



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

## PAINEL

### CULTURA, COTIDIANO E EXPERIÊNCIA ESCOLAR

#### Eixo: Saberes da Didática, diversidades, desigualdades e territórios educativos

Vaniery Patricio Amorim dos Santos  
Escola Vera Cruz / PUC-SP

Davi Souza de Freitas  
Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME-SP)/ PUC-SP

Leonardo Bento  
Inaperê Assessoria em Relações Raciais e Educação / PUC-SP

Ana Paula Ferreira da Silva  
PUC-SP

Carlos Antonio Giovinazzo Junior  
PUC-SP

Neste painel serão abordadas questões sobre diversidade e desigualdade, refletindo sobre as relações culturais e étnico-raciais no ambiente escolar. A primeira apresentação examina um estudo sobre documentos curriculares, com foco nas relações étnico-raciais. Utilizando teóricos como Bakhtin e Marcuse, a pesquisa analisou os Referenciais Curriculares do Amazonas e da Paraíba, destacando discrepâncias e esvaziamentos nos conceitos relacionados à educação étnico-racial. Os resultados apontam a importância de compreender esses documentos para promover espaços educativos igualitários. Em seguida, será discutido um estudo etnográfico sobre as relações sociais de estudantes quilombolas. Baseado no conceito de racismo estrutural, a pesquisa incluiu entrevistas com membros da equipe escolar e alunos quilombolas, revelando que esses estudantes enfrentam racismo e estigmatização, impactando negativamente sua experiência escolar. Utilizando teóricos como Bourdieu e Elias, o estudo destaca a necessidade de intervenções educativas que promovam a inclusão. Finalizando o painel, será apresentado um estudo sobre ações afirmativas em escolas privadas de São Paulo, focando em bolsas com recorte racial. A pesquisa analisou as motivações das escolas para adotar essas medidas, as adaptações necessárias e as reações das famílias pagantes. Entrevistas com gestores revelaram desafios na inclusão desses estudantes. Fundamentada nos trabalhos de Mills e Gomes, a pesquisa constatou a queda do Mito da Democracia Racial, mas também a insuficiência das ações para que as instituições se tornem ambientes diversos e equitativos. Este painel visa fomentar discussões que inspirem práticas educativas inclusivas e conscientes, contribuindo para um olhar crítico e transformador na busca por espaços escolares mais diversos e menos desiguais.

**Palavras-chave:** Relações Étnico-Raciais; Ações afirmativas, Educação quilombola.

## **DESIGUALDADES PRESCRITAS: ANÁLISE DE DOCUMENTOS CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS<sup>1</sup>**

Vaniery Patricio Amorim dos Santos  
Escola Vera Cruz / PUC-SP

Orientador: Carlos Antonio Giovinazzo Junior  
PUC-SP

### **RESUMO**

Este artigo apresenta os resultados gerais da dissertação de mestrado intitulada Disputas, silêncios e esvaziamentos: análise das prescrições legais para a educação das relações étnico-raciais. Por meio de uma abordagem teórico-crítica, o estudo examinou documentos curriculares estaduais, suas interpretações e reconfigurações no âmbito regional, destacando a importância da educação nas relações étnico-raciais para a construção de uma sociedade equitativa e igualitária. A partir de uma análise qualitativa dos Referenciais Curriculares Regionais, especificamente nos estados do Amazonas e da Paraíba, discutiram-se as discrepâncias entre os documentos federais e regionais e, mais ainda, entre documentos das unidades federativas, evidenciando operacionalizações, esvaziamentos e apagamentos de conceitos voltados a essa temática. O estudo aponta para a relevância de se conhecer e compreender profundamente os documentos curriculares, como recurso auxiliar para professores, no enfrentamento de discursos dominantes e na promoção de espaços educativos igualitários e transformadores e, para tanto, enfatiza o papel crítico da linguagem na construção de relações sociais e ideologias, propondo uma reflexão sobre como a escolha de palavras, referências e contextos pode contribuir para uma educação que respeite e valorize a diversidade e complexidade da composição étnico-racial brasileira.

**Palavras-chave:** Relações Étnico-Raciais; Referenciais Curriculares Regionais; Educação Antirracista.

### **Introdução**

Em 09 de janeiro de 2003, depois de anos de luta dos movimentos negro e de educação popular, a Lei 10.639/03 alterou a LDB (Lei 9.394/96), determinando a obrigatoriedade do estudo da história e da cultura afro-brasileira no Ensino Básico brasileiro. Entre a aprovação dessa lei e a promulgação da Constituição Cidadã de 1988, houve uma lacuna de 15 anos, evidenciando o descompasso entre a determinação legal de que todos os sujeitos são iguais

---

<sup>1</sup> O presente artigo expõe os resultados da dissertação de mestrado “Disputas, silêncios e esvaziamentos: análise das prescrições legais para a educação das relações étnico-raciais”, realizada com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior- Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 88887.645545/2021-00

perante a Lei de a constatação de que apenas alguns desses sujeitos tinham a sua história coletiva como conteúdo considerado socialmente relevante para a formação do povo brasileiro. Em 20 de janeiro de 2008, acrescentou-se à discussão a Lei 11.645/08 que incluiu a obrigatoriedade do estudo da história e cultura dos povos indígenas, o que apenas evidenciou que parte significativa da população brasileira continuava a ser negligenciada e subalternizada na formação considerada básica para qualquer cidadão deste país.

Em 2022, o último Censo (IBGE) anunciou que o território brasileiro é majoritariamente negro (IBGE 2022), compreendendo pardos: 45,3% e pretos: 10,2% (que configuram a categoria negro), brancos: 43,5%, indígenas: 0,8% e amarelos: 0,4%. Ainda assim, parte significativa dos saberes, das histórias e das representações ensinadas a esses indivíduos compreende apenas a subjetividade e a coletividade de um desses grupos, fazendo de todos os outros, apêndices de sua história, ora como subalternos, ora como mercadorias, ora como misticismo, ora como representação idílica do passado. Vale, por isso, enfatizar que, entre limitações e desconhecimentos, a promulgação dessas leis representou esperança para uma nova construção de nação, que partiria de um currículo básico que compreendesse e respeitasse a totalidade da composição do povo brasileiro.

Partindo desse contexto, o problema central da pesquisa decorre das observações de que, apesar das prescrições legais a nível federal, há variações significativas na maneira como as leis para a educação das relações étnico-raciais são implementadas nos currículos estaduais. Para abordar esse problema, a linha teórico-crítica foi escolhida, uma vez que esta revela a organização social como dinâmica e historicamente determinada. Baseando-se em Mikhail Bakhtin e Herbert Marcuse, a pesquisa considera a linguagem como central para a análise das relações sociais e manifestações ideológicas, o que permite discutir a contradição intrínseca ao signo linguístico e sua forma discursiva.

Em continuidade, a pesquisa reflete sobre os espaços de disputa das manifestações ideológicas na educação para as relações étnico-raciais, adotando a perspectiva de Marcuse sobre a educação como espaço de alienação e resistência. É na contradição dialética, tida como essência do campo educacional, que o exercício e a reprodução de práticas e valores assumem formas discursivas e que, por sua vez, podem servir ou de reprodução da cultura dominante ou de abertura de espaço para mudanças.

Com base nas perspectivas expostas, um recorte regional é pautado a partir de um processo metodológico que, em primeira análise, estabelece a Pesquisa das Características Étnico-raciais da População - PCERP (2008) como referência. Em acréscimo, um segundo critério, que considerava o tempo de pesquisa, foi estabelecido, por isso, duas das seis Unidades da Federação apontadas pela pesquisa supracitada foram estabelecidas como escopo ideal para a pesquisa. Assim, estabeleceu-se um terceiro critério, o da composição populacional majoritariamente negra, uma vez que, como hipótese, estados mais diversos vivem de maneira mais intensa as tensões raciais e, por isso, provavelmente, debruçaram-se mais sobre a questão. Tendo em vista os critérios expostos, delimitou-se como escopo os estados do Amazonas e da Paraíba

Após seleção dos estados, o enfoque se deu na seleção de documentos para análise. Optou-se por uma leitura panorâmica dos marcos legais que traçam diretrizes para a educação no país, que serviram como direcionadores para a compreensão do que está sob responsabilidade do poder Federal e dos poderes estaduais.

Acerca dos documentos estaduais, partiu-se dos Planos Estaduais de Educação, para delinear o tratamento dado pela Unidade da Federação às questões de raça e etnia e, por fim, as prescrições estaduais para o Ensino Médio dos estados selecionados foram estabelecidas como documentos centrais. Em vista do exposto, os dois documentos selecionados para a análise qualitativa foram: Proposta Curricular e Pedagógica do Amazonas (2021); Proposta Curricular do Estado da Paraíba (2021).

Para a análise aprofundada, a etapa seguinte configurou-se na elaboração de um vocabulário familiar ao campo das relações étnico-raciais, que pudesse ser buscado nos textos, não apenas em seu uso e repetição, mas em seu contexto de uso e relevância.

A organização do referido protocolo permitiu, além da análise qualitativa, verificar a responsabilização que se atribui às áreas e aos diferentes componentes curriculares. Os resultados quantitativos, assim como a análise dos contextos de produção, a organização dos documentos e o uso em cada área do saber formam, portanto, a etapa de análise dessa pesquisa.

Das conclusões, compreende-se que há uma disputa em andamento para a manutenção das práticas para a educação das relações étnico-raciais nos documentos oficiais, o que não significa que em contextos mais conservadores elas são apenas retiradas do papel; os procedimentos são mais complexos, envolvem o esvaziamento de palavras outrora usadas em

contextos reivindicatórias, além do uso de conceitos pouco historicizados contemporaneamente, como “empatia”, “cidadania”, “diversidade cultural”, “multiculturalismo” e “respeito aos direitos humanos”.

Das proposições, aponta-se a necessidade de que os documentos prescritivos regionais se tornem o foco de análises e disputas, para que se compreenda o que já existe e se dispute o que está em produção. Assim, no fazer dialético da educação, prescrições efetivamente voltadas à transformação étnico-raciais no Brasil podem contribuir para a prática cotidiana dentro das escolas.

