

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS

ANIVALDO SÉRGIO MIGUEL

**CONSELHO DE CLASSE E DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL:
UM ESTUDO DE CASO DE UMA ESCOLA PARTICULAR DO SUL DE MINAS**

Alfenas/MG

2022

ANIVALDO SÉRGIO MIGUEL

**CONSELHO DE CLASSE E DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL:
UM ESTUDO DE CASO DE UMA ESCOLA PARTICULAR DO SUL DE MINAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alfenas como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de Pesquisa: Educação e Sociedade: sujeitos, ideias e políticas. Orientador: Prof.º Dr.º Natalino Neves da Silva.

Alfenas/MG

2022

. Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal de Alfenas

Miguel, Anivaldo Sérgio.

Conselho de classe e diversidade étnico-racial : um estudo de caso de uma escola particular do sul de minas / Anivaldo Sérgio Miguel. - Alfenas, MG, 2022.

110 f. : il. -

Orientador(a): Natalino Neves da Silva.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Alfenas, Alfenas, MG, 2022.

Bibliografia.

1. Gestão democrática. 2. Educação das relações étnico-raciais. 3. Ensino médio privado. I. Silva, Natalino Neves da, orient. II. Título.

Ficha gerada automaticamente com dados fornecidos pelo autor.

ANIVALDO SÉRGIO MIGUEL

CONSELHO DE CLASSE E DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL: UM ESTUDO DE CASO DE UMA ESCOLA PARTICULAR DO SUL DE MINAS

A Banca examinadora abaixo-assinada aprova a Dissertação apresentada como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação pela Universidade Federal de Alfenas. Área de concentração: Fundamentos da Educação e Práticas Educacionais.

Aprovado em: 31 de agosto de 2022

Prof. Dr. Natalino Neves da Silva
Instituição: Universidade Federal de Alfenas UNIFAL-MG

Profa. Dra. Vanessa Regina Eleutério Miranda
Instituição: Universidade Federal de Minas Gerais UFMG-MG

Prof. Dr. André Luiz Sena Mariano
Instituição: Universidade Federal de Alfenas UNIFAL-MG



Documento assinado eletronicamente por Natalino Neves da Silva, Usuário Externo, em 31/08/2022, às 15:46, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por Vanessa Regina Eleutério Miranda, Usuário Externo, em 31/08/2022, às 15:47, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por André Luiz Sena Mariano, Professor do Magistério Superior, em 31/08/2022, às 15:48, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.unifal-mg.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador 0802666 e o código CRC 0F3BD290.

Este trabalho é dedicado à memória de meu amado irmão e amigo, Samuel Sidnei Miguel.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus-Pai, à Virgem Soberana Mãe, a Jesus Cristo Redentor, ao Patriarca São José, e a todos os Seres Divinos da Corte Celestial.

Agradeço também ao querido Orientador: Prof.º Dr.º Natalino Neves da Silva. Grande incentivador; um educador que me conduziu com dureza e candura por caminhos áridos, em tempos difíceis; que não deixou de acreditar em mim, sobretudo nos momentos em que dúvida e a incerteza eram minhas inseparáveis companheiras.

Agradeço também aos meus amados filhos: Daniel Daré Miguel e Rafael Daré Miguel. Presentes que Deus me confiou. Fontes que me nutrem de amor e esperança.

Agradeço a minha esposa, Vivian Pereira Daré Miguel. Sempre me incentivando, jogando-me para frente, sabendo respeitar minha ausência nesses 2 anos de pesquisa. Sempre acreditou em meu potencial. Gratidão, querida, Eu Te amo!

Agradeço a todos os meus irmãos. Minha família não mediu esforços quando criou as condições necessárias para que, na juventude, eu pudesse estudar. Reconheço e honro suas existências.

Teço singelos agradecimentos à minha finada e amada mãe, Maria José Miguel. Ela foi minha primeira educadora nesse plano. Fecundo por ela imenso amor e profunda admiração.

Agradeço também ao meu finado e amado pai, João Miguel. Homem simples, mas que sempre me incentivou a estudar. Devo a ele a persistência e a disciplina, valores indispensáveis a todo pesquisador. Fecundo também por ele um imenso amor, e uma tenaz admiração.

INVICTO

William Ernest Henley (23/08/1849 – 11/07/1903)

(...)

Nas garras ardis das circunstâncias,
Não titubeei e sequer chorei.
Sob os golpes do infortúnio
Minha cabeça sangra, ainda erguida.

Além deste vale de ira e lágrimas,
Assoma-se o horror das sombras,
E apesar dos anos ameaçadores,
Encontram-me sempre destemido.

Não importa quão estreita a passagem,
Quantas punições ainda sofrerei,
Sou o senhor do meu destino,
E o condutor da minha alma.

Tradução: Thereza Christina Rocque da Motta

RESUMO

A proposta de pesquisa é investigar quais os silenciamentos, os apagamentos e as invisibilidades relacionadas à diversidade étnico-racial nos atos deliberativos do conselho de classe, bem como em outros espaços socioformativos em uma escola de ensino médio privada, localizada no Sul de Minas. Para tal, foi realizada uma pesquisa qualitativa fundamentada nos seguintes procedimentos metodológicos: entrevistas semiestruturadas com três docentes, membros do conselho de classe, que lecionam as respectivas disciplinas: artes, história, brasilidade e gestão escolar, pesquisa documental, levantamento bibliográfico e a análise de conteúdo. O estudo intersecciona com os campos de políticas educacionais e a educação das relações étnico-raciais. Nesse caso, as definições, problematizações sobre conselho de classe e diversidade étnico-racial dialogam com diversas contribuições de produções de conhecimento inseridas nesses campos. Espera que os achados da pesquisa possam contribuir para compreender melhor a maneira que a diversidade étnico-racial emerge, ou se encontra ausente desta importante instância relacionada à efetivação do processo de construção da gestão democrática, que é o Conselho de Classe.

Palavras-chave: gestão democrática; educação das relações étnico-raciais; ensino médio privado

ABSTRACT

The research proposal is to investigate the silencing, deletion and invisibilities related to ethnic-racial diversity in the deliberative acts of the class council, as well as, in other socioformative spaces, inside a private High School, located in the South of Minas Gerais, Brazil. To this end, qualitative research will be carried out based on the following methodological procedures: semi-structured interviews with three teachers, members of the class council, who teach the respective subjects of Arts, History, Brazilianness and School Management, Documental Research, Bibliographic Survey, and Analysis of contents. The study intersects with the fields of educational policy and the education of ethnic-racial relations. In this case, the definitions, insurgent problematizations in the class council, and ethnic-racial diversity, dialogue with several contributions of knowledge productions inserted in these fields. It is expected that the research findings can contribute to a better understanding of the way that ethnic-racial diversity emerges or is absent from this important instance, related to the effectiveness of the process of construction of democratic management, which is the Class Council.

Key-words: democratic management; education of ethnic-racial relations; private high school

LISTA DE FIGURAS

| | |
|--|----|
| Figura 1 - Território do Município em 1882 (Aproximado) | 23 |
| Figura 2 - Excerto extraído da Apostila de Artes do 1º ano do Ensino Médio | 58 |
| Figura 3 - Excerto extraído da Apostila de Artes do 1º ano do Ensino Médio | 59 |
| Figura 4 - Excerto extraído da Apostila de Artes do 1º ano do Ensino Médio | 60 |
| Figura 5 - Excerto extraído da Apostila de Artes do 2º ano do Ensino Médio | 62 |
| Figura 6 - Excerto extraído da Apostila de Artes do 2º ano do Ensino Médio | 63 |
| Figura 7 - Excerto extraído da Apostila de História do 2º ano do Ensino Médio | 66 |
| Figura 8 - Excerto extraído da Apostila de História do 2º ano do Ensino Médio | 67 |
| Figura 9 - Excerto extraído da Apostila de História do 2º ano do Ensino Médio | 68 |
| Figura 10 - Excerto extraído da Apostila de História do 2º ano do Ensino Médio | 69 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|---|----|
| Quadro 1 - Perfil das (o) interlocutoras (r) entrevistadas (o) | 18 |
| Quadro 2 - Estudantes do Ensino Médio das escolas públicas e privadas matriculados em 2018 | 25 |
| Quadro 3 - Perfil Étnico Racial dos docentes do Ensino Médio | 29 |
| Quadro 4 - Perfil Étnico-Racial das Trabalhadoras (es) dos serviços gerais | 29 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|-------------|--|
| CEPIR | - Conselho Municipal de Promoção da Igualdade Racial |
| CNE | Conselho Nacional de Educação |
| COMDINEAFRO | - Conselho Municipal de Integração e Desenvolvimento dos Negros e Afrodescendentes de Varginha |
| COMPIR | - Conselho Municipal de Promoção da Igualdade Racial |
| DCNERER | - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais |
| ENEM | - Exame Nacional do Ensino Médio |
| ERER | - Educação das Relações Étnico-raciais |
| IBGE | - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística |
| INEP | - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira |
| LBDEN | - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica |
| MNU | - Movimento Negro Unificado |
| PJ | - Pastoral da Juventude |
| PPP | - Projeto Político Pedagógico |
| SINPRO-MG | - Sindicato dos Professores do Estado Minas Gerais |
| UNIFAL-MG | - Universidade Federal de Alfenas |

SUMÁRIO

| | |
|--|------------|
| 1 INTRODUÇÃO | 14 |
| 1.1 PROBLEMA DE PESQUISA | 17 |
| 1.2 Objetivo Geral | 17 |
| 1.3 Objetivos Específicos | 17 |
| 1.4 METODOLOGIA..... | 18 |
| 1.5 SITUANDO O LÓCUS DE PESQUISA..... | 22 |
| 2 CAPÍTULO 1. CONSELHO DE CLASSE: ORIGENS, DEFINIÇÕES E PROBLEMATIZAÇÕES | 31 |
| 2.1. CONSELHO DE CLASSE E GESTÃO DEMOCRÁTICA | 36 |
| 2.2 PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, CONSELHO DE CLASSE E DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL | 42 |
| 3 CAPÍTULO 2. CONSELHO DE CLASSE E DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL: LIMITES, POSSIBILIDADES E DESAFIOS | 48 |
| 3.1 ANALISANDO MATERIAIS DIDÁTICOS UTILIZADOS NO ENSINO MÉDIO ACERCA DA ABORDAGEM DA DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL | 57 |
| 4 CAPÍTULO 3. CONSELHO DE CLASSE E DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL: DESAFIOS PARA UMA PARTICIPAÇÃO MAIS DEMOCRÁTICA | 74 |
| 4.1 O INCÔMODO MERAMENTE AVALIADOR DO CONSELHO DE CLASSE ... | 74 |
| 4.2 ENTRE A IMPOSIÇÃO DA LÓGICA DO CAPITAL E A ABORDAGEM DE TEMAS SOCIAIS RELACIONADOS ÀS DIVERSIDADES | 76 |
| 4.3 A FORMAÇÃO PARA A DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL NAS PRÁTICAS DE ENSINO | 82 |
| 4.4 O DILEMA DE DELIBERAÇÕES DEMOCRÁTICAS ACERCA DA DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL NA ESCOLA PRIVADA | 86 |
| 4.5 A RELAÇÃO ENTRE DOCENTES E DISCENTES MEDIADA POR PRÁTICAS DE ENSINO VOLTADO PARA A DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL | 90 |
| 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS | 96 |
| REFERÊNCIAS | 99 |
| APÊNDICE A – Termo de Anuência Institucional - TAI | 105 |
| APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido | 106 |
| APÊNDICE C – Roteiro de Entrevista Semiestruturada (Gestores, Coordenadores, Professores) | 110 |

1 INTRODUÇÃO

O interesse em pesquisar esse tema alicerça-se sobre as inúmeras inquietações que, por anos, perpassaram minha vida. Uma criança pobre, negra¹, despossuída de uma consciência que entendesse as origens do preconceito racial, bem como as discriminações que inevitavelmente brotam desses preconceitos², redundando quase sempre em racismo³. Uma criança que, ainda em tenra idade, já experimentava o amargor do preconceito, da discriminação⁴ e mesmo o racismo. No decorrer do trabalho, esse conceito será mais aprofundado. Sobre o mesmo, vale salientar que, de acordo com Munanga (2005-2006), embora todo racismo seja abominável, o racismo brasileiro apresenta-se como um crime perfeito, pois além de matar fisicamente, ele silencia a consciência tanto das vítimas quanto da sociedade em sua totalidade, brancos e negros.

Seja como for, é bastante complicado para uma criança apresentar aos pais o boletim de notas timbrado com uma reprovação. E mais complicado ainda, é compreender o fato de que boa parte dos reprovados de uma sala do antigo 2º ano primário, eram negros(as).

Desde então, percebi que, enquanto estudante, deveria buscar o máximo de excelência acadêmica, pois, caso não obtivesse um resultado minimamente satisfatório, não poderia contar com a condescendência, ainda que justa do professorado.

No decorrer da vida acadêmica, aconteceu de perder um ano por

¹ É impossível definir geneticamente raças humanas que correspondam às fronteiras edificadas pela noção vulgar, nativa, de raça. Dito ainda de outra maneira: a construção baseada em traços fisionômicos, de fenótipo e genótipo, é algo que não tem o mesmo respaldo científico. Ou seja, a raça é, cientificamente, uma construção social e deve ser estudada por um ramo próprio da sociologia ou das ciências sociais, que trata das identidades sociais. Estamos, assim, no campo da cultura, e da cultura simbólica. (GUIMARÃES, 2003, p. 96).

² O preconceito é um julgamento negativo e prévio dos membros de um grupo racial de pertença, de uma etnia ou de uma religião ou de pessoas que ocupam outro papel social significativo. Esse julgamento prévio apresenta como característica principal a inflexibilidade, pois tende a ser mantido sem levar em conta os fatos que o contestem. Trata-se do conceito ou opinião formados antecipadamente, sem maior ponderação ou conhecimento dos fatos. O preconceito inclui a relação entre pessoas e grupos humanos. Ele inclui a concepção que o indivíduo tem de si mesmo e também do outro. (GOMES, 2005, p. 55).

³ Compartilhamos com os estudos realizados por Munanga (2017, p. 41) que entende “o racismo brasileiro como difuso, sutil, evasivo, camuflado, silenciado em suas expressões e manifestações, porém eficiente em seus objetivos, e algumas pessoas talvez suponham que seja mais sofisticado e inteligente do que o de outros povos”.

⁴ A palavra discriminar significa “distinguir”, “diferençar”, “discernir”. A discriminação racial pode ser considerada como a prática do racismo e a efetivação do preconceito. Enquanto o racismo e o preconceito encontram-se no âmbito das doutrinas e dos julgamentos, das concepções de mundo e das crenças, a discriminação é a adoção de práticas que os efetivam (GOMES, 2005, p. 55).

abandonar os estudos para dedicar-me apenas ao trabalho, pois com o salário recebido, ajudava a complementar a renda da família. Com muita dificuldade e perseverança consegui me formar no curso de Licenciatura em História. Mas acontecia de estudar um ano, e trabalhar, dois, até três anos, juntando os poucos recursos para quitar aquele ano estudado.

Todas essas questões apresentavam-se como “naturais”, ou pelo menos aceitáveis, para um jovem negro⁵, pobre e periférico. O que sempre me alentou durante toda a minha vida acadêmica, foram os esforços envidados por toda a minha família, para que pelo menos um irmão, ou filho, pudesse obter um diploma de um curso superior.

No último ano da faculdade, depois de um processo seletivo, fui escolhido para um estágio em uma renomada escola particular da cidade. A escolha levava em conta comprometimento e disponibilidade dos estudantes. Aquela oportunidade apresentava-se como uma chance irrepetível em minha prematura carreira de professor.

No ano seguinte, participei de um processo seletivo nessa mesma Instituição, e, ao término do processo seletivo, fui convidado para lecionar as disciplinas de Filosofia e Ensino Religioso. Desde então, minha carreira profissional foi sendo direcionada para a Educação no setor privado.

São inúmeros os desafios de um professor negro nesse setor em nossa região do Sul de Minas, e, com todo o seu histórico escravagista, minhas inquietações de infância rapidamente afloraram, visto que, por inúmeras vezes, ao entrar em sala de aula, me entristecia com fato de ser o único negro.

Por diversas vezes fui barrado na portaria da escola. Isso acontecia todas as vezes que o porteiro era novato. Entristecia-me também a consternação de alguns estudantes brancos, em perceber que o seu professor era negro. Mas todas essas questões, ainda que naturalizadas, sempre foram combatidas por mim, e quase sempre superadas.

Nessa empreitada, meu engajamento juvenil, junto aos grupos de jovens ligados a PJ (Pastoral da Juventude)⁶, foi fundamental para a formação de uma

⁵ Entende-se por negro as pessoas que se autoclassificam como pretas e pardas de acordo com o censo demográfico realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

⁶ De acordo com a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), a Pastoral da Juventude é ação evangelizadora da Igreja Católica, nascida em 1978, entre os jovens, onde os próprios jovens são protagonistas de sua evangelização, assumindo-se evangelizadores de outros jovens..

consciência crítica, e um melhor entendimento acerca do meu lugar na sociedade.

Minha militância política também foi de suma importância, pois, a partir dela, pude me aprofundar em leituras de viés marxista, que, de alguma maneira, subsidiavam meus ideais de uma sociedade mais justa e fraterna.

Entretanto, além do número reduzido de negros, me sentia bastante incomodado com os comentários de alguns integrantes do corpo docente, em relação ao baixo rendimento dos poucos estudantes negros(as). Não que eles(as) estivessem mal intencionados, ou que perseguiam tais estudantes, mas me incomodava, a construção de narrativas para justificar o baixo rendimento de estudantes negros (as), e, em última instância, suas reprovações.

Essas inquietações alimentaram em mim o desejo de pesquisar a atuação do Conselho de Classe para melhor compreender os discursos, posicionamentos, posturas explícitas e implícitas relacionadas à diversidade étnico-racial.

A realização desta pesquisa não tem a pretensão em promover uma “caça às bruxas”, mas tentar perceber os possíveis silenciamentos, apagamentos e invisibilidades da diversidade étnico-racial, nos atos deliberativos tomados pelo Conselho de Classe.

Cabe ressaltar que a investigação pretende ser realizada no contexto de uma realidade do ensino particular, em uma região do Sul de Minas. As peculiaridades de rede de ensino e regional se justificam, uma vez que há poucos estudos realizados em que o foco seja as instituições privadas, bem como nessa região do país.

Além disso, as motivações do estudo assentam-se na Análise da Dinâmica Institucional de um Conselho de Classe, buscando compreender as sutilezas discursivas em relação às deliberações acerca do rendimento e comportamento dos discentes de diferentes grupos étnico-raciais.

Por ter trabalhado nessa escola já há alguns anos, será necessário, inclusive, por parte do pesquisador exercitar o processo de estranhamento em relação à realidade estudada.

Assim, para que a fidelidade da pesquisa seja garantida, é fundamental que seja estabelecida uma distância estratégica, a fim de que haja um estranhamento sobre o que configura-se natural, bem como uma naturalização sobre o que é estranho.

De tal modo que vestir a capa de etnólogo é aprender a realizar uma dupla tarefa que pode ser grosseiramente contida nas seguintes fórmulas: (a) transformar o exótico no familiar e/ou (b) transformar o familiar em exótico. E, em ambos os casos, é necessária a presença dos dois termos (que representam dois universos de significação) (DA MATTA, 1978, p. 4).

1.1 PROBLEMA DE PESQUISA

Assim sendo, a problematização central da pesquisa impõe-se a partir do seguinte questionamento: Quais são os silenciamentos, os apagamentos e as invisibilidades relacionadas à diversidade étnico-racial, tanto nos atos deliberativos adotados pelo conselho, como também em atividades socioformativas (sala de aula, sala de professores, relação docente-discente, material didático, etc.) na escola?

1.2 Objetivo geral

Compreender como se dão os silenciamentos, os apagamentos e as invisibilidades relacionadas à diversidade étnico-racial a partir dos atos deliberativos adotados pelo conselho de classe em uma escola particular localizada no Sul de Minas.

1.3 Objetivos específicos

- Analisar atas, registros, documentos produzidos em reuniões realizadas pelo Conselho de Classe com vista a perceber como a abordagem da diversidade étnico-racial emerge ou não nesses documentos;
- Realizar um levantamento estatístico acerca do perfil étnico-racial da comunidade escolar;
- Investigar se há critérios de autodeclaração étnico-racial por parte dos discentes e de seus respectivos responsáveis;
- Realizar diálogos com os(as) docentes com vista a perceber suas percepções relacionadas à abordagem da diversidade étnico-racial;
- Observar reuniões do conselho de classe no sentido de perceber a dinâmica no trato com a diversidade;
- Analisar argumentações deliberativas extraídas de documentos (atas,

registros, entre outros) e constatará-los com percepções de interlocutores(as) do estudo.

1.4 Metodologia

Dada à natureza da pesquisa, a investigação qualitativa consiste na abordagem privilegiada para a realização da investigação. Pesquisa de caráter qualitativa almeja captar do mundo detalhes que poderiam passar despercebidos. Para tanto, é fundamental a sua utilização para entender as nuances que subjazem acerca das deliberações ocorridas no âmbito do conselho de classe em relação à diversidade étnico-racial, tendo em vista que:

A abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado como ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 49).

O quadro 1 traz o perfil dos interlocutores entrevistados. São todos educadores, sendo uma professora de artes, um professor de História e Brasilidade, e uma gestora.

A entrevista foi realizada virtualmente na plataforma do Google Meet. Os entrevistados responderam um conjunto de perguntas previamente elaboradas. Durante a entrevista, uma ou outra pergunta era feita, caso fosse necessário.

Um dado que chamou bastante a atenção durante a entrevista, foi a relutância dos mesmos em se autodeclararem brancos. Tal declaração foi feita, mas sempre balizada por inúmeras justificativas.

Um ponto de convergência entre os entrevistados foi à concordância sobre a relevância da pesquisa, bem como a urgência dessa discussão na escola privada, além da importância dos educadores brancos e negros em apropriarem dos dispositivos legais que versam sobre o tema das relações étnico-raciais.

Quadro 1 - Perfil das(o) interlocutoras(o) entrevistadas(o)

| | | | |
|---------------------------------|------------------|--------------------|-----------|
| NOME | Lélia Gonzales | Tereza de Benguela | Luiz Gama |
| IDADE | 58 | 50 | 35 |
| ESCOLARIDADE | Mestrado | Especialização | Mestrando |
| DOCÊNCIA (Anos) | 35 | 30 | 13 |
| ATUAÇÃO NA ESCOLA (Anos) | 2 anos | 2 anos | 10 anos |
| FUNÇÃO/CARGO | Gestora | Professora | Professor |
| COR/RAÇA | Branca | Branca | Branca |
| PAI | João | José | Alberto |
| ESCOLARIDADE | Ens. Médio | Fund. I | Fund. II |
| MÃE | Maria Rita | Conceição | Cristina |
| ESCOLARIDADE | Ens. Médio (tec) | Especialização | Fund. II |

Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

Foi bastante interessante a execução da entrevista; atentei-me na preocupação dos entrevistados em não me colocar numa situação constrangedora. Em alguns momentos da entrevista, era perceptível a utilização de metáforas e adjetivos contemporizadores, talvez como uma tentativa em minimizar o impacto que a resposta pudesse conter.

Mesmo assim, percebemos que os elementos colhidos das entrevistas elucidam inúmeras indagações que aparecem na estrutura do presente estudo.

A revisão bibliográfica é também parte constituinte desse procedimento, no sentido de apropriar as questões relacionadas à: diversidade étnico-racial, raça, racismo, além de discriminação racial e preconceito racial, políticas educacionais, conselho escolar, entre outros.

Existem inúmeros estudos na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), que versam sobre o Conselho de Classe, e todas as implicações que derivam desse importante espaço de avaliação educacional, como existem também inúmeros estudos que versam sobre o campo das Relações Étnico-raciais. No entanto, pesquisas que articulam o Conselho ao campo das Relações Étnico-Raciais, tendo como lócus, uma escola privada, são ainda bastante incipientes.

Conforme trataremos posteriormente, os diálogos estabelecidos com os referenciais mapeados apontam para a necessidade da realização de mais estudos a respeito dessa discussão, dada sua relevância, bem como a efetivação do cumprimento de uma educação democrática e antirracista em nossas instituições de

ensino públicas e particulares, conforme preconiza a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica (LDBEN 9.394/96).

Para tal, foram pesquisados os seguintes sites: Banco Digital de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro em Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), Biblioteca Eletrônica Scientific Electronic Library (SCIELO) e no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Google, Google Scholar, entre outros, para levantamento de dados relacionados às teses, dissertações e artigos.

Ademais, o estudo de caso enquanto procedimento metodológico apresenta-se com expressiva eficácia, pois “consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico” (MERRIAM, 1988, apud BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 89), além de ser “uma de várias maneiras de fazer investigação nas ciências sociais” (YIN, 1994, p.9).

Partindo do pressuposto de que “os estudos de caso configuram-se como a estratégia preferida quando questões *como e porque* estão a ser colocadas” (YIN, 1994, p.10), é crível que esse método possa contribuir para o entendimento acerca da maneira que a diversidade étnico-racial tem sido ou não tematizada na instância deliberativa da escola.

A Pesquisa Documental será de fundamental importância, pois por meio dela será possível analisar registros como atas, diários, Projeto Político Pedagógico (PPP), Regimento Escolar Interno, entre outros, que contribuem para entender subjetividades, orientações éticas, políticas e epistemológicas que, de certa forma, reverberam à tomada de decisão do conselho de classe.

A princípio, a ideia era também fazer o registro de reuniões trimestrais do conselho no sentido de captar as dinâmicas e suas interações. Contudo, dado o atual cenário social pandêmico ocasionado pela Covid-19, as atividades presenciais foram suspensas e a realização de todo o trabalho está sendo realizado por meio da oferta de ensino remoto.

Como os Conselhos foram todos no sistema remoto, pelos motivos já explicitados, solicitamos na instituição as gravações dos mesmos, realizados no ano de 2021, para que possam ser transcritas e posteriormente analisadas, e assim, entendermos como a diversidade étnico-racial emerge, ou não, nas deliberações adotadas pelo Conselho de Classe.

Com vistas a complementar a coleta de dados, no intuito de garantir a sua triangulação, realizamos entrevistas semiestruturadas com três docentes, membros do conselho de classe, que lecionam as respectivas disciplinas: artes, história e brasilidade e a gestão da escola.

A escolha por profissionais destas áreas de conhecimento se deu devido à orientação contida no Regimento Escolar §4º que diz: “o Ensino da História do Brasil e o Ensino das Artes levará em conta as diferentes contribuições da Cultura Afro-brasileira e da Cultura dos Povos Indígenas e outras Etnias na formação do povo brasileiro” (Regimento Escolar Interno, 2020, p. 55).

A realização destas entrevistas se deu por meio de plataformas digitais no sentido de garantir o distanciamento social tão necessário durante esse preocupante momento social em que a humanidade está passando.

Após a sua realização, elas foram transcritas e submetidas para a apreciação dos(as) interlocutores(as). Posteriormente, foram analisadas por meio da técnica de análise de conteúdo, cujo objetivo principal foi compreender em profundidade o fenômeno em questão, por meio de inferência interpretativa e analítica:

O uso da análise de conteúdo apresenta-se com a finalidade de trazer à tona, a partir de interpretações, informações que estejam implícitas nos dados obtidos, e, que podem ser traduzidos em conhecimentos novos. Um conjunto imbuído de técnicas de análise que visa obter procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição das mensagens, além de indicadores que podem ser quantitativos, ou não, e que permitam a inferir sobre conhecimentos inerentes às condições de produção/recepção, que seriam variáveis inferidas destas respectivas mensagens (BARDIN, 2011, p. 47).

As categorias de análises do estudo foram organizadas por meio de inferências em profundidade, objetivando compreender a maneira como a diversidade étnico-racial emerge, ou não, nas deliberações realizadas pelo conselho de classe. E, conseqüentemente, verificar indícios acerca de silenciamentos, apagamentos e (in) visibilidades relacionadas à sua promoção, não só através dos atos deliberativos, mas da prática pedagógica de determinadas áreas do conhecimento.

Dado o contexto de crise sanitária ocasionada pela Covid-19 as entrevistas foram realizadas no formato online. Com isso, buscou-se mitigar riscos característicos do ambiente virtual como interrupções, falha na conexão, barulhos

externos e outros fatores que acarretam dispersão. Antes da escolha/utilização do aplicativo para a sua realização, o pesquisador se comprometeu em conhecer a política de privacidade da ferramenta utilizada para minimizar os possíveis riscos e, após a realização das entrevistas, proceder com o download dos áudios para o HD externo, específico para dados da pesquisa, apagando todo e qualquer rastro de informações na plataforma utilizada.

Observando os procedimentos éticos de pesquisa conforme estabelecido pelo Comitê de Ética de Pesquisa (CEP/UNIFAL-MG) os(as) participantes foram devidamente esclarecidos de que todos dados coletados são destinados a fins do estudo em questão e que se, em algum momento, optarem pela não participação, o investigador lhes enviará, via e-mail, uma resposta consciente de sua retirada de consentimento, assegurando-lhes que seus dados e áudios não serão utilizados na pesquisa, sem penalização alguma por parte dos pesquisadores.

1.5 Situando o lócus de pesquisa

A pesquisa foi realizada em uma escola privada situada no município de Varginha. Sobre o município, sabe-se que o seu nascimento teve como marco a venda de terras efetuada pelo coronel Francisco Alves da Silva e sua esposa, D. Teresa Clara Rosa da Silva, à população que habitava o local onde atualmente se encontra a região central da cidade, que na época recebia o nome de povoado do Espírito Santo, pelo valor de 400\$000 (quatrocentos mil-réis).

Em sequência, tais terras foram doadas à Diocese de Mariana, passando a constituir o patrimônio da Matriz. Os habitantes esperavam que a partir dessa doação, a Igreja pudesse reconhecer o povoado como curato e, com isso, fosse designado um pároco para residir no local.

Em 12 de novembro de 1808, pela cunhagem desse documento, inicia-se oficialmente a história do povoado Espírito Santo, distrito do Município de Três Pontas (SALES, 2006). Segundo Lefort (1950) “o município recebe primeiramente o nome de Divino Espírito Santo das Catanduvras” e já em 1886, pelo Tratado de Geografia Descritiva Especial da Província de Minas Gerais, o município passa a chamar Divino Espírito Santo da Varginha. Entretanto, a denominação simplificada Varginha consta da Lei Provincial nº 22 de março de 1841, sendo essa denominação que prevaleceu (SALES, 2006).

