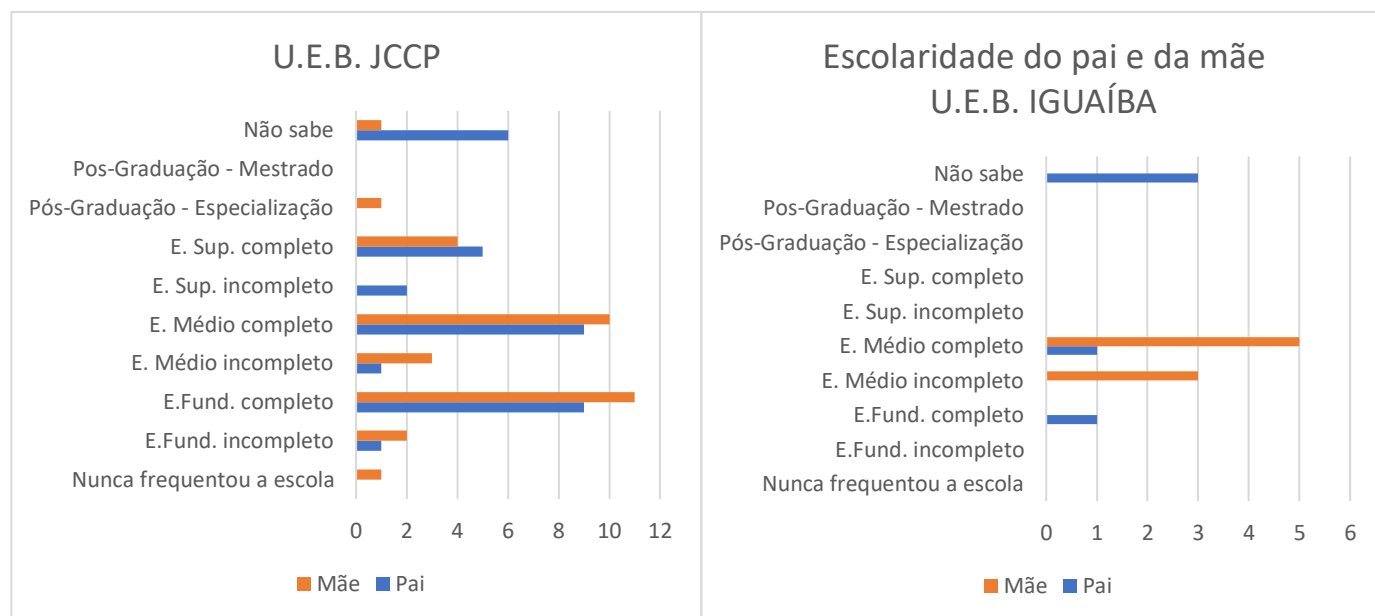
Sabemos o quanto se faz importante para adolescentes a construção de amizades, já que é uma fase da vida humana marcada pela necessidade de aprovação nos grupos de pertença, nesse caso, grupo de amigos. Além do mais, por sermos seres sociais e convivermos grupalmente, a formação desses grupos se dá de forma espontânea.

Assim, podemos inferir que estudantes ao formarem grupos raciais buscam, em sua maioria, estabilidade, uma vez que possuem pontos de semelhanças, como a cor racial, textura de cabelo, experiências familiares e casos de preconceito e racismo. Este último nos foi relatado em grupos focais que realizamos com estudantes que, ao serem vítimas de racismo, preferem buscar ajuda nos seus grupos de pertença composto por amigos negros.

Temos de considerar que a diversidade de raças e etnias se apresenta nas relações interpessoais, como a amizade expressa nas brincadeiras, na cotidianidade da escola e nas diferentes formas de linguagens corporais e artísticas, nas práticas docentes, na arquitetura e na localização da escola. A escola não é uma instituição isolada da sociedade, portanto produz e/ou reproduz contradições históricas, sociais, raciais e econômicas.

No que concerne à escolaridade do pai e da mãe dos estudantes, no Gráfico 19, vejamos:

Gráfico 19 – Escolaridade dos pais dos estudantes



Fonte: FERREIRA (2025)

Como observamos, na U.E.B. JCCP a maioria das mães possui o Ensino Fundamental completo, seguido do Ensino Médio completo. Já os pais, estão empatados em Ensino Fundamental completo e Ensino Médio completo. Quanto à U.E.B. Iguaíba, a maioria das mães estudou até o Ensino Médio completo e, os pais, conseguiram frequentar a escola até o Ensino Fundamental completo e Ensino Médio completo.

O Instituto Mobilidade e Desenvolvimento Social (IMDS) objetivando acompanhar, avaliar e propor a execução de políticas públicas de impacto em mobilidade social, lançou em 2021 uma sinopse de indicadores intitulada *Escolaridade dos pais e realizações dos filhos na vida adulta: análise dos dados brasileiros*, com o intuito de, a partir de dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), do IBGE, em dois momentos do tempo (1996 e 2014), apresentar estatísticas que associam a escolaridade dos pais às várias dimensões da vida de seus filhos.

Pinçamos uma dimensão da vida dos filhos ao analisar, a partir do Gráfico seguinte, a ocupação destes no primeiro trabalho, diante da escolaridade de seus pais.

Gráfico 20 – Distribuição dos filhos por posição na ocupação no primeiro trabalho dada a escolaridade de seus pais

NÍVEL DE ESCOLARIDADE DO PAI	POSIÇÃO NA OCUPAÇÃO NO PRIMEIRO TRABALHO						Total
	Empregado com carteira	Empregado sem carteira	Funcionário público estatutário ou militar	Conta própria	Empregador	Trabalhador não remunerado ou próprio uso/ consumo	
Sem instrução	12,4%	37,5%	1,0%	8,1%	0,0%	40,9%	100%
Fundamental incompleto	26,9%	41,3%	2,3%	7,9%	0,1%	21,6%	100%
Fundamental completo	38,5%	40,6%	3,6%	7,0%	0,5%	9,7%	100%
Médio incompleto	34,7%	44,4%	1,3%	7,3%	0,3%	12,1%	100%
Médio completo ou superior incompleto	45,4%	38,7%	4,6%	4,9%	0,7%	5,6%	100%
Superior completo ou mais	45,0%	36,5%	5,6%	7,0%	0,9%	4,9%	100%
Total	25,7%	39,5%	2,4%	7,6%	0,2%	24,7%	100%

Fonte: IMDS com base nos microdados da PNAD (2014)

A partir do gráfico, verificamos que as chances dos filhos de começarem a trabalhar na qualidade de trabalhador não remunerado ou para o próprio uso/consumo são de 40,9% entre os descendentes de pais sem instrução – número mais de oito vezes maior do que para quem tem pai com nível superior (4,9%).

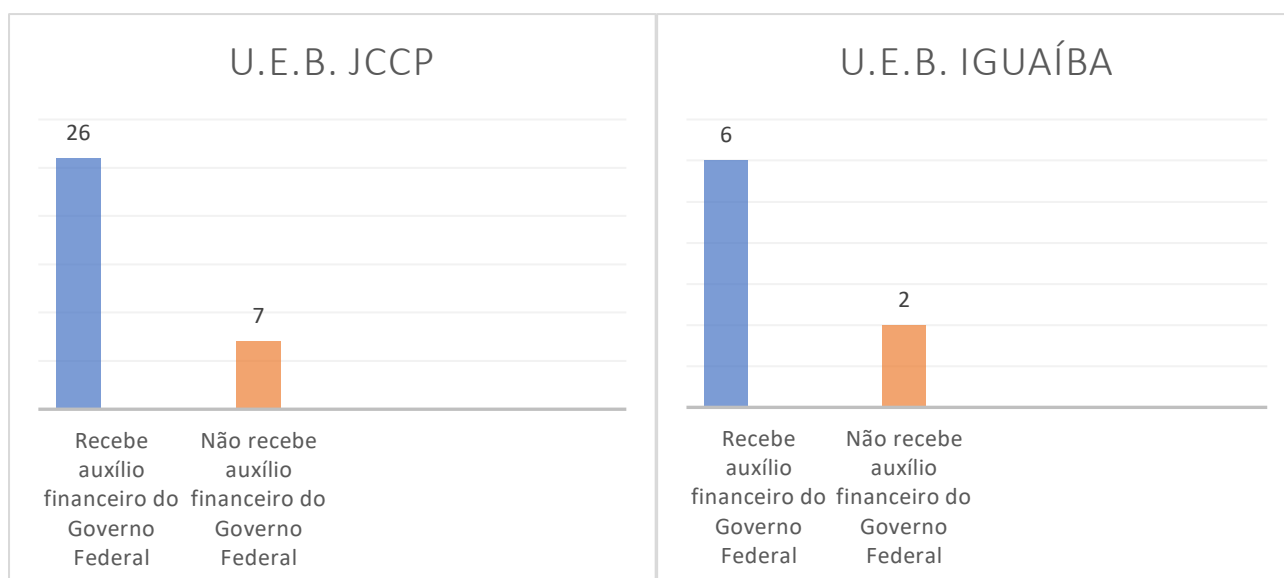
Por sua vez, as chances de negros começarem nessa posição na ocupação é maior do que a de brancos em mesma situação – para filhos de pais sem instrução, 43,4% frente a 36,3% e, para aqueles com pais no mais alto nível educacional, 6,5% frente a 4,2%.

Se analisarmos o recorte por sexo, as chances são maiores para homens do que para mulheres: entre filhos de pais sem instrução, 46,6% frente a 35,1% e, entre filhos de pais com formação superior completa ou mais, 6,2% frente a 3,6%.

Diante das informações obtidas sobre a escolaridade da mãe e do pai, acreditamos ser pertinente saber se a mãe recebe auxílio financeiro do Governo

Federal, uma vez que o Bolsa Família pode oferecer ferramentas para a emancipação socioeconômica da família em situação de vulnerabilidade social.

Gráfico 21 – Auxílio financeiro do Governo Federal



Fonte: FERREIRA (2025)

A partir do gráfico, notamos que a maioria dos estudantes são beneficiados com auxílio financeiro do Governo Federal (Bolsa Família).

Segundo o Ministério da Educação, o Programa Bolsa Família se apresenta como uma política que integra a transferência de renda com estratégias voltadas à garantia do exercício dos direitos sociais destinado a grupos em situação de vulnerabilidade e fortalecendo o acesso das famílias aos direitos básicos como saúde, educação e assistência social.

Dessa forma, o Programa visa articular à ação de transferência de renda a permanência do estudante na escola e seu sucesso escolar, já que um dos quesitos para o sucesso escolar está relacionado à frequência que, consequentemente, reflete também na aprovação ou retenção dos alunos.

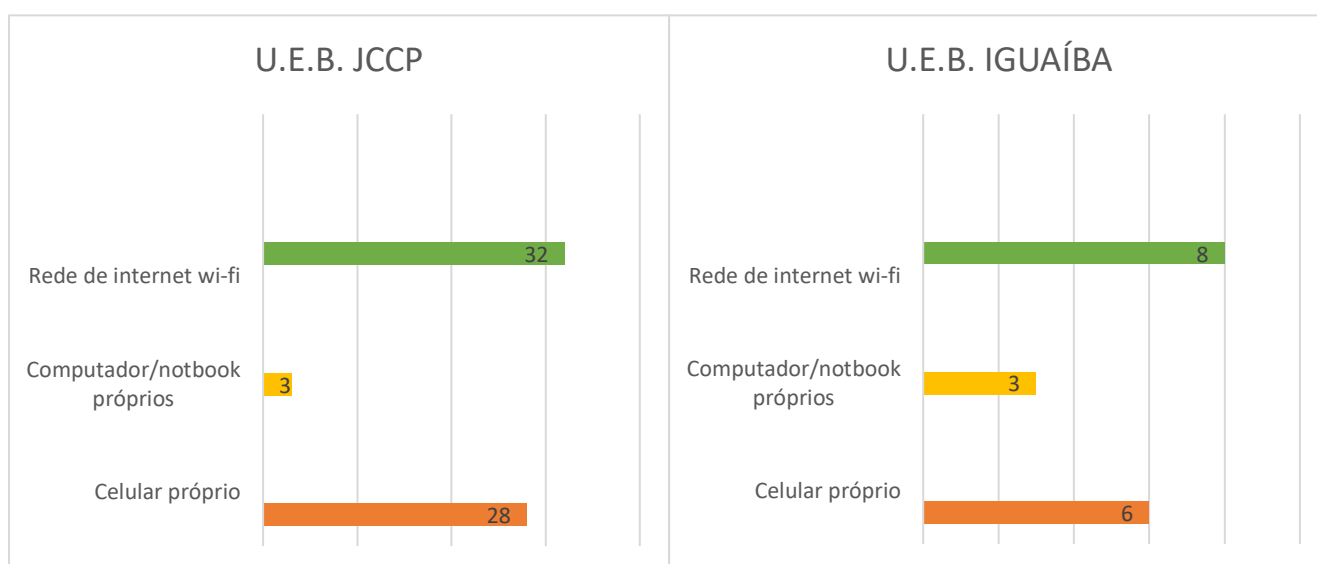
Como foi evidenciado anteriormente, a maioria dos alunos pesquisados não apresenta retenção em anos escolares, assim como a maioria recebe auxílio financeiro do Governo Federal. Acreditamos, assim, na relação entre aprovação escolar e ser beneficiário de auxílio do Governo Federal, uma vez que para a família receber o

benefício, os filhos entre 6 e 15 anos devem estar matriculados em escola pública de educação básica.

A condição inclui o esforço para que crianças e adolescentes não apenas sejam matriculados, mas mantenham frequência mínima de 85% da carga horária — o patamar exigido na rede de ensino é de 75%, — mesmo percentual mínimo para estudantes de 16 e 17 anos (Ministério da Educação, 2018).

Interessadas em saber quais ferramentas os alunos utilizam para estudar fora da escola, perguntamos se possuem celular, computador/notbook próprios e rede de internet wi-fi. Obtivemos as seguintes respostas:

Gráfico 22 – Uso de celular, computador/notbook e rede internet wi-fi pelos estudantes



Fonte: FERREIRA (2025)

A análise dos gráficos indica que a maioria dos estudantes tem celular próprio. Já o uso de computadores e notebooks ainda se apresenta incipiente devido ao alto valor econômico ou porque as escolas não possuem laboratório de informática, o que dificulta o uso dessa ferramenta.

Quanto à residência dos estudantes possuir rede de internet wi-fi, percebemos que quase a totalidade dos alunos investigados utilizam esse tipo de internet, o que facilita nos estudos, na comunicação e no lazer.

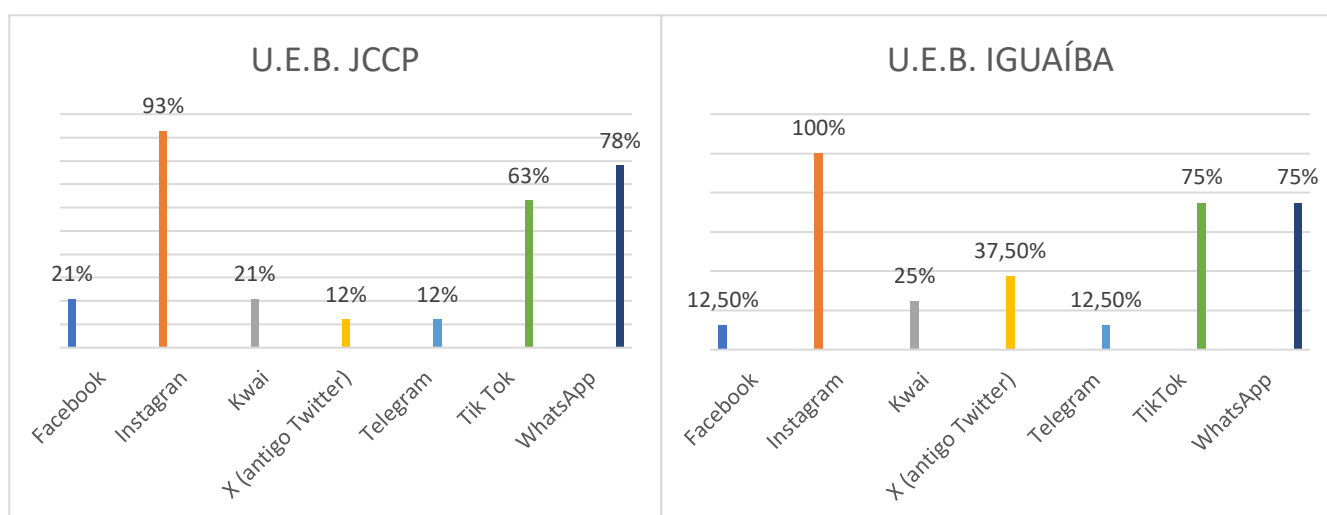
Os dados da PNAD, de 2021, evidencia que, devido ao período pandêmico, iniciado no ano 2020, o uso do celular para acessar a internet avançou entre os estudantes. Contudo, somente 64,8% dos alunos de escolas públicas tinham o aparelho para uso pessoal e nem todos eles tinham acesso à rede de internet (IBGE, 2021).

Se o uso do celular por estudantes para acessar à internet foi crescendo ao longo dos anos, o do computador, por outro lado, foi reduzindo. Em 2016, 70,6% dos estudantes usavam computador para navegar na internet, frente a 56% em 2019 (IBGE, 2021).

A PNAD mostra ainda que a internet era usada em 82,7% dos domicílios brasileiros em 2019, um aumento de 3,6 pontos percentuais em relação a 2018. O aumento foi maior na área rural (55,6%) que na urbana (86,7%). Houve avanços em todas as grandes regiões, sobretudo no Nordeste, que, apesar do aumento de 5,2 pontos percentuais em relação a 2018, ainda se manteve como a região com menor percentual de domicílios com acesso à internet (74,3%) (IBGE, 2021).

Um outro ponto relevante no perfil dos estudantes diz respeito ao uso e frequência das redes sociais, uma vez que vivemos a era das telas como algo que parece irreversível.

Gráfico 23 – Uso e frequência das redes sociais pelos estudantes



Fonte: FERREIRA (2025)

A análise da utilização das redes sociais pelos estudantes evidencia que, em ambas as escolas, o Instagram é a mídia social mais utilizada, seguido pelo

WhatsApp e TikTok. Possivelmente, as intenções dos alunos em utilizar essas redes sociais pode ir além do uso pessoal, destacando também um papel estratégico no processo de ensino e aprendizagem. Segundo Azevedo (2021):

O uso desses recursos pode fazer uma grande diferença na sala de aula, considerando que muitos alunos já utilizam a tecnologia, existe a necessidade de apresentá-las como importantes ferramentas de apoio ao ensino; [...] ou seja, não é o objeto ou ferramenta que vai contribuir com a aprendizagem do aluno, mas, a forma como será utilizado pedagogicamente (p. 46).

Consideramos que, os estudantes ao buscarem conexões em redes sociais, podem demonstrar que valorizam a comunicação e o fortalecimento de vínculos afetivos. Entendemos, assim, que essa prática pode facilitar a troca de experiências, o apoio mútuo e a promoção de ambiente escolar mais integrado e colaborativo.

No entanto, no cotidiano escolar, costumamos observar que o uso das redes sociais na escola tem se tornado uma controvérsia. Em um mundo onde a informação está na palma da mão, basta que se tenha acesso a um smartphone e conexão com a internet, para que seja possível realizar diversos tipos de pesquisas e interações (Zuin e Zuin, 2018).

No entanto, mesmo as informações sendo acessíveis, boa parte delas é falsa, sendo um dos objetivos da escola contemporânea buscar o entendimento junto aos alunos de que nem tudo que está nas redes sociais é correto, diferenciando o conhecimento científico do conhecimento falsificado, uma vez que fotografias, vídeos e explicações podem ser modificadas, ampliadas e alteradas.

Diante do exposto nessa seção, a presente análise de Perfil dos professores e dos estudantes nos ajudou a apreender representações sociais desses atores educativos nos achados da pesquisa, conforme seção seguinte.

SEÇÃO 5: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS QUE ECOAM DAS VOZES DOS ATORES EDUCATIVOS

Inicialmente merece dizer que a presente seção está ligada intrinsecamente à seção anterior, uma vez que dá continuidade aos achados da pesquisa, buscando, a partir da Análise de Conteúdo (Bardin, 2011), identificar imagens ideativas (objetivações) e respectivas ancoragens (sentidos) que professores e estudantes do 8º ano possuem sobre cor racial e relações étnico-raciais no cotidiano escolar.

Vale destacar que partimos das ancoragens remotas com o tráfico de escravizados africanos para o Brasil nas primeiras décadas do século XVI e se intensificando no século XVIII, especialmente, com o crescimento da economia de mineração e cafeeira, para explicar as representações sociais dos sujeitos da pesquisa, uma vez que a escravização africana marca um “defeito de cor”.

O título dessa seção parte das canções dos africanos escravizados e seus descendentes, já que eram constantes nas senzalas, nos locais de trabalho forçado, nas fazendas, nas festas religiosas e nos eventos sociais, até mesmo aqueles organizados pelos senhores. Geralmente essas canções eram identificadas “pela variada marcação do ritmo (com tambores e palmas), pelos estilos performáticos em dança de roda e pela poesia em forma de desafio (pergunta e resposta), de paródia e de humor (Abreu, 2018)”.

O que sabemos é que as canções do povo negro condicionaram a história dos conflitos e dos diálogos culturais nas sociedades escravistas nas Américas, afinal, se por um lado fizeram parte de políticas de controle e repressão dos senhores, das autoridades policiais e religiosas; por outro, marcaram estratégias de resistência, resiliência, ação política por parte dos escravizados pelo direito de diversão e devoção.

A palavra “vozeria” nos remete ao ato ou efeito de vozear, de gritar ou falar muito alto. Em algum momento já ouvimos alguém dizer que pessoas negras falam alto ou que uma simples conversa mais parece uma briga. Também, em algum momento, já ouvimos pessoas negras responderem que falam alto porque está na raiz familiar. O que pouco sabemos é que essas representações sociais remontam a um passado/ presente escravista, no qual se escancaram conflitos e diálogos, sendo sobre esse último que repousa essa investigação.

Assim como a música e a poesia podem desnudar injustiças sociais, os resultados dessa pesquisa tentaram destacar as vozes ecoadas para além-mar, reconhecendo sua coloração ao expressar o grito de visibilidade e de subversão do racismo.

Após o preâmbulo apresentado, esclarecemos que esta seção analisa as informações obtidas em entrevista semiestrutura com professores e entrevista do tipo grupo focal com estudantes, tratadas a partir da Análise de Conteúdo, e vem subdividida em *as vozes dos professores* e *as vozes dos estudantes*.

5.1 As vozes dos docentes

Como já referido, para que possamos dar vozes aos docentes, de certa forma ligadas, se faz necessário ouvir o som que, na contemporaneidade, atinge a nossa consciência, já que somos seres pensantes. Ao acreditarmos em algo ou alguém, a força dessas crenças partilhadas nos grupos de pertença são consideradas um desafio a "sociedade científica e técnica", um verdadeiro, quando escreveu Moscovici (2013): "escândalo social".

Nesse sentido, a Análise de Conteúdo tem um papel de destaque, uma vez que essa abordagem tem como finalidade efetuar deduções lógicas e justificadas, referentes à origem das mensagens tomadas em consideração (o emissor e o seu contexto, ou, eventualmente, os efeitos dessas mensagens) (Bardin, 2011).

Assim, daremos continuidade às sistematizações dos nossos achados priorizando, nesse primeiro momento, as ancoragens e as objetivações dos professores nesta subseção *As vozes dos docentes* e, na próxima, dos alunos, intitulada *As vozes dos estudantes*, para que ficassem o mais expressivo possível, embora saibamos que essa relação seja intrínseca.

Elencamos duas Unidades Temáticas a partir da Análise de Conteúdo realizada com os professores, a saber: *Pardo ou preto: eis a questão* e *Convívio no cotidiano escolar*. Essas Unidades Temáticas, a partir das perguntas da entrevista semiestruturada, agruparam categorias que, por sua vez, emanaram dos núcleos de sentido.

Levamos em consideração que a Análise de Conteúdo instigou nossa criatividade, tanto ao dar nome às Unidades Temáticas, quanto ao caminho que decidimos percorrer ao lançarmos mão das unidades de sentido e das categorias, assim como das inferências.

A Unidade Temática I intitulada *pardo ou preto: eis a questão* trata da dificuldade dos sujeitos pesquisados na sua autodeclaração e as justificativas dadas por eles diante da cor racial que atribuem a si.

Quadro 6 – Unidade Temática I: *Pardo ou preto: eis a questão*

	CATEGORIAS EMANADAS DOS NÚCLEOS DE SENTIDO		
	Cor racial dos professores (autodeclaração racial)	Cor racial dos estudantes a partir da percepção dos professores	Cor racial dos estudantes que demonstram maior nível de socialização e liderança
NÚCLEOS DE SENTIDO	Parda (5) Parda (5)	Parda (5) Parda (3)	Não há diferenciação (5) Não há diferenciação (1)
	Branca (1) Branca (1)	Preta (4) Preta (5)	Branca (2) Branca (4)
	Preta (3) Preta (2)		Parda (2)
			Preta (3)

Fonte: FERREIRA (2025)

As categorias arroladas foram extraídas das questões 2, 3 e 4, das entrevistas semiestruturadas realizadas com os professores, a saber:

Questão 2 - Entre seus alunos qual a cor de pele predominante?

Questão 3 - E qual a sua cor? Diga por que acredita que sua cor é essa.

Questão 4 - Qual a cor dos seus alunos que demonstram maior nível de socialização e de liderança? Por quê?

Cabe enfatizar que os núcleos de sentido levaram em consideração a frequência com que surgiram, indicando um dado quantitativo importante para essa investigação.

Como é percebido, os núcleos de sentido são identificados pelas cores: vermelha e verde. Com o intuito de organizar melhor os achados da pesquisa e elaborar um melhor contexto para a análise, decidimos identificar os núcleos de sentido dos professores das duas escolas pesquisadas conjuntamente, ressaltando, a partir da diferença das cores, as respostas dos professores da U.E.B. Iguaíba da cor vermelha e os docentes da U.E.B. JCCP de verde.