### **Linguagem, ideologia e disputa**

A compreensão da relação dinâmica entre sujeito e sociedade e a exposição dessa dinâmica a partir das manifestações ideológicas, que apreendem a realidade de modo parcial ou ilusório, é a perspectiva que embasa a análise proposta. Em especial no que se refere ao enfraquecimento, à adaptação e à anulação da tensão dessas manifestações, o que permite o mascaramento da ideologia, que, por primazia, dá-se na homogeneização e na superficialização dos discursos.

À vista disso, destaca-se a importância da linguagem nos estudos da ideologia, perspectiva abordada por Mikhail Bakhtin, em *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (2009), que apresenta o signo linguístico como a unidade mínima da aparência ideológica e a linguagem como arena de disputa da luta de classes.

Também se soma a essa perspectiva a produção de Herbert Marcuse. Em *O Homem Unidimensional* (2015), o autor discute a materialização da ideologia no capitalismo desenvolvido e analisa a operacionalização da linguagem, que torna o discurso unidimensional e esvaziado. Além disso, ele destaca que esse processo age nas aparências ideológicas, mascarando as contradições e criando um movimento de supressão e falsificação da verdade.

Sendo assim, compreende-se que a análise das manifestações discursivas deve evidenciar os artifícios de manutenção das aparências ideológicas e, para isso, Bakhtin e Marcuse tornam-se referência importantes para a compreensão dessas manifestações no discurso.

### **Relações étnico-raciais, educação e a busca por prescrições curriculares antirracistas**

A relevância da linguagem na disputa das aparências ideológicas exige reflexão sobre os espaços e instrumentos centrais dessas disputas, como a educação. Herbert Marcuse, em "Algumas implicações sociais da tecnologia Moderna" (1941), mostra como a instrumentalização do aparato educacional estatal no Terceiro Reich mascarava as intenções do Estado ao criar uma aparência ideológica de ciência e valorização da nação, enquanto esvaziava a crítica e reproduzia a técnica pela técnica.

Por sua vez, Franz Fanon, em "Pele Negra, Máscaras Brancas" (2020), descreve a educação como espaço de transformação e manutenção de ideias. Ele observa que a visão do mundo na Martinica era branca, com jovens desconhecendo suas raízes culturais até o surgimento de Aimé Césaire, que possibilitou uma reivindicação e assunção da negritude (FANON, 2020, p. 135).

Nessa perspectiva, o espaço escolar se configura como o espaço de potência para alienação e manifestação das aparências ideológicas ou, devido a sua dialética interna, espaço de formação emancipadora e resistência, a depender do que se coloca em prática na sala de aula. Por isso, é importante a centralidade da disputa desses espaços, assim como das leis e dos referenciais e prescrições curriculares, que podem ser ferramentas de alienação ou transformação.

Compreendendo essa centralidade, propõe-se aqui que essa questão seja aplicada ao contexto da disputa por prescrições curriculares que possibilitem e validem práticas antirracistas dentro das escolas. Para isso, faz-se necessário que se compreenda como se dá às relações étnico-raciais fora dos espaços escolares para que, em seguida, seja compreendida a disputa interna aos muros da escola.

Silvio Almeida (2021) destaca que as relações étnico-raciais podem ser encaradas sob três concepções: individual, institucional e estrutural. A concepção institucional é importante para esta pesquisa, pois trata o racismo como o resultado do funcionamento das instituições, que conferem desvantagens e privilégios com base na raça (ALMEIDA, 2021, p. 37-38). Em outros termos, a atuação intencional das instituições é necessária e faz parte da mudança das relações étnico-raciais no Brasil.

Por isso, discutir as relações étnico-raciais envolve necessariamente a questão do poder e da supremacia branca. Cida Bento (2022) afirma que a supremacia branca assegura privilégios para brancos e péssimas condições para negros (BENTO, 2022, p.14-15). O poder a serviço da supremacia branca utiliza técnicas variadas, cuja natureza e grau de sofisticação variam conforme o tempo e o lugar. Fanon, citado por Almeida (2021), ressalta que a evolução das técnicas de produção provoca a camuflagem das técnicas de exploração e das formas de racismo (ALMEIDA, 2021, p. 72).

Historicamente, o Movimento Negro há muito tem atuado nas políticas de educação para além do discurso universalista de igualdade, reconhecendo a complexidade de poder, raça e etnia no Brasil. Nilma Lino Gomes (2017) observa que o Estado brasileiro vem incorporando a raça de forma ressignificada em algumas de suas ações e políticas, especialmente na educação.

A educação no Brasil, portanto, é central para a superação das desigualdades étnico-raciais. A promulgação da lei 10.639/03 e o Parecer CNE/CP 3/2004 estabeleceram diretrizes para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Esses documentos oficiais foram resultado de décadas de reivindicações e propostas do movimento negro e de educadores comprometidos com a causa (BRASIL, 2006, p. 230).

O parecer de 2004 estabeleceu que todos os níveis de ensino devem proporcionar formação que lide com as tensas relações produzidas pelo racismo e discriminações, promovendo a reeducação das relações entre diferentes grupos étnico-raciais (BRASIL, 2006, p. 231). Passados 20 anos, a legislação educacional acumula ganhos na existência e persistência da pauta, mas exige constante análise para evitar a operacionalização e unidimensionalidade das prescrições.

A persistência das prescrições para a educação das relações étnico-raciais exige constante análise devido à complexidade do campo educacional e às forças de reação aos ganhos históricos dos movimentos por igualdade de direitos. Para que esse discurso possa ser usado nas disputas pela igualdade étnico-racial, seu caráter político, histórico e ideológico deve ser constantemente revisto. É na defesa dessa premissa que a pesquisa aqui exposta propõe a leitura de seu corpus de análise.

### **Método de análise dos documentos selecionados**

A investigação adotou um delineamento qualitativo para traçar e analisar documentos oficiais de educação sob a perspectiva étnico-racial. Para tanto, foi adotado o seguinte processo:

O estudo iniciou-se com a Pesquisa das Características Étnico-raciais da População (PCERP, 2008). Como segundo critério, considerou-se o tempo de pesquisa, estabelecendo duas das seis Unidades da Federação apontadas pela pesquisa como escopo ideal. O terceiro critério foi a composição populacional majoritariamente negra, partindo da hipótese de que estados mais diversos enfrentam tensões raciais mais intensas e, portanto, provavelmente, se debruçam mais sobre a questão. Com base nesses critérios, os estados do Amazonas e da Paraíba foram delimitados como escopo.

Os Planos Estaduais de Educação, consolidados após o Plano Nacional de Educação de 2014, foram lidos para delinear o tratamento dado às questões de raça e etnia. As prescrições estaduais para o Ensino Médio dos estados selecionados foram analisadas detalhadamente. Dois documentos estaduais foram escolhidos para análise qualitativa: a *Proposta Curricular e Pedagógica do Amazonas* (2021) e a *Proposta Curricular do Estado da Paraíba* (2021).

O vocabulário foi definido a partir dos seguintes documentos: Lei 10.639/03; Lei 11.645/08; Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais (2006); Entre o Encardido, o Branco e o Branquíssimo de Lia Vainer (2020); O pacto da Branquitude de Cida Bento (2022); Racismo Estrutural de Sílvia Almeida (2021) e; Lei 10.639/03: a atuação das Secretarias Municipais de Educação no ensino de história e cultura africana e afrobrasileira (2023).

Das obras citadas, o seguinte vocabulário foi estabelecido e usado como base para as análises da pesquisa: África, Africano, Negro(a), Afro-brasileiro(a), Povos (comunidades/ sociedades) originários (tradicionalis/ nativos), Índio, Africanidade, Afrodescendente, Ancestralidade, Diáspora, Discriminação, Escravos/ escravizados/ escravidão, Estereótipo, Etnocentrismo, Multicultural/ Multiétnico, Pluricultural/ Pluriétnico, Segregação, Xenofobia, Branco(a), Branquitude, Branqueamento/Embranqueamento, Negritude, Racismo/ Racista, Antirracismo/ Antirracista, Democracia Racial, Étnico/ Etnia, Pluralidade cultural e Diversidade Cultural.

Os documentos foram inicialmente lidos de forma integral para compreensão do texto. Posteriormente, digitalizados e submetidos a leitura OCR para localização e quantificação de

termos específicos. O vocabulário foi utilizado para verificar a presença e contexto dos termos nos documentos. Foram excluídos trechos de contextualização e itinerários, focando nas áreas apontadas como comuns a todos os estudantes.

### **Contexto de Produção do Plano Estadual de Educação do Amazonas**

Em abril de 2015, o Plano Estadual de Educação do Amazonas (PEE/AM) foi divulgado sob a gestão de José Melo de Oliveira, cujo mandato foi cassado em 2017 por compra de votos. Durante a aprovação do PEE/AM, Rossieli Soares da Silva era o Secretário Estadual de Educação (2012-2016). Em 2018, ele se tornou Ministro da Educação do governo Michel Temer e, posteriormente, Secretário da Educação do Estado de São Paulo. Atualmente, é Secretário da Educação do Estado do Pará.

O PEE/AM menciona a educação para relações étnico-raciais de forma superficial nas metas 7, 10, 11, 12, 13 e 14, destacando a meta 7 que assegura a inclusão de conteúdos sobre história e culturas afro-brasileiras e indígenas nos currículos escolares, conforme as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008.

A Proposta Curricular e Pedagógica do Ensino Médio de 2021, último documento oficial do Amazonas para o ensino médio, possui 492 páginas divididas em dez seções, abordando desde os sujeitos do ensino médio até orientações metodológicas e matrizes curriculares. A pesquisa aqui descrita foca principalmente no item 4, que trata da Formação Geral Básica, analisando a presença de termos relacionados às relações étnico-raciais em todo o documento.