Em 1881, a região se transformou em município e, em 1882, em cidade, se emancipando de Três Pontas. Nesse ano, se reuniram na nova cidade, autoridades de Três Pontas, a que pertencia Varginha, para a instalação da Câmara Municipal (FERREIRA, 2015).

Figura 1 - Território do Município em 1882 (Aproximado).

Figura 1 - Território do Município em 1882 (Aproximado).



Fonte: Fundação Cultural de Varginha. Arte Agnaldo Montesso (2020).

Fonte: Fundação Cultural de Varginha. Arte Agnaldo Montesso (2020).

A formação étnico-racial populacional de Varginha é constituída por brancos europeus, índios autóctones e negros africanos. E posteriormente de chineses, japoneses e coreanos. Os últimos, a partir do século XX. E, embora a historiografia oficial enalteça a contribuição dos portugueses, é fundamental reconhecer a contribuição da população indígena e afro-brasileira para a composição populacional do nascente Município, bem como para a economia e cultura da região (SALES, 2006).

De acordo ainda com esse autor (2006, p. 26) “o primeiro recenseamento populacional de Varginha foi realizado em 1832, assinado pelo Juiz de Paz Domingos Figueiredo de Carvalho e, durante esse período, o nascente município de “Varginha possuía uma população geral de 1.855 habitantes, dos quais 1.300 (70%) eram de pessoas livres e 555 (30%) cativos pretos ou pardos” (SALES, 2006, p. 26).

A população escrava de Varginha, no início de 1885, era de 619 pessoas, quantidade bem menor que a dos municípios vizinhos de Três Pontas (2.343) e Campanha (5.422). Dos 88 municípios

mineiros que constam da lista do Fundo de Emancipação dos Escravos, publicada no periódico *A Província de Minas*, apenas São Gonçalo do Sapucaí possuía menos escravos que Varginha. Dentre eles, Leopoldina possuía o maior contingente de população escrava, com 15.764 pessoas e São Gonçalo do Sapucaí o menor, com 151 escravos (*A PROVINCIA DE MINAS*, ed. nº. 249, 26 fev. 1885, p. 2 apud SALES, 2006, p. 32-33).

Desta feita, embora o número da população escravizada no distrito de Varginha fosse reduzido, e, levando em consideração que a emancipação da cidade aconteceu poucos anos antes do final da escravidão negra e, por esse motivo, é prudente considerar, esse fato histórico explica em parte a redução desse número (FERREIRA, 2015).

Varginha conta hoje com uma população estimada em 123.081 pessoas segundo os dados do Instituto Brasileiro de Geografia Estatística, (2010), sendo 39.073 pessoas autodeclaradas pardas, e 11.290 pessoas autodeclaradas pretas, perfazendo um total de 50.363, o que representa 40,91% do total da população.

Do ponto de vista econômico a sua economia voltada para a prestação de serviço, destacou-se ao longo do tempo na comercialização de café.

Embora a cidade não seja a maior produtora desse produto, abarca uma pujante estrutura de beneficiamento, armazenamento, aliado a uma equivalente logística de transporte, despontando como um grande pólo de comercialização, sendo por isso considerada como a capital brasileira do café.

O Salário médio mensal dos trabalhadores formais é de 2,2 salários mínimos segundo dados do (IBGE, 2020). A proporção de pessoas ocupadas em relação à população total era de 34.0%, e, considerando domicílios com rendimentos mensais de até meio salário mínimo por pessoa, tinha 29.4% da população nessas condições, o que o colocava na posição 785 de 853 dentre as cidades do estado e na posição 4801 de 5570 dentre as cidades do Brasil (IBGE, 2010).

A taxa de escolarização da população de 6 a 14 anos de idade, é de 97,9% de acordo com o Censo Demográfico realizado pelo Instituto (IBGE, 2010). Na cidade tem 20 escolas que ofertam o Ensino Médio, sendo 13 escolas públicas e 07 privadas, segundo informações obtidas no Sindicato dos Professores do Estado de Minas Gerais (SINPRO-MG).

Em 2018, o município tinha 877 estudantes matriculados no ensino médio, de acordo com dados obtidos através do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) 2019.

Quadro 2 - Estudantes do Ensino Médio das escolas públicas e privadas matriculados em 2018

| INSTITUIÇÃO | 1ª Série | 2ª Série | 3ª Série | C. Técnico | TOTAL |
|-----------------|----------|----------|----------|------------|-------|
| Estadual | 1 548 | 1 196 | 1 186 | 33 | 3.963 |
| Federal | 121 | 80 | 90 | 24 | 315 |
| Privada | 334 + | 267 | 256 | 20 | 877 |
| TOTAL | 2 003 | 1 543 | 1 532 | 77 | 5,155 |

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) 2019. Sinopse Estatística da Educação Básica 2018. Brasília: Inep, 2019. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>

A cidade ficou conhecida nacional e internacionalmente pela suposta aparição e captura de uma criatura de pele marrom e viscosa, olhos grandes e vermelhos, no dia 20 de janeiro de 1996, segundo relatos de 3 meninas. O caso ficou conhecido como “ET” de Varginha, transformando a cidade na capital brasileira da ufologia.

O poder público explora o fato, investindo na construção de estátuas, monumentos, realizando concursos, transformando essa suposta aparição em uma oportunidade de visibilidade do município, incrementando o turismo local.

No que concerne às questões étnico-raciais, a cidade conta com o Conselho Municipal do Desenvolvimento e Integração desde novembro de 2003, por meio da Lei municipal nº 3.981.

Esse Conselho configura-se como um órgão autônomo, normativo, consultivo e fiscalizador, vinculado à Secretaria Municipal de Habitação e Promoção Social, e tem, dentre as suas principais funções, assessorar o Poder Público Municipal em assuntos que dizem respeito ao estudo, pesquisa e divulgação dos conhecimentos das questões étnico-raciais e dos afrodescendentes.

De acordo com o Regimento Interno, esse Conselho constituía-se de 01 Plenária, composta por 12 membros, sendo 03 representantes indicados pelo poder executivo, 03 representantes indicados pelo legislativo e 03 representantes indicados pelos grupos de Consciência Negra, ou similar que estivesse legalmente constituído, e uma Diretoria Executiva (Regimento Interno do COMDINEAFRO, 2003, p.1).

Embora o COMDINEAFRO tivesse uma atuação junto à sociedade, atento às questões étnico-raciais, fez-se necessário a criação do Conselho Municipal de Promoção da Igualdade Racial, conforme os instrumentos legais dos decretos

8.136/2013 e 4.886/2003, para que o município pudesse provar os procedimentos para adesão e as modalidades de gestão previstas no Sistema Nacional de Promoção da Igualdade Racial.

Para tanto, os representantes da CEPPIR propuseram um pacto do governo do Estado com o poder público municipal para que, em conjunto com toda a sociedade civil, fosse possível implantar a Política de Promoção de Igualdade Racial.

De acordo com o órgão oficial do Município de Varginha, no dia 01 de Outubro de 2015 foi empossado o Conselho Municipal de Promoção da Igualdade Racial, tendo como finalidade assessorar o executivo municipal, na elaboração das políticas públicas que atendam os negros e outras etnias historicamente excluídas, além de fiscalizar a execução das leis que versam sobre os negros e de fomentar, no seio da sociedade, ações que tratam das demandas dos negros e demais grupos historicamente excluídos e discriminados.

No dia 01 de março de 2021, o prefeito: Verdi Lúcio Melo, sancionou a Lei nº 6.797 que foi promulgada no órgão oficial do município no dia 04 e março de 2021, reestruturando o CONSELHO MUNICIPAL DE PROMOÇÃO DA IGUALDADE RACIAL - COMPIR, que reorganizou o fundo de promoção da igualdade racial do município de Varginha.

Art. 1º Fica reestruturado o CONSELHO MUNICIPAL DE PROMOÇÃO DA IGUALDADE RACIAL - COMPIR, órgão autônomo, normativo, monitorador, consultivo, fiscalizador, avaliador e encarregado de assessorar o Poder Público Municipal em assuntos referentes ao estudo de políticas que visem a promoção da igualdade racial, com ênfase na população de pessoas negras e outras etnias, com vista à participação popular e do controle social para o seu bem-estar educacional, cultural, econômico e político, integrando-as à realidade social. Parágrafo único. O CONSELHO MUNICIPAL DE PROMOÇÃO DA IGUALDADE RACIAL passará a atuar junto à Fundação Cultural do Município de Varginha, que deverá dotá-lo de recursos humanos, materiais e financeiros necessários ao seu funcionamento.

Art. 2º O Conselho Municipal de Promoção da Igualdade Racial tem por finalidade propor políticas voltadas à promoção da igualdade racial, combate ao racismo e efetivação de ações afirmativas, visando à valorização e ao reconhecimento da participação histórica das populações negras e outras etnias vulneráveis à discriminação, reconhecendo-as como agentes sociais de produção de conhecimento, riqueza, estimulando a preservação de suas manifestações e inserção na sociedade. (Órgão Oficial do Município, ano XXI, nº 1333, pag. 6, 2021).

Uma mudança considerável nessa reorganização é o fato do Conselho agora atuar junto à Fundação Cultural do Município de Varginha, além da sua composição,

Art. 4º O CONSELHO MUNICIPAL DE PROMOÇÃO DA IGUALDADE RACIAL será paritário e composto por representantes eleitos da sociedade civil e indicados pelo governo municipal, totalizando 18 (dezoito) membros com igual número de suplentes, sendo:

I – 09 (nove) membros da Sociedade Civil, sendo

01(um) representante de cada seguimento abaixo especificado, exceto as religiões com representação no Município que terão 02 (dois) representantes:

a) organizações Carnavalescas;

b) religiões com representação no Município;

c) entidades de preservação ou divulgação das tradições culturais e artísticas b-brasileiras; d) organizações civis não governamentais de Defesa dos Direitos das minorias étnicas e ou de promoção da igualdade racial;

e) grupos de Capoeira;

f) juventude, oriunda de etnias historicamente excluídas;

g) mulheres oriundas de etnias historicamente excluídas;

h) da Ordem dos Advogados do Brasil;

II – 09 (nove) membros do Governo, sendo:

a) 1 (um) representante da Secretaria Municipal de Turismo e Comércio - SETEC;

b) 1 (um) representante da Secretaria Municipal de Habitação e Desenvolvimento Social - SEHAD;

c) 2 (dois) representantes da Secretaria Municipal de Educação - SEDUC;

d) 1 (um) representante da Secretaria Municipal de Saúde - SEMUS;

e) 2 (dois) representantes da Fundação Cultural do Município de Varginha;

f) 1 (um) representante da Secretaria Municipal de Esporte e Lazer – SEMEL;

g) 1 (um) representante da Secretaria Municipal de Governo – SEGOV. (Órgão Oficial do Município, ano XXI, nº 1333, pag.6 2021).

O Conselho possui um calendário anual, para contemplar as datas alusivas à população negra. Nessas datas são realizados o Dia da Consciência Negra, Missa da Consciência Negra e Feira Afro-brasileira, rodas de capoeira, concurso de sambas inéditos da cidade, concurso de redação com temática voltada para as questões do povo negro, além de mostras de Arte e Cultura Negra na Praça, com desfiles e apresentações de ogans, maracatu e barracas com comidas típicas.

Sobre a escola pesquisada, trata-se do Colégio Dandara⁷, que é particular e oferta desde a educação infantil até o ensino médio, com sede no Município de Varginha, sul do Estado de Minas Gerais. O Colégio propõe como sua missão: “formar pessoas socialmente responsáveis, nas diferentes áreas do conhecimento, contribuindo para o desenvolvimento das regiões em que atua” (Regimento Escolar

⁷ Colégio Dandara é um nome fictício, e esse nome dado é uma forma de prestar homenagem à personagem Dandara de Palmares. Sabe-se que foi uma figura feminina, de origem desconhecida, visto que não se sabe exatamente sua ascendência ou origem. Viveu no século XVI, na capitania de Pernambuco, em um local conhecido como Serra da Barriga, no Quilombo de Palmares, atual estado do Alagoas. Companheira de Zumbi dos Palmares teve um papel importante na resistência dos Palmarinos frente às inúmeras investidas custeadas pela corte, para destruir o maior e mais importante Quilombo existente em solo brasileiro.

Interno, 2016, p. 6).

Ele foi fundado em 1956 por iniciativa de caráter confessional e desde então sofreu diferentes mudanças ao longo dos anos, inclusive, no que concerne a sua oferta de ensino (no início era apenas educação infantil) passando atuar, desde o ano de 1996, com o ensino médio. Ele é mantido pela Fundação Abdias do Nascimento,⁸ pessoa jurídica de direito privado, sem fins lucrativos e atende crianças, adolescentes e jovens residentes da região de Varginha/MG.

Segundo informações obtidas junto a Secretaria, o Colégio possui atualmente 514 estudantes, distribuídos em 24 salas de aulas, sendo 47 estudantes na Educação Infantil, 201 no Ensino Fundamental I, 141 no Ensino Fundamental II, e 125 no Ensino Médio. Esses estudantes são atendidos por 45 funcionários que trabalham em regime celetista, sendo 45 professores(as) e 12 técnico-administrativos.

Em consulta à secretaria do colégio, fomos informados que não existe nenhum procedimento institucional para identificar o perfil étnico-racial tanto dos estudantes quanto dos profissionais da educação que ali atuam. Nesse sentido, lançando mão do procedimento de heteroidentificação complementar⁹, é possível constatar que a maior parte do alunado na instituição está vinculada ao grupo étnico-racial branco, sendo que os(as) negros(as) são a menor parte da composição racial presente. E mais, é notório que alguns estudantes oriundos deste último grupo encontram-se na condição de bolsistas.

⁸ Fundação Abdias do Nascimento é também um nome fictício. Importante personalidade brasileira, Abdias do Nascimento nasceu em Franca (SP) no dia 14 de março de 1914. Abdias também atuou como membro co-fundador do Conselho Deliberativo do Memorial Zumbi, criado em 1980. Importante liderança política, tendo atuação centrada na defesa sistemática dos direitos humanos e civis dos negros no Brasil. Ao propor a criação da Comissão do Negro na Câmara, assinala a importância de Zumbi dos Palmares como herói, além de propor o dia 20 de novembro, aniversário da morte de Zumbi, feriado como Dia Nacional da Consciência Negra. Foi pioneiro na articulação de um projeto de lei de compensação, como a criação de uma cota de 20% de vagas para mulheres negras e de 20% para homens negros na seleção de candidatos ao serviço público. Além da inclusão no currículo escolar da história da civilização africana e do africano no Brasil. Sua atuação frente ao movimento negro quase lhe rendeu a indicação ao Prêmio Nobel da Paz, em 2004 e 2009. Faleceu no Rio de Janeiro no dia 23 de maio de 2011 (CANDIDO, SOUZA, 2009).

⁹ Esse procedimento baseia-se nos procedimentos adotados pelas Comissões que vem sendo realizadas pelas universidades e instituições de ensino técnico públicas com vista garantir a Lei nº 12.711/12, que trata do acesso da população negra, indígena, quilombola e deficiente, a esses níveis de ensino mediante a adoção de cotas sociorraciais. Geralmente, as características fenotípicas, cor da pele, nariz, textura do cabelo, etc., constituem como sendo os principais aspectos analisados por essas comissões. Para saber mais, SILVA; PEREIRA, 2020, SANTOS; CAMILLOTO, 2019, etc.

No que concerne o corpo docente do Ensino Médio conta com 19 profissionais, sendo composto por uma maioria homens e brancos.

Quadro 3 - Perfil Étnico-Racial Docentes do Ensino Médio

| | Negros(as) | Branco(s) | Número |
|-----------------|-------------------|------------------|---------------|
| Mulheres | 0 | 4 | 4 |
| Homens | 1 | 14 | 15 |
| Total | 1 | 18 | 19 |
| | | | |

Fonte: Elaborado pelos autores (2021).

No entanto, o olhar para a equipe de trabalhadores(as) de serviços gerais e de apoio de maneira geral, revela que a presença do perfil étnico-racial ocupado por mulheres e homens negros(as), conforme pode-se verificar no quadro 4.

Quadro 4. Perfil Étnico-Racial da Trabalhadores(as)

| | Negros(as) | Branco(s) | Total |
|-----------------|-------------------|------------------|--------------|
| Mulheres | 3 | 4 | 7 |
| Homens | 4 | 0 | 4 |
| Total | 7 | 4 | 11 |

Fonte: Elaborado pelos autores (2021).

O professor de história, Luiz aponta para essas diferenças

(...) você não tem muito professor negro. Não tem! Mas e os outros trabalhos? Faxina, porteiro, segurança? Pra isso você tem oportunidades. Não estou criticando essas funções, pois são funções importantes dentro da estrutura. Obvio que são. E são profissionais de extrema qualidade que a gente tem lá. Mas porque nesse caso você tem uma maioria de profissionais que são negros, e no quadro dos docentes você não tem? (...) (Luiz Gama, professor de história.

É possível visualizar nos quadros 3 e 4 uma latente diferença entre os grupos, corroboram para a importância da análise interseccional das desigualdades sociorraciais em nossa sociedade, quando compreendemos que tais desigualdades “não restrinja apenas à dimensão da identidade individual, mas que seja capaz de abarcar outras dimensões, como a simbólica e a estrutural” (PINTO, 2020. p. 360). Em outros termos, raça, gênero e classe social são categorias chaves para compreender o fenômeno que concretiza tais desigualdades.

Assim, enquanto o número de docentes do Ensino Médio é composto na sua maioria por homens brancos, sendo apenas um professor negro, por outro lado,

quando analisamos os números dos profissionais de serviços e apoio geral, deparamos com pessoas negras como grupo majoritário. Seja como for, e considerando o lócus do presente estudo, é fundamental compreender que as

Relações sistêmicas de dominação e subordinação estruturadas por meio de instituições sociais, tais como escolas, empresas, hospitais, locais de trabalho e agências governamentais, representam a dimensão institucional da opressão. Tanto o racismo quanto o machismo e o elitismo podem ser concretamente localizados em instituições (COLLINS, 2015a, p. 20).

O Colégio possui 2 quadras, campo de futebol, piscina, salão de jogos, restaurante, quiosque, e uma vasta área arborizada. Sobre o Ensino Médio, tem como finalidade o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, além de integrar o aluno na cultura do seu tempo, tendo em vista uma melhor qualificação para o mercado de trabalho, e o exercício de sua cidadania (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2020).

O Colégio Dandara ressalta que, a partir do PPP, almeja contribuir com a formação de cidadãos solidários e cooperativos que, pelo cultivo de uma preocupação ética, consigam traduzir em elementos concretos os princípios do dia a dia da instituição, além de valorizar a construção da identidade e da autonomia, respeitando experiências consideradas essenciais à fusão e diferenciação de vínculos.

Partindo desses princípios é que a realização desta pesquisa ganha ainda mais relevância no sentido de compreender como a diversidade étnico-racial das relações estabelecidas é tratada.

O presente trabalho divide-se em três capítulos, além da introdução e das considerações finais. No primeiro, busca-se discutir o Conselho de Classe a partir de suas origens, definições e problematizações, tratando os dispositivos legais que versam sobre o tema, bem como os desafios e contradições quando refletirmos o papel do Conselho de Classe, articulado com a abordagem da diversidade étnico-racial.

No segundo, a partir dos estudos produzidos no campo, tendo em vista o lócus em que pesquisa está sendo realizada, busca-se entender os limites, as possibilidades e os desafios em relação a essa discussão.

No terceiro e último capítulo, procura-se aprofundar o conhecimento que deu origem à presente investigação de pesquisa.

2 CAPÍTULO 1. CONSELHO DE CLASSE: ORIGENS, DEFINIÇÕES E PROBLEMATIZAÇÕES

Porque toda vez que você abre, faz uma gestão colegiada da real importância de um Conselho de Classe, por exemplo, um fórum de professores, né, isso aumenta a responsabilidade, tanto do gestor, quanto daquele fórum envolvido, porque ele se engaja nas decisões. E quando você está engajado nas decisões é mais difícil, você não pode arrumar outros culpados. Se a escola está ruim, não é por causa desse ou daquele. Está dentro do processo (Lélia Gonzales, gestora escolar).

A partir da epígrafe extraída da entrevista da gestora escolar, Lélia Gonzales, é possível perceber o entendimento e o grau de importância dado ao Conselho de Classe, enquanto fórum de professores. A referida gestora ainda atenta para a responsabilidade deste fórum, quando delibera sobre a vida de estudantes.

O que, de partida, chama a atenção em sua conceituação sobre o Conselho de Classe, é o caráter peculiar explicitado em sua narrativa, de que, na percepção dela, e considerando a instituição pesquisada, o traço marcante é de que ele consiste soberanamente com um um “fórum de professores”.

A partir desses pressupostos, seria interessante compreender melhor o que a literatura tem dito sobre o Conselho de Classe, sua origem, suas definições e problematizações.

Para melhor compreender o Conselho de Classe, é fundamental concebê-lo partindo do seu sentido etimológico. Assim,

A palavra Conselho vem do latim Consilium. Por sua vez, consilium provém do verbo consulo/consulere, significando tanto ouvir alguém quanto submeter algo a uma deliberação de alguém, após uma ponderação refletida, prudente e de bom-senso. Trata-se, pois, de um verbo cujos significados postulam a via de mão dupla: ouvir e ser ouvido. Obviamente a recíproca audição se compõe com o ver e ser visto e, assim sendo, quando um Conselho participa dos destinos de uma sociedade ou de partes destes, o próprio verbo consulere já contém um princípio de publicidade (CURY, 2000, p. 47).

Segundo Rocha (1989, p.19), os Conselhos de Classe têm sua origem na França, por volta de 1945. No Brasil, a implantação dos Conselhos de Classe, acontece inicialmente de maneira esparsa, em meados dos anos cinquenta do século passado, influenciadas pelo ideário escolanovista, algumas escolas se interessam em desenvolver processos coletivos de avaliação da aprendizagem, segundo abordagens formativas em processos contínuos de monitoramento.

A partir da criação e implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) atual nº 9.394/96, e à luz da Constituição Federal de 1988, percebe-se um expressivo avanço nos estudos que norteiam esse fórum tão importante da vida de toda a comunidade escolar. Abrem-se, com isso, possibilidades para que esse instrumento não configure apenas como uma instância isolada do processo ensino-aprendizagem, mas que possa criar as condições necessárias para uma melhor participação de toda a equipe da escola, incluindo os (as) estudantes e seus familiares ao processo de ensino-aprendizagem.

Observa-se que ao longo do tempo, esse fórum vai tomando novas configurações e novos formatos, consoando uma perspectiva mais democrática e participativa, tornando-se uma instância fundamental do sistema educacional, de caráter consultivo e deliberativo, pois discorre coletivamente sobre o desempenho dos (as) estudantes,

O Conselho de Classe é uma reunião dos professores da turma com múltiplos objetivos, entre outros destacamos: avaliar o aproveitamento dos alunos e da turma como um todo; chegar a um conhecimento mais profundo do aluno e promover a integração dos professores e de outros elementos da equipe da escola (ROCHA, 1984, p. 9, grifos nossos).

Ainda assim, é possível encontrar situações em que o Conselho é tido como uma instância puramente punitiva, em que a equipe da escola assume um papel absurdamente burocrático, balizado quase sempre por uma razão estritamente instrumental, silenciando os (as) estudantes, em nome de uma objetividade que sustenta decisões que passam ao largo dos princípios constitutivos da Carta Magna e da Lei nº 9.394/96, que aventam para a possibilidade de uma maior participação da comunidade envolvida, garantindo, inclusive, que tais estudantes e suas respectivas famílias participem também desse processo, assumindo responsável e conscientemente seus protagonismos.

Desse modo, o Conselho de Classe, apresenta-se como mais do que um espaço onde o debate encerra-se apenas reprovação e aprovação, ou que as deliberações ali tomadas, se imputam como absolutas e irrevogáveis.

Sendo assim, podemos afirmar que se o CC [Conselho de Classe] funciona como uma avaliação de toda a prática pedagógica, então todos os

Conselhos de Classe realizados durante o ano devem estar relacionados para que provoquem ações concretas e contínuas para um objetivo comum (CRUZ, 2018, p. 42).

Libâneo (2004) aprofunda a discussão, quando atenta para a importância desse fórum, enquanto mais uma etapa no processo ensino-aprendizagem, e das responsabilidades que advém das deliberações dessa instância, levando em conta a participação de toda a comunidade escolar.

Nessa perspectiva, vislumbra-se a superação de decisões pautadas unicamente na objetividade da nota, ou na melhor das possibilidades, na subjetividade do corpo docente que aponta para uma intencionalidade que não contempla os interesses do(a) estudante.

Foi assim, entre avanços e tropeços, que o Conselho de Classe foi deixando de ser um espaço burocrático de constatação dos insucessos dos alunos, para se tornar um colegiado. Um espaço no qual procuram privilegiar a participação de todos, mas especialmente, onde empenham grande esforço para fazer valer a voz do aluno. Sabe-se que os processos de participação envolvem relações entre os diferentes atores e que essas diferentes formas de relações são estabelecidas social e culturalmente por condições de poder (PACHECO, 2016, p. 3).

O avanço almejado é da participação de toda a comunidade, garantindo, conseqüentemente, representatividade a todos os(as) envolvidos(as), além do importante exercício da intersubjetividade. Não obstante, a realidade observada revela uma percepção das (o) interlocutoras(r) bastante próxima da efetivação de um Conselho de Classe que cumpre apenas uma função burocrática, pautada na deliberação das notas dos discentes, conforme observou-se em suas narrativas:

Tanto a educação pública quanto privada, na cultura no Brasil, os Conselhos de Classe servem para colocar alguns pontos finais. Eles são sentenças. Então você divide: alunos que são aqueles sempre considerados dentro da mesma caixinha, os bons alunos, que geralmente são aqueles que têm muita autonomia para aprender e para estudar, são disciplinados, aí você separa esses alunos, né? E os alunos que são sempre aqueles que nos Conselhos aparecem como problemas. [Geralmente] os problemas são sempre deles. Então os problemas são porque eles não estão estudando. Porque a família não olha, então, sempre há um deslocamento dos problemas para o lado de fora da escola. Isso é uma experiência que eu tenho não é só do Colégio Dandara, mas eu vejo acontecer a mesma coisa em outros lugares, por uma questão cultural. A gente ainda não sabe organizar esses Conselhos, como eles deveriam ser. Eu acho isso. Não sei se é isso que você estava querendo abordar (Lélia Gonzales, gestora da escola, grifos nossos).

Eu acho assim, a não participação atribuo a cultura mesmo. Sabe, é cultura talvez daquela escola que ainda é muito tradicional. Por mais que se queira ter uma escola mais avançada, eu acredito que se intitula muito moderna e

tudo mais, mas eu acho que o ensino é muito tradicional. Talvez eles não tenham achado ainda o ponto certo, para fazer isso acontecer, sabe? Eu estou pouco tempo trabalhando com essa fase [Virtual devido à Covid-19], com Conselho de Classe e tudo mais, mas eu acredito que seja algo mais cultural mesmo. Eu não sei qual é a relação da direção, mas quando a gente participa de Conselho é mais a coordenação e os professores. Então assim, eu não sinto mesmo [que haja uma participação democrática]. Eu acho que é bem cultural mesmo. Moderniza-se, fala que moderniza, mas no fundo ainda continua aquela coisa bem tradicional de falar dos estudantes, e a palavra final deve ser do Conselho de Classe mesmo. Só o Conselho. É essa a minha percepção bem assim. Bem primária (Tereza de Benguela, Professora de Artes, grifos nossos).

Os posicionamentos da gestora da escola e da professora de Artes atentam para os elementos culturais como motes balizadores dos Conselhos de Classe. Nesse ínterim, faz-se necessário refletir as bases em que estão assentadas o conceito de cultura. Até porque, no interior dessas afirmações, podem abrigar ideologias extremamente eficazes para a manutenção de interesses e domínio de uma classe sobre a outra, sobretudo, quando consideramos nessa discussão, o conceito de tradição, tida como “a expressão mais evidente das pressões e limites dominantes e hegemônicos” (WILLIAMS, 1979, p.118).

Embora o conceito tradição de certa maneira tenha sido negligenciado por determinadas vertentes de análises marxistas, sua utilização deve ser atentamente observada, quando a mesma passa a ser seletiva, pois, com isso, passa a determinar o presente, subsidiada por um passado, com vistas a um futuro e desse modo,

Ela é um aspecto da organização social e cultural contemporânea, no interesse do domínio de uma classe específica. É uma versão do passado que se deve ligar ao presente e ratifica-lo. O que ela oferece na prática é um senso de continuidade predisposta (WILLIAMS, 1979, p.119).

Tais pressupostos, mesmo não sendo intencionais, quando vistos sob o prisma do problema de pesquisa desse estudo, revelam uma inércia que provoca efeitos bastante deletérios para os(as) estudantes negros(as), pois essa continuidade predisposta, longe de alinhar-se com uma pretensa neutralidade, quando opta pela tradição numa perspectiva seletiva, compulsoriamente compromete-se em reproduzir a lógica dessa tradição que historicamente negou a essa parcela da população os seus direitos sociais mais elementares.

Se o Conselho de Classe se configura, portanto, como um fórum constituído

de pessoas, não é necessário que essas reproduzam, absolutamente, procedimentos advindos dessa tradição seletiva, mas, à luz dos dispositivos que tratam desse tema, a intenção é de que essa instância deliberativa se organize a partir de outras bases e concepções de modo a considerar, inclusive, a história de luta da população negra e indígena brasileira, por exemplo. Visto que

Não poderemos compreender as possibilidades que a reflexão tem em si mesma para detectar os interesses de dominação da prática escolar, e para transcender os limites que esta impõe à emancipação, se não tivermos em conta a forma em que professores e professoras, no contexto da instituição escolar, constroem seu papel. O ensino, enquanto prática social, não é definido *ex novo* pelos docentes, mas estes se incorporam a uma instituição, a qual já responde a certas pretensões, uma história, rotinas e estilos estabelecidos. Quando os docentes se incorporam à instituição educativa, se introduzem em toda uma cultura com a qual aprendem a conviver (ZEICHNER; GORES, 1990 *apud* CONTRERAS, 2002, p. 149).