A presente Unidade Temática, possui 3 categorias: *Cor racial dos professores (autodeclaração racial)*; *Cor racial dos estudantes a partir da percepção dos professores*; *Cor racial dos estudantes que demonstram maior nível de socialização e liderança*, ou seja, trata-se de uma categoria que trabalha a cor racial dos atores educativos e suas implicações no comportamento que estudantes estabelecem com seu grupo racial e os demais, além de analisar a forma como os professores percebem o nível de socialização e de liderança de seus alunos tendo a cor racial como o fulcro.

Entendemos que precisamos justificar a escolha do nome dessa Unidade Temática: *Pardo ou preto: eis a questão*. Sabemos que de acordo com o IBGE, pardos e pretos compõem a categoria negro. No entanto, essa categoria remonta a um passado recente escravocrata, uma vez que se apresenta como uma invenção colonial, ou melhor dizendo, uma construção “branca” que, segundo Barros (2012):

Foi grosso modo construído no Ocidente Europeu a partir da superação de diversas diferenciações que existiam (e existem até hoje) nas sociedades tribais africanas. Dito de outro modo, a diferença “negro” foi construída a partir da igualização (ou indiferenciação, seria melhor dizer) de uma série de outras diferenças étnicas que demarcavam as identidades locais no continente africano (p. 40).

Entre os séculos XVI e XIX, os “negros”, em África, não se percebiam como “negros” ou “africanos”, já que os incontáveis povos que lá residiam se enxergavam como pessoas que pertencem a grupos étnicos muito diferenciados e, em alguns casos, reciprocamente hostis. A partir da diáspora africana, o “branco” sente a necessidade de igualar essa pluralidade étnica a partir da evidência da cor racial preta e suas gradações, não ocorrendo repentinamente, mas no decurso de um processo de quatro séculos que envolveu a implantação, a realização e a superação da escravização, se é que já a superamos.

Dessa forma, a construção “negro” abriga duas cores: parda e preta que ao longo dos anos tomaram conceitos e representações diferentes. Até meados do século passado, parecia haver uma precaução velada, como se fosse uma convenção, em não chamar pessoas de melanina acentuada de pretas, optando assim, pelo negro ou pardo. Com o surgimento do Movimento Negro Unificado (MNU) em 1978, na Ditadura Militar, assim como o advento da tecnologia, especificamente, as redes sociais, neste século, ditando novas regras de convivialidade e de comunicação global, o que antes era receio, hoje se autodeclarar da cor racial preta é sinônimo também de resistência.

Já a cor racial parda, enquanto tonalidade de pele que se apresenta como uma mistura entre a branca e a preta, ou seja, uma cor marrom, possui alguns indícios, dos quais destacamos dois: o primeiro, devido aos efeitos nefastos do racismo estrutural, as pessoas tinham receio de se autodeclarar pardas, preferindo à autodeclaração racial pela cor branca. Esse receio seria uma forma de apagar o passado, principalmente, entre os pardos mais claros, visto que eles, por conta de terem traços negros menos acentuados, poderiam ser beneficiados com a possibilidade de atingir postos em atividades menos desvalorizadas.

O segundo indício levanta um dado relevante, já que o número de brasileiros que se identifica como pardos chegou a 45,3% da população, segundo os dados do Censo (2022) divulgados pelo IBGE. O resultado deu à categoria o posto de maior grupo racial do Brasil pela primeira vez na história, evidenciando que, ou as pessoas da cor racial parda estão socialmente se autoidentificando como tal ou por benefício às políticas públicas como a Lei de Cotas Raciais no Brasil, especificamente a Lei nº 12.711/2012⁴⁸, assim como vagas em concursos públicos para pessoas que se autodeclararem negras, ter sido uma brecha para conseguir estabilidade financeira, apoiadas pelo colorismo, este a serviço do racismo como evidenciado em seções anteriores. Eis a questão!

⁴⁸ Estabelece regras para o ingresso em universidades e instituições federais de ensino técnico de nível médio, com foco em promover a igualdade de oportunidades. A lei reserva vagas para estudantes que cursaram integralmente o ensino médio em escolas públicas, com um limite de renda familiar e reserva para pessoas autodeclaradas pretas, pardas, indígenas e

5.1.1. Autodeclaração dos professores

Ao perguntarmos aos professores da U.E.B. Iguaíba qual a sua cor racial e por que acreditam que sua cor racial seja essa, obtivemos como resposta: 5 docentes se autodeclararam pardos, 2 pretos e apenas 1 branco. Os sujeitos não demonstraram ter dúvida de sua cor racial, no entanto, o que nos chama a atenção são as ancoragens que realizaram para objetivarem suas representações:

Pela Certidão de Nascimento que atesta minha cor e pelos traços característicos de negros e pardos, como lábios grossos, tom de pele, nariz, cabelo crespos etc. (PI 1).

Porque essa é minha cor e tenho traços característicos da cor preta (PI2).

Acredito na descendência familiar e traços de tonalidade de pele parda (PI 3).

Pelo conhecimento que tenho sobre raça e pela minha característica como pessoa (PI 4).

Acredito que essa é a cor da minha pele, resultado da mistura étnica da minha família (PI 5).

Marquei a opção branco porque é o que está assinalado na minha Certidão de Nascimento, mas acredito que, como toda a população brasileira, não sou naturalmente branco. Vivemos em um país, em uma sociedade que foi feita da miscigenação, então coloco branco porque é uma definição que vem lá desde a minha Certidão de Nascimento (PI 6).

Me reconheço preta pela ascendência e características físicas, no entanto, já passei por situações em que fui julgada por ter a pele mais clara e me autodeterminar preta. De lá pra cá, tenho me autodeterminado parda quando necessário (como para preencher alguma informação), apesar de nem concordar que parda seja cor de gente (PI 7).

Eu me considero uma pessoa de cor preta pela questão familiar, dos meus antepassados e sempre me reconheci como uma pessoa preta desde criança (PI 8).

Sempre indiquei como parda pelo tom de pele e por não me enquadrar em estereótipos de branco ou de negro, minhas características físicas, textura de cabelo (PI 9).

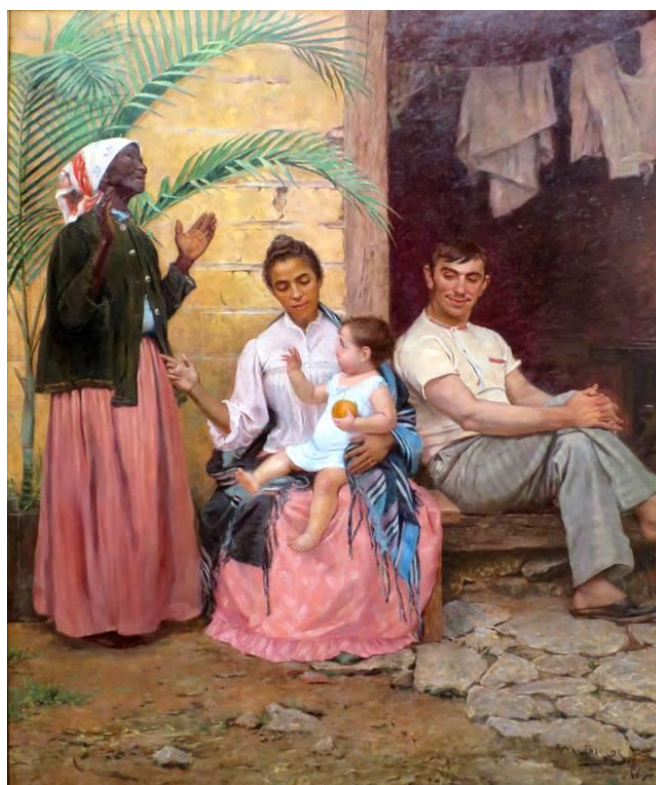
Percebemos que os professores ancoram suas representações em inúmeras circunstâncias para que se torne algo familiar, confortável. Assim, os sujeitos buscam objetivar suas representações acerca de sua autodeclaração racial a partir do que consta na Certidão de Nascimento, traços fenotípicos, textura dos cabelos e tonalidade da cor racial a partir da miscigenação da família.

O que nos causa espanto é saber que ainda há pessoas que se autodeclararam a partir da informação de cor racial constante no Registro de Nascimento, já que é humanamente impossível um recém-nascido ter a capacidade

cognitiva de se autodeclarar. Essa função, na maioria das vezes, foi dada ao genitor ou alguém próxima da família que, por sua vez, fez uso de suas representações sociais para atestar a cor racial do recém-nascido.

Notamos que a maioria das repostas dos professores se referem à descendência familiar a partir de casamentos interraciais. Isso nos faz lembrar o quadro “A redenção de Cam” do espanhol Modesto Brocos, de 1895, para explicar a tentativa de embranquecer o país a partir de casamentos entre negros e brancos.

Figura 14 – Quadro “A redenção de Cam” de Modesto Brocos



Fonte: print Google

O título da obra nos remete ao mito bíblico da maldição lançada por Noé sobre seu filho Cam. Conta a história que Noé dormiu embriagado de vinho e Cam expôs a nudez do seu pai com zombaria aos outros irmãos. Ao acordar e saber do ocorrido, Noé amaldiçoou Canaã, filho de Cam, a ser “servo dos servos”.

Segundo a historiadora Lotierzo (2013), em Dissertação de Mestrado intitulada *Contornos do (In)visível: A redenção de Cam, racismo e estética na pintura brasileira do último Oitocentos*, o contexto em que esse mito bíblico sobre a maldição de Cam foi difundido é o do início da Era Moderna, quando a cristandade europeia

buscava formas de justificar a escravização de pessoas do continente africano, sob justificativas do cristianismo.

O mito é, pois, reinterpretado por Brocos ao apontar na pintura que a salvação ou redenção dos descendentes de Cam, isto é, pessoas da cor racial preta, já que há versões que descrevem Canaã e os descendentes de Cam como negros, se daria por efeito do branqueamento. É possível visualizarmos na pintura uma criança branca, vestida com roupas brancas, ao centro, sendo segurada por sua mãe de cor racial parda e o seu pai branco ao lado direito. Afastada da criança se encontra a avó, preta retinta, com os olhos e mãos levantadas ao céu em forma de agradecimento, não somente pela saúde de seu neto, mas provavelmente por ele ter a cor racial do pai. Essa representação me faz lembrar as representações da minha mãe ao dizer que se casaria com um homem branco para clarear a família, assim, de alguma forma ela tivesse também sua redenção.

Notamos que as respostas dos professores, em sua maioria, estão ancoradas no estereótipo de pessoas negras, isto é, o formato do nariz achatado, os lábios grossos, cabelos crespos, além da evidência da cor racial. Dessa forma, o que atesta a cor racial de um indivíduo além de sua melanina acentuada? Se partirmos de características físicas citadas, ainda chamada por muitos de “traços negroides”, expressão que pode ser considerada racista, incorremos a uma homogeneização e estereotipização de grupos étnicos diversos, ignorando a complexidade e a riqueza das culturas africanas e afrodescendentes.

Sabemos que para fins legais, o Estatuto da Igualdade Racial estabelece que são consideradas pessoas negras as que se autodeclararam pretas e pardas, conforme o quesito cor ou raça usado pelo IBGE e que possuam traços fenotípicos que as caracterizem como de cor racial preta ou parda.

O que torna as discussões sobre questões étnico-raciais tão complexas no Brasil se dá devido à miscigenação, isto é, não basta ter um ancestral familiar negro para que se possa autodeclarar-se negro, mesmo com o tom de pele claro, como nos Estados Unidos. Nesse país continental multicolor se torna uma ironia ter que dizer qual a sua cor racial, já que o colorismo dita as regras do racismo e os grupos racializados possuem degradê de tonalidades de cores entre o preto e o marrom.

Quanto aos professores da U.E.B. JCCP ao responderem por que acreditam que têm a cor racial de sua autodeclaração racial, ancoraram suas representações em:

Levando a nomenclatura [parda] utilizada pelo censo demográfico brasileiro (P.JC 1).

Características físicas, meu pai era um homem negro da pele preta e minha mãe é uma mulher negra de pele mais clara (P.JC 2).

Filha de homem preto e mulher preta com ancestrais indígenas (P. JC 3).

A criação que eu tive, nas fotos da minha família materna, todos os meus primos, o mais claro sou eu. Minha família inteira por parte de mãe é composta por pessoas negras. Minha mãe é negra e meu pai é branco, mas eu não fui criado por ele. Talvez se eu tivesse sido criado pelo meu pai me autoidentificasse branco (P. JC 4).

Eu possuo uma descendência paterna, minha mãe é branca, mas meu pai é negro. Minha avó materna era branca e meu avô materno português, já minha avó paterna era negra e quilombola e meu avô paterno era índio. Há uma miscigenação na minha família (P.JC 5).

Eu lembro que uma vez pedi a minha Certidão de Nascimento para a minha mãe e vi parda. Então eu me considero parda e gosto porque não é aquele extremo (P.JC 6).

Como cidadão do mundo, eu diria que a minha cor muda. Para o Nordeste, sou branco, mas talvez no sul do país não sou branco, nem fora do país (P.JC 8).

Percebemos que a maioria das respostas dos professores estão ancoradas na mistura da cor racial de seus pais. No entanto, o que nos chama a atenção são as respostas que destoam dessa linha de raciocínio da miscigenação familiar. Um exemplo a destacar se refere à professora P.JC 1 que se autodeclara parda por levar em consideração o censo demográfico brasileiro, entendendo “*todas as nuances desse termo [parda] para o contexto histórico e cultural o qual foi escolhido e imposto (P.JC 1)*”.

Sabemos que o Censo Demográfico se apresenta como um levantamento estatístico com objetivo de entender a composição da população, a sua distribuição geográfica, características socioeconômicas e outros dados relevantes para tomada de decisões políticas, dentre eles, a cor racial. Vejamos como a definição da cor racial parda foi vista nos Censos ao longo dos anos:

Figura 15 – Definição da autodeclaração racial “pardo” nos Censos de 1940 a 2022



Fonte: IBGE.

No levantamento realizado pelo IBGE, em 1940, a maioria da população brasileira se autoidentificou como branca (63,46%). A cor racial parda aparece como residual, isto é, quem respondesse qualquer cor racial que não fosse preta, branca e amarela, era classificada como pessoa parda. Como explícito anteriormente, as pessoas tinham receio de se autodeclararem pardas para não serem relacionadas com descendentes da escravização (Santos, 2021b).

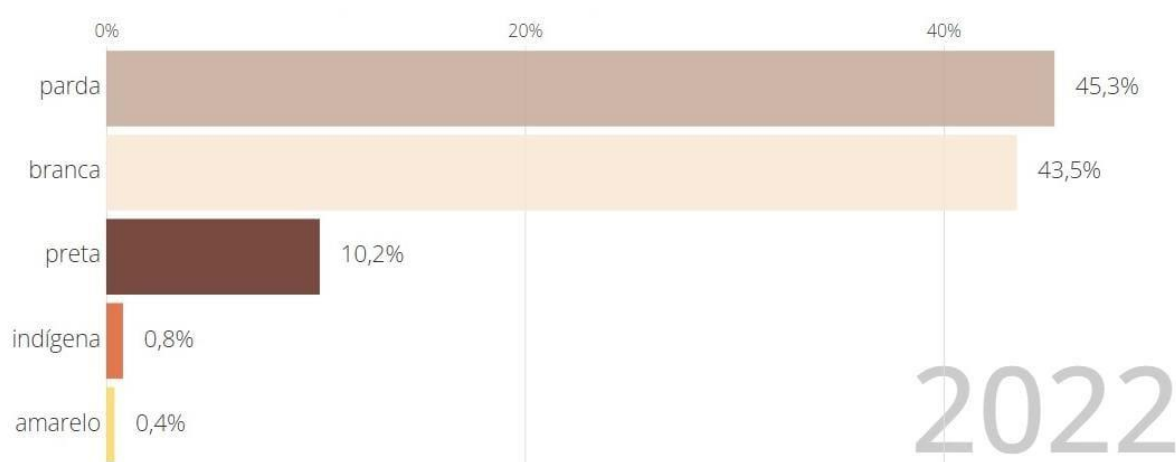
Nos anos 1979, durante a Ditadura Militar, surgiu uma nova pergunta na PNAD com o intuito de ajudar o IBGE no mapeamento racial, já que este não fez perguntas relacionadas à cor ou raça. No entanto, A PNAD, diferentemente do IBGE

que possui categorias pré-definidas, apresentou perguntas abertas. Segundo Santos (2021b), foram ouvidas as categorias: branca-suja, cor de cuia, pouco clara, sapecada, sarará, azul-marinho, burro quando foge, melada, morena-parda, café-com-leite, canela, cobre e queimada de sol.

Percebemos que as representações sociais dos sujeitos acerca da cor racial parda da pesquisa na PNAD, estão ancoradas em objetos, animais e até elementos da natureza próximas da cor marrom, no entanto, essas representações vêm carregadas de preconceitos, já que a adjetivação que é dada aos substantivos elencados pelos pesquisados remetem ao sujo, queimado, chamuscado. Representações essas objetivadas em, por exemplo, café misturado com leite ou um burro que, ao fugir, se suja.

Em 2010 e 2022, o questionário voltou a ser o método de pesquisa do IBGE, apontando que as pessoas pardas são 92,1 milhões, 45,3% da população, sendo que em 2010 eram 43,1% (IBGE, 2022). O gráfico demonstra que:

Gráfico 24 – Autodeclaração racial no Censo de 2022



Fonte: IBGE (2022)

Pela primeira vez na história do país, pessoas que se reconhecem como pardas compõem o maior grupo racial. Se levarmos em consideração que em 1991, esse grupo racial era de 39,64%, enquanto os brancos representavam 53% da população, houve uma mudança de paradigma, podendo ser ancorada em alguns fatores: 1) as lutas históricas do Movimento Negro; 2) aumento da disponibilidade de testes genéticos de genealogia; 3) movimento de parditude.

Quanto ao movimento de parditude, iniciado pela pesquisadora e ativista Beatriz Bueno, tem ganhado destaque nas redes sociais se referindo à cultura dos pardos ou mestiços nesse país. Bueno possui canal⁴⁹ *Parditude*, no Youtube com 15,9 mil inscritos e perfil no Instagram com 14,7 mil seguidores, onde destaca que o movimento proporciona “um debate mais inclusivo e amplo sobre raça e identidade no Brasil, considerando perspectivas latino-americanas e contribuições teóricas de estudiosos que têm conclusões sobre identidade mestiça diferentes das que estão populares atualmente (Bueno, 2021, p. 16)”.

O termo *Parditude* surge em inspiração do conceito de *Negritude* cunhado por Senghor e Césaire. Assim, *Parditude* é indissociável de *Negritude*, pois compõe a essência da Afro-humanidade (Silva, 2023). Esse movimento reivindica que pardos não podem, dessa forma, compor a categoria negro, já que esta não daria conta dos grupos étnico-raciais pardos e pretos. Além do mais, busca “contribuir para uma maior compreensão da construção de subjetividade mestiça, afirmação de identidade, seus desafios e disputas políticas contemporâneas em meio ao termo ‘pardo’ (Bueno, 2021, p. 16)”.

Na contramão desse movimento que se dá, especialmente, na internet a partir das redes sociais e da plataforma de compartilhamento de vídeos como o Youtube, vemos pesquisadores contestando o termo *Parditude*, já que as redes sociais têm sido palco de desinformação e, muitas vezes, os influenciadores de opiniões acabam virando especialistas e a ciência se torna sinônimo de academicismo. Isso significa que provavelmente todos os seres humanos sejam mestiços, assim como milhares de categorias raciais nunca darão conta da diversidade racial, nem do país, nem de outro lugar do mundo (Rodrigues, 2021).

Dessa forma, a categoria “negro” não significa que pardos se identifiquem como negros, mas lhes garanta direitos. Assim como sabemos que a construção social para o preto e para o pardo não são sinônimas, mas acreditamos que a defesa de que pardos não são negros, seguindo o que preconiza o movimento de *Parditude*, seja uma intenção política que precisa ser explicitada, fato que ainda está no obscurantismo, e não uma consequência automática da diferença.

⁴⁹ <https://www.youtube.com/@parditude/videos>.

Rodrigues (2021), em sua Dissertação de Mestrado intitulada *(Contra)mestiçagem negra: pele clara, anti-colorismo e comissões de heteroidentificação racial* que trata dos casos de fraude branca no sistema de cotas raciais, situa *parditude* como “referência a antepassados negros de sua família (p. 34)”, já que “movimentos sociais apontam para a apropriação indevida dessas políticas pelos sujeitos brancos (p. 34)”, o que evidencia uma *parditude genética*, uma vez que “pardo está denotando aqui, mais uma vez, uma herança genética mestiça, e não um fenótipo mestiço racializado (p. 158)”.

Ainda sobre a autodeclaração racial dos docentes pesquisados, nos chamou a atenção a resposta do professor P. JC 8 da U.E.B JCC, ao responder que sua cor racial muda de acordo com a localização geográfica, já que enquanto “cidadão do mundo”, na região Nordeste, por exemplo, seria facilmente representado como um homem branco, mas na região do Sul do país isso seria ao contrário.

Isso se dá porque cor racial é construção social e política. Tendo essa informação como base se fazem familiares as ancoragens do professor, uma vez que a região Nordeste, especificamente, o estado da Bahia, foi local que mais recebeu pessoas africanas escravizadas, enquanto no sul do país houve a imigração de povos europeus, principalmente, após a falaciosa Abolição da Escravidão em 13 de maio de 1988.

Sendo assim, a representação social de cor racial do povo nordestino é de que são pessoas de tom de pele, em sua maioria, negra e parda, desconsiderando as especificidades dos nove estados; enquanto o sul do país é representado por pessoas da cor racial mais clara, devido suas descendências europeias. Essas representações, possivelmente, ancoradas desses momentos históricos citados, são objetivadas na dubiedade da autodeclaração racial do professor P.JC8.

Quadro 7 – Objetivações e ancoragens de professores acerca de sua autodeclaração

Representações Sociais	
Objetivação (imagem)	Ancoragem (sentidos)
Autodeclaração racial dos professores pesquisados	<ul style="list-style-type: none"> - Sentidos atribuídos em levantamentos para coletar dados sobre diferentes aspectos da realidade brasileira - Casamento interracial - Ancestrais indígenas - Vivências familiares - Descendência quilombola - Miscigenação

Fonte: FERREIRA (2025)

5.1.2. Percepção dos professores sobre a cor racial predominante dos estudantes

Se voltarmos ao Quadro 6, observaremos que os docentes, de ambas as escolas, percebem que a maioria dos seus estudantes possui a cor racial parda, seguida da preta.

Alguns deles justificaram suas percepções:

Vivemos em um país em que a miscigenação é predominante (PI 4).

Esse questionamento sobre a cor de pele dos alunos me fez pensar bastante porque eu nunca tinha parado para analisar sobre isso, mas eu acho que estaria ali dividido a maior parte dos alunos são pardos ou negros. Se eu fosse dividir em porcentagem, eu acho que colocaria 45% pardos, 45% negros e apenas 10% brancos. Eu acredito que essa seria a divisão, é uma pergunta interessante, nunca parei para pensar (PI 6).

A cor de pele predominante dos meus alunos é a preta, no entanto, observei durante algumas aplicações de provas externas (durante aulas também), que exigiam o preenchimento de dados sobre cor, a maioria deles declaravam-se pardos, mesmo tendo a cor de pele retinta. Muitos deles também questionavam a mim qual era a cor de pele deles, no entanto, sempre respondo que eles devem se autodeterminar e reconhecer, que eu não poderia atribuir a eles uma cor (PI 7).

Buscando mais uma vez o contexto do qual meus alunos estão inseridos, bairros da chamada periferia onde a maioria é negra, é perceptível que a maioria dos meus alunos e alunas são pretos e pretas (P.JC 3).

Porque a primeira coisa que eu levo em consideração é a tonalidade da cor de pele. Eu sei que tem várias coisas que mexem com a etnia, visivelmente para mim é a cor de pele, é o que salta aos meus olhos (P.JC 4).

Pela comunidade, influência, cultura muito forte dos terreiros de matriz africana (P. JC 6).

O professor PI 6 da U.E.B. Iguaíba demonstrou surpresa diante da pergunta e evidenciou que o questionamento o fez pensar, talvez porque quando questões étnico-raciais chegam às escolas, ainda estão atreladas ao Dia da Consciência Negra, no intuito de representar o povo africano e afro-brasileiro de forma caricata, reduzindo sua história e cultura ligadas somente à culinária, palavras de origens africanas, danças.

Essas representações sociais repetidas anualmente por professores em momentos pontuais não permitem que eles e seus estudantes representem a si próprios como sujeitos históricos inseridos em uma sociedade marcada pelo racismo estrutural, sendo a escola um aparelho ideológico que pode manter ou romper com essas representações. Nesse sentido, uma pergunta sobre “entre seus alunos qual a cor de pele predominante”, pode nos revelar representações sociais que possivelmente explicam comportamentos, atitudes, crenças dos professores pesquisados.

Quando o professor PI 6 atesta que “*vou até começar a analisar isso [cor racial dos estudantes] em sala, eu nunca havia parado para pensar nessa questão*”, aí se inicia um processo de ancoragem do qual esse professor buscará na genealogia das suas representações, no primeiro momento de forma não intencional, a disposição dos alunos em sala de aula, liderança de alguns, socialização de outros, dificuldades de aprendizagem de muitos e, na tentativa de objetivar essas representações, tentará formar sua representação social do que pensa acerca de seus alunos pretos, pardos e brancos.