Os termos analisados incluem raça, etnia, racismo, diversidade cultural, entre outros, observando-se que muitos são usados de maneira generalista e sem profundidade crítica. Há uma presença predominante do termo "indígena", mas sem um desenvolvimento pedagógico robusto. Outros termos importantes, como "branquitude", "diáspora", e "antirracismo", são ausentes, limitando o potencial crítico do documento.

O PEE/AM e o Referencial Curricular Amazonense apresentam uma abordagem limitada e superficial da educação para as relações étnico-raciais, com uma predominância de termos neutros e pouco desenvolvimento crítico. A análise sugere a necessidade de um aprofundamento e especificidade maior para efetivamente abordar as desigualdades e promover uma educação mais inclusiva e crítica.

## **Contexto de Produção do Plano Estadual de Educação da Paraíba**

O Plano Estadual de Educação (PEE) da Paraíba foi publicado em 24 de junho de 2015, durante o governo de Ricardo Coutinho, que à época era filiado ao PSB e atualmente ao PT. Durante a aprovação do PEE, a Secretaria Estadual de Educação estava sob a direção de Aléssio Trindade de Barros, Doutor em Engenharia Elétrica e professor titular do Instituto Federal da Paraíba. Barros também foi Secretário Nacional de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação e Reitor do Instituto Federal de Brasília. Ele participou diretamente da criação do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) e permaneceu na Secretaria Estadual de Educação da Paraíba entre 2015 e 2019, quando se afastou devido à sua vinculação com a Operação Calvário.

O PEE desenvolve a educação para as relações étnico-raciais de maneira contextualizada e aprofundada, abrangendo o âmbito internacional, a legislação nacional e seus desdobramentos estaduais. O plano estabelece metas específicas além das estipuladas pelo Plano Nacional de Educação, incluindo temas como Educação Escolar do Campo, Educação à Distância, Educação em Direitos Humanos, Educação das Relações Étnico-Raciais, Educação Escolar Indígena, Educação Quilombola, Educação Escolar Cigana e Educação Ambiental. A meta específica para Educação das Relações Étnico-Raciais é um foco importante desta pesquisa.

Entre o PEE e a Proposta Curricular do Ensino Médio de João Pessoa, lançada em 2021, passaram-se pouco mais de seis anos. Nesse período, as relações políticas no estado se alteraram, com novos agentes políticos assumindo o poder. O documento de 2021 foi assinado no governo de João Azevêdo Lins Filho, que, apesar de sua vinculação com a Operação Calvário, não teve acusações provadas.

O documento apresenta 867 páginas, organizada em uma estrutura que inclui um texto introdutório, formação geral básica, itinerários formativos e itinerários de formação técnica e profissional. O foco desta pesquisa está no item 2 e seus subitens, mas é relevante observar a presença do vocabulário de análise em diferentes partes do documento.

A análise revela que termos relacionados à educação étnico-racial aparecem nas áreas de Linguagens e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, e Matemática e suas Tecnologias. No entanto, a profundidade e

consistência do tratamento do tema variam entre as áreas. Por exemplo, na área de Linguagens, há um uso considerável de termos como "africano(a)", "negro(a)" e "afro-brasileiro(a)" em componentes curriculares como Língua Portuguesa, Dança e Música, mas com uma predominância de abordagens mais repertoriais do que críticas. Em Ciências da Natureza, o vocabulário aparece mais nas premissas gerais da área e menos nos objetivos de aprendizagem específicos.

A análise dos documentos sugere que a influência política e a falta de um balizador uniforme para a temática étnico-racial resultam em abordagens inconsistentes. Há uma preocupação evidente do governo paraibano com a temática, mas a implementação prática varia significativamente entre as áreas do conhecimento, revelando a necessidade de um direcionamento mais coeso e equitativo. Ainda assim, a análise dos documentos permite compreender que, apesar da aparente preocupação com a educação das relações étnico-raciais, a profundidade e consistência do tratamento do tema no currículo estadual da Paraíba variam entre as áreas e componentes curriculares. A adoção de um direcionamento curricular que responsabilize de forma equitativa todas as áreas do conhecimento é essencial para uma formação mais inclusiva e crítica dos estudantes.

### **Considerações finais**

Para os envolvidos no campo da educação, a análise de documentos relevantes não deveria ser distante. Contudo, há uma lacuna significativa entre teoria e prática, devido à falta de sistematização desses documentos e ao desinteresse em criar condições que auxiliem os docentes na implementação de conteúdos transformadores.

A pesquisa descrita visou compreender as formas, conteúdos, contextos e pretextos dos documentos analisados, oferecendo subsídios para a prática da educação nas relações étnico-raciais. Tais documentos, embora possam ser contraditórios, têm o potencial de serem recursos valiosos para professores em busca de um espaço educativo igualitário e transformador.

A compreensão da linguagem, em constante transformação e disputa, é essencial. A escolha das palavras e referências deve considerar o contexto histórico e geográfico para evitar a operacionalização da linguagem, que mascara contradições e suprime a verdade, tornando-se um instrumento de controle.

A educação para as relações étnico-raciais está atrelada a essa disputa. Mudanças significativas dependem da criação de espaços discursivos que não naturalizem desigualdades, mas que sejam institucionalmente validados. A relevância dos espaços educativos na construção ideológica e cultural dos sujeitos é essencial para superar discursos universalistas e abordar as complexidades de poder, raça e etnia no Brasil.

No Amazonas, a Proposta Curricular e Pedagógica do Ensino Médio (2021) reflete uma abordagem superficial sobre as relações étnico-raciais, com termos neutros e apaziguadores que não questionam as estruturas de poder. Em contrapartida, na Paraíba, um contexto de governo progressista permitiu a elaboração de diretrizes mais robustas e críticas, ainda que carentes de direcionamento para um trabalho mais equitativo entre as áreas.

Apesar de alguns avanços, as análises revelam que muitos termos críticos são pouco explorados, e a operacionalização da linguagem esvazia seu potencial transformador. As contradições nos documentos refletem a tensão entre a intenção de promover uma educação igualitária e as práticas que perpetuam a desigualdade.

Em suma, a conclusão da pesquisa não apenas destaca a necessidade de uma vigilância constante e uma crítica rigorosa das práticas curriculares, mas também sugere caminhos para pesquisas futuras, propondo estudos adicionais que explorem como diferentes abordagens pedagógicas podem impactar a eficácia da educação étnico-racial. Ainda, aponta deficiências significativas na implementação das políticas educacionais sobre relações étnico-raciais no Brasil, destacando que análises das outras 25 unidades da federação devem ser implementadas, para que se entenda profundamente o que já existe e se dispute os próximos balizadores da educação nacional que, no ano de 2024, já estão em produção. Não existe espaço vazio na educação; existe a escolha pela resistência ou a aceitação do discurso dominante.

#### **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:**

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo Estrutural**. São Paulo, SP: Editora Jandaíra, 2021.

AMAZONAS, **Plano Estadual de Educação – PEE/AM e qualidade do ensino**. Fórum estadual de educação do Amazonas, Manaus, abr. 2015.

\_\_\_\_\_, **Referencial Curricular Amazonense: Ensino Médio**. Manaus: Secretaria de Estado de Educação e Desporto do Amazonas, 2020.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo, SP: Editora Hucitec, 2009.

- BENTO, Cida. **Pacto da Branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.
- BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras exceções. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2003. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/110.639.htmL](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htmL)>. Acesso em: 13 nov. 2023.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e ações para educação das relações étnico-raciais**. Brasília: SECAD, 2006.
- \_\_\_\_\_. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Indígena", e dá outras exceções. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 mar. 2008. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm)>. Acesso em: 13 nov. 2023.
- \_\_\_\_\_. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Galeria de Ministros. Ministro Rossieli Soares da Silva**. Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao/institucional/galeria-de-ministros/ministro-rossieli-soares-da-silva>>. Acesso em: 14 nov. 2023.
- FANON, Frantz. **Pele Negra, máscaras brancas**. São Paulo, SP: Ubu Editora, 2020.
- GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro Educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.
- MARCUSE, Herbert. **Acerca del carácter afirmativo de la cultura**. In: \_\_\_\_\_. *Cultura y sociedad*. Buenos Aires: Editorial Sur, 1970.
- \_\_\_\_\_. **O homem unidimensional: Estudos da ideologia da sociedade industrial avançada**. São Paulo, SP: Edipro, 2015.
- \_\_\_\_\_. **Tecnologia, guerra e fascismo**. São Paulo, SP: Editora Unesp, 1999.
- PARAÍBA. **Plano Estadual de Educação da Paraíba (2015–2025)**. João Pessoa, PB:Secretaria de Estado da Educação, João Pessoa, jun. 2015.
- \_\_\_\_\_. Secretaria de Educação. **Proposta Curricular do Ensino Médio da Paraíba 2021**. João Pessoa, PB:Secretaria de Estado da Educação, João Pessoa, dez. 2021.
- \_\_\_\_\_. GOVERNO DA PARAÍBA. **Secretariado**. Disponível em: <<https://paraiba.pb.gov.br/diretas/secretaria-da-educacao/institucional/secretariado>>. Acesso em: 10 fev. de 2024.
- SANTOS, Natália Neris da Silva. **A voz e a palavra do Movimento Negro na Assembleia Nacional Constituinte(1987/1988): Um estudo das demandas por direitos. Dissertação (Mestrado em Direito)** - Escola de Direito de São Paulo da Fundação Getúlio Vargas. São Paulo, 2015.
- SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. BARBOSA, Lucia Maria de Assunção (orgs.). **O pensamento negro em educação no Brasil: Expressões do Movimento Negro**. - 2a ed. - São Carlos: EDUFSCar, 2023.