Assim, ainda que todos os pressupostos supracitados apontem para o caráter estrutural dessa discussão, sendo um equívoco atribuir especificamente aos educadores a responsabilidade da manutenção dessa tradição seletiva, é razoável pensar que esses profissionais, imbuídos de um senso de criticidade, e considerando a natureza individual da docência, possam contribuir para a superação de uma prática que atenda exclusivamente aos interesses de dominação de uma elite, que destila no seio da sociedade uma tradição de cunho seletivo, e que funciona como um poderoso aparato ideológico, inviabilizando posicionamentos mais críticos, capazes de refletir, e mesmo reconfigurar essa tradição.

Olha o Conselho de Classe, é uma situação burocrática de reunião de professores e professoras, mais a coordenação dos determinados segmentos para definir alguns pressupostos de . Não é uma reunião comum, é uma reunião para definir basicamente a questão de dos alunos. Então a gente define se o aluno está indo bem ou não, e conta alguns passos da vida dele. Ah, está com problema em casa, tá com problema de saúde, o pai ou mãe tá ruim, ou tem algum tipo de violência dentro de casa, é isso que acontece muito dentro de um conselho de classe. Eu acho interessante que a gente tem uma visão burocrata, que é a visão chata que é burocrática, bem chata, que é sobre , nome e . Acho que todos os professores já tiveram isso que foi em um Conselho de Classe que está falando de uma série que o professor não conhece, aí tem o nome do aluno, fulano de tal, e você vê a dele na sua disciplina, que vai ser história, dele tá baixa, você fala, nossa, ano que vem ele pode ser meu aluno e tirar baixa, acho que vai ser um problema pra mim isso aqui. Você está vendo número e nome. Você não conhece você não sabe a história de vida nenhuma. Isso, quando você já conhece e já no Conselho de Classe, você já começa a entender todo o caminhar do aluno, se ele tem algum problema, se ele veio falar com você, os pais, como é a relação familiar. Eu vejo que muito de acordo com a relação familiar, como está estruturada, como já aconteceu com a gente, a aluna acabou de perder o pai, eu vou colocar ela em uma

recuperação por quê? O que é mais importante? Ela ter um apoio, ou ela tentar recuperar a ? Não faz sentido. Lógico, não são todos os professores que pensam assim, e nem todas as coordenações que passaram que pensam assim. Eu penso assim, e muitos professores me acompanham nessa ideia. Porque para mim, ou a gente faz o resgate humano, ou a gente perde tudo, mas é essa visão que eu tenho, é uma parte burocrática que tem um olhar humano muitas vezes que pode ser feito pela coordenação, pelos próprios professores que tem esse tato maior com o aluno. Então eu acho que essa, essa, dupla ligação burocrático-humano. (Luiz Gama, Professor de História, grifos nossos).

Sobre esses importantes relatos, podemos conceber o Conselho de Classe como um tribunal, em que é decidido se os(as) estudantes devem ou não ser aprovados. Pelo relato de Luiz Gama, existe uma predisposição latente para avaliar o desempenho deles(as), tendo como foco a dimensão objetiva do seu aproveitamento. O professor, entretanto, reitera a importância em considerar também a dimensão subjetiva, para que não só os(as) discentes tenham suas subjetividades garantida, mas todos os(as) integrantes do Conselho, para que nesse fórum as relações intersubjetivas sejam uma realidade, e que as deliberações tomadas não sejam apenas sentenças irrevogáveis, tal qual um tribunal de exceção, aqui entendido como um fórum que decide de maneira taxativa e absoluta.

Nesse contexto, o papel político dos Conselhos de Classe era o de reforçar e legitimar os resultados dos alunos, como veredictos finais, acabados, já fornecidos pelos professores e registrados em seus diários. Os próprios professores não trocavam suas ansiedades e dificuldades com o trabalho docente, não discutiam entre si as diferenças de posicionamento, e tudo transcorria numa relação individualizada e de isolamento profissional (DALBEN, 2004, p. 36).

Essas constatações reforçam que a inflexibilidade e o autoritarismo, visto que as decisões do mesmo são soberanas, distancia-o de um formato mais participativo e democrático.

2.1. CONSELHO DE CLASSE E GESTÃO DEMOCRÁTICA

Para que esse envolvimento coletivo possa operar, é necessário a existência de uma gestão democrática que possa garantir essa participação. Uma vez que “a sobrevivência da escola como instituição social parece depender, em certa medida, de uma gestão participativa, baseada no fomento da autonomia e na

horizontalidade das relações interpessoais” (NASCENTE; VERGNA; MARCHETTI, 2013, p. 60).

Esses agentes envolvidos devem aqui ser entendidos como aqueles que “direta ou indiretamente, podem influenciar no processo educativo e, portanto, na complexa teia de relações do processo de ensino aprendizagem escolar” (CRUZ, 2018, p. 19).

Sobre isso, vale frisar que,

A participação da comunidade na gestão da escola constitui um mecanismo que tem como finalidade não apenas a garantia da democratização do acesso e da permanência com vistas à universalização da educação, mas também a propagação de estratégias democratizantes e participativas que valorizem e reconheçam a importância da diversidade política, social e cultural na vida local, regional ou nacional. Constitui, portanto, elemento fundamental da propagação das concepções de diversidade e direitos humanos (LUIZ; RISCAL; RIBEIRO JÚNIOR, 2013, p. 23).

Todavia, faz-se necessário pensar o Conselho de Classe com todas as suas nuances como um importante órgão do colegiado, uma vez que “quanto mais democrático e participativo, mais ele se aproxima de sua função, e quanto menos participativo e democrático, mais ele se distancia dos objetivos proclamados.” (SILVA, 2018, p. 80).

Assim, seria possível “promover a articulação entre a eficácia, a equidade e o conselho de classe é um dos elementos importantes na compreensão da exclusão na e da escola (...)” (PINTO; FERRAZ, 2014, p. 2).

Um aspecto importante indicado por Cruz (2011)

é que “o Conselho de Classe se transformou em instância de julgamento dos alunos, sem direito à defesa e em espaço de críticas improdutivas sobre a prática pedagógica.” Observa-se também que as questões disciplinares se sobrepõem às de aprendizagem. A participação efetiva de professores, pedagogos e direção permite que se desenvolva um processo educativo de reflexão e discussão coletiva sobre a prática de toda escola possibilitando uma visão de conjunto e de como se dá a construção do projeto pedagógico (CRUZ, 2011, p. 10, **apud** PINTO; FERRAZ, 2014, p. 2).

De outro modo, urge pensar esse fórum como uma etapa instigante e desafiadora no processo de ensino-aprendizagem, abarcando não apenas o corpo docente e os demais serviços, mas toda a comunidade escolar, numa perspectiva dialética, e dialógica, para que a representatividade dos discentes seja garantida, além de possíveis ressignificações, acerca das práticas educacionais adotadas,

abrindo com isso, um importante precedente para que tais práticas possam ser analisadas à luz de outras perspectivas, sobretudo, nas Instituições de Ensino Privado, lócus dessa pesquisa, visto que

As reuniões de Conselho de Classe parecem ser um dos poucos espaços em que as diferentes visões de ensino e de mundo se encontram, porém nesse momento do cotidiano escolar, estas visões diferentes não têm encontrado espaço para se confrontarem e deste confronto emergir uma proposta articulada de trabalho, aproximando a avaliação que se pratica no interior de sala de aula à avaliação discutida no Conselho de Classe. E, se o processo não é feito com responsabilidade profissional de todos, como garantir que o resultado seja eficiente? (PARO, 2001, p. 39, apud SILVA, 2008, p. 6).

Daí emerge uma inquietação do estudo, a saber: que a dimensão democrática e participativa, a nosso ver, não deva se restringir apenas às instituições de ensino públicas, como também nas escolas particulares. Nessa direção, quando se analisa o Regimento Interno da escola investigada, é latente o compromisso da mesma em garantir a formação plena do cidadão e cidadã, conforme explicita o trecho extraído do documento:

Formar cidadãos autônomos, capazes de perceberem o coletivo, terem uma ação solidária, e, conseqüentemente, contribuir para o fortalecimento e a coesão do grupo, além de desenvolver nos alunos, o senso para os valores éticos e estéticos, despertando-lhes o gosto pela cultura; vivenciando o estudo, disciplina e responsabilidade, e, capacitar os mesmos para utilizarem, crítica e criativamente, as diversas formas de linguagens do mundo contemporâneo. (Regimento Escolar Interno, 2020, p.16).

O Conselho de Classe insere-se como órgão importante do Regimento Interno; e tem por objetivo fazer uma avaliação coletiva no processo ensino-aprendizagem. Ele é constituído pelo Diretor, na condição de coordenador do Conselho, por todos os Professores das turmas, e pelos Coordenadores de Segmento da Educação Básica, tendo como finalidade discutir, refletir, avaliar, diagnosticar, acompanhar, formar e construir, além de alterar e decidir relações e práticas escolares (Regimento Escolar Interno, 2016).

De acordo ainda com o documento supracitado, o Conselho de Classe é um importante fórum de discussão para definir sobre os objetivos a serem alcançados em cada componente curricular, as metodologias e estratégias de ensino, os critérios para seleção dos conteúdos curriculares, projetos coletivos de ensino e atividades, formas de acompanhamento dos alunos durante o ano letivo, critérios

para apreciação do desempenho do aluno, para o acompanhamento na série, e para informar os pais e/ou responsáveis, propõem um currículo diversificado e inovador, com adaptações que atendam aos alunos com necessidades e especificidades educacionais, inclusive as necessidades especiais, além de deliberar sobre aprovação e reprovação de alunos.

Entretanto, o estudo desvelou certa distância entre o que se encontra prescrito nos documentos analisados e o que tem sido, de fato, por meio de uma perspectiva de caráter verdadeiramente democrática deliberada pelo Conselho, conforme as narrativas das(o) interlocutoras(r).

Eu acho assim, que as escolas particulares, elas seguem uma cartilha, né? E assim, a gente sabe que existe ali essa questão do capitalismo, então, eu acho que a escola prega uma coisa, mas na verdade ela não deixou de fazer o que ela está acostumada a fazer há muito tempo. Então se ela prega diversidade, se você for ver bem na sala de aula, se você for ver bem no Conselho de Classe, se você for olhar de uma forma mais cuidadosa, a fala é uma, e a prática é outra, sabe? Eu acho assim, que todas as escolas, elas tinham que fazer o que elas pregam (Teresa Benguela, Professora de Artes).

Olha, se a gente parar para pensar que o Conselho, ele foge um pouco da regra dos passos escolares, porque, tem aquela parte do ensino, troca de professora, aquelas coisas todas, eu acho que o Conselho, ele acaba sendo uma resposta para o aluno de nota baixa para os pais. É tipo assim, é o que vai avalizar a nota baixa, estou falando em escolas privadas, principalmente no ensino privado, é aquilo que vai avalizar a nota baixa para os pais, então o conselho de professores falou isso, fim, por exemplo: **vamos melhorar a aprendizagem, acho que não é a intenção do Conselho. Acho que nunca foi**, porque assim, como que um professor de física, que tem problema com o aluno dele em física, ele vai querer montar um projeto para mudar o que o aluno está estudando, sendo que em história ele está bem. Em história, em geografia, em português, o menino “voa”. Então, a gente tem problemas pontuais, dentro da matéria pontual dele. **Aí eu acho que é um trabalho mais do professor, da coordenação para tentar fazer esse resgate, lógico.** Pode até ter ajuda de outros professores que trabalham na mesma linha de raciocínio, mas eu não vejo **o Conselho de classe como um ponto fundamental.** Ele pode ser complementar, **pode até vir a ser, mas a função dele não é essa. Não é essa função. Não vejo a função do Conselho de classe como algo, como aprendizagem do aluno. Como melhorar? Como fazer esse caminho? Não vejo, não vejo** (Luiz Gama, Professor de História, grifos nossos).

Geralmente os Conselhos de Classe, são um Conselho de Professores. A coordenação, a gestão e os professores. Então, ele não pega, por exemplo, o aluno, a participação do aluno. Poderia, mas os modelos mais comuns, eu já vi Conselho de escolas, consideradas de ponta, exemplares na questão da democratização da escola, em que, nos Conselhos de professores tem a participação de lideranças de alunos, de pais, enfim. Mas isso não é uma verdade no Brasil. Não é. Geralmente, esse modelo é bem limitado no Brasil. (Lélia Gonzales, Gestora da escola).

Diante dos excertos extraídos das entrevistas apontadas acima, é perceptível o entendimento dos entrevistados sobre o Conselho de Classe, como um fórum que não oportuniza uma participação mais ampla, uma participação que possa abarcar toda a comunidade escolar, inclusive dos alunos. É evidente, na visão dos entrevistados, a dificuldade das escolas em sistematizar um Conselho de Classe que seja representativo, para que as diversas vozes envolvidas possam expressar, e que suas demandas sejam intersubjetivamente refletidas e debatidas.

Ao refletir sobre o Conselho de Classe, Dalben (2004), assevera sobre prerrogativas imprescindíveis para o bom desenvolvimento de um Conselho de Classe. Ela compreende como

(...) órgão deliberativo sobre: a) objetivos de ensino a serem alcançados; b) uso de metodologias e estratégias de ensino; c) critérios de seleção de conteúdos curriculares; d) projetos coletivos de ensino e atividades; e) formas, critérios e instrumentos de avaliação utilizados para o conhecimento do aluno; f) formas de acompanhamento dos alunos em seu percurso nos ciclos; g) critérios para apreciação dos alunos ao final dos ciclos; h) elaboração de fichas de registro do desempenho do aluno para o acompanhamento no decorrer dos ciclos e para informação aos pais; i) formas de relacionamento com a família; j) propostas curriculares alternativas para os alunos com dificuldades específicas; l) adaptações curriculares para alunos portadores de necessidades educativas especiais; m) propostas de organização dos estudos complementares (DALBEN, 2004, p. 33).

No momento da realização desta investigação há dois documentos vigentes norteadores do Projeto Político Pedagógico (PPP) na instituição. Inclusive a sua atualização no ano de 2020 é, a nosso ver, importante, pois atualiza a discussão referente à abordagem da educação das relações étnico-raciais (ERER), que será abordada adiante. Essa situação é reconhecida pela gestora com que dialogamos ao se pronunciar:

[Sobre a versão do documento de 2020] Só dei uma atualizada em algumas coisas. Até porque a gente não teve nem tempo. Porque um projeto não pode ser dessa forma. O Projeto Político Pedagógico ele é político, porque ele precisa ser coletivo, ele precisa ser construído com a participação de todos os segmentos. Então, isso ainda não aconteceu aqui. Porque a gente não teve tempo, e com essa pandemia, ainda foi pior. Então eu dei só uma atualizada. Mas ele precisa de revisão mesmo (Lélia Gonzales, Gestora da escola).

Com relação a isso, a escola promove pelo menos 04 (quatro) reuniões do Conselho de Classe ao longo do ano letivo ou em caráter extraordinário, caso seja

necessário. Cabe à direção da escola assegurar ao Conselho de Classe as condições mínimas para o seu funcionamento. Essas reuniões teriam como finalidade discutir para definir, após análise do processo ensino-aprendizagem, a reformulação de currículos, pesquisa de metodologia, elaboração de projetos, classificação ou reclassificação de alunos, esclarecimentos e definições de alunos em situações limítrofes, encaminhamento de alunos ao atendimento especializado, atenção às transferências e remanejamentos.

E toda a organização dos horários de realização das reuniões deve ser feita de modo a viabilizar a participação dos seus membros efetivos, sobretudo os professores, dada a importância dos mesmos no processo de avaliação coletiva do aluno e do trabalho pedagógico do Colégio (Regimento Escolar Interno, 2016). Desta feita, o Conselho de Classe impõe-se como importante Órgão Colegiado, conforme assinala o documento analisado:

CAPÍTULO IV – DO ÓRGÃO COLEGIADO

Art. 7º - O Conselho de Classe é um Órgão Colegiado que tem por objetivo a avaliação coletiva no processo ensino-aprendizagem.

Art. 8º- São finalidades dos Conselhos de Classe discutir, refletir, avaliar, planejar, diagnosticar, acompanhar, formar e construir, alterar e decidir relações e prática escolares.

Art. 9º - Compete-lhe servir de fórum de discussão para definir sobre:

- I. objetivos a serem alcançados em cada componente curricular, por ano;
- II. metodologias e estratégias de ensino;
- III. critérios para seleção dos conteúdos curriculares;
- IV. projetos coletivos de ensino e atividades;
- V. formas de acompanhamento dos alunos durante o período letivo;
- VI. critérios para apreciação do desempenho do aluno para o acompanhamento no decorrer da série e para informações aos pais e/ou responsáveis;
- VII. proposta curricular diversificada e inovadora dos alunos;
- VIII. adaptação curricular para os alunos com necessidades e especificidades educacionais, inclusive as necessidades especiais;
- IX. aprovação e reprovação de alunos.

Art. 10 - O Conselho de Classe é constituído:

- I. Pelo Diretor do Colégio, como Coordenador do Conselho;
- II. Por todos os professores das turmas;
- III. Pelos Coordenadores de Segmento da Educação Básica

Art. 11 - A Escola promove um mínimo de 04 (quatro) reuniões do Conselho de Classe ao longo do ano letivo ou em caráter extraordinário, quando se fizer necessário.

§1º - As reuniões realizadas devem ter o objetivo de discussão para definir, após análise do processo ensino-aprendizagem, a reformulação de currículos, pesquisas de metodologia, elaboração de projetos, classificação ou reclassificação de alunos, esclarecimentos e definições de alunos em situações limítrofes, encaminhamento de alunos ao atendimento especializado, atenção às transferências e remanejamentos.

§ 2º - Cabe à Direção da escola assegurar ao Conselho de Classe as condições mínimas para seu funcionamento.

§ 3º - A organização dos horários de realização das reuniões deve ser feita de modo a permitir que os seus membros efetivos participem, em especial os professores, considerando-se a importância da presença dos mesmos no processo de avaliação coletiva do aluno e do trabalho pedagógico do Colégio (Regimento Escolar Interno, 2016, págs. 8,9,10)

Do ponto de vista regimental, constante no Capítulo IV Art. 7º e 8º, o Colégio Dandara atenta para a importância desse fórum como “dispositivo de avaliação coletiva no processo ensino-aprendizagem, além de discutir, refletir, avaliar, planejar, diagnosticar, acompanhar, formar e construir, alterar e decidir relações e prática escolares”.

2.2 PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, CONSELHO DE CLASSE E DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL

Levando em consideração as importantes prerrogativas atribuídas ao Conselho de Classe, pelo menos do ponto de vista regimental, é possível indagar de que maneira a diversidade étnico-racial, enquanto parte da construção formativa dos sujeitos é ou não tratada na escola? Afinal de contas, é preciso, a nosso ver, levar em consideração não só a quantidade expressiva da população negra em nossa sociedade, como também as condições materiais e simbólicas a ela destinada. Visto que

(...) os dados estatísticos produzidos por instituições públicas brasileiras, como o IBGE e o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA): Indicam que se justifica agregarmos pretos e pardos para formarmos, tecnicamente, o grupo racial negro, visto que a situação destes dois últimos grupos raciais é, de um lado, bem semelhante, e, de outro lado, bem distante ou desigual quando comparada com a situação do grupo racial branco. Assim sendo, ante a semelhança estatística entre pretos e pardos em termos de obtenção de direitos legais e legítimos, pensamos ser plausível agregarmos esses dois grupos raciais numa mesma categoria, a de negros. (...) a diferença entre pretos e pardos no que diz respeito à obtenção de vantagens sociais e outros importantes bens e benefícios (ou mesmo em termos de exclusão dos seus direitos legais e legítimos) é tão insignificante estatisticamente que podemos agregá-los numa única categoria, a de negros, uma vez que o racismo no Brasil não faz distinção significativa entre pretos e pardos, como se imagina no senso comum (SANTOS, 2002, p. 13, apud GOMES, p.39-40).

O PPP da instituição traz na sua essência uma preocupação em pensar o aluno como protagonista no processo de ensino-aprendizagem, e na sua concepção, busca propiciar estratégias que propiciem novos conhecimentos. Desse modo, o

documento expressa a necessidade de desenvolver “projetos pedagógicos que possam contribuir para construção de saberes, capazes de orientar para uma ação efetiva, subsidiando os (as) alunos(as) para tomadas de decisão” (PPP, 2016, p.6).

conferir
formatação
deste
parágrafo

A esse respeito, o documento supracitado diz ainda que: “a consolidação de uma escola democrática que viabilize aos seus agentes a formação de senso cultural, político e social autêntico, valorizando e dinamizando a constante busca e construção do saber”, (Idem, p. 7). Tal orientação está de acordo com as finalidades regimentais da escola que, em princípio, atenta para a importância do: exercício da cidadania para a transformação crítica, criativa e ética das realidades sociais e tem ainda como um dos seus objetivos: desenvolver, no aluno, o senso para os valores éticos e estéticos, despertando-lhes o gosto pela cultura; vivenciando o estudo, disciplina e responsabilidade (Regimento Interno, 2016, p. 7).

Segundo análise feita no documento PPP, são considerados valores imprescindíveis, tais como: a democracia, a autenticidade de formação de senso cultural, político e social. Esse dispositivo, ainda anseia que os estudantes até o final do curso tenham apropriado das principais competências e habilidades, e, nesse sentido, é importante registrar a competência 5, e sua respectiva habilidade, pois dialogam, ainda que indiretamente com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN n. 9.394/1996) (BRASIL, 1996).

Competência: 5

Recorrer aos conhecimentos desenvolvidos para elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural.

Habilidades:

- Tomar parte em decisões que influem na vida comunitária;
- Exercer a cidadania por meio de seus diversos canais (partidos políticos, associações, grêmios estudantis, etc.);
- Compreender a realidade nas suas dimensões social, ética, política e econômica;
- Atuar, de maneira criativa, na melhoria do mundo em que vivemos. (PPP, 2016, p. 28).

Ainda que esses valores propiciem inclusão, participação, contribuindo para o exercício da cidadania de estudantes negros(as) e brancos(as), alinhados, inclusive, com a orientação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (DCNERER), instituída por meio da Resolução n. 01/04 e o Parecer n. 003/04 emitidos pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), ainda assim, verificou

que há uma distância considerável entre o que se encontra instituído de caráter formal, expresso no PPP e no Regimento Interno da escola, com a efetiva implementação das Leis nº. 10.639/03 e 11.645/08, que alterou a LDBEN 9.394/96 tornando obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-brasileira, Africana e Indígena em instituições de ensino pública e particular da educação.

Cabe ressaltar que, embora o PPP do ano de 2016 não faça nenhuma menção às Leis supracitadas; em sua versão mais atual, de 2020, em processo de homologação, atenta para alguns princípios que fundamentam a referida Lei,

VI - história do Brasil e do mundo, levando em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia;
 VII - história e cultura afro-brasileira e indígena, em especial nos estudos de arte e de literatura e história brasileiras;
 VIII - sociologia e filosofia; (...) (PPP, 2020, p.54).

No diálogo estabelecido com a gestora da escola, ao ser indagada dessa recém atualização no PPP no que concerne ao trabalho na perspectiva da Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER), ela argumenta que

Em primeiro lugar, porque é obrigatório. **A omissão anterior ela é ilegal. Não é uma questão de escolha, né? É uma regra, você tem que ter essa abordagem no Projeto.** Então, primeira coisa é isso. **Agora, a efetivação disso, a realização disso na escola, de verdade, é outra conversa.** Então eu fiz uma atualização legal. Vamos dizer assim. Porque não é opção. Não assim, ah! Eu quero falar sobre isso. Não! **Não tem querência.** Você tem que ter essa abordagem. **Agora, se isso está efetivamente acontecendo, aí já é outro papo.** E onde eu digo pra você que a gente precisa trazer a discussão para que isso seja realizado na escola. Aí tem essa diferença. O papel aceita tudo, né? **Agora a realização disso, aí depende dessa participação, dessa discussão, desse amadurecimento do grupo, dessas escolhas.** (Lélia Gonzalez, Gestora da escola).

Mesmo que as dificuldades apontadas acima pela gestora Lélia Gozalez sejam verdadeiras, é imprescindível registrar a inserção desses princípios na versão atualizada do PPP(2020). Esse ato abre precedentes importantes que podem balizar ações futuras mais consistentes, sistematizadas e alinhadas com os dispositivos legais vigentes.

Não obstante, cabe refletir qual seria o posicionamento da escola quanto às relações étnico-raciais caso não houvesse a Lei nº. 10.639 (atualizada pela Lei nº. 11.645/08) e suas Diretrizes. Será que na atualização do PPP do ano de 2020 haveria algum tipo de menção a essas populações ante a inexistência das mesmas?

Seja como for, é importante registrar também, que a conquista das referidas Leis, resulta de lutas e embates políticos de décadas, empenhados, sobretudo, pelo movimento negro. E no tocante a tais dispositivos, longe de um alinhamento com um viés idealista, é notório o fato que “a lei não é suficiente para alterar as relações étnico-raciais, mas pode ser um bom começo” (SILVA; REGIS; MIRANDA, 2018, p. 27).

Ainda de acordo com o PPP da escola, o Colégio Dandara trabalha numa perspectiva metodológica que leva em consideração a interdisciplinaridade. Significa considerar que se busca sempre contextualizar a relação teórico-prática, além de almejar o espírito científico, contribuindo na formação de sujeitos autônomos e cidadãos. Utiliza-se de materiais didáticos que auxilia o(a) estudante em todas as etapas da sua formação por meio de aulas expositivas dialogadas, estudos de caso e dirigido, além de utilizar de recursos audiovisuais, pesquisa e trabalhos em grupo. (PPP, 2016, p. 37).

São utilizados diferentes instrumentos de Avaliação para aferir se de fato houve apreensão de conhecimento, tais como provas, testes, trabalhos individuais ou em equipe, pesquisas, observações, dinâmicas e outros, e, cabe ao professor selecioná-los, levando sempre em consideração as demandas dos conteúdos, e o tratamento metodológico adotado.

Os resultados da avaliação são submetidos à apreciação do Conselho de Classe, da Direção e Especialistas da escola, para fins de reorientação e encaminhamento devido. Cabe ao Conselho de Classe, proceder a avaliação do aluno em cada disciplina, com análise periódica de resultados, de modo a permitir ao final do período, recomendar alternativas pedagógicas adequadas às características de cada aluno (PPP, 2016, p. 39).

Nesse caso, o Conselho de Classe é um dispositivo decisivo no processo de avaliação, e pela análise dos participantes, sendo capaz de estruturar todo o trabalho pedagógico a partir de um fazer coletivo (PINTO; FERRAZ, 2014). A esse respeito, os documentos analisados apontam que a avaliação do processo de aprendizagem do Ensino Médio e Fundamental II se realiza de maneira diagnóstica, contínua, baseado em objetivos definidos, de acordo com cada ano de escolaridade, considerando as necessidades de desenvolvimento de cada aluno. Os instrumentos avaliativos são diversos e, geralmente, são referendados nas reuniões do Conselho de Classe.

Os instrumentos de avaliação são elaborados pelos professores, avaliados e validados pelos especialistas, de acordo com o currículo desenvolvido e Projeto Político-Pedagógico. Os resultados da avaliação são submetidos à apreciação do Conselho de Classe, da Direção e Especialistas da escola, para fins de reorientação e encaminhamento devido. Cabe ao Conselho de Classe, proceder a avaliação do aluno em cada disciplina, com análise periódica de resultados, de modo a permitir ao final do período, recomendar alternativas pedagógicas adequadas às características de cada aluno. Para fins de aprovação do aluno exige-se a frequência mínima, obrigatória de 75% (setenta e cinco por cento) da carga horária total anual e um mínimo de 70% (setenta por cento) de aproveitamento em relação aos objetivos definidos para os conteúdos curriculares do nível que se encontra (PPP, 2016, p. 39).

O PPP (2016) atenta para a importância da adoção de alternativas pedagógicas adequadas que possam atender as demandas dos estudantes, considerando suas dificuldades de aprendizagens. Entretanto, a partir da narrativa de Lélia verifica-se que ela percebe a necessidade de deliberações de caráter mais democráticas nesse fórum.

(...) Porque geralmente os Conselho de Classe, eles são, dos nossos Regimentos Escolares, e nos projetos, um fórum importante, com autonomia, e um fórum de decisão, e de decisão que precisa ser respeitado. Então, as decisões, elas são soberanas. Geralmente é assim que funciona. Eu não conheço todos os Regimentos Escolares de todos os lugares. Mas geralmente o Conselho de Classe ele tem essa força. De ser um colegiado de decisão, né? Então eu não sei. Nas escolas, em algumas poucas escolas, esse fórum exerce de uma forma esse forte aspecto. De tomada de decisão, de deliberação e decisão. Na grande maioria, ele fica limitado a essas questões da . Estas questões de quem vai reprovar, quem não vai, quem é bom aluno, quem não é. Limita demais. Mas eu acho que a gente não pode abrir mão dos Conselhos. Nós temos que trabalhar para que eles, para que a gente possa avançar nessa cultura. Entendeu? Mas ele é um fórum importante. (Lélia Gonzalez, Gestora da escola).

Ainda que as problematizações elencadas no capítulo apontem para as dificuldades em fazer valer um Conselho de Classe para além de um dispositivo de avaliação de desempenho, considera-se que a sua função democrática e participativa seja fundamental, conforme aponta a literatura consultada, pois o trabalho voltado para a EREER pressupõe o compartilhamento desses princípios.

A garantia desses princípios pode contribuir para que o Conselho de Classe não se transforme em um tribunal em que apenas a nota seja o elemento considerado, conforme afirma o professor de história Luiz Gama

Questão puramente burocrática. Às vezes o aluno não tem um comprometimento muito grande de comportamento, e de relacionamento com o outro, o cara não consegue viver em sociedade. (...) A gente fala, a

gente vê. Só que não! Só tem nota boa. Tira 10 em tudo. Beleza! (...) É o grau. Única e exclusivamente. Esquece critério de sociabilidade, esquece critério de como ele lida com a visão de problemas sociais, visão humanitária das coisas. (Luiz Gama, Professor de História).

Deste modo, passa-se, no próximo capítulo, a refletir acerca dos limites, das possibilidades e dos desafios que são apresentadas para o conselho, bem como para a prática de ensino no que concerne a formação para a diversidade étnico-racial.

3 CAPÍTULO 2. CONSELHO DE CLASSE E DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL: LIMITES, POSSIBILIDADES E DESAFIOS

Se etimologicamente Conselho de Classe diz respeito ao ato de ouvir, é imprescindível, perceber a maneira que temas relacionados à diversidade étnico-racial são tratados, ou não, neste órgão colegiado. E mais, é preocupante, conforme visto, a ausência de representação estudantil e tampouco de seus respectivos familiares nesse espaço que deveria ser, conforme preconizado na missão da escola, democrático, dialógico e plural.