Já a professora PI 7, também da U.E.B Iguaíba, nos remete, a partir de sua resposta, para a dificuldade ou receio de seus estudantes em se autodeclararem. É bom deixarmos evidente que a pergunta se refere à percepção dos professores acerca da cor racial predominante de seus estudantes, assim, quando a professora PI 7 declara que a maioria dos seus alunos são pretos, significa que ela objetiva suas representações na tonalidade da cor racial, já que estranha o fato dos estudantes autodeclararem-se pardos “*mesmo tendo a cor de pele retinta*”.

Um outro ponto a considerar diz respeito ao questionamento dos alunos sobre sua cor racial à professora, diante de preenchimento de perfil de avaliações externas, obtendo como resposta “*que eles devem se autodeterminar e reconhecer,*

que eu não poderia atribuir a eles uma cor (PI 7)”. Concordamos com a professora no quesito de que a autodeclaração é individual e intransferível, no entanto, essa dificuldade dos alunos em autodeclarar-se pode estar objetivada na multicolor visível aos olhos diante da formação de famílias interraciais e percepção de tonalidades de cor racial em sala de aula e na escola.

Diante disso, concordamos com Ribeiro (2019) quando defende que “[...] frases como “eu não vejo cor” não ajudam. O problema não é a cor racial, mas seu uso como justificativa para segregar e oprimir. Vejamos cores, somos diversos e não há nada de errado nisso (p. 12)”. O que tentamos desde o início nesta Tese, ora de forma tímida, ora de forma efusiva, é evidenciar que há uma dubiedade dos sujeitos em identificar sua cor racial e isso se revela na fala dos professores quando afirmam que “*é estranho falar sobre isso (PI 7)*”. Será por que é tão óbvia a autodeclaração que se torna, paradoxalmente, difícil de dizê-la?

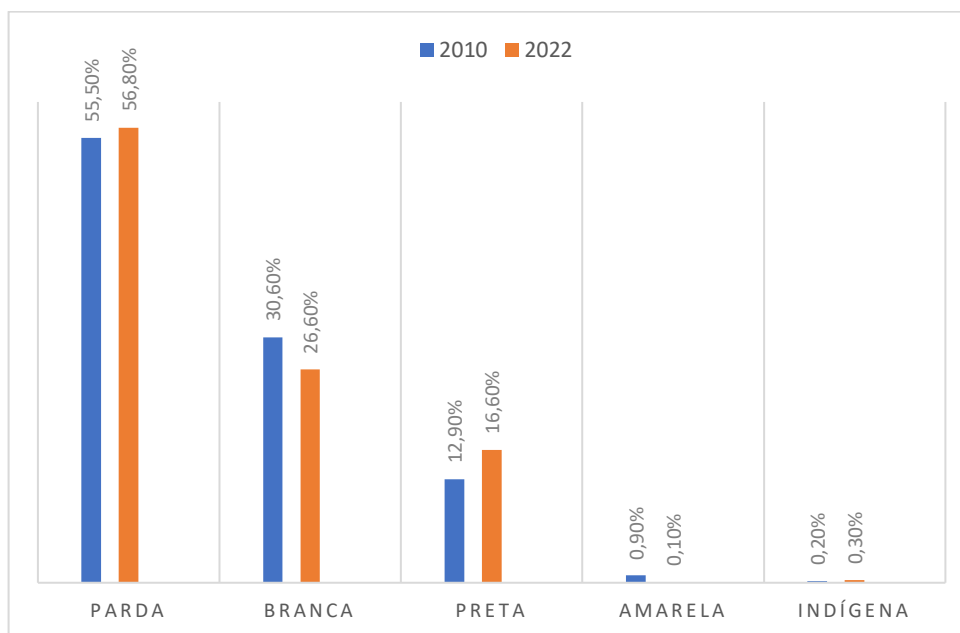
Um outro ponto a considerar em relação à cor racial dos estudantes a partir da percepção dos seus professores, diz respeito à localidade que residem. De acordo com o professor P.JC 3, a maioria de seus alunos é preta, pois moram em “*bairros da chamada periferia onde a maioria é negra, é perceptível que a maioria dos meus alunos e alunas são pretos e pretas (P.JC 3)*”. Talvez a forma como o professor se expressou nos leve a pensar que pessoas pretas se encerram em guetos e periferias como se isso fosse uma condição devido à sua pretura.

No entanto, sabemos que a dívida história da escravização deixou um legado profundo na formação das periferias no Brasil, já que ex-escravizados foram forçados a ocupar espaços impróprios e desassistidos. A diáspora africana resultou na marginalização e na exclusão da população negra, que foi relegada a áreas periféricas e vulneráveis.

De acordo com o Censo de 2022, a maioria da população residente em favelas e comunidades urbanas no Brasil é negra. O perfil divulgado pelo IBGE (2022), mostra que 56,8% dos moradores dessas localidades são pardos, 16,1% pretos, brancos contabilizam 43,5% e indígenas representam apenas 0,8%. O levantamento aponta também que ao longo dos últimos 12 anos o número de pessoas que se autodeclara da cor racial branca reduziu, enquanto o número de moradores autodeclarados das cores parda e preta cresceu, significando que 16.390.815

peças estão vivendo em territórios populares, 5 milhões a mais que o registrado em 2010. Vejamos o gráfico a seguir:

Gráfico 25 – Perfil por cor ou raça nas favelas brasileiras



Fonte: Censo 2022/IBGE

O número de pessoas negras (pardas e pretas) compõe a maior parte dos moradores dos territórios populares vivendo em situações de pobreza, sem saneamento básico e inúmeras vulnerabilidades sociais. Além do passado escravocrata citado anteriormente, a pandemia de COVID-19 que assolou o mundo no início do ano 2022, possui um efeito devastador no aumento desse número de pessoas residindo em aglomerados urbanos, devido, principalmente, ao desemprego e, com ele, diversas consequências como, insegurança alimentar e dificuldades financeiras para honrar dívidas como moradia.

Um aspecto que também nos chamou atenção nas evocações dos professores a respeito da cor racial dada por eles aos seus alunos, está atrelado à *“comunidade, influência, cultura muito forte dos terreiros de matriz africana (P. JC 6)”*.

Os terreiros de matriz africana no Maranhão são espaços religiosos e culturais onde as religiões afro-brasileiras, como candomblé, umbanda e tambor mina, são praticadas. Além do mais, são espaços de preservação da cultura, de tradições africanas, de resistência contra o racismo e a intolerância religiosa.

Segundo Pereira (2022) “o processo de desterritorialização e nova territorialização realizado pelos povos da diáspora, na qual diversas nações estabeleceram trocas culturais e religiosas, possibilitou a criação de práticas religiosas (p. 126)” que foram se amalgamando, se separando, se diferenciando ao longo das evoluções.

Realizada a análise das respostas dos professores, o quadro seguinte evidencia as objetivações e ancoragens destes acerca da cor racial predominante dos seus estudantes.

Quadro 8 – Objetivações e ancoragens de professores acerca da cor racial predominante dos estudantes

Representações Sociais	
Objetivação (imagem)	Ancoragem (sentidos)
Cor racial dos estudantes predominantemente parda atribuída a partir da percepção de seus professores	<ul style="list-style-type: none"> - Miscigenação - Cultura afro-brasileira - Influência das religiões de matriz africana

Fonte: FERREIRA (2025)

5.1.3. Cor racial dos estudantes que demonstram maior nível de socialização/liderança

Ao perguntarmos aos professores qual a cor racial dos estudantes que demonstram maior nível de socialização e liderança, a maioria dos professores da UEB Iguaíba não percebe essa diferenciação, havendo empate entre os demais professores que optaram pela cor racial branca e parda. Já os professores da UEB JCCP, apontaram os alunos brancos como aqueles com maior nível de socialização e de liderança em sala de aula, seguido dos alunos de cor racial preta. Nenhum professor elencou a cor racial parda em seus alunos.

As representações dos docentes sobre o nível de socialização e de liderança dos seus alunos, tendo a cor racial como parâmetro, foram as mais diversas:

Aceitação social e nível econômico costumam ser maior entre os alunos brancos no círculo de amizade deles (PI 3).

Cor parda/preta, até porque é a maior parte do público (PI 7).

Socialização eu não vejo muita diferença entre brancos e pretos. Na questão da liderança eu vejo que já há uma diferença. Geralmente os alunos de cor branca têm maior facilidade de liderar (PI 8).

As minorias tendem a se isolar de alguma forma. O exemplo das meninas negras que sentam lá atrás são as que sofrem preconceito de duas pessoas na sala, se isolam e os meninos se isolam com elas porque essas duas pessoas os fizeram acreditar que são diferentes (PI 9).

Percebo que estudantes negros de pele mais escura tendem a ser mais retraídos, principalmente, as mulheres. Acredito que tem a ver com toda violência explícita e implícita no cotidiano desses estudantes, dentro e fora da escola (P.JC 1).

Percebo que os alunos brancos têm mais facilidade de se colocarem à frente em posição de liderança. Acredito que o motivo vem desde os anos iniciais destes alunos, em que alguns professores ainda cometem o erro de colocar sempre os alunos com tais características em posição de liderança (P.JC 3).

Em sociabilidade, negros. Já em liderança, percebo que os negros ficam mais oprimidos, receosos em falar, mas em socialização são melhores, conseguem ser mais humanos, no sentido de serem mais receptivos com as pessoas. Eu percebo em sala de aula que o aluno mais claro tende a ser o centro ou ele mesmo se centraliza ou a turma faz isso (P.JC 5).

Mesmo a maioria dos alunos sendo preto quem lidera são os alunos mais claros. Percebo que os alunos mais claros se sentem mais à vontade na liderança, confortáveis. Quanto à socialização, de maneira geral, alunos negros socializam bem (P.JC 6).

Percebemos nas representações sociais dos professores acerca da socialização/liderança de seus alunos brancos e negros que, de modo geral, fazem uma separação por raça – brancos e negros – daqueles que tendem a liderar, ou seja, alunos brancos ou de pele mais clara, e daqueles que possuem maior desenvoltura na socialização, estudantes negros ou de pele mais escura.

O professor PI 3, da UEB Iguaíba, leva em consideração o nível econômico relacionado à cor racial dos estudantes. Vale lembrar que, embora a escola seja pública e esteja localizada na zona rural, não há uma homogeneidade econômica dos alunos. Diferentemente de escolas particulares frequentadas por pessoas de nível econômico privilegiado, a escola em análise não trata de quem possui mais dinheiro ou menos dinheiro, mas quais alunos conseguem acessar espaços de lazer e cultura, como cinema, teatro, passeios com a família e como essas experiências chegam à escola, particularmente, nos grupos de pertença racializados.

A possibilidade de alunos frequentarem esses espaços dá-lhes a oportunidade de possuir um repertório cultural e de conhecimentos mais amplos, o que seria mais difícil para aqueles alunos que possuem apenas o livro didático, televisão ou celular. Acreditamos que, em alguns momentos, o virtual não consegue substituir as experiências advindas do presencial.

O que nos chama a atenção no quesito liderança/socialização em relação à cor racial dos estudantes, foi a sagacidade de alguns docentes em separar essas categorias, ou seja, muitos conseguiram representar seus estudantes, primeiro na socialização e, após, no comportamento. Isso se deu porque os professores, a partir de vivências cotidianas na escola percebem diferenças importantes em ambas as categorias.

Dessa forma, os professores *PI 8* e *PI 9* da UEB Iguaíba, assim como os docentes *PJ.C, 3 PJ.C 5* e *PJ.C 6* da UEB JCCP, objetivaram a socialização dos estudantes negros a partir do isolamento, isto é, esse grupo racializado “*tende a se isolar de alguma forma (PI 9)*” não havendo, portanto, socialização; ou então não percebem “*muita diferença entre brancos e pretos (PI 8)*”.

Inferimos que o isolamento desse grupo de alunos negros se dê devido ao racismo, enquanto “um conjunto de crenças, ideias ou doutrinas que sustentam a suposta superioridade, seja ela biológica, cultural e/ou moral, de um grupo étnico, povo ou comunidade considerados como uma “raça” específica (Quadros, 2023, p. 43)”. Essas representações sociais de superioridade, muitas vezes, objetivadas em ações discriminatórias e injustas contra aqueles que são vistos como diferentes com base em sua origem racial, levam estudantes a ficarem retraídos, como aponta o professor P.JC 1.

O professor PI 9, da UEB Iguaíba, cita o exemplo “*das meninas negras que sentam lá atrás*”, pois “*sofrem preconceito de duas pessoas na sala, se isolam e os meninos se isolam com elas porque essas duas pessoas os fizeram acreditar que são diferentes*”. Como percebemos, os cabelos crespos das alunas são objetivados pelos professores como características fenotípicas da população negra e, ao ancorar esse exemplo em realidades de grupos racializados, os docentes representam que o isolamento dessas alunas se dá devido a uma das inúmeras facetas do racismo.

Os professores P.J.C 5 e P.J.C 6, da UEB JCCP, afirmam que em sociabilidade, os alunos negros *“são melhores, conseguem ser mais humanos, no sentido de serem mais receptivos com as pessoas (P.JC 5)”*, evidenciando que *“de maneira geral, alunos negros socializam bem (P.JC 6)”*. Percebemos, diante as respostas, que as justificativas são vagas e até romantizadas ao afirmar que os alunos negros são “mais humanos” para se referir à receptividade com os demais atores educativos.

Inferimos que esses docentes, possivelmente, ancoraram representações sociais ligadas à alegria, às conversas regadas à sorrisos, ações ligadas à cotidianidade da população negra que é vista “como pessoas felizes, apesar de tudo”. Quem nunca ouviu ou até mesmo reproduziu uma frase como essa? O que essa frase esconde são representações sociais cristalizadas que, paradoxalmente, escondem propositadamente, vidas negras que historicamente tiveram o riso como um amigo não convidado a sentar na mesa.

Dessa forma, percebemos que as representações sociais dos professores ligadas à socialização dos alunos a partir dos matizes de suas cores raciais, ainda se apresenta como vaga, caricata e romantizada.

Um ponto relevante levantado pelo professor P.JC 1, da UEB JCCP, se refere aos *“estudantes negros de pele mais escura tendem a ser mais retraídos, principalmente, as mulheres. Acredito que tem a ver com toda violência explícita e implícita no cotidiano desses estudantes, dentro e fora da escola”*. É interessante perceber que o professor demarcou a tonalidade da cor racial ao afirmar que os estudantes mais retraídos são da cor “mais escura”.

Daí relembramos as discussões levantadas nas primeiras seções dessa Tese acerca do colorismo, isto é, dentro de grupos racializados de várias tonalidades de pretos, os mais retintos terão dificuldades de socialização, por exemplo, e facilidades em sofrer racismos. Escancarando, assim, o quanto o colorismo está a serviço do racismo. O que nos questionamos é o que deveria ser feito diante da representação social desse professor?

O professor em questão também demarca o gênero, ou seja, as mulheres negras são retraídas. Isso nos lembra a Tese *O prisma de gênero e a produção de cores da diferença na Educação Infantil*, de Gicele Formiga, ao afirmar que “a

experiência de ser mulher negra refere-se a aspectos específicos dos dispositivos de controle que atuam em torno da raça e do gênero que aí se especificam e aprimoram as formas de opressão (Formiga, 2022, p. 116)”, isto é, produz-se consolidando lugares de opressão diferentes para as mulheres negras daqueles problematizados pelas mulheres brancas ou pelos homens negros.

O docente P.JC 1 também revela que estudantes negros estão sujeitos a maior vulnerabilidade social, especificamente, violência domiciliar, urbana e escolar. Obviamente, o racismo produz essa vulnerabilidade social, pois “utilizando a violência física, psicológica ou simbólica como armas de coação e execução de insultos, ataques e hostilidades de diferentes formas (Ströher, 2022, p. 212)”, agride, humilha e deixa as “feridas do colonialismo (Kilomba, 2019)” com cicatrizes abertas a sangrar.

No que diz respeito à liderança, a maioria dos professores entrevistados afirma que os alunos brancos ou da pele clara (não pardos) possuem mais desenvoltura nas questões ligadas a liderar grupos.

Questionado a esse respeito, o professor P.JC 3 afirma que a facilidade dos alunos brancos em liderar vem desde *“os anos iniciais destes alunos, em que alguns professores ainda cometem o erro de colocar sempre os alunos com tais características em posição de liderança”*. Visualizamos, assim, um exemplo de objetivação no qual professores ainda incorrem ao erro de posicionar, em sala de aula, alunos brancos nos espaços próximos ao docente e, alunos negros, ao fundo da sala.

Daí a necessidade de formação de professores que sublinhem que “práticas antirracistas devem estar presentes não apenas nos conteúdos curriculares e/ou nos documentos institucionais, como o PPP e os planos de ensino, mas sim no âmbito de todas as ações e relações interpessoais existentes no espaço escolar (Luz, 2023, p. 5)”, principalmente, na relação professor/aluno, uma vez que mantêm um vínculo maior na escola.

Já o professor P.JC 6, informa que os alunos mais claros têm maior facilidade em liderar, *“mesmo a maioria dos alunos sendo pretos”* e completa ao afirmar *“que os alunos mais claros se sentem mais à vontade na liderança, confortáveis”*. Isso nos faz inferir que pessoas da pele clara, em sua maioria,

apresentam maior desenvoltura em estar em posição de destaque, não que seja um fator genético, mas historicamente construído.

Acreditamos que não será necessário repetir que a história desse país possui um passado irrevogável: a escravização de pessoas negras africanas que, segundo Bueno (2023), se deu devido a dois mecanismos de dominação: a religião e a guerra. “A indústria da guerra e a religião uniram-se para produzir súditos e crentes obrigados a aceitarem a ideologia do colonizador e se submeterem a um destino de escravizados, com perspectiva de uma possibilidade da salvação eterna depois dessa vida infeliz (p. 32)”. A história se repete.

O Quadro 9 sinteriza as objetivações e ancoragens de professores acerca da socialização/liderança dos estudantes analisadas anteriormente.

Quadro 9 – Objetivações e ancoragens de professores acerca da socialização/liderança dos estudantes

Representações Sociais	
Objetivação (imagem)	Ancoragem (sentidos)
Os estudantes negros socializam bem em sala de aula. Já na liderança, os estudantes brancos apresentam maior desenvoltura	<ul style="list-style-type: none"> - Isolamento social - Reprodução social - Habilidade - Aceitação social

Fonte: FERREIRA (2025)

Diante das discussões levantadas até aqui acerca da cor racial dos atores educativos, elaboramos a próxima Unidade Temática a partir da sistematização dos nossos achados sobre as relações étnico-raciais que professores e alunos mantêm no cotidiano da escola. Para isso, a partir das questões 1, 5 e 6 das entrevistas semiestruturadas com os professores, intitulamos a Temática II como *Relações étnico-raciais de professores e alunos no cotidiano escolar*.

Quadro 10 – Unidade Temática II: *Relações étnico-raciais de professores e alunos no cotidiano escolar*

	CATEGORIAS EMANADAS DOS NÚCLEOS DE SENTIDO	
	Experiências com projetos e momentos de conscientização na escola, e nos componentes curriculares em sala de aula sobre questões étnico-raciais	Atitudes dos professores tomadas diante de casos de racismos entre estudantes
NÚCLEOS DE SENTIDO	Dia da Consciência Negra (4) Dia da Consciência Negra (4)	Comunicar à gestão (3) Comunicação à gestão (2)
	Livro didático (2) Livro didático (1)	Chamar a atenção dos envolvidos (3) Chamar a atenção dos envolvidos (6)
	Discussão em sala de aula (2) Discussão em sala de aula (2)	Comunicar os responsáveis (1)
	Atividades transversais (1) Atividades transversais (1)	Conversar/refletir (2)

Fonte: FERREIRA (2025)

Vale a pena lembrar que os núcleos de sentido foram identificados pelas cores: vermelha e verde. A cor vermelha indica os núcleos de sentido dos professores da UEB Iguaíba e, a cor verde, para os professores da UEB JCCP. Decidimos identificar os núcleos de sentido dos professores das escolas pesquisadas conjuntamente para que a partir da diferença das cores, as respostas dos docentes pudessem ficar mais contextualizadas. Em relação aos números entre parênteses, indicam a frequência com que surgiram, indicando um dado quantitativo importante para essa investigação.

Como citado anteriormente, essa Unidade Temática foi criada a partir das questões 1, 5 e 6 das entrevistas semiestruturadas com os professores, a saber:

- Questão 1 – Com você trabalha em sua disciplina as questões étnico-raciais?
- Questão 5 – Quais experiências você vivenciou na escola com projetos ou momentos de conscientização sobre questões étnico-raciais?
- Questão 6 – Que atitudes você toma diante de um caso de racismo entre estudantes?

Diante da proximidade de temas/conteúdos das questões, resolvemos juntar as perguntas 1 com 5, formando assim, duas categorias emanadas dos núcleos de sentido: *Experiências com projetos e momentos de conscientização na escola, e nos componentes curriculares em sala de aula sobre questões étnico-raciais; Atitudes dos professores tomadas diante de casos de racismos entre estudantes.*

Ao partilharmos da assertiva de que a relação entre professores e estudantes orienta não somente o processo de ensino e aprendizagem, mas também se apresenta num movimento contínuo dos sujeitos de se encontrarem com o conhecimento para pesquisar, descobrir, duvidar, compreender, conhecer e objetivar o conhecimento, evidenciamos o quanto as relações interpessoais tornam-se importantes, já que inscrevem, contornam, balizam os indivíduos, assim como proporcionam perspectivas, dependendo da intencionalidade da relação (Ferreira, 2017).

Diante disso, ao elegermos como título dessa Unidade Temática *Relações étnico-raciais de professores e alunos no cotidiano escolar*, referimo-nos às interações sociais estabelecidas entre grupos étnicos e raciais distintos, ou entre indivíduos desses grupos, baseadas em representações, percepções, ideias e conceitos sobre as diferenças e semelhanças entre eles. Essas relações podem envolver tanto aspectos de convivência positiva, como respeito e valorização da diversidade, quanto conflitos e desigualdades decorrentes de preconceitos e de discriminação.

Um ponto também a destacar diz respeito ao cotidiano, uma vez que enquanto rota do conhecimento, “quer isto dizer que o cotidiano não é uma parcela isolável do social (Passos, 2004, p. 31)”, mas visto nesta Tese como conhecimento constituído dos saberes científicos acumulados e das vivências na escola e fora dela, com professores e alunos reais e demais atores educativos, num “espaço central em que todos atuamos, o que nos torna, nos diferentes níveis do processo educacional, responsáveis (Moreira; Candau, 2007)” pelas atividades que ali se desenvolvem.

De acordo com essa perspectiva, não demarcamos uma supremacia dos conhecimentos científicos oriundos da escola sobre os conhecimentos ancestrais advindos dos povos africanos, indígenas, quilombolas, ribeirinhos, por exemplo, visto que as relações no cotidiano da escola não podem desmerecer conhecimentos ancestrais milenares, pois são tão essenciais quanto o conteúdo do saber científico,

por se tratar também de uma produção social. Sendo assim, o conhecimento se dá também no interior das relações entre pessoas ou grupos, que podem ter mais legitimidade do que decisões e contratos formais firmados anteriormente (Ferreira, 2017).

5.1.4 Experiências com projetos e momentos de conscientização na escola, e nos componentes curriculares em sala de aula sobre questões étnico-raciais

A categoria que leva o nome deste subitem levou em consideração as experiências com projetos ou momentos de conscientização que professores tiveram ao longo dos anos nas escolas analisadas acerca das questões étnico-raciais, na perspectiva da cor racial dos estudantes, assim como aulas e atividades nos componentes curriculares específicos de cada docente sobre racismo.

As objetivações dos professores, de ambas as escolas, sobre as experiências com projetos e momentos de conscientização acerca de questões étnico-raciais foram evidenciadas a partir de:

Quando estuda alguma obra literária de autor negro ou nos trabalhos elaborados por ocasião das comemorações do Dia da Consciência Negra (PI 2).

Datas que remetem [...] a essas discussões, Consciência Negra, [...] são pautas que geram muita discussão entre os alunos e é possível perceber a falta de maturidade e consciência (PI 3).

Geralmente os projetos nas escolas no mês de novembro devido ao Dia da Consciência Negra [...]. Fizemos um passeio ao Centro Histórico e fomos ao Museu de Gastronomia onde aprendemos mais sobre a herança africana em São Luís e no Maranhão (PI 5).

Ultimamente, os momentos de conscientização têm ficado mais restritos à data do Dia 20 de Novembro. Quando fica próximo dessa data, a escola [...] solicita que os professores, em sala, possam desenvolver alguma atividade relacionada à data (PI 6).

Essa temática sempre é abordada durante as minhas aulas (conteúdos sobre formação do Brasil, África, população brasileira, Dia da Consciência Negra, atualidades...) (PI 7).

Sempre busco trazer propostas aos meus alunos que fazem parte do universo cultural deles, como Tambor de Crioula, Festa do Divino, Capoeira, além de artistas pretos e que discutem racismo e valorização etnoracial (P.JC 3).

Diretamente nunca propus projetos, mas chamando a atenção dos alunos em sala de aula sim [...]. Geralmente eu não aceito trabalhos de projetos da escola porque a maioria tira 10, então vou pedir uma redação (P.JC 4).

Aqui na escola, geralmente, acontece em datas específicas [...]. Eu percebo que o aluno fica muito disperso, faz por fazer. Eu penso que deixa muito a desejar. Aqui na escola essas experiências são poucas (P.JC 5).

Diante das falas dos docentes, fica evidente que as escolas trabalham as questões étnico-raciais, principalmente, no Dia da Consciência Negra. Sabemos o quanto essa data se faz importante no calendário escolar, já que a partir da aprovação da Lei nº 10.639/03, que altera a Lei nº 9.393/96, no Artigo 79-B, estabeleceu no calendário escolar a inclusão do dia 20 de novembro como Dia da Consciência Negra.

Em contraposição ao 13 de maio, data da assinatura da Lei Áurea pela Princesa Isabel, o dia 20 de novembro, foi proposto na década de 1970, pelo Grupo Palmares⁵⁰, em referência ao dia atribuído à morte de Zumbi dos Palmares, em 1695 – um dos maiores líderes negros do Brasil que lutou pela libertação do povo contra o sistema escravista – com o propósito de ressaltar o protagonismo das pessoas negras.