## O RACISMO QUE MARCA A RELAÇÕES DOS JOVENS QUILOMBOLAS NO CONTEXTO ESCOLAR: ANÁLISE ETNOGRÁFICA<sup>2</sup>

Davi Souza de Freitas  
Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME-SP)/ PUC-SP

Coautor: Ana Paula Ferreira da Silva  
PUC-SP

### RESUMO

O presente artigo tem como questionamento como ocorrem as relações de estudantes quilombolas, que frequentam a escola em uma comunidade vizinha, com os demais alunos e professores. O objetivo é analisar as relações sociais estabelecidas, da comunidade pesquisada no âmbito escolar, a partir do pressuposto do conceito de racismo estrutural. Os dados foram coletados a partir das ferramentas metodológicas e teóricas da pesquisa do tipo etnográfica, foram entrevistadas membros da equipe escolar, uma aluna e dois alunos quilombola e uma aluna da comunidade do entorno. O referencial teórico e metodológico fundamenta-se em Bourdieu, Elias e Scotson, Fiabani, Gomes e Almeida. Como resultado, verifica-se que os alunos quilombolas sofrem racismo e são estigmatizados. Desta forma, somados a outros fatores sociais, encontram um ambiente desfavorável para aprendizagem.

**Palavras-chaves:** quilombolas, educação, racismo.

### Introdução

Os quilombos são o primeiro movimento de resistência preta, a primeira organização da classe trabalhadora brasileira, afinal por mais de três séculos, o Brasil foi local da exploração de mulheres, homens e crianças negras, traficadas do continente africano. Fiabani (2005) destaca as características escravistas através da reificação dos povos sequestrados de África:

Podemos classificar uma comunidade como escravista quando o trabalhador escravizado é considerado uma mercadoria: quando seu proprietário pode decidir onde, como e quando empregar seu trabalho; quando, ao menos em teoria, a totalidade do produto do trabalho do cativo pertence ao amo e, finalmente, quando o status servil é vitalício e hereditário. (FIABANI, 2005, p.15)

---

<sup>2</sup> Agência Financiadora: CNPq

Exercer trabalho forçado e ficar encarcerado em condições subumanas de forma pacífica, não era o que a população negra escravizada pretendia, conforme aponta Fiabani (2005):

O principal foi o assinalado desejo latente de autonomia do cativo, que jamais deixou de se opor à apropriação de sua liberdade-força de trabalho. A densidade relativa e absoluta da população servil foi importante determinação. (FIABANI, 2005, p. 253)

A luta por liberdade e muitas formas de resistência contra a escravidão que o povo preto elaborou foram suprimidas pela história ou pouco relatadas e é justamente na Bahia, território desta pesquisa, onde surgem os primeiros e mais contundentes símbolos de resistência: os quilombos. A história dos quilombos, portanto, se inicia junto com o processo de escravidão e é símbolo de resistência contra o trabalho forçado, os maus tratos e a coisificação da população preta sequestrada do continente africano para o Brasil.

Os quilombos e mocambos se formavam quase sempre a partir dos escravos fugitivos. Dos canaviais de engenhos do Nordeste surgem as primeiras notícias de fugas de escravos e a constituição deles em comunidades. Data de 1575 o primeiro registro de um mocambo, formado na Bahia. (GOMES, 2015, p.12)

A dominação por parte dos europeus nas Américas reforçou o conceito já existente, “a elaboração teórica da ideia de raça como naturalização dessas relações coloniais de dominação entre europeus e não europeus”. (GOMES, 2012, p.729). Nilma Lino Gomes (2012) aponta para a relevância e aprofundamento histórico e sociológico de Aníbal Quijano com relação à elaboração do conceito de raça no Brasil:

[...] uma dimensão mais profunda da invenção da raça, trazendo-nos para o contexto latino-americano e problematizando que, antes mesmo de se consolidar como um conceito da ciência, ela foi sendo formulada como uma ideia, uma representação social e, portanto, uma forma de classificação social imbricada nas estratégias de poder colonial. Esta noção foi se tornando, paulatinamente, um instrumento de poder econômico, político, cultural, epistemológico e até pedagógico. A empreitada colonial educativa e civilizatória esteve impregnada da ideia de raça. (GOMES, 2012, p.730)

O conceito de raça é um instrumento de dominação, por outro lado, ao longo da história, o Movimento Negro vem ressignificando e atribuindo a ele, caráter de resistência através da luta política.

Ao trazer o debate sobre o racismo para a cena pública e indagar as políticas públicas e seu compromisso com a superação das desigualdades raciais, este movimento social ressignifica e politiza a raça, dando-lhe um trato emancipatório e não inferiorizante. (GOMES, 2012, p.733)

Se a ideia de raça serviu para criar uma explicação que inferiorizava a população negra, a discussão sobre racismo possibilitou dar visibilidade às inúmeras expressões sociais de opressão racial. Na obra *“Racismo Estrutural”*, Silvio Almeida (2020) elenca três concepções de racismo: o individual, institucional e estrutural. A concepção individual é tratada como desvio de caráter ou doença, o que faz com que essa concepção gere uma forma superficial de análise da questão racial:

O racismo, segundo esta concepção, é concebido como uma espécie de “patologia” ou anormalidade. Seria um fenômeno ético ou psicológico de caráter individual ou coletivo, atribuído a grupos isolados; ou, ainda, seria o racismo uma “irracionalidade” a ser combatida no campo jurídico por meio da aplicação de sanções civis – indenizações, por exemplo – ou penais. Por isso, a concepção individualista pode não admitir a existência de “racismo”, mas somente de “preconceito”, a fim de ressaltar a natureza psicológica do fenômeno em detrimento de sua natureza política. (ALMEIDA, 2020, p.36)

O racismo institucional é um avanço em relação ao individual, pois segundo o autor, considera que a sociedade é composta por conflitos e disputas de poder. Trata sobre a forma como os sujeitos ocupam os cargos nas instituições a partir dessa condição de disputa desigual. O autor destaca dois aspectos importantes sobre a forma como as instituições se constituem:

[...] a) instituições, enquanto o somatório de normas, padrões e técnicas de controle que condicionam o comportamento dos indivíduos, resultam dos conflitos e das lutas pelo monopólio do poder social; b) as instituições, como parte da sociedade, também carregam em si os conflitos existentes na sociedade. Em outras palavras, as instituições também são atravessadas internamente por lutas entre indivíduos e grupos que querem assumir o controle da instituição. [...] Assim, detêm o poder os grupos que exercem o domínio sobre a organização política

e econômica da sociedade. Entretanto, a manutenção desse poder adquirido depende da capacidade do grupo dominante de institucionalizar seus interesses, impondo a toda sociedade regras, padrões de condutas e modos de racionalidade que tornem “normal” e “natural” o seu domínio. (ALMEIDA, 2020, p.40)

Nesse sentido, o conceito de racismo estrutural desmistifica o racismo isolado, pois o toma como resultado de um processo histórico em que condições privilegiadas de grupos dominantes subjuguem outros grupos étnico-raciais, excluindo-os dos espaços de poder nos setores políticos, econômicos e culturais. (ALMEIDA, 2020, p.50)

### **Metodologia**

Para analisarmos as relações dos jovens quilombolas no cotidiano escolar, utilizaremos a pesquisa do tipo etnográfica, elaboramos um plano que direcionasse o foco de observação, bem como roteiros de entrevistas semiestruturadas.

Uma das primeiras condições da pesquisa etnográfica é a compreensão dos fatos do ponto de vista nativo. A necessidade analítica da perspectiva torna-se ainda mais fundamental quando observamos que ela é capaz de instrumentalizar o pesquisador de forma a “compreender os fatos” a partir do ponto de análise do outro. Buscar dados que possam compor o quadro de compreensão de cada um dos sujeitos sobre um mesmo evento é fundamental para que se compreenda a rede de relações a que cada um faz parte. (SILVA, 2015, p. 233)

Durante a coleta de dados, para pesquisa de mestrado, foram muitos os entrevistados, contudo, para elaboração deste artigo foram utilizados trechos das entrevistas do líder da comunidade quilombola, a diretora da EMEF<sup>3</sup>, uma professora, uma aluna da comunidade vizinha e dois alunos quilombolas. Vale ressaltar que todos os nomes dos entrevistados são fictícios para preservar as identidades dos sujeitos.

Após a coleta, todos os dados foram organizados à luz das proposições presentes no capítulo “Compreender”, da obra “A miséria do mundo” (Bourdieu, 2012).

---

<sup>3</sup> Escola Municipal de Educação Fundamental

## Racismo, estigmas

Alguns moradores já tinham me orientado a procurar por Basílio<sup>4</sup>, por se tratar de uma liderança importante da comunidade quilombola, ele é muito conhecido em outras regiões e tem propriedade para discorrer sobre os modos como a discriminação marca a comunidade. Basílio relata a má vontade de lideranças da comunidade mais próxima, de se unirem para um objetivo comum e destaca a discriminação por parte dos moradores dessa localidade:

“Estou com 46 anos e essa pessoa (ele se referia a uma mulher que tem uma forte influência política e é liderança na comunidade vizinha ao quilombo) ia e voltava todo dia da cidade com uma *Hilux* que a prefeitura mandava. Uma pessoa dessa tem moral. Já foi candidata (vereadora), não ganhou, mas teve uma boa quantidade de votos que na próxima ela poderia ganhar, ela não zelou por esse votos. Então o que eu falei pra ela: ‘Fulana, vamos se juntar nós todos, vamos se juntar à vila, com a gente e vamos botar tudo num prato só’. Mas tem uma resistência com nós aqui! Se eu dizer para você que sou rejeitado na comunidade vizinha, eu sou em primeiro classe! Lá não nos vêem com bons olhos e eu hoje tenho casa lá. Vou te dar um exemplo, aconteceu esses dias: eu estava sentado na calçada e, às vezes, passam cinco ou seis pessoas indo para igreja e nem dão boa tarde e nem bom dia. Às vezes, quando voltam é que vão ver a gente. Por que na primeira passagem não viram a gente, só viu na volta?” (Basílio, uma das lideranças da comunidade quilombola)

As lideranças da comunidade vizinha não querem perder os privilégios, como cargos comissionados na prefeitura, licitações dos transportes escolares. Em relação aos benefícios que os grupos dominantes recebem, Bourdieu (2011) aponta:

O espaço ou, mais precisamente, os lugares e os locais do espaço social reificado, e os benefícios que eles proporcionam são resultados de lutas dentro dos diferentes campos. Os ganhos do espaço podem tomar a forma de ganhos de localização, eles mesmos susceptíveis de ser analisados em duas classes: as rendas (ditas de situação) que são associadas ao fato de estarem situadas perto de agentes e de bens raros e cobiçados (como os equipamentos educacionais, culturais ou de saúde) [...] (BOURDIEU, 2011, p.163)

---

<sup>4</sup> Todos os nome foram alterados para garantir o anonimato

A comunidade quilombola é estigmatizada por outros moradores das comunidades do entorno, como um território violento, com circulação de drogas e prostituição. Esse isolamento é ocasionado por diversos fatores, como aponta Basílio, em seu relato. Na obra *Os Estabelecidos e os Outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade*, Elias e Scotson (2000) destacam:

O grupo estabelecido cerrava fileiras contra eles e os estigmatizava, de maneira geral como pessoas de menor valor humano. Considerava-se que lhes faltava a virtude humana superior - o carisma grupal distintivo - que o grupo dominante atribuía a si mesmo. (ELIAS e SCOTSON, 2000, p.19)

Os jovens quilombolas recebem o mesmo tratamento, no ambiente escolar, sofrem com os estigmas e apelidos racistas.