Entretanto, muitas vozes ainda são silenciadas, sobretudo, as dos(as) estudantes. A esse respeito Lélia desabafa,

A grande maioria das escolas, a não ser essas ilhas de excelências que você vê, que um ou outro, são Conselhos de professores, então, ele é democrático, no sentido de que você dá voz ao corpo docente, mas ele não é tão amplo, a ponto de você falar que você insere toda a comunidade escolar. Não! Eu acho que não! (Lélia Gonzales, Gestora da escola, grifos nossos).

Deste modo, os destinos das trajetórias estudantis são deliberados sem contar com a participação dos mesmos, nem dos seus familiares, sendo apenas informados, posteriormente, a sua condição de aprovado ou reprovado.

À luz dos referenciais estudados, consideramos que esse tipo atuação impõe limites no que concerne o exercício da gestão democrática preconizada na LDBEN 9.394/96, que orienta também a proposta de ensino da escola investigada, uma vez que:

(...) Sem a participação da comunidade as decisões são unilaterais. Agindo assim, a escola perde a capacidade de reconhecer ou valorizar as reais demandas do alunado, pois extingue da comunidade a possibilidade de intervenção política bem como mina a busca coletiva de solução de problemas. De um modo geral não há espaço para participação, discussões, debates, ou seja, não há espaço para a construção da democracia e sem democracia não há igualdade (RODRIGUES, 2010, p. 10).

Nessa perspectiva, cabe a escola garantir as bases que fundamentam a sua função social que deve “propiciar o crescimento sócio-cultural do indivíduo, do professor e principalmente a abordagem do currículo dentro de uma perspectiva crítica, transformadora e inclusiva” (TOMAIM; TOMAIM, 2009, p.3).

Nesse sentido, urge pensar o Conselho de Classe como uma instância fundamental no processo de ensino-aprendizagem, a partir de um viés participativo e democrático, fazendo valer a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº. 9.394/96), no que tange o seu artigo 12, inciso VI, que preconiza uma articulação com as famílias, integrando escola e sociedade.

A gestão democrática está presente na referida Lei por meio do seu artigo 14, que preconiza a participação da comunidade escolar, inclusive em órgãos deliberativos como Conselho Escolar:

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:
 I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;
 II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. (BRASIL, 1996, p.63).

É somente através do ambiente democrático, participativo e diverso que é possível pensar a diversidade étnico-racial no contexto escolar, pois, afinal, a sua discussão implica tocar em toda a complexidade das relações sociais resultantes do processo do racismo à brasileira verificados em nossa sociedade, visto que

A escola é pois, um ambiente hostil e por vezes insuportável ao estudante negro (a). É o lugar da estigmatização, de tratamento desigual e punições injustas e isso explica a queda no rendimento escolar e evasão. Esse fato não é, porém, conhecido ou admitido pelos profissionais da educação que atribuem o mau desempenho ao pertencimento racial dos alunos (RODRIGUES, 2010 p. 2).

Ante a esse dilema, e de todas as vicissitudes vivenciadas pelos (as) estudantes negros (as) no cotidiano escolar, e dos pressostos supracitados, repousa o fato de que a sociedade brasileira, ainda hoje, encontra bastante dificuldades em assumir-se racista, o que dificulta o combate do racismo e os desdobramentos advindos dessa prática.

Entretanto, vale salientar que, embora esse racismo não seja assumido por um contingente expressivo de pessoas, é sabido, sobretudo pelos (as) negros(as), a sua força, a sua articulação racional, e as estratégias racialistas que operam no bojo da sociedade, invisibilizando negros (as), além de delegar aos mesmos a culpa de todos os seus dilemas e agruras sofridas no campo econômico, social e existencial.

Nesse sentido, quais seriam as fundamentações que sustentariam a prática do racismo, da discriminação racial e mesmo do preconceito racial¹⁰? De outra forma, seriam as diferenças fenóticas suficiente para sustentar o dado de que existam raças superiores e inferiores?

Ao discorrer sobre essas questões, Guillaumin (1992), apud Guimarães (2003), atesta que

(...) o racismo e a “raça” são produtos da modernidade, ou seja, que a ideia de raça não existiria fora da modernidade. O que eles querem dizer com isso? Eles querem dizer que a ideia de raça, tal como a temos hoje, pressupõe uma noção chave para a ciência moderna, a de natureza imanente, da qual emana um determinado caráter, uma determinada psicologia, uma determinada capacidade intelectual. A ideia científica de que a natureza se desenvolve propulsionada por seus próprios mecanismos internos é imprescindível para essa ideia moderna de raça. Feita essa distinção, não se pode negar que a palavra “raça” é anterior a essa ideia moderna. Mas trata-se então de uma ideia não científica, inteiramente teológica, que no Brasil, nos Estados Unidos e em outros lugares justificou a escravidão (GUILLAUMIN, 1992, apud GUIMARÃES 2003, p.7).

Percebe-se uma grande ambiguidade que permeia essa questão, que assenta suas bases na mestiçagem como símbolo da identidade do brasileiro, de forma que muitos defendem a inexistência do racismo estrutural, alegando que a discriminação, tem um caráter socioeconômico. Descaracterizando a visão da democracia racial configurar-se como mito, assim, o brasileiro, na intenção em desvencilhar da pecha de discriminador, recorre ao argumento de que a culpa repousa sobre a pessoa segregada, considerando-a complexada. Daí, as dificuldades em tipificar o racismo à brasileira, visto que o mesmo é imbuído de algumas peculiaridades (MUNANGA 2017).

Florestan Fernandes (1965), quando assevera sobre o mito da democracia racial, atesta que a mesma configura-se como um discurso de dominação política, e que tem uma dimensão prática para desmobilizar a comunidade negra; por outro lado, esse discurso destila o preconceito e a discriminação racial.

Sobre essa pretensa democracia racial, Florestan Fernandes (1978) assim preceitua,

A absorção de negros e de mulatos na estrutura do sistema de classes assume proporções tão limitadas e continuidade tão vacilante, que se

¹⁰ Segundo Guimarães (2003, p.8), “o preconceito existe como uma reação emocional de um grupo racial (o branco) que se sente ameaçado por outro (o negro) na competição por recursos em uma ordem igualitária (democrática)”.

mantém, com relativa inflexibilidade, o velho círculo vicioso. A “cor” continua a operar como marca racial e como símbolo de posição social, indicando simultaneamente “raça dependente” e “condição social inferior”. Além disso, a “população de cor”, em sua quase totalidade, não possui elementos para livrar-se dessa confusão, vexatória e nociva ao mesmo tempo. O próprio “negro que sobe” – entidade privilegiada dessa população - tem de travar uma luta heroica, ininterrupta e inglória para desfrutar, pessoalmente, parcelas mínimas das prerrogativas polarizadas em torno de suas posições sociais. Essa compulsão igualitária, por si mesma comprometida e oscilante, é diluída e anulada pelo contexto social (FERNANDES, 1978, p. 286).

Para essa reflexão, o Movimento Negro Unificado (MNU, 1978) teve um papel fundamental, pois ele resgata o conceito de raça, e a reintroduz no debate, para que os negros pudessem ser identificados. Para tanto, utilizam a estratégia de juntar pretos e pardos numa só categoria. Entretanto, a partir daí, um grande impasse se instala, visto que, agora adota-se um conceito que não era nem analítico, nem nativo.

Para Guimarães (2003 p. 103), não é analítico porque a sociologia não o sustenta, tampouco a biologia, e não é nativo senão para uma parte mínima da população brasileira, ou seja, para os ativistas e simpatizantes do MNU.

Do ponto de vista conceitual, é urgente desfazer esse impasse para o avanço da discussão no campo teórico, visto que tal irresolução acarreta uma desqualificação da luta encampada pelo MNU, e que poderá redundar em um retrocesso, pois o conceito de etnia ganha força, deslegitimando não só conceito de raça, mas também o que ela produz: racismo.

Dessa feita, Guimarães (2003), na obra *Racismo e Antiracismo no Brasil*, se esforça em resolver essa querela do ponto de vista teórico. Ele realça o fato de que “cor”, configura-se como categoria racial, pois quando se classifica as pessoas por negros, mulatos ou pardos, é a ideia de raça que norteia essa classificação.

Seja como for, o MNU reintroduziu o conceito de raça, tomando o cuidado para o que, de fato, esse conceito representa.

O Movimento Negro e alguns sociólogos, quando usam o termo *raça*, não o fazem alicerçados na ideia de raças superiores e inferiores, como originalmente era usada no século XIX. Pelo contrário, usam-no com uma nova interpretação, que se baseia na dimensão social e política do referido termo. E, ainda, usam-no porque a discriminação racial e o racismo existente na sociedade brasileira se dão não apenas devido aos aspectos culturais dos representantes de diversos grupos étnico-raciais, mas também devido à relação que se faz na nossa sociedade entre esses e os aspectos físicos observáveis na estética corporal dos pertencentes às mesmas (GOMES, 2005, p. 45).

No campo das relações étnico-raciais no Brasil, o Movimento Negro “tem travado lutas e conquistas significativas que vão desde estudos étnicos e culturais, reivindicações de mudança curriculares, até a atual conquista da publicação da Lei nº 10.639/03. (TOMAIM; TOMAIM, 2009, p.3).

É preciso ter clareza que o Art. 26ª acrescido à Lei 9.394/96 provoca bem mais do que inclusão de novos conteúdos, exige que se repensem relações étnico-raciais, sociais, pedagógicas, procedimentos de ensino, condições oferecidas para aprendizagem, objetivos tácitos e explícitos da educação oferecida pela escolas. (BRASIL, 2004, p.17).

Essa medida foi fundamental na luta contra os silenciamentos, discriminação, preconceitos e racismos sofridos pela população negra ao longo da história do país, pois traz na sua essência, a ânsia em reparar os danos sofridos por essa parcela da população, além de valorizar a identidade, a cultura, a história africana e afro-brasileira (BRASIL, 2004).

Deste modo, é notório que:

A obrigatoriedade de inclusão de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos da Educação Básica trata-se de decisão política, com fortes repercussões pedagógicas, inclusive na formação de professores. Com esta medida, reconhece-se que, além de garantir vagas para negros nos bancos escolares, é preciso valorizar devidamente a história e cultura de seu povo, buscando reparar danos, que se repetem há cinco séculos, à sua identidade e a seus direitos. A relevância do estudo de temas decorrentes da história e cultura afro-brasileira e africana não se restringe à população negra, ao contrário, diz respeito a todos os brasileiros, uma vez que devem educar-se enquanto cidadãos atuantes no seio de uma sociedade multicultural e pluriétnica, capazes de construir uma nação democrática (BRASIL, 2004, p. 17).

No que concerne à discussão sobre a diversidade étnico-racial abordada em instância deliberativa, como é o caso do Conselho de Classe em uma escola particular, a orientação proposta pelo texto das DCNERER torna-se importante, haja vista que essa instituição não está apartada da sociedade e, como tal, torna-se necessária a vigilância epistêmica da reprodução do racismo nosso de cada dia.

A esse respeito, o interlocutor reconhece a necessidade de se trabalhar na perspectiva proposta pela Lei 10.639/03, uma vez que, entre outras coisas, ele identifica a baixa representatividade de colegas, ou seja, professores negros(as) atuando no Conselho de Classe e, por conseguinte, no âmbito da escola,

Primeiro, a falta de valorização do próprio profissional, as instituições, elas têm aquelas características quanto mais renomadas a instituição for mais voltada para a “casa grande e senzala” ela será, pelo menos é uma coisa que eu acho. É uma reprodução *ipsis litteris* daquela sociedade. De uma sociedade branca elitizada e tudo mais. Além disso, acho que há uma questão que eu não estou criticando a formação dos negros, obvio que não, mas acaba que pela fala de oportunidade, o cara vai pensar em uma outra formação, uma formação mais aprofundada dentro do ensino, pô, não tem oportunidade, eu vou fazer o que ali. Muitas vezes há uma desistência, também, não ter oportunidade que é a primeira, pois não há oportunidade, não se dá oportunidade para professores e professoras negras, e há uma desistência também. Não estou falando, os negros desistem, mas os brancos também estão desistindo de ser professor, porque o salário é péssimo e as condições de trabalhos são mínimas. Mas há uma desistência geral, mas o que eu vejo, é que essa falta de oportunidade que é de cima para baixo, porque é assim, o que eu vejo. (Luiz Gama, Professor de História).

Nesse sentido, vale salientar também que, atreladas às relações étnico-raciais, existem outras relevantes dimensões sociais as quais se interseccionam como: gênero, classe, idade, orientação sexual, deficiência, local, entre outras, que de alguma forma contribuem na compreensão da complexidade analítica daquilo que entendemos como diversidade étnico-racial.

No que tange ao corpo discente, é sabido que o número de estudantes negros(as) presentes na instituição, ainda que seja menor, em comparação com os não negros(as), não impede que a reflexão da diversidade étnico-racial seja concebida.

Acredito, ainda, que a escassez de pesquisas tematizando a classe média negra na escola privada se deve, também, a certo senso já naturalizado na própria academia de que a população negra no Brasil se encontra nos extratos inferiores da sociedade e frequenta escolas públicas (NICODEMOS, 2011, p. 139).

Independente, não cabe apenas à parcela da população negra se reeducar para o convívio social. Pelo contrário. Essa tarefa é de toda a sociedade brasileira. E nesse caso há muito está superado o imaginário de que a ascensão social dessas famílias negras as isentas de sofrerem preconceito racial, discriminação racial, e até mesmo racismo, visto que, os(as) estudantes negros(as) estariam apropriando de um lugar, ou de um saber, que a partir de uma visão racialista, caberia somente aos brancos. Sobre isso, Guimarães (2003, p. 102) assim preceitua: “à medida que

aumenta a competição social, aparece o preconceito, ou seja, a ameaça do negro tomar o lugar do branco torna-se real”.

Segundo o professor Luiz, as vezes o racismo acontece de forma “floreada”

Você está aqui porque você é bolsista. Já começa assim. Não ouvi isso, não fui eu que ouvi, mas teve um amigo meu que escutou e deu um problema danado, porque o menino falou: Você está aqui porque seu pai trafica drogas. Não isenta. Você pode florear o racismo. Muitas vezes é floreado. Uma forma de florear, você está aqui na escola, você não pode chamar ele de negro, o que você faz, você o ignora, você transforma o fulano em um ser invisível. Aí volta aquela invisibilidade social. É uma forma de racismo. Só porque ele é negro, a gente esquece que ele existe. (Luiz Gama, professor de História).

Dessa forma, debruçar sobre a realidade do ensino privado no que se refere ao modo como a diversidade étnico-racial é (in)visibilizada, silenciada e apagada no Conselho de Classe pode inclusive contribuir para entender processos relacionados a evasões, produção de fracasso escolar e reprovação.

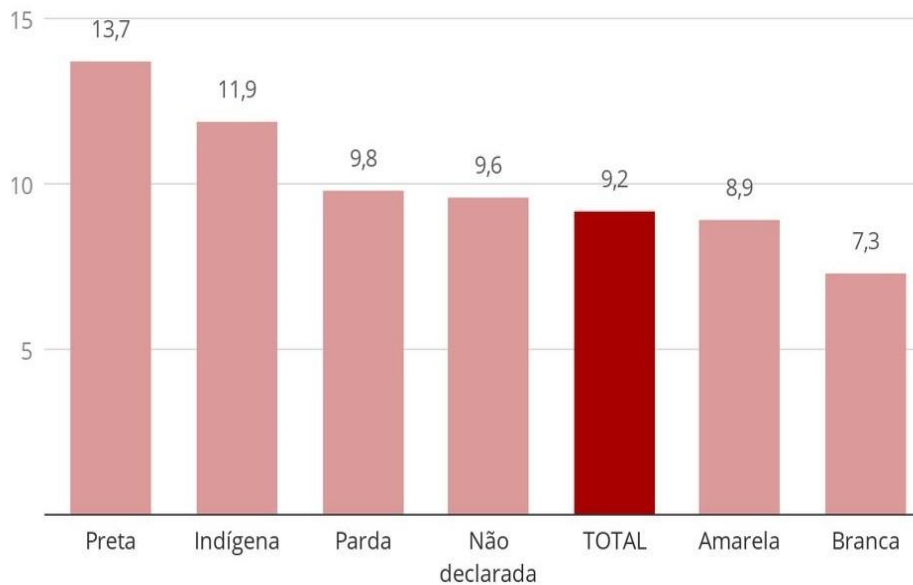
Nessa perspectiva, Silva; Bernardo (2019), ao realizarem um estudo com estudantes negros (as) no ensino médio em uma escola pública, verificaram que o racismo incide sobre a trajetória destes(as) sujeitos de tal modo, que alguns deles(as) conjecturam, até mesmo, dar cabo de sua vida:

Eu já tentei me matar, já tentei muita coisa porque é ruim você chegar em sala de aula e a maioria dos colegas chegar e achar que você é qualquer uma. Eu tenho muita dificuldade. As pessoas me veem como se eu fosse bicho. O I. [colega de turma, também negro] está de prova. Na sala só tem nós dois de negros. As pessoas acham natural tudo que a gente fala eles riem (SILVA; BERNARDO, 2019, p. 1111).

Assim sendo, é preciso entender o fenômeno do racismo em toda a sua complexidade, como é o caso, por exemplo, do racismo institucional. O conceito de Racismo Institucional refere-se a políticas institucionais que, mesmo sem o suporte da teoria racista de intenção, produzem consequências desiguais para os membros das diferentes categorias raciais (REX, 1987, p. 185 **apud** SOUZA, 2011).

Ainda sobre o fracasso escolar, de acordo com um estudo feito pela Unicef em parceria com o Instituto Claro, com base nos dados do Censo da Educação Básica de 2018, e divulgado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), em 2019, o número de estudantes negros(as) reprovados nas Escolas Públicas do Brasil é duas vezes maior que o de estudantes brancos(as).

Gráfico 2 - Taxa de reprovação escolar por raça/cor (%)



Fonte: Unicef, com dados do Inep (Censo da Educação Básica 2018)

Embora esses dados digam respeito às escolas públicas, é notório que eles podem lançar luzes para uma análise mais apurada acerca da realidade das escolas privadas, pois, afinal, as desigualdades raciais, no que concerne ao desempenho escolar entre grupos étnico-raciais, também constituem um dos focos de análises desta pesquisa, e que revelam a faceta do racismo Institucional.

Sobre esse, os estudos mais recente apontam que ele está atrelado ao Racismo Estrutural que, de acordo com a definição dada por Almeida (2018), este tipo de “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 e nem desarranjo institucional” (ALMEIDA, 2018, p. 38). Entendê-lo de maneira mais detida torna-se fundamental, uma vez que o lócus da investigação é uma escola particular. A esse respeito, Souza (2011), assim assevera:

A ideia é simples. Os aparatos institucionais de uma dada sociedade encontram-se a serviço dos grupos hegemônicos que os criam e fazem com que funcionem para a reprodução do sistema que lhe confere significado e existência. Alguém que esteja operando esse sistema poderá produzir resultados raciais injustamente diferenciados ainda que não tenha intenção de fazê-lo. Embora esse tipo de racismo possa ser de difícil detecção, suas manifestações são observáveis por meio dos padrões de sistemática desigualdade produzida pelas burocracias do sistema, que, por sua vez, ao lado das estruturas, formam as instituições (SOUZA, 2011, p. 4, grifos nossos).

Quando a desigualdade racial passa a ser vista de forma natural, pode-se afirmar com isso, a eficácia de um sistema que suplantou a modalidade do racismo estrutural. Assim, pode-se dizer também que todo racismo, inclusive o institucional, configura-se como racismo estrutural, que por sua vez, ira redundar no seio da sociedade uma alienação racial.

Esse tipo de alienação é produzida-reproduzida por meio de sistemas econômicos, jurídicos, políticos, ideológicos, institucionais, entre outros, de maneira a permitir que a percepção social das desigualdades seja naturalizada. Essa naturalização dificulta o processo de constituição social de uma consciência crítica-política-reflexiva antirracista. (SILVA, 2020, p 1).

Com efeito, para Rodrigues, (2010, p. 1) “os processos discriminatórios presentes no sistema de ensino operam penalizando diariamente os alunos e alunas afrodescendentes ocasionando conseqüentemente, a exclusão dos bancos escolares” e é nesse sentido que,

a escola, enquanto instituição social responsável por assegurar o direito da educação a todo e qualquer cidadão, deverá se posicionar politicamente, como já vimos, contra toda e qualquer forma de discriminação. A luta pela superação do racismo e da discriminação racial é, pois, tarefa de todo e qualquer educador, independentemente do seu pertencimento étnico-racial, crença religiosa ou posição política. O racismo, segundo o Artigo 5º da Constituição Brasileira, é crime inafiançável e isso se aplica a todos os cidadãos e instituições, inclusive, à escola (BRASIL, 2004, p.16).

Embora todo racismo seja abominável, o racismo à brasileira possui algumas peculiaridades que faz com que sua identificação e o seu combate seja mais difícil, configurando como um importante desafio, pois ele atua nas consciências dos brancos e dos negros, retirando desses, suas capacidades de coesão e concomitante mobilização (MUNANGA, 2014. p. 40).

Sobre os pressupostos que versam sobre o racismo e seus desdobramentos no Brasil, é fundamental, e urgente, inserir o branco nessa discussão, visto que a elite branca brasileira é imbuída de uma racionalidade intencional, e de acordo com Bento (2002), a mesma elite fez uma apropriação simbólica da sua condição de superioridade, fortalecendo com isso o grupo branco em detrimento dos demais grupos, assim, ela legitima sua superioridade econômica, política e social.

Um dado fundamental nessa questão, é o fato de que o negro, enquanto sociedade, não reivindica o papel do branco na construção dos discursos racialistas

e das desigualdades raciais que ele produz, sendo o racismo um problema unicamente do negro.

Aprofundando um pouco mais a discussão, seria interessante até mesmo o Conselho de Classe, da maneira como está instituído, conforme os documentos analisados, o PPP e o Regimento Escolar Interno, entre outros, reavaliar e repensar a sua composição no que concerne a representação, não só estudantil e familiar, mas também a étnico-racial.

3.1 ANALISANDO MATERIAIS DIDÁTICOS UTILIZADOS NO ENSINO MÉDIO ACERCA DA ABORDAGEM DA DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL

O Plano de implementação das DCNERER trata de algumas ações necessárias de serem desenvolvidas no ensino médio e dentre elas destaca-se: “assegurar a formação inicial e continuada aos/às professores/as e o desenvolvimento e aquisição de materiais didáticos diversos que respeitem, valorizem e promovam à educação para as relações étnico-raciais” (BRASIL, 2009, p. 53).

Assim sendo, buscou-se avaliar o material didático-pedagógico¹¹ no sentido de verificar de que maneira o conteúdo proposto corresponde ou não ao que está previsto na legislação vigente. Para tal, realizou-se a análise de conteúdo das apostilas que são utilizadas nos primeiros e segundos anos do ensino médio, das respectivas disciplinas: Artes, História e Sociologia. Essa escolha se deu também devido ao diálogo estabelecido com os docentes responsáveis por essas disciplinas.

Cabe ressaltar que, embora a discussão a respeito da diversidade étnico-racial não emergja de maneira explícita nas deliberações feitas pelo Conselho de Classe, como, por exemplo, a correlação entre o rendimento abaixo da média estudantil e a sua relação cor/raça, ou apareça suscitada no PPP da escola apenas no ano de 2020, não significa que não haja um esforço por parte dos professores que ministram as disciplinas como Filosofia, Sociologia, História, Artes, Brasilidade, que abordam essa temática em suas aulas.

¹¹ Em consulta junto a secretaria da escola, foi informado que a aquisição do material didático pelos estudantes acontece mediante pagamento. O valor está embutido nas seis primeiras mensalidades. Sobre a Editora Poliedro: A empresa Editora Poliedro Ltda foi fundada em 07/10/2013. A empresa está cadastrada na Receita Federal com atividade fim de Comércio Varejista de Livros.

O excerto abaixo, extraído da apostila de Artes do 1º ano, discorre com bastante propriedade esse desafio.

Figura 2 - Excerto extraído da Apostila de Artes do 1º ano do Ensino Médio.



Fonte: Poliedro (2020, p. 68).

A Arte Africana aqui é abordada no material analisado na disciplina de Artes. O conteúdo tratado aborda a importância da cultura Africana no campo das artes, da religiosidade, atentando para a sua influência até os dias atuais e apresentando-se também como um importante dispositivo de contestação e resistência do povo negro.

Figura 3: Excerto extraído da Apostila de Artes do 1º do Ensino Médio

Arte africana

A arte africana se transforma constantemente e apresenta grande variação no tempo e no espaço, antes e depois do processo de colonização. Para melhor compreensão, abordaremos apenas alguns aspectos desse período.

As formas artísticas africanas mais conhecidas são as egípcias, e algumas das primeiras tradições escultóricas fora do Egito foram encontradas onde atualmente é território da Nigéria. Nessa região, desenvolveu-se a cultura Nok, uma das mais importantes tradições do período pré-colonial. Era um povo nômade e caçador que se estabeleceu na bacia do Níger durante o século X a.C. e perdurou até o século II a.C. Os principais trabalhos escultóricos dessa cultura que chegaram aos nossos dias são de terracota e ferro, representando figuras humanas e animais. Variam entre 10 e 120 cm de altura.

As figuras humanas são estilizadas; as de animais, naturalistas. Algumas dessas esculturas foram encontradas em minas de estanho, próximas à aldeia Nok, na então província de Zaria, localizada no atual estado de Kaduna, e são datadas de mais de 440 a 140 a.C. Também foram encontrados, nessa região, fornos para derreter ferro em sítios arqueológicos e fornalhas utilizadas na queima de esculturas em terracota, datados entre 300 e 100 a.C.



Marie-Lam Nguyen/Museu do Louvre, Paris

Escultura Nok em terracota, século VI a.C.

Fonte: Poliedro (2020, p. 68).


Os elementos expostos no material didático abrem possibilidades para o professor de artes trazer à tona o simbolismo da religiosidade egípcia, alinhando-o com as expressões culturais e religiosas de matrizes afro-brasileiras, sobretudo a umbanda e o candomblé.

A esse respeito, a professora Tereza de Benguela relata um pouco da sua experiência ao abordar aspectos cultura e da religiosidade africana nas aulas de artes.

Na minha experiência como um todo, dentro da arte, fora do Conselho de Classe, e tudo mais, eu tento trazer toda cultura do povo preto, sabe? Pra sala de aula. [Sobre o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira] Sim eu amo. Sabe. Eu estou conhecendo também várias artistas vou chamar de preto, porque é uma denominação que eu estou vendo que as pessoas estão preferindo. Tem estudado e tenho visto muito e tenho seguido muitas pessoas. Então assim, tenho visto várias discussões, e eu trago para a sala de aula. Inclusive a religiosidade, né? O falar sobre as outras religiões. Não sou conhecedora, mas tô conhecendo junto. Assim, como eu sei, tem uma aluna no nono ano. Ela é do candomblé. Sabe? E ali ela trouxe a experiência dela, sabe? Que eu achei muito lindo ela falando, os colegas todos escutando com muita atenção. Sabe, porque eu acho isso importantíssimo a gente conhecer. A gente lidar com aquilo, entender o que aquilo significa. Assim mesmo, pra gente não ter essa coisa do preconceito. Né? Não tem que ter preconceito. São culturas diferentes. São lindas por serem diversas. Então é dessa forma que eu lido com a diversidade na disciplina de arte. Eu busco trazer a história, a luta, o sofrimento, as conquistas, dentro da arte, aqueles artistas pretos, né? Que desenvolvem, que contam a história, e que fazem isso da forma linda, linda e majestosa (Tereza de Benguela, Professora de Artes).

Essa relação de alguma maneira evidencia a saga do povo negro, em específico os afro-brasileiros, marcada pela resistência, e pela força em manter por séculos os valores mais elementares de sua cultura e de sua religiosidade.


Figura 4: Excerto extraído da Apostila de Artes do 1º ano do Ensino Médio.



CONECTANDO

A representação de temáticas religiosas ou mitológicas na arte surge na Pré-história. Na Antiguidade, as diversas formas de representação desses temas são bastante comuns em diversas civilizações, como a suméria, a babilônica e a egípcia. A mitologia está presente também na arte greco-romana. Durante a Idade Média, a religião está relacionada de forma indissociável à produção artística. Na contemporaneidade, também é possível observar esse fenômeno, já que diversas práticas religiosas, e sua mitologia, são motivos para obras artísticas. Um exemplo disso é a obra do artista Carybé (1911-1997). É necessário considerar, nesse sentido, que a arte é uma manifestação dos povos e, como tal, não pode ser dissociada de seu contexto histórico e social. A arte é uma criação social e representa aspectos da sociedade em que está inserida. Da mesma forma, as interpretações estéticas de um espectador diante de uma obra estão vinculadas à sociedade em que vive.

Carybé. *Axobó*, 1967-8, entalhe em madeira.
Museu Afro-Brasileiro, Salvador, Brasil.

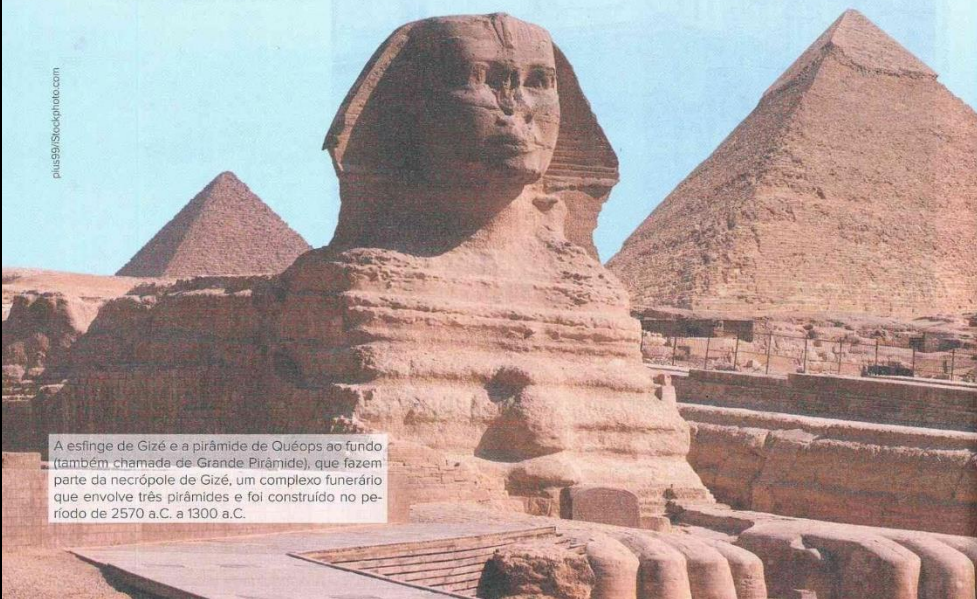


AXOBÓ, obra de Carybé, Museu Afro-Brasileiro, Salvador, Brasil, 1967-1968. © Museu Afro-Brasileiro (Copyright: Consultoria Ltda). Foto: Tiago Callias/Foronews

Mastaba: tipo de tumba egípcia antiga de estrutura retangular. Tem teto plano e laterais inclinadas para dentro e é construída com tijolos de barro (do rio Nilo). Esses edifícios marcaram os locais de sepultamento de muitos eminentes egípcios durante o início do período dinástico do Egito e do Antigo Império.