Vale ressaltar que o Dia da Consciência Negra foi instituído como feriado nacional pela Lei nº 14.759/23, sancionada em dezembro de 2023, pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva. A data já era feriado em alguns estados e municípios, mas a Lei federal tornou-a um feriado nacional, sendo celebrada pela primeira vez em todo o país no ano de 2023.

No entanto, nosso desconforto repousa em trabalhar as questões étnico-raciais somente em datas pontuais. Segundo Umbelino e Pereira (2022), se faz “necessário que essas ações se cumpram no dia a dia da escola, e não fiquem presas apenas à semana da Consciência Negra e/ou outros eventos específicos, ou ainda, que aconteçam apenas na esfera das ações afirmativas (p. 54)”, embora saibamos

⁵⁰ Foi uma associação de ativismo político e cultural do movimento negro no Brasil, ativa em Porto Alegre entre 1971 e 1978.

que têm intenção de minorar a desigualdade política, social e econômica entre grupos de uma sociedade.

As respostas dos professores nos fazem pensar que o trabalho didático-pedagógico nas escolas com a EREER se apresenta como uma imposição, possivelmente pela gestão escolar ou secretaria municipal de educação. A resposta do professor PI 6, da UEB Iguaíba, ao afirmar que *“quando fica próximo dessa data, a escola [...] solicita que os professores, em sala, possam desenvolver alguma atividade relacionada à data”*, evidencia que há uma certa obrigação em fazer alguma atividade, mesmo que isso seja feito sem tanto esmero.

Aqui esbarramos, mais uma vez, na importância de se pensar o trabalho docente que, desde as reformas neoliberais de educação que ocorrem no Brasil a partir dos anos 1990, apresenta profundas mudanças nas formas de organizar e gerir o trabalho na escola, implicando em “um processo mais intenso de sobrecarga de funções e atribuições aos(as) professores(as), desacompanhado das adequadas e necessárias condições de trabalho (Andrade; Melo, 2023, p. 32)” e o quão isso tem impactado na saúde e na qualidade de vida dos(as) educadores(as) brasileiros.

Talvez esse aligeiramento em fazer atividades sem planejamento visando somente o Dia da Consciência Negra se torne *“pautas que geram muita discussão entre os alunos e é possível perceber a falta de maturidade e consciência (PI 3)”*, assim como a percepção de que *“o aluno fica muito disperso, faz por fazer. Eu penso que deixa muito a desejar (P.JC 5)”*. Essas representações sociais dos docentes possivelmente estão ancoradas na complexidade em entender as questões étnico-raciais na formação do povo brasileiros e suas inúmeras formas de saberes.

Poucos professores buscam abordar essas questões em aulas, para além de uma data específica, como é o exemplo do professor PI 7, da UEB Iguaíba, que trabalha conteúdos sobre a formação do Brasil, a África, a população brasileira, o Dia da Consciência Negra e atualidades; professora PI 2, da UEB Iguaíba, que estuda com seus alunos obras literárias de autores negros; professor PI 5, também da UEB Iguaíba, que levou seus alunos a conhecerem o Museu de Gastronomia; professora P.JC 3, da UEB JCCP, que trabalha em sala de aula temas como o Tambor de Crioula, a Festa do Divino, a Capoeira, além de artistas pretos e que discute racismo e valorização etnoracial.

É bom enfatizar que trabalhos dessa natureza nas escolas e fora delas não necessitam somente da boa vontade do docente, mas de uma rede de apoio, desde a gestão escolar e a secretaria municipal de educação, até políticas educacionais que possam influenciar diretamente a situação de vida e de desempenho profissional dos próprios docentes, já que “em um país crivado de desigualdades de todos os matizes, tais políticas têm sido anunciadas como estratégias essenciais à promoção de uma educação que busque alcançar os segmentos mais carentes da população (Andrade; Melo, 2023, p. 31)”, o que não pode ser traduzido em mais responsabilidades e tarefas daquelas ligadas diretamente ao cotidiano docente.

Talvez se essas questões estivessem demarcadas na formação inicial dos professores não haveria aqueles que *“não aceito trabalhos de projetos da escola porque a maioria tira 10, então vou pedir uma redação (P.JC 4)”*. Essa representação social do professor em questão parece estar ancorada na Pedagogia Tradicional, uma vez que o docente se recusa a avaliar seus alunos a partir de atividades desenvolvidas em projetos, ou seja, um olhar diferente e mais criativo de aprender novos conhecimentos.

Ao perguntarmos aos professores como trabalham em seus componentes curriculares as questões étnico-raciais, obtivemos como respostas:

Trabalho com enfoque no racismo nos esportes, sobretudo nos esportes populares como o futebol (PI 1).

Eu costumo trabalhar onde tem uma discussão sobre população, na parte de Geografia (PI 3).

Principalmente explicando que somos descendentes de três raças distintas e que não devemos praticar atos de racismo e preconceito (PI 4).

A minha disciplina de Matemática é um pouco difícil de interligar [...]. Quando eu consigo trabalhar essas questões é mais por um evento que tenha acontecido na mídia e que eu trago para a sala (PI 6).

Eu gosto de trabalhar a partir de textos filosóficos ou então com músicas, poesias ou tirinhas (PI 8).

Quando eu falo de genética de populações, aí eu sempre toco nessas questões do respeito às diferenças (PI 9).

A perspectiva que norteia meu trabalho é decolonial [...]. Me esforço para trazer a importância da construção de sociedades fora do eixo europeu (P.JC 1).

Além de conversas prévias, levo para sala de aula textos, trabalhos de artistas que abordam a questão do racismo e preconceito (P.JC 3).

Abordo de maneira geral [...] na medida que uma ou outra proposta no livro-texto vai tratando sobre o tema transversal (P.JC 4).

O livro de Ciências não traz essa temática de forma direta e eu trabalho especificamente na data do Dia da Consciência Negra (P.JC 6).

As respostas dos docentes evidenciam que há uma riqueza em maneiras de trabalhar as questões étnico-raciais em seus componentes curriculares, buscando relações com as realidades cotidianas de seus alunos.

O professor PI 1, da UEB Iguaíba, ao trabalhar as modalidades esportivas, principalmente o futebol, aborda casos de racismo e xenofobia. Já o professor PI 3, da mesma escola, aborda em suas aulas a composição étnica da população brasileira, levando os estudantes a refletirem sobre *“a proporção de negros na população, oportunidade de emprego, diferença entre homens e mulheres (PI 3)”*.

Percebemos, assim, que o trabalho com as questões étnico-raciais se dá de forma seccional, uma vez que se refere às relações complexas entre identidade étnica e racial e as divisões territoriais ou regionais dentro de um país ou sociedade. Essas questões envolvem como as identidades étnicas e raciais são moldadas e vivenciadas em diferentes regiões, bem como as desigualdades e conflitos que podem surgir dessas interações.

Uma outra forma possível de trabalhar as relações étnico-raciais está na leitura e discussão de textos filosóficos, segundo o professor PI 8, da UEB Iguaíba. Para ele, a Filosofia *“possibilita essa conversa, reflexão com os alunos de forma aberta (PI 8)”*. Essa representação social do docente está ancorada na ideia de que a filosofia trabalha com a liberdade de expressão e abordagem crítica, conceitual e problematizadora.

Um ponto também levantado diz respeito à Genética, já que segundo a professora PI 9, também da UEB Iguaíba, trabalha o respeito às diferenças.

Sabemos que ao longo da história a Genética tem sido usada para justificar o racismo. O racismo científico, por exemplo, tenta encontrar diferenças biológicas entre "raças" para justificar desigualdades sociais. Dessa forma, representações sociais hegemônicas que afirmavam ser as pessoas negras inferiores às brancas estão ancoradas nos conhecimentos pseudocientíficos atribuídos à Genética.

No entanto, a partir do século XX, com os avanços da Genética Humana, foi descoberto que havia no sangue alguns critérios químicos que determinavam a

divisão da humanidade em raças, isto é, a raça não pode se apresentar como uma realidade biológica, mas como um conceito inoperante cientificamente de divisão entre raças de seres humanos (Munanga, 2004). Diante disso, o trabalho da professora PI 9, da UEB Iguaíba, em tentar explicar o respeito às diferenças está ancorado em representações sociais de cientificidade da Genética Humana.

Na contramão dos professores citados anteriormente, a professora PI 4 e o professor PI 6, ambos da UEB Iguaíba, demonstram um certo romantismo e desconhecimento, respectivamente, sobre como trabalhar em suas disciplinas as questões étnico-raciais. A primeira ancorou suas representações na crença popular e, em certa medida, acadêmica, de que a sociedade brasileira é resultado da miscigenação harmoniosa entre três "raças": branca (europeia), negra (africana) e indígena.

Já o professor PI 6 parece desconhecer que o histórico da Matemática possui raízes profundas na África, já que civilizações antigas como o Egito e a Mesopotâmia, localizadas na África e Ásia Ocidental, desenvolveram sistemas numéricos e aplicaram conhecimentos matemáticos em áreas como construção, astronomia e comércio. Acreditamos que as dificuldades encontradas pelo professor de interligar a Matemática com as questões étnico-raciais estejam ancoradas nas representações sociais enraizadas de que Pitágoras, filósofo e matemático grego da antiguidade, é o pai da Matemática, abrindo caminho, assim, para tantos outros europeus.

Quadro 11 – Objetivações e ancoragens de professores acerca das experiências com projetos e momentos de conscientização na escola, e nos componentes curriculares em sala de aula sobre questões étnico-raciais

Representações Sociais	
Objetivação (imagem)	Ancoragem (sentidos)
Ensino-aprendizagem sobre questões étnico-raciais nos componentes curriculares e culminância de projetos e momentos de conscientização sobre racismo se dá, em sua maioria, em momentos pontuais de datas comemorativas.	<ul style="list-style-type: none"> - Perspectiva decolonial - Transversalidade - Conhecimentos a partir do livro didático - Visão romântica entre as raças - Desconhecimento da História - Estudos científicos que desmontam teorias racistas

Fonte: FERREIRA (2025)

5.1.5 Atitudes dos professores tomadas diante de casos de racismos entre estudantes

Estamos interessadas em saber que atitudes os professores tomam, em sala de aula, diante de casos de racismo entre estudantes e possíveis consequências desses atos, afinal, entender o cotidiano escolar numa perspectiva que analisa as relações étnico-raciais de professores e estudantes é evidenciar o que o racismo destrói nas pessoas, “só assim poderemos reconhecer o racismo como o meio de opressão e humilhação social em grande escala que ele é (Souza, 2021, p. 9)”.

Dessa forma, ao perguntarmos aos professores quais atitudes tomam diante de racismo cometido entre estudantes, captamos os relatos:

Comunico a coordenação pedagógica para tomar as medidas cabíveis (PI 1).

Tento levar à reflexão e despertar o respeito pelas diferenças (PI 2).

Chamo atenção verbalmente na sala de aula e comunico à direção e coordenação (PI 3).

Começaria com um sermão [...]. Depois iria punir os envolvidos no ato (PI 4).

Eu teria uma conversa com toda a turma [...], depois teria uma conversa mais firme e isolada com o aluno que cometeu [...] e chamaria a coordenação e a direção, tentaria chamar a família do aluno que cometeu esse ato para uma conversa (PI 6).

Além de levar ao conhecimento da direção da escola, sempre opto por conversar com os alunos sobre racismo (P.JC 1).

Busco ser bem rígida com situações de racismo e preconceito de cor [...], também encaminho para a direção tomar as providências (P.JC 2).

Eu paro a aula no mesmo momento e inicio uma fala sobre o assunto (P.JC 3).

Primeiro é repreensão oral, depois chamo a coordenação e direção (P.JC 4).

Converso de forma particular [...], comunico a gestão escolar [...] e faço um relatório (P.JC 5).

A maioria dos professores diz que comunicaria à gestão escolar diante de racismo entre os estudantes, no entanto, nos parece que, uma vez que os alunos envolvidos nessa situação são levados à gestão, os professores se desobrigam de outras atitudes como, por exemplo, leituras e discussões que retratem o tema.

Anteriormente, analisamos que os professores, em sua maioria, trabalha as questões étnico-raciais somente em datas pontuais como o Dia da Consciência Negra. Ao entendermos que casos de racismo estão inseridos nessas discussões,

acreditamos que no cotidiano escolar esse tipo de violência é resolvida com punições, sermões, repreensão e rigidez, de acordo com as respostas dos docentes.

Diante disso, a escola que pensa práticas antirracistas volta-se para a denúncia do racismo no sentido maior de sua reversão/destruição. Mas como fazer isso? Um caminho poderia ser a partir da decolonialidade enquanto uma categoria teórico-política voltada para a reversão da colonialidade (Pinheiro, 2023), no entanto, ainda nem saímos da largada.

Entretanto, um número considerado de professores ancoram suas representações sociais acerca de casos de racismo entre seus alunos na conversa e na reflexão. No pensamento freireano, o diálogo é a ponte para o conhecimento e, conseqüentemente, tolerância e humanidade, afinal, “precisávamos de uma pedagogia de comunicação com que vencêssemos o desamor acrítico do antidiálogo. Há mais. Quem dialoga, dialoga sobre alguma coisa. Esta alguma coisa deveria ser o novo conteúdo programático da educação que defenderíamos (Pinheiro, 2023, p. 142)”.

Nesse caso, que seja um diálogo que ouve e não somente fala, já que em casos de racismo há uma tendência da fala do docente se tornar uma cartilha de regras, também se aplicando aos pesquisados.

Um exemplo aconteceu na aula da professora P.JC 3, da UEB JCCP, quando percebeu que precisaria parar a aula imediatamente e falar sobre o assunto, o que pode demonstrar que suas representações sociais estão ancoradas em ideias de que a aula se caracteriza a partir de assuntos específicos do componente curricular e, quando acontecem imprevistos no planejamento, o conhecimento que advém do senso comum não é validado. “É por isso que, nessa questão epistemológica da passagem do saber do senso comum para um saber científico, eu acho que há uma superação, e não uma ruptura (Freire, 2021, p. 106)”.

Sabemos também que diante da jornada cansativa de trabalho desses docentes, em sua maioria, vindos para o segundo turno de trabalho, saídos de diversos bairros da capital e região metropolitana, assim como a realidade das escolas públicas em não oferecerem, muitas vezes, o básico em estrutura física e material didático-pedagógico para que professores possam realizar atividades diversificadas sobre a temática do racismo com mais afinco, temos o cuidado e respeito ao analisar as possíveis saídas que esses docentes encontram: conversa, repreensão e ajuda da gestão escolar.

Quadro 12 – Atitudes dos professores tomadas diante de casos de racismos entre estudantes

Representações Sociais	
Objetivação (imagem)	Ancoragem (sentidos)
Atitudes contrárias dos docentes acerca de racismos entre estudantes	<ul style="list-style-type: none"> - Conversas pontuais com os estudantes - Não validação do conhecimento advindo do senso comum

Fonte: FERREIRA (2025)

5.2 As vozes dos estudantes

Após ouvirmos as vozes dos docentes, mostra-se importante ouvir as dos estudantes. Vozes essas que transpõe os muros da escola. Sabemos o quanto as relações dentro da escola apresentam tensões e isso se dá de forma mais evidente com os estudantes. Não é raro ouvirmos professores, por exemplo, reclamarem dos seus alunos no que diz respeito ao comportamento, ao comprometimento destes com os estudos.

O que nem sempre se mostra perceptível é a forma com que se referem às condições pelas quais eles têm para alcançar as expectativas dos docentes. Dizemos isso porque a experiência da entrevista do tipo grupo focal com os alunos foi o momento mais aguardado da pesquisa e o mais difícil. Fenômeno que atribuímos aos seguintes eventos: muitas pessoas responsáveis tiveram receio em autorizar a realização da pesquisa com seus filhos; a escola não apresentou um espaço apropriado para a realização da pesquisa; alguns alunos receberam as explicações do processo investigativo com desconfiança e desinteresse.

Apesar dessas dificuldades iniciais, já esperadas por nós, a maioria dos estudantes demonstrou disponibilidade e curiosidade. Cabe registrar que quando me viam chegar na escola, ficavam ansiosos querendo saber se seriam entrevistados e quais os procedimentos para tal ação. Iniciavam, pois, se expressando timidamente, mas tentávamos deixá-los tranquilos explicando como seria realizada a pesquisa.

Atribuímos esse comportamento à versatilidade e às ideias que circulam nos grupos, especificamente, em grupos de alunos que se formaram intencionalmente com o propósito de participar de uma pesquisa, situação nova para eles.

Feito este preâmbulo, analisaremos as vozes dos estudantes a partir das Unidades Temáticas *Política da cor: o colorismo a serviço do racismo* e *O racismo nosso de cada dia*.

Essas Unidades Temáticas, a partir das respostas dos estudantes na entrevista do tipo grupo focal, agruparam categorias que, por sua vez, emanaram dos núcleos de sentido (Bardin, 2011).

A Unidade Temática III intitulada *Política da cor: o colorismo a serviço do racismo* trata da cor racial predominante que os estudantes atribuem aos colegas, da autodeclaração dos estudantes, assim como dos comportamentos que julgam ser diferentes dos apontados pelos professores devido a cor racial dos alunos.

Quadro 13 – Unidade Temática III: *Política da cor: o colorismo a serviço do racismo*

	CATEGORIAS EMANADAS DOS NÚCLEOS DE SENTIDO		
	Cor racial predominante dos estudantes	Autodeclaração dos estudantes	Comportamentos dos professores devido a diferença da cor racial dos estudantes
NÚCLEOS DE SENTIDO	Parda (7) Parda (23)	Parda (8) Parda (31)	Indiferença docente (5)
	Preta (8)	Preta (1)	Afinidade e comportamento (3)
	Branca (1) Branca (2)	Branca (1)	Racismo (8)
			Intolerância religiosa (5)
			Homofobia (5)
			Não há percepção (15)

Fonte: FERREIRA (2025)

As categorias arroladas foram extraídas das questões 3, 4 e 5 das entrevistas do tipo grupo focal apontadas pelos estudantes:

Questão 3 – Qual é a cor da pele dos estudantes predominante na escola?

Questão 4 – E qual a sua cor? Diga por que acredita que sua cor é essa.

Questão 5 – Você percebeu comportamentos diferentes de seus professores devido a diferença da cor da pele de vocês? Se sim, conte como foi essa experiência.

Os núcleos de sentido levaram em consideração a frequência com que surgiram, entre parêntesis, indicando um dado quantitativo importante para essa

investigação. Destacamos, também, que os núcleos de sentido foram identificados pelas cores vermelha e verde. A cor vermelha indicou os núcleos de sentido dos estudantes da UEB Iguaíba e, a cor verde, os estudantes da UEB JCCP.

A presente Unidade Temática leva o título *Política da cor: o colorismo a serviço do racismo* por se tratar de um intercâmbio dos nossos estudos exemplificados ao longo dessa Tese e os achados acerca da cor racial nos grupos focais com estudantes. Na Introdução retratamos que a política da cor racial está centrada nas desigualdades de poder que, por sua vez, concentra e mantém privilégios em determinada cor racial: a branca.

A escritora, poeta e ativista estadunidense Alice Walker, em sua obra *Em busca dos jardins e nossas mães*, publicada em 1983, e traduzida para o português em 2021, no ensaio *Se o presente se parece com o passado, como será que o futuro se parece?*, cunhou o termo colorismo como:

Tratamento preconceituoso ou preferencial dado a pessoas da mesma raça baseado somente na cor da pele – seja abordada em nossas comunidades e, de certa forma definitiva, em nossas “irmandades” negras, não poderemos progredir como um povo. Pois o colorismo, assim como o colonialismo, o machismo e o racismo, nos impedirá (Walker, 2021, p. 259).

Dessa forma, o colorismo se apresenta como uma arma usada pelo colonialismo, machismo e racismo para dividir grupos racializados (Santos, 2021a) de várias tonalidades de pretos, sendo que os mais retintos terão dificuldades de socialização, liderança e oportunidades, isto é, são alvos fáceis de racismos, evidenciando assim, o quanto o colorismo está a serviço do racismo.

5.2.1 Cor racial predominante que os estudantes atribuem aos colegas

Perguntamos aos estudantes qual a cor racial predominante dos alunos na escola e, segundo o Quadro 13, em ambas as escolas, a maioria respondeu a cor racial parda, seguido de empate entre preta e branca. Vale destacar que os estudantes ficaram se entreolhando, a fim de objetivarem suas impressões a partir da constatação fenotípica da cor racial dos colegas.

5.2.2 Autodeclaração dos estudantes

No que diz respeito à autodeclaração dos estudantes que compuseram os grupos focais, a maioria se autodeclarou parda, seguida da cor racial preta e branca.

As objetivações e ancoragens desses estudantes podem estar atreladas à cor racial que consta no documento de Registro de Nascimento, na expressão da beleza, assim como na descendência familiar e até mesmo na incidência solar.

O que nos chamou atenção no momento da entrevista com os grupos focais é que alguns estudantes fizeram comparações de tom de pele com demais colegas do grupo para terem segurança em responder às questões ligadas à cor racial. Daí percebemos que esses estudantes ancoram sua cor racial à autodeclaração de outros estudantes, isto é, não conseguem ainda ter certeza de sua cor racial.

Vale a pena destacar que essa dubiedade aconteceu, principalmente, com os alunos pardos, uma vez que podem transitar no requisito cor racial entre negros e não negros, o que nos remete ao movimento da parditude, sendo este um conceito recente que se refere à identidade e à cultura de pessoas pardas ou mestiças, como exposto anteriormente nesta Tese.

No GFI 1, da escola UEB Iguaíba, uma estudante declara que *“se eu me autodeclarasse parda, as pessoas não estranhariam”*, isto é, há uma passabilidade racial, ou seja, capacidade de uma pessoa ser socialmente percebida como membro de um grupo racial diferente do seu pertencimento étnico real. Sendo assim, a estudante em questão pode ser lida socialmente como membro de um grupo étnico-identitário diferente do seu pertencimento originário negro, possuindo a capacidade de, enquanto pessoa negra de tom de pele clara, se passar por branca.

Essa passabilidade racial faz com que sua negritude seja invisibilizada em determinados contextos sociais, conferindo-lhe uma suposta liberdade para que “escolha” afirmar uma identidade racial ou não (Souza, 2013). Nesse caso, as pessoas pardas são, muitas vezes, percebidas como mais próximas ou mais afastadas da negritude, a depender de sua localização geográfica e/ou social, assim como mais aceitas por tornar “mais brandas” as características que as tornam quem elas são, características que fogem à norma e as fazem singular. Dessa forma, a passabilidade

racial se torna o nível de violência da lógica racista que opera em nossa sociedade (Lago *et al.*, 2023).

Já no GFJC 2, da escola UEB JCC, um aluno preto se autodeclarou branco e, ao ser questionado, não soube justificar sua autodeclaração, mas percebemos um certo constrangimento diante do silêncio que se seguiu, uma vez que os demais estudantes que se autodeclararam pardos, não o consideravam branco. Acreditamos que talvez nem esse aluno em questão se considere branco, apesar de não termos percebido que sua resposta tenha sido uma brincadeira ou ironia. Somos levadas a entender que talvez esse estudante queira ser branco e por isso, mesmo diante da evidência da sua cor racial preta, ele se represente como uma pessoa branca, já que ancorou o racismo às pessoas negras.

Também nesse grupo focal uma estudante se autodeclarou parda porque “*pego muito sol*”, isto é, o processo de ancoragem e de objetivação se apresentam, respectivamente, na negação da cor racial, atitude que pode decorrer de inúmeras experiências de racismo que tenha sofrido ou observado; e no tom de pele mais escuro devido à exposição prolongada ao sol.

A representação social da estudante revela o quanto a negritude, movimento iniciado na década de 1930, pelo poeta nascido na Martinica, Aimé Césaire, e outros artistas negros de língua francesa, se faz necessária no cotidiano escolar. Segundo Pessanha (2024), a negritude “valoriza a identidade negra, a cultura africana e afrodescendente, e busca afirmar a dignidade, a história e as contribuições dos povos negros na sociedade (p. 83)”, a começar pela escola.

Sabemos que mesmo em grupos racializados como o GFJC 3, da UEB JCCP, onde 3 estudantes se autodeclararam pretos e 1 se autodeclarou pardo, não é exceção ouvir “*as vezes não gosto da minha cor para não ter que sofrer preconceito*”. Frases como essa evidenciam que o racismo orienta as relações, desde a mais tenra idade e o quanto o colorismo “permanece delimitando-se como uma maneira de exclusão social que considera as diferentes tonalidades de pele, segregando os que possuem uma tonalidade da pele mais escura (Rodrigues *et al.*, 2022, p. 11)”, e gerando representações sociais cristalizadas na sociedade.

Na maioria dos grupos focais, os estudantes ancoram suas representações sociais acerca da cor racial no que é declarado no Registro de Nascimento e na

descendência familiar. Quanto ao primeiro, sabemos que o referido documento não pode ser considerado uma autodeclaração, já que não há a possibilidade de um recém-nascido ter a capacidade de tal ato e que, no geral, um parente direto dessa criança recém-nascida, possivelmente, ancora suas representações sociais na cor racial que o bebê apresenta, em seu nascimento, combinada à cor racial da mãe e a do pai. Já o segundo, explica porque a maioria dos estudantes se autodeclara pardo, uma vez que esse país é fruto da miscigenação como um projeto ideológico de apagamento da negritude, evidenciando representações sociais arraigadas que moldam a realidade social, orientando comportamentos, atitudes e decisões, e frequentemente transmitidas de geração em geração.

Nesse sentido, a escola têm um papel imprescindível na construção identitária dos sujeitos, sobretudo dos estudantes negros, uma vez que, constatamos um conflito étnico diante da identidade de pessoas negras. Isso ocorre porque, com o movimento de diáspora africana, há no país um percentual significativo de pessoas negras, mas, diante do processo de miscigenação e dos resquícios da escravidão, a população negra encontra dificuldades na construção da sua identidade e do seu pertencimento racial. Nesse contexto, a escola exerce um papel fundamental ao pensar uma educação voltada para as relações étnico-raciais com perspectivas antirracistas (Souza, 2023).