A primeira entrevistada foi a diretora da EMEF, afinal, sua autorização era necessária para a minha presença na escola. Durante a entrevista ela destacou as concepções sobre os alunos quilombolas:

Eles, aqui, sendo franca com você, jogando branco no branco, nós temos muitas dificuldades, porque eles mesmo não se aceitam. Eles mesmos plantam, molham e colhem o preconceito deles. Eles não sentam na sala para estudar, até na hora dos trabalhos de grupo é só o povinho de lá. Isso tudo dificulta na escola, dificulta o aprendizado, porque você sabe que aprendizado, hoje, é troca. Eles têm perspectiva de vida, não tem foco, não tem objetivo, aí é muita falta de aprendizado. (Diretora da EMEF Rural)

A diretora confirma que os jovens quilombolas têm dificuldade de aprendizado. Destaca a falta de interação dos jovens da comunidade quilombola com os alunos moradores de outras comunidades, atribui esse isolamento aos próprios jovens quilombolas e que essas condições refletem no desempenho escolar.

Casos de racismo são corriqueiros na EMEF, como relata a professora:

Macaco a gente ouve mesmo aqui na sala de aula na Santana. Tanto é que eu tenho um ex-aluno, da comunidade quilombola que era apegado a mim demais, ele era molecote, terrível, com o perdão da palavra nem o cão podia com ele, mas ele ficou muito apegado comigo e até hoje, depois de mais velho, recebo mensagem dele. Na sala de aula eu ouvia 'macaco' pra ali, 'macaco' pra acolá. (Professora da EMEF Rural)

Sobre essas formas de “brincar” com o colega, em sua obra *Racismo Recreativo*, Adilson Moreira (2019) aponta:

Esses comportamentos não são apenas atos abertamente racistas. Chester Peirce classificou essas ações que se manifestam na forma de expressões verbais, de representações culturais e de reações físicas como rituais sociais que demonstram desprezo por minorias raciais. Eles estão baseados em sentimentos de natureza negativa em relação a membros de grupos minoritários, sentimentos decorrentes de diferenças de status cultural entre grupos raciais presentes em uma sociedade. Esses atos, mensagens e representações seriam então o que ele chamou de *microagressões*. (MOREIRA, 2019, p.38)

Ao ser questionada se esse tinha sido o único caso de racismo que ela presenciou, a professora Tânia responde:

Só nesse, mas ele era descarado, ele tinha brincadeiras bobas e chegava em um dava um tapa na testa, chegava em outro puxava camisa e eu falava: ‘Fulano vá se aquietar!’ e os alunos gritavam: ‘Esse macaco...’. Ainda assim não pode, um erro não justifica outro.” (Professora da EMEF)

As reações violentas, os isolamentos e a falta de atenção durante as aulas são inerentes às discriminações sofridas por parte dos alunos e a invisibilidade por partes dos docentes. Dito isso, Elias e Scotson (2000) destacam:

Surge como uma coisa objetiva, implantada nos outsiders pela natureza ou pelos deuses. Dessa maneira, o grupo estigmatizador é eximido de qualquer responsabilidade: não fomos nós, implica essa fantasia, que estigmatizamos essas pessoas e sim as forças que criaram o mundo - elas é que colocaram um sinal nelas, para marcá-las como inferiores ou ruins. (ELIAS E SCOTSON, 2000, p.34)

Essas situações que são tratadas sempre como algo menor pela professora aparece também nos relatos de alguns dos moradores mais velhos da comunidade quilombola em relação ao que ouvia na infância, durante o trajeto para escola:

Ah, é discriminação, né?! Muitos, quando eu era criança da idade desse menino, até maior, a gente ia daqui para lá, porque a cultura sempre foi na vila, o [nome da comunidade] foi sempre discriminado e o povo falava: ‘E ficou preto a estrada!’ ‘Óh os nego do quilombo!’ (Basílio, uma das lideranças da comunidade quilombola)

Basílio sente o peso das marcações sociais e seu relato demonstra que o racismo em

relação ao povo da comunidade quilombola não é algo recente.

Outra entrevistada foi Carla, moradora da Fazenda Santana e aluna da EMPG Bacurau confirma o relato da professora Helena:

Eles sempre sentam no fundo, eles gostam mais do fundo, mas no ano que estudei, era uma turma mais agitada, tinham alguns alunos mais bagunceiros, aí eles se juntavam e brincavam. (Carla, moradora da vila e aluna da EMEF.)

Tentei compreender melhor e questionei se os bagunceiros sempre se agrupavam com as crianças da comunidade quilombola. A jovem é tímida e destaca que os alunos quilombolas são mais desinteressados:

Eles têm dificuldade e sempre repetem de ano. Não conseguem pronunciar algumas palavras, não é aquele aluno participativo, a professora pergunta se entendeu e eles não dão nenhum sim ou não como resposta. São tímidos, não falam, acaba ficando mais difícil para eles. (Carla, moradora da Fazenda Santana e aluna da EMPG)

### **A voz dos jovens quilombolas**

Mesmo em conversas informais é extremamente complexo extrair depoimentos longos dos jovens da comunidade quilombola. Por se tratar de jovens tímidos e monossilábicos, trarei informações previamente coletadas sobre cada jovem quilombola para facilitar a compreensão das entrevistas. Minhas fontes são parentes, amigos e funcionários da escola, o objetivo é ilustrar como se constitui cada jovem e o contexto que estão inseridos. Vale ressaltar que confrontei essas informações para apurar a veracidade para não incorrer no risco de reforçar estigmas.

Chamaremos os jovens quilombolas de Demétrio e Jurandir, para preservar suas identidades.

Demétrio entrou na sala sem me olhar nos olhos, sentou, inclinou a cadeira e colocou as mãos atrás da cabeça. Parecia tenso, a voz trêmula. Ouvi alguns relatos sobre ele, falta muito, desiste sempre no final do ano, uso e venda de drogas. Falei que minha presença não era para avaliar nada, que era só uma conversa para entender algumas coisas para meu trabalho. Ele sorriu, balançou a cabeça positivamente e falou a mesma expressão dos outros jovens: “*Tá certo!*”.

Ele é um pouco mais falante: *“Da escola só gosto do futebol, do resto não gosto. É chato demais. Não sei de nada, não estudo.”*. Pergunto se a dificuldade em aprender é por conta da bagunça e ele disse que também faz um pouco, mas agora *“tá de boa”*. Pergunto se na hora do intervalo ele fica com todos ou só com os amigos da comunidade quilombola: *“Na sala fico só na minha, tá ligado?” Não gosto de ficar fazendo as coisas, de ficar falando com professora, tá ligado?! Fico afastado, é meu jeito. No recreio eu converso com todo mundo mesmo.”*

Sobre cursar o ensino médio, Demétrio é categórico, diz que não quer por não gostar de estudar.

Pergunto o que ele faz para se divertir lá na comunidade: *“Jogo babá. À noite mexo no celular e vamos no bar também, mas eu não bebo, só fumo cigarro.”*

Quando pergunto se considera quilombola, ele responde: *“Sou de lá né, fazer o quê?”*. Ele não sabe o que é quilombo e nunca ouviu nada sobre o tema na escola. A partir do conhecimento dele sobre escravidão, expliquei de forma breve um pouco da história dos quilombos e que ele é descendente de guerreiros que lutaram por liberdade. Foi o único momento que ele tirou as mãos de trás da cabeça, prestou atenção, sorriu e falou: *“Tá certo, massa!”*.

Jurandir, é neto de um senhor muito conhecido no quilombo, é calado, cabisbaixo, quando me encarava sua expressão era de tristeza. A sua trajetória explica seu semblante. Segundo minhas fontes, o jovem é dependente químico. Dias antes da entrevista, seu tio me contou que Jurandir apanhou do pai, pois tinha pego R\$200 para pagar dívidas de drogas. Cabe um destaque para contextualizar, o tráfico não é como conhecemos nas grandes cidades, são pequenos “revendedores”, moradores da comunidade do quilombo, mas que cobram os devedores de forma violenta, mesmo tendo ligação familiar.