Egito

Quando falamos de Egito Antigo, em geral, nos vêm à mente as imagens das pirâmides, que alcançaram grande sucesso nesse período. Mas qual a finalidade delas? As pirâmides eram grandes monumentos funerários construídos a fim de garantir para a eternidade a preservação dos corpos dos reis falecidos. A construção tinha, inclusive, um direcionamento estratégico para as estrelas polares, a fim de que as almas dos reis pudessem se orientar por elas. Os faraós realizaram esses monumentos com o trabalho de inúmeros escravos, que transportavam e posicionavam os blocos de pedras de grandes dimensões. Além das pirâmides, as tumbas, ou templos subterrâneos, ou hipogeus, e as mastabas faziam parte do complexo funerário chamado necrópole.



A esfinge de Gizé e a pirâmide de Quéops ao fundo (também chamada de Grande Pirâmide), que fazem parte da necrópole de Gizé, um complexo funerário que envolve três pirâmides e foi construído no período de 2570 a.C. a 1300 a.C.

Fonte: Poliedro (2020, p. 42).

Os excertos abaixo, extraídos da apostila de Artes, propiciam uma profícua reflexão sobre a influência da musicalidade negra. Essa influência transita por vários

estilos e em várias nações, mostrando a tenacidade musical da cultura africana, e sua contribuição afrodiaspórica no processo de construção de estilos musicais pelo mundo.

Segundo os fragmentos extraídos do material didático, no Brasil essa influência reverbera até os dias atuais, sendo possível perceber sua expressão no rap, na dança, na pintura. Essas postulações reforçam a constatação de que existem possibilidades para abordar em sala de aula as diretrizes que norteiam os dispositivos que tratam da diversidade étnico-racial no Brasil, bem como a importância da história da África nos currículos das escolas públicas e privadas.

Se o currículo é uma escolha política, porque você não introduz uma matéria chamada História da África. Ou melhor, Ensino de Tradições brasileiras. Vamos colocar assim, um pouco diferente, é abrangente, fala das coisas dentro do Brasil e tal. Por que não? Mas a cultura europeia tá sempre sendo falada, repassada, republicada. Eu consigo descrever a roupa de Luís XIV de cima pra baixo. Por quê? Porque é muito comum você ver essas imagens. Agora eu tenho que ver de novo. Ver muitas vezes a descrição do Imperador de Mali. Por que? Isso porque a gente estamos falando de uma diferença de tamanho e poder imperial. Luís XIV? Legal! Teve importância. O imperador de Mali era muito maior. Tipo assim, a importância que o cara teve no norte da África era muito maior, outro padrão. Muito maior, uma importância continental. O cara fazia comércio com todo lugar do mundo. Aí a gente não tem, porque a gente privilegia certas áreas de ensino. Certas áreas pra ensinar história, para fazer qualquer outra coisa. Eu acho assim, é uma história, a história da África. Mas sinceramente complexa, porque a gente tá falando de um baita continente, igual eu disse antes. O que a gente trabalharia, bem eu acho que a gente poderia começar a trabalhar a história dos povos que vieram para o Brasil. Bantos, Nagôs. (Luiz Gama, Professor de História).

Do ponto de vista cultural, vale registrar que na atividade proposta no fragmento, “Mãos à obra” os estudantes são instigados a investigar por meio de diferentes recursos as contribuições de compositores, interpretes, bandas, que executam estilos como: “Jazz norte-americano, o danzón cubano, a milonga argentina, o candomblé uruguaio ou o samba brasileiro.” (CIRILO, Roland, 2020, p. 67).

Figura 5: Excerto extraído da Apostila de Artes do 2º ano do Ensino Médio.

Mãos à obra

Crie um programa de rádio sobre um dos estilos musicais do início do século XX aqui estudados, como o **jazz norte-americano**, o **danzón cubano**, a **milonga argentina**, o **candombe uruguaio** ou o **samba brasileiro**. Reúna-se em grupo com os colegas e pesquisem, em conjunto, composições e artistas do estilo escolhido, destacando os compositores, intérpretes, a história das músicas e dos músicos envolvidos em um grupo, banda ou festival. Separe também alguns trechos de composições ou interpretações dos artistas que serão apresentados.

Todos os participantes do grupo devem trabalhar para a elaboração do programa de rádio, contribuindo de diferentes formas: na elaboração do roteiro do programa, na realização de entrevistas com músicos locais ou na pesquisa de trechos de entrevistas que já foram feitas por outras pessoas. Outras funções podem ser a escolha do repertório, música de fundo para a apresentação, criação de vinhetas, edição e montagem da sequência da apresentação e das músicas etc.

Se possível, utilizem espaços da escola, como o laboratório de informática para a gravação e reprodução do áudio do programa para o restante da turma.

Por fim, apresentem seu programa para a turma e, depois, mediados pelo professor, realizem uma roda de conversa sobre o processo de pesquisa, criação e apresentação do programa de rádio.

Discussão em sala

Música à nossa volta

- Além das manifestações da música popular brasileira estudadas neste capítulo, quais outras você conhece que se destacaram no século XX? Comente sobre elas.
- Você já observou alguma apresentação de *jazz* na região onde vive? Onde e em que situação ela aconteceu?
- Como as pessoas da cidade (ou da comunidade) em que você vive se relacionam com a música popular de origem africana? Esse tipo de música faz parte de alguma comemoração ou evento da cultura regional?
- Você saberia explicar as influências do *jazz* na música popular brasileira e da música brasileira no *jazz*?

Aplicando conhecimentos

1 Resuma o contexto em que o *jazz* surgiu nos Estados Unidos.

2 Assinale verdadeiro (V) ou falso (F) nas sentenças a seguir:

() O *danzón* é um tipo de música e dança cubana que causou escândalo na época em que foi criado: seu ritmo lento aproximava os casais, que dançavam remexendo os quadris.

() A milonga é um estilo de música e dança que surgiu como poema cantado, típico da Argentina, do Uruguai e também do Estado do Rio Grande do Sul, no Brasil.

() A milonga é um ritmo de origem norte-americana caracterizado pelo uso de instrumentos de percussão. Ela sofreu influências da mazurca, da valsa e do tango argentino.

() O tango é um ritmo musical e de dança derivado da milonga. Mercedes Sosa e Atahualpa Yupanqui são considerados grandes representantes desse estilo musical.

3 O candombe é um ritmo musical característico do Uruguai, que deriva da escravidão africana presente no país na segunda metade do século XVIII. O candombe utiliza três tipos de tambores: piano (maior e mais grave), chico (menor e mais agudo) e repique (médio em tamanho e timbre, responsável pelo improviso). Além dos tambores, a música latino-americana também é marcada por outros instrumentos de origem africana, como:

(a) Viola, violino e tambor.
 (b) Agogô, cuíca e caxixi.
 (c) Cavaquinho, viola e tambor.
 (d) Berimbau, violão e pandeiro.

4 Movimento musical que se originou no Rio de Janeiro na década de 1950, a bossa nova possui características bastantes peculiares e marcou profundamente a história e a cultura brasileiras. A respeito desse tema, assinale o que for correto.

Unidade 1 – Capítulo 4 – Um mundo de influências | 67

Figura 6: Excerto extraído da Apostila de Artes do 2º ano do Ensino Médio.



CONECTANDO

Na arte de rua, é comum encontrarmos as manifestações de dança e de música acontecendo simultaneamente. No Brasil, o *rap* iniciou sua trajetória a partir da década de 1980, com composições que abordavam as questões sociais brasileiras. Um dos principais grupos de *rap* nacional é o **Racionais MC's**, que, desde as primeiras faixas gravadas, em 1988, apresenta engajamento político, representando a voz da periferia. Temas como o racismo, a violência, a criminalidade, a má distribuição de renda e a vida da população negra e de baixa renda são comuns nas letras do grupo.

O *rapper* Emicida (1985-), nome artístico adotado por Leandro Roque de Oliveira, é outro artista muito conhecido dentro do cenário do *rap*. Ele utiliza elementos de sua história pessoal de vida mesclados com histórias de outras pessoas para falar sobre o cotidiano da vida na periferia. Com isso, as letras de Emicida tornam-se as vozes de milhares de pessoas que vivem nas periferias das cidades.



Reprodução

Capa do disco *Consciência Black*, volume I, lançado em 1988, com duas faixas de música dos Racionais MC's.

Grafite

O grafite é uma das manifestações artísticas de rua mais populares no mundo. Essa arte apareceu inicialmente em Paris, na França, em 1968, como manifestação de contracultura, mas foi nas ruas de Nova York, durante a década de 1970, quando figuras começaram a aparecer pintadas nas estações e trens de metrô e nas paredes da cidade que o grafite se fortaleceu como expressão artística. Com o passar do tempo, as inscrições feitas por esses jovens artistas começaram a se sofisticar, destacando seus estilos e suas técnicas.

Um dos principais artistas que surgiram nesse cenário na década de 1970 foi Jean-Michel Basquiat (1960-1988), que iniciou sua carreira fazendo inscrições poéticas e desenhos em muros e construções da cidade. Ele adotou o grafite e a pichação em suas obras e levou para as telas e galerias de arte a linguagem das ruas.

Atualmente, muitos grafiteiros de diversas nacionalidades e estilos artísticos desenvolvem trabalhos com grande excelência técnica e estética. Cada um deles apresenta uma identidade artística singular. É o caso de Banksy, que sobressai com suas obras de caráter social e político. Banksy é um artista que já há algum tempo causa burburinho no mundo da arte. Sua real identidade é desconhecida, mas é sabido que se trata de um veterano desse tipo de arte que iniciou suas produções nas ruas de Londres ainda na década de 1980, usando a técnica do estêncil nos muros dessa cidade e em várias localidades ao redor mundo.

Estêncil: técnica de pintura que consiste na criação de um desenho sobre uma superfície rígida, seguida de vazamento desse desenho, por meio do recorte da forma, mantendo apenas a silhueta da imagem e finalizando com a aplicação de tinta, o que permite a repetição da pintura da imagem.



© The Estate of Jean-Michel Basquiat/ AUY/S, Brasil, 2019. The Broad Contemporary Art Museum, Los Angeles, Califórnia, EUA.

BASQUIAT, Jean-Michel. *Sem Título* (Caveira), 1981, acrílico e óleo sobre tela, 207 cm x 175,9 cm. The Broad Contemporary Art Museum, Los Angeles, Califórnia.



Courtesy of Pest Control Office, Banksy, London, 2001.

BANKSY. *Rat* (Rato anarquista) Graffiti. London, 2001 Estêncil.

52

Arte

É fato de que existem oportunidades para abordar nas aulas de Artes princípios que apontam para uma diversidade étnico-racial, conforme preconiza a Lei: nº 10.639/03 e as suas diretrizes, embora, nem sempre isso seja possível, visto que, muitas vezes, a professora Tereza, que ministra a disciplina, é desestimulada pelo receio de como as famílias vão acolher determinadas abordagens. “E a história da arte traz isso, né? Então eu vejo que ainda existe sim, a preocupação como a família vai receber isso, se eles estão preparados ou não”.

Contudo, é preciso ter uma visão crítica em relação ao que o material analisado busca transmitir. Em outras palavras, se as disciplinas de ciências humanas e sociais contam com alguma discussão possível para tratar a questão étnico-racial na sala, o mesmo não se verifica nas ciências ditas “duras” (matemática, física, química, biologia, etc.). Daí emerge a seguinte questão: Afinal, a formação para a diversidade étnico-racial é de inteira responsabilidade das ciências humanas e sociais? O que a pesquisa revelou é que as ações pontuais formativas se dão por meio dos docentes responsáveis por essas disciplinas.

Sobre o material referente à disciplina de História foi possível identificar, assim como a disciplina de Artes, conteúdos que seguem em direção ao que preceitua a Lei: n. 10.639/03. Nas apostilas, sobretudo dos segundos anos, o material em questão aborda diretamente a resistência dos negros, frente a uma elite branca e opressora, que insiste em manter a política escravocrata no Brasil.

Ainda que indiretamente, é possível inferir, a partir do conteúdo abordado, que os processos de libertação dos povos escravizados no Brasil não aconteceram por concessão dessa elite, e sim fruto de muita luta e resistência do povo negro. Sobre isso, o material didático utilizado cita a Revolta dos Malês (1835), e o protagonismo de André Rebouças (1838 -1898)¹² e Luiz Gonzaga Pinto da Gama (1830-1882)¹³, ativistas importantes do Movimento Abolicionista. A abordagem dessas lideranças pelo professor de história, podem criar condições para que outras lideranças possam ser abordadas, como Tereza de Benguela¹⁴, Dandara, Antônio

¹² André Pinto Rebouças, brasileiro, nasceu em Cachoeira, província da Bahia, no dia 13 de janeiro de 1838, foi um engenheiro e inventor. Importante articulador do movimento Abolicionista e monarquista. Exilou-se juntamente com a família imperial, após a proclamação da república, em 15 de novembro de 1889.

¹³ Luís Gonzaga Pinto da Gama nasceu em Salvador, Bahia, no dia 21 de junho de 1830 foi um advogado, ativo abolicionista, além de orador, jornalista e escritor brasileiro é considerado o Patrono da Abolição da Escravidão do Brasil.

¹⁴ Tereza de Benguela ou Rainha Tereza como costumava ser chamada, viveu no século XVIII e foi uma mulher negra e líder quilombola do Quilombo do Piolho.

Conselheiro, Zumbi de Palmares, entre tantos outros.

Pode-se extrair do tópico intitulado: “Fique ligado” uma importante e procedente contextualização do tema abordado, como, por exemplo, a política de ação afirmativa, usada como dispositivo para atenuar as desigualdades existentes entre brancos e negros ainda hoje.

Sobre isso, e na perspectiva das possibilidades, é procedente e justificável que o professor de história evidencie a Lei: (Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012), a chamada Lei de Cotas, caracterizando-a como um dispositivo afirmativo, resultado do desdobramento da luta assumida pelas lideranças supracitadas.

Figura 7: Excerto extraído da Apostila de História do 2º do Ensino Médio

Revolta dos malês (1835)

Na madrugada de 25 de janeiro de 1835, teve início uma onda de revoltas na cidade de Salvador. Nessa data era celebrado o dia de Nossa Senhora da Guia, e a cidade toda estaria reunida em um único local. Os revoltosos usavam armas brancas, porretes, instrumentos de trabalho e vestiam compridas túnicas brancas, o abadá, uma vestimenta ritual usada pelos adeptos do Islamismo.

Naquele momento, a Bahia tinha cerca de 65 mil habitantes, sendo 40% escravizados; além disso, grande parte da população livre era composta por africanos e seus descendentes. Somados, eles chegavam a 78% da população, sendo que as pessoas brancas não passavam de 22%. Essa população afro-brasileira era vista pelos brancos com desprezo e temor.

Nesse contexto marcado pelas violências da escravidão, a língua e os costumes iorubás tornaram-se um elo cultural que aproximou os diversos grupos étnicos africanos que viviam na Bahia. Outro elemento que ajudou na formação de alianças entre grupos diversos foi a religião islâmica, praticada por muitos africanos escravizados. Essas alianças possibilitaram uma mobilização política visando à contestação das relações escravistas.

Naquele dia 25 de janeiro, o levante dos Malês atravessou o dia inteiro, tentando subverter a ordem local. Porém, foi severamente reprimido pelas tropas da Guarda Nacional: 70 manifestantes foram mortos, cerca de 500 foram punidos com penas de deportação, açoite e morte.

Essa não foi a primeira revolta de escravizados na região: da Conjuração Baiana, de 1798, à Revolta dos Malês passaram-se quase 40 anos marcados por vários outros levantes. Em 1807 e 1814, a capital baiana já havia sido tomada por revoltas de negros islamizados contra a ordem escravista e suas assimetrias sociais. Assim como em 1816 e 1826, momentos nos quais o Recôncavo Baiano assistiu a levantes negros contra a escravidão baseados em códigos identitários associados a práticas religiosas afro-brasileiras.

Fique ligado!

O problema do **racismo** continua presente na sociedade brasileira contemporânea. Nas últimas décadas, a organização do movimento negro resultou na criação de **políticas afirmativas** para lutar contra as desigualdades raciais e combater toda forma de preconceito. Porém, ainda há muito a ser feito, e é fundamental refletir sobre as estruturas históricas do racismo e da desigualdade racial.



Jean Leon Pallière Grandjean Ferreira. *Um mercado em Bahia, Brasil, 1860*. Litogravura em aquarela. Fundação Biblioteca Nacional, Rio de Janeiro, Brasil. Essa gravura oferece um registro do comércio urbano da cidade de Salvador em meados do século XIX. A violência cotidiana mantinha a ordem escravista em funcionamento.

Figura 8: Excerto extraído da Apostila de História do 2º ano do Ensino Médio.

Leitura de documentos

Leia o texto a seguir e faça o que se pede:

Apesar de serem omitidos por grande parte da historiografia tradicional, os negros tiveram participação fundamental junto às forças rebeldes republicanas que lutaram contra o Império. Eles teriam composto, durante a Farroupilha, de um terço à metade do exército republicano e foram integrados ao exército farrapo em duas divisões: a cavalaria e a infantaria, respectivamente, em 12/09/1836 e 31/08/1838, sendo denominadas “Corpos de Lanceiros Negreiros”.

Estes corpos eram compostos por negros livres e escravos libertados pela República sob a promessa de libertação ao fim de tal revolução. Os negros já haviam desempenhado papel fundamental antes mesmo da criação destes corpos, na tomada de Porto Alegre, em setembro de 1835 e a de Pelotas, em abril de 1836. Negros na condição de libertos e alforriados, assim como na de fugidos do Uruguai, contribuíram com a causa farroupilha não somente como soldados. Foram tropeiros, mensageiros, campeiros e fabricantes de pólvoras.

O “Massacre de Porongos”, conhecido também como “Surpresa”, “Batalha” ou “Ataque” de Porongos ocorreu nos momentos finais da Farroupilha, quando seria assinado o tratado de paz entre republicanos e imperiais, conhecido como Tratado de Poncho Verde. A morte de parte de um dos corpos de lanceiros negros ocorreu na madrugada de 14/11/1844, no Cerro de Porongos, então município de Piratini.

Esse episódio gerou polêmicas entre os historiadores e, atualmente, entre os protagonistas que revivem tal acontecimento na atualidade. O elemento central da discussão está na possibilidade do general David Canabarro ter desarmado e separado os lanceiros negros das tropas momentos antes do ataque imperial.

O elemento que vai ao encontro dessa tese é a famosa carta que teria sido enviada ao Coronel Francisco Pereira de Abreu (comandante imperial) pelo líder imperial Duque de Caxias.

Este viés interpretativo prevê a traição de Canabarro aos negros que estavam sob seu comando. Esta traição estaria relacionada a uma “facilitação” da assinatura do tratado de paz, já que o Império mostrava-se contrário à libertação dos escravos insurretos que estavam ao lado dos rebeldes. Outro grupo de estudiosos argumenta que tal carta teria sido falsificada pelos imperiais com a intenção de desmoralizar o chefe da farroupilha e criar “tensões” no grupo. Segundo esse grupo, o episódio deveria ser classificado como uma “surpresa”, e não traição, já que todos (inclusive Canabarro) estariam desprevenidos no momento do ataque. (...)

SALAINI, Cristian. *Nossos heróis não morreram: um estudo antropológico sobre as formas de “ser negro” e de “ser gaúcho” no estado do Rio Grande do Sul. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2006. p. 36-7.*

a) De acordo com o autor do texto, qual foi o papel dos negros no exército republicano da Farroupilha?

Fonte: Poliedro (2020, p. 108).

Figura 9: Excerto extraído da Apostila de História do 2º ano do Ensino Médio.

Escavidão: um tema continental

As questões relativas ao fim da escravidão tornaram-se cada vez mais relevantes ao longo da segunda metade do século XIX brasileiro. Isso está relacionado tanto ao contexto internacional quanto ao fortalecimento de movimentos abolicionistas no país.

No cenário internacional, os assuntos ligados ao avanço do livre comércio ganhavam força e pressionavam os Estados que ainda mantinham relações de trabalho não assalariadas a promover mudanças. Foi assim que o Império Russo aboliu a servidão em 1864, Cuba adotou uma lei do ventre livre em 1870 e os Estados Unidos da América assistiram a uma guerra civil em função da escravidão, o que possibilitou sua abolição em 1866.

Para evitar um conflito semelhante, a elite brasileira considerava fundamental garantir o processo abolicionista de cima para baixo. Mas diante dela estavam as pressões sociais dos movimentos abolicionistas, que começaram a ganhar força ao longo da década de 1860.

Movimentos abolicionistas

A partir da década de 1860, cada vez mais surgiram encontros políticos e artísticos tendo em vista o levantamento de fundos para a compra da liberdade de escravizados. Além da organização de eventos públicos, os salões políticos também se tornaram espaços de produção e circulação de textos e manifestos que defendiam uma nova ordem social.

Um líder importante da luta abolicionista foi André Rebouças. Filho de políticos baianos, nasceu em 1838 e identificava-se como mestiço; tinha acesso a bens e prestígios como poucos nascidos em sua condição social. Rebouças era um monarquista convicto, mas associava a abolição da escravidão à medidas sociais como a reforma agrária e a inclusão econômica e social dos ex-escravizados. Outra liderança importante foi Luiz Gama, filho de escravizada com um fidalgo branco. Aos 10 anos de idade, foi vendido pelo próprio pai. Ativista no campo jurídico, defendia o direito do escravizado de lutar contra a escravidão e contribuiu para a alforria de centenas de pessoas através de suas atuações jurídicas.

Assim, a pressão promovida por diferentes grupos abolicionistas, bem como o contexto internacional favorável, fez com que o governo brasileiro promulgasse a Lei do Ventre Livre, em 28 de setembro de 1871. Também conhecida como Lei Rio Branco, prescrevia que a criança ficaria aos cuidados dos senhores de suas mães até os oito anos. A partir dessa idade, os senhores poderiam pedir ao Estado uma indenização pelos chamados “ingênuos” ou utilizá-los como mão de obra escravizada até os 21 anos de idade.

A lei também criou escolas agrícolas públicas para libertos e “ingênuos”, assim como estimulou investimentos públicos que seriam utilizados anualmente para quitar a alforria de libertos.

Entretanto, muitos criticaram seus efeitos. José do Patrocínio, por exemplo, entendia que a lei não era suficiente para garantir a liberdade dos escravizados, já que estes poderiam permanecer sob o controle dos senhores até os 21 anos. Além disso, a lei estimulou o comércio interprovincial de escravizados, garantindo a permanência das relações escravistas no país. Estima-se que essas transações comerciais tenham mobilizado de 100 mil a 200 mil cativos das regiões do Nordeste rumo às regiões do Centro-Sul entre as décadas de 1850 e 1880.

Outro abolicionista que participou ativamente dos debates em torno das leis emancipacionistas foi Joaquim Nabuco. Nascido em 1849 em Recife, Nabuco chegou a se filiar à Sociedade Britânica de Abolicionismo e tentou criar uma organização semelhante no Brasil com André Rebouças,



Museu Histórico Nacional, Rio de Janeiro, Brasil

Rodolfo Bernardelli. Retrato de André Rebouças, séc. XIX. Óleo sobre tela. Museu Histórico Nacional, Rio de Janeiro, Brasil. Monarquista, engenheiro e abolicionista.

Fique ligado!

Biografias e testemunhos têm sido cada vez mais presentes nos vestibulares. Ambos têm em comum o fato de iluminarem a História a partir de um olhar intimista e cotidiano capaz de revelar relações de micropoderes.

Figura 10: Excerto extraído da Apostila de História do 2º ano do Ensino Médio.

Leitura extra

A revolta dos Malês em 1835

[...] De fato, identidade étnica e religiosa foi muito importante para deslanchar o movimento. A maioria dos muçulmanos que viviam na Bahia em 1835 era nagô. Apesar de na África, e mesmo no Brasil, outros grupos, como os haussás, serem mais islamizados do que os nagôs, coube a estes o predomínio no movimento de 1835. Os nagôs islamizados não só constituíram a maioria dos combatentes, como a maioria dos líderes. Mais de 80 por cento dos réus escravos em 1835 eram nagôs, sendo eles apenas 30 por cento dos africanos de Salvador; dos sete líderes identificados, pelo menos cinco eram nagôs. [...]

Vistos enquanto grupo étnico os nagôs eram na sua maioria não-muçulmanos, e sim devotos dos orixás, embora fizessem incursões no campo muçulmano. Por exemplo usavam os famosos amuletos malês, considerados de grande poder protetor, e provavelmente recorriam a adivinhos malês, entre outras práticas. Ou seja, naquela fronteira em que as duas religiões se encontravam, os nagôs como um todo, malês e filhos de orixá, também se encontravam. E se encontravam como entidade étnica, como pessoas que falavam a mesma língua, tinham histórias comuns, em muitos casos haviam obedecido aos mesmos reis africanos. Essas convergências facilitaram a mobilização em 1835 para além das colunas muçulmanas

Os nagôs vinham de uma parte específica da África, qual seja a região sudeste da atual Nigéria e a parte leste da atual República do Benin. Eram de diversos reinos espalhados por esse território, como Oió, Queto, Egba, Yagba, Ijexá, Ijebu, Ifé entre outros. Esses reinos durante muito tempo viveram sob a égide do reino de Oió, embora numa espécie de federação imperial. Na época do levante de 1835 essa federação dominada por Oió estava em franca desintegração em função de lutas intestinas generalizadas. Os malês especificamente tiveram sua origem principalmente em Ilorin, que era uma dependência do reino de Oió que se rebelou sob a liderança de Afonjá. Este homem se aliou aos muçulmanos haussás, fulanis e iorubás contra o alafin, que era o título do rei de Oió. Essas guerras foram responsáveis pela transformação de milhares dos habitantes locais em prisioneiros, que eram vendidos como escravos aos traficantes do litoral, e daí exportados para a Bahia.

[...] Ao deporem sobre o grau de envolvimento com o islamismo, muitos interrogados se reportaram a suas experiências africanas. Alguns disseram abertamente que haviam recebido instrução islâmica na África, possivelmente em escolas corânicas ou madrasas. O nagô Pedro, ao ser perguntado sobre um livro e vários manuscritos em árabe encontrados em seu poder, respondeu: “o livro continha rezas de sua terra e os papéis várias doutrinas cuja linguagem e sua ciência ele sabia antes de vir de sua terra”. Pompeo da Silva, nagô forro, com cerca de 30 anos de idade, “perguntado se ele sabia ou entendia das letras arábicas que usavam os Nagôs, disse, que tendo aprendido em sua terra pequenino que agora quase nada se lembrava”. Antônio, escravo Haussá, pescador, disse que sabia escrever em árabe, mas só escrevia “orações segundo o cisma de sua terra”. Ou seja, não escrevia coisas subversivas, políticas, só orações. Acrescentou que “quando pequeno em sua terra andava na escola”.

O escravo nagô Gaspar, preso com grande quantidade de escritos árabes, amuletos, um tessubá (o rosário malê) etc, disse ter sido ele autor dos escritos, e que aprendera o árabe em sua terra. Ele leu trechos do que havia escrito, embora alegasse não saber traduzir para o português. Observamos em todas essas declarações as lembranças de uma educação muçulmana na África, às vezes lembranças de quando estes escravos eram ainda crianças. Isso acontecia mesmo no caso dos nagôs, que vinham de um lugar onde o islamismo era adotado por uma minoria, ao contrário do país haussá, onde a religião estava arraigada há tempos.

REIS, João José. *A revolta do malês em 1835*. Universidade Federal da Bahia. Disponível em: "<http://smec.salvador.ba.gov.br/documentos/a-revolta-dos-males.pdf>". Acesso em 1 ago. 2019.

Fonte: Poliedro (2020, p. 110).

É importante reiterar que os excertos aqui utilizados são apenas uma amostra de como a questão da diversidade étnico-racial pode ser trabalhada. E, embora não emerja no Conselho de Classe de maneira satisfatória, a partir da análise do material utilizado pelo colégio em que a pesquisa foi realizada, é possível considerar uma necessária abordagem das relações étnico-raciais no ensino médio.

Não obstante, é possível também verificar nos materiais analisados referências historiográficas do processo de escravidão forçada da população africana, bem como a discussão sobre a mestiçagem, entre outros. Porém optou-se por não explicitá-los, uma vez que há uma vasta crítica sobre esse tipo de abordagem no campo.

De outra forma, para Santomé (1995, p. 15-16), as escolas, ao abordarem essas temáticas nas salas de aula, correm o risco de cair em um tipo de currículo, em que as unidades didáticas isoladas e o estudo da diversidade seja contemplado esporadicamente. Assim, as situações de silenciamentos, tidas como problemáticas na sociedade concreta, tais como as discriminações de gênero, étnica, de idade, etc, passam a ser abordadas, mas como algo distante, exótico, algo como sendo uma prática do alheio, não nossa.

É evidente que o racismo, enquanto arquitetura complexa e sofisticada, se estabelece das maneiras mais inusitadas, promovendo silenciamentos e apagamentos na implementação de um currículo em que a diversidade étnico-racial, poderia ser abordada de forma menos tangencial.

O professor Luiz Gama atentou para esse fato.