Contrariando as representações sociais de estudantes que preferem não se autodeclarar negros devido ao racismo, no grupo focal GFJC 8, da UEB JCCP, em que todos os integrantes se autodeclararam pardos, um dos estudantes afirma que *“prefiro ser preto porque acho a cor bonita”*, o outro completa *“minha cor de pele negra é bonita”*. Temos dois exemplos de representações sociais ancoradas na negritude, que consiste em “um reaparecimento de uma consciência negra, na medida em que buscou constituir o conjunto dos valores e expressões de tradição negra, e neste processo exerceu uma interação com os africanos do continente (Santos, 2023, p. 56)”.

Percebemos, assim, na contemporaneidade, um movimento que vem acontecendo em todo Brasil, no qual as pessoas estão assumindo a sua negritude em virtude de um novo posicionamento do povo preto e pardo, tanto do ponto de vista político, como estético. Possivelmente, com mudanças de paradigmas a partir da Lei 10.639/03 e novas metodologias de ensino e aprendizagem, muitos estudantes e seus

professores, iniciaram um processo de busca de saberes a partir daqueles que foram invisibilizados na história, sendo ela contada, nesse caso, também, pelos povos afro diaspóricos.

Quadro 14 – Objetivações e ancoragens dos estudantes acerca de sua autodeclaração

Representações Sociais	
Objetivação (imagem)	Ancoragem (sentidos)
Autodeclaração racial dos estudantes pesquisados	<ul style="list-style-type: none"> - Registro de Nascimento - Construção de beleza da cor racial preta/parda - Descendência familiar a partir da tonalidade da cor racial dos ancestrais - Processo de miscigenação da sociedade

Fonte: FERREIRA (2025)

5.2.3 Comportamentos dos professores devido a diferença da cor racial dos estudantes

Nesta categoria estamos interessadas em saber se os professores apresentam comportamentos diferentes com seus estudantes mediante a diferença da cor racial destes, uma vez que várias pesquisas demonstram que professores possuem comportamentos racistas em relação à cor racial dos alunos. Cavalleiro (2000), por exemplo, em sua pesquisa de Mestrado, investigou uma escola pública de educação infantil em São Paulo, conseguindo captar diversas situações de menosprezo e humilhação de crianças negras.

O racismo aparecia na maneira como as professoras lidavam com as crianças negras. Uma professora havia apelidado duas crianças mais agitadas de “filhotes de São Benedito” em referência ao santo cristão católico preto, outra professora elogiava de maneira diferenciada alunos brancos e negros. Os alunos brancos eram elogiados na perspectiva da sua humanidade, como bons, inteligentes ou espertos, já os alunos negros recebiam elogios de acordo com as tarefas que cumpriam (Cavalleiro, 2000).

A partir das respostas dos grupos focais de estudantes das escolas pesquisadas, apresentamos uma gama de representações sociais que geram comportamentos docentes que se relacionam diretamente ou indiretamente com

racismo e demais preconceitos. Os dois grupos focais da UEB Iguaíba revelaram que os professores se comportam diferentemente com determinados alunos não devido à cor racial destes, mas ao comportamento que julgam inadequado. No GFI 1, os estudantes revelaram que um determinado professor “*gosta de desafiar as pessoas, tipo, se tu é mesmo crente deveria fazer isso ou aquilo*”. Nesse caso, o professor em questão ancora suas representações sociais acerca do comportamento de seus alunos em atitudes que julga serem apropriadas e inapropriadas para um cristão, objetivando que seus estudantes devam ficar quietos e obedientes à sua palavra, possuindo talvez poder de um dogma.

No que se refere aos grupos focais de estudantes da UEB JCCP, em um total de 8 grupos, 3 não perceberam comportamentos diferentes de professores devido à cor racial dos seus alunos. Os demais grupos focais, relataram que dois professores apresentam comportamentos racistas e preconceituosos. Aqui focaremos no professor X que, segundo os estudantes, apresenta comportamento e atitudes racistas, foco desta investigação.

Segundos os estudantes:

O professor da matéria X, eu acho que ele é racista porque trata o menino da sala, que comete racismo com ele mesmo, muito mal. Chama ele de saliente, mas na verdade, ele é brincalhão. Eu acho que o professor fala isso porque ele é negro [...] tem outros alunos da sala que fazem brincadeiras e ele não diz nada. Já percebemos olhares de nojo. Esse professor é o único da escola que não é chegado aos alunos, não conversa [...] Às vezes colocava o dedo tapando o nariz porque dizia que a sala fedia (GFJC 4).

Às vezes acho que o professor de X implica muito com um menino da nossa sala que é negro e eu já vi o professor tratar ele mal (GFJC 5).

O professor de X é meio racista porque ele fica fazendo umas gracinhas bestas com um rapaz da sala. O menino preto da sala que comete racismo com ele mesmo foi entregar uma atividade para o professor e ele pediu para ele se afastar porque estava o sufocando (GFJC 7).

O professor de X disse que a gente não tinha beleza (GFJC 8).

Diante dessas respostas fica evidente que o professor em questão apresenta atitudes e comportamentos preconceituosos e racistas. Infelizmente, exemplos como esse não são tão incomuns, “forçoso é reconhecer, porém, que muitos professores não sabem como proceder. É preciso ajudá-los, pondo ao seu alcance pistas pedagógicas que coloquem professor e alunos frente a frente com novos desafios de aprendizagem (Lopes, 2005, p. 187)”.

As representações sociais do professor em questão que se autodeclarou branco no Questionário de Perfil podem estar ancoradas em um lugar do feio, do horrendo, do fedido para pessoas da cor racial preta e parda, objetivadas na distância que mantém em relação aos alunos, assim como gestos corporais ao tapar o nariz sinalizando incômodo olfativo.

Um ponto importante a considerar diz respeito ao caso do aluno preto que, segundo o GFJC 4 e o GFJC 7, da UEB JCCP, comete racismo com ele mesmo a partir de brincadeiras como desligar a luz da sala de aula e dizer aos alunos que ninguém pode vê-lo. O que pode estar implícito nessas “supostas brincadeiras” é que o estudante em questão, garoto preto retinto, supostamente usa do cômico para tentar blindar os sofrimentos que carrega consigo, e encontra no professor, aquele que poderia lhe ajudar nessa trajetória de cura e autoaceitação, motivos para continuar sendo mais do que piadista ferido, um possível futuro adulto marcado pelo racismo.

Quadro 15 – Objetivações e ancoragens dos estudantes acerca do comportamento de seus professores devido suas diferenças de cor racial

Representações Sociais	
Objetivação (imagem)	Ancoragem (sentidos)
Comportamento dos professores em relação à cor racial de seus estudantes	<ul style="list-style-type: none"> - Racismo - Preconceitos - Intolerância religiosa

Fonte: FERREIRA (2025)

Nos encaminhamos para a última Unidade Temática intitulada *O racismo nosso de cada dia*, compreendendo as questões 1 e 2 da entrevista do tipo grupo focal com estudantes do 8º ano do Ensino Fundamental:

Questão 1 – Quem você procuraria para lhe ajudar numa situação de racismo na escola? Por quê?

Questão 2 – Você sabe de exemplos de racismo na escola? Caso sim, conte para nós.

Quadro 16 – Unidade Temática IV - O racismo nosso de cada dia

	CATEGORIAS EMANADAS DOS NÚCLEOS DE SENTIDO	
	Pessoa que procuraria para ajuda em situação de racismo na escola	Exemplos de racismo na escola
NÚCLEOS DE SENTIDO	Professores (3) Professores (23)	Apelidos racistas (4) Apelidos racistas (14)
	Coordenação/direção (4) Coordenação/direção (4)	Nunca presenciaram (4) Nunca presenciaram (11)
	Tutor escolar (1)	Racismo recreativo (8)
	Bombeiro civil (1)	
	Amigo da sala de aula (5)	

Fonte: FERREIRA (2025)

Os núcleos de sentido seguem com a sequência de cores empregada anteriormente: vermelha para os núcleos de sentido dos estudantes da UEB Iguaíba e, a cor verde, para os estudantes da UEB JCCP.

A escolha pelo título dessa Unidade Temática *O racismo nosso de cada dia* se deu a partir da afirmação de que o racismo é uma realidade cotidiana incrustada nas relações sociais, estando a escola inserida nesse contexto.

Bom mesmo seria se o racismo não existisse, pois isso implicaria a inutilidade/inexistência do antirracismo. No entanto, vivemos em um dos países mais racistas do mundo e para isso não há prescrições, embora o espaço escolar seja um dos espaços/tempos centrais para que se possa compreender as discussões teóricas e práticas do campo de estudo das relações étnico-raciais, uma vez que, como explorado ao longo dessa Tese, está incrustado no cotidiano dos atores educativos.

5.2.4 Pessoa que os estudantes procuraria para ajudá-los em situação de racismo na escola

Pensar uma educação antirracista é trabalhar coletivamente, nesse sentido, perguntamos aos alunos quem eles procurariam para ajudá-los em situações de racismo na escola. As respostas, de acordo com a frequência das evocações, em ambas as escolas, foram: professores, amigos de sala de aula, coordenação/direção, tutor escolar⁵¹ e bombeiros civis, estes dois últimos empatados.

⁵¹ No município de Paço do Lumiar, os tutores escolares são profissionais que possuem função de suporte pedagógico especializado para crianças e adolescentes com deficiência, em sala de aula.

No que se refere aos professores, os estudantes revelam que:

São confiáveis e estão com a gente desde o início (GFJC 2).

Porque temos uma confiança maior e ficamos muito tempo com eles (GFJC 3).

Porque fala e cumpre e nos escuta e pergunta se estamos bem (GFJC4).

Porque eles ajudam e sabem o que falam (GFJC 5).

Porque confiamos e chama os envolvidos para conversar (GFJC 6).

Porque entendem o que a gente passa, resolve direito as situações (GFJC 7).

Vale ressaltar que os professores citados pelos estudantes são aqueles que lecionam as disciplinas de Geografia, Matemática e Língua Portuguesa, na UEB JCCP. Observamos que os alunos justificam suas respostas na confiança que depositam na relação professor/aluno, possivelmente por se tratar de uma relação eivada de representações recíprocas entre professores e alunos.

Além do mais, os estudantes acreditam que seus professores sabem o que falam e fazem, isso se dá por já se conhecerem há tempos, uma vez que a maioria dos alunos está na escola em questão, desde o primeiro ano do Ensino Fundamental. Como a maioria dos professores possui exercício efetivo e acompanha a vida escolar dos alunos, nos revela possuírem representações sociais de que podem confiar em alguns professores porque possivelmente ancoram essa relação professor/aluno em um tipo de relação maternal/paternal.

Já em relação à direção/coordenação escolar, os estudantes apontam que:

A coordenadora tem bastante controle sobre a situações (GFI 1).

Porque a diretora é dona da escola e quando tem algo de errado falamos com ela (GFJC 3).

Chamamos à coordenação para falar que a pessoa está fazendo algo errado e criminoso (GFJC 6).

Inferimos, de acordo com as respostas dadas que, diferentemente dos professores, os estudantes representam a diretora e o coordenador como pessoas com funções específicas ligadas à ordem e ao controle. Foucault (2007) denomina de docilização os corpos, ou seja, alunos submissos, submetidos a uma razão que os transformaria e os aperfeiçoaria.

Quanto ao tutor escolar, os estudantes atribuem a responsabilidade de “*comunicar à coordenação ou direção (GFI 1)*” e quanto aos bombeiros civis, especificamente na UEB JCC, como relatado anteriormente, tornou-se Colégio Militar, em 2024, os alunos acreditam que “*estão aqui para defender se alguém fizer bullying (GFJC 3)*”.

Depreendemos que os alunos atribuem aos tutores escolares uma ligação entre professores e direção/coordenação e aos bombeiros uma autoridade que possa lhes defender de preconceitos, ancorando, possivelmente, suas representações sociais na relação sociedade militar x sociedade civil que, paradoxalmente, protege e persegue.

Perguntados sobre os amigos que possuem na escola, já que muitos estudantes não se sentem confortáveis para conversar com pessoas estranhas, estes demonstraram, em suas interlocuções, que os laços de amizade trazem conforto, estabilidade, confiança, o que pode ser ancorado nas relações familiares com irmãos e primos.

Entendemos que as relações de amizade e de companheirismo entre os estudantes propiciam um bom convívio, podendo deixar perceptível que existe um laço de afeto entre eles. Nesse sentido, os alunos criam/recriam representações sociais que emanam dessas ideias circulantes presentes no cotidiano da escola e fora dela (Ferreira, 2017).

Quadro 17 – Objetivações e ancoragens dos estudantes acerca da pessoa que procurariam para ajudá-los em situação de racismo na escola

Representações Sociais	
Objetivação (imagem)	Ancoragem (sentidos)
Atitudes e gestos dos professores e demais atores educativos	<ul style="list-style-type: none"> - Relações de reciprocidade - Sentimento maternal/paternal - Companheirismo - Consideração aos bombeiros civis

Fonte: FERREIRA (2025)

5.2.5 Exemplos de racismo na escola

Nessa categoria estamos interessadas em saber se há situações de racismos na escola e em caso afirmativo, como se dá esses exemplos no cotidiano das instituições escolares pesquisadas.

Os relatos dos grupos focais de alunos revelam o quanto o racismo é potente, vivo, e se esconde em apelidos e brincadeiras, o que demonstra sua força e dificuldade de identificação e, conseqüentemente, seu desmonte.

É até difícil dizer porque é tão frequente que se tornou normal aqui na escola [...]. O garoto da escola preto gostava de uma colega branca e ela disse que ele era preto. Denunciaram na coordenação e chamaram a menina e ela até chorou (GFI 1).

Os meninos se chamam entre si de macacos e pretos na hora do intervalo. Alguns são pardos, alguns brancos. Às vezes a direção chama esses alunos, conversa, mas não acontece nada (GFJC 1).

Meu colega dessa escola no ano passado saiu da escola por causa de racismo, chamavam ele de macaco. Ele falou com a direção, mas não resolveu [...]. Na nossa sala a gente fica brincando um com o outro. O garoto que é negro vai com o sapato preto e diz que o pé dele sumiu e todos sorriem. Uma vez eu vi um menino fazendo bullying com esse garoto [negro], eu vi ele abaixar a cabeça (GFJC 6).

Um aluno branco da sala fica chamando um colega de preto encardido [...]. Nós denunciemos na direção, chamaram ele e depois ele ficou com gracinha. Não vimos ele sofrendo punição e nem responsável vindo na escola (GFJC 7).

Uma aluna me chamou de Macaco da Nikito. Primeiro eu não percebi que era racismo, mas quando cheguei em casa, pensei e percebi que era racismo e senti muita mágoa, mas a aluna não levou à sério (GFJC 8).

O grupo focal GFI 1, da UEB Iguaíba, evidencia a naturalização do racismo no cotidiano da escola e aí repousa a dificuldade em identificar e combater o racismo, uma vez que algo naturalizado está introjetado nas relações sociais e, como tal, torna-se “normal” e dificulta se pensar fora dessa caixa de normalidade, além do mais “negando o racismo pela sua naturalização dentro do cotidiano, a sociedade se apoia no mito de que vivemos uma democracia igualitária, que guarda oportunidades facilmente alcançáveis para todos (Silva, 2018, p. 188)”.

Um ponto a destacar, ainda no mesmo grupo focal, diz respeito ao chamamento “preto” como pejorativo, xingamento e algo sem valor. No início dessa Tese trouxemos a discussão acerca da cor racial preta, ao longo da história, passando pelas representações sociais advindas do cristianismo, assim como as da ciência,

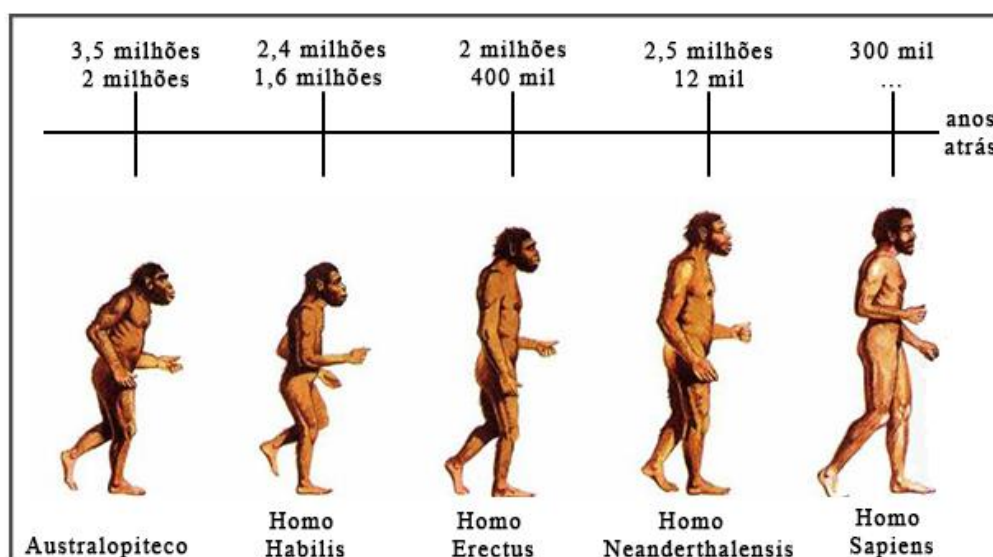
inicialmente como uma diferença do bem/mal, do claro/escuro, até ganhar na contemporaneidade contornos de diferenças fenotípicas, marcadas por desigualdades sociais, econômicas, ideológicas, políticas.

Sabemos que o racismo acontece a partir de pessoas brancas para pessoas negras e revela representações sociais de pessoas brancas ancoradas na escravização de que os negros serviam unicamente para o trabalho forçado, braçal e nem espírito possuíam, assim, não eram serem humanos. Segundo Schneider (2021), a escravização não foi fruto do racismo, mas, com base no racismo, enquanto criação da diferença, justificou-se a escravização e, mesmo com seu fim, a ideologia racista não deixou de existir.

Daí as objetivações de estudantes negros “*chamavam ele de macaco (GFJC 6)*”, “*um aluno branco da sala fica chamando um colega de preto encardido (GFJC 7)*” e “*uma aluna me chamou de Macaco da Nikito (GFJC 8)*” são, lamentavelmente, cotidianas nas escolas.

Mas já se perguntaram por que pessoas negras são associadas à macacos, por exemplo, e por que isso configura racismo? Possivelmente o que nos vem à cabeça é a famosa imagem da evolução humana partindo dos macacos (australopitecos).

Figura 16 - Linha do tempo da evolução humana com a estimativa da primeira e última aparição de cada espécie



Fonte: Print Google

Há mais de 3,5 milhões de anos, a ciência descobriu que o *homo sapiens* é a evolução dos *australopitecos*, comumente conhecidos como macacos. Nesse caso, quando temos exemplos como os citados pelos grupos focais GFJC 1, GFJC 6 e GFJC 8, da UEB JCCP, que atribuem aos negros a condição de macaco, significa que os estudantes que costumam apresentar essa prática representam seus colegas negros como seres inferiores, possivelmente ancorando essas representações ao início da cadeia evolutiva, demarcando irracionalidade e não humanidade aos negros.

Afinal, ao chamar um negro de macaco, automaticamente faz-se uma associação entre um humano e um não-humano. Associação essa que se dá, principalmente, por causa da cor racial, configurando racismo.

Seguindo a linha de raciocínio acerca de xingamentos desferidos aos estudantes negros, o grupo focal GFJC 7, da UEB JCCP, relata que alunos já foram chamados de pretos encardidos. Inferimos que esses alunos ancoram à cor racial preta, sujeira, nódoa, isto é, uma marca que não sai e, por isso, está destinada a ser características das pessoas negras. Diante disso, não é tão incomum situações como a que Schiessl (2023) relata em sua Tese de Doutorado. Compartilho, inclusive, com a autora, os mesmos cuidados da minha mãe:

Sempre ouvi de meu pai as seguintes frases: “*Somos uma família de pessoas negras.*” E complementando essa declaração, vinham as seguintes recomendações: “*Penteia bem os cabelos!*”, “*Vista boa roupa!*”, “*Vai para o colégio, sim... nós, negros, precisamos estudar!*” As observações de meu pai o localizam num momento histórico no qual a luta negra contra o racismo, que é constituída por diferentes fases, evidenciava-se principalmente a partir dos cuidados que as famílias dispensavam à aparência física – deixar suas crianças negras impecáveis à lógica do que seria uma criança bem vestida, penteada adequadamente nos padrões sociais vigentes naquele momento histórico – e não, necessariamente, na perspectiva de valorizar a estética negra ou constituição de uma estética negra, como ocorre na atualidade (p. 32).

O que os nossos pais mal sabiam e o que saberíamos já depois de adultas é que não há nada que nos invisibilize do racismo, assim como nunca estaremos preparadas para enfrentá-lo quando ele vem sorrateiro ou não. Localizando a escola nesse contexto, diante de diversos exemplos de racismo, percebemos que o sentimento de impotência invade os estudantes negros, já que relatam: “*às vezes a direção chama esses alunos, conversa, mas não acontece nada (GFJC 1)*”.

Inferimos que os estudantes queriam ver práticas que pudessem ensinar, tanto quem comete o racismo quanto quem o sofre, mudanças de atitudes. Nesse sentido, uma educação antirracista, pode contribuir, assim, “para que, progressivamente, práticas antirracistas sejam absorvidas no cotidiano social das organizações públicas, ao formar pesquisadores, docentes, gestores e administradores públicos mais conscientes da causa (Costa *et al.* 2021, p. 16)”.

A naturalização do racismo se objetiva em falas como “*Na nossa sala a gente fica brincando um com o outro (GFJC 6)*” com xingamentos e apelidos. O que passa despercebido é que brincadeiras desse tipo configuram um tipo de racismo: recreativo. Para Moreira (2019), em sua obra que leva o nome de *Racismo Recreativo*, esse conceito designa:

Um tipo específico de opressão racial: a circulação de imagens derogatórias que expressam desprezo por minorias raciais na forma de humor, fator que compromete o status cultural e o status material dos membros desses grupos. Esse tipo de marginalização tem o mesmo objetivo de outras formas de racismo: legitimar hierarquias raciais presentes na sociedade brasileira de forma que oportunidades sociais permaneçam nas mãos de pessoas brancas. Ele contém mecanismos que também estão presentes em outros tipos de racismo, embora tenha uma característica especial: o uso do humor para expressar hostilidade racial, estratégia que permite a perpetuação do racismo, mas que protege a imagem social de pessoas brancas (p. 24).

Diante das respostas dos estudantes e do conceito acerca de racismo recreativo, inferimos que as representações sociais geradas na mente daqueles que praticam esse tipo de racismo segue o humor racista, uma vez que, por meio dessas brincadeiras, estudantes podem dar vazão a impulsos socialmente reprimidos, assim como racionalizar preconceitos que nutrem em relação a grupos racializados.

Como foi dito anteriormente, nada nos protege e nem nos prepara para sofrer racismos, agora imaginem quando uma pessoa preta “comete racismos com ela própria”? Sabemos que assim como não existe racismo reverso, também não seja possível uma pessoa negra cometer racismo com ela mesma, no entanto, pessoas negras podem possuir representações sociais racistas diante de situações racistas vivenciadas ou observadas por elas a partir de grupos não racializados.

Dizemos isso porque nos foi relatado nos grupos focais que um aluno preto retinto aparentemente comete racismo com ele próprio a partir de brincadeiras. No entanto, esse aluno parece ancorar suas representações sociais da cor racial preta

em ausência de luz, fazendo uma comparação com o tom de pele acentuadamente preto, objetivando o apagamento das luzes da sala ou comparando sua cor racial preta com a cor do seu sapato preto.

Esse estudante, talvez de forma inconsciente, se prepare cotidianamente para sentir menos dor diante do racismo e, diante disso, ataca antes de ser atacado. Ou melhor, ataca a si próprio. Aí talvez esteja o racismo na sua forma mais nua e crua.

Quadro 18 – Objetivações e ancoragens dos estudantes acerca de racismo na escola

Representações Sociais	
Objetivação (imagem)	Ancoragem (sentidos)
Estudantes apresentam atitudes racistas a partir de xingamentos, brincadeiras e apelidos, todos tendo as cores raciais preta/parda como parâmetro	<ul style="list-style-type: none"> - Naturalização do racismo devido à escravização - Evolução humana - Uso do humor nas brincadeiras entre estudantes

Fonte: FERREIRA (2025)

Diante disso, já não basta falar que não se deve ser racista, precisamos começar a pensar uma pedagogia antirracista e a escola pode buscar formas de efetivar esse tipo de pedagogia, no entanto, seria preciso cultivar a confiança, o orgulho e o pertencimento étnico, a autonomia de pensamento, o controle de preconceitos e discriminações, a solidariedade, a criticidade, consideradas por nós indispensáveis para uma escola antirracista.

Em forma de término, passaremos para as Considerações Finais da Tese.

SEÇÃO 6: LONGE DE SER UM TÉRMINO: o que aportamos dessa viagem?

*Era um sonho dantesco... O tombadilho
Que das luzernas avermelha o brilho,
Em sangue a se banhar.
Tinir de ferros... estalar de açoite...
Legiões de homens negros como a noite,
Horrendos a dançar...
Negras mulheres, suspendendo às tetas
Magras crianças, cujas bocas pretas
Rega o sangue das mães:
Outras moças, mas nuas e espantadas,
No turbilhão de espectros arrastadas,
Em ânsia e mágoa vãs!*

(O navio negreiro – Castro Alves)

Castro Alves, poeta mestiço brasileiro, publicou em 1869 a obra *O navio negreiro* que retrata a brutal realidade do tráfico de escravizados no Brasil. Através da poesia, o autor apresenta um grito de protesto contra a escravização e a crueldade dos navios negreiros.