Como é de praxe, minha intenção era fazer as mesmas perguntas para o Jurandir, quando perguntei se ele gostava de alguma matéria ele respondeu: *“Oxi, não sei ler e nem fazer conta não, pô!”*. Essa resposta, direta, seca, com um tom de indignação, me fez repensar o que eu perguntaria dali para frente. Por conta da experiência com os outros entrevistados, tento animá-lo e questiono se ele gosta de educação física. Jurandir, com um sorriso tímido, responde:

*“Gosto muito, gosto de jogar bola e baleado<sup>5</sup>.”*

O jovem não faz ideia do que seja um quilombo, assim como expliquei para os outros entrevistados, explico para Jurandir, utilizo a mesma metodologia partindo do seu conhecimento sobre a escravidão e, claramente, o jovem não sabia do que eu estava falando. Essa relação difusa com a identidade quilombola é antiga. Segundo Freitas (2021):

Apesar de demonstrar pouco conhecimento sobre o tema e dificuldade de pronunciar a palavra quilombola, Abdias alerta que durante a infância não falavam sobre as questões quilombola: “Nãããã, menino, isso existiu de uns anos para cá esse negócio de ‘calombola’. Quando eu era pequeno não existia isso não!” É característico de um país, como o Brasil, marcado pela colonização, ocultar a história daqueles que resistiram. (FREITAS, 2021, p.61)

Enquanto eu explicava sobre o quilombo, Jurandir me interrompe e questiona: *“E lá na cidade estuda em qual escola?”*. A pergunta me pegou de surpresa. Ele explicou: *“Não, como faz se o cara quiser ir pra lá?”*. O jovem, que não sabe ler e nem escrever, acabava de demonstrar interesse em cursar o ensino médio na cidade. Expliquei todo o processo até o ensino médio, a importância dele aprender a ler e escrever. No caderno demonstrei as vogais, Jurandir prestou atenção e foi reconhecendo algumas letras. Brinquei que teria que treinar igual o futebol.

Enquanto falávamos de como organizar o estudo das palavras, perguntei como era sua rotina: *“Lá, às vezes, jogo bola. Não tenho chuteira e lá é umas pedras danadas, tem espinho. De noite fico no celular, deitado.”*. Insisto e pergunto se a noite os jovens se reúnem: *“Às vezes, o cara vai para os bar jogar ficha de sinuca, a gente bebe, minha cabeça fica rodando. Uso essas droga véia, fumo maconha, uso um pó véi.”*. Comento que o uso de drogas dificulta a aprendizagem, Jurandir fala: *“Tenho vontade de ler, pô!”*. Fico perdido com essa afirmação vindo de um aluno, dentro de uma escola. Jurandir faz menção de como se quisesse se levantar, percebo sua inquietação e falo para ele que voltarei em breve. A gente se despede e ele promete que vai se dedicar e tentar aprender a ler antes do meu retorno.

Durante nosso diálogo, o jovem expressou duas vezes vontade de aprender a ler e

---

<sup>5</sup> A famosa queimada.

escrever.

A cultura ou vozes dos grupos sociais minoritários e/ou marginalizados que não dispõem de estruturas importantes de poder costumam ser silenciadas, quando não estereotipadas e deformadas, para anular suas possibilidades de reação. (TORRES SANTOMÉ, 2013, p.157)

Além dos diversos problemas sociais que atravessam a comunidade quilombola, o racismo que os estudantes, oriundos dessa comunidade, sofrem na escola os afasta ainda mais dos saberes escolares. São vistos apenas através das lentes dos estigmas e invisibilizados quando deveriam ser acolhidos.

### **Conclusão**

A discriminação e os preconceitos vividos pelos moradores da comunidade quilombola também são nítidos, na escola, nos depoimentos da diretora e professora. Essa constatação é corroborada por duas alunas que destacam o isolamento durante as aulas e no intervalo, as dificuldades no aprendizado e xingamentos como macaco são recorrentes nos relatos daqueles que já passaram pela escola em outras décadas, mas que ainda estão presentes nos exemplos das professoras ou das alunas que cursam o Ensino Fundamental. Essas expressões recorrentes demonstram as marcas que as crianças da comunidade quilombola carregam em suas vidas escolares. Esses alunos e alunas também são os mais reprovados no 6º ano do Ensino Fundamental, os que abandonam a escola e que não chegam a cursar, em sua maioria, o Ensino Médio na cidade. Silvio Almeida (2020) aponta sobre o Estado moroso e que ignora as questões raciais:

Nas teorias liberais sobre o Estado há pouco, senão nenhum, espaço para o tratamento da questão racial. O racismo é visto como uma irracionalidade em contraposição à racionalidade do Estado, manifestada na impessoalidade do poder e na técnica jurídica. Nesse sentido, raça e racismo se diluem no exercício da razão pública, na qual deve imperar a igualdade de todos perante a lei. Tal visão sobre o Estado se compatibiliza com a concepção individualista do racismo, em que a ética e, em último caso, o direito, devem ser o antídoto contra atos racistas. (ALMEIDA, 2020, p.89)

A EMEF que atende os jovens quilombolas reproduz a ideologia do grupo dominante

que elabora as políticas públicas. O racismo estrutural é ignorado pelas diretrizes educacionais as quais os diretores utilizam para organizar as escolas, bem como a carreira sucateada dos docentes com péssimas ou nenhuma formação acerca dos temas que envolvem as culturas afro-brasileiras. O descaso é um terreno fértil para que alunas e alunos reproduzam o racismo na sua forma individual.

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ALMEIDA, S. **Racismo estrutural**. São Paulo: Editora Pólen Livros, 2020.

BOURDIEU, Pierre (org). **A miséria do mundo**. Petrópolis: Vozes, 2012.

ELIAS, Norbert; SCOTSON, John. **Os estabelecidos e os outsiders**: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade. - Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2000.

FIABANI, Ademir. **Mato, palhoça e pilão**: o quilombo, da escravidão às comunidades remanescentes (1532 - 2004). São Paulo: Expressão Popular, 2005.

FREITAS, Davi Souza de. **Identidade quilombola e racismo**: análise etnográfica da comunidade do Umbuzeiro/BA. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2022.

GOMES, Flávio dos Santos. **Mocambos e quilombos**: uma história do cempesinato negro no Brasil. São Paulo: Claro Enigma, 2015.

GOMES, Nilma Lino. **Movimento negro e educação**: ressignificando e politizando a raça. Educ. Soc., Campinas, v. 33, n. 120, p. 727-744, jul.-set. 2012 Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br/>> Acesso: 07/06/2024.

GOMES, Nilma Lino. **Educação e relações raciais**: discutindo algumas estratégias de atuação. In: MUNANGA, Kabengele (Org.) Superando o racismo na escola. Brasília: MEC, 1999.

MOREIRA, Adilson. **Racismo Recreativo**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

TORRES SANTOMÉ, Jurjo. **As culturas negadas e silenciadas do currículo**. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.) Alienígenas na sala de aula. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

SILVA, Ana Paula Ferreira da. **A etnografia e a produção de conhecimento teórico e metodológico nas pesquisas em educação**: apontamentos sobre o fracasso escolar. Cuicuilco, vol. 22, nº 64, setembro – dezembro, 2015, pag. 223-244. Escuela Nacional de Antropología e Historia. Distrito Federal, México.

## AÇÕES AFIRMATIVAS EM ESCOLAS DA REDE PRIVADA DE SÃO PAULO E AS DESIGUALDADES<sup>6</sup>

Leonardo Bento  
Inaperê Assessoria em Relações Raciais e Educação / PUC-SP

### RESUMO

O presente trabalho traz o debate sobre as ações afirmativas, realizadas por meio de bolsas com recorte racial em escolas da rede privada da cidade de São Paulo. Seu objetivo é compreender o que levou as escolas a adotarem tais medidas, o que as escolas estavam fazendo para receber este público, como foi o comportamento das famílias pagantes e o que esses programas renderam para essas escolas. A pesquisa foi guiada pela hipótese de que as escolas, ao implementar tais medidas ampliaram a diversidade, mas têm dificuldades para incluir racialmente os estudantes bolsistas e, também, de que a apresentação da escola nas redes sociais como um ambiente diverso atrai mais estudantes pagantes. A coleta de dados foi feita por meio de entrevistas com quatro gestores responsáveis pela implementação do programa de bolsa nas respectivas escolas em que trabalham. O trabalho de Mills (2023) influenciou na compreensão do *contrato racial* estabelecido nas sociedades pós-coloniais e o trabalho de Gomes (2017) sustentou a discussão sobre o *Movimento Negro Educador*. Foi constatada a queda do Mito da Democracia Racial, assim como a preocupação das escolas em fornecer letramento racial para suas equipes.

**Palavras-chave:** ações afirmativas; desigualdade racial; rede privada de ensino.

### INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como objeto de estudo bolsas com recorte racial em escolas da rede privada, que gozam de certo prestígio entre a classe média alta, da cidade de São Paulo e a manutenção das desigualdades.

Nos anos 2000, com o início da implantação das ações afirmativas em algumas universidades públicas como forma de compensar minimamente as desigualdades geradas pela exclusão da população negra despossuída de direitos, por falta de políticas públicas específicas ao longo de décadas, houve uma série de estudos apontando a reserva de vagas em universidades e no mercado de trabalho como possíveis soluções, ainda que paliativas, para o desequilíbrio fomentado secularmente dentro do sistema capitalista.

Com alguns anos de atraso, escolas privadas da educação básica que atendem um público de classe média e alta da cidade de São Paulo, foram pressionadas por famílias que

---

<sup>6</sup> Os dados aqui apresentados referem-se à parte do que foi analisado na dissertação, financiada pelo CNPq

passaram a questionar a pluralidade e a diversidade no ambiente escolar. A decisão em atender a essa demanda urgente, em primeira análise, dá sinais de que em parte há a ampliação da diversidade. Somado a isso, é preciso identificar quais foram as medidas adotadas para receber esse público recém-chegado aos bancos dessas escolas.

Para isso, tais colégios têm lançado editais de bolsas com recorte racial e contratado professoras e professores negros. Por ser um movimento ainda recente, algumas matérias jornalísticas foram as principais fontes de identificação e documentação dessa tendência.

Em 2021, a revista Forbes, que se apresenta como “a mais conceituada revista de negócios e economia do mundo”<sup>7</sup> publicou uma matéria com uma lista na qual apresentava as 31 escolas mais caras do Brasil<sup>8</sup>. Dessas, onze estão localizadas no município de São Paulo.