No primeiro ano do Ensino Médio, tem 2 capítulos se eu não me engano que é exclusivamente de história africana. Daí você vai contar a história de um continente monstruoso, em 2 pequenos capítulos.? É muito complicado. Falar do grandioso, gigantesco Império de Mali. Que era o homem mais rico do mundo na época. O cara tinha uma fortuna em ouro que ninguém teve. Jamais teve aquilo. E aquilo é levado para história como que para escanteio. Da mesma forma trabalhar com a abolição. A gente estava falando mais cedo aqui de Luiz Gama. Luiz Gama, ele é um abolicionista fantástico. Você comparar com princesa Isabel sendo a rainha da abolição brasileira? A questão, principalmente, que eu tento colocar nas aulas. Nas minhas aulas eletivas que é brasilidade, é essa questão da fragilidade da discussão, da não presença do negro na história brasileira. Por que? (Luiz Gama, Professor de História).

Percebe-se o estabelecimento de um currículo em que há um evidente

silenciamento da história africana. Santomé (1995, p.16-17) tipifica como currículo turístico, toda vez que a temática da diversidade é referida de forma trivial. Ou seja, quando os grupos diferentes dos majoritários são abordados com superficialidade. Quando apenas seus folclores, costumes alimentares, seus rituais festivos são abordados. Uma outra atitude é o estilo *souvenir*, ou dado exótico, em que a presença quantitativa é tida como pouco importante e, na sala de aula, apenas uma pequena parte serve de *souvenir* dessas culturas diferentes.

São numerosas as formas através das quais o racismo aflora no sistema educacional, de forma consciente ou oculta. Assim, por exemplo, podem-se detectar manifestações de racismo nos livros didáticos de Ciências Sociais, História, Geografia, Literatura, etc., especialmente através dos silêncios que são produzidos em relação aos direitos e características das comunidades, etnias e povos minoritários e sem poder. [...] as atitudes de racismo e discriminação costumam ser dissimuladas também recorrendo a descrições dominadas por estereótipos e pelo silenciamento de acontecimentos históricos, socioeconômicos e culturais. [...] uma mostra da política de racismo e discriminação que atravessa a maioria dos livros didáticos são as descrições e qualificativos com os quais se nomeiam invasões coloniais e espoliações de recursos naturais de numerosos povos do Terceiro Mundo. Basta uma repassada pelos livros didáticos para nos fazer ver de que forma fenômenos como os anteriormente assinalados aparecem nomeados como atos de descobrimento, aventuras humanas, feitos heroicos, desejos de civilizar seres primitivos ou bárbaros, de fazer participar da verdadeira religião, etc. (SANTOMÉ, 1995, p.12).

Tais estilos negligenciam o cotidiano do povo negro, pois trabalham a diversidade apenas na perspectiva da exotização de uma parcela reduzida, superestimando seus feitos, mas silenciando-se sobre a realidade da maioria excluída.

Ao analisar o material didático utilizado pelo Colégio Dandara e a partir da Figura 4, excerto extraído da Apostila de Artes do 1º ano do Ensino Médio, ratificam-se tais constatações, visto que o material contempla apenas a Arte Egípcia, ocultando os demais povos africanos com seus trabalhos em madeira, metais (bronze, latão) e pedras preciosas.

Tais pressupostos atestam os silenciamentos, apagamentos e invisibilidades que o tema da diversidade étnico-racial encontra no seio da Educação Privada. Seja como for, podemos considerar que a implementação da Lei nº. 10.639, que versa sobre o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana, deu-se num cenário de intensas disputas políticas e ideológicas, de forma que ainda hoje sua plena efetivação ainda não é uma realidade; sendo assim, é crível pensar que

A própria lei é resultado de disputas políticas para a configuração da realidade e pode suscitar a discussão sobre essa temática na escolarização, na produção de material didático, na formação inicial e continuada de professores, bem como pode possibilitar que mudanças mais profundas sejam reivindicadas. A obrigatoriedade da inclusão desta temática implica repensar as relações étnico-raciais, sociais, pedagógicas, procedimentos de ensino, condições oferecidas para aprendizagem, objetivos tácitos e explícitos da educação oferecida nas escolas e a promulgação da lei pode apoiar o reconhecimento, a valorização e a afirmação de direitos da população negra na área educacional (SILVA; REGIS; MIRANDA, 2018, p. 27).

As discussões propostas neste capítulo revelam que nas primeiras décadas do século XXI, a luta antirracista tem reverberado e, ainda que de maneira tímida, a abordagem dos conteúdos das áreas de ciências humanas e sociais, no que concerne a valorização, o reconhecimento e o respeito da cultura afro-brasileira, africana e indígena configura-se como uma realidade.

Porém, conforme discutido até aqui, nem sempre esse processo se dá de maneira intencional e sistematizado. Se levar em consideração o contexto da escola particular, então, a inclusão deste tema não pode se reduzir a acréscimos ao currículo dominante, mas que se apresente como elementos norteadores das práticas curriculares, que contemple uma educação em que a igualdade étnico-racial seja valorizada. (SILVA; REGIS; MIRANDA, 2018), até porque, daí nasce toda essa pedagogia invisível da qual fala Bernstein, de contornos difusos mais dificilmente controláveis, cuja efetividade se vê mais no seu currículo oculto do que nas manifestações expressas da mesma (SACRISTÁN, 2000, p.43).

A pesquisa ainda apontou que existe determinado esforço por parte de alguns docentes em discutir as relações étnico-raciais, em datas específicas, como o Dia da Consciência Negra. Entretanto, para um melhor alinhamento aos dispositivos que versam sobre o tema, urge pensar conjuntamente um currículo que seja capaz de garantir e sustentar as práticas já existentes, mas que também projete ações em nível institucional, viabilizando práticas interdisciplinares, ampliando o espectro dessas abordagens, uma vez que

A diversidade, na escola, não deve aparecer de forma delimitada e institucionalizada, representada pelos trabalhos sobre folclore e dias comemorativos – índio, negro, mulher, entre outros. Passados os dias e tarefas dedicados ao diferente, currículo e atividades retomam a normalidade da homogeneidade esperada. A diversidade apresenta-se, assim, como exceção, e não como a própria condição da existência da cultura escolar (RISCAL; LUIZ; RIBEIRO, 2013, p. 37).

Sobre isso, o Professor Luiz alerta para os fatos de que

Há um apagamento da história negra no Brasil. Um apagamento muito forte, um processo eugênico, de embranquecimento da história brasileira, que obviamente, hoje em dia já foi remodelado, mas isso ainda persiste. Não só na história, mas a questão das artes, a gente mostra por exemplo a questão musical. Não tem nada mais brasileiro que samba, não existe nada mais brasileira que samba, não existe. É um ritmo que mistura literalmente tudo. E principalmente uma raiz africana gigantesca. Uma raiz africana mostro em cima disso, que os caras conseguiram. Aí eu tento mostrar pra eles que olha o trabalho de permanência cultural que os negros tiveram. Foram escravizados, trazidos na violência pra cá. E foram espancados, tiraram as suas características pessoais e colocaram outros nomes neles. E mesmo assim, eles conseguiram ter um tipo de permanência cultural, que eles conseguiram reproduzir. Seja através do sincretismo religiosos, seja através das rodas de capoeira, das rodas de samba, das músicas que cantavam quando eram açoitados durante o dia e noite. (Luiz Gama, Professor de História).

Os elementos que constituem a narrativa do docente comprovam um importante argumento, que prima pela ampliação das abordagens sobre o tema da diversidade étnico-racial, não se limitando apenas às datas comemorativas.

Não obstante, todas essas questões indicam os desafios para a construção de práticas pedagógicas democráticas e exitosas no que concerne a formação para a diversidade étnico-racial, tendo como objeto tanto as deliberações do Conselho de Classe quanto as práticas de ensino, que serão discutidas no próximo capítulo.

4 CAPÍTULO 3. CONSELHO DE CLASSE E DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL: DESAFIOS PARA UMA PARTICIPAÇÃO MAIS DEMOCRÁTICA

Então eu vejo que ainda existe sim, a preocupação como a família vai receber isso, se eles estão preparados ou não. Então, essa é minha consideração final. É o dar voz a quem precisa ter voz. Se o estudante precisa protagonizar, ele precisa ter voz. E se ele tem voz e questiona o professor precisava ter voz para poder responder esse aluno, daquilo que ele precisa. E aí sim, a gente ressignifica a educação, né? Porque os meninos estão gritando, eles estão gritando por alguém, né? Pra ajuda-los, né? E eu vejo que as escolas estão voltando para o ensino tradicional, e deixando de lado, toda uma ideologia que poderia estar sendo trabalhada e volta atrás. Retorna. Não sei se fui clara, mas eu ando tão questionadora de tudo, sabe (Tereza de Benguela, Professora de Artes).

Refletir sobre o Conselho de Classe como um instrumento democrático e avaliativo tendo como referência a percepção de Tereza de Benguela, evidencia o silenciamento dos seguintes atores sociais, quais sejam: estudantes, professores(as) e família. Embora a família configure como um ator fundamental no processo de ensino e aprendizagem, na perspectiva da professora, ela não atua nas deliberações do Conselho, emerge daí a seguinte dúvida: será que a família está preparada para receber os resultados obtidos pelos(as) estudantes?

Nessa direção, buscamos refletir acerca do aspecto avaliador desse espaço. Característica essa que sobrepõe à dimensão pedagógica e formativa, por exemplo, resultando em uma concepção tradicional de educação.

4.1 O INCÔMODO MERAMENTE AVALIADOR DO CONSELHO DE CLASSE

As narrativas das interlocutoras e do interlocutor revelaram o incômodo da forma como o Conselho de Classe encontra-se estruturado.

Então eu acho que é um fórum importante. Mas eu penso que nós precisamos entender o que é esse fórum colegiado, e que muitas vezes nós limitamos o trabalho desse Conselho a simplesmente a fazer isso que eu estou falando: Quem tem? Quem não tem? Quem está estudando? Quem vai passar? Quem vai ser reprovado? Nós limitamos, então, ele passa a ser um momento assim, que não consegue se traduzir nesse fórum colegiado de participação de fato (Lélia Gonzalez, Gestora da escola).

Como um tribunal de exceção, porque você não tem a defesa, não há defesa. Não há possibilidade de defesa. Às vezes o aluno fez alguma coisa, só que não tá lá para se defender. Porque às vezes ele atrasou uma prova, enfim, não tem a defesa, e acaba se tornando um tribunal de exceção. Se o aluno cometeu alguns deslizes durante o ano, ali ele vai ser colocado, vai

ser colocado diante da sua sentença, que normalmente não é uma sentença agradável. Já vimos isso acontecer. Isso também não só na escola em questão, que é realizada a sua pesquisa, mas se você for ver com todos os professores isso, acontece até de forma geral. E dependendo do padrão da escola, o jeito que as diretrizes que o mercado daquela escola compõe, esse tribunal é feito logo no começo do ano. Já sabe, tal aluno vai tomar bomba, tal vai repetir, tal aluno vai pegar recuperação. Eu acho sim, que muitas vezes o Conselho se torna burocrático demais e humano de menos, e se torna ali um tribunal de exceção (Luiz Gama, Professor de História).

Por exemplo se estão falando assim de um estuante, da nota daquele estudante. Dependendo da forma como é falado, dependendo da forma como aquele aluno é rotulado, sabe, eu acho assim, eu tenho um outro lado desse estudante. Sabe, eu conheço um outro lado dele. Se ele não tira boas notas, eu penso. Como será que está sendo ali? Será que está se tendo para aquele estudante um olhar? Será que estão compreendendo a forma de pensar desse estudante. Será que estão levando em consideração a história desse estudante? O contexto familiar desse estudante? Assim, isso é uma coisa que eu indago muito. E essa questão de avaliar o aluno querendo que o aluno não cumpra com aquilo que está sendo imposto. Por exemplo se ali tem uma nota, uma media, eu sinto muitas vezes que, que não tem ali uma, assim, nem sempre tem uma vontade de ajudar aquele estudante. E sim cumprir com um protocolo de notas, por exemplo. (Tereza de Benguela, Professora de Artes).

De acordo com as suas narrativas nos processos deliberativos do Conselho há uma preocupação em focar apenas o caráter objetivo da nota. E nesse caso muitas vezes essa importante instância deliberativa, é vista como sendo um tribunal pragmático de exceção o qual não é considerado subjetividades, histórias de vida, contexto familiar, entre outras. O professor Luiz Gama assevera, a esse respeito que ele é: “burocrático demais, e humano de menos”.

Tais considerações repousam sobre a análise de que os procedimentos avaliativos utilizados partem de uma abordagem estritamente tradicional. Sobre a conjunção do Conselho de Classe, enquanto instrumento avaliativo, e a partir de uma abordagem tradicional, Mizukami (1986), assim compreende

A avaliação é realizada predominantemente visando a exatidão da reprodução do conteúdo comunicado em sala de aula. Mede-se, portanto, pela quantidade e exatidão de informações que se consegue reproduzir. Daí a consideração de provas, exames, chamadas orais, exercícios etc., que evidenciem a exatidão da reprodução da informação. O exame passa a ter um fim em si mesmo e o ritual é mantido. As notas obtidas funcionam, na sociedade, como níveis de aquisição do patrimônio cultural. (MIZUKAMI, 1986, p. 17).

Sobre a abordagem tradicional é fundamental reiterar o seu caráter seletivo, “pois as conexões que não lhe interessam são rejeitadas, e as que não podem ser

incorporadas, são atacadas e tidas como improcedentes” (WILLIANS, 1979, p. 120). Entre uma situação e outra, arvoram diversas narrativas por parte de alguns docentes tentando justificar o insucesso dos(as) estudantes negros(as), por exemplo. E nessa relação professor-estudante, há uma imensa dificuldade dos primeiros em assumir responsável e eticamente a aprendizagem dos últimos para além da dimensão objetiva da nota.

A aposta feita aqui é de que esse fórum deliberativo possa contribuir “para a consolidação da equidade, por se tratar de processo coletivo e reflexivo, quando reflete coletivamente sobre as necessidades dos estudantes, e as estratégias que possam superar a exclusão e a seletividade, além de articular formas mais democráticas e exitosas para a construção do conhecimento” (PINTO; FERRAZ, 2014, p. 13).

O caráter meramente avaliativo focado no rendimento global das notas obtidas pelos(as) discentes desconsiderando com isso dimensões formativas relacionadas à gênero, raça e classe as quais os sujeitos pertencem implica, inclusive, perceber às situações relacionadas às desigualdades sociorraciais que incidem sobre essa parcela da população. E mais, encerra muitas vezes pelo ponto de vista da “objetividade e neutralidade” avaliativa apagar e silenciar as condições sociais reais as quais estudantes negros(as) vivenciam na escola.

Daí emerge outro desafio que o processo avaliativo impõem-se, em um contexto escolar marcado por relações assimétricas, tendo em vista que nem os(as) discentes e nem a comunidade escolar (representantes familiares, grêmio estudantil, etc.) são representados e participam das deliberações avaliativas feitas pelo Conselho.

4.2 ENTRE A IMPOSIÇÃO DA LÓGICA DO CAPITAL E A ABORDAGEM DE TEMAS SOCIAIS RELACIONADOS ÀS DIVERSIDADES

Abordar o tema das relações étnico-raciais e/ou das diversidades no âmbito da escola particular num contexto político ultraconservador significa levar em consideração novas dimensões que repercutem, inclusive na efetivação, ou não da matrícula na escola por parte da família, uma vez que

Essa sociedade tecnicista. Ele tem que ser tecnicista. Ele deve desistir do sonho dele de ser artista, de ser músico, ou de ser jogador, esportista. Porque ele tem que tá dentro daquela caixa técnica, daquele tipo de padrão que foi criado (Luiz Gama, Professor de História).

A expectativa dos familiares ao investir na educação privada de seus(suas) filhos(as) segue em direção da distribuição social dos cargos sociais. Sendo assim, elas almejam que eles(as) ingressem em cursos superiores considerados de alto prestígio social. Mas, será que esse é também o desejo e expectativas dos(as) estudantes? Com relação a isso, o pesquisador Silva (2015) ao analisar a experiência social e escolar de jovens negros(as) e brancos(as) no ensino médio, faz a seguinte consideração,

os valores produzidos pelos jovens se dão a partir da vivência de determinado dilema social. Em primeiro lugar, eles sentem a necessidade de atender a determinadas exigências realizadas por diferentes instituições sociais (expectativas imperativas). Neste caso, há uma tendência deles considerarem que, somente a partir de uma resposta satisfatória dessas exigências, seja possível alcançarem a imaginária ascensão social. Em segundo, os atores intentam de certa maneira resistir, de modo individual e subjetivo com a normatividade imposta. Optando com isso pela escolha livre e autêntica de seus projetos de vida (expectativas cognitivas). Em ambas as circunstâncias, porém, a tomada de decisão se dá de maneira conflitiva, tensa e ambígua. Nesse sentido, esse dilema social é produtor de múltiplos sentimentos. Sentimentos esses que serão vivenciados por cada um dos atores de maneira singular (SILVA, 2015, p.173).

Ademais, no contexto de uma lógica que exalta o sucesso a partir do retorno social, existem sérias implicações no que concerne a precarização do trabalho docente. Precarização essa que está relacionada com a sua perda de autonomia profissional. Sobre isso Contreras (2002), ao tipificar esse profissional como especialista técnico, compreende sua autonomia como ilusória.

Sobre este modelo estabeleceu-se normalmente toda a ideologia do profissionalismo, pelo qual entender suas características, a forma em que, sob esta perspectiva, se interpreta a atuação, nos permitirá elaborar outras aproximações que levem em conta as características do ensino enquanto profissão, sem cair nos tópicos e traços comuns que o profissionalismo apresenta como ideologia cientificista (CONTRERAS, 2002, p. 90).

Observa-se que tanto docentes como discentes estão imersos em um sistema social que gera dependência e alheamento ideológico. É nessa perspectiva que em nome da *empregabilidade* e da *segurança financeira*, muitas vezes, iniciativas, projetos que poderiam romper com essa lógica, são sutilmente silenciados,

invisibilizados.

As condições objetivas do sistema vigente relutam em viabilizar a efetivação de processos democráticos, em nível institucional, acerca de concepções críticas das relações étnico-raciais, por exemplo. Cabe nesse sentido ações isoladas e pontuais, assentadas quase sempre na *boa vontade* individual de alguns professores(as). Verifica-se com isso a perda da autonomia docente visto que “o trabalho docente sofreu uma subtração progressiva de uma série de qualidades que conduziram os professores à perda de controle e sentido pelo próprio trabalho” (CONTRERAS, 2002, p. 33).

O relato de Luiz Gama explicita bem o drama vivido frente às expectativas de aprovação, e, concomitante, todos os desdobramentos advindos dos resultados.

Então a gente tem essa visão no aluno por quê? De forma resumida, o nosso emprego tá na reta. Se a escola for mal à parte final, que é o terceiro ano. for mal no ENEM, cair em posições do ranking, vai ter uma limpa geral no quadro de professores. E aí, tem professor que tem família, filhos, tem esposa, tem gente doente pra cuidar. Infelizmente ele não pode ficar perdendo isso, porque não tem jeito, vai viver de quê? Então esse todo processo educacional dentro do Conselho, é de uma visão muita mais técnica. Você vai tirando aluno, tipo Conselho de classe do segundo ano do Ensino Médio. Esse aluno serve para estar no terceiro? Mas não serve para estar no terceiro porque é um bom aluno. Ele serve para estar no terceiro ele vai dar bons frutos no vestibular no ano que vem? Ah não! Não vai! Então o que você faz? Você tira esse fruto e joga fora e fala: ele não pode estar aqui. Você descarta como se fosse algo assim. Algo descartável. Literalmente. Isso é falado em Conselho de Classe. Pode ser de forma direta, dessa forma que eu estou dizendo, ou pode ser com outras nuances (Luiz Gama, Professor de História).

O Conselho assume-se como medidor de um possível sucesso, ou insucesso, não apenas dos(as) estudantes, mas de todo corpo docente, estendendo, sobretudo, para a instituição ao discorrer sobre as finalidades de ensino, sob o viés do profissional *experts* técnico, atesta que “os objetivos são entendidos como produtos, isto é, como resultados finais previamente definidos que se esperava obter dos alunos” (CONTRERAS, 2002, p. 101). Esse autor analisa que a exaltação do aspecto técnico-tradicional-objetivo pode invisibilizar a discussão apresentada por movimentos sociais acerca da construção de uma outra sociedade democrática possível, pois

A racionalização também se expressa como um procedimento pelo qual as políticas públicas ficam fora de todo o debate ao serem fixadas como razões científicas ou técnicas. “Despolitizam-se” ao se redefinirem como assuntos

técnicos e, na prática, suas finalidades se impõem como assunto fora de todo o debate científico (CONTRERAS, 2002, p. 102).

Daí a importância da proposição de uma Educação das Relações Étnico-raciais. Ainda que a sua implementação não aconteça de maneira satisfatória no lócus da pesquisa, é possível enaltecer a força da sua dimensão política, tão cara ao Movimento Negro, por exemplo.

Assim, eu acho que é o cuidado. Eu vejo muito assim, certas falas muitas vezes, são faladas, mas não tem esse cuidado, essa subjetividade igual a gente tá falando, pra poder lidar com isso. É mais falado. Sabe? Como um, contando um fato. Conta-se um fato, e justifica-se esse fato. Sabe? Quando se fala da diversidade em si, daquele estudante, que é diferente do outro. E acho que fala muito mais assim, contando um fato, e de alguma forma, tentando encaixar as peças. Sabe? É assim que eu vejo. Eu não vejo que busquem, que fale daquilo. Eu acho até mesmo porque existe ainda um certo receio de falas. De comprometer e tudo mais (Tereza de Benguela, Professora de Artes).

A narrativa da docente aponta que há uma dificuldade sistêmica, operada em nível institucional e individual em tratar as relações étnico-raciais de maneira aberta. Por ser uma instituição privada, o modo de conduzir o assunto exige ainda atenção, haja vista que a relação financeira também está em jogo. O desafio que se impõe, portanto, é considerar de fato a alteridade como aspecto central no processo formativo, uma vez que “a alteridade – tomada como respeito ao outro, ao diferente – poderia constituir uma nova ética da escola, substituindo a concepção tradicional ao ter a diversidade como direito” (LUIZ; RISCAL; RIBEIRO JÚNIOR, 2013, p. 37).

Na realidade observada, devido à complexidade das relações família-escola, professor(a)-estudante, bem como a orientação *tradicional* da abordagem de ensino verificada, conclui-se que lançar mão do uso da autonomia profissional na realidade escolar investigada exige negociações diversas por parte de diferentes atores sociais.

Daí que o Conselho necessitaria fundamentar-se não apenas a partir do critério da nota obtida pelos(as) discentes para a aprovação, mas ser capaz de considerar as múltiplas subjetividades intrínsecas nesse processo. O que repercute situações de insegurança dos profissionais, pois uma orientação contrária ao *status quo* pode acarretar, inclusive, a perda do seu trabalho.

É nesse sentido que o fenômeno da *proletarização do magistério* coloca esse e essa profissional numa condição absurda de insegurança, pois “ao renunciar à sua

autonomia como docente, aceita a perda do controle sobre o seu trabalho e a supervisão externa sobre o mesmo” (CONTRERAS, 2002, p. 38).

O conjunto desses fatores faz com que, o(a) trabalhador(a) da educação ocupe um lugar bastante delicado nas deliberações do Conselho, pois nas reuniões observadas, verifica-se que muitos docentes decidem por não se arriscarem em se exporem nas reflexões sobre o aproveitamento e rendimento dos(as) estudantes. Se sentem inseguros em trazer à baila os desdobramentos de uma reflexão que leve em conta fatores sociais, como cor/raça, condição econômica e social, orientação sexual, entre outros. Lélia discorre um pouco sobre as condições objetivas geradoras de inseguranças e receio dos docentes.

A gente está em um tempo muito difícil. Então, todo cuidado aqui é pouco. Eu, como pessoa física, eu teria toda a segurança, porque são minhas convicções. Então, não teria, e não tenho nenhum problema. Só que como gestora, representando um grupo, né? E dentro do que a gente está vivendo no Brasil hoje. Com esse quadro de ódio, de intolerância, e aqui, obviamente, que isso está aqui dentro. Estes pais mais radicais, esse grupo mais radical. Então hoje, cada coisa que você vai falar, ou vai fazer, você tem que ter muito cuidado. Muito cuidado, e eu não tenho mais segurança de falar assim, não! Então, quando você fala pra mim assim: vamos fazer um dia, né, da Consciência Negra. Uma coisa mais reflexiva, uma coisa que traga à tona tudo isso, né? Vamos fazer, vamos fazer, mas, por traz desse vamos fazer, tem tanta coisa, sabe? Você já tem que se preparar, porque pode vir por aí, muita coisa. E como é uma escola particular, a cobrança pra gente ser essa coisa mais assim, eu nem sei se é possível, né? Menos clara das tuas posições. Então, eu considero que nós estamos em um momento muito difícil. Eu já vivi momentos muito melhores, no sentido de enfrentamento dessas questões, do que hoje, como gestora da rede particular. Então, por exemplo: Eu recebo pai aqui que pergunta pra mim – Vocês vão comemorar o Dia da Família aqui, porque se for, eu não vou querer, porque eu acredito na família pai e mãe, e como agora tem vale tudo, então eu não quero, porque eu não quero que o meu filho conviva com isso. Então, as coisas se misturam. É um tempo difícil esse. É um tempo difícil esse (Lélia Gonzalez, Gestora da escola).

Esse posicionamento revela que os silenciamentos e apagamentos inerentes ao trabalho com a EREER no ensino médio, estão relacionados também com o aspecto ideológico das concepções das famílias que decidem matricular seus (suas) filhos(as) na escola particular. E mais, ante o atual contexto político de orientação política da ultradireita e conservador, a abordagem da diversidade étnico-racial apresenta-se ainda mais desafiador, e de acordo com Dias e Batista (2020) qualquer discussão que problematize as relações de poder é tida como ‘doutrinação de esquerda’. Nesta leva enquadram-se as relações de gênero, sexualidade, vistas por eles como ‘ideologia de gênero’, e, não obstante, os temas alusivos à cultura afro-

brasileira e africana.

A esse respeito, é notório verificar por toda parte discursos favoráveis do Movimento Escola Sem Partido¹⁵ não só nas redes públicas como também particulares. Tal Movimento impacta a abordagem da diversidade étnico-racial ao questionar a procedência da luta pela igualdade racial, fruto das diversas políticas afirmativas, além disso, desfere incisivo ataques a diversidade do currículo, e uma obstinada censura de conteúdos de livro didático que abordam a questão EREER. Essas evidências corroboram uma tentativa racista e convoca-nos a explicitar os pormenores destas manifestações, principalmente pelo que esconde e silencia. (DIAS; BATISTA, 2020).

Ademais, esse movimento busca difundir no “processo pedagógico a ideia de que alunos/as e famílias devem fiscalizar e denunciar professores/as que de algum modo contrariem o poder da elite, branca e cristã.” DIAS; BATISTA, p. 12, 2020)

Esse silenciamento assenta-se em uma pseudo-neutralidade que tenta inviabilizar as iniciativas que são alinhadas aos diversos dispositivos que tratam do EREER, conforme atestam Dias e Batista, 2020, com o exemplo:

E o terceiro caso divulgado em março de 2018 ocorreu em Volta Redonda (RJ) quando familiares de alunos se negaram a comprar um livro indicado pela escola chamado “Omo-Oba – Histórias de Princesas” de autoria de Kiusan de Oliveira, reconhecida e premiada autora de livros de literatura infantil de temática africana e afro-brasileira. Dado o fato da autora ser pesquisadora e militante o caso repercutiu e acionou várias instituições que atuam na área de EREER, mesmo assim a escola diante do questionamento de alguns familiares não tergiversou em substituir o livro por outro, sem argumentar que há legislação não só estimulando o uso deste tipo de literatura, mas obrigando as escolas a darem conta destes conhecimentos, (DIAS; BATISTA, 2020, p. 13)

A conjunção de todos esses fatores, comprovam a necessidade de resultados acadêmicos satisfatórios que testificam a eficácia do Colégio. Isso de alguma maneira, inviabiliza o aparecimento de discussões no Conselho de Classe, que

¹⁵ Este movimento que, se diga, é político foi iniciado pelo advogado Miguel Nagib, em 2004. Porém só em 2014 ele ganha notoriedade, impulsionado pelo deputado estadual do Rio de Janeiro Flávio Bolsonaro que solicita a Miguel Nagib um modelo de projeto de lei baseado nas propostas do Movimento e o deputado apresenta à Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro (ALERJ) o Projeto de Lei (PL) 2974/2014 em 15/05/2014, propondo a criação do Programa “Escola sem Partido” no âmbito do sistema de ensino do estado. No mesmo ano, o vereador Carlos Bolsonaro apresentou à Câmara dos Vereadores do Rio de Janeiro um projeto similar. Depois disso proposições semelhantes circulam em diferentes versões como projeto de lei por câmaras municipais e assembleias legislativas. (DIAS; BATISTA, 2020, p. 5).

consideram a diversidade étnico-racial e todos os desdobramentos advindos dela.

Assim, verificamos que as práticas de ensino voltadas para a formação da diversidade étnico-raciais quando abordada, configuram-se quase sempre de iniciativas individuais, em que o(a) profissional responsável por desenvolver essa formação, diante da possibilidade de ter o seu conhecimento questionado por parte das próprias famílias, corre o sério risco de ser demitido. Essa situação de vulnerabilidade dificulta sobremaneira o processo de implementação das Leis n^o 10.639 e 11.645 e de suas respectivas Diretrizes.

4.3 A FORMAÇÃO PARA A DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL NAS PRÁTICAS DE ENSINO

Observamos que não há um espaço específico dentro do horário escolar para a realização de trocas de experiências entre docentes, o que inviabiliza saber o que o colega está trabalhando em relação a formação da EREER.