Diversos trabalhos acadêmicos que versam sobre relações étnico-raciais procuram situar seus objetos de estudo a partir da diáspora atlântica, afinal, foi onde tudo começou, marcando na linha abissal a divisão radical entre formas de sociabilidade metropolitana e formas de sociabilidade colonial que caracterizaram o mundo ocidental moderno, desde o século XV (Santos, 2018) e, de certa forma, apresentam resquícios até hoje na sociedade, e consequentemente, na escola.

Somos fruto dessa diáspora transatlântica, no entanto, não nos reduzimos a ela. Estas Considerações Finais, longe de ser um término, apresentam uma pergunta: *o que aportamos dessa viagem?* Estivemos mais interessadas em problematizá-la, fenômeno acontecido ao longo dessa Tese de doutoramento.

Antes de tudo, gostaríamos de deixar registrado o quanto o estudo da TRS ao longo desses 10 anos, no Mestrado, nos encontros quinzenais do GPERS e agora no Doutorado, enriqueceram nosso entendimento acerca de fenômenos que ultrapassam a escola, inclusive, nos fazem entendê-la como um espaço/tempo, também, de historicidade.

No decorrer desses anos, a existência de caminhos percorridos pelas sociedades modernas com repercussão nas instituições escolares, levaram-nos a

depreender, nesse estudo, a existência de uma certa dubiedade dos professores e dos estudantes acerca da cor racial que possuem, isso porque ora estudos sistemáticos apontam uma variação na nomeação da cor racial; ora as estatísticas sociais e raciais tentam esconder o racismo numa aparente tolerância racial que tem lugar no processo de miscigenação, a partir dos padrões birraciais europeus e norte-americano que reproduzem, sem contestação, crenças “nas relações fluídas, e ainda talvez pouco conhecidas, entre linhas de cor e classe social (Piza; Rosenberg, 2014, p. 92)”.

Vale a pena enfocar que a proposta deste estudo não foi de sobrepor ou de privilegiar um grupo étnico-racial, e sim pensar reparações, valorização, proporcionando a visibilidade e reconhecimento da existência do Outro nesse processo, sendo que esse Outro aparece como uma identidade a ser ocultada no espaço escolar por implicações geradas na dinâmica de classificações e de hierarquizações sociais. A possível via seria “a escuta atenta do outro e a tentativa de encontrar o diapasão possível para este diálogo como prática cotidiana (Arruda, 2021, p. 73)”.

Nosso estudo constatou, pois, que o preconceito racial se camuflou tal qual um camaleão e se reconstituiu incessantemente de acordo com as brincadeiras que configuram racismo recreativo. Inferimos, assim, que os estudantes praticam *racismo à brasileira*, no qual admitem que existe, mas não admitem praticá-lo, justamente por estar camuflado no tecido da sociedade, do qual a escola faz parte. Muitas vezes, sorrateiro, disfarçado de brincadeiras inofensivas; um exemplo seria a representação social do negro, enquanto macaco ancorada à evolução humana, na qual o homem negro continua na base do processo evolutivo, muitas vezes, sendo considerado um não humano.

Daí que a hipótese dessa Tese se confirma, uma vez que a constituição das representações sociais de professores e estudantes do 8º ano de escolas públicas do Município de Paço do Lumiar, na perspectiva da cor racial, apresentou ambiguidades, uma vez que em determinadas situações reproduz variados tipos de racismo, como nas brincadeiras entre os alunos ou no afastamento dos professores em relação aos seus estudantes, por exemplo; já em outros momentos, apresentou indícios de mudanças, ainda que tímidos, como a proposta dos alunos para que seja trabalhado na escola esse tema além do dia 20 de novembro ou o entendimento de

alguns professores de que precisam se qualificar acerca da temática étnico-racial diante de muitos casos de racismos entre seus estudantes.

Contextos de naturalização do racismo e da cor racial atrelados à cultura e à língua parecem não ter ligação com o preconceito. Por exemplo, quando crianças aprendem na escola que o lápis de cor bege é o lápis cor-da-pele ou quando professores afirmam que os estudantes brancos têm mais facilidade de socialização na sala de aula. São representações sociais objetivadas de tal forma no convívio cotidiano das escolas analisadas que não conseguimos perceber o quanto estabilizamos o racismo nessas relações.

Nesse sentido, já não basta ensinar aos alunos somente a tolerância e o respeito, embora saibamos que são imprescindíveis para as relações dentro e fora da escola, mas na formação docente que poderia conter análises que fizessem com que os professores percebessem que as diferenças étnico-raciais e o racismo são produzidos a partir de relações de assimetria e de desigualdade, colocando em questão permanente essas diferenças.

Particularmente, mostra-se perceptível que a educação étnico-racial no espaço escolar ganha grande visibilidade a partir da Lei Federal nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96), estabelecendo a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares.

É notório o quanto a referida Lei mudou os rumos da história, particularmente, a da escola. Acreditamos, inclusive, que a questão desta Tese em sabermos como se constituem as representações sociais de professores e de alunos do 8º ano de escolas públicas do Município de Paço do Lumiar/MA, na perspectiva da cor racial, imersa em um estudo étnico-racial, no cotidiano escolar, só foi respondida porque houve uma mudança em estudar o outro lado da história.

Sendo assim, os objetivos que nos propusemos a trabalhar nessa Tese foram alcançados, uma vez que nos exigiu mudança de paradigma que reconhecesse e valorizasse as diversas dimensões e visões históricas, geográficas e culturais dos diferentes povos que contribuíram e contribuem para a formação da sociedade brasileira e, conseqüentemente, o entendimento acerca da cor racial, imersa em um

estudo étnico-racial, com estudantes e professores de escolas públicas do município de Paço do Lumiar, fruto dessa diáspora transatlântica.

Sabemos que, embora um paradigma tenha um *status*, já que é mais aceito do que outras teorias de sua época, não significa que ele corresponda a todas as perguntas (Kunh, 1998) e, quando ocorrem mudanças de paradigmas, conseqüentemente, acontece uma revolução científica, sendo a transição de um paradigma a outro (Kunh, 1998). Gamboa (2012) traz o conceito de paradigma a partir de Kuhn, ao defender que as ciências avançam por meio de revoluções que se dão quando a ciência normal não consegue explicar todos os fenômenos, surgindo, assim, a crise desse modelo, mostrando a necessidade da construção de um novo paradigma em substituição ao anterior.

No intuito de dar cumprimento ao objetivo geral dessa Tese, inferimos que estudantes e professores ancoraram suas representações sociais acerca da cor racial de ambos a partir da construção social e objetivaram na percepção fenotípica de suas cores, uma vez que não estão alheios ao processo histórico, e direcionam o olhar para a percepção da cor racial ao atribuir valor social a ela, podendo ser motivo de identidade, trazendo orgulho, ou preconceito.

Inferimos também que as representações sociais de professores e estudantes acerca da cor racial de ambos estavam ancoradas, possivelmente, pelos valores com origem fora da escola. No caso das populações negras, o passado escravista teve maior peso, por determinar o lugar desses sujeitos no território das desigualdades sociais. A escola, assim, tem sido uma instituição que requer uma maior atenção nas suas relações e funções, uma vez que pode garantir o bom desempenho socioeducativo dos seus estudantes, quanto ao senso de alteridade, à escuta da diversidade, à convivência com a diferença, mas também o seu oposto.

Nas análises das entrevistas com professores e estudantes, percebemos que as relações étnico-raciais, quando aparecem em situação de tensão, estão quase sempre enodadas com o sentido de desprazer. Ouvimos muitos exemplos em que os professores apareciam como mediadores de conflitos, daí a importância do estudo das relações étnico-raciais no fazer pedagógico. Primeiro, para assegurar ao professor o reencontro com a sua função estratégica na educação, visando resgatar o vínculo estruturante da afetividade na relação de convivência com o seu aluno e a

comunidade. Segundo, para que ele pudesse ressignificar o sentido das suas próprias representações sociais, sua prática pedagógica e sua decisão sobre a sociedade que pode ajudar a construir.

Ao longo das análises buscamos não nos perder no que se refere à relação entre as escolas luminenses e suas multicores raciais, afinal, a pergunta que incitou esta Tese foi nossa força motriz, embora o discurso nos leve tendenciosamente para a dualidade branco x preto. Para isso, se fez necessário compreender que os estudantes e seus professores estão em processo de construção social de sua cor racial. Essa construção se dá de forma tão intensa no mundo moderno que todos – pretos, brancos e outras cores – “aprendem de um modo ou de outro a enxergar o mundo a partir desta e de outras diferenciações, as quais acabam se tornando por isso mesmo socialmente significativas (Barros, 2012, p. 51-52)”.

Nesse sentido, os estudantes pretos ou brancos ou de outras cores, logo cedo apreendem sua realidade humana de determinada maneira quando voltam seu olhar para a percepção de sua cor racial e atribuem valor social a ela (distintivo de identidade, tendo orgulho, simpatia ou preconceito).

As escolas analisadas, nesse sentido, parecem estar para além do respeito às diferenças, camuflando, muitas vezes, a raiz dos preconceitos e dos racismos.

Nesta investigação, apontamos que as escolas, de modo geral, e os professores em particular, muitas vezes não percebem os conflitos raciais entre os alunos e não compreendem em quais momentos ocorrem atitudes e práticas racistas que impedem a realização de uma educação democrática. Nesses casos, as representações sociais dos estudantes negros são forjadas em uma esfera de introjeção e de inferioridade, perpassando por ancoragem e objetivação desfavoráveis a partir de atitudes complexas e contrárias à construção da identidade étnico-racial valorizada.

Cabe enfatizar que fazer uma Tese, aqui nos referimos a um trabalho acadêmico, envolveu pôr em ordem as minhas próprias ideias e ordenar os dados que tenho à disposição, evidenciando uma experiência de trabalho metodológico, isto é, construindo um objeto que sirva aos outros, seja talvez, uma das maiores tarefas das pesquisadoras quando estavam estudando e escrevendo esse trabalho acadêmico.

Diante disso, tivemos muitos percalços na nossa trajetória de estudo: seleção e organização do material bibliográfico levantado a ser utilizado nessa Tese, uma vez que já evidenciamos o quanto as questões étnico-raciais são abrangentes e complexas; a corrida contra o tempo e prazos; a chegada nas escolas, no sentido de não possuir um espaço adequado para a aplicação das entrevistas; a desconfiança e a falta de vontade de alguns professores; a timidez dos estudantes que escondia o medo em achar que talvez estivessem falando demais, no sentido de citar nomes e se sentirem prejudicados. Acreditamos que nessa etapa, a nossa maior dificuldade foi fazer com que os entrevistados se sentissem à vontade e seguros para falar; o processo de escrita e entendimento daquele que lê um trabalho dessa natureza e consiga entender o pensamento de quem o escreve.

Quanto ao trabalho de pesquisa da Tese tendo a TRS como aporte teórico-metodológico, já não nos bastava identificar somente as representações sociais de professores e estudantes acerca das relações étnico-raciais, numa perspectiva da cor racial, vivenciadas cotidianamente na escola, precisávamos encontrar a genealogia dessas representações, daí a análise a partir da ancoragem e da objetivação, uma vez que tivemos a intenção de entender o processo das representações sociais dos sujeitos envolvidos na pesquisa (Moscovici, 2003; Sá, 1998).

Nossa intenção levou em consideração também o que Schwarcz (2018) apontou de “significativo é o Hino da República do Brasil, que um ano e meio após a abolição da escravidão entoia: ‘Nós nem cremos que escravos outrora/Tenha havido em tão nobre país (p. 409)’”. Com este exemplo, escancaramos o quanto a memória e a história vivem às turras e nós padecemos de amnésia contagiosa.

Longe de ser um término, mas sendo necessário concluir esta Tese, algumas perspectivas de continuidade desse estudo são pensadas a partir de projetos nas escolas, apresentação de trabalhos em eventos nacionais e internacionais, produção de artigos e ensaios e, sobretudo, meu ativismo racial com ações diretas nas escolas e militância em defesa dos direitos e da igualdade da população negra a partir do meu posicionamento em relação às questões de raça e de etnia, envolvendo a consciência e a ação contra o racismo, a discriminação e o preconceito racial, que são sistemas de desigualdade e exclusão enraizados nas estruturas sociais, como o racismo estrutural.

Buscando, também, a frase icônica de Martin Luther King proferida em discurso histórico no dia 28 de agosto de 1963 no qual diz “*Eu tenho um sonho...*”, nós temos um sonho de um dia deixarmos de falar sobre as questões étnico-raciais, cor racial e afins, evidenciando que chegamos a uma sociedade sem racismo, afinal, falar dele ou do seu antagônico é atestar sua presença.

E quando isso acontecer, quando permitirmos que a liberdade ressoe, quando a deixarmos ressoar de cada vila e cada lugar, de cada estado e cada cidade, seremos capazes de fazer chegar mais rápido o dia em que todos os filhos de Deus, negros e brancos, judeus e gentios, protestantes e católicos, poderão dar-se as mãos e cantar as palavras da antiga canção espiritual negra:

Finalmente livres! Finalmente livres!

(Martin Luther King ,1963)

REFERÊNCIAS

- ABREU, M. Canções escravas. In: SCHWARCZ, L. *Dicionário da escravidão e liberdade: 50 textos críticos* (Orgs.) Schawarcz, L; Gomes, F. dos. S. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2018, p. 403-409.
- ABRIC, J. C. A abordagem estrutural das representações sociais. Tradução de Pedro H. Faria Campos. In: MOREIRA, A. S. P.; OLIVEIRA, D. C. de. *Estudos interdisciplinares de representação social*. 2. ed. Goiânia: Ab, 2000.
- ADICHIE, C. N. *O perigo de uma história única*. Companhia das Letras, 2019.
- ALENCAR, M. F. dos S. Educação do campo e a formação de professores: construção de uma política educacional para o campo brasileiro. *Revista Ciência e Trópico*, Recife, v.34, n. 2, p.207-226, 2010. Disponível em: [ladic,+C&T v34n2 1 \(1\).pdf](#). Acesso em: 11/06/2025.
- ALEXANDER, M. *A Nova Segregação: racismo e encarceramento em massa*. São Paulo: Boitempo, 2017.
- ALMEIDA, J. S. de. Mulheres na escola: Algumas reflexões sobre o magistério feminino. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n. 96, p. 71-78, fev., 1996.
- ALMEIDA, S. L. de. *O que é racismo estrutural?* Belo Horizonte: Letramento, 2018.
- ALVES, C. [1869]. *O navio negreiro e outros poemas*. São Paulo: Saraiva, 2007 – (Clássicos Saraiva).
- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Usos e abusos dos estudos de caso. *Cadernos de Pesquisa*, v. 36, n. 129, p. 637-651, set./dez. 2006. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/cp/v36n129/a0736129.pdf>. Acesso em: 11/04/2025.
- ALVES-MAZOTTI, A. J. Representações Sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. *Revista Múltiplas Leituras*. V. 1, nº 1, p. 18-43, jan. / jun. 2008. Disponível em <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/ML/article/viewFile/1169/1181>. Acesso em: 16/04/2025.
- ANDRADE, M. J. S.; MELO, M. A. A saúde docente e a formação de professores no Brasil: quais os possíveis entrelaçamentos? In: MELO, M. A. et al (Orgs.). *Formação, Currículo e escola em suas relações múltiplas*. Curitiba: CRV, 2023. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1uLq8K6ByMRGmVW9Kcj1HPXX8SB9tDqSF/view>. Acesso em: 16/04/2025.
- APEM, Arquivo Público do Estado do Maranhão. *Documentos para a história da Balaiada*. São Luís: FUNCMA/APEM, 2001.
- ARAUJO, M. *Insurreição de escravos em Viana – 1867*. 2 ed. São Luís: Edições AVL, 2006.

ARRUDA, A. A polarização sobre o olhar psicossocial. In: GUARESCHI, Pedrinho A. [et al.] *Mundos sem fronteiras: representações sociais e práticas psicossociais*. 1ª ed. Florianópolis, SC: ABRAPSO Editora, 2021, p. 43-83. Disponível em: <https://site.abrapso.org.br/wp-content/uploads/2021/11/Mundo-sem-fronteiras.pdf>. Acesso em: 01/09/2023.

AZEVEDO, F. da S. WhatsApp como ferramenta pedagógica em Manaus-AM. In: ARAUJO, C. V. B. da; MACHADO, A. S. do R.C; QUINTINO, F. P. de A. *Letramento digital: uma experiência inovadora em Manaus – AM*. Iguatu, CE: Quipá Editora, 2021.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARROS, J. D'A. *A construção social da cor: diferença e desigualdade na formação da sociedade brasileira*. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

BICUDO, M. A. V. (Org.). *Pesquisa qualitativa: segundo a visão fenomenológica*. São Paulo: Cortez, 2011.

BONFIM, M. N. B. *Na contramão do currículo: invertendo-se os caminhos de análise*. Tese de Doutorado. Coimbra: 2007.

BONFIM, M. N. B; NASCIMENTO, I. V. do. A formação de professores na Universidade Federal do Maranhão – UFMA em tempos de pandemia. *Revista Forges: Fórum da Gestão do Ensino Superior nos países e regiões de Língua Portuguesa*. Vol. 7, n. 2. Lisboa: FOSGES, 2021. Disponível em: <https://edicoes.aforges.org/index.php/revista/issue/view/4/4>. Acesso em: 24/12/2024.

BRASIL. Lei nº 9.394/96. *Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 25/01/2021.

BRASIL, Planalto. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília: Secad/MEC, Parecer CNE/CP 003/2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf. Acesso em: 30/10/2023.

BRASIL, Governo Federal. *Conheça melhor o trabalho da SEPPIR*. Brasília, DF: Ministério da Justiça e Segurança Pública, 2017. Disponível em: <https://www.justica.gov.br/news/conheca-melhor-o-trabalho-da-seppir>. Acesso em: 09/05/2024.

BUENO, B. Impedidos de entrar em Wakanda – reflexões sobre parditude, manifestações midiáticas e desafios de pertencimento. In: *Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação* 44º Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – VIRTUAL – 4 a 9/10/2021. p. 1-17. Disponível em: [0816202323114364dd81dfa0c23 \(1\).pdf](https://www.intercom.org.br/intercom-44-ano-2021/0816202323114364dd81dfa0c23(1).pdf). Acesso em: 06/05/2025.

BUENO, F. I. da S. As relações étnico-raciais na escola de Educação Básica: exigências e desafios das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008. *Dissertação (Mestrado em Educação)*, Universidade de Passo Fundo – RS, 2023. Disponível em: <http://tede.upf.br/jspui/bitstream/tede/2627/2/2023FranciscalzabeldaSilvaBueno.pdf>. Acesso em: 12/04/2025.

CARNEIRO, S. A construção do outro como não ser como fundamento do ser. *Tese (doutorado) em Educação*. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2005.

CARONE, I. Breve histórico de uma pesquisa psicossocial sobre a questão racial brasileira. In: CARONE, I; BENTO, M. A. S. (Orgs.). *Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*. 6ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

CARVALHO, M. P. Estudos (literários) africanos: das discussões teóricas ao panorama editorial no Brasil. In: MORAES, C. L. G.; SOUSA, R. L. C. (Orgs.). *Conexões Atlânticas: ensaios sobre literaturas africanas e afro-brasileiras*. 1ª ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2022.

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

CAVALLEIRO, E. Discriminação racial e pluralismo nas escolas públicas da cidade de São Paulo. In: *Educação antirracista: caminhos abertos pela lei Federal nº10.639/03*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

CERRI, L. F. *Ensino de história e consciência histórica: implicações didáticas de uma discussão contemporânea*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011.

COSTA, J. P. M., et. al. Ensino de relações raciais na pós-graduação stricto sensu da área pública no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, 51, Artigo e08454, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053148454>. Acesso em: 23/03/2025.

COSTA SILVA, A. da. *A manilha e o libambo: a África e a escravidão de 1500 a 1700*. 2. Impressão. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2002.

COUTINO, M da P de L; SARAIVA, E.R. de A. (Orgs.). *Métodos de pesquisa em Psicologia Social: perspectivas qualitativas e quantitativas*. João Pessoa: Editora Universitária, 2011.

COUTO, M. *Terra sonâmbula*. Lisboa: Caminho, 1992.

CRUZ, M. dos. S. Escravos, forros e ingênuos em processos educacionais e civilizatórios na sociedade escravista do Maranhão no século XIX. In: *A história da educação dos negros no Brasil*. FONSECA, M. V; BARROS, S. A. P. de (Orgs.). Niterói: EdUFF, 2016.

DELEUZE, G; GUATTARI, F. *Mil Platôs. Capitalismo e Esquizofrenia*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995-1997, p. 715.

DEMO, P. *Pesquisa e construção de conhecimento*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996.

DESLANDES, S. F.; ASSIS, S. G. Abordagens quantitativas e qualitativas em saúde: o diálogo das diferenças. In: Minayo, M.C. (org.). *Caminhos do pensamento: epistemologia e método*. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2003.

DINIZ, M. M. Esta é a “minha” escola? Representações sociais de jovens do Ensino médio sobre o pertencimento à instituição escolar. *Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação/CCSO*, Universidade Federal de Maranhão: São Luís, 2023.

DOISE, W. *Direitos do homem e força das ideias*. Lisboa: Horizonte, 2002.

DUARTE, R. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. *Caderno de Pesquisa*, n. 115, p. 139-154, março/2002. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/cp/n115/a05n115.pdf>. Acesso em: 11/04/2025.

DU BOIS, W. E. B. *As almas da gente negra*. Trad. Heloisa Toller Gomes. Rio de Janeiro: Lacerda Ed., 1999.

EVARISTO, C. *Escrevivência: sujeitos, lugares e modos de enunciação – corpus literário em diferença*. Instituto de Estudos Avançados da USP, 2022. Duração: 130 minutos [live]. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Sv_VUp7RcFY. Acesso em: 10/10/2023.

FANON, F. *Pele negra, máscaras brancas*. São Paulo: Ubu Editora, 2020.

FANON, F. *Os condenados da terra*. Trad. Ligia Fonseca Ferreira e Regina Salgado Campos. Rio de Janeiro: Zahar, 2022 [1961].

FERREIRA, G. A. Nem longe, nem perto e diferente: representações sociais emanadas da relação pedagógica na Escola São Benedito – Taim/MA. 2017. 118 f. *Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Maranhão*, São Luís, 2017.

FORMIGA, G. C. B. O prisma de gênero e a produção das cores da diferença na educação infantil. *Tese (doutorado em Educação)*, Universidade Federal de Sergipe, 2022. Disponível em: https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/15885/2/GICELI_CARVALHO_BATISTA_FORMIGA.pdf. Acesso em: 25/04/2025.

FOUCAULT, M. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

FRAGA, W; ALBUQUERQUE, W. *Uma história da cultura afro-brasileira*. São Paulo: Moderna, 2009.

FRANÇA, R. *O pequeno Príncipe Preto*. 1ª ed. – Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2020.

FRANCO, Maria Laura P.B. *Análise de conteúdo*. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

FREIRE, P. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 33ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, P. *Pedagogia da tolerância*. 8ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Editora Paz e Terra, 2021.

FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. 56ªed – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023.

FREIRE, P; SHOR, I. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. 8ª ed - Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

FREYRE, G. *Casa-grande e Senzala: formação da família brasileira sob o regime de economia patriarcal*. Rio de Janeiro, Record, 1997 [1933].

GAMBOA; S. S. *Pesquisa em educação: métodos e epistemologias*. 2ª ed - Chapecó: Argos, 2012.

GATTI, B. A. Potenciais riscos aos participantes. In: *Ética e pesquisa em educação: subsídios*. v. 1. Rio de Janeiro: ANPEd, 2019, p. 35-41. Disponível em: [file:///C:/Users/Gabriella%20Ferreira/Downloads/etica_e_pesquisa_em_educacao_-_isbn_final%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Gabriella%20Ferreira/Downloads/etica_e_pesquisa_em_educacao_-_isbn_final%20(1).pdf). Acesso em: 25/03/2022.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. *Professores: aspectos de sua profissionalização, formação e valorização social*. Brasília, DF: UNESCO, 2009. (Relatório de pesquisa).

GATTI, B. A. *A construção da pesquisa em educação no Brasil*. Brasília: Plano, 2002.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas, 1999.

GOLDEMBERG, M. *A arte de pesquisar*. Rio de Janeiro: Record, 1999.

GOMES, N. L. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 29, n. 1, p.167-182, 2003. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/ep/article/view/27905>. Acesso em: 25/03/2023.

GOMES, N. L. Movimento Negro e Educação: ressignificando e politizando a raça. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 33, n. 120, p. 727-744, jul.-set., 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/wQQ8dbKRR3MNZDJKp5cfZ4M/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 8/03/2024.

GOMES, N. L. *O movimento Negro educador: Saberes construídos nas lutas por emancipação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

GUIMARÃES, A. S. A. *Racismo e antirracismo no Brasil*. São Paulo: Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo, Editora 34, 2009.

HELLER, A. *O cotidiano e a história*. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

HOOKS, B. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. Trad. Marcelo Brandão Cipolla. 2ª ed. – São Paulo: editora WMF Martins Fontes, 2017.

IBGE. *Composição domiciliar e óbitos informados: resultados do universo*, 2022. Disponível em: <https://static.poder360.com.br/2024/10/Composicao-domiciliar-obitos-informados.pdf>. Acesso em: 28/03/2025.

IBGE. *Identificação étnico-racial da população por sexo e idade*. Censo Demográfico, 2022. Disponível em: https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com_mediaibge/arquivos/13ee0337cffc1de37bf0cd4da3988e1f.pdf. Acesso: 28/05/2024.

IBGE. *Cidades e Estados do Maranhão – Paço do Lumiar*, 2022. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ma/paco-do-lumiar/panorama>. Acesso: 02/05/2021.

IBGE. *Acesso à internet e à televisão e posse de telefone móvel celular para uso pessoal 2019 / IBGE, Coordenação de Trabalho e Rendimento*, 2021. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101794_informativo.pdf. Acesso: 02/04/2025.

INSTITUTO MOBILIDADE E DESENVOLVIMENTO SOCIAL. *Escolaridade dos pais e realizações dos filhos na vida adulta: análise dos dados brasileiros*. Sinopse de Indicadores, nº 1. Rio de Janeiro - RJ, 2021. Disponível em: https://imdsbrasil.org/doc/Imds_Sinopse%20de%20Indicadores01_Ago2021.pdf. Acesso em: 01/04/2025.

JODELET, D. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, D. (Ed.) *Les représentations sociales*. Paris: PUF, 1989, p. 31-61. Tradução: Tarso Bonilha Mazzotti. Revisão Técnica: Alda Judith Alves-Mazzotti. UFRJ - Faculdade de Educação, dez. 1993.

JODELET, D. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, D. (org.) *Representações sociais*. Rio de Janeiro: EDUERJ. 2001. p. 17-44.

JODELET, D. Representações sociais e mundos de vida. Tradução Lilian Ulup – Paris: *Éditions des archives contemporaines*, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, Curitiba: PUCPress, 2017.

JOVCHELOVITCH, S. *Os contextos do saber: representações, comunidades e cultura*. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

KILOMBA, G. *Memórias da plantação*. Episódios de racismo cotidiano. Tradução Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019 [2008].

KRENAK, A. *Ideias para adiar o fim do mundo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

KRENAK, A. *Futuro ancestral*. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

KUHN, Thomas S. *A estrutura das revoluções científicas*. 5. ed. São Paulo: Editora Perspectiva S.A, 1998 [1962].

LAGO, M. C. de. S. et al. Pardismo, Colorismo e a ‘Mulher Brasileira’: produção da identidade racial de mulheres negras de pele clara”. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 31, n. 2, e83015, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/n3bvrJ5QDBdX4pwqhWjcMyP/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 24/07/2025.

LIMA, H. P. Personagens Negros: um breve perfil na literatura infanto-juvenil. In: *Superando o Racismo na escola*. Kabengele, Munanga (Org.). 2ed. Brasília: Ministério da educação, Secretaria de educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

LOPES, V. N. Racismo, preconceito e discriminação: procedimentos didático-pedagógicos e a conquista de novos comportamentos. *Superando o Racismo na escola*. 2ª ed. revisada / Kabengele Munanga (Org.) – [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/racismo_escola.pdf. Acesso em: 25/07/2025.

LOTIERZO, T. H. P. Contornos do (In)visível: A redenção de Cam, racismo e estética na pintura brasileira do último Oitocentos. *Dissertação de Mestrado*. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (USP), São Paulo: 2013. Disponível em: https://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8134/tde-18122013-134956/publico/2013_TatianaHelenaPintoLotierzo_VCorr.pdf. Acesso em: 05/05/2025.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. E.D.A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 2013.

LUZ, F. C. da. Perfil racial docente e a educação para relações étnico-raciais. *Cadernos de Pesquisa*, 53, Artigo e10032, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980531410032>. Acesso em: 15/03/2025.

MANZINI, E. J. A entrevista na pesquisa social. *Didática*, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1990/1991.

MANZINI, E. J. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semiestruturada. In: MARQUEZINE: M. C.; ALMEIDA, M. A.; OMOTE; S. (Orgs.) *Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial*. Londrina: Eduel, 2003.

MARKOVÁ, I. A fabricação da Teoria das Representações Sociais. In: *Cadernos de Pesquisa*. v. 47, nº 163, jan/mar, 2017, p. 358-375. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/3VdRjVMytzZqPRjWPkPNKTG/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15/09/2023.

MARTINS, J.; BICUDO, M. A.V. *A pesquisa qualitativa em Psicologia: fundamentos e recursos básicos*. 3ª ad. São Paulo: Centauro, 2003.

MELO, M. A. *et. al.* (Orgs.). *Formação, currículo e escola em suas relações múltiplas*. Curitiba: CRV: 2023 (Apresentação).

MENDONÇA, J. N. *Cenas da abolição: escravos e senhores no Parlamento e na justiça*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2001.

MIGUEZ, P. (Orgs.). *Diversidade cultural: políticas, visibilidades midiáticas e redes* (Coleção Cult). Salvador: EDUFBA, 2015.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Censo escolar 2023: divulgação dos resultados*. Diretoria de Estatísticas Educacionais. Brasília, 2024. Disponível em: https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2023/apresentacao_coletiva.pdf. Acesso em: 31/03/2025.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Mulheres são maioria na docência e gestão da educação básica*. Brasília, 2023. Disponível em: [Mulheres são maioria na docência e gestão da educação básica — Ministério da Educação](#). Acesso em: 14/03/2025.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Programa Mais Professores para o Brasil vai beneficiar cerca de 50 milhões de docentes e estudantes*. Brasília, 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/planalto/pt-br/acompanhe-o-planalto/noticias/2025/01/programa-mais-professores-para-o-brasil-vai-beneficiar-cerca-de-50-milhoes-de-docentes-e-estudantes>. Acesso em: 14/03/2025.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Meninas têm mais sucesso na trajetória escolar; desafio é corrigir distorções para os meninos*. Brasília, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/meninas-tem-mais-sucesso-na-trajetoria-escolar-desafio-e-corrigir-distorcoes-para-os-meninos>. Acesso em: 26/03/2025.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Acompanhamento de frequência escolar é o melhor desde 2004*. Brasília, 2018. Disponível: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/bolsa-familia>. Acesso em: 01/04/2025.

MOREIRA, A. *Racismo recreativo* - São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/1154/o/Racismo_Recreativo_%28%28Feminismos_Plurais%29_-_Adilson_Moreira.pdf. Acesso em: 30/07/2025.

MOREIRA, A. F. B; CANDAU, V. M. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 23. maio/ago., p. 156-168, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/99YrW4ny4PzcYnSpVPvQMYk/?format=pdf>. Acesso em: 24/02/2024.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. *Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

MORIN, E. *Introdução do pensamento completo*. Trad. Eliane Lisboa. 5 ed. Porto Alegre: Sulina, 2015.

MOSCOVICI, S. Notes towards a description of social representations. *European Journal of Social Psychology*, 18, 1988, p. 211-250.

MOSCOVICI, S. *A psicanálise, sua imagem e seu público*. Petrópolis: Vozes [1961], 2012.

MOSCOVICI, S. Sens commun: représentations sociales et idéologie. In N. Kalampalikis (ed.), *Serge Moscovici: Psychologie des représentations sociales. Textes rares et inédits*. Éditions des Archives contemporaines, 2019.

MOSCOVICI, S. *A representação social da psicanálise*. Tradução de Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

MOSCOVICI, S. *Representações sociais: investigações em psicologia social*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

MOSCOVICI, S. *Le scandale de la pensée sociale*. Paris: Éditions de l'EHESS, 2013.

MUNANGA, K. (Prefácio). In: CARONE, I; BENTO, M. A. S. (Orgs.). *Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*. 6ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

MUNANGA, K. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. *Programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira*. Tradução. Niterói: EDUFF, 2004. Disponível em: https://biblio.fflch.usp.br/Munanga_K_UmaAbordagemConceitualDasNocoosDeRacaRacismoidentidadeEEtnia.pdf. Acesso em: 30/09/2023.

NASCIMENTO, A. do. *O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

NASCIMENTO, I. V. do; CARVALHO, M. B. W. B. de. A formação de professores no contexto de uma política de inclusão. *Revista Cocar*, [S. l.], n. 2, p. 98–114, 2017. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/1001>. Acesso em: 20/06/2025.

NEVES, J. L. Pesquisa qualitativa: características, uso e possibilidades. *Cadernos de pesquisa em administração*, São Paulo. V. 1, nº 3, 2ºsem. 1996.

NEWTON, I. The optical papers of Isaac Newton - v. 1: *The optical lectures 1670-1672*, editado por A. Shapiro (Cambridge University Press, Cambridge, 1984).

NJERI, A. O sol da nossa humanidade e a educação pluriversal. In: FRANÇA, R; RAYMUNDO, J. (Orgs.). *Pretagonismos*. Rio de Janeiro: Agir, 2022. p. 48-60.

NJERI, A [et al]. Mulherismo africana: proposta enquanto equilíbrio vital a comunidade preta. *Ítaca. Especial Filosofia Africana*. nº 36. Rio de Janeiro: UFRJ, 2020, p. 281-

320. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/ltaca/article/view/31961>. Acesso em: 13 de abril de 2024.

NÓBREGA-TERRIEN; S. M; TERRIEN; J. Os trabalhos científicos e o estado da questão: reflexões teórico-metodológicas. *Revista Avaliação Educacional*, v. 15, n. 30, jul/dez, 2004, p. 5-16. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/2148>. Acesso em: 35 de março de 2022.

NÓVOA, A. *Escolas e professores: proteger, transformar, valorizar*. Colaboração Yara Alvim. Salvador: SEC/IAT, 2022. Disponível em: <https://rosaurasoligo.files.wordpress.com/2022/02/antonio-novoa-livro-em-versao-digital-fevereiro-2022.pdf>. Acesso em: 29 de agosto de 2023.

OLIVEIRA, M; FREITAS, H. M.R. Focus Group – pesquisa qualitativa: resgatando a teoria, instrumentalizando o seu planejamento. *Revista de Administração*, São Paulo. v. 33, n. 3, p. 83-91, julho/setembro, 1998. Disponível em: <http://rausp.usp.br/wp-content/uploads/files/3303083.pdf>. Acesso em: 11/04/2025.

OLIVEIRA, M. A. C [et al]. Movimentos negros no Brasil e os cenários de luta pela educação. *Revista Educ. Soc.*, Campinas, v. 43, e262801, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/ntytgZqBG5wffjyVDC9Q79b/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 23/05/2024.

OLIVEIRA, L. S. de; BONFIM, M. N. B. Relações de pertencimento na escola: representações sociais de supervisores e professores. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, São Cristóvão, v. 14, n. 33, p. e14233, 2021. DOI: 10.20952/revtee.v14i33.14223. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/revtee/article/view/14223/13427>. Acesso em: 17/03/2025.

PAIS, J. M. *Vida cotidiana: enigmas e revelações*. São Paulo: Cortez, 2003.

PASSOS, C. M. B. Docência no ensino superior: exigências e carências. In: Albuquerque, Luiz Botelho (Org.). *Cultura, currículos e identidades*. Fortaleza: Editora UFC, 2004.

PAVANELO, E; LIMA, R. Sala de Aula Invertida: a análise de uma experiência na disciplina de Cálculo I. In: *Bolema* 31 (58), ago., 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-4415v31n58a11>. Acesso em: 16/04/2025.

PEREIRA, I. C. D. *Pelas mãos de Mãe Nilza: religião e mulheres negras em Codó*. São Luís – MA: EDUFMA, coedição Viegas Editora, 2022.

PESSANHA, S. E. dos S. Literatura e relações étnico-raciais na Educação Infantil. *Tese (Doutorado)*. Universidade Nove de Julho - UNINOVE, São Paulo, 2024. Disponível: <https://bibliotecatede.uninove.br/bitstream/tede/3527/2/Simone%20Eliane%20dos%20Santos%20Pessanha.pdf>. Acesso em : 23/04/2025.

PINHEIRO, B. C. S. *Como ser um educador antirracista*. São Paulo: Planeta do Brasil, 2023.

PIZA, E; ROSEMBERG, F. Cor nos censos brasileiros. CARONE, I; BENTO, M. (Orgs.). *Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*. 6ª ed. Petrópolis, RJ: vozes, 2014.

PORTELA, G. L. *Abordagens teórico-metodológicas*. Projeto de Pesquisa no ensino de Letras para o Curso de Formação de Professores da UEFS, 2004.

POSTIC, M. *A relação pedagógica*. 2 ed. Coimbra, Portugal: Editora Coimbra Ltda., (Coleção psicopedagogia), 1990.

QEDU. *Questionário Paço do Lumiar*, 2019. Disponível em: <https://qedu.org.br/questionarios-saeb/alunos-9ano/2107506-paco-do-lumiar>. Acesso em: 28/03/2025.

QUADROS, T. F. Da “cor de pele” as cores de pele: a diversidade em foco nas escolas de Educação Infantil de Santa Maria – RS. *Tese (Doutorado)*. Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, RS, 2023. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/30900/TES_PPGEDUCACAO_2023_QUADROS_TAIANA.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 23/04/2025.

RANGEL, M. *Representações e reflexões sobre o “bom professor”*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

RIBEIRO, D. *Pequeno Manual Antirracista*. São Paulo: 1ª Companhia das Letras, 2019.

RIBEIRO, K. O futuro é ancestral. In: FRANÇA, R; RAYMUNDO, J. (Orgs.). *Pretagonismos*. Rio de Janeiro: Agir, 2022. p. 79-88.

RICHARDSON, R. J *et al.* *Pesquisa social: métodos e técnicas*. São Paulo: Atlas, 1999.

RODRIGUES, G. M. B. (Contra)mestiçagem negra: pele clara, anti-colorismo e comissões de heteroidentificação racial. *Dissertação de Mestrado*. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Salvador, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/34195/1/Dissertacao%20em%20Antropologia%20de%20Gabriela%20Bacelar.pdf>. Acesso em: 06/05/2025.

RODRIGUES, L. A. M. S. *et. al.* Mapeando a pesquisa em educação das relações étnico-raciais. *Cadernos de Pesquisa*, 52, Artigo e07753, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053147753>. Acesso em: 23/04/2025.

SÁ, C. P. de. Representações Sociais: o conceito e o estado atual da teoria. In: SPINK, M. J. (Org.). *O conhecimento no Cotidiano*. São Paulo: Brasiliense, 1993.

SÁ, C. P. de. *A construção do objeto de pesquisa em representações sociais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998.

SÁ, C. P. de. Representações sociais: o conceito e o estado atual da teoria. In: SPINK, M. J. P. *O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social*. São Paulo: Brasiliense, 2004.p.19-45.

SANTOS, A. B. [Nêgo Bispo]. *Colonização, quilombos: modos e significações*. Brasília: UnB, 2015.

SANTOS, A. O. et al. *A história da educação de negros no Brasil e o pensamento educacional de professores negros no século XIX*. Pontifícia Universidade Católica do Paraná: Curitiba, 2013.

SANTOS, B. S. (Org.) *Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado*. Porto: Afrontamento, 2003.

_____; MENESES, M. P. *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Almedina, 2009.

SANTOS, B. de S. *Na oficina do sociólogo artesão: aulas 2011-2016*. São Paulo: Cortez, 2018.

SANTOS, B. de S. *A política da cor: o racismo e o colorismo*. Jornal de Letras: Portugal, 2021a.

SANTOS, D. M. dos. *Pardos: A Visão das Pessoas Pardas pelo Estado Brasileiro*. Appris Editora: Curitiba, 2021b.

SANTOS, M. S. P. A Universidade mudou de cor? implementação das cotas e racismo institucional na UEMA. *Tese (Doutorado)*, Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém - PA, 2023. Disponível em: <https://ppgedufpa.com.br/arquivos/File/Marinatese.pdf>. Acesso em: 05/04/2025.

SANTOS, S. R. S. *Levantamento da oferta turística de Paço do Lumiar: possibilidades e limitações do município*. Monografia (Graduação) – Curso de Turismo, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2016.

SCHIESS; M. O. Artefatos culturais de matriz africana e afro-brasileira no cotidiano da Educação Infantil: uma análise da produção científica (2003-2021). *Tese (Doutorado)*, Universidade Federal do Paraná, Programa de Pós-Graduação em Educação – Curitiba, 2023. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/xmlui/bitstream/handle/1884/85810/R%20-%20T%20-%20MARLINA%20OLIVEIRA%20SCHIESSL.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 25/04/2025.

SCHNEIDER, C. C. Cotas Raciais no cotidiano da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre: implicações para a educação das relações étnico-raciais. *Tese (Doutorado)* - Programa de Pós-Graduação em Educação, PUCRS, 2021. Disponível em: <https://tede2.pucrs.br/tede2/bitstream/tede/9779/2/tese%20COTAS%20RACIAIS%20NO%20COTIDIANO%20DA%20REDE%20MUNICIPAL%20DE%20ENSINO%20DE%20PORTO%20ALEGRE.pdf>. Acesso em: 02/04/2025.

SCHWARCZ, L. M. Teorias Raciais. SCHWARCZ, L. M.; GOMES, F. dos. S. (Orgs.). *Dicionário da escravidão e liberdade: 50 textos críticos*. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

SENKEVICS, A. S.; MACHADO, T. de S'A; OLIVEIRA, A. S. de. *A cor ou raça nas estatísticas educacionais: uma análise dos instrumentos de pesquisa do Inep*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2016. 48 p.

SILVA, A. C. da. *A representação social do negro no livro didático: o que mudou? Por que mudou?* Salvador: EDUFBA, 2011.

SILVA, A. M. P. A escola de Pretextato dos Passos e Silva: questões a respeito das práticas de escolarização no mundo escravista. *Revista Brasileira de História da Educação*. Campinas – São Paulo, v. 2, n. 2 [4], p. 145-166, 2002. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38726>. Acesso em: 03/04/2024.

SILVA, E. M. da. Heranças da escravidão: da naturalização do racismo institucional ao genocídio da população negra. *Revista da Defensoria Pública do Estado do Rio Grande do Sul*, Porto Alegre, n. 21, p. 91–124, 2018. Disponível em: <https://revista.defensoria.rs.def.br/defensoria/article/view/134>. Acesso em: 30/07/2025.

SILVA, H. F. da. O que é Parditude?. *Afrokut Rede Social da AfroHumanidade*. Blog. 3 de outubro de 2023. Disponível em: \[<https://afrokut.com.br/o-que-e-parditude/>]. Acesso em: 07/05/2025.

SILVA, L. H. O & XAVIER, R. C. L. Rotas atlânticas: o comércio de escravos entre Pernambuco e a Costa da Mina. In: *Dossiê Escravidão e liberdade na diáspora atlântica*, (História) São Paulo, v. 37, 2018, p. 01-31. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/his/a/stCXD6Dpb9LV5z9fnryxzyL/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 05/03/2021.

SILVA, T. T. da. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1990.

SKIDMORE, T. E. *Preto no branco: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

SOUSA, C. P. et al. Contribuições dos estudos de representações sociais para a compreensão do trabalho docente. In: Almeida, A. M. O. Santos, M. F. S., & Trindade, Z. A. *Teoria das representações sociais: 50 anos*. Brasília: Technopolitik, 2011.

SOUZA, L. R. de O. A literatura infantil na educação das relações étnico-raciais: uma análise sobre os projetos políticos-pedagógicos das escolas de Ensino Fundamental de São Carlos/SP à luz da Lei nº 10.639/03. *Dissertação (Mestrado)*, Universidade Federal de São Carlos, Programa de Pós-Graduação em Educação: São Carlos - SP, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/server/api/core/bitstreams/8e493802-0f03-4086-a024-fe898789f75d/content>. Acesso em: 19/02/2025.

SOUZA, F. Tornar-se uma mulher negra: uma identidade em processo. *Geledés: Instituto da Mulher Negra*, São Paulo, 2013. Disponível em <https://www.geledes.org.br/tornar-se-uma-mulher-negra-uma-identidade-em-processo-por-fernanda-souza/>. Acesso em: 24/07/2025.

SOUZA, J. *Como o racismo criou o Brasil*. 1ª ed – Rio de Janeiro: Estação Brasil, 2021.

STRÖHER, C. E. 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)*, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre - RS, 2022. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/254280/001161273.pdf?sequence=1>. Acesso em: 05/04/2025.

TENÓRIO, J. *O avesso da pele*. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

TURATO E. R. Métodos qualitativos e quantitativos na área da saúde: definições, diferenças e seus objetos de pesquisa. *Revista de Saúde Pública*, 2005. Jun. 39(3):507-14. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rsp/a/qtCBFFfZTRQVsCJtWhc7qnd>. Acesso em: 11/04/2025.

UFMA. A relação pedagógica no contexto cotidiano do currículo de Cursos de Licenciatura: as representações sociais de professores formadores. Coord. BONFIM, M. N. B. *Projeto de Pesquisa: CCSO/UFMA*. São Luís, 2015.

UMBELINO, C da S.; PEREIRA, D. de C. O ensino de literatura africana de Língua Portuguesa. E a escola com isso?. In: MORAES, C. L. G.; SOUSA, R. L. C. *Conexões Atlânticas: ensaios sobre literaturas africanas e afro-brasileiras*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2022.

VEIGA, A. da C; MACHADO, A. S. do R. C. A utilização do Youtube como recurso pedagógico na escola: uma experiência com os alunos do 3º ano do ensino fundamental na zona leste de Manaus -AM. In: ARAUJO, C. V. B. de; MACHADO, A. S. do R. C; QUINTINO; F. P. de A. *Letramento digital: uma experiência inovadora em Manaus – AM*. Quipá Editora: Iguatu, CE, 2021, p. 12-18.

VEIGA, C. G. Escola pública para os negros e os pobres no Brasil: uma invenção imperial. In: *Revista Brasileira de Educação*. v. 13, n. 39, set./dez. 2008. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/275/27503907.pdf>. Acesso em: 20/05/2024.

VEIGA, L. & GONDIM, S.M.G. A utilização de métodos qualitativos na ciência política e no marketing político. *Opinião Pública*, Campinas, v. 7, n. 1, p. 1-15, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/op/a/gMFTTts3KJSyjkZXBQV6VjM/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 11/04/2025.

VIDAL, D. G; SILVA, J. C. S. Questões éticas na pesquisa sobre a própria prática ou no ambiente de trabalho. In: *Ética e pesquisa em educação: subsídios*. v. 1. Rio de Janeiro: ANPEd, 2019, p. 35-41. Disponível em:

[file:///C:/Users/Gabriella%20Ferreira/Downloads/etica_e_pesquisa_em_educacao_-_isbn_final%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Gabriella%20Ferreira/Downloads/etica_e_pesquisa_em_educacao_-_isbn_final%20(1).pdf). Acesso em: 25/03/2022.

WALKER, A. *Em busca dos jardins de nossas mães: prosa mulherista*. Trad. Stephanie Borges. 1ª ed – Rio de Janeiro: Bazar Tempo, 2021.

ZUIN, V. G.; ZUIN, A. A. S. O celular na escola e o fim pedagógico. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 39, n. 143, p. 419-435, abr.-jun., 2018. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302018191881>. Acesso em: 02/04/2025.

ANEXOS

ANEXO A – Parecer consubstanciado do CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A ESCOLA PÚBLICA TEM COR? um estudo étnico-racial do cotidiano de instituições escolares à luz da Teoria das Representações Sociais em Paço do Lumiar/MA

Pesquisador: GABRIELLA ALVES FERREIRA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 71597123.1.0000.5087

Instituição Proponente: Centro de Ciências Sociais, Saúde e Tecnologia

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.619.234

Apresentação do Projeto:

A pesquisa possui objeto de estudo voltado para um estudo étnico-racial que se dá no cotidiano da escola pública, tendo a Teoria das Representações Sociais como pressuposto teórico/metodológico. De abordagem qualitativa, o universo da pesquisa contará com 4 escolas públicas das Séries Finais do Ensino Fundamental do Município de Paço do Lumiar/MA, sendo 2 escolas da zona rural e 2 escolas da zona urbana, envolvendo professores, alunos do 8º ano dos anos finais do Ensino Fundamental e gestão escolar dessas 4 escolas.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Proceder estudo étnico-racial nos anos finais do Ensino Fundamental das instituições escolares luminense que permita caracterizar a cor da escola pública e explicar comportamentos a partir das relações que se dão no cotidiano dessas instituições à luz da Teoria das Representações Sociais.

Objetivo Secundário:

Realizar estudos de aprofundamento teórico-metodológico sobre escola e questões étnico-raciais em interface com a Teoria das Representações

Endereço: Avenida dos Portugueses, 1966 CEB Velho Cidade Universitária Dom Delgado

Bairro: Bacanga

CEP: 65.080-805

UF: MA

Município: SAO LUIS

Telefone: (98)3272-8708

E-mail: cepufma@ufma.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
MARANHÃO - UFMA



Continuação do Parecer: 6.619.234

Sociais.

Captar a identidade racial dos atores educativos durante a pesquisa que propiciem a ressignificação de práticas educativas através da aplicação de instrumentos metodológicos adequados ao estudo.

Sistematizar o corpus construído, utilizando técnicas compatíveis com o objeto pesquisado, tais como, a Análise de Conteúdo de Bardin e a Teoria do Núcleo Central de Abrik.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Durante a entrevista, o participante pode sentir-se constrangido com alguma pergunta. Porém, o mesmo tem a liberdade de não responder qualquer pergunta ou retirar sua participação em qualquer momento da pesquisa. Também ocorreria o risco de suas informações serem vazadas, contudo, todas as entrevistas podem ser respondidas de forma anônima e a pesquisadora se compromete em guardar as informações de forma segura e sigilosa.