Separando estas escolas que estão localizadas na cidade de São Paulo, e apresentadas pela revista, ao fazer uma média das mensalidades divulgadas entre elas, chegamos a um valor de R\$ 7.779,60. Considerando o salário-mínimo no valor de R\$ 1.212,00, em novembro de 2021, quando foi publicada a matéria, podemos afirmar que a média das mensalidades dessas escolas era de aproximadamente seis salários-mínimos. Segundo o DIEESE<sup>9</sup>, a remuneração necessária para uma família brasileira de quatro pessoas cobrir todas as suas necessidades no mesmo período era de R\$ 5.969,17<sup>10</sup>, menos que a média das mensalidades das escolas mais caras da cidade de São Paulo de acordo com a revista.

Amplia-se a diversidade, mas para além disso, em alguns casos, chama a atenção que alunos bolsistas que vão entrar através da reserva de vaga, para acessar as bolsas parciais ou integrais, não basta serem negros, precisam ainda ter renda familiar compatível com os critérios definidos por algumas escolas para ser contemplado no processo seletivo, pois material escolar, saídas pedagógicas, alimentação, dentre outros, nem sempre são custeados pela escola.

---

<sup>7</sup> A Forbes Brasil. Disponível em: <https://forbes.com.br/sobre-2/>. Acesso: 10/10/2023.

<sup>8</sup> Isabella Valleda, Bruna Mattos, Erich Mafra, Giovana Simonetti, Mariangela Castro e Vitória Fernandes. Quanto custa estudar em 31 das escolas mais caras do Brasil em 2022. Disponível em: <https://forbes.com.br/forbes-money/2021/11/quanto-custa-estudar-em-31-das-escolas-mais-caras-do-brasil-em-2022/#foto31>. Acesso: 10/10/2023.

<sup>9</sup> Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos.

<sup>10</sup> Pesquisa nacional de Cesta Básica de Alimentos, disponível em: <https://www.dieese.org.br/analisecestabasica/salarioMinimo.html#2021>. Acesso em 5/6/2023.

## Fundamentação Teórica

A desigualdade racial é uma questão profundamente enraizada na sociedade brasileira e tem implicações significativas no sistema educacional do país. O Brasil possui uma história marcada pela exploração de pessoas negras ao longo de séculos, o que deixou um legado de discriminação e desigualdade racial. Isso se reflete na educação, onde as disparidades raciais são evidentes em vários aspectos.

Os estudos do filósofo Charles W. Mills (2023), conhecido por seu trabalho na área de teoria crítica, particularmente em relação às questões de justiça racial e opressão podem auxiliar a compreender a perpetuação de injustiças através de seu posicionamento acerca do **contrato racial** que é uma crítica ao "contrato social" no sentido clássico do termo, como nas obras de filósofos como Thomas Hobbes, John Locke ou Jean-Jacques Rousseau. Mills examinou questões de justiça social, racismo e opressão, que têm implicações significativas para a educação e para o contrato social contemporâneo.

Em sua formulação acerca do assunto, aponta categoricamente que o contrato racial é **político, moral e epistemológico**. Trata-se, pois, de um contrato de exploração.

Para o contrato racial, a cognição se apresenta de forma muito mais exigente, pois a realidade sancionada é distinta e divergente. Ou seja, há um acordo para se interpretar de forma errada o mundo, assim é preciso interpretar o mundo a partir dos equívocos que serão validados pela autoridade epistêmica branca. De acordo com Mills (2023) no que diz respeito a raça do ponto de vista psicológico e racial, criam uma epistemologia invertida, uma epistemologia da ignorância, se abstendo de compreender o mundo que eles próprios criaram. Acabam se tornando signatários de um mundo delirante, inventado, uma 'fantasia racial' alicerçada por uma espécie de 'alucinação consensual'.

O Movimento social negro existe porque injustiças, desigualdades e desvantagens sistemáticas acometem descendentes de africanos no Brasil. E não se justifica somente pela escravidão que durou quase quatro séculos. Mas pela falta de políticas compensatórias e a prática da sociedade e do Estado em abraçar o mito da democracia racial, ideologias universalistas que mascararam dados e não permitiram que a temática racial fosse tratada com seriedade ao longo de décadas, caracterizando o contrato racial no contexto brasileiro.

De acordo com Nilma Lino Gomes (2017), é histórica a relação do movimento social negro com a educação e ela traz uma cronologia apontando as organizações de maior envergadura como a imprensa negra no final do século XIX e início do XX, a Frente Negra

Brasileira ao longo dos anos 30 do século passado e o Teatro Experimental do Negro entre as décadas de 40 e 50 como organizações que irão enfrentar o racismo, mas não só isso, irão propor e atuar de forma que a educação faça parte de uma estrutura que irá garantir a população negra autonomia e melhores condições de combater as desigualdades.

A materialização dessas reivindicações irão surtir efeito após a fundação do Movimento Negro Unificado, em 1978, pois muitos de seus militantes irão atuar nas mais diversas áreas e com o processo de reabertura política, redemocratização do país e promulgação de uma nova Constituição, o perfil do Movimento Negro irá sofrer alterações diante dos que foram organizados anteriormente, pois a entrada de muitos militantes nas graduações e futuramente cursando mestrado e doutorado e alguns deles iniciando uma trajetória acadêmico-política como intelectuais engajados, focaram suas pesquisas no mercado de trabalho, estereótipos em livros didáticos, racismo presente nas práticas escolares, a importância de estudar história da África nos currículos escolares, dentre outros (GOMES, 2017).

Ao mesmo tempo que esse histórico é resgatado, faz-se necessário apresentar que a ciência moderna que racionalizou a vida social, alcançou o privilégio de tomar para si a exclusividade de ser reconhecida como a única forma possível de conhecimento válido. Dessa forma, outras tradições culturais e epistemológicas foram desqualificadas, inferiorizadas e por fim invisibilizadas, apresentando a tríade da ciência, do direito estatal e da política liberal como a representação do ser humano universal, reflexo europeu.

### **Definindo as fontes**

A escolha das escolas foi feita a partir da leitura de matérias de jornal que apresentavam o movimento de escolas da rede privada que se posicionaram em oferecer bolsas com recorte racial. A partir dessas matérias foi feita uma lista com o nome das escolas que estariam enquadradas neste perfil. Paralelo a isso, a revista Forbes, que se apresenta como a mais conceituada na área de negócios e economia do mundo,<sup>11</sup> publica anualmente uma lista com as escolas mais caras do Brasil. E foi possível perceber que algumas escolas das que estavam na lista inicial para a pesquisa, também estavam lá, sendo divulgadas na revista. Então, surgiu o interesse de investigar como essas escolas se apresentavam nas redes sociais ao expor ações de

---

<sup>11</sup> A Forbes Brasil. Disponível: <https://forbes.com.br/sobre-2/>. Acesso em 15/12/2023

diversidade racial, principalmente as que não tinham programa de bolsas com recorte racial. Como eram mais de 10 escolas da Cidade de São Paulo na listagem da Forbes, ficou decidido analisar somente as que haviam ficado entre as 50 melhor posicionadas em âmbito nacional no último ranking do ENEM, isso já fez com que algumas escolas fossem descartadas por terem sido fundadas após o período dessas divulgações pelo INEP ou até mesmo pelos jornais que faziam a coleta de dados e montavam suas listagens, mesmo depois do governo federal da época ter abolido esta prática, justamente porque estava sendo utilizada como instrumento de marketing por essas escolas. Escolhidas as escolas a partir desse critério, foi realizada a leitura e análise das postagens delas na rede social *Instagram*.

A investigação desenvolvida nesta pesquisa teve enfoque em quatro escolas<sup>12</sup> da rede privada da cidade de São Paulo. Três delas possuem bolsas com recorte racial para estudantes negros. Dessas, duas, o Colégio Saruê e a Colégio Vespa, lançam editais anualmente deixando explícito este posicionamento. O Colégio Esquilo não lança edital porque desenvolve uma parceria com movimentos sociais da cidade. A Escola Gaivota, que embora não tenha edital explícito com reserva de vagas, recebe uma quantidade significativa de estudantes negros a partir da bolsa filantrópica que a escola precisa garantir para manter sua pessoa jurídica. Foram levantados documentos como projeto pedagógico, análise de publicações em redes sociais, editais de bolsas e entrevistas com gestores. Serão apresentados os procedimentos utilizados para o desenvolvimento da pesquisa.

O intuito de analisar os projetos pedagógicos com programas de bolsa com recorte racial se relaciona com a perspectiva de identificar se as alterações que foram relatadas nas entrevistas, se materializaram nos projetos pedagógicos das escolas e nas redes sociais. O objetivo era identificar como as escolas comunicam as ações pedagógicas de diversidade racial que desenvolvem. Por fim, a escolha pelos gestores nas entrevistas se deu por conta do contexto que estes profissionais desempenham em instituições particulares, pois eles têm um papel crucial na definição do rumo educacional, na administração de recursos e na adaptação das demandas da atualidade. Diante das complexidades do ambiente educacional atual, compreender as experiências e desafios enfrentados por eles nas escolas particulares, torna-se essencial para dimensionar as decisões tomadas no âmbito da ampliação da diversidade racial e outras ações implementadas no lastro dessa iniciativa.

---

<sup>12</sup> Os nomes das escolas e de seus diretores foram alterados para manter o anonimato. Às escolas foram atribuídos nomes de animais e às pessoas nomes fictícios.

### **Ações afirmativas em escolas particulares e seus números**

Considerando essa preocupação com a diversidade que segundo o discurso dos diretores é a de ‘aliviar’ um problema social pautado nas diferenças raciais e ampliar a quantidade de crianças e adolescentes negros nos bancos escolares, vamos aos números<sup>13</sup>.

A escola Gaivota é uma instituição filantrópica, regida pela Lei 12.101/09 que regula os procedimentos para isenção de contribuições para a seguridade social e rege sobre a certificação das entidades beneficentes de assistência social. Esta lei obriga as instituições filantrópicas de educação a garantir pelo menos 20% de gratuidade por ano em relação a sua receita anual. A princípio, a escola não tem como meta ampliar o número de bolsas, pois atende à meta legal. Diferente das outras escolas, o seu edital não tem a reserva de vagas específica para estudantes negros, mas a raça é critério de desempate e entra como preferência. A escola tem 680 estudantes matriculados, desses 120 são bolsistas e metade são pretos ou pardos o que a leva a ter um percentual de 9% de estudantes negros. Trata-se de um percentual baixo, mas como veremos, no universo de escolas estudadas, é o maior percentual.

Todas as demais escolas possuem editais cujas vagas são exclusivas para estudantes negras e negros, no entanto a quantidade de crianças negras em termos percentuais que são matriculadas é alarmante. O Colégio Esquilo possuía 600 estudantes, desses 15 são bolsistas negros, ou seja, 3%. Não houve sinalização que entre os estudantes pagantes existissem negros, mas partindo do princípio de que essas bolsas estão cumprindo o papel de ampliar a diversidade, a escola conseguiu garantir muito poucas bolsas integrais para essa finalidade.

O Colégio Vespa não está nada distante disso. Possuía 894 estudantes pagantes em agosto de 2023 e 30 bolsistas negros, garantindo também 3% do percentual total. Diferente das escolas anteriores, a Vespa possui um método de acrescentar 15 bolsistas anualmente o que a garante um crescimento em progressão aritmética. Partindo dos dados apresentados e as justificativas para implementação das bolsas com recorte racial, entende-se que a meta seja ter um equilíbrio com o percentual de negras e negros no Brasil que é de 56% segundo dados do IBGE, como é possível perceber na fala do diretor Péricles:

E a diversidade, não simplesmente entender que a sociedade é diversa, de grupos formados diversos. Mas, é realmente a diversidade, dentro da sua potencialidade ao extremo. Então a gente começou a perceber que, assim, a necessidade socialmente falando de ter espelhado na sociedade de uma maneira diferente da que a gente vinha espelhando, que gente não espelhava uma sociedade real, né. A gente era, de novo,

---

<sup>13</sup> No anexo há uma tabela que sintetiza as informações apresentadas nesse subitem

um recorte voltado para uma determinada parcela da sociedade que não representa o todo. Então a gente, sentia a necessidade (...).

Para isso, considerando invariável a quantidade total de alunos na escola e a dos que entram anualmente, teríamos que aguardar 37 anos para atingir esse percentual. Ou seja, quase o mesmo tempo que o Colégio Vespa tem de existência, segundo o seu site.

No Colégio Saruê, 2021 foi o primeiro ano de implementação do programa de bolsas com recorte racial e havia recurso para nove bolsas integrais, no entanto, organizaram da seguinte forma: foram oferecidas oito bolsas integrais com 100% de desconto e duas parciais com 50%, totalizando dez bolsistas pelo programa. Já em 2022, foram oferecidas a mesma quantidade de nove bolsas e a organização foi: sete bolsistas integrais e quatro com bolsas parciais de 50%, logo, ingressaram mais 11 bolsistas. Com isso, o Saruê em 2023, possuía 21 estudantes contemplados pelo programa. Neste mesmo ano, a escola possuía cerca de 2700 estudantes, com os 21 contemplados pelo programa, podemos dizer que há algo em torno de 1% de estudantes negros bolsistas. Se quisessem, também, chegar próximo dos números percentuais de brasileiros negros no Brasil, conforme mencionado anteriormente, e adotando a estratégia de transformar uma bolsa integral em duas parciais, teríamos a entrada de 18 estudantes por ano. De forma aproximada, para ter 1500 estudantes, que seria o equivalente a 56% o percentual da população negra no Brasil e fazendo uso de uma progressão aritmética, a escola levaria 84 anos para ter uma diversidade próxima da brasileira em termos percentuais. Agora, considerando a entrada de estudantes somente com as bolsas integrais, este número saltaria para 167 anos.

É possível perceber que o movimento de adotar medidas de ações afirmativas nas escolas de elite, trouxe para esse palco escolar um debate adormecido pelo mito da democracia racial, que é o da existência do racismo e de levar a raça a sério, sem cortinas que mascarem as desigualdades a partir de um discurso de igualdade que inexistente em sociedades que passaram pelo processo de colonização como aponta Mills (2023) no Contrato Racial. Acaba também por corroborar com a abordagem de Nilma Lino Gomes (2017) de que o movimento social negro também educa ao percebermos esse desdobramento nas práticas adotadas e inseridas nessas escolas para pensar a aplicação das Leis 10.639/03 e 11.645/08 após a chegada de estudantes costumeiramente racializados. Embora, esse processo de ampliação da diversidade racial esteja lento e ainda nos tragam números baixos de inclusão no universo de alunos neste nicho de escolas da rede privada.

Se estas escolas não estão ampliando significativamente a diversidade com as bolsas concedidas, por outro lado, pelas informações obtidas nas entrevistas concedidas pelos gestores, análise dos sites e das redes sociais, algo está em processo de mudança, principalmente no que diz respeito a implantação das Leis 10.639/03 e 11.645/08.

É inegável que essa implementação de bolsas trouxe consigo a saída de algumas famílias pagantes dessas escolas, nenhuma delas manifestou abertamente a política de bolsas como o ponto crucial para retirada dos filhos das escolas, mas saíram no momento em que houve sua implementação, paralelo a isso, há uma disposição dos gestores também em apontar que ganharam mais estudantes pagantes por conta dessa política afirmativa. Logo, um marketing positivo é feito e colocam essas escolas em um lugar que atrai famílias que estão mais preocupadas em proporcionar aos seus filhos trocas mais diversas no ambiente escolar.

### **Considerações finais**

A pergunta que orientou este trabalho sobre os motivos dessas escolas aderirem a políticas de ações afirmativas, não está distante de outros movimentos que permitiram a criação de políticas públicas, neste sentido para o ingresso de estudantes negras e negros em universidades públicas e reserva de vagas no serviço público. As motivações são fruto, primeiramente, da queda do mito da democracia racial, assim como da atuação de parte dos militantes do Movimento Social Negro, com apoio da Fundação Ford no convencimento da Elite do Poder (MILLS, 1975) na adoção dessas práticas. Embora essas escolas tenham sido pressionadas pelas famílias pagantes pela ampliação da diversidade, como relatado nas entrevistas, logo após o brutal assassinato de George Floyd, seguida da comoção que as manifestações que ocorreram em ondas pelo mundo contra a discriminação racial, os gestores dessas escolas decidiram despertar para as desigualdades raciais quase 20 anos depois da primeira universidade brasileira implementar o seu sistema de cotas.

Os resultados dessa pesquisa demonstram como grupos da classe média alta – mas que não fazem parte da ‘Elite do Poder’ e tão pouco são bilionárias – tentam se diferenciar da população de forma geral e como a escolha de escola é uma dessas estratégias, pois são instituições que gozam de certo prestígio, usam metodologias ativas ditas inovadoras, e apresentam currículos humanistas que dão conta dos ideais que buscam em termos de educação. Assim, esses grupos conseguem certo *status* através da diferenciação que interfere no estilo de vida que levam.

Algumas dessas escolas, seguindo o ritmo que é possível verificar no Brasil após a ditadura civil-militar e a promulgação da Constituição de 1988, adotam um discurso, que foi reproduzido nas entrevistas com os diretores, que aponta para uma ruptura com o Mito da Democracia Racial, alicerçada nas ideias de Gilberto Freyre sobre a formação do povo brasileiro. Consideram que ao implementarem políticas de ações afirmativas com as bolsas com recorte racial para estudantes negros e em outros casos além das bolsas, vagas de trabalho direcionadas para profissionais negros estão rompendo esse ciclo de exclusão racial.

No entanto, ao priorizar nessa pesquisa a investigação em relação às medidas da gestão em relação à adoção dessas reservas de vagas notamos que o dito processo de inclusão ainda é pífio.

São escolas destacadas em veículo de comunicação como as mais caras do Brasil e, ao mesmo tempo, estão introduzindo ações afirmativas em suas práticas que vão além da reserva de bolsas com recorte racial na medida em que também preveem a contratação de pessoas negras para os cargos de docentes e em certa medida de gestão.

Em suma, constatar a ruptura com o mito da democracia racial nos discursos dos gestores pode ser considerado o ponto mais elevado dos resultados da pesquisa. Em contrapartida, a quantidade de bolsas oferecidas ainda é insuficiente e quase inexpressivo, pois está muito aquém da quantidade de alunos pagantes e de apontar que a diversidade está sendo contemplada de forma ampla.

#### **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:**

\_\_\_\_\_. BRASIL Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. **Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências.** Disponível em <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/110.639.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm)> Acesso em: 20 dez de 2023.

\_\_\_\_\_. BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. **Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena".**

Disponível em < [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm)>

Acesso em: 20 dez de 2023.

\_\_\_\_\_. BRASIL. Lei nº 12.101, de 27 de novembro de 2009. **Dispõe sobre a certificação das entidades beneficentes de assistência social; regula os procedimentos de isenção de contribuições para a seguridade social.** Disponível em < <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2009/lei-12101-27-novembro-2009-594805-publicacaooriginal-118829-pl.html> > Acesso em: 24 jan de 2024.

FREYRE, Gilberto. **Casa Grande e Senzala.** São Paulo, Editora Global, 1933.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro Educador.** Petrópolis - RJ: Vozes, 2017.

MILLS, Charles W. **A Elite do Poder.** Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

MILLS, Charles W. **O Contrato racial.** Rio de Janeiro: Zahar, 2023.

## ANEXO

Tabela 1 – Estudantes em números

Escolas	Total de bolsistas	Bolsistas negros por ano	Total de bolsistas negros em julho / agosto de 2023	Total de estudantes na escola	Total de pagantes	Porcentagem de bolsistas negros em relação ao número total de alunos na escola	56% do total de estudantes	Quantos negros precisariam entrar na escola através do programa de bolsa para chegar a 56%	Anos para chegar aos 56%
Colégio Esquilo	15	9	15	600	585	3%	336	321	36
Colégio Vespa	30	15	30	894	864	3%	484	454	31
Colégio Gaivota	120	não se aplica	60	680	560	9%	314	254	não se aplica
Colégio Saruê	21	9	21	2700	2679	1%	1501	1480	165

Fonte: Elaborada a partir dos números revelados nas entrevistas