Então são vários, como fala, são várias ramificações da arte, que a gente traz sempre um artista preto, pra poder deixar ali, claro, não só o preto, mas o coreano, o chinês, o japonês, que muitas vezes a gente não conhece a cultura. Os povos asiáticos, o povo africano, moram no meu coração desde que eu nasci. Foi a minha primeira referência. Então assim, eu fui criada junto com uma família que eu amo de paixão, lá em Cambuquira, e foram as primeiras referências, então assim, eu trago isso porque vale a pena, porque é linda, porque a história é de luta, porque a história, que tem, eu falo que o povo preto precisa sim, as pessoas precisam reconhecer os espaços, precisam compreender o porquê disso tudo. Então eu trabalho com eles em vários sentidos. Eu conto desde a história da escravidão e tudo mais, daquele período, toda a arte produzida daquele período em diante. Da luta hoje em dia, então eu sempre trago umas discussões dentro da disciplina e a gente trabalha os artistas também. Inclusive falando das diversas tonalidades de pele. Enquanto você me pergunta: como que você se identifica de que forma, eu nem sei dizer. Nós trabalhamos uma artista que ela faz fotografias tudo quanto é tipo de gente, e as tonalidades são muito diversas. Então pra mim é muito difícil classificar. Minha alma é preta, disso eu tenho certeza. Parece uma coisa estúpida de falar. Porque muita gente não gosta que a gente fala assim, mas eu tenho um encantamento muito grande pelo povo, pela luta. Sabe? Do povo preto, e isso eu vou trazer sempre. Sempre que eu puder eu vou trazer para as aulas (Tereza de Benguela, Professora de Artes).

Nas minhas aulas eletivas que é brasilidade, é essa questão da fragilidade da discussão, da não presença do negro na história brasileira. Por quê? Foi criado isso com um instituto (inaudível). Ah vamos formar como se formou as raças brasileiras e vem com a história patética de uma harmonia entre as raças brasileiras, que é uma harmonia que não existe. Os portugueses vieram para cá com um processo de violência monstruoso. Que trazem mais de 6 milhões de escravos da África, em condições pausa... Não tem nem humanidade para descrever aquilo. Um processo de violência para todo

lado, estupro como organização e formação. Os mulatos que apareceram foram através de estupro das negras. Isso assim. Então a sociedade brasileira, eu tento falar isso, que a sociedade brasileira é feita a partir da violência do sangue, e foi. Só que assim, o que se passa na história “a grande história” que é história comum, ou que é passado do achismo, das tias do Whatzapp, aquelas coisas que é assim, que não tem mais sentido. E passado essa questão de harmonia dos povos, da presença do negro que não foi tão pesado, que aquilo não aconteceu tanta coisa assim. Sempre quando eu trato escravidão, eu falo, gente o Brasil tem mais tempo escravo, do que livre. E essa liberdade foi bem relativa. Eu peguei aquela massa monstra de escravos, coloquei eles como libertos e joguei no meio da rua. Basicamente foi isso, não teve absorção da sociedade. O que eu tento mostrar na história. (...) E mesmo assim, a gente pega a história dos caras e fala assim, ah, beleza! mas dos europeus, que vieram para o Brasil e não aconteceu nada. Então, eu tento trazer sempre com contraposição do que tem no material, com contraposição o que é comum eles verem esses grandes fatores. Esses grandes fatores. Aí, normalmente eles perguntam: professor capitão do mato, normalmente ele era um mulato, ou escravo liberto, mas por quê. Daí a gente volta sempre com Paulo Freire. A ideia do cara oprimido, ele quer ser opressor. A estrutura que ele foi criado, foi essa, ele não sabe fazer coisas diferentes. Aí eu sempre volto com outra também. Essas você dever ter visto demais: o embranquecimento de Machado de Assis (Luiz Gama, Professor de História).

A formação para a diversidade étnico-racial se dá obedecendo ao planejamento conforme disponível na apostila adotada pela escola a qual, conforme visto, traz sazonalmente, em determinados capítulos, concentradas em ciências das áreas de humanas e sociais, propostas acerca das relações étnico-raciais.

Dessa maneira, disciplinas como Sociologia, Artes e Brasilidade têm o seu calendário próprio, sem que haja uma sintonia com as datas alusivas e importantes para a luta antirracista como, por exemplo, o “Dia Nacional da Consciência Negra”, 20 de novembro.

Ah não! É sempre assim. Mas não como projeto pedagógico. Acredito que sim! Claro que sim! Nós temos ótimos professores, e com uma formação muita humanista. Então eu acredito que pontualmente, um aqui, outro ali, principalmente com os meninos mais velhos. Só que isso não pode acontecer no ensino médio por exemplo. Isso é uma questão que você tem que vir com essa formação desde, é o projeto da escola mesmo. É nesse sentido, agora, nós temos aqui, eu tenho certeza absoluta, muitas abordagens que vão nesse caminho, que fazem isso acontecer, mas são coisas pontuais que não estão ligadinhas, bem construídas (Lélia Gonzalez, Gestora da escola).

Por mais que o trabalho formativo individual seja importante o texto das Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais diz que,

enquanto não houver o empenho coletivo da comunidade escolar, torna-se difícil superar o racismo à brasileira,

Registra-se significativo número de professores (as), em sua maioria negros (as), que tomam iniciativas sustentando experiências que procuram reverter a lógica quase naturalizada que diferencia, inferioriza e hierarquiza a população negra e pobre na escola. Elaboram projetos e atividades educacionais que pretendem mudanças, organizam grupos de estudo que apoiam debates e alimentam a busca e o fortalecimento de ações de valorização da diversidade cultural e étnico-racial. Existem em grande número, porém, no geral, são iniciativas isoladas que nem sempre têm continuidade ou se tornam visivelmente significativas. Se por um lado o trabalho é importante, por outro, na maioria das vezes, não chega a alterar os silêncios e as práticas racistas e preconceituosas que encontramos na rotina da organização escolar (BRASIL, 2006 p. 86)

De acordo com Gomes (2012), para que essas políticas sejam de fato efetivadas no campo educacional, é preciso considerar todo um conjunto de condições que possibilite sua plena realização, visto que a escola se apresenta como um espaço de repercussão e reprodução do racismo. Considerando as dinâmicas sociais produzidas nesse espaço, são notórias as dificuldades encontradas para lidar com as identidades construídas num contexto de diversidade.

Luiz Gama, a esse respeito, pondera sobre a necessidade da escola se constituir como sendo esse locus reprodutor de racismo.

Sinceramente o que eu vejo, é que aquela escrita do Silvio de Almeida, Racismo Estrutural, que escreve sobre o racismo estrutural, é muita hierarquização escolar, do processo escolar. Então assim. Eu quando li Silvio de Almeida, e fiquei entendendo mais ou menos essas estruturas de poder que ele remete, e a escola é um centro de poder. Bate de frente com isso. É um centro de poder de educação da elite, ainda. Olha que bacana. E a última coisa que a elite quer, é a população que ela subjuga, sendo educada. E quem passou 360 anos subjugando? Enfim, eu acho que é essa a estrutura racista dentro de um colégio de elite, ela é mais que existente. Ela é presente (Luiz Gama, Professor de História).

As palavras do professor evidenciam uma realidade existente no Colégio Dandara quando esse reproduz os valores de uma sociedade racista. Esse fato escamoteia por um lado, e justifica por outro, todo o esforço por parte dos (das) educadores (as) que imbuídos de uma consciência que valoriza a formação para as

diversidades em todas as suas nuances, optam por trabalhar em consonância, ainda que minimamente, com os diversos dispositivos que tratam do EREER.

Ainda assim, é fundamental que essas ações sejam tomadas em conjunto, garantindo um teor institucional, conforme prefigura o Projeto Político Pedagógico do Colégio Dandara, no tocante a Lei nº 10.639/2003, sem desconsiderar, é claro, o fato de 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).

Gomes (2012), alicerçada no texto da Lei nº 10.639/03 e suas Diretrizes, aponta algumas características que elucidam bastante o entendimento da relação entre a formação para a diversidade étnico-racial, conselho e gestão democrática.

Exigem a previsão, nos fins, responsabilidades e tarefas dos conselhos escolares e de outros órgãos colegiados, do exame e do encaminhamento de solução para situações de racismo e de discriminações, buscando criar situações educativas em que as vítimas recebam o apoio requerido para superar o sofrimento e os agressores, além de orientação para que compreendam a dimensão do que praticaram e ambos recebam educação para o reconhecimento, valorização e respeito mútuos (GOMES, 2012, p.29-33).

Embora seja admirável o esforço de alguns educadores(as) para articularem com os estudantes a questão da EREER, a partir das características apontadas acima, é possível constatar a complexidade dessa abordagem.

Ainda assim, é importante ressaltar que as rupturas relacionadas ao silenciamento e apagamento referente à EREER no Colégio Dandara ocorrem de maneira individual, como parte integrante dos conteúdos previstos de serem abordados e discutidos com os(as) estudantes. Seja como for, é a partir dessas brechas e/ou de acontecimentos sociais (como, por exemplo, o caso de George Floyd)¹⁶ e das vivências e experiências trazidas pelos(as) discentes, referente ao processo de construção identitária étnico-racial e de gênero, que se torna possível uma dinamização do currículo instituído.

¹⁶ No dia 25 de maio de 2020, George Floyd, um homem negro foi morto brutalmente por Derek Chauvin, um policial branco de Minneapolis, Minnesota, Estados Unidos, que se ajoelhou sobre seu pescoço por pelo menos oito minutos, enquanto Floyd, deitado de bruços, dizia repetidamente: “*I can’t breathe!*” (“Não consigo respirar!”). (SANTOS, 2020).

Sobre o assassinato de George Floyd, vale salientar que, no Colégio, esse fato causou bastante comoção por parte dos estudantes; muitos se manifestaram nas redes sociais, uma vez que na época estávamos trabalhando em sistema remoto, não sendo possível um debate presencial. Mesmo assim foi possível abordar remotamente o tema com eles nas aulas de sociologia, discorrendo sobre a relação existentes entre os vários tipos de racismo: individual, institucional e estrutural, entre outros. Além disso, foi possível discutir também sobre a diferença entre preconceito racial, discriminação racial e racismo.

Todas essas discussões propiciaram para muitos deles(as) um redirecionamento dos seus pontos de vistas sobre o fato ocorrido nos EUA, visto que, antes das abordagens feitas durante as aulas, os estudantes em sua grande maioria, ante a abordagem truculenta e assassina do policial., conseguiam enxergar o racismo somente em sua dimensão individual.

Um outro grupo bem menor de estudantes conseguiu perceber o racismo em sua dimensão institucional. Entretanto, eles(as) tiveram dificuldades para atentar para a arquitetura sofisticada e estrutural do racismo, tido aqui como um importante aparato ideológico para a manutenção de um sistema que sobrevive da espoliação de homens e mulheres pobres, sobretudo de negros e negras.

4.4 O DILEMA DE DELIBERAÇÕES DEMOCRÁTICAS ACERCA DA DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL NA ESCOLA PRIVADA

À priori de qualquer análise, urge questionar o grau de comprometimento das instituições de ensino com o tema da diversidade. É fundamental questionar também o grau de alinhamento com um sistema que se utiliza do racismo como instrumento opressor para a sua sobrevivência. Souza (2011-2012) atenta para o fato de que os aparatos institucionais de uma sociedade estão, inevitavelmente, a serviço de grupos hegemônicos que reproduzem a lógica desse sistema, dando significado e existência. Desta forma, alguém que esteja operando essa lógica poderá produzir resultados raciais, mesmo que não seja sua real intenção.

Assim, é muito comum encontrarmos nas deliberações dos(as) educadores(as) e toda a comunidade escolar, resquícios que apontam para os valores de uma sociedade racista, discriminadora, meritocrática, ainda que as pessoas envolvidas não tenham claramente a noção de suas escolhas, de suas deliberações no

momento do Conselho de Classe, objeto desse estudo, e até mesmo no cotidiano da escola.

Sobre isso, Souza (2011, p. 80) afirma que “(...) no caso brasileiro, geralmente branco, coletivamente se beneficiará de um contexto de exclusão institucional, ainda que os indivíduos brancos beneficiados não tenham intenção de discriminar.”

Para Lopes (2005) a educação deve contribuir para que educadores(as) e estudantes compreendam que as diferenças existentes entre pessoas, povos e nações é salutar e enriquecedora, que é preciso considerá-la para que a democracia seja garantida.

Assim sendo, se desejamos a libertação dos homens, não é um bom começo aliená-los. A verdadeira libertação é a humanização em processo, não algo que se deposita nos homens. É práxis que incide a ação e reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo. (FREIRE, 2013).

O professor Luiz Gama reflete sobre o processo de humanização, contrapondo com a obtenção de resultados.

Então, aí nós entramos em outro problema. Uma escola, a função dela é educar, ensinar o aluno para a vida. Seria a formação de um cidadão. A gente, nós estamos, isso já tem um tempo, criando cidadão pen drive. A gente envia um monte de informação nele, pra ele dar um upload e nessas informações nele durante o Enem. A nossa função básica é fazer com que aquele aluno entre na universidade. Porque isso é a publicidade escolar. A publicidade escolar nada mais é, quantos alunos nós aprovamos em universidades públicas? Em cursos de medicina? Em concurso não sei aonde? Quantos nós fizemos isso? Então, às vezes isso se perde muito do que a gente está falando. Tipo: Ah o aluno não tirou. Ah, mas ele é bom, ele ajuda muito a gente. Está sempre discutindo. Ele não falta nunca na aula. É mais deus errado aqui, deus errado ali. Mas é desnecessário. Ele não é bom pra esse tipo de sociedade que está sendo colocado (Luiz Gama, Professor de História).

A cobrança pela obtenção de bons resultados dos discentes é ressaltada por Luiz Gama. No entanto, a sua crítica é bem direcionada, e, segundo ele, a função da escola deveria ultrapassar a perspectiva capacitativa que visa à fidelização e prestação de serviços. Em sua percepção é preciso alinhar com uma concepção de prática participativa, justa e democrática.

Ainda que o PPP declare a intenção em contribuir para a formação cidadã de cunho integral, existe por outro lado, uma necessidade em atender as demandas de muitas famílias, que optam por custear a formação dos seus filhos em uma escola

privada, para que os mesmos tenham um aproveitamento que garanta o acesso nas melhores universidades do país.

A crítica feita por Luiz ao Conselho segue nessa direção. Afinal, conforme dispõe os marcos legais sobre esse colegiado, essa instância deliberativa necessita garantir à participação, a autonomia deliberativa, etc., de toda a comunidade escolar. Constatou-se a esse respeito de maneira implícita, à existência de uma dupla pressão exercida nas deliberações colegiadas: a) aprovação compulsória estudantil; b) investimento em resultados que permitem o acesso ao ensino superior.

Tais expectativas vão ao encontro do anseio das famílias, as quais justificam, de certa forma, o valor investido na formação dos (as) seus (as) filhos (as) em uma escola particular. Por conseguinte, situações de preconceito e discriminações raciais passíveis de ocorrerem ali são direcionadas de maneira individual, sem considerar muitas vezes para o aprofundamento dessa discussão uma formação inicial e continuada, conforme argumenta Lélia,

Preconceito e discriminação racial eu já presenciei algumas coisas nesse sentido, que na minha leitura, isso não foi explicitado. É muito mais difícil você encontrar essa coisa explícita. Não gosto dele porque ele é negro, não quero que ele sente perto de mim, porque ele é negro, ou porque ele é gordo, seja lá o que for. Não é tão verbalizado. Mas sim, já enfrentei situação que a minha leitura, tinha um pouco disso. Ou porque era o aluno muito pobre, vamos dizer assim, né? Ou porque era o aluno negro, ou aluna. Por causa do cabelo, por causa do jeito. Porque era filha do porteiro. Sim! Não explícito, mas sim, eu já enfrentei, e a melhor forma do enfrentamento é essa escuta, essa conversa e a reflexão. A gente colocar as pessoas para refletirem sobre estas coisas, de forma até preventiva, e em alguns momentos também, não admitir em nenhuma hipótese determinadas coisas. Porque tem alguma coisa que a gente vai conversando, vai formando, vai trabalhando. E algumas, eu já tive algumas dessas como gestora, em que eu tive que dizer: Não pode passar aqui desse ponto, em nenhuma hipótese. Nem se a mãe falou, nem se o pai falou, nem se o fulano falou. Não me interessa. Então você precisa ter essa convicção do que você está fazendo, porque não é tão explícito assim, sabe as coisas não são assim. As pessoas sabem direitinho como que camufla, como que fala. - Não, não é por causa disso não. É porque é isso. Então assim, tem que ter essa sensibilidade, né? Mas eu acho que é isso. É refletindo, e também colocando limites. Algumas coisas na escola eu acho que você tem que colocar como inaceitável e pronto acabou (Lélia Gonzalez, Gestora da escola).

A gestora aponta as dificuldades de combater o racismo, em função da sua sutileza, traço marcante do racismo Institucional. Sobre esse, Almeida (2018), assim assevera

Já o racismo institucional é “menos evidente, muito mais sutil, menos identificável em termos de indivíduos específicos que cometem os atos”. Porém, alertam os autores para o fato de que o racismo institucional “não é menos destrutivo da vida humana”. O racismo institucional se “origina na operação de forças estabelecidas e respeitadas na sociedade e, portanto, recebe muito menos condenação pública do que o primeiro tipo”. (ALMEIDA, 2018, p. 43-44).

Essas forças estabelecidas na sociedade impõem aos(às) educadores(as) brancos e negros uma mordaza, que insiste em inviabilizar as iniciativas e projetos que incidem sobre EREER, para que não sejam efetivados em nível institucional.

É fundamental salientar que tais forças destilam arditosamente uma negação daquilo que difere do “natural”. De outro modo, essas forças negam aquilo que valorizam apenas por estratégia. Quais seriam as motivações dessa atuação? Seria o temor de que tais abordagens possam contribuir para o encontro das diferenças existentes no interior das escolas, ou do reconhecimento identitário de minorias discriminadas, e seu conseqüente empoderamento?

As respostas advindas desses questionamentos podem elucidar bastante a prática docente, bem como as deliberações calcadas em uma autonomia consciente.

O obscurantismo compromete essa autonomia e contribui para a consolidação de um ambiente de muita insegurança. Sobre isso, a professora de artes, Tereza, aponta suas incertezas para discutir sobre a EREER no Colégio Dandara.

Eu tenho muito cuidado! [Tratar da diversidade étnico-racial na sala] Eu tenho muito cuidado, porque a gente não imagina o público que a gente tá lidando. Eu tenho muito cuidado, mas eu sou aquele tipo de pessoa que enfrenta. Eu enfrento aquilo que eu acredito. Eu acredito na necessidade de se ter discutido isso. Levar mais humanidade para esses estudantes. Eles estão gritando por isso. Está ali uma juventude muitas vezes perdida ali no meio do caminho, porque lida com preconceito de um lado, as famílias de outro, né? Tentando determinar, então eu tomo muito cuidado, não deixando de falar, mas tomando cuidado com que forma que a família vai receber essa minha discussão. Então assim, a questão da segurança, eu sou segura porque eu faço porque acredito. Né? Em fazer o que eu acredito. Mas tem que ter tato, dedos, para fazer de uma forma que o outro, né? Que talvez não comungue das ideias, né? Pra não ofendê-lo. Então eu tomo muito cuidado. Com relação as informações, né? Eu não me sinto segura em falar, mas surgindo qualquer tipo de assunto, é, eu pesquiso, eu vou atrás, sabe? Pra saber melhor, porque, saber mais e melhor, né? Porque há necessidade dos estudantes estar ali, né? Questionando determinadas coisas, eu me sinto na obrigação de pesquisar mais a fundo. Então assim, eu sou insegura de falar sobre determinados assuntos, mas eu busco informações, para tentar suprir as necessidades daquele aluno, né? Em relação daquilo que ele tem curiosidade (Tereza de Benguela, Professora de Artes).

Tereza sente-se insegura em tratar da EREER em suas atividades docentes mesmo que o material didático trate essa discussão de maneira incipiente. Diante dessa constatação, evidencia-se outro grande drama vivido por parte dos profissionais da educação, que se refere à formação continuada sobre a EREER.

Assim sendo, sistemas de ensino e estabelecimentos de diferentes níveis converterão as demandas dos afro-brasileiros em políticas públicas de Estado ou institucionais, ao tomarem decisões e iniciativas com vistas a reparações, reconhecimento e valorização da história e cultura dos afro-brasileiros, à constituição de programas de ações afirmativas, medidas estas coerentes com um projeto de escola, de educação, de formação de cidadãos que explicitamente se esboçam nas relações pedagógicas cotidianas. Medidas que, convém, sejam compartilhadas pelos sistemas de ensino, estabelecimentos, processos de formação de professores, comunidade, professores, alunos e seus pais (BRASIL, 2004, p. 13).

Diante do exposto, cabe as instituições de ensino privado investir também na formação de seus(suas) trabalhadores(as) acerca da promoção da igualdade étnico-racial, pois ao nosso ver, a construção de uma sociedade antirracista e democrática é função de todas as instituições de ensino.

4.5 A RELAÇÃO ENTRE DOCENTES E DISCENTES MEDIADA POR PRÁTICAS DE ENSINO VOLTADAS PARA A DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL

Os relatos dos docentes deixam nítidas as dificuldades por eles encontradas, quando anseiam contemplar os preceitos da Lei nº 10.639/03 e suas Diretrizes. Nesse sentido, tomamos conhecimento da abordagem das religiões de matrizes africanas motivada a partir da experiência religiosa de uma estudante, conforme relata Tereza,

Quando a gente fala, né! Eu percebi que quando eu falei dessas outras formas da religiosidade em si, eu senti que as pessoas ficam com medo. Eu percebo os estudantes com receio de falar sobre aquilo. Então essa estudante contou sobre a religiosidade dela, da família dela. Eu a senti, assim, apegada aquela informação, com medo de colocar. Mas a partir do momento que eu dei a ela, eu comecei, eu sou meio louca. Eu vou abrindo vou mostrando, vou abrindo vídeos, e vou mostrando cânticos, e vou mostrando artistas que eu admiro, né, então assim, tem o Pererê. Você já viu? Lá de Belo Horizonte? Sérgio Pererê, então, eu sou apaixonada com Sérgio Pererê, então eu trago muito a música dele. Ele traz muita religiosidade para as músicas dele. Então eu vou abrindo e vou mostrando, eu sinto que os meninos encantando por aquilo. Porque é muito bonito mesmo. Então, é o que eu falo pra eles. Gente, não é macumba, né? Não é terreiro de macumba pra fazer mal para as pessoas. Então olha como que é. Eles estão trazendo a natureza. Eles estão cuidando da natureza. Buscando o sagrado na natureza. Então assim, eu tento buscar, explicando

pra ele. Eu sinto a curiosidade de uns, e assim, e essa questão do espanto dos outros. Que são o alvo daquilo que eu quero mostrar. Eu sinto assim, nossa! Mas será que eu devo? Será que eu posso falar. Eu sinto um receito, mas aí, na hora que eles se abrem, eu sinto que é gostoso, que eles estão gostando de falar. Curiosos e respeitosos, porque a gente mostra de um jeito que é pra instigar neles mesmos, né? A curiosidade, mas ao mesmo tempo respeitar, porque é lindo, né. Então assim, eu mostro aquele lado que é bonito, porque não tem maldade ali. Né? Então, assim. Eu tento fazer isso. Na minha simplicidade, não sou conhecedora, estou buscando, sabe? E é assim, eu vou fazendo ali, intuitivamente, né. Não é nada proposital, é intuitivo, sabendo que isso tudo é necessário. Isso eu tenho certeza de que trabalhar a diversidade é extremamente necessário, e eu tento fazer isso de uma forma bem leve (Tereza de Benguela, Professora de Artes).

As dificuldades apresentadas pela professora de Artes, estão assentadas sobretudo no confronto daquilo que é tido como comum ou natural, e o exótico, concebido aqui como algo que extrapola os padrões determinados por um senso comum elitista, branco, heterossexual, cristão católico, desejoso em ocultar e apagar as religiosidades africanas. Observa-se que ao se referir à Macumba, ela o faz, de forma pejorativa, como se determinados rituais das religiosidades de matriz africana não pudessem ser abordados em sala de aula. Sua fala, ainda que despretensiosa, alinha-se “aos paradigmas interpretativos positivistas que consideram atrasados e inferiores os saberes tradicionais de origem africanas” (SANTOS, 2021. p. 5).

A ausência da formação para a diversidade étnico-racial é nítida nesse caso. E mais, o silenciamento, apagamento e invisibilidade dessa formação ocorrem de igual modo nos documentos nacionais que versam sobre currículo. Em que pese um pretenso relativismo cultural, que mais silencia as identidades, quanto esforça-se em diluir os traços culturais impressos na religiosidade e nos costumes.

Diante disso, Sacristan (1995, p. 84) assim assevera “a escola tem-se configurado, em sua ideologia e em seus usos organizativos e pedagógicos, como um instrumento de homogeneização e de assimilação à cultura dominante”. Tais pressupostos apontam em certa medida a dificuldade da escola em reconhecer outro como um igual, embora diferente, por mais paradoxal que isso possa parecer.

Essa visão alimenta um discurso multicultural de caráter liberal que não garante o reconhecimento radical da identidade dos grupos minoritários. E desse encontro absurdamente assimétrico, é certo o estabelecimento dos valores da cultura dominante. Os valores dos grupos minoritários, por sua vez, são diluídos, o que justifica a homogeneização apontada por Sacristan (1995).

O conceito de multiculturalidade em educação faz referência a acepções que supõem objetivos diversos, com fundamentos ideológicos cujas fronteiras nem sempre são claras e evidentes. A educação multicultural pode ser instrumentalizada a partir de uma cultura dominante para assimilar uma cultura minoritária em condições desiguais e com oportunidades menores no sistema social e educacional. (SACRISTÁN, 1995, p. 91)

É bastante provável que residam nestas constatações as dificuldades encontradas pela professora de Artes em abordar elementos de uma cultura tida como inferior e estranha. O que de certa forma evidencia a relação conflituosa entre docentes e discentes quando o tema da diversidade étnico-racial é abordado, pois são escancaradas mais do que questões estritamente culturais, mas também sociais e econômicas, éticas, entre outras.

Por incrível que pareça, porque assim, eu vou levantar essa questão, porque é importante. Não sei se sou eu falando, se fosse um professor negro falando, não sei se teria a mesma pega. Deu pra entender? Porque vem aquele negócio. Ah um cara branco falando sobre isso, então a gente vai parar pra ouvir. Eu acho que você já deve ter passado situação assim. Alguém precisa autorizar o teu discurso. Normalmente não é você que está autorizando. Normalmente eu tenho uma recepção muito boa nesse tipo de fala. É uma surpresa que os alunos tem. E eu acho muito legal quando tem alunos negros na sala. Porque eles começam a olhar de forma diferente. Falando assim: Não eu acho que essa é nossa história mesmo. Sabe, de olhar assim, a gente veio assim, não isso aí, ele começa a ter uma identificação ali. Sim é verdade! Ou Luiz Gama, cara massa. Zumbi dos Palmares. Começa a ver esses elementos históricos e entender, como eu lembro uma vez que estava dando aula, aí um menino do oitavo ano perguntou. Ah, Dom Pedro? Eu respondi: Dom Pedro era um escravista. Ele não quis abolir a escravidão, era o que: escravista. Regime escravista total. Então há essas surpresas, eles entendem, e começam a absorver isso. Pois querendo ou não, a gente começa a ir pelas beiradas, vai por um canto, vai por outro. Mostra os fatores históricos, mostra os conceitos, e mostra essas personalidades que muitas vezes foram esquecidas. Aí eles começam a ter esse processo de aceitação. Agora como isso é trabalho em casa posteriormente, pode ser que ali há um choque nesse processo. Pode ser que haja um choque nesse processo. Mas eu acho, é achismo meu, tá. Nunca ninguém veio reclamar comigo por nada disso. Já começa bem. Mas eu acho que assim, quando tem alunos negros, ou que tem esse pensamento social mais aplicado. Fala assim, pô que legal, a gente pode pensar de forma diferente sim, acho que eles chegam em casa com um outro olhar. Pra falar em casa, falar assim: pai, mãe, nossa o professor falou um negócio assim, nossa que legal, olha quer dizer que a nossa história não é tão é tão assim, acho que assim, muda um pouco, acho. Eu assim, fico muito triste em entender que uma escola gera, ela ajuda a reproduzir o próprio racismo da sociedade. Eu fico muito triste ao ver isso. Não só por parte da superestrutura, como da infraestrutura também. **Nós estamos falando de uma grande parte da população que tem esse tipo de educação. E cada vez mais, e por que eu estou vendo com essa reforma do Ensino Médio, vai aumentar a precarização do ensino, e vai jogar a mão de obra negra como a mão de obra mais barata. A Elza Soares canta isso: “A carne mais barata do mercado é a carne negra.”** (Luiz Gama, Professor de História).

Para tratar dessa relação conflituosa, seja por parte dos distintos grupos envolvidos no processo formativo da EREER, em que as culturas envolvidas são por natureza minoritárias ou majoritárias, ou seja, pelo conflito existente entre discentes e suas famílias e os docentes, urge trazer à baila nessa discussão, as categorias de branquitude e branqueamento, para uma melhor compreensão da realidade, a fim de que as abordagens nesse campo, não fiquem apenas sob a responsabilidade dos(as) negros(as), seja por parte do(a) estudante, ou professor(a), ou sejam absolutamente silenciadas, sobretudo quando consideramos a branquitude como aquela capaz de “compreender o processo de branqueamento como projeção do branco sobre o negro, tendo como gênese o medo e o silêncio, como capatazes dos privilégios brancos.” (BENTO, 2002).

É importante ressaltar também que o desdém por esse conflito não contribui em nada, para que a relação entre esses sujeitos se estabeleça em uma perspectiva dialógica. Afinal, o nosso entendimento é de que a formação para à EREER trata-se de uma construção, onde as partes se reconheçam nas suas similitudes e diferenças.

Nessa complexa relação e considerando as assimetrias já mencionadas, é fundamental considerar que as abordagens que versam sobre o campo das relações étnico-raciais, são construídas em um processo de identificação e desidentificação, balizado quase sempre por um reconhecimento entre os iguais, e uma estranhamento para com os desiguais.

Como os(as) professores(as) e estudantes negros (as) são minoritários na escola, a realização de práticas de ensino para a formação da diversidade étnico-racial, nesse caso, também não é tensionada pelo grupo minoritário, tendo em vista que o mesmo está, obviamente, subrepresentado nesse espaço.

Sobre isso, e em tom de desabafo, o professor Luiz Gama atesta essa baixa representatividade.

(...) falta mais profissionais negros para estarem na escola, não só por causa da questão do lugar de fala, mas também para ser referência para outros alunos negros, que estão ali pra poder falar sobre tais coisas. Essa questão de referência. Eu acho que você pode falar até melhor que eu, quando você é referência para alguém, e a pessoa olha, pô o cara é da mesma cor que eu. Quer dizer que eu posso chegar lá. É uma questão de referência. Você como professor negro, em uma sala de aula falando coisas da matéria e tal. (Luiz Gama, Professor de História).