Benefícios:

A partir de sua participação, e considerando a importância de um estudo étnico-racial, o professor terá maior contato com a metodologia da Educação para as relações étnico-raciais e com as temáticas relacionadas. A Secretaria de Educação de Paço do Lumiar pode extrapolar os resultados desta pesquisa e fundamentar ações que visem o reforço dos pontos positivos e melhoramento dos pontos frágeis. Também o próprio sistema educacional pode utilizar dos resultados desta pesquisa para aprimorar sua forma de ensinar.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O projeto tem relevância acadêmica e social, justificando a realização do estudo

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Entregues de forma adequada

Recomendações:

Nenhuma

Endereço: Avenida dos Portugueses, 1966 CEB Velho Cidade Universitária Dom Delgado

Bairro: Bacanga

CEP: 65.080-805

UF: MA

Município: SÃO LUIS

Telefone: (98)3272-8708

E-mail: cepufma@ufma.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
MARANHÃO - UFMA



Continuação do Parecer: 6.619.234

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Deferido

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2151981.pdf	21/07/2023 16:53:14		Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRosto_Gariella_modificado.pdf	21/07/2023 16:52:30	GABRIELLA ALVES FERREIRA	Aceito
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2151981.pdf	21/07/2023 15:28:23		Aceito
Parecer Anterior	parecer_anterior.pdf	21/07/2023 15:19:07	GABRIELLA ALVES FERREIRA	Aceito
Parecer Anterior	parecer_anterior.pdf	21/07/2023 15:19:07	GABRIELLA ALVES FERREIRA	Recusado
Orçamento	orcamento.pdf	21/07/2023 15:05:39	GABRIELLA ALVES FERREIRA	Aceito
Orçamento	orcamento.pdf	21/07/2023 15:05:39	GABRIELLA ALVES FERREIRA	Recusado
Cronograma	cronograma.pdf	21/07/2023 15:04:15	GABRIELLA ALVES FERREIRA	Aceito
Cronograma	cronograma.pdf	21/07/2023 15:04:15	GABRIELLA ALVES FERREIRA	Recusado
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_detalhado.pdf	21/07/2023 15:01:41	GABRIELLA ALVES FERREIRA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_detalhado.pdf	21/07/2023 15:01:41	GABRIELLA ALVES FERREIRA	Recusado
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	21/07/2023 15:00:59	GABRIELLA ALVES FERREIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	21/07/2023 15:00:59	GABRIELLA ALVES FERREIRA	Recusado
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_DE_ASSENTIMENTO.pdf	21/07/2023 14:58:51	GABRIELLA ALVES FERREIRA	Aceito

Endereço: Avenida dos Portugueses, 1966 CEB Velho Cidade Universitária Dom Delgado

Bairro: Bacanga

CEP: 65.080-805

UF: MA

Município: SAO LUIS

Telefone: (98)3272-8708

E-mail: cepufma@ufma.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
MARANHÃO - UFMA



Continuação do Parecer: 6.619.234

TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_DE_ASSENTIMENTO.pdf	21/07/2023 14:58:51	GABRIELLA ALVES FERREIRA	Recusado
Declaração de Instituição e Infraestrutura	declaracao_de_instituicao.pdf	21/07/2023 14:54:34	GABRIELLA ALVES FERREIRA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	declaracao_de_instituicao.pdf	21/07/2023 14:54:34	GABRIELLA ALVES FERREIRA	Recusado
Folha de Rosto	folhaDeRosto_Gariella_assinado.pdf	21/07/2023 14:53:26	GABRIELLA ALVES FERREIRA	Recusado

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SAO LUIS, 22 de Janeiro de 2024

Assinado por:
Emanuel Pércles Salvador
(Coordenador(a))

Endereço: Avenida dos Portugueses, 1966 CEB Velho Cidade Universitária Dom Delgado
Bairro: Bacanga **CEP:** 65.080-805
UF: MA **Município:** SAO LUIS
Telefone: (98)3272-8708 **E-mail:** cepufma@ufma.br

ANEXO B – Declaração de Autorização de pesquisa nas escolas municipais de Paço do Lumiar/MA



ESTADO DO MARANHÃO
PREFEITURA MUNICIPAL DE PAÇO DO LUMIAR
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

DECLARAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO

A Secretária Municipal de Educação, no uso de suas atribuições legais, declara ter ciência sobre a realização da pesquisa intitulada "A ESCOLA PÚBLICA TEM COR? Um estudo étnico-racial do cotidiano de instituições escolares à luz da teoria das representações sociais em Paço do Lumiar/MA" sob responsabilidade da pesquisadora **GABRIELLA ALVES FERREIRA** e esta fica **AUTORIZADA** a realizar sua pesquisa/estudo empírico nas escolas a seguir: UEB Vereador José Carlos Costa Pereira (Polo VII-Vila Cafeteira), UEB Iguaíba (Polo II-Iguaíba), UEB Drª. Fátima Oliveira (Polo VIII-Vassoural) e UEB José Maria Ramos Martins (Polo V- Maiobão), conforme ofício nº 005/2023-PPGE.

Vale ressaltar que a pesquisa supramencionada está autorizada desde que não haja prejuízos às atividades laborais cotidianas dos profissionais e alunos pertencentes às referidas escolas, ficando a cargo da gestão escolar de cada unidade de ensino o acompanhamento e monitoramento das atividades executadas pela pesquisadora supracitada.

Paço do Lumiar, 24 de maio de 2023.

Gleyciane Pessoa Ribeiro
Secretária Municipal de Educação

PMPL - MA
Data: 24/05/2023

GLEYCIANE PESSOA RIBEIRO
Secretária Municipal de Educação – SEMED

APÊNDICES

APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
PROFESSORES**

Prezado(a) Docente:

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa: *A ESCOLA PÚBLICA TEM COR? Um estudo étnico-racial de instituições escolares no intuito de apreender as Representações Sociais dos atores educativos no cotidiano - Paço do Lumiar/MA*, autoria da doutoranda Gabriella Alves Ferreira, discente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão, sob a responsabilidade geral da Prof^a. Dr^a. Maria Núbia Barbosa Bonfim. Esta pesquisa tem como objetivo geral analisar a constituição das representações sociais de professores e alunos do 8º ano de escolas públicas no Município de Paço do Lumiar/MA na perspectiva da cor racial, em um estudo étnico-racial no cotidiano de instituições escolares.

Caso aceite participar desta pesquisa, você responderá a uma entrevista semiestruturada a ser realizada no próprio local de seu trabalho e gravada para garantir a integridade das informações prestadas durante a pesquisa. A sua participação não é obrigatória e você tem liberdade de deixar de participar da pesquisa a qualquer momento, sem que haja prejuízos para você ou em sua relação com a pesquisadora, a Universidade Federal do Maranhão ou ainda com o seu local de trabalho.

Riscos: Durante a entrevista, o participante pode sentir-se constrangido com alguma pergunta. Porém, o mesmo tem a liberdade de não responder qualquer pergunta ou retirar sua participação em qualquer momento da pesquisa. Também ocorreria o risco suas informações serem vazadas, contudo, todas as entrevistas

podem ser respondidas de forma anônima e as pesquisadoras se comprometem em guardar as informações de forma segura e sigilosa.

Benefícios: A partir de sua participação, e considerando a importância dessa pesquisa para os atores educativos situados neste ambiente escolar, os(as) professores(as) terão maior contato com uma educação para as relações étnico-raciais e temáticas relacionadas.

A Secretaria Municipal de Educação do Município de Paço do Lumiar/MA pode extrapolar os resultados desta pesquisa e fundamentar ações que visem o reforço dos pontos positivos e melhoramento dos pontos frágeis. Também o próprio sistema educacional pode utilizar dos resultados desta pesquisa para aprimorar sua forma de ensinar.

A sua participação nesta pesquisa não lhe trará nenhuma despesa, pois você não precisará se deslocar durante sua realização, considerando que a mesma será realizada no próprio local de trabalho, em horário combinado com você e a direção da instituição. Os colaboradores (professores, estudantes, gestão escolar), também, não receberão nenhum tipo de recurso financeiro para participarem da pesquisa.

Fica assegurado aos participantes o sigilo das informações e a sua identidade será preservada. Os nomes dos participantes não aparecerão em qualquer momento da pesquisa, pois serão identificados por números e/ou letras. O consentimento para a participação é voluntário e poderá ser retirado em qualquer momento sem afetar a relação com qualquer um dos envolvidos no estudo.

Caso você concorde em participar, por favor, assine ao final deste documento, elaborado em duas vias, que devem ser rubricadas em todas as suas páginas e assinadas ao seu término, que também contém a rubrica e assinatura da pesquisadora. Fica garantido a você o recebimento de uma via deste Termo, no qual tem o telefone e o endereço da pesquisadora para que você possa tirar qualquer dúvida quanto à pesquisa e sobre sua participação antes, durante e após o estudo, bem como o acesso aos resultados da pesquisa. Em caso de denúncia, dúvidas ou esclarecimentos sobre os aspectos éticos da pesquisa você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Maranhão (CEP/UFMA).

Autorizo a gravação da entrevista, bem como a divulgação dos resultados desta pesquisa no meio científico, em forma de publicações em livros e periódicos e apresentações profissionais de artigos em anais em eventos científicos nacionais e internacionais.

Paço do Lumiar, ____ de _____ 2024

Participante de Pesquisa

Pesquisadora

PESQUISADORA:

Gabriella Alves Ferreira

ENDEREÇO: Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão, Avenida dos Portugueses, 1966, Bacanga. São Luís-MA. CEP: 65080-805. Telefone: (98) 98852-7849. E-mail: gabriella.alvesfer@hotmail.com.

ORIENTADORA:

Prof^a. Dr^a. Maria Núbia Barbosa Bonfim

ENDEREÇO: Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão, Avenida dos Portugueses, 1966, Bacanga. São Luís-MA. CEP: 65080-805. Telefone: (98) 9971-2445. E-mail: marianubiabonfim@gmail.com.

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO (CEP/UFMA)

ENDEREÇO: Avenida dos Portugueses, 1966, Bacanga. Prédio do CEB Velho, PPPG, Bloco C, Sala 07. São Luís - MA. CEP: 65080-805. Telefone: 98 32728708. E-mail: cepufma@ufma.br.

APÊNDICE B - Termo de Assentimento Livre e Esclarecido

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO
TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Srs. Pais e/ou Responsáveis do(a) estudante

solicitamos o seu assentimento para que o(a) seu(sua) filho(a) participe como voluntário da pesquisa intitulada *A ESCOLA PÚBLICA TEM COR? Um estudo étnico-racial de instituições escolares no intuito de apreender as Representações Sociais dos atores educativos no cotidiano - Paço do Lumiar/MA*, autoria da doutoranda Gabriella Alves Ferreira, discente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão, sob a responsabilidade geral da Prof^a. Dr^a. Maria Núbia Barbosa Bonfim, cujo objetivo geral é analisar a constituição das representações sociais de professores e alunos do 8º ano de escolas públicas no Município de Paço do Lumiar/MA na perspectiva da cor racial, em um estudo étnico-racial no cotidiano de instituições escolares.

Pretendemos, com este estudo, contribuir com as discussões teóricas acerca de um estudo étnico-racial e a Teoria das Representações Sociais no cotidiano escolar por meio de uma pesquisa de base etnográfica. Se dará por meio da observação participante (o que inclui observação naturalística, grupo focal e questionário) que buscará apreender as representações sociais compartilhadas pelos(as) estudantes e como as relacionam com as questões étnico-raciais, buscando identificar como tem se construído esse processo, quais as dificuldades e as necessidades de aprendizagem em relação uma educação para as relações étnico-raciais no cotidiano escolar.

No decorrer e ao final da pesquisa, os registros estarão à sua disposição, sendo preservados sua privacidade e seu anonimato. O nome do(a) estudante não será utilizado em qualquer fase da pesquisa, o que garante o anonimato. A pesquisadora tratará a identidade do(a) estudante com padrões profissionais de sigilo, atendendo à legislação brasileira (Resolução Nº 510/16 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Não será cobrado nada, não haverá gastos e não estão previstos ressarcimentos ou indenizações. Você terá o esclarecimento sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar. Ao aceitar que seu filho(a) integre essa pesquisa o(a) Sr(a) está permitindo a utilização dos dados para estudos. Esclarecemos que poderá se recusar a participar e que a qualquer momento da realização da pesquisa poderá retirar seu assentimento.

Agradecemos antecipadamente pela sua contribuição. Quaisquer dúvidas, com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar: Gabriella Alves Ferreira (pesquisadora)

E-mail: gabriella.alvesfer@hotmail.com.

Eu Gabriella Alves Ferreira, responsável pela pesquisa *A ESCOLA PÚBLICA TEM COR? um estudo étnico-racial de instituições escolares no intuito de apreender as Representações Sociais dos atores educativos no cotidiano - Paço do Lumiar/MA*, declaro que obtive espontaneamente o assentimento do responsável deste(a) participante para realizar esta pesquisa.

Data ____/____/____

Recorte aqui e devolva o termo assinado

Eu, _____,
Portador(a) do RG nº: _____, responsável pelo(a)
estudante _____

fui informado(a) dos objetivos da pesquisa intitulada *A ESCOLA PÚBLICA TEM COR? Um estudo étnico-racial de instituições escolares no intuito de apreender as Representações Sociais dos atores educativos no cotidiano - Paço do Lumiar/MA*, realizada pela pesquisadora Gabriella Alves Ferreira (PPGE/UFMA), bem como da forma de participação. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participação do(a) estudante se assim o desejar. Eu li e compreendi este Termo de Assentimento, portanto concordo em dar meu assentimento para o(a) menor participar como voluntário(a) desta pesquisa.

Paço do Lumiar/MA, _____ de _____ de 2024

Assinatura do(a) responsável

APÊNDICE C – Questionário de Perfil semiestruturado aplicado junto aos(as) professores(as)

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

QUESTIONÁRIO DE PERFIL

IDENTIFICAÇÃO DO(A) PARTICIPANTE	
Código	Professor(a)

1. Sexo:	
<input type="checkbox"/> feminino	<input type="checkbox"/> masculino

2. Cor		
<input type="checkbox"/> parda	<input type="checkbox"/> preta	<input type="checkbox"/> indígena
<input type="checkbox"/> branca	<input type="checkbox"/> amarela	

3. Faixa etária:		
<input type="checkbox"/> entre 20 a 25 anos	<input type="checkbox"/> entre 26 e 30 anos	<input type="checkbox"/> entre 31 e 35 anos
<input type="checkbox"/> entre 36 e 40 anos	<input type="checkbox"/> entre 41 e 45 anos	<input type="checkbox"/> entre 46 e 50 anos
<input type="checkbox"/> entre 51 e 55 anos	<input type="checkbox"/> entre 56 e 60 anos	<input type="checkbox"/> 61 anos ou mais

4. Estado civil:		
<input type="checkbox"/> solteiro(a)	<input type="checkbox"/> separado(a)/ divorciado(a)	<input type="checkbox"/> viúvo(a)
<input type="checkbox"/> casado(a)	<input type="checkbox"/> união estável	<input type="checkbox"/> outro. Qual?
Observação:		

5. Sua moradia está localizada:
<input type="checkbox"/> no mesmo bairro da escola
<input type="checkbox"/> em um bairro vizinho à escola
<input type="checkbox"/> em outro município

6. Quantas pessoas moram com você:
<input type="checkbox"/> moro sozinho
<input type="checkbox"/> 1 pessoa
<input type="checkbox"/> de 2 a 5 pessoas
<input type="checkbox"/> de 6 a 10 pessoas
Observação:

7. Tipo de graduação em nível superior que possui:

(...) Bacharelado (_____)
 (...) Licenciatura (_____)
 (...) Tecnólogo (_____)

Observação:

8. Maior titulação em nível superior (concluída):

(...) Graduação / Bacharelado (_____)
 (...) Graduação / Licenciatura (_____)
 (...) Pós-Graduação – Especialização (_____)
 (...) Pós-Graduação – Mestrado (_____)
 (...) Pós-Graduação – Doutorado (_____)

Observação:

9. Área do conhecimento e disciplina que leciona na escola:

Linguagens e Matemática	Ciências Humanas	Ciências Naturais
() Arte	() Filosofia	() Ciências
() Língua Portuguesa	() Geografia	
() Língua Inglesa	() História	
() Educação Física	() Ensino Religioso	
() Matemática		

10. Turno(s) em que você ministra suas aulas na escola:

() matutino () vespertino () noturno

11. Há quantos anos trabalha nesta escola:

() de 1 a 5 anos () de 6 a 10 anos () mais de 11 anos

12. Quanto ao regime de trabalho, você desenvolve suas atividades:

() em regime de 40 (quarenta) horas semanais de trabalho, somente nesta escola, como professor(a) efetivo(a)
 () em regime de 40 (quarenta) horas semanais de trabalho, trabalhando nesta e em outras escolas, como professor(a) efetivo(a)
 () em regime de 40 (quarenta) horas semanais de trabalho, somente nesta escola, como professor(a) contratado(a)
 () em regime de 40 (quarenta) horas semanais de trabalho, trabalhando nesta e em outras escolas, como professor(a) contratado(a)

Observação:

13. Quanto a totalidade de sua experiência docente, seu tempo de magistério é de:

() 01 a 05 anos () 06 a 10 anos () 11 a 15 anos
 () 16 a 20 anos () 21 a 25 anos () 26 anos ou mais

14. A escolaridade de sua mãe é:

() nunca frequentou a escola () Superior incompleto
 () E. Fundamental incompleto () Superior completo
 () E. Fundamental completo () Pós-Graduação – Especialização

<input type="checkbox"/> Ensino Médio incompleto	<input type="checkbox"/> Pós-Graduação – Mestrado
<input type="checkbox"/> Ensino Médio completo	<input type="checkbox"/> Pós-Graduação – Doutorado

15. A escolaridade de seu pai é:

<input type="checkbox"/> nunca frequentou a escola	<input type="checkbox"/> Superior incompleto
<input type="checkbox"/> E. Fundamental incompleto	<input type="checkbox"/> Superior completo
<input type="checkbox"/> E. Fundamental completo	<input type="checkbox"/> Pós-Graduação – Especialização
<input type="checkbox"/> Ensino Médio incompleto	<input type="checkbox"/> Pós-Graduação – Mestrado
<input type="checkbox"/> Ensino Médio completo	<input type="checkbox"/> Pós-Graduação – Doutorado

16. Considerando a soma de rendimentos de todos os membros de sua família, incluindo você, sua renda mensal (familiar) é:

<input type="checkbox"/> até 3 salários mínimos ⁵²
<input type="checkbox"/> de 4 a 10 salários mínimos
<input type="checkbox"/> de 11 a 20 salários mínimos
<input type="checkbox"/> não sei informar

17. Em relação a utilização da internet e das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), o maior uso ocorre:

<input type="checkbox"/> no planejamento das aulas e demais atividades curriculares
<input type="checkbox"/> na exposição de conteúdos em sala de aula
<input type="checkbox"/> no processo de avaliação dos conteúdos ministrados
<input type="checkbox"/> em pesquisas de conteúdo <i>online</i> ou digital
<input type="checkbox"/> como plataformas de ensino a distância (Moodle, Canvas, Zoom, Google Meet, etc.
<input type="checkbox"/> no uso de aplicativos educacionais interativos
<input type="checkbox"/> no compartilhamento de recursos multimídia, como vídeos educativos ou <i>podcasts</i>
<input type="checkbox"/> não utilizo essas tecnologias

18. Você utiliza as redes sociais para:

<input type="checkbox"/> compartilhar informações relativas a sua profissão ou disciplina que leciona
<input type="checkbox"/> estabelecer conexão com colegas de trabalho e estudantes
<input type="checkbox"/> acompanhar notícias e tendências relevantes para sua profissão
<input type="checkbox"/> participar de grupos e comunidades de interesse profissional
<input type="checkbox"/> promover eventos, palestras ou projetos relacionados ao trabalho
<input type="checkbox"/> expressar opinião pessoal sobre temas diversos do cotidiano
<input type="checkbox"/> realizar atividades de lazer ou recreação
<input type="checkbox"/> não utilizo as redes sociais

19. Ainda sobre o uso das redes sociais, você utiliza com maior frequência:

<input type="checkbox"/> Facebook	<input type="checkbox"/> Telegram
<input type="checkbox"/> Instagram	<input type="checkbox"/> Tik Tok
<input type="checkbox"/> Kwai	<input type="checkbox"/> LinkedIn
<input type="checkbox"/> X (antigo Twitter)	<input type="checkbox"/> WhatsApp
<input type="checkbox"/> não utilizo as redes sociais	

⁵² Para efeitos deste estudo, consideramos o Decreto Federal nº11.864, publicado em 27 de dezembro de 2023, que estabelece o valor do salário mínimo em vigência a partir de 1º de janeiro de 2024, cujos valores são de: R\$ 1.412,00 (mensal), R\$ 47,07 (diário), e R\$ 6,42 (horário).

APÊNDICE D – Questionário de Perfil semiestruturado aplicado junto aos(as) estudantes

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

QUESTIONÁRIO DE PERFIL

IDENTIFICAÇÃO DO(A) PARTICIPANTE	
Código	Estudante

1. Sexo:	
<input type="checkbox"/> feminino	<input type="checkbox"/> masculino

2. Cor		
<input type="checkbox"/> parda	<input type="checkbox"/> preta	<input type="checkbox"/> indígena
<input type="checkbox"/> branca	<input type="checkbox"/> amarela	

3. Faixa etária:	
<input type="checkbox"/> 11 anos	<input type="checkbox"/> 14 anos
<input type="checkbox"/> 12 anos	<input type="checkbox"/> 15 anos
<input type="checkbox"/> 13 anos	<input type="checkbox"/> mais de 15 anos

4. Sua moradia está localizada:	
<input type="checkbox"/> no mesmo bairro da escola	
<input type="checkbox"/> em um bairro vizinho à escola	
<input type="checkbox"/> em outro município	

5. Quantas pessoas moram com você:	
<input type="checkbox"/> moro sozinho	
<input type="checkbox"/> 1 pessoa	
<input type="checkbox"/> de 2 a 5 pessoas	
<input type="checkbox"/> de 6 a 10 pessoas	
E você mora com quem?	

6. Você já ficou retido em algum ano escolar?	
<input type="checkbox"/> sim	<input type="checkbox"/> não

7. Você sempre estudou nesta escola?	
<input type="checkbox"/> sim	<input type="checkbox"/> não

8. Você tem parentes nesta escola?

<input type="checkbox"/> sim	<input type="checkbox"/> não
------------------------------	------------------------------

9. Você tem amigos na escola?

<input type="checkbox"/> sim	<input type="checkbox"/> não
------------------------------	------------------------------

Quantos? _____**Qual a cor desses amigos** _____**10. A escolaridade de sua mãe é:**

<input type="checkbox"/> nunca frequentou a escola	<input type="checkbox"/> Superior incompleto
<input type="checkbox"/> E. Fundamental incompleto	<input type="checkbox"/> Superior completo
<input type="checkbox"/> E. Fundamental completo	<input type="checkbox"/> Pós-Graduação – Especialização
<input type="checkbox"/> Ensino Médio incompleto	<input type="checkbox"/> Pós-Graduação – Mestrado
<input type="checkbox"/> Ensino Médio completo	<input type="checkbox"/> Pós-Graduação – Doutorado

11. A escolaridade de seu pai é:

<input type="checkbox"/> nunca frequentou a escola	<input type="checkbox"/> Superior incompleto
<input type="checkbox"/> E. Fundamental incompleto	<input type="checkbox"/> Superior completo
<input type="checkbox"/> E. Fundamental completo	<input type="checkbox"/> Pós-Graduação – Especialização
<input type="checkbox"/> Ensino Médio incompleto	<input type="checkbox"/> Pós-Graduação – Mestrado
<input type="checkbox"/> Ensino Médio completo	<input type="checkbox"/> Pós-Graduação – Doutorado

12. Sua mãe recebe auxílio financeiro do Governo Federal (Bolsa Família)?

<input type="checkbox"/> sim	<input type="checkbox"/> não
------------------------------	------------------------------

13. Você tem seu próprio celular?

<input type="checkbox"/> sim	<input type="checkbox"/> não
------------------------------	------------------------------

14. Você tem computador/notbook?

<input type="checkbox"/> sim	<input type="checkbox"/> não
------------------------------	------------------------------

15. Sua casa possui internet wi-fi?

<input type="checkbox"/> sim	<input type="checkbox"/> não
------------------------------	------------------------------

16. Quais os meios você utiliza para estudar e fazer pesquisas escolares?

<input type="checkbox"/> somente o livro didático e aulas escritas no caderno
<input type="checkbox"/> celular próprio
<input type="checkbox"/> celular de algum familiar
<input type="checkbox"/> computador/notbook próprios
<input type="checkbox"/> computador/notbook de outras pessoas
<input type="checkbox"/> lan house
<input type="checkbox"/> bibliotecas

17 Em relação a utilização da internet e das Tecnologias de Informação e Comunicação 9TICs), o maior uso ocorre:

- () em pesquisas de conteúdo *online* ou digital
- () no uso de aplicativos educacionais interativos
- () em visualizações de recursos multimídia, como vídeos ou *podcasts*
- () em conexão com outras pessoas
- () não utilizo essas tecnologias

18 Ainda sobre o uso das redes sociais, você utiliza com maior frequência:

- | | |
|----------------------------------|--------------|
| () Facebook | () Telegram |
| () Instagram | () Tik Tok |
| () Kwai | () LinkedIn |
| () X (antigo Twitter) | () WhatsApp |
| () não utilizo as redes sociais | |

APÊNDICE E – Entrevista semiestruturada aplicada junto aos(as) professores(as)

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO
ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM PROFESSORES(AS)**

COD.:_____ DATA:___/___/___

- 1) Como você trabalha em sua disciplina as questões étnico-raciais?
- 2) Entre seus alunos qual a cor de pele predominante?
- 3) E qual a sua cor? Diga por que acredita que sua cor é essa.
- 4) Qual a cor dos seus alunos que demonstram maior nível de socialização e de liderança? Por quê?
- 5) Quais experiências você vivenciou na escola com projetos ou momentos de conscientização sobre questões étnico-raciais?
- 6) Que atitudes você toma diante de um caso de racismo entre estudantes?

APÊNDICE F – Entrevista do tipo Grupo Focal aplicada junto aos(as) estudantes

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO
ENTREVISTA DO TIPO GRUPO FOCAL COM ESTUDANTES**

COD.:_____ DATA:___/___/___

- 1) Quem você procuraria para lhe ajudar numa situação de racismo na escola ou sala de aula? Por quê?
- 2) Você sabe de exemplos de racismo na escola? Caso sim, conte para nós.
- 3) Qual a cor predominante da pele dos estudantes na sua escola?
- 4) E qual sua cor? Diga por que acredita que sua cor é essa.
- 5) Você percebeu comportamentos diferentes de seus professores devido a diferença da cor da pele de vocês? Se sim, conte como foi essa experiência.