A presença de educadores e gestores negros em um espaço educacional é fundamental para que esses profissionais possam de fato ser referência, conforme atenta o professor Luiz, para os(as) estudantes negros. Entretanto, é fundamental também reconhecer a importância dessa referência para os(as) estudantes não-negros, haja vista que, para muitos desses estudantes, essa seria uma das poucas oportunidades, em que esse encontro aconteceria em uma lógica diferente da lógica já estabelecida pelas diferenças de raça/cor. Sobretudo, quando consideramos a dinâmica de uma sociedade racista.

Ainda sobre a baixa representatividade de educadores (as) negros(as), a gestora Lélia Gonzales afirma:

É uma minoria, né... Porque aí você vai refletir toda uma sociedade, né? Aí você pega o macro. Então, se a gente for pensar aqui na escola, né. Onde está essa representatividade por exemplo? Em número? É muito pequeno. Né? Aí tem a ver com toda essa coisa social, né? Que para um negro chegar, vamos dizer, no papel de um professor, né? Ele conseguir ser um professor. Ele conseguir ser um professor da rede pública concursado, ou da rede particular, é difícil. Então é sempre uma representatividade muito pequena. E na escola particular, até de aluno também. É muito diferente a representatividade ainda é muito pequena. (Lélia Gonzalez, Gestora da escola).

Diante disso, é possível afirmar que essa baixa representatividade de negros(as) no espaço da escola privada, torna imperiosa a reflexão sobre a questão da branquitude, considerando os princípios de identificação e desidentificação. Isso porque, essa branquitude, ainda não conseguiu romper com essa lógica de superioridade e inferioridade existentes nos espaços de poder. Algo também percebido no lócus investigado, que muitas vezes ao abordar temas inerentes ao foco do trabalho dessa investigação, o faz de maneira alheada. Bento (2002) apresenta a esse respeito importantes contribuições sobre as motivações que sustentam esse fenômeno,

Podemos levantar a hipótese de que, nas relações raciais hierarquizadas, o que ocorre é o oposto, e de certa forma similar, ao que ocorre no amor narcísico. O amor narcísico está relacionado com a identificação, tanto quanto o ódio narcísico com a desidentificação. O objeto do nosso amor narcísico é "nosso semelhante", depositário do nosso lado bom. A escolha de objeto narcísico se faz a partir do modelo de si mesmo, ou melhor, de seu ego: ama-se o que se é, ou o que se foi, ou o que se gostaria de ser, ou mesmo a pessoa que foi parte de si. Por outro lado, o alvo de nosso ódio narcísico é o outro, o "diferente", depositário do que consideramos nosso lado ruim (BENTO, 2002, p. 14).

Trazendo para o universo da escola privada as categorias de amor e ódio narcísico, Bento (2002), é possível inferir que essas explicam as dificuldades dessa elite branca, que compõe o grupo majoritário da escola pesquisada, em apropriar desse debate, uma vez que, durante o estudo, ficou evidente uma identificação dos iguais, e um completo estranhamento desses com os seus diferentes, ou desiguais.

O resultado dessa complexa relação, sobretudo quando mediada pela abordagem do tema da diversidade étnico-racial, acontece basicamente de duas formas: a) Uma aguda indiferença, caracterizada por uma não-reação, por parte do grupo branco e majoritário, b) ou uma reação imbuída de muita animosidade, hostilidade. Ambas contribuem para o ocultamento, apagamento e silenciamento do grupo minoritário de estudantes negros(as), bem como dos(as) educadores que se prontificam desenvolver essa formação.

Esses desafios configuram-se também no espaço do Conselho em que, pelo princípio de identificação, muitos educadores se comprometem éticamente apenas com aqueles(as) pelos quais se identificam, seja pela cor, pelos valores, ou mesmo pela religiosidade.

Tais afirmações podem ser confirmadas a partir do relato do professor Luiz Gama (2021) “(...) É o único da sala que é assim. Ou, ah não! Tadinho, olha a família. Não sei o que. Então, mas tem muitos, e isso eu estou afirmando. Não é exposição não. Tem muitos professores que veem negros(as) assim.”

Esse enunciado evidencia a necessidade em aprofundar essa discussão, para que, à luz de uma gestão democrática, a questão do EREER seja uma realidade nas escolas públicas e privadas, e que o Conselho de Classe seja um fórum participativo e democrático.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao tecer as considerações finais sobre este estudo, sou tomado por um sentimento profundo de inconclusão, sobretudo quando revisito as hipóteses, que alicerçaram as inúmeras inquietações que, por anos, perpassaram minha vida. Essas inquietações alimentaram em mim o desejo de pesquisar a atuação do Conselho de Classe para melhor compreender os discursos, posicionamentos, posturas explícitas e implícitas relacionadas às relações étnico-raciais.

Entretanto, mesmo que não tivesse a pretensão em concluir ou esgotar o máximo possível esse imbricado debate, seja pela resignação ao rigor que norteia as produções acadêmicas, que desestimula toda forma de irrefutabilidade e dogmatismo, seja pela complexidade da proposta da pesquisa, que se propõe a investigar os silenciamentos, os apagamentos e as invisibilidades relacionadas à formação para a diversidade étnico-racial nos atos deliberativos do conselho de classe, bem como em outros espaços socioformativos, meu sentimento de inconclusão é alimentado, sobretudo, pelo vasto caminho que esse debate tem por fazer, principalmente, por conta da carência de pesquisas que articulam o Conselho de Classe ao campo das relações étnico-raciais, tendo como lócus, uma escola privada.

Desta feita, chamou bastante atenção logo no início da pesquisa a assimetria existente na composição do perfil étnico-racial da comunidade escolar do Colégio Dandara. O exercício de realizar o procedimento da heteroidentificação contribuiu para mapear que sou o único professor negro que atuo no Ensino Médio. Em contrapartida, ao analisamos os números dos profissionais de serviços e apoio geral, deparamos com a sobrerrepresentação de mulheres e negras.

Outro achado importante de pesquisa diz respeito ao Conselho de Classe. Na leitura dos documentos institucionais como o PPP e Regimento Interno, por exemplo, fica nítido que é uma das atribuições desse fórum deliberativo fazer avaliação coletiva do processo ensino-aprendizagem. Todavia, com a realização do estudo foi possível concluir que essa proposição necessita ser melhor discutida com a participação de toda comunidade escolar.

Com relação a isso, chamou bastante atenção o entendimento da gestora sobre o Conselho de Classe. Para ela, ele consiste soberanamente como um “fórum de professores”. Percepção essa compartilhada pelos demais interlocutores(as).

Outra descoberta importante foi os elementos culturais que balizam a estruturação dos Conselho de Classe do colégio em questão. É sabido que o termo cultura, além de abrangente, pode abrigar ideologias extremamente eficazes para a manutenção de interesses e domínio de uma classe sobre a outra, sobretudo, quando consideramos nessa discussão, o conceito de tradição.

Nesse interim, é fundamental salientar que essa tradição, além de seletiva, abriga os valores de uma classe hegemônica.

Em outros termos, a formação para a diversidade étnico-racial se concretiza em ambientes democráticos, participativos e diversos. Por esse motivo, romper com o racismo à brasileira e com toda e qualquer outra forma de discriminação requer a participação de toda comunidade escolar. Assim sendo, mais do que exercer uma função burocrático-administrativa, os órgãos colegiados da escola necessitam garantir relações dialógicas, horizontais, participativas, democráticas e antirracistas na sua realização.

Diante dessas considerações, urge pensar o Conselho de Classe como uma etapa instigante e desafiadora de avaliação no processo de ensino-aprendizagem, abarcando toda a comunidade escolar, numa perspectiva dialética, dialógica, e sobretudo democrática.

Mesmo que esses valores propiciem inclusão e participação, contribuindo para o exercício da cidadania de estudantes negros(as) e brancos(as), ainda assim, verifica-se uma distância entre o que se encontra instituído de caráter formal, expresso no PPP e no Regimento Interno da escola, com a efetiva implementação das Leis nº. 10.639/03 e 11.645/08, que alterou a LDBEN 9.394/96 tornando obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-brasileira, Africana e Indígena em instituições de ensino pública e particular da educação.

Constatamos que a formação da diversidade étnico-racial não emerge de maneira explícita nas deliberações feitas pelo Conselho de Classe, como, por exemplo: a correlação entre o rendimento abaixo da média estudantil e a sua relação cor/raça. Assim sendo, é bastante perceptível os diversos silenciamentos, ocultamentos e invisibilidades, nessa controversa relação entre docente e discente, entre negros e não negros.

Tais silenciamentos e ocultamentos são bastante evidentes na maneira como a formação para a diversidade étnico-racial é abordada nas apostilas de História e Artes. A sua análise deixa nítida a forma tangenciada que a história e cultura dos

africanos, afro-brasileiros e indígenas é discutida. Geralmente, os conteúdos são expressos como algo distante, exótico, negando quase sempre o cotidiano do homem e da mulher negro(a) comum.

Ao promover uma análise categorial da imposição da lógica do capital e a abordagem de temas sociais relacionados às diversidades, percebemos um drama vivido tanto pelos discentes como os docentes. Os primeiros sofrem para atender as expectativas acerca de bons resultados que garantam acesso às universidades mais renomadas. Já os segundos, sofrem pela perda da autonomia docente, pois estão imersos em uma lógica que gera dependência e alheamento ideológico, além de ter sua empregabilidade e segurança financeira comprometidas.

A pesquisa apontou que a diversidade étnico-racial é tratada nas práticas de ensino de maneira bem pontual, sempre restrita ao planejamento disposto na apostila. Nem sempre há uma sintonia com as datas alusivas e fundamentais para a luta antirracista, como o “Dia Nacional da Consciência Negra”, 20 de novembro, por exemplo.

Assim, é justo considerar as ações que vem sendo desenvolvidas pelos profissionais com os quais dialogamos, pois, mesmo inseguros por não contarem com uma formação continuada que lhes prepare minimamente, envidam todos esforços para provocar os (as) estudantes brancos (as) e negros (as) a refletirem sobre as relações étnico-raciais.

Por fim, salientamos que o término desta pesquisa não encerra o debate. Muito pelo contrário. Ela, na verdade, aponta para a necessidade da realização de mais estudos, dada sua relevância. Afinal, a efetivação da realização de uma educação democrática e antirracista é de responsabilidade tanto de nossas instituições de ensino públicas quanto particulares!

Axé!

REFERÊNCIAS

ABUD, C; SILVA, M; KON, N. **O racismo e o negro no Brasil: questões para a psicanálise**. São Paulo: Perspectiva, 2017.

ALMEIDA, S. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.

BARDIN, L. (2011). **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BENTO, Maria Aparecida. Branqueamento e Branquitude no Brasil. *In*: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida (orgs). **Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. Petrópolis: Editora Vozes, 2002. p.25-58.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Ministério da Educação, 1996.

_____. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Diário Oficial da União de 10 de janeiro de 2003, Brasília, DF, 2003.

_____. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Diário Oficial da União de 11 de março de 2008, Brasília, DF, 2008.

_____. Lei nº 12.711, de 29 de Agosto de 2012. Diário Oficial da União de 30/08/2012, Brasília, DF, 2012.

_____. Ministério da Educação. **Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: SECAD, 2006.
Disponível em: <<https://bityli.com/Zz8UG>> . Acesso em: mar. 2021.

_____. Ministério da Educação. Plano nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Brasília: MEC/SECAD/SEPPIR, 2009.

_____. Parecer n.º 003/2004 CNE/CP. **Diretrizes Curriculares nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira, Africana**. Brasília: MEC 2004.
Disponível: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>> . Acesso em: 14 mar. 2021.

CANUTO, P; LUCENA, R. Identidade e poder na escola: A construção do (a) “Outsider” à luz de Norbert Elias. **Coleção Singularis**, v.6, p. 312-331, 2020.

CIRILO, Roland, **Arte**. São José dos Campos, 2020 (Apostila 1ª e 2ª série).

CONTRERAS, J. Autonomia de professores, São Paulo: Cortez, 2002.

CRUZ, Priscila. O Conselho de classe como Instrumento de Avaliação para a Prática da Gestão Escolar Democrática, 2018. 239 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da

Educação) - Instituto Politécnico de Santarém, Escola Superior de Educação, Portugal, 2018. Disponível em: https://repositorio.ipsantarem.pt/bitstream/10400.15/2382/1/trabalhodeprojeto_MAE_PriscillaCruz_23_11_2018.pdf. Acesso em: 10 mar. 2020.

CURY, C. Os conselhos de educação e a gestão dos sistemas. *In*: FERREIRA, N; AGUIAR, M (orgs.). **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. São Paulo: Cortez, 2000.

DALBEN, Â. **Conselho de classe e avaliação: perspectivas na gestão pedagógica da escola**. Campinas: Papirus, 2004.

DALBEN, Â. **Trabalho escolar e Conselho de Classe**. São Paulo: Papirus, 1992.

Dias, L. R.; Batista, C. M. de S. O **MOVIMENTO ESCOLA SEM (?) PARTIDO, PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS**. *Práxis Educacional*, [S. l.], v. 16, n. 39, p. 180-198, 2020. DOI: 10.22481/praxis.edu.v16i39.6365.

Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/6365>. Acesso em: 30 maio. 2022.

ELIAS, Norbert. **Introdução à Sociologia**. Lisboa, 70, 2008.

FERNANDES, F. **A integração do negro na sociedade de classes**. São Paulo: Ática, 1978.

FERREIRA, N. **Estrutura de Riqueza dm Varginha, Minas Gerais (1880-1888): A Importância dos Escravos para a Composição do Patrimônio**. *In: XXVIII Simpósio Nacional de História*. Florianópolis, 27/31. jun. 2015

FREIRE, P, 1921-1997. **Educação e mudança** [recurso eletrônico] / Paulo Freire. - 1. ed. -Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013. recurso digital.

GOMES, A. Apontamentos sobre a pesquisa em educação: usos e possibilidades do grupo focal. **EccoS - Revista Científica**, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 275-290, jul./dez. 2005.

GOMES, N. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. *In*: BRASIL. **Educação Anti-racista: caminhos abertos pela Lei federal nº 10.639/03**. Brasília: Secretaria de educação continuada e alfabetização e diversidade, 2012. p. 39 62.

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

GOVERNO DO ESTADO DO CEARÁ, Secretaria da Proteção Social, Justiça, Cidadania, Mulheres e Direitos Humanos, *In* BRANDÃO, Wanessa, 2020. Disponível em: <https://www.sps.ce.gov.br/2020/07/28/tereza-de-benguela/>. Acesso em: 16/11/2021.

GUIMARÃES, A. Como Trabalhar com “raça” em sociologia. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.29, n1, p.93-107, jan/jun. 2003.

HENRY, E; MONTEIRO, F, **História**. São José dos Campos, 2020 (Apostila 2ª série).

COLLINS, P. Em direção a uma nova visão: raça, classe e gênero como categorias de análise e conexão. In: MORENO, R (org.). **Reflexões e práticas de transformação feminista/** São Paulo: SOF, 2015. 96p. (Coleção Cadernos Sempre Viva). Série Economia e Feminismo.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Básica**. Brasília, 2018. Disponível em: <<<http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>. Acesso em: 10. mai. 2019.

LEFORT, J. **Varginha: monografia histórico-geográfica e estatístico-religiosa pelo centenário da paróquia 1º de junho de 1950**. São Paulo, Gráfica São José, 1950.

LIBÂNEO, J. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

LOPES, V. **Racismo, preconceito e discriminação: procedimentos didático-pedagógicos e a conquista de novos comportamentos**. In: Superando o racismo na escola. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetizada e Diversidade. 2005.

LUIZ, M; RISCAL, S; RIBEIRO JUNIOR, J. Conselhos Escolares e a valorização da diversidade: uma dimensão mais democrática na escola. In. LUIZ, M; NASCENTE, R. (Org.). Conselho escolar e diversidade: por uma escola mais democrática. São Carlos: **EdUFSCar**. 2013. v. 1, p. 21-40

MALANCHEN, J. Currículo e Pedagogia histórico-crítica: a defesa da universalidade dos conteúdos escolares. **X Anped Sul**, Florianópolis, outubro de 2014.

MIZUKAMI, M. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986. (Temas básicos da educação e ensino)

MORAES, R. Análise de conteúdo. **Revista Educação**. Porto Alegre, v.2, n. 37, p. 7-32, 1999.

MUNANGA, K. Algumas considerações sobre “raça”, ação afirmativa e identidade negra no Brasil: fundamentos antropológicos. **Revista USP**. São Paulo, n. 68, p. 46-57, dez./fev. 2005-2006.

_____. (Org) Superando o Racismo na escola. 2ª edição revisada [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. 204p.: il.

NASCENTE, R.; VERGNA, A; MARCHETTI, Rafaela. Como a escola acolhe a diversidade? Reflexões sobre cenários e o papel dos conselhos escolares. In. LUIZ, M.C.; NASCENTE, R.M.M.. (Org.). **Conselho escolar e diversidade: por uma escola mais democrática**. São Carlos: EdUFSCar. 2013. v. 1, p. 59-80.

NASCIMENTO, A. In: CÂNDIDO, D; SOUSA, L. FGV - Dicionário Histórico-Biográfico Brasileiro. Rio de Janeiro: CPDOC, 2009. Disponível em: <<http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/abdias-do-nascimento>>. Acesso em: 10 de mai. 2021.

NATÂNIA, S. Estrutura de Riqueza dm Varginha, Minas Gerais (1880-1888): A Importância dos Escravos para a Composição do Patrimônio. In:**XXVIII Simpósio Nacional de História**. Florianópolis, 27/31. jun. 2015

NICODEMOS, P. Sobre construção identitária de adolescentes negros de classe média: um estudo de caso em uma escola particular de Belo Horizonte – MG, 2011. 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, 2011. Disponível em: http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/Educacao_NicodemosPA_1.pdf. Acesso em: 10 mar. 2020.

PACHECO, S. O Conselho de Classe Participativo e a perspectiva da Educação Integral. **XI Anped Sul**, 2016.

PARO, V.**Reprovação Escolar - renúncia à Educação**. São Paulo: Editora Xamã, 2001.

PINTO, J; FERRAZ, M. O conselho de classe como espaço coletivo de decisão e a sua importância na promoção da eficácia e equidade. **XXII Encontro de Pesquisa Educacional do Norte Nordeste. EPENN, 2014, Natal, Brasil: Anais [Recurso Eletrônico] / Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Educação. Programa de Pós-graduação em Educação. – Natal, RN, 2014**

PINTO, M. Interseccionalidade: Um exercício teórico a partir de uma pesquisa empírica. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, v. 50, n. 176, p. 360-374, 2020.

ROCHA, A. **Conselho de Classe: burocratização ou participação**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1984.

RODRIGUES, R. Educação das relações étnico-raciais e gestão educacional. In: XV Simpósio Brasileiro e II Simpósio Ibero-Americano de Política e Administração da Educação: construção histórica, debates contemporâneos e novas perspectivas. **ANPAE**, São Paulo, 26 – 29 de abril/2011. Disponível em: <bitly.com/3IVRq>. Acesso em: 06 de mar. 2021.

SACRISTAN, J. Currículo e diversidade cultural. In SILVA, Tomaz Tadeu da. MOREIRA, Antonio Flávio (Orgs). **Territórios Contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

_____. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**, f José. Gimeno Sacristán; trad. Ernani F. da F. Rosa _ 3. cd. Porto Alegre: ArtMed, 2000

SALES, J. **Breve História de Varginha**. Varginha: J. R. Sales, 2006.

SALOMÃO, G, **História**. São José dos Campos, 2020 (Apostila, 1ª série).

SANTOMÉ, J. **As culturas negadas e silenciadas no currículo**. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. *Alienígenas na sala de aula*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SANTOS, Adilson Pereira dos; CAMILLOTO, Bruno; DIAS, Hermelinda Gomes. A heteroidentificação na UFOP: o controle social impulsionando o aperfeiçoamento da política pública. *Revista da ABPN*, v. 11, n. 29, p.15-40, jun-ago, 2019. Disponível em: < <https://abpnrevista.org.br/index.php/site/issue/view/33>>. Acesso em: 23/06/2022.

SANTOS, E. Comunidades Religiosas Matrizes Africanas e a Pandemia do Covid-19 na Região Metropolitana de Belo Horizonte. **Farol - Revista de Estudos Organizacionais e Sociedade**. v. 8 n. 21 (2021): Abril. Belo Horizonte.

SANTOS. R. “Flash Mobs”: ativismo juvenil no caso George Floyd #BlackLivesMatter. Notícias, *Revista Docência e Cibercultura*, junho de 2020, online. ISSN: 2594-9004. Disponível em: < >. Acesso em: 15/09/2022.

SÁ-SILVA, J; ALMEIDA, C; GUINDANI, J. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. *In: Revista Brasileira de História & Ciências Sociais*. Porto Alegre, v.1. n. 1, p.1-15, jan/jun. 2009.

SILVA, M. Conselho de Classe: espaço de análise, reflexão e avaliação do trabalho pedagógico. *In: O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense*. Curitiba: SEED/PR, 2011. v.1. (Cadernos PDE). Disponível em: <<https://bityli.com/7YILK>>. Acesso em: 06. mar. 2021.

SILVA, N; PEREIRA, A. A implementação das comissões de heteroidentificação complementar no CEFET-MG. *Repecult - Revista Ensaios e Pesquisas em Educação e Cultura*, 5 n. 9 (2020), Disponível em: <http://costalima.ufrj.br/index.php/REPECULT/issue/view/116>. Acesso em: 21/10/2021.

_____. SILVA, N; BERNARDO, Helenilce. Conhecer trajetórias de estudantes negros(as) do ensino médio para transformar histórias de vida. *In: Ensino em Revista*. Uberlândia, v. 26, p. 1102-1123, 18 dez. 2019.

_____. SILVA, N. **O valor da experiência social e escolar do ensino médio para jovens negros(as) e brancos(as)**. Tese (Doutorado em Educação). UFMG, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUBD-ACAHPY>

_____. SILVA, N. Possibilidades e desafios do trabalho da Educação das Relações Étnico-Raciais na EJA. **Pensar a Educação em pauta**, 2020. Disponível em: <<https://bityli.com/W6w7B>>. Acesso em: 4 de fev. 2021.

SILVA, P; REGIS, K; MIRANDA, S (orgs.). Educação das relações étnico-raciais: o estado da arte. Curitiba: **NEAB-UFPR e ABPN**, 2018. Disponível em <http://abre.ai/aKI9>.

SILVA, R. **O conselho de classe no CEPAE/UFG: implicações para a avaliação da aprendizagem e a organização do trabalho pedagógico**. 2018. 165 f. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2018.

SOUZA, A. Racismo Institucional: Para compreender o Conceito. **Revista da ABPN**. São Paulo, v. 1, n. 3, p. 77-87, nov./fev.2010/2011.

TOMAIM, V; TOMAIM, C. O professor e as relações étnico-raciais: os desafios e as contribuições da Lei nº 10.639/2003. In: **Revista Eletrônica de Política e Gestão Educacional**. Araraquara, n. 7, p. 88-104, jul. 2009.

VARGINHA. Projeto Político Pedagógico. Colégio Dandara. 2016.

_____. Projeto Político Pedagógico. Colégio Dandara. 2020.

_____. Regimento escolar interno. Colégio Dandara. 2016.

_____. Regimento escolar interno. Colégio Dandara. 2020.

_____. Regimento. Conselho Municipal de Promoção da Igualdade Racial. 2021.

_____. Regimento. Conselho Municipal do Desenvolvimento e Integração dos Negros e Afro-descendentes de Varginha. 2003

WILLIAMS, R. **Marxismo e Literatura**. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

YIN, R. **Pesquisa Estudo de Caso - Desenho e Métodos**. Porto Alegre: Bookman, 1994.

APÊNDICE A – Termo de Anuência Institucional - TAI

Eu, -----, responsável pelo(a) **Colégio Dandara**, estou ciente, de acordo e autorizo a execução da pesquisa intitulada -----, realizada pelo pesquisador -----.

Declaro conhecer e cumprir a Resolução 466/2012 do CNS; afirmo o compromisso institucional de apoiar o desenvolvimento deste estudo; e sinalizo que esta instituição está ciente de suas responsabilidades, de seu compromisso no resguardo da segurança/bem-estar dos sujeitos da pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tais condições.

Varginha, _____ de _____ de _____

Diretora

APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa ---
-----, no caso de você concordar em participar, favor assinar ao final do documento.

Sua participação não é obrigatória, e, a qualquer momento, você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador (a) ou com a instituição.

Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e endereço do pesquisador (a) principal, podendo tirar dúvidas do projeto e de sua participação.

TÍTULO DA PESQUISA: Conselho de Classe e Diversidade Étnico-Racial: Um estudo de caso de uma escola particular do Sul de Minas

PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL: Anivaldo Sérgio Miguel

ENDEREÇO: Rua Leonina Natália Gomes, 552 – Industrial JK – Varginha-MG

TELEFONE: (35\) 98895-1608

PESQUISADORES PARTICIPANTES: Profº Drº Natalino Neves da Silva

OBJETIVO: Compreender como a diversidade étnico-racial é tratada pelo conselho de classe em uma escola particular localizada no Sul de Minas.

Objetivos Específicos:

- Analisar atas, registros, documentos produzidos em reuniões realizadas pelo Conselho de Classe com vista a perceber como a abordagem da diversidade étnico-racial emerge ou não nesses documentos;
- Realizar um levantamento estatístico acerca do perfil étnico-racial da comunidade escolar
- Investigar se há critérios de autodeclaração étnico-racial por parte dos discentes e de seus respectivos responsáveis;
- Realizar diálogos com os(as) discentes-docentes negros(as) e brancos(as) com vista a perceber suas percepções relacionadas a abordagem da diversidade étnico-racial;

- Registrar reuniões do conselho de classe no sentido de perceber a dinâmica no trato com a diversidade;
- Analisar argumentações deliberativas extraídas de documentos (atas, registros, entre outros) e constatará-los com percepções de interlocutores(as) do estudo.

JUSTIFICATIVA: Promover uma análise acerca das narrativas dos participantes do Conselho de Classe, instância importante no processo de ensino-aprendizagem, para melhor compreender como operam as relações entre educador, educando, e a comunidade escolar, e os possíveis silenciamentos, apagamentos e as invisibilidades relacionadas à diversidade étnico-racial, tanto nos atos deliberativos adotados pelo conselho, como também em outros espaços socioformativos da escola.

PROCEDIMENTOS DO ESTUDO: A coleta de dados será realizada através de entrevistas semiestruturadas. Solicitaremos a autorização para o uso do gravador. O(a) interlocutor(a) poderá escolher o melhor local e horário para que possamos realizar a entrevista. Ele(a) é livre para retirar esse consentimento, sem que isso lhe traga quaisquer penalidades ou prejuízo. Sempre que desejar será fornecido esclarecimentos sobre cada uma das etapas da pesquisa.

RISCOS E DESCONFORTOS E MEDIDAS: São possíveis riscos desta pesquisa o desconforto emocional que eventuais lembranças possam causar.

BENEFÍCIOS: Contribuir para conhecer a atuação do Conselho de Classe no que diz respeito à abordagem da diversidade étnico-racial.

CUSTO/REEMBOLSO PARA O PARTICIPANTE: Os(as) entrevistados(as) participarão da investigação, como voluntários(as). Isso significa que ninguém receberá pagamento para participar desta pesquisa.

CONFIDENCIALIDADE DA PESQUISA: Comprometemos em preservar o sigilo da identidade dos(as) interlocutores(as) do trabalho e também dos dados obtidos. Assim, buscamos evitar possíveis danos e prejuízos causados por constrangimentos

que a reflexão sobre essa temática possa produzir em sua vida pessoal. Os registros e materiais obtidos serão arquivados sob a responsabilidade do pesquisador: Anivaldo Sérgio Miguel.

Assinatura do Pesquisador Responsável:

Eu, _____,
 declaro que li as informações contidas nesse documento, fui devidamente informado(a) pelo pesquisador ----- dos procedimentos que serão utilizados, riscos e desconfortos, benefícios, custo/reembolso dos participantes, confidencialidade da pesquisa, concordando ainda em participar da pesquisa.

Foi-me garantido que posso retirar o consentimento a qualquer momento, sem qualquer penalidade. Declaro ainda que recebi uma cópia desse Termo de Consentimento. Poderei consultar o pesquisador responsável (acima identificado) ou o CEP-UNIFAL-MG, com endereço na Universidade Federal de Alfenas, Rua Gabriel Monteiro da Silva, 700, Prédio O – Sala 314-E, Centro, CEP: 37130-000, Fone: (35) 3701-9153 no e-mail: comite.etica@unifal-mg.edu.br sempre que entender necessário obter informações ou esclarecimentos sobre o projeto de pesquisa e minha participação no mesmo.

Os resultados obtidos durante este estudo serão mantidos em sigilo, mas concordo que sejam divulgados em publicações científicas, desde que meus dados pessoais não sejam mencionados.

LOCAL E DATA: _____, ____ de _____ de 20__.

(Nome por extenso)

(Assinatura)

APÊNDICE C – Roteiro de Entrevista Semiestruturada (Gestores, Coordenadores, Professores)

Por se tratar de uma entrevista semiestruturada, há perguntas previamente definidas, mas as mesmas poderão ser modificadas, suprimidas ou mesmo ter perguntas acrescentadas, conforme nosso diálogo avançar.

1. Comente um pouco sobre a sua **experiência de participar** no Conselho de Classe?
2. Em sua opinião, quais são as principais **qualidades** encontradas? E quais são os principais **limites**?
3. Você considera que o Conselho de Classe **oportuniza a participação democrática da comunidade escolar**? Comente um pouco sobre isso?
4. Em se tratando de refletir um pouco mais sobre o tema das diversidades (gênero, étnico-racial, etária, etc.), você considera que elas estão **representadas na composição do Conselho**?
5. O ensino de história e cultura africana e afro-brasileira é **tratado em sua disciplina**? Se sim, de que maneira?
6. Você já viveu alguma situação na escola, ou, em sala de aula que houve o conflito entre os estudantes relacionado ao **preconceito racial**? Se sim, como você lidou com a situação?
7. Você sente **seguro** para abordar discussões sobre: racismo, intolerância religiosa de matriz afro-brasileira, discriminação racial em sua disciplina?
8. Você gostaria de comentar algo que não lhe foi perguntado.

Nome:

Endereço:

Data de Nascimento:

Local de nascimento:

Profissão:

Grau de Escolaridade:

Grau de Escolaridade do Pai:

Grau de Escolaridade da Mãe:

Autodeclaração étnico-racial: