

UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO  
(UNINOVE)

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL GESTÃO E  
PRÁTICAS EDUCACIONAIS  
(PROGEPE)

THIAGO GOMES NOVAES

**ATUAÇÃO DO(A) PROFESSOR(A) MEDIADOR(A)  
ESCOLAR E COMUNITÁRIO(A) E O RACISMO  
ESTRUTURAL**

São Paulo

2023

THIAGO GOMES NOVAES

**ATUAÇÃO DO(A) PROFESSOR(A) MEDIADOR(A)  
ESCOLAR E COMUNITÁRIO(A) E O RACISMO  
ESTRUTURAL**

Relatório de Pesquisa apresentado ao Exame de Qualificação no Programa de Pós-Graduação Profissional Gestão e Práticas Educacionais (PROGEPE), da Universidade Nove de Julho (UNINOVE), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Jason Ferreira Mafra

São Paulo

2023

Autorizo a reprodução e divulgação parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, apenas para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

NOVAES, Thiago Gomes.

Atuação do professor(a) mediador(a) escolar e comunitário(a) e o racismo estrutural/ Thiago Gomes Novaes. 2023.

177 f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Nove de Julho - UNINOVE, São Paulo, 2023.

Orientador: Prof. Dr. Jason Ferreira Mafra.

1. Mediação escolar. 2 Questões étnico-raciais.3. Paulo Freire 4. Professor (a) Mediador (a) Escolar e Comunitário. 5. PMEC.

I. Mafra, Jason Ferreira. II. Título.

CDU 372

THIAGO GOMES NOVAES

## **ATUAÇÃO DO(A) PROFESSOR(A) MEDIADOR(A) ESCOLAR E COMUNITÁRIO(A) E O RACISMO ESTRUTURAL**

Relatório de Pesquisa apresentado ao Exame de Qualificação do Programa de Pós-Graduação Profissional Gestão e Práticas Educacionais (PROGEPE), da Universidade Nossa de Julho (UNINOVE), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Jason Ferreira Mafra

Conforme Ata redigida no dia da respectiva defesa, este trabalho foi aprovado pelos seguintes examinadores:

### **MEMBROS TITULARES:**

- 
1. Presidente Orientador(a): Profa. Dr. Jason Ferreira Mafra (UNINOVE)

---

  2. Examinador(a) Titular I: Profa. Dra. Rosiley Aparecida Teixeira (UNINOVE)

---

  3. Examinador(a) Externo(a) Titular II: Prof. Dr. Ivo Dickmann (Unochapecó)

### **MEMBROS SUPLENTES:**

- 
1. Examinador(a) Suplente I: Profa. Dra. Rosemary Roggero (UNINOVE)

---

  2. Examinador(a) Suplente Externo I: Profa. Dra. Marta Regina Paulo da Silva (USCS)

São Paulo, 23 de março de 2023.

## **AGRADECIMENTOS**

À Universidade Nove de Julho (UNINOVE) pela concessão de bolsa de estudo e pela oportunidade de pesquisa, sobretudo junto aos professores do PROGEPE, que via metodologias diversas, compartilharam conhecimentos, saberes e oportunidades de falas e escutas, tão fundamentais à construção do conhecimento.

Ao Eterno, *HaSHEM*, que tem me sustentado desde o ventre de minha mãe, carinhosamente apelidada de Jane, a quem sou grato por todos os esforços para me criar, mesmo circunstanciada por tantas agruras da vida.

À minha esposa, Thais, pelo carinho, paciência e dedicação, que foram cruciais para o desenvolvimento da pesquisa, tanto pela motivação, como pelo suporte. Aos meus filhos, Manuela e Benjamim, que são as motivações da minha existência.

Registro também imensa gratidão à minha amada avó, Geracina, a quem devo nada menos que a vida, sendo ela própria uma grande referência de peculiaridade de ser humano.

Ao querido orientador Prof. Dr. Jason Ferreira Mafra, que para além do compromisso acadêmico, dotou-se de um olhar mui sensível às questões étnico-raciais e ao empoderamento da negritude. Tais compromissos se reverberam em sua práxis pedagógica, em que se salienta a divulgação das teorias e práticas do pensamento de Paulo Freire, visando sempre a uma educação crítica e libertadora, motivo pelo qual, apesar de todos os percalços no decorrer da pesquisa, foi extremamente prazerosa e gratificante a realização desta dissertação.

Ao tão chegado amigo-irmão, Diego Benjamim, que me apoiou e confiou em mim antes mesmo em que eu mesmo pudesse enxergar o potencial das causas negras e da própria possibilidade de ser pesquisador. Agradeço a paciência, o apoio e cada dica, revisão de texto, referencial teórico e referência de vida.

Agradeço, ainda, a todos aqueles e aquelas que, de maneira indireta, fazem-se presentes e representados neste trabalho, pois, em determinada medida, cada estudante, cada professor(a), cada colega, amigo(a), familiar, ainda que não tenha seu nome aqui

referenciado, contribuiu para o que sou, pois nos educamos entre nós, mediatizados pelo mundo, como aponta Paulo Freire, em sua obra *Pedagogia do Oprimido*.

## **DEDICATÓRIA**

Ao meu avô Jeconias Silva Novaes (*in memoriam*) que, pelo exemplo de enfrentamento às adversidades, ensinou-me a importância de se ter e manter as convicções, suleando<sup>1</sup> a vida de tal maneira que sua insistência pela simplicidade me despertou para a causa de lutar junto aos oprimidos e oprimidas do mundo.

---

<sup>1</sup> “O termo “sulear”, na concepção de Paulo Freire, é associado, especificamente, à epistemologia do saber com a defesa e valorização da identidade nacional e do contexto local dos estudantes no processo educacional e de leitura do mundo. Sulear pensamentos e práticas é uma perspectiva que se anuncia no pensamento freiriano para fortalecer a construção de práticas educativas emancipatórias”. (TAVARES, 2019).

## **RESUMO**

NOVAES, Thiago Gomes. **Atuação do(a) professor(a) mediador(a) escolar e comunitário(a) e o racismo estrutural.** 2023. 177 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais (PROGEPE), Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2023.

Esta dissertação tem por objeto a atuação do(a) Professor(a) Mediador(a) Escolar e Comunitário(a) (PMEC) e sua relação com o racismo estrutural, considerando o trabalho pedagógico desempenhado por esse(a) profissional no contexto escolar. Assim, buscamos examinar em que medida as mediações de conflitos escolares realizadas pelo PMEC promovem ou combatem o racismo estrutural, uma vez que isso está previsto na legislação que versa sobre as atribuições do PMEC. Além de constarem orientações acerca do combate às práticas racistas nos materiais de formação. A pesquisa tem como universo empírico, três escolas da Educação Básica da Rede Oficial de Ensino de Estado de São Paulo, compreendendo o período entre 2010 e 2019. A metodologia utilizada foi de cunho qualitativo, utilizando-se, para o levantamento de dados, entrevistas semiestruturadas com mediadores das escolas públicas do Estado de São Paulo e o mapeamento dos livros de registros escolares contabilizando a análise de 1.921 ocorrências. O referencial teórico tem como base a obra “Racismo estrutural”, de Silvio Almeida e a “Pedagogia do Oprimido”, de Paulo Freire. Os conflitos étnico-raciais, quando assim identificados, são tomados por “brincadeira” ou mero desvio de conduta moral, sem que as mediações e penalidades previstas em lei tenham sido aplicadas aos infratores ou, ainda, que ações de prevenção e/ou reparação tenham sido tomadas, pois apesar de o reconhecimento da existência das práticas racistas existir no contexto escolar, até os (as) PMEC negros e negras que foram vítimas de racismo apresentam dificuldades em conceber o racismo como estrutural e estruturante na maneira como a sociedade está organizada, em uma dimensão para além da conduta individual dos sujeitos.

**Palavras-chave:** Racismo estrutural. Mediação escolar. Questões étnico-raciais. Paulo Freire. Professor(a) Mediador(a) Escolar e Comunitário(a). PMEC.

## ABSTRACT

NOVAES, Thiago Gomes. **Performance of the school and community mediator teacher and structural racism.** 2023. 177 f. Dissertation (Master's) – Master's Program in Educational Management and Practices (PROGEPE), Nove de Julho University, São Paulo, 2023.

This dissertation has as its object the performance of the School and Community Mediator Teacher (PMEC) and its relationship with structural racism, considering the pedagogical work performed by this professional in the school context. Thus, we seek to examine to what extent the mediations of school conflicts carried out by the PMEC promote or combat structural racism, since this is provided for in the legislation that deals with the attributions of the PMEC. In addition, there are guidelines on combating racist practices in the training materials. The research has as an empirical universe, three Basic Education schools of the Official Teaching Network of the State of São Paulo, covering the period between 2010 and 2019. The methodology used was of a qualitative nature, using, for data collection, interviews semi-structured interviews with mediators from public schools in the State of São Paulo and the mapping of school records books accounting for the analysis of 1,921 occurrences. The theoretical framework is based on the work "Structural Racism", by Silvio Almeida and "Pedagogy of the Oppressed", by Paulo Freire. Ethnic-racial conflicts, when thus identified, are taken as a "joke" or mere deviation from moral conduct, without the mediations and penalties provided for by law having been applied to the offenders or, even, that prevention and/or reparation actions have been taken. been taken, because despite the recognition of the existence of racist practices in the school context, even the black PMEC who were victims of racism have difficulties in conceiving racism as structural and structuring in the way society is organized, in a dimension beyond the individual behavior of the subjects.

Keywords: Structural racism. School Mediation. Ethnic-racial issues. Paulo Freire. Teacher School and Community Mediator. PME

NOVAES, Thiago Gomes. **Actuación del maestro mediador escolar y comunitario y el racismo estructural.** 2023. 177 ss. Disertación (Maestría) – Programa de Maestría en Gestión y Prácticas Educativas (PROGEPE), Universidad Nove de Julho, São Paulo, 2023.

## RESUMEN

Esta disertación tiene como objeto la actuación del Profesor Mediador Escolar y Comunitario (PMEC) y su relación con el racismo estructural, considerando el trabajo pedagógico realizado por este profesional en el contexto escolar. Así, buscamos examinar en qué medida las mediaciones de conflictos escolares realizadas por las PMEC promueven o combaten el racismo estructural, ya que así lo prevé la legislación que trata de las atribuciones de las PMEC. Además, hay directrices sobre cómo combatir las prácticas racistas en los materiales de capacitación. La investigación tiene como universo empírico, tres escuelas de Educación Básica de la Red Oficial de Enseñanza del Estado de São Paulo, que abarcan el período comprendido entre 2010 y 2019. La metodología utilizada fue de naturaleza cualitativa, utilizando, para la recolección de datos, entrevistas semi-entrevistas estructuradas con mediadores de escuelas públicas del Estado de São Paulo y el mapeo de libros de registros escolares para el análisis de 1.921 ocurrencias. El marco teórico se basa en la obra “Racismo Estructural”, de Silvio Almeida y “Pedagogía del Oprimido”, de Paulo Freire. Los conflictos étnico-raciales, cuando así identificados, son tomados como una “broma” o mera desviación de la moral, sin que se hayan aplicado a los infractores las mediaciones y sanciones previstas por la ley o, incluso, que se hayan aplicado acciones de prevención y/o reparación. porque a pesar del reconocimiento de la existencia de prácticas racistas en el contexto escolar, incluso las PMEC negras que fueron víctimas del racismo tienen dificultades para concebir el racismo como estructural y estructurante en la forma en que se organiza la sociedad, en una dimensión más allá el comportamiento individual de los sujetos.

Palabras clave: Racismo estructural. Mediación Escolar. Cuestiones étnico-raciales. Paulo Freire. Profesor de Escuela y Mediador Comunitario. PMEC

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CGEB – Coordenadoria de Gestão da Educação Básica

CONVIVA SP – Programa de Melhoria da Convivência e Proteção Escolar

EFAP – Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo “Paulo Renato Costa Souza”

EMEF – Escola Municipal de Ensino Fundamental

EMEI – Escola Municipal de Educação Infantil

GDAE – Gestão Dinâmica de Administração Escolar

ODS – Objetivos de Desenvolvimento Sustentável

PEF – Programa Escola da Família

PMEC – Professor Mediador Escolar e Comunitário

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

POC – Professor Orientador de Convivência

PROGEPE – Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais

PSDB – Partido da Social-Democracia Brasileira

ROE – Registro de Ocorrências Escolares

SARESP – Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo

SEE – Secretaria da Educação do Estado de São Paulo

SPEC – Sistema de Proteção Escolar

TCA – Trabalho Colaborativo de Autoria

UNIESP – União das Instituições Educacionais do Estado de São Paulo

ONU- Organização das Nações Unidas

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência  
e Cultura

## **LISTA DE QUADROS**

<b>QUADRO 1- Ata PMEC escola estadual Santa Maria III ano 2012 .....</b>	<b>69</b>
<b>QUADRO 2- Ata PMEC escola estadual Santa Maria III ano 2013 .....</b>	<b>70</b>
<b>QUADRO 3- Ata PMEC escola estadual Santa Maria III ano 2014 .....</b>	<b>71</b>
<b>QUADRO 4- Ata PMEC escola estadual Santa Maria III ano 2015 .....</b>	<b>73</b>
<b>QUADRO 5- Ata PMEC escola estadual Santa Maria III ano 2016 .....</b>	<b>73</b>
<b>QUADRO 6- Ata PMEC escola estadual Santa Maria III ano 2017 .....</b>	<b>74</b>
<b>QUADRO 7- Ata PMEC escola estadual Leda Felice Ferreira ano 2018 .....</b>	<b>82</b>
<b>QUADRO 8- Ata PMEC escola estadual Leda Felice Ferreira ano 2019 .....</b>	<b>84</b>
<b>QUADRO 9- Ata PMEC escola estadual Ana Rodrigues Liso, ano 2018 .....</b>	<b>92</b>
<b>QUADRO 10- Ata PMEC escola estadual Ana Rodrigues Liso, ano 2019 .....</b>	<b>94</b>

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO .....</b>	16
<b>INTRODUÇÃO .....</b>	21
<b>PROBLEMA DE PESQUISA.....</b>	24
<b>OBJETO E UNIVERSO DA PESQUISA .....</b>	24
<b>OBJETIVO GERAL .....</b>	24
<b>OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....</b>	25
<b>REFERENCIAL TEÓRICO .....</b>	25
<b>METODOLOGIA.....</b>	26
<b>CAPÍTULO I: .....</b>	29
<b>RACISMO ESTRUTURAL E PEDAGOGIA DO OPRIMIDO: DAS IMPLICAÇÕES CONCEITUAIS À PRÁXIS AUTÊNTICA.....</b>	29
<b>1.1 Racismo estrutural .....</b>	38
<b>1.1.2 Racismo e escola.....</b>	43
<b>1.2 Racismo: estorvo ao “ser mais”.....</b>	47
<b>1.3 Os graus de compreensão da realidade em Paulo Freire e a consciência do racismo estrutural.....</b>	51
<b>CAPÍTULO II.....</b>	58
<b>O(A) PROFESSOR(A) MEDIADOR(A) ESCOLAR E COMUNITÁRIO(A) E O RACISMO ESTRUTURAL NO COTIDIANO ESCOLAR.....</b>	58
<b>2.1 A trajetória da função do(a) professor(a) mediador(a) escolar e comunitário(a) .....</b>	58
<b>2.1.1 Materiais de formação dos PMEC .....</b>	64
<b>2.2 Idiossincrasias das unidades estaduais educacionais e as ações pedagógicas dos(as) Professores(as) Mediadores(as) Escolares e Comunitários (PMEC) .....</b>	68
<b>2.2.1 Os estigmas da animalização e os velhos novos desafios do antirracismo na escola .....</b>	69
<b>2.2.2 Estado e racismo: a controvérsia na constituição das mentalidades .....</b>	81
<b>2.2.3 Cordialidade para “inglês ver”: o mito da democracia racial como manutenção do racismo velado .....</b>	92
<b>2.2.4 Racismo: eu falo ou você fala?.....</b>	102
<b>CAPÍTULO III .....</b>	106

<b>ORIENTAÇÕES PARA A MEDIAÇÃO DE CONFLITOS ÉTNICO-RACIAIS</b>	
NA ESCOLA .....	106
<b>3.1 Eu não sou racista!</b> .....	106
<b>3.2 Por uma linguagem não racista</b> .....	109
<b>3.3 Educação afrocentrada</b> .....	112
<b>3.4 Mediação de conflito dialógica e não restaurativa</b> .....	114
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	116
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	121
<b>APÊNDICES</b> .....	129
<b>APÊNDICE - A</b> .....	130
<b>QUESTIONÁRIO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM</b>	
<b>PROFESSORES MEDIADORES</b> .....	130
Apêndice B- Transcrição da entrevista I- Adriana Helena dos Santos Suzano.....	132
Apêndice C- Transcrição da entrevista II- Leandra Weishaupt.....	139
Apêndice D- Transcrição da entrevista III- Pedro Ferreira dos Anjos.....	153
Apêndice E- Transcrição da entrevista IV- Sandra Regina Moraes .....	160
<b>ANEXOS</b> .....	166
<b>Anexo I</b> .....	166
<b>Anexo II</b> .....	167
<b>Anexo V</b> .....	168
<b>Anexo VI</b> .....	169
<b>Anexo VII</b> .....	170
<b>Anexo VIII</b> .....	171
<b>Anexo IX</b> .....	171
<b>Anexo X</b> .....	172
<b>Anexo XI</b> .....	172
<b>Anexo XII</b> .....	173
<b>Anexo XIII</b> .....	173
<b>Anexo XIV</b> .....	174
<b>Anexo XV</b> .....	175

<b>Anexo XVI</b>	176
<b>Anexo XVII</b>	177

## APRESENTAÇÃO

O negro permaneceu sempre condenado a um mundo que não se organizou para tratá-lo como ser humano e como ‘igual’. (FERNANDES, 2007, p. 33).

A realidade social, objetiva, que não existe por acaso, mas como produto da ação dos homens [e mulheres], também não se transforma por acaso. Se os homens [e mulheres] são os produtores desta realidade e se esta, na “inversão da práxis”, se volta sobre eles e os condiciona, **transformar a realidade opressora é tarefa histórica, é tarefa dos homens [e mulheres]**. (FREIRE, 2021, p. 51, grifo nosso)<sup>2</sup>

Hoje, quando ainda regresso à Zona Norte de São Paulo para visitar minha mãe e ando pelas proximidades da escola em que cursei o ensino fundamental, ao encontrar algum conhecido dos tempos escolares, não sou chamado pelo meu nome e sim por um apelido pelo qual fui identificado durante anos. Não incomum é o fato de pessoas negras passarem em algum momento da vida por uma segunda data de nascimento, que é quando se percebe negro, e esse segundo parto, no meu caso, ocorreu em um contexto de prática racista. Em cenário similar, Hooks aponta que (2017, p.12) “quando as lições reforçam estereótipos racistas, [...] [perde-se] o gosto pela escola”.

Tal qual a criança que nasce e passa a observar o mundo com seus próprios olhos, à medida em que tomei consciência de minhas características fenotípicas e me identifiquei orgulhosamente como negro, também fui constatando que atos que antes eram por mim assimilados por coincidências ingênuas eram, na verdade, manifestações do racismo estrutural e sistêmico vigente em nossa sociedade.

---

<sup>2</sup> Seguindo as orientações do próprio Paulo Freire e, mais recentemente, de muitos movimentos sociais, sobretudo feministas, adotamos aqui uma perspectiva de enfrentamento e de superação da linguagem sexista, de caráter machista. Para tanto, respeitando os escritos originais, inserimos, entre colchetes, informações para contemplar a linguagem de gênero, politicamente correta.

Não casual, a escolha do meu objeto de pesquisa que é a atuação<sup>3</sup> do(a) professor(a) mediador(a) escolar e comunitário(a) e o racismo estrutural, dá-se pelo crédito que ponho nas práticas pedagógicas de intervenção para a educação étnico-racial como uma das maneiras de impulsionar um vislumbre sobre a riqueza da negritude tão renegada, tão preterida em espaços ditos democráticos em que nós negros somos maioria minorizada<sup>4</sup>.

É justamente por entender que a negligência daqueles que podem desenvolver um papel na educação antirracista e não o fazem, corrobora e preservam as danosas consequências do epistemicídio<sup>5</sup> camuflado por um mito de democracia racial, o que, a meu ver, já torna pertinente analisar a relação entre a formação e a atuação do professor mediador escolar frente às questões étnico-raciais.

Na graduação de história, pelo Instituto Educacional Teresa Martin, integrante à União das Instituições Educacionais do Estado de São Paulo, (UNIESP), concluída em 2011, tive contato com a Lei Federal n.º 10.639/03 e o Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004).

Aliados, posteriormente, com cursos de aperfeiçoamento na temática racial, bem como a preparação de planejamentos curriculares pedagógicos amparados por leituras biográficas ou de produção literária negras, tais formações forjaram-me um olhar mais apurado e possibilitaram-me contrapor as práticas racistas que eu havia sofrido em diversas etapas da minha vida.

Variadas foram essas manifestações racistas impelidas a mim, nas abordagens policiais truculentas, no alistamento do exército, por meio da segregação em locais públicos e privados, no silenciamento da voz, na minha primeira viagem de avião em

---

<sup>3</sup> Empregamos o uso da palavra “atuação” como prática social e não artística, no sentido de apresentação da própria ação do(a) professor(a) e de como ele(a) pensa a realidade.

<sup>4</sup> Termo cunhado pelo sociólogo Richard Santos indicando que, apesar de a negritude ser maioria demográfica, é minoria no que se refere ao acesso à cidadania.

<sup>5</sup> Termo que se refere à deslegitimização epistêmica do conhecimento não ocidental e inviabiliza o reconhecimento de culturas africanas e afro-diaspóricas. Termo cunhado pelo sociólogo Boaventura de Sousa Santos.

2006, nos olhares desconfiados de lojistas, pela estigmatização de familiar sobre a justificativa de “brincadeiras” ou, ainda, pela comparação das características do macaco impresso num pacote de bolacha, de onde se derivou meu apelido, sem que houvesse alguma intervenção por parte de docentes em todo o período em que fui estudante no ensino básico.

Em 2015, após quatro anos de atuação como professor de História temporário na Rede de Ensino Estadual de São Paulo, fui admitido para lecionar no Ensino Fundamental e no Ensino Médio de uma unidade educacional particular que atendia, majoritariamente, alunos de classe média, maciçamente brancos.

Por um lado, tal disparidade de oportunidade, observada no contexto educacional vivenciado na rede pública e, posteriormente, na escola privada, motivou-me a desenvolver variadas atividades de desconstrução do mito da democracia racial. Por outro lado, desenvolvi atividades de valorização da cultura afro-brasileira, debatendo a necessidade de políticas de ação afirmativa, do reconhecimento de pessoas negras apagadas pelo discurso hegemônico eurocêntrico veiculado no currículo e nos manuais didáticos, seja pela escrita, seja pelas iconografias, ou mesmo pelas ausências.

Em 2018, ingressei como professor efetivo de História na Rede de Ensino Municipal de São Paulo. Voltei à rede pública de ensino motivado pela necessidade de fazer da educação antirracista um eixo interdisciplinar no decorrer não só de cada dia letivo ou em data comemorativa, mas, igualmente, no dia a dia de atuação docente ou fora da docência. Escrevi artigo sobre o uso pejorativo da designação “nego” em figurinhas de WhatsApp. (NEVES; NOVAES, 2021). Coordenei Trabalho Colaborativo de Autoria (TCA) analisando a ausência de personagens negros no *merchandising* da Turma da Mônica.

Desde o curso de pós-graduação em História e Filosofia Contemporânea (2013), que cursei pela Universidade Metodista, já almejava ingressar no mestrado profissional. Com a ampliação das leituras e pesquisa nesse ínterim, em 2020, com o advento da pandemia de Covid-19, iniciei a escrita do pré-projeto de mestrado, submetido ao processo seletivo no Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais (PROGEPE) na Universidade Nove de Julho (UNINOVE), no qual fui aprovado.

A partir de então, passei a integrar o grupo de pesquisa <sup>6</sup>Ylê-educare, na finalidade de buscar metodologias que direcionassem ações para a educação antirracista, além de ter contato com as disciplinas obrigatórias e eletivas do programa de pós-graduação, ampliando a minha compreensão da dinâmica escolar e das escolhas políticas que envolvem cada segmento da educação, sobretudo no que tange à gestão educacional.

Desde abril de 2022, estou designado como assistente de diretor de escola, passando pela EMEF Jardim Paulo VI, localizada na Zona Oeste, e agora, no ano recorrente, atuando na educação infantil na EMEI Carolina Maria de Jesus, também localizada na Zona Oeste. Essas experiências permitiram-me aplicar e rever práticas pedagógicas de forma articulada com coordenação e com o corpo docente, de maneira que pudesse fazer sugestões, intervenções e indicações acerca de ações antirracistas.

Ainda nesse ínterim de tempo, foi publicado pela coordenadoria pedagógica da Secretaria Municipal de Educação o Currículo da cidade: “Educação antirracista: orientações pedagógicas: povos afro-brasileiros”, organizado por Jussara Nascimento dos Santos e Silvane Aparecida da Silva<sup>7</sup>, em uma articulação das contribuições de vinte e oito professores e professoras da rede municipal, trabalho do qual fiz parte.

Enxergar a educação em uma perspectiva dialética, de conflitos e contradições e que, portanto, está sempre em construção e não, necessariamente, em uma perspectiva linear, evidenciou o quanto relevante é o papel do pesquisador que se debruça sob a análise das instituições escolares. Além disso, realçou como as escolas fazem política,

---

<sup>6</sup> O grupo Ylê-Educare, educação e questões étnico-raciais, criado em 2015, é organizado por pesquisadores dos Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGE/PROGEPE) da Universidade Nove de Julho (UNINOVE). Trata-se de um grupo sem fins lucrativos, sendo nossos esforços movidos pela discussão/reflexão temática acerca das relações étnicas e raciais que permeiam a formação do povo brasileiro, assim como sua relação com os povos da diáspora africana, e a aplicabilidade pedagógica de educação antirracista. Nossas mais recentes publicações são: GÓES, Djalma Lopes [et al] (orgs.). *Criança, Adolescente e Racismo: 31 Anos do Estatuto da Criança e do Adolescente* – 1. ed. – São Paulo: Casa Flutuante, 2022; SILVA, Neide Cristina da; LIMA, Francisca Mônica Rodrigues de; LUZ, Mônica Abud Perez de Cerqueira (orgs.). *Educação para inclusão: gênero, etnia e justiça social*. – 1. ed. – São Paulo: Casa Flutuante, 2021.

<sup>7</sup> SÃO PAULO (SP). [Currículo da Cidade (2022)]. Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Curriculum da cidade:** educação antirracista: orientações pedagógicas: povos afro-brasileiros. – São Paulo: SME / COPED, 2022

possibilitando que a práxis dos envolvidos fosse vista e revista, identificando para qual(is) ideologia(s) a(s) política(s) educacional (is) está(estão) a serviço.

## **INTRODUÇÃO**

A Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEE), por meio do Sistema de Proteção Escolar (SPEC), instituiu, em 2010, com objetivo de prevenir, mediar e resolver conflitos no ambiente escolar, a função de Professor Mediador Escolar e Comunitário (PMEC).

As atribuições do PMEC, de acordo com a Resolução SE n.º 19, de 12 de fevereiro de 2010, em seu artigo 7º, alteradas posteriormente pela Resolução nº 41, de 22 de setembro de 2017, são: atuar com políticas colaborativas e restaurativas, promovendo o diálogo com a comunidade escolar; elaborar intervenções pedagógicas que auxiliem na construção da cidadania; orientar pais ou responsáveis sobre o papel familiar no processo educativo; orientar e apoiar os alunos na prática de estudos.

Uma vez que o cargo de PMEC prevê a necessidade de resolução de conflitos escolares, e que nessa categoria de conflitos enquadram-se também os étnico-raciais como interface do racismo estrutural, faz-se necessário que o(a) PMEC, em sua atuação pedagógica, promova o combate de práticas litigiosas prejudiciais ao convívio humano e, dentre outras incumbências, situa-se o combate ao racismo.

Assim, problematizamos se as ações pedagógicas de intervenção na mediação de conflito do(a) PMEC, aqui examinadas, combatem ou promovem o racismo estrutural. A metodologia utilizada para tal foi mapear as ocorrências registradas em atas de três unidades escolares estaduais da Zona Oeste de São Paulo entre o período de 2010 a 2019, além de realizar entrevistas semiestruturadas com quatro PMEC.

Em 2018, Silvio Almeida, atual ministro dos Direitos Humanos e da Cidadania, lançou a obra *Racismo estrutural* em que, pelo viés da teoria social, aponta características de um racismo que está nas entranhas institucionais, políticas, jurídicas e econômicas de nossa sociedade, e salienta que o racismo é parte do funcionamento e não mero desvio de conduta por parte de alguns. Assim, as manifestações racistas ocorridas no cotidiano são micro manifestações de racismos enraizados em uma estrutura social maior em que o racismo subsidia as desigualdades sociais e raciais.

Na linha da pedagogia crítica, o aporte teórico de nossa pesquisa é manifestado na pedagogia do oprimido, proposta por Paulo Freire em que a educação precisa ser

libertadora, humanizadora, confluindo para a vocação ontológica dos seres humanos, traduzida pelo autor como o “ser mais” (FREIRE, 2021, p. 72).

Tal pedagogia apresenta orientações de libertação entre oprimidos e opressores, e nessa perspectiva, apontamos o racismo étnico-racial como um estorvo na emancipação dos sujeitos, como obstáculo ao “ser mais”. Porém, não negamos o caráter dialético em que o racismo étnico-racial impõe, sobretudo, aos sujeitos racializados, mas não só a eles, a necessária e contínua luta pela libertação dessa condição de oprimidos, perpassando a *priori* pela conscientização e pela leitura de mundo como predecessora à leitura da palavra, conceitos que detalharemos mais adiante.

Assim, posto o racismo étnico-racial como uma condição *sine qua non* que baliza e é estruturante de uma lógica de desigualdade social, e, diante da proposta freiriana de educação que busca emancipar os sujeitos da condição de oprimidos, propomos entender o papel do Professor Mediador Escolar e Comunitário e como sua atuação pode combater ou reproduzir o racismo étnico-racial.

Buscamos trabalhos produzidos em Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), com a finalidade de tomar conhecimento sobre as pesquisas que já haviam sido realizadas em relação a atuação do(a) professor(a) mediador(a) escolar e comunitário(a). Para tal, utilizamos como sentença de busca a seguinte: “Professor Mediador Escolar Comunitário”. Tal busca resultou em vinte trabalhos que, em sua maioria, abordam a relação da violência e prevenção de conflito no âmbito escolar e as medidas de enfrentamento como justiça restaurativa. Os mais significativos para este trabalho são: Possato (2014), Miranda (2016) e Bianco (2019), pois eles fazem apontamentos da atuação do(a) professor(a) mediador(a) escolar e comunitário(a) diante das legislações relativas à função deste profissional.

Possato (2014) realizou tese de doutorado, cujo objetivo consistia em realizar um levantamento das ações educativas e formativas do(a) professor(a) mediador(a) escolar e comunitário(a), comparando as ações do PMEC perante a violência no âmbito escolar. Assim, a autora analisou informações nos livros de ocorrência, além de seu diário de campo. Sua metodologia de pesquisa foi etnográfica, em uma abordagem qualitativa, chegando às seguintes conclusões: a burocracia no preenchimento de registros

sobrecarrega o(a) PMEC; há falta de comunicação entre os gestores escolares e o(a) PMEC; os (as) PMEC substituíam a ausência de outros professores e professoras da escola; a formação precária impede que a mediação de conflito seja realizada em sua plenitude e se faz presente somente na nomenclatura do discente, além de tornar solitária uma responsabilidade que deve envolver o coletivo, pais, alunos, professores e gestores escolares.

Miranda (2016) realizou dissertação de mestrado, cujo objetivo consistia em problematizar a efetividade da mediação escolar tendo por pressuposto a análise das boas práticas do(a) PMEC, a qual identificou fragilidades na substituição da mediação de conflito entre a Justiça retributiva de cunho punitivo para a justiça restaurativa proposta pelo Sistema de Proteção Escolar (SPEC). Suas fontes eram livros de ocorrência, normativas, resoluções e entrevistas semiestruturadas, tendo por metodologia, a pesquisa qualitativa.

Por fim, Miranda (2016) conclui que a ausência de *feedback* do trabalho efetivado pelo PMEC, bem como as defasagens na formação desses profissionais são entraves que impedem a boa prática do(a) professor(a) na mediação de conflito. Todavia, considera que o papel do(a) professor(a) mediador(a) é fundamental na prevenção do conflito deflagrado no ambiente escolar.

Bianco (2019) realizou dissertação de mestrado, tendo por objetivo verificar a atuação profissional do(a) PMEC no ensino fundamental na rede estadual de ensino de São Paulo. A base de seu trabalho leva em conta a formação do(a) PMEC frente aos desafios da resolução de conflitos provenientes das relações interpessoais existentes na escola, além de fazer o levantamento das dissertações de mestrado e tese de doutorado sobre PMEC realizadas até o ano de 2016.

A metodologia utilizada por Bianco (2019) foi pesquisa qualitativa de abordagem documental e empírica, tendo como fonte a observação e a produção de entrevistas semiestruturadas com o(a) Professor(a) Mediador(a), professores dos anos finais do ensino fundamental, equipe gestora e estudantes. Assim, ela concluiu que, no Estado de São Paulo, a implementação da função de PMEC não foi uma medida que tenha sido discutida com a comunidade escolar. Nem mesmo os professores e professoras que atribuíram essa função tinham ciência de que maneira lidariam com os conflitos na escola

e na comunidade, sendo, muitas vezes, a complementação de jornada a motivação para ser PMEC.

O trabalho proposto nesta dissertação justifica-se e diferencia-se dos anteriormente citados tanto pelo recorte temporal pretendido (2010-2019), quanto pela abordagem da tematização étnico-racial à luz do racismo estrutural, a qual destacamos o recorte teórico de Silvio Almeida, dentre outros pesquisadores e pesquisadoras, com produções voltadas à educação antirracista.

## **PROBLEMA DE PESQUISA**

Ainda que estejam previstas na legislação e nos materiais de formação, as atribuições do(a) PMEC a respeito das práticas racistas, será que as ações de intervenção na mediação de conflito, aqui examinadas, combatem o racismo estrutural?

## **OBJETO E UNIVERSO DA PESQUISA**

A presente pesquisa tem por objeto o seguinte: A atuação pedagógica do(a) Professor(a) Mediador(a) Escolar e Comunitário(a) (PMEC) e sua relação com o racismo estrutural no ambiente escolar, em que se vise ao estabelecimento comparativo entre a função do(a) PMEC e suas práticas relativas às questões étnico-raciais.

O universo empírico é composto por três escolas da Educação Básica da Rede Oficial de Ensino de Estado de São Paulo que atendem estudantes dos anos finais do ensino fundamental e ensino médio, localizadas em diferentes regiões da grande São Paulo, a saber: escola estadual professora Leda Felice Ferreira, localizada em Itapecerica da Serra; escola estadual Ana Rodrigues Liso, localizada no município de Carapicuíba e escola estadual Jardim Santa Maria III, em Osasco. O período examinado estende-se entre os anos de 2010 e 2019, tempo em que tais unidades escolares contaram com a atuação de um ou mais professores(as) mediadores(as) escolar e comunitários(as).

## **OBJETIVO GERAL**

O objetivo desta pesquisa é verificar se as mediações de conflitos escolares realizadas pelo(a) PMEC promovem ou combatem o racismo estrutural.

## **OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

- Mapear as ocorrências do livro de registro do(a) PMEC de três unidades escolares estaduais, buscando expressões do campo semântico étnico-racial ou mesmo registros de injúrias raciais que possam permitir a identificação de conflitos étnico-raciais no ambiente escolar;
- Analisar os registros de conflitos e as medidas tomadas pelo(a) PMEC em relação às atribuições previstas em legislação, observando os encaminhamentos ações e conteúdos em face do combate ao racismo;
- Produzir um conjunto de orientações contendo subsídios teórico-práticos para a ação pedagógica antirracista na prevenção e mediação de conflito.

## **HIPÓTESE**

Considerando o racismo estrutural como processo ramificado no funcionamento das instituições, inclusive as escolares, apontamos para a hipótese de que, no contexto examinado, a formação destinada ao PMEC, por não promover necessárias condições para ação-reflexão-ação docente sobre a realidade social escolar e suas causas, é insuficiente para o enfrentamento da prática do racismo estrutural na escola, o que faz com que, no limite, obstaculize uma mediação emancipatória de conflitos étnico-raciais no ambiente escolar.

Decorrente dessa hipótese geral, infere-se que, se o grande promotor dos conflitos sociais escolares advém das consequências do racismo estrutural, o exercício da função do(a) mediador(a) de conflitos não tem correspondido aos seus propósitos mais fundamentais.

## **REFERENCIAL TEÓRICO**

Na linha de autores que abordam as questões étnico-raciais, elencamos por referencial teórico a obra *Racismo Estrutural*, de Silvio Almeida (2018), bem como as

contribuições de Djamila Ribeiro (2019) Bell Hooks (2017), Nilma Lino Gomes (2005, 2008, 2009, 2012 e 2017) Sueli Carneiro (2011), Ynaê Lopes dos Santos (2022).

Na abordagem educacional, ligadas à tradição da pedagogia crítica, destacamos as obras *Pedagogia do oprimido* (2021), *Educação e atualidade brasileira* (2003), *Educação como prática da liberdade* (1980) e *Pedagogia da autonomia* (2021b) que, dentre outras, compõem o arcabouço teórico de Paulo Freire.

## METODOLOGIA

A metodologia empregada é de cunho qualitativo. Para o levantamento de dados, foram feitas entrevistas semiestruturadas com mediadores e mediadoras das escolas públicas do Estado de São Paulo e sistematização de informações de nove atas de registros escolares de mediação de conflitos das unidades escolares em questão.

O critério utilizado para seleção de ocorrências que contemplassem o objetivo específico de nossa pesquisa, que é identificar se a ação dos(as) professores(as) mediadores(as) escolar e comunitários(as) promovem ou combatem o racismo estrutural, deu-se por meio de palavras-chave do campo semântico étnico-racial, como consta no Estatuto da Igualdade Racial instituído pela Lei n.º 12.288, de 20 de julho de 2010, tais como: pretos, pretas, pardos, pardas, negros, negras, raça ou mesmo registros de injúrias raciais e termos pejorativos. Isso evidencia a hierarquização dos sujeitos racializados, pautando-se em características fenotípicas, culturais e cognitivas, em que a racialização é fundamento da discriminação. Assim, encontramos nas 1921 ocorrências analisadas, trezes delas de cunho étnico-racial.

A escolha das três escolas contemplou três cidades da região metropolitana de São Paulo, a saber: Carapicuíba, Osasco e Itapecerica da Serra, e tem em comum o atendimento do ensino fundamental e ensino médio, todas escolas localizadas em regiões periféricas.

Quanto aos docentes entrevistados, buscamos o preenchimento de relatos de atuação que contemplassem o período de 2010 a 2019, apesar de haver lacunas dadas à volatilidade de cargo que esses profissionais ocupam e a dificuldade de se obter a concessão de entrevistas.

O roteiro do questionário semiestruturado, inicialmente contendo treze perguntas, busca questionar o(a) docente sobre o que é racismo e como o racismo pode ser combatido na prática docente. Indaga-se, ainda, se na mediação de conflito o racismo é levado em consideração como possível desencadeador de conflitos e se há alguma percepção do(a) mediador(a) ou internamente, na organização escolar, em agir preventivamente no combate ao racismo ou na efetivação do ensino do estudo da História da África e dos Africanos, da luta dos negros no Brasil, da cultura negra brasileira e do negro na formação da sociedade nacional, conforme versa a Lei n.º 10639/03.

## **CAPÍTULO I**

### **RACISMO ESTRUTURAL E PEDAGOGIA DO OPRIMIDO: DAS IMPLICAÇÕES CONCEITUAIS À PRÁXIS AUTÊNTICA**

## **CAPÍTULO I:**

### **RACISMO ESTRUTURAL E PEDAGOGIA DO OPRIMIDO: DAS IMPLICAÇÕES CONCEITUAIS À PRÁXIS AUTÊNTICA**

[...] afinal, desde que o Brasil é Brasil, ou melhor, quando ainda era uma América portuguesa, o tema da cor nos distinguiu. (SCHWARCZ, 2012, p.11).

Neste capítulo, abordaremos o conceito de “raça” diferenciando o significado histórico do biológico e trazendo à tona de como o entendimento de tal conceito e suas implicações foram forjados de acordo com interesses distintos, tendo o racismo como fundamento, tal qual aponta nossa epígrafe. Elencaremos algumas peculiaridades do racismo no Brasil, perpassando pela dimensão estrutural do racismo, com enfoque no ambiente escolar à luz do conceito de “ser mais”, de Paulo Freire.

A classificação dos seres humanos em categorias de raça é histórica, perpassa tempos e espaços, manifesta características singulares circunstanciadas por narrativas, ideologias e ações que permeiam o campo biológico e étnico, levando em consideração fatores genéticos e fenotípicos, bem como características étnico-culturais.

Daí a necessidade de compreender o conceito de raça como “relacional e histórico” (ALMEIDA, 2021, p. 24), nunca de maneira estática, mas de maneira que se possa escrutinar a dinâmica engendrada na produção dos racismos que são formas “[...] sistemáticas de discriminação que têm a raça por fundamento” (ALMEIDA, 2021, p. 32).

Assumindo as singularidades desse conceito de raça, que segundo Schwarcz (1993, p. 24) “[...] antes de aparecer como fixo e natural, [deve] ser entendido como um objeto de conhecimento cujo significado estará sendo constantemente renegociado experimentado no contexto histórico específico” Adota-se aqui, o conceito de raça definido como “[...] construção social forjada nas tensas relações entre brancos e negros, muitas vezes simuladas como harmoniosas” (BRASIL, 2004, p. 5), haja vista que a “constatação é a de que não há nada na realidade natural que corresponda ao conceito de raça”, pois, ainda segundo Almeida (2021, p. 31), não existem diferenças biológicas ou culturais que possam justificar

[...] um tratamento discriminatório entre seres humanos. [...] O fato é que a noção de raça ainda é um fator político importante, utilizado para naturalizar desigualdades e legitimar a segregação e o genocídio de grupos sociologicamente considerados minoritários.

Para o geneticista Guido Barbujani (2006, p. 15) “[...] a palavra raça não identifica nenhuma realidade biológica reconhecível no DNA de nossa espécie, e que, portanto, não há nada de inevitável ou genético nas identidades étnicas e culturais”.

Barbujani (2006), em um cotejamento entre os teóricos do século XIX e os geneticistas de nosso tempo, compara a imposição da divisão dos sujeitos em raça, pautando-se nas características físicas, como cor de pele, tamanho dos crânios, estatura, tipos de cabelos.

Nessa comparação com recentes estudos genéticos, a qual se utilizam de recursos tecnológicos para criar agrupamentos de pessoas, pautando-se nas características genéticas, Barbujani elenca que “[...] é impossível saber com base em que se poderia sustentar racionalmente que a espécie humana se subdivide em raças biológicas definidas” (BARBUJANI, 2006, p. 91).

Assim, mesmo com a alteração dos instrumentos utilizados pela ciência, ou ainda, com a revisão de estudos, sejam eles dos séculos passados ou do tempo presente, o que se constata como permanência em comum em tais pesquisas é a contínua tentativa em racializar os sujeitos, agrupando-os segundo características físicas ou étnicas, ainda que se tenha por resultado que é “[...] impossível chegar a um acordo sobre as raças humanas estudando a forma de nosso corpo, [como] também não se chega a um acordo estudando os nossos genes” (BARBUJANI, 2006, p. 91).

Há de se destacar, como salienta Barbujani, que na diversidade genética humana, “[...] não há barreiras claras, portanto, também não há raças distintas. Nossos genes não estão acondicionados em poucos pacotes bem diferenciados e fáceis de etiquetar” (BABRBUJANI, 2006, p. 91).

Barbujani (2006) complementa e assinala que:

Quanto mais se estudam novos genes, mais se enfraquece a esperança de encontrar divisões claras entre grupos humanos às quais possamos dar o nome de raça. O único elemento comum a todos esses estudos é que cada um dá resultados incoerentes com os de todos os outros. E o único modo de fazer com que todos esses resultados tenham algum sentido é admitir que não foi cometido nenhum equívoco, nenhum erro de fundo” (BARBUJANI, 2006. p. 90).

Porém, Carneiro (2011) adverte que tal mudança de orientação científica em contestar o conceito de raça no campo biológico é limitado, pois não abarca as consequências impostas pelo caráter histórico e político, gerados pela divisão dos seres humanos em “raça”. Pelo contrário, por vezes, impede a concessão de reivindicações de movimentos negros por políticas específicas e por reparações históricas<sup>8</sup>, pois alegam não haver diferenciações genéticas que justifiquem políticas específicas aos negros e às negras.

A ciência vem revelando a falácia do conceito de raça do ponto de vista biológico. Essa constatação científica é utilizada para minar as reivindicações de políticas específicas para grupos discriminados com base na “raça” ou na cor da pele. As novas pesquisas destroem as bases do racialismo do século XIX, que consagrou a superioridade racial dos brancos em relação a outros grupos humanos, justificando opressões e privilégios, mas elas ainda não tiveram impacto sobre as diversas manifestações de racismos em ascensão no mundo inteiro, e sobre a persistente reprodução de desigualdades que ela gera, o que reafirma o caráter político do conceito de raça, a sua permanência e atualidade, a despeito de ser insustentável do ponto de vista biológico. (CARNEIRO, 2011, p. 69).

Em suma, as constatações dantes mencionadas acerca do caráter histórico do racismo, como conceito e prática de um construto humano, possibilitam-nos entender que

[...] uma pessoa não nasce branca ou negra, mas torna-se a partir do momento em que seu corpo e sua mente são conectados a toda uma rede de sentidos compartilhados coletivamente, cuja existência antecede a formação de sua consciência e de seus afetos. Pessoas negras, portanto, podem reproduzir em seus comportamentos individuais o racismo de que são as maiores vítimas submetidos às pressões de uma estrutura social racista, o mais comum é que o negro e a negra internalizem a ideia de uma sociedade dividida entre negros e brancos, em que brancos mandam e negros obedecem. (ALMEIDA, 2021, p. 67).

As práticas racistas que consistem também em hierarquizar as raças, tal como pretendem os defensores de teorias relacionadas à supremacia racial e às teorias eugênicas, ou ainda, a outras formas de racialização que as precederam, fazem com que se derive dessa sobreposição de poder e opressão, privilégios e desvantagens, inclusão e exclusão. Assim sendo, essas práticas são criadas, normatizadas, naturalizadas de acordo com as situações específicas e com motivações que podem variar de acordo com o tempo

---

<sup>8</sup> Segundo o historiador Bruno Leal, professor da UnB (Universidade de Brasília), o termo ‘reparação histórica’ refere-se a ações pensadas para mitigar ou amenizar injustiças cometidas no passado contra determinadas comunidades ou grupos sociais. (SAYURI; LINDER, 2020).

e os interesses econômicos, ideológicos, objetivos e subjetivos nas mais variadas sociedades.

Há de se destacar que, no Brasil, o racismo tem uma singularidade correlata ao processo de escravização, tanto de indígenas quanto de africanos e africanas durante e após o período mais longo de escravização oficial nas Américas.

Para Ribeiro (2019), “[...] falar sobre racismo no Brasil é, sobretudo, fazer um debate estrutural. É fundamental trazer a perspectiva histórica e começar pela relação entre escravidão e racismo, mapeando suas consequências”. (2019. p. 9). Uma vez que o termo “raça” no Brasil, jamais foi um termo neutro; ao contrário, associou-se com frequência a uma imagem particular do país, oscilando ora entre versões mais positivas, ora mais negativas”. (SCHWARCZ, 2012, p. 20).

A esse respeito, Munanga (2019) salienta que

[...] todos os racismos são abomináveis e cada um faz as suas vítimas do seu modo. O brasileiro não é o pior, nem o melhor, mas ele tem as suas peculiaridades, entre as quais o silêncio, o não dito, que confunde todos os brasileiros e brasileiras vítimas e não vítimas. (MUNANGA<sup>9</sup>, 2019 apud RIBEIRO, 2019, p. 17-18).

Nessa linha de raciocínio, de compreender o racismo como histórico, não há como deixar de fazer alguns apontamentos, trazendo à tona características do período escravocrata brasileiro, pois, de outra maneira, haveria de passar incólume mais de três séculos de escravização? Olvidaríamos o rapto, tráfico, comércio e a diáspora de aproximadamente cinco milhões<sup>10</sup> de africanos e africanas? Fatores esses que alteraram, inclusive, a rotina de tubarões dadas as mortes serem

“[...] tão frequentes e em cifras tão grandes [que] fizeram com que esses grandes peixes mudassem suas rotas migratórias, passando a acompanhar os

---

<sup>9</sup> Essa fala foi proferida por Kabengele Munanga em evento realizado em sua homenagem no ano de 2019.

<sup>10</sup> “O Brasil foi o maior território escravista do hemisfério ocidental por quase três séculos e meio. Recebeu, sozinho, quase 5 milhões de africanos cativos, 40% do total de 12,5 milhões embarcados para a América. Como resultado, é atualmente o segundo país de maior população negra ou de origem africana do mundo”. (GOMES, 2019. p. 24).

navios negreiros na travessia do oceano à espera dos corpos que seriam lançados sobre as ondas e lhes serviriam de alimento”. (GOMES, 2019, p. 49).

Não seria ingênuo pensar que o racismo e suas consequências imputados aos sujeitos negros e negras findar-se-iam na letra fria da abolição datada de 1888?

De forma linear a esse questionamento, vale ressaltar que

A escravidão foi bem mais que um sistema econômico: ela moldou condutas, definiu desigualdades sociais, fez de raça e cor marcadores de diferenças fundamentais, ordenou etiquetas de mando e obediência, e criou uma sociedade condicionada pelo paternalismo e por uma hierarquia muito estrita. (SCHWARCZ, 2019, p. 28).

Moura (2021), ao analisar o escravismo étnico-racial no Brasil, divide-o em dois períodos denominados de “escravismo pleno” e “escravismo tardio”, apontando que a partir de 1850, ano em que se torna vigente a Lei Eusébio de Queiroz, que criminaliza a entrada de escravizados em território nacional, é acompanhada de diversas outras ações tomadas durante o Segundo Reinado. Essas ações visavam à modernização do país no ramo da comunicação, transporte, arquitetura e, até mesmo, na alteração do fluxo de capital. Porém, tais avanços vislumbrados como marcos civilizatórios, eram mudanças de “modernização sem mudança social” (MOURA, 1987, p.38).

Mesmo após a abolição, a rebeldia dos negros e negras

[...] ficou subordinada aquelas forças abolicionistas moderadas que procuraram subalternizar o negro livre de acordo com padrões de obediência próximos aos dos escravos. Era o início da marginalização do negro após a Abolição que persiste até hoje. (MOURA, 1987, p.59).

Afinal, para Nascimento (2016), “[...] com lei ou sem lei, a discriminação contra o negro permanece: difusa, mas ativa” até porque, as leis antidiscriminatórias “[...] aleijadas, sem execução, não resultou de nenhum gesto espontâneo de parte dos legisladores. Elas [foram] reivindicada[s] ao lado de outras medidas de amparo ao afro-brasileiro”. (p. 97).

Esse resgate histórico nos auxilia na compreensão dos caminhos percorridos pela construção de dinâmicas sociais que se alternam, modificam, mas mantêm a diferenciação racial como fator elementar, ainda que o discurso legalista negue tal diferenciação entre os sujeitos racializados. É necessário dizer, ainda, que as consequências da escravização

de africanos e africanas, sobretudo na inculcação de mentalidades racializadas, reconfiguraram-se de maneira a justificar - ainda que de forma falseada - a discriminação racial em teoria e práticas acadêmicas por meio da eugenia, miscigenação, determinismo racial e branqueamento da população brasileira, difundidos nos séculos XIX e XX.

Um desses discursos é o da miscigenação ou democracia racial que, para Stepan (2005), “miscigenação pacífica” se define por ser “[...] a versão brasileira da miscigenação construtiva” (p. 165), teoria que defende a ausência de conflitos entre brancos e não-brancos como uma característica cultural nacional. Tal característica cultural era considerada como “[...] exemplo especial e precioso de miscigenação racial” (STEPAN, 2005, p. 170).

Como consequência, tem-se o fato de “[...] todo brasileiro parece[r] se sentir, portanto, como uma ilha de democracia racial, cercado de racistas por todos os lados” (SCHWARCZ, 2012, p. 30), mas sem se assumir como tal. Assim, o racismo não é assumido como prática. Até se reconhece “a existência do preconceito, mas em outros contextos temporais: no passado” (SCHWARCZ, 2012, p. 31).

Para Munanga (2005) “o preconceito é produto das culturas humanas que, em algumas sociedades, transformou-se em arma ideológica para legitimar e justificar a dominação de uns sobre os outros (p.18).

Vale ressaltar ainda que a “democracia racial” enquanto identidade nacional é uma ideologia e, enquanto ideologia, segundo Arendt (1989), diferencia-se da simples opinião “[...] na medida em que se pretende detentora da chave da história”, haja vista que na década de 1930, em meio aos variados debates sobre eugenia, o mito da democracia racial, conforme destaca Bernardino (2002) “[...] ganha com a publicação da obra Casa-grande e senzala<sup>11</sup> sistematização e *status científico*” (p. 251).

Essa teoria foi preconizada em 1933 por Gilberto Freyre que lançou base de uma falsa vigência de “democracia racial”, que esconde em si um racismo brutal. Na década

---

<sup>11</sup> É de conhecimento comum que a obra Casa Grande e senzala é um clássico da literatura brasileira, porém, uma vez feito esse reconhecimento, é notório que a história e sociologia crítica, sobretudo a partir de 1950, tem combatido a tese central do livro denunciando, tal como fez Abdias do Nascimento, em sua fala inaugural no I Congresso do Negro Brasileiro, em agosto de 1950 a falsa vigência de democracia racial no Brasil.

de 1960, tal teoria foi contestada por Florestan Fernandes (2007) e, posteriormente, por vários autores e autoras, dentre os quais, Souza (2018).

Porém, “[...] essa visão paralisa a prática antirracista, pois romantiza as violências sofridas pela população negra ao escamotear a hierarquia racial com uma falsa ideia de harmonia”. (RIBEIRO, 2019, p. 19-20).

Fernandes (2007) afirma que a “[...] ideia de que existiria uma ‘democracia racial’ no Brasil vem sendo fomentada há muito tempo. No fundo ela constitui uma distorção criada no mundo colonial” (p. 43).

Para Souza (2018), Freyre (2006) é quem, de fato, romantiza a identidade nacional em sua obra *Casa Grande e Senzala*, sendo assim, na década de 1930, “[...] o primeiro a articular a tese do ‘mestiço is beautiful’ permitindo interpretar a miscigenação visível e palpável da sociedade brasileira como uma virtude cultural” (SOUZA, 2018, p. 30) que se diferenciavam das práticas racistas existentes em outras partes do continente.

Então, apesar das variadas manifestações de racismo, desta prática de “espetacularização do outro” (HALL, 2016, p. 139) contra judeus, muçulmanos, ciganos, indígenas entre outras categorias, nosso enfoque para análise do racismo estrutural será exclusivamente o que tange ao racismo étnico-racial contra africanos e africanas e afro-brasileiros.

Freire (1992) salienta que a “brutalidade do racismo é algo com que dificilmente um mínimo de sensibilidade humana pode conviver *sem se arrepia* ou dizer *que horror!*” (p. 74).

Por fim, há de se destacar ainda, o violento poder simbólico exercido a partir da estereotipagem como consequência direta da racialização, em que o(s) sujeitos(s) são reificados, coisificados, animalizados, destituídos de seu modo de ser e estar no mundo, pois, a partir da racialização constrói-se um “outro”, um “outro conveniente” (GAY, 1995, p. 76).

A esse respeito, Gay (1995), afirma que “[...] [toda] cultura, toda classe, todo século constroem seus próprios álibis para a agressão” (p. 43), assim, os outros são criados para serem odiados, porém, o ódio também é *a priori* um constructo humano que “[...] precisa ser conquistado a todo instante, precisa ser alçado ao ser, em conflitos com

complexos de culpa mais ou menos assumidos, o ódio pede para existir e aquele que odeia deve manifestar esse ódio por meio de atos” (FANON, 2020, p. 68).

De forma complementar a tais ideias, Schwarcz (2012) assume que

[...] ninguém nega que existe racismo no Brasil, mas sua prática é sempre atribuída a “outro”. Seja da parte de quem age de maneira preconceituosa, seja daquela de quem sofre o preconceito, o difícil é admitir a discriminação não o ato de discriminar. Além disso, o problema parece ser o de afirmar oficialmente o preconceito, e não o de reconhecê-lo na intimidade. (SCHWARCZ, 2012, p.33-34).

Tanto Frantz Fanon (2020) quanto Neusa Santos Souza (2021), psicanalistas negros, debruçaram-se na análise dos efeitos psíquicos do racismo sobre negros e negras, situando as condições de neurose e de psicopatologia que balizam a autonegação dos sujeitos racializados, e, dessa forma, suplantam sua origem, linguagens, culturas, religiosidades ou o próprio reconhecimento como ser.

Carneiro (2011) sublinha que uma das características do racismo é “[...] a maneira pela qual ele aprisiona o outro em imagens fixas e estereotipadas, enquanto reserva para os racialmente hegemônicos o privilégio de serem representados em sua diversidade” (p. 70).

Conforme denuncia Foucault (1999), o “[...] racismo é indispensável como condição para poder tirar a vida de alguém, para poder tirar a vida dos outros. A função assassina do Estado só pode ser assegurada, desde que o Estado funcione no modo do biopoder, pelo racismo” (p. 306). E é essa discriminação, sistemática racial, adotada pelo Estado em uma relação de biopoder<sup>12</sup> que, por vezes velada, seleciona, via negligência, quem deve viver ou morrer.

Acerca da discussão de biopoder pautada em Foucault (1999), deve-se compreender, nessa ótica, os variados tipos de assassinato. Para ele “[...] por tirar a vida não [se entende] simplesmente o assassinio direto, mas também tudo o que pode ser assassinio indireto: o fato de expor à morte, de multiplicar para alguns o risco de morte

---

<sup>12</sup> Para Foucault (2008), biopoder é: “[...] o conjunto dos mecanismos pelos quais aquilo que, na espécie humana, constitui suas características biológicas fundamentais, vai poder entrar numa política, numa estratégia política, numa estratégia geral do poder” (p. 3).

ou, pura e simplesmente, a morte política, a expulsão, a rejeição etc.” (p. 306), o que para Mbembe (2018) é designado como “necropolítica”, já que “a função do racismo é permitir que se estabeleça uma relação positiva com a morte do outro” (ALMEIDA, 2021, p. 115).

As constatações realizadas nas obras de Fanon (2020) e Souza, J. (2021) são de que, tanto quanto é o condicionamento de negação inferido aos negros e negras, que acabam por endossar o anseio das peles negras usarem “máscaras brancas” (FANON, 2020), ainda que nem essa prática nos garanta o reconhecimento como humano em um contexto de racialização.

Fanon (2020) constatou que “[...] há no homem de cor uma tentativa de fugir da sua individualidade, de anular sua presença” (p. 74), assim, “a retração do ego como processo bem-sucedido é impossível ao negro. Ele precisa de uma sanção branca” (p. 66). Em outras palavras, a violência manifestada no racismo

[...] exerce-se, antes de mais nada, pela impiedosa tendência a destruir a identidade do sujeito negro. Este, através da internalização compulsória e brutal de um ideal do ego branco, é obrigado a formular para si um projeto identificatório incompatível com as propriedades biológicas de seu corpo. (COSTA, 2021, p. 25).

No mesmo sentido, Fernandes (2007) infere que negros e negras “[...] se viram compelidos a se identificar com o branqueamento psicossocial e moral. Tiveram que sair de sua pele, simulando a condição humana-padrão do “mundo dos brancos”. E, por fim, questiona: “[...] que equilíbrio podem ter o ‘negro’ e o ‘mulato’<sup>13</sup> se são expostos, por princípio e por condição de rotina, a formas de autoafirmação que são, ao mesmo tempo, forma de autonegação?” (FERNANDES, 2007, p. 33).

Carneiro (2011) comprehende criticamente que “[...] a fuga da negritude é a medida da consciência de sua rejeição social e o desembarque dela sempre foi incentivado e visto com bons olhos pela sociedade” (p.73). Para ela, há um “[...] golpe na autoestima que os mecanismos discriminatórios produzem nas vítimas do racismo” (p. 79).

---

<sup>13</sup> Há de se destacar que, na atualidade, a utilização deste termo é refutado por movimentos negros brasileiros, por apresentar no contexto linguístico e cultural conotação pejorativa. Para maiores informações, ver Silva (2018. p. 77).

Essa negação (ou fuga da negritude) ocorre ainda na tenra idade, no processo de socialização e desenvolvimento humano dos meninos e meninas que, conforme afirma Cavalleiro (2003) “as crianças [negras] demonstram uma interiorização negativa de suas diferenças raciais, procurando assemelhar-se fisicamente ao branco” (p. 37).

A impudicícia do racismo aduz ainda mais a perversidade quando faz por vítima as mulheres negras, que, conjugando opressão racial e sexism, produz no gênero negro feminino

[...] uma espécie de asfixia social com desdobramentos negativos sobre todas as dimensões da vida, que se manifestam em sequelas emocionais com danos à saúde mental e rebaixamento da autoestima; em uma expectativa de vida menor, em cinco anos, em relação à das mulheres brancas; em um menor índice de casamentos; e sobretudo no confinamento nas ocupações de menor prestígio e remuneração. (CARNEIRO, 2011, p.127-128).

Uma vez que os malefícios da racialização hierárquica dos sujeitos estão postos, devemos questionar: seria possível um racismo que não estruturado no âmago da nossa sociedade, e pela repetição de padrões e normas eurocêntricas, promover tamanha aniquilação física e psíquica dos negros e negras? Se fosse o racismo algo fortuito, casual ou mero desvio de conduta, mero comportamento de um ou de outro indivíduo, ou ainda de uma ou outra instituição, seria o racismo tão eficiente na manutenção da contínua exclusão racial, quanto na preservação dos privilégios dos não negros?

Para responder a essas e outras questões, faz-se necessário compreender a natureza e as características do racismo estrutural.

## 1.1 Racismo estrutural

[...] veremos que a alienação do negro não é uma questão individual. Além da filogenia e da ontogenia, existe a sociogenia<sup>14</sup>. (FANON, 2020, p. 25).

As variabilidades e peculiaridades no estabelecimento de práticas racistas em locais e tempos distintos, eivados de interesses que se cristalizam na preservação de uma ordem social que compõe de forma sistêmica a exclusão física, epistêmica e

---

<sup>14</sup> Filogenia entende-se por história evolutiva de uma espécie ou de um grupo de espécies, já a ontogenia, compreende o estudo do desenvolvimento de um organismo e das suas transformações em cada etapa. Por sua vez, sociogenia é o estudo ou tratado a respeito da formação da sociedade.

representativa dos sujeitos racializados, por si só, já demonstram que o racismo é forjado, é construído e, portanto, não é algo naturalmente imutável, algo dado, imanente, que não possa ser enfrentado, que não possa ser combatido, quiçá, superado.

Contudo, compreender a estruturação do racismo como teoria e prática que dá sustentação e está alicerçado na sociedade contemporânea, entendendo que a existência, manutenção e preservação do racismo para além do descumprimento individual de uma ordem jurídica, ou ainda como ações isoladas de um indivíduo ou grupo de indivíduos, é o mote de uma visão mais abrangente, a qual Almeida (2021) convida-nos a observar pelas lentes da teoria social, em uma estrutura analítica em que a filosofia, o direito, as ciências e as teorias econômicas permitem interpretar que o “racismo é sempre estrutural” (p. 20), sendo assim o racismo é a

[...] manifestação normal de uma sociedade, e não um fenômeno patológico ou que expressa algum tipo de anormalidade. O racismo fornece o sentido, a lógica e a tecnologia para a reprodução das formas de desigualdade e violência que moldam a vida social contemporânea. De tal sorte, todas as outras classificações são apenas modos parciais – e, portanto, incompletos – de conceber o racismo. (ALMEIDA, 2021, p.21)

Essa vertente de análise de teoria social que unifica campos do conhecimento para interpretar um fenômeno, tal como sociologia e economia, para Carneiro (2011) “[...] vem consolidando uma nova percepção sobre a importância da racialidade na configuração das desigualdades sociais no Brasil. Tornando-a variável estrutural para a compreensão e superação do problema social do país” (p. 18).

Em outras palavras, o conceito de racismo estrutural abarca a ideia de que as práticas racistas, para além de mera questão moral e comportamental, em uma concepção individualista, ou ainda em uma concepção institucional, é um componente orgânico, imanente ao *modus operandi* de nossa organização social, em que relações de poder vigente, a saber, econômica, jurídica e política, reproduzem o racismo como regime e não como exceção.

Tal como observa Ribeiro (2019) “o sistema racista está em constante atualização e, portanto, deve-se entender seu funcionamento” (RIBEIRO, 2019, p. 17).

Santos (2022), por sua vez, reconhece que “ao afirmar que o racismo é estrutural estamos dizendo que ele está em todo lugar, mesmo que não tenhamos consciência disso” (p. 14).

Nessa concepção, Oliveira (2020, p. 13) aponta que é preciso entender o racismo não como

[...] [resquícios] de uma sociedade arcaica que poderia ser enfrentados à medida que à modernização capitalista fosse avançando, mas como um elemento central que está na *gênese* do próprio capitalismo brasileiro- isto é, ele se desenvolve *pari passu* às estruturas de opressão social.

Acerca dessa estrutura, o racismo é manifestado em um processo político, pois o “processo sistêmico de discriminação [...] influencia a organização da sociedade” (ALMEIDA, 2021, p. 53), organização esta que perpassa a economia, a ideologia, a política e o direito, influenciando a formação das mentalidades, de subjetividades que não precisam mais de intenção para reproduzir o racismo.

Ainda, segundo Almeida (2021),

[...] [a vida] cultural e política no interior da qual os indivíduos se reconhecem enquanto sujeitos autoconscientes e onde formam os seus afetos é constituída por padrões de clivagem racial inseridos no imaginário e em práticas sociais cotidianas. Desse modo a vida “normal”, os afetos e as “verdades” são inexoravelmente, perpassadas pelo racismo, que não depende de uma ação consciente para existir (p. 53).

Souza, J. (2021, p. 119) nomeia de racismo multidimensional o que se “constitui ao mesmo tempo como prática e como discurso o modo de negar a certos indivíduos e grupos sociais as possibilidades de autoestima, autoconfiança e autovalor ao mérito”.

Kilomba (2020), ao discorrer sobre o racismo como negação que legitima estruturas violentas, afirma que “[...] enquanto o sujeito negro se transforma em inimigo intrusivo, o branco torna-se a vítima compassiva, ou seja, o opressor torna-se oprimido e o oprimido, o tirano” (p. 34).

Dessa maneira, é possível enxergar o racismo como uma moeda de duas faces em que desumanizam os sujeitos racializados ao mesmo tempo que gera um padrão universal de sujeitos, sendo os negros e negras “incivilizados” e marginais da existência, enquanto a branquitude se tornou hegemônica, modelo universal de homens e mulheres. É tão real este fato que, por gerar privilégios materiais e simbólicos aos brancos, Bento (2022) nomeou de “o pacto da branquitude”.

Assim, para Santos (2022), quando iniciamos o

[...] desvelamento do racismo, percebemos que as ações discriminatórias e violentas que ela gera são apenas parte do problema, o que constitui um fator fundamental [...] percebemos que ele também é um sistema de poder que estrutura as sociedades modernas, organizando as violências que acometem a populações discriminadas e, ao mesmo tempo construindo uma muralha de privilégios usufruídos exclusivamente por outro segmento social, no caso, a população branca. (SANTOS, 2022. p. 14).

Teóricos como Moura (2021) e Souza, J. (2021), que divergem sobre a origem e forma pela qual o racismo estrutura a sociedade contemporânea, coadunam-se quanto à inegável herança maldita do ato de escravizar e, mais degradante ainda, pelo ato de escravizar pautando-se pela prerrogativa racial.

Moura (2021) enfatiza, sob influência do materialismo histórico-dialético, ao abordar a atuação do racismo nas peculiaridades do capitalismo exercido no Brasil, que há vinculações no desdobramento da escravidão com o desenvolvimento capitalista, que se utilizará das condições econômicas para justificar a racialização dos negros e negras.

Carneiro (2011) registra que “[...] essa inscrição e essa subordinação da racialidade no interior da luta de classes se iniciam inspirando perspectivas militantes que buscam articular raça e classe como elementos estruturantes das desigualdades sociais no país” (p. 18).

Há de se destacar que, na análise de Moura (2021), os escravizados e as escravizadas não são meros “produtos” das consequências econômicas, mas agentes políticos que reivindicaram recorrentemente, não só a liberdade, mas a subversão da ordem daqueles que os (as) escravizaram.

Souza, J. (2021), mesmo concordando com apontamentos feitos por Almeida (2021) quanto ao caráter histórico e estrutural do racismo, estabelece uma crítica dizendo que Almeida (2021) só faz a “defesa da compressão estrutural do racismo” (SOUZA, J., 2021, p. 47), sem explicar a origem de tal estrutura.

Para Souza, J. (2021) que parte da perspectiva weberiana, a moral se sobrepõe e origina fatores econômicos e não o contrário, conforme defende Almeida (2021)

Assim, para Souza, J. (2021) a estrutura do racismo é, antes de tudo, moral. Para ele, “[...] todas as nossas ações no mundo pressupõem uma avaliação acerca da sua

importância, conveniência, oportunidade etc. Essa avaliação é sempre moral e é, na realidade, a moralidade em ato e em ação” (p. 52).

Portanto, para Souza, J. (2021), a estrutura do racismo consiste na manutenção das ideias morais, que se originam na dicotomia entre espírito e corpo promulgada pela cultura judaico-cristã, e, posteriormente, pelo puritanismo, em que a noção de individualidade gera subjetividades consolidando a hierarquia moral do ocidente “como fundamento último de todas as distinções sociais, revelando seu potencial legitimador de diferenças”. (p. 72).

Como a necessidade moral precisa ser articulada e refletida para se tornar um móvel consciente do nosso comportamento, todas as forças sociais responsáveis pela opressão e a exploração vão procurar impedir a articulação das demandas morais que existem em semente em toda sociedade. É esse tipo de reflexão, afinal, que permite o processo de aprendizado moral que transforma a raiva, ou seja, a sensação confusa de se sentir agredido moralmente, em indignação, ou seja, que articula o mero sentimento em uma ideia refletida de injustiça. (p. 53).

Em suma, enquanto Souza, J. (2021) defende que o racismo estrutural tem origem preponderante no campo das ideias, sem relação inicial com crivos econômicos e, posteriormente, desemboca-se nas ações políticas, ideológicas, jurídicas e econômicas, Moura (2021) sustenta que são as condições econômicas que serviram de justificativa para que o racismo se difundisse e fosse interpretado e reinterpretado à medida que as condições de novas ordens sociais impusessem uma outra organização social que não fosse escravocrata, ainda que tal ordem, após abolição, prezasse, não no discurso, mas na prática, pela manutenção da racialização dos negros e negras, o que, nas ponderações de Almeida (2021), constitui a estrutura da sociedade contemporânea.

Destarte, apontamos que até as impressões pautadas no senso comum e fora dele, de se enxergar o racismo de forma limitada, em uma concepção individualista e sem estabelecer relações com a lógica de uma sociedade hierarquizada racialmente e alicerçada nas instituições jurídicas, políticas, econômicas e científicas, é uma das maneiras de se reproduzir o racismo, inclusive justificando, por vezes, o próprio sujeito racializado como culpado pela sua condição de subserviência, ou, quando não, pelo discurso meritocrático, que instrumentaliza ainda mais uma “visão de mundo” apartada das estruturas sociais que circundam os sujeitos.

Faz-se notório, nessa perspectiva, reconhecer que a estrutura de poder “[...] confere privilégio racial a determinado grupo, criando mecanismos que perpetuam desigualdades”. (RIBEIRO, 2019, p. 34).

A esse respeito, Freire (1992) adverte que é imperioso

[...] irmos além de sociedades cujas estruturas geram ideologia de acordo com a qual a responsabilidade pelos fracassos e insucessos que elas mesmas criam pertence aos fracassados enquanto indivíduos e não às estruturas ou à maneira como funcionam essas sociedades. Se os garotos negros não aprendem bem o inglês a culpa é deles, de sua incompetência ‘genética’ e não da discriminação a que são submetidos, de raça e de classe, e não do elitismo autoritário com que se pretende impor o ‘padrão culto’, elitismo, no fundo, irmão gêmeo do desrespeito total ao saber e ao falar populares”. (p. 80).

Desta maneira, o crivo étnico-racial solidificado nas práticas racistas necessita de ser visto como fator fundante das diferenciações sociais que marcam as relações sociais de nosso tempo hodierno.

### 1.1.2 Racismo e escola

[...] o início da vida escolar foi para mim o divisor de águas: por volta dos seis anos entendi que ser negra era um problema para a sociedade.

[...] o mundo apresentado na escola era o dos brancos, no qual as culturas europeias eram vistas como superiores, o ideal a ser seguido. Eu reparava que minhas colegas brancas não precisavam pensar o lugar social da branquitude, pois eram vistas como normais: a errada era eu (RIBEIRO, 2019, p. 23-24).

Não são poucos os relatos entre negros e negras, em que, no ambiente escolar, se depararam pela primeira vez com práticas racistas. “[...] O racismo é um problema que está presente no cotidiano escolar, que fere e marca, profundamente, crianças e adolescentes negros. Mas, para percebê-lo, há a necessidade de um olhar crítico do próprio aluno” (CAVALLEIRO, 2003, p. 34). Eis, inclusive, uma das justificativas pela qual se deu a escolha do meu objeto de estudo consistir em analisar o papel do(a) professor(a) mediador(a) e comunitário e o racismo no ambiente escolar.

Hooks (2017) ao falar de sua experiência como educanda negra, relata que ao tempo em que passou a ter “[...] aula com professores brancos, cujas lições reforçavam estereótipos racistas, [perdeu] o gosto pela escola” (p. 12).

De fato, é na escola que, por muitas vezes, dá-se o contato das crianças com um ambiente diferente, diverso daqueles os quais estão acostumadas em seu cotidiano familiar. Não obstante, é também na socialização no ambiente escolar que as diferenças sociais tornam-se conhecidas e é onde conflitos das mais variadas naturezas podem ocorrer.

A respeito dos conflitos escolares, Nebot (2000), aponta que eles “[...] podem ser categorizados em organizacionais, culturais, pedagógicos e de atores” (p. 81-82) e que, na categoria de conflitos culturais, estão inseridos os conflitos étnico-raciais, aqui entendidos como consequência e uma faceta do “racismo estrutural”.

A percepção da diferença de tratamento entre os sujeitos tendo a raça como base é absorvida desde a tenra idade, em que “crianças muito novas são cientes das diferenças de fenótipo e conectam mensagens sociais aprendidas a tais diferenças” (BENTO, 2012, p. 102).

Assim, segundo aponta Bento (2012),

[...] [quando] adquire as noções de outro, e de outro diferente, também em termos raciais, a criança já se apropriou dos elementos para a interpretação dessa diferença. As noções de diferença e de hierarquia raciais em nossa sociedade são adquiridas na família, no espaço da rua, nas organizações religiosas e, posteriormente, nas creches e nas escolas. Crianças brancas e negras aprendem que ser branco é uma vantagem e ser preto, uma desvantagem. (p. 102).

De maneira geral, as escolas institucionalizadas como *aparelho ideológico do Estado* (ALTHUSSER, 1987) e, sobretudo, do Estado capitalista, estão inseridas em uma organização em que “[...] o racismo não poderia se reproduzir se, ao mesmo tempo, não alimentasse e fosse também alimentado pelas estruturas estatais”. Assim, reconhece-se que “[...] é por meio do Estado que a classificação de pessoas e a divisão dos indivíduos em classes e grupos é realizada”. (ALMEIDA, 2021, p. 87).

Nessa mesma linha de raciocínio, Nascimento (2016) reforça que o “[...] sistema educacional funciona como aparelhamento de controle nesta estrutura de discriminação cultural. Em todos os níveis do ensino brasileiro – primário, secundário, universitário” (p. 113), pois, o racismo não precisa de consciência para ser reproduzido, por se internalizar na subjetividade, dada a repetição e naturalização, por vezes de maneira coercitiva, com que as estruturas sociais reproduzem a discriminação.

Não obstante, Gualtieri (2008), ao abordar “[...] as convergências entre o pensamento eugenista e o pensamento pedagógico brasileiro no início do século XX” (p. 91), constata que a escola como máquina de seleção e exclusão não é somente coisa do passado, pois ainda hoje, em sua acepção ocorre que na escola básica:

[...] se hoje não mais expulsa, continua selecionando e excluindo, agora, como consequência de mecanismos assimilatórios que mantêm e diplomam crianças e jovens sem lhes garantir a formação que por direito deveriam receber. O ‘ranqueamento’ de instituições e de estudantes que estigmatizam tantos é uma versão atual de enquadramento e seleção, em todos os níveis sociais (GUALTIERI, 2008, p. 106).

Essa produção e reprodução do racismo sob o amparo estatal ocorre também, e não só, por parte da ação irrefletida de professores e professoras que

[...] não receberam na sua educação e formação de cidadãos, de professores e educadores o necessário preparo para lidar com o desafio que a problemática da convivência com a diversidade e as manifestações de discriminação dela resultadas colocam quotidianamente na nossa vida profissional. Essa falta de preparo, que devemos considerar como reflexo do nosso mito de ‘democracia racial’, compromete, sem dúvida, o objetivo fundamental da nossa missão no processo de formação dos futuros cidadãos responsáveis de amanhã” (MUNANGA, 2005, p.15).

Outro obstáculo para o enfrentamento das práticas racistas no espaço escolar, segundo Gomes (2005), é que

[...] ainda encontramos muitos(as) educadores(as) que pensam que discutir sobre relações raciais não é tarefa da educação. É um dever dos militantes políticos, dos sociólogos e antropólogos. Tal argumento demonstra uma total incompreensão sobre a formação histórica e cultural da sociedade brasileira. E, ainda mais, essa afirmação traz de maneira implícita a ideia de que não é da competência da escola discutir sobre temáticas que fazem parte do nosso complexo processo de formação humana. Demonstra, também, a crença de que a função da escola está reduzida à transmissão dos conteúdos historicamente acumulados, como se estes pudessem ser trabalhados de maneira desvinculada da realidade social brasileira. (p. 146).

Não queremos dizer com isso que o fato de o racismo ser disseminado no espaço escolar se dê somente via a ação do(a) professor(a), pois entendemos que “[...] tais práticas, embora não se iniciem na escola, contam com esse ambiente para seu reforço” (CAVALLEIRO, 2001, p. 147), porém, devemos destacar a contradição de se pensar uma educação democrática e libertadora enquanto vigore nas mais variadas vertentes escolares a discriminação dos sujeitos. Nem com isso queremos afirmar a educação como algo estático, em que todos envolvidos no processo são seres estagnados e que,

invariavelmente, oponham-se a romper com a racialização dos sujeitos, mas, faz-se necessário compreender que o racismo também ocorre de maneira sincrônica nas sutilezas do cotidiano.

A exemplo disso, Cavalleiro (2001) salienta que “[...] a utilização de material pedagógico ou de apoio que não contemple a diversidade dos alunos e alunas presentes na escola também colabora para reforçar a percepção de que, em nossa sociedade, determinado grupo é mais valorizado” (p. 153), pois temos, então, no ambiente escolar a “[...] reprodução do padrão tradicional da sociedade. O que é compreensível, mas não aceitável” (p. 147).

A esse respeito, Freire (2021) exemplifica:

[...] me torno tão falso quanto quem pretende estimular o clima democrático na escola [...] tão fingido quanto quem diz combater o racismo, mas perguntando se conhece Madalena, diz: “Conheço-a. É negra, *mas* é competente e decente.” Jamais ouvi ninguém dizer que conhece Célia, que é loura, de olhos azuis, *mas* é competente e decente. No discurso perfilador de Madalena, negra, cabe a junção adversativa, *mas*; no que contorna Célia, loura de olhos azuis, a conjunção adversativa é um não senso. [...] a conjunção, *mas*, aí, implica um juízo falso ideológico: sendo negra, espera-se que Madalena nem seja competente nem decente. [...] a razão é ideológica, e não gramatical”. (FREIRE, 2021. p. 48).

Ainda assim, Munanga (2005), reconhece que a educação é “[...] capaz de oferecer tanto aos jovens como aos adultos a possibilidade de questionar e desconstruir os mitos de superioridade e inferioridade entre grupos humanos que foram introjetados neles pela cultura racista na qual foram socializados” (p. 19). Porém, Munanga (2005) indica como obstáculo para a superação do racismo, principalmente no âmbito escolar, o professor que mantém estruturas mentais herdadas do “mito da democracia racial” (p.15).

Tal constatação é referendada por Cavalleiro (2001) que aponta que, seja de maneira intencional ou não, quando o professor deixa de atuar de forma antirracista, em uma situação em que a discriminação está ocorrendo, seja de maneira latente ou não, o resultado é

[...] que a ausência de atitude por parte de professores(as) sinaliza à criança discriminada que ela não pode contar com a cooperação de seus/suas educadores/as. Por outro lado, para a criança que discrimina, sinaliza que ela pode repetir a sua ação visto que nada é feito, seu comportamento nem sequer é criticado. A conivência por parte dos profissionais da educação banaliza a discriminação racial”. (CAVALLEIRO, 2001, p. 146).

Ou seja, faz-se necessário que os integrantes da escola conheçam e reconheçam as práticas racistas com o verdadeiro intuito de combatê-las, de maneira que os obstáculos, tal como o engodo de uma democracia racial vigente sejam desconstruídos no cotidiano, nas falas, nos discursos, nas ações e escolhas pedagógicas, na construção dos projetos políticos pedagógicos e na ocupação dos espaços escolares.

## 1.2 Racismo: estorvo ao “ser mais”

“[...] Faz parte igualmente do pensar certo a rejeição mais decidida a qualquer forma de discriminação. A prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia. Quão longe dela nos achamos quando vivemos a impunidade dos que matam meninos de ruas, dos que assassinam camponeses que lutam por seus direitos, dos que discriminam negros, dos que inferiorizam mulheres”. (FREIRE, 2021b, p. 37).

Freire (2021), ao abordar de forma ontológica a pedagogia do oprimido, assinala que a vocação dos homens e mulheres é de “ser mais”. Ser mais, para Freire, é conceber o ser humano em uma perspectiva antropológica como seres históricos, seres em construção no mundo em movimento, seres que são relacionais e que, não de forma determinista, mas como possibilidade, são detentores de uma vocação estimuladora para o conhecimento de si e do mundo.

Assim, cada forma de opressão, de violência, de estabelecimento de uma ordem injusta que negue a construção do conhecimento de si próprio para o desenvolvimento da liberdade e da desalienação dos sujeitos, é inequivocamente estorvo<sup>15</sup> ao desenvolvimento de humanização; é a contrariedade da “vocação de todos os seres humanos [em uma] luta permanente na busca da afirmação como pessoa”. (DICKMANN, 2020, p. 31).

A interseccionalidade de opressão, na qual se inclui o racismo, engendra um postulado de “transgressão da natureza humana”, conforme nos indica Freire (2021b).

---

<sup>15</sup> Utilizamos a palavra “estorvo” como significado de obstáculo, dificultador da realização de algo, no caso, inferindo ao racismo como impeditivo; ainda que não definitivo, ao desenvolvimento ontológico dos seres humanos ao conceito freiriano de “ser mais”.

[...] o que quero dizer é o seguinte: que alguém que se torne machista, racista, classista, sei lá o quê, mas que se assuma como transgressor da natureza humana. Não me venha com justificativas genéticas, sociológicas ou históricas para explicar a superioridade da branquitude sobre a negritude, dos homens sobre as mulheres, dos patrões sobre os empregados. Qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é um dever por mais que se reconheça a força dos condicionamentos a enfrentar". (FREIRE, 2021b, p.59).

Dessa forma, ainda para Freire (2021),

[...] qualquer que seja a situação em que alguns homens proíbam aos outros que sejam sujeitos de sua busca, se instaura como uma situação violenta. Fazê-los objetos é aliená-los de suas decisões, que são transferidas a outro ou a outros. (p. 104).

Essa desumanização dos seres, relacionada à violência dos opressores, ou mesmo a animalização do sujeito racializado gerada a partir da limitação ao “ser mais” é, em certa medida, contraproducente, pois é pela violência dos opressores que, nas palavras do autor, “instaura uma outra vocação – a do ser menos. Como distorção do ‘ser mais’, o ‘ser menos’ leva os oprimidos a lutar contra quem os fez menos”. (FREIRE, 2021. p. 41).

Isso significa que a opressão no processo dialético fomenta a desumanização tanto da classe dos opressores, quanto da classe dos oprimidos, cada um ao seu termo.

O opressor desumaniza-se no ato da opressão, enquanto o oprimido é desumanizado pela realidade objetiva da opressão e pela internalização da imagem do opressor que o faz um ser duplo. Assim, é o opressor oprimindo ou, se quisermos, a opressão do opressor que impossibilita não só a humanização do oprimido, mas também frustra sua própria vocação de ser mais. (OLIVEIRA, 2008, p. 295).

Para Freire (2021), a desumanização

[...] não se verifica apenas nos que têm sua humanidade roubada, mas também, ainda que de forma diferente, nos que a roubam, é distorção da vocação do ser mais. É distorção possível na história, mas não vocação histórica. Na verdade, se admitíssemos que a desumanização é vocação histórica dos homens, nada mais teríamos que fazer, a não ser adotar uma atitude cínica ou de total desespero. (p, 40).

Para compreender o conceito prático de “ser mais”, parte-se da premissa de que somos seres inconclusos, inacabados, e, que “[...] na verdade, o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital”. Assim sendo, “onde há vida, há inacabamento. Mas só entre mulheres e homens o inacabamento se tornou consciente” Freire (2021b, p. 57).

Esse é o fato pelo qual Freire (2021b) alegava o gosto de ser gente porque, enquanto “[...] inacabado, sei que sou um ser condicionado, mas, consciente do

inacabamento, sei que posso ir mais além dele. Esta é a diferença profunda entre o ser determinado e o ser condicionado.” (FREIRE, 2021b, p. 50).

Portanto, reiteramos o fato de que nosso inacabamento serve de força motriz para que nos complementemos uns aos outros, mediados pelo mundo, por meio das relações sociais, valendo-se da educabilidade crítica, seja na educação formal seja fora dela.

Tendo em vista que se o ser humano nasce com o ímpeto de ser mais, porém, sem rumo pré-definido subentende-se que o querer não é proveniente da ação individual, mas coletiva. Neste sentido, as ações humanas não são meramente ações isoladas ou estanques. São produtos de um sistema interativo bio-psico-social e político que determina formas de comportamento e posicionamentos regados pela esperança e o sonho de um outro mundo possível. (GARCIA, 2011, p. 92).

Para Dickmann (2020), “[...] tendo essa inconclusão da realidade e do ser humano como princípio, não se pode mais aceitar qualquer possibilidade de futuro já construído e imutável, e muito menos de um presente inflexível” (p. 43).

Em adição, tanto os seres, quanto o ambiente em que eles encontram-se estão em permanente construção. Consiste em ter consciência desse inacabamento a educabilidade “como processo permanente”. (FREIRE, 2021b, p. 57).

A concepção antropológica de Freire é marcada pela ideia de que o ser humano é um ser inacabado; não é uma realidade pronta, estática, fechada. Somos um ser por fazer-se; um ser no mundo e com os outros envolvidos num processo contínuo de desenvolvimento intelectual, moral, afetivo. Somos seres insatisfeitos com o que já conquistamos. Estamos sempre nos fazendo, refazendo, começando recomeçando. O humano não é, ele se conquista, faz-se por meio de suas ações no mundo, na história. Em cada ponto de nossa vida, não somos ainda tudo o que poderíamos ser e o que ainda poderemos vir a ser. (TROMBETTA; TROMBETTA. 2008, p. 221).

Assim, ainda que a realidade objetiva se dê sobre uma estruturação social racista, fomentando a exclusão, a discriminação e a segregação do outro, atentemo-nos para o caráter não inexorável das ações humanas – dada a potencialidade dos seres humanos terem por vocação “ser mais” – e para a possibilidade de um devir, pautado e movido pela esperança, não de maneira ingênua, mas como um “inédito viável<sup>16</sup>”, que nos sirva de

---

<sup>16</sup> Termo desenvolvido por Paulo Freire em contraposição à visão negativa de “situações limites”, forjada por Álvaro Vieira Pinto, conforme aponta Ana Maria Araújo Freire: “O ‘inédito viável’ é, pois, uma

arcabouço para exercemos “a posição de quem luta para não ser apenas *objeto*, mas sujeitos também da história” (FREIRE, 2021b. p. 53 grifo do autor).

Pois, de outra forma, segundo Freire (2021b), “seria irônico se a consciência de minha presença no mundo não implicasse já o reconhecimento da impossibilidade de minha ausência na construção da própria presença” uma vez que, dado o fato de me [...] perceber no mundo, com o mundo e com os outros me põe numa posição em face do mundo que não é de quem não tem nada a ver com ele. Afinal, minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere” (FREIRE, 2021b, p. 53).

Afinal, para Almeida (2021), o apontamento do caráter estrutural do racismo não é sinônimo de imutabilidade ou ainda de inércia perante a realidade posta, e sim, de situar ponderações que fogem da superficialidade de discursos que corroboram para própria manutenção do racismo.

[...] o uso do termo “estrutura” não significa dizer que o racismo seja uma condição incontornável e que ações e políticas institucionais antirracistas sejam inúteis; ou, ainda, que indivíduos que cometam atos discriminatórios não devam ser pessoalmente responsabilizados. Dizer isso seria negar os aspectos social, histórico e político do racismo. O que queremos enfatizar do ponto de vista teórico é que o racismo, como processo histórico e político, cria as condições sociais para que, direta ou indiretamente, grupos racialmente identificados sejam discriminados de forma sistemática. Ainda que os indivíduos que cometam atos racistas sejam responsabilizados, o olhar estrutural sobre as relações raciais nos leva a concluir que a responsabilização jurídica não é suficiente para que a sociedade deixe de ser uma máquina produtora de desigualdade racial. A ênfase da análise estrutural do racismo não exclui os sujeitos racializados, mas os concebe como parte integrante e ativa de um sistema que, ao mesmo tempo que torna possíveis suas ações, é por eles criado e recriado a todo momento. (ALMEIDA, 2021, p. 50-51).

Consideremos ainda, mais uma vez, que a vocação ontológica das mulheres e dos homens, como sugere Freire (2021),

[...] [é o movimento] de busca, porém, só se justifica na medida em que se dirige ao ser mais, a humanização dos homens [...] é a viabilidade constatável

---

categoría que encerra nella mesma toda uma crença no sonho e na possibilidade da utopia. Na transformação das pessoas e do mundo. É, portanto, tarefa de todos e todas”. (FREIRE, 2008, p.231 e 234).

na história. E, enquanto viabilidade, deve aparecer aos homens [e mulheres] como desafio e não como freio ao ato de buscar” (p.104).

Afinal, “[...] o antirracismo não é um lugar a ser alcançado, mas o próprio caminho que precisamos trilhar” (SANTOS, 2022. p. 19) no anseio de uma sociedade equitativa em termos étnico-raciais.

### **1.3 Os graus de compreensão da realidade em Paulo Freire e a consciência do racismo estrutural**

[...] nenhuma “ordem” opressora suportaria que os oprimidos todos passassem a dizer: “Por quê?”. (FREIRE, 2021, p. 106).

Até aqui, propusemos, a luz da teoria freiriana, que a opressão gerada pelo racismo é um estorvo, e não um impeditivo definitivo à vocação ontológica dos seres humanos ao “ser mais”. Apesar de o racismo estrutural ser enraizado e manifestar-se de forma imanente à organização social vigente, desde o período de escravização oficial até o momento presente, ou, nas palavras de Santos (2022) de que “[...] não há história do Brasil sem o racismo, [...] pois o racismo é um sistema de poder historicamente construído” (p. 16), reiteramos que o caráter histórico do racismo revela-se como possibilidade de mudança, de enfrentamento ao *modus operandi* dessa opressão.

Destarte, ainda sob a análise dos conceitos freirianos que escrutinam as possibilidades do reconhecimento do oprimido de sua condição, e da libertação, tanto do oprimido, quanto do opressor, buscaremos estabelecer como a leitura de mundo e a conscientização proposta por Paulo Freire, servem de instrumentalização de conhecimento e combate ao racismo estrutural, em particular, tendo a educação como prática da liberdade. Afinal, “quem melhor que os oprimidos, está preparado para compreender o terrível significado de uma sociedade opressora? Quem sofre os efeitos da opressão com mais intensidade que os oprimidos?” (FREIRE, 2021, p. 42-43).

De forma preponderante, Paulo Freire, já destacava, nos anos 50 e 60, os níveis de consciência (intransitiva, transitiva ingênua e transitiva crítica), em duas de suas obras, a saber: *Educação e atualidade brasileira*, publicada 1959, e *Educação como prática da liberdade*, com primeira edição no ano de 1967.

O conceito de consciência para Freire (1980) perpassa pela distinção, diferenciação do animal e do homem e das maneiras de serem e estarem no mundo, pois, por um lado, o animal vive uma realidade unidimensional, que dada a limitação biológica, não cria e nem concebe cultura, sendo assim, “essencialmente um ser da acomodação e do ajustamento” (FREIRE, 1980, p. 41)

Por outro lado, homens e mulheres são seres da integração, já que nenhum deles está “[...] preso a um tempo reduzido a um hoje permanente que o esmaga, [pelo contrário] emerge dele. Banha-se nele. Temporaliza-se”. (FREIRE, 2002, p. 41).

Por ser imanente aos homens e às mulheres o poder de criação e de interferir na realidade objetiva, ao criar e recriar cultura, homens e mulheres integram-se à realidade e possibilitam mudanças históricas, pois, assim sendo, agem como sujeitos e não como objetos, como seres massificados, “coisificados”, adestrados pela circunstância opressiva imposta, de maneira a perderem a liberdade.

É pela conscientização, pela dialogicidade, pela captação crítica dos valores e ideologias da época histórica em que vivem, que os oprimidos e oprimidas conscientizam-se em temas fundamentais e lutam pela alteração do mundo em que estão inseridos, pois a ação crítica advém da consciência crítica.

A esse aspecto ontológico dos seres humanos, Freire (1980) destaca que, quanto mais elevado for o nível de consciência, mais efetiva é a possibilidade de subversão à inércia de homens e mulheres serem “diminuídos, esmagados e acomodados, convertidos em espectadores” (p. 44).

Os graus de compreensão da realidade para Freire (1980) têm relação com o condicionamento histórico-cultural, conforme salienta Kronbauer (2010), porém, independentemente do estado de consciência dos homens e das mulheres, para Freire (1980, p. 58) nós como humanos somos sempre “seres abertos”.

O grau de consciência intransitiva apresenta características que são mais fechadas para o reconhecimento das condições históricas, pois aqueles que estão nesse nível de consciência, circunscrevem-se “a áreas de interesses e preocupações [...] em torno de formas mais vegetativas de vida, [escapando-lhe] a apreensão de problemas que se situam para além de sua esfera biologicamente vital”. (FREIRE, 1980, p. 58).

No que tange à compreensão do racismo, às características da consciência intransitiva, assemelha-se aos seres em que a “limitação da esfera de apreensão da realidade” os leva a crer no mito da democracia racial e, portanto, que não há diferenciação social pautada na hierarquização das raças, pois, pelo critério do mérito, acreditam, de forma acrítica, que todos – negros e negras, brancos e brancas – tenham as mesmas oportunidades e vivam no país da cordialidade.

O nível de transitividade ingênua é uma versão de consciência que se caracteriza “pela simplicidade na interpretação dos problemas, [...] pela impermeabilidade à investigação, a que corresponde um gosto acentuado pelas explicações fabulosas. Pela fragilidade na argumentação. Por forte teor de emocionalidade” (FREIRE, 1980, p. 58 - 59).

Ainda para Freire (1980), tal qual o nível de consciência intransigente, a consciência transitiva ingênua é marcada por respostas de teor ainda mágico, como é o caso, daqueles que ingenuamente creram no engodo de que o racismo se findou com a abolição da escravatura, ou ainda que a escravização de negros e negras era boa, pois era a maneira como os europeus “civilizavam” os africanos e africanas, ou que não é necessário o dia da consciência negra e sim o dia da consciência humana, ou mesmo que o sangue de todos nós é vermelho, portanto, não há distinção entre os humanos.

Ou seja, os sujeitos que estão no nível de consciência ingênua até reconhecem a diferenciação social em que o racismo se prolifera, mas não a admitem, dada a superficialidade de captação da realidade estrutural do racismo, e que a diferenciação social é marcada pela hierarquia em que a branquitude ocupa de forma hegemônica o topo da pirâmide social em detrimento da negritude ser a base desta pirâmide, com todo o ônus que isso acarrete, materialmente ou de forma simbólica para os sujeitos “inferiormente” racializados.

Constata-se, assim, que “[...] no racismo, não há espaço para a diversidade sem que os corpos os quais o diverso habita sejam hierarquizados”. (SANTOS, 2022. p. 267).

A consciência ingênua fomenta a racialização dos sujeitos negros e negras como algo do passado, sem que as suas consequências fossem mantidas e reinventadas no presente momento, quando não, lançando a culpa das consequências da racialização dos

sujeitos nas próprias vítimas segregadas, descriminalizadas dado o teor de melanina em suas peles, ou pelas características fenotípicas e culturais que adquirem ou possuam.

No Brasil, a negação do racismo e a ideologia da democracia racial sustentam-se pelo discurso da meritocracia. Se não há racismo, a culpa pela própria condição é das pessoas negras que, eventualmente, não fizeram tudo que estava a seu alcance. (ALMEIDA, 2021, p.82).

Outro aspecto da consciência da transitividade ingênua que se aplica aos discursos de reprodução do racismo é a crença que as instituições jurídicas, políticas, econômicas e educativas agem de maneira imparcial e são isentas de ações que reverberem o racismo, mesmo que na prática, os dados e números de ocorrências de necropolítica, por exemplo, sejam latentes. Almeida (2021b) salienta que, “ao contrário do que apregoam as leituras liberais, racismo não é apenas um problema ético, uma categoria jurídica ou um dado psicológico. Racismo é uma relação social, que se estrutura política e economicamente”. (p.7).

Para Kronbauer (2010, p. 87), a limitação da consciência transitiva ingênua está em

[...] [perceber] a contradição social, mas ainda se move nos limites do conformismo, adotando explicações fabulosas para os fenômenos. Ela não é capaz do pensamento autônomo porque não se arrisca na investigação pelas verdadeiras causas e, por isso mesmo, não é capaz de se aventurar na direção da mudança. É o tipo de consciência dependente, que transfere para os outros e para as instituições a responsabilidade pela solução dos problemas.

Por fim, a transitividade crítica em Freire (1980) é aquela que é capaz de nos levar a

[...] [uma educação] dialogal e ativa, voltada para a responsabilidade social e política, [que] se caracteriza pela profundidade na interpretação dos problemas. Pela substituição de explicações mágicas por princípios causais. Por procurar testar os “achados” e se dispor sempre a revisões. Por despir-se ao máximo de preconceitos na análise dos problemas e, na sua apreensão, esforçar-se por evitar deformações. Por negar a transferência da responsabilidade. Pela recusa a posições quietistas. Por segurança na argumentação. Pela prática do diálogo e não da polêmica.”. (p. 60).

Dessa maneira, aquele ou aquela que supera as limitações da intransitividade e da transitividade ingênua no quesito racial, visualiza quem são e porque são *os condenados da terra* (FANON, 1979) pois tira-os da invisibilidade, conforme orienta Ribeiro (2019). “É importante ter em mente que para pensar soluções para uma realidade, devemos tirá-la da invisibilidade” (p. 30).

A transitividade crítica, na ótica do racismo estrutural, compreenderá que não podemos falar em democracia ou sociedade igualitária enquanto esteja em voga uma organização social que tenha por lógica no seu modo de operação a atuação do racismo como maneira de beneficiar a branquitude em detrimento da negritude, seja em discursos ou ações veladas ou reveladas.

Nesse aspecto, compreendemos que a educação bancária, fomenta via ausência de diálogo/dialogicidade, ou supressão da representatividade racial negra nos conteúdos programáticos, a perpetuação da consciência transitiva ingênua, que, se não nega a desigualdade racial, não a enxerga como estruturante, e por apresentar soluções mágicas para problemas sociais crônicos, não viabiliza por si só soluções que engendrem o diálogo visando a uma sociedade democraticamente racial.

Em outras palavras, qualquer política educacional ou não, que impeça o diálogo acerca das questões raciais, que estimule em sua prática a reprodução do mito da democracia racial, a eugenia, a necropolítica, o revisionismo histórico, que negue as resistências negras frente às constantes tentativas de apagamento de suas existências, ou ainda que se concentre em uma visão hegemonicamente eurocêntrica, constituem-se como políticas que estruturam na sociedade a permanência de consciência intransitiva, transitiva ingênua, antidialógica, contrariando a vocação dos seres em “ser mais”.

Assim sendo, empreendem obstáculos aos homens e mulheres em utilizar o diálogo para se “comunicar com a realidade que [os leve] a entender cada vez mais a sua inconclusão e sua vocação ontológica, despertando a sua consciência crítica até perceber qual deve ser a sua intervenção-práxis na realidade desumanizadora para transformá-la. (DICKMANN, 2020, p. 51). Ou seja, a educação/mediação antirracista estabelece que

“[...] [aqueles que optam] pela preservação do *status quo* precisam de saber que mudar é difícil, mas é possível para organizar-se e programar suas táticas de luta. Uma dessas táticas por exemplo, é a ênfase na compreensão fatalista da realidade que despolitiza os fatos, a educação e erige o destino ou a sina como sujeitos da História. [pois] os que decidem pela transformação da realidade da mesma forma precisam organizar suas táticas em coerência com sua estratégia, quer dizer, com seu sonho possível ou sua utopia. (FREIRE, 2022, p. 108).

Em suma, uma vez constatado que o racismo também se estrutura por meio das instituições escolares, é preciso questionar qual é o papel do(a) mediadora(a) de conflito diante desse prognóstico ao lidar, caso a caso, no dia a dia de sua função, sobre o quanto sua prática pedagógica conflui ou não para a superação da consciência ingênua para a

consciência crítica, de uma realidade objetiva que mantém o caráter opressor para a possibilidade de concretização de uma educação emancipadora que vise à reformulação da realidade objetiva imposta.

## **CAPÍTULO II**

### **O(A) PROFESSOR(A) MEDIADOR(A) ESCOLAR E COMUNITÁRIO(A) E O RACISMO ESTRUTURAL NO COTIDIANO ESCOLAR**

## **CAPÍTULO II**

### **O(A) PROFESSOR(A) MEDIADOR(A) ESCOLAR E COMUNITÁRIO(A) E O RACISMO ESTRUTURAL NO COTIDIANO ESCOLAR**

Neste capítulo, abordaremos a implementação da função do(a) PMEC, considerando o que fora estabelecido pelo Sistema de Proteção Escolar (SPEC) e os materiais fornecidos no início da formação desse profissional, contemplando recortes voltados às questões étnico-raciais.

Na sequência, serão apresentados os quadros com resumo e quantificação das ocorrências registradas em ata pelos(as) PMEC, bem como a tipificação dessas ocorrências atreladas ou não à conduta racista, de acordo com o referencial teórico, visando à identificação dos conceitos de educação crítica, proposta por Freire (2020), e a percepção de se a atuação do(a) PMEC tem combatido ou promovido a mediação antirracista.

#### **2.1 A trajetória da função do(a) professor(a) mediador(a) escolar e comunitário(a)**

A atuação do(a) PMEC é apresentada na legislação como uma peça chave no Sistema de Proteção Escolar (SPEC), que, como política, foi pensada em função de: proteger os estudantes das escolas de fatores de risco e vulnerabilidade, segundo o contido na resolução que a institui, cabendo assim ao PMEC atuar com políticas colaborativas e

restaurativas<sup>17</sup>, promovendo o diálogo com: a comunidade escolar; elaborando intervenções pedagógicas que auxiliem na construção da cidadania; orientando pais, familiares ou responsáveis sobre o papel familiar no processo educativo; além de orientar e apoiar os educandos e educandas na prática de estudos.

A Resolução SE n.º 19, de 12 de fevereiro de 2010, assinada pelo secretário estadual de educação, Paulo Renato Souza<sup>18</sup>, nomeado pelo governador do estado de São Paulo, Geraldo Alckmin<sup>19</sup>, à época, filiado ao Partido da Social-Democracia Brasileira (PSDB), instituiu o Sistema de Proteção Escolar (SPEC) como um conjunto de ações vinculadas à política da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEE). Tal política tem por finalidade a prevenção, mediação e resolução de conflitos, em que, por meio dos profissionais, promovam-se ambientes pacíficos e democráticos nas escolas da rede pública estadual, visando à proteção da integridade física e patrimonial de alunos, funcionários e servidores.

A função de PMEC foi implementado pela Resolução SE n.º 19, de 12 de fevereiro de 2010, estabelecendo a jornada de trabalho de vinte e quatro horas-aula semanais para o(a) professor(a) e determinando as suas funções, que segundo o Artigo 7.º dessa mesma Resolução, são:

[...] adotar práticas de mediação de conflitos no ambiente escolar e apoiar o desenvolvimento de ações e programas de Justiça Restaurativa; [...] orientar os pais ou responsáveis dos alunos sobre o papel da família no processo educativo; [...] analisar os fatores de vulnerabilidade e de risco a que possa estar exposto o aluno; [...] orientar a família ou os responsáveis quanto à

---

<sup>14</sup> - Para o procurador de Justiça aposentado, pós-graduado em Direitos Humanos e Liberdades Civis pela Universidade de Leicester (Reino Unido) e em Direito e Estado pela Universidade de Brasília, Renato Sócrates Gomes Pinto (2010), a justiça restaurativa “[...] baseia-se num procedimento de consenso, em que a vítima e o infrator, e, quando apropriado, outras pessoas ou membros da comunidade afetados pelo crime, como sujeitos centrais, participam coletiva e ativamente na construção de soluções para a cura das feridas dos traumas e perdas causados pelo crime” (p. 20). De acordo com o contido no site: <https://www.ufrgs.br/humanista/2018/07/23/justica-restaurativa-ganha-forca-no-rio-grande-do-sul/>, essa proposta de justiça restaurativa foi implantada no Brasil em 2005, tendo por marco inicial o projeto “Promovendo Práticas Restaurativas no Sistema de Justiça Brasileiro”, iniciativa do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD).

<sup>18</sup> Paulo Renato Costa Sousa foi ministro da educação no governo de Fernando Henrique Cardoso entre 1995 e 2002, e deputado federal de 2007 a 2009. Em 2009 licenciou-se do mandato para assumir a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo.

<sup>19</sup> Geraldo José Rodrigues Alckmin foi deputado federal entre 1987 e 1995, Governador de São Paulo em 1998, 1999, 2001 a 2006, 2010, 2011 a 2015 e 2016 a 2018.

procura de serviços de proteção social; [...] identificar e sugerir atividades pedagógicas complementares, a serem realizadas pelos alunos fora do período letivo; [...] orientar e apoiar os alunos na prática de seus estudos (SÃO PAULO, 2010).

Uma vez que os profissionais da SEE constituíram uma política visando à prevenção e à mediação dos conflitos comunitários e escolares, reconhece-se que, nas unidades escolares, o conflito oriundo de diferentes interesses faz-se presente e necessita de uma terceira parte que entremieie o dissenso deflagrado, conforme afirma Chrispino (2007), para quem “[...] o conflito é parte integrante da vida e da atividade social, quer contemporânea, quer antiga [...] [e] se origina da diferença de interesses, de desejos e de aspirações” (p.16).

A dissenção, nesse sentido, pode ser resolvida entre as partes envolvidas ou, em alguns casos, necessita de uma intermediação externa. A esse aspecto, Jares (2001), considera que a mediação de conflito consiste “[...] na intervenção de uma terceira parte, alheia e imparcial em relação ao conflito, aceite pelos litigantes e sem poder de decisão sobre eles, com o objetivo de facilitar um acordo por meio do diálogo e da negociação” (p. 153).

Conforme estabelecido no Artigo 7.º da Resolução SE n.º 19, de 12 de fevereiro de 2010, a capacitação dos(as) PMEC dar-se-ia via metodologia de trabalho, a ser definida pelo Sistema de Proteção Escolar, sendo a participação do(a) professor(a) um condicionante para a sua permanência no cargo.

Tal metodologia, segundo Possato (2014), passou a prever a partir de 2012 um encontro presencial com “[...] noções introdutórias de métodos alternativos para a resolução de conflitos e a rede de garantia de direitos e de proteção social, dentre outros temas” (p. 61).

Possato (2014) afirma que a primeira formação foi prevista com “[...] carga horária de doze horas, ministradas por Beatriz Graeff e Felippe Angeli<sup>20</sup> [assim como um] curso de formação, a distância, com carga horária de sessenta horas” (p.62). Isso porque,

---

<sup>20</sup> O supervisor Felippe Angeli é bacharel em Direito e fez pós-graduação em Ciências Políticas. Trabalhava na Segurança Pública e sempre esteve mais envolvido à questão da violência, da criminalidade, da criminologia, pela perspectiva do direito. Na pós-graduação realizou um trabalho com política pública comparada a matéria de drogas. Sua atuação no SPEC é sua primeira experiência em educação. (Possato, 2014, p. 22).

nessa lacuna de dois anos, entre a instituição da função do(a) PMEC e a alteração da resolução, vários professores(as) que foram selecionados para a função de PMEC pertenciam a uma categoria de trabalho temporário designada “categoria O”<sup>21</sup> que, por não ter estabilidade, tiveram seus contratos encerrados comprometendo o trabalho de formação, conforme pontua Possato (2014).

O critério para que a escola contasse com um(a) PMEC dava-se tanto pela quantidade, como pelo nível de gravidade das ocorrências de conflito registradas em uma plataforma *on-line* nomeada de Registro de Ocorrências Escolares (ROE).

[...] foi a partir dos registros do ROE que a Secretaria de Educação do Estado fez a escolha das escolas que iriam participar do Sistema de Proteção Escolar, e que poderiam contar com a figura do professor mediador escolar e comunitário em seu quadro funcional [...] apresentavam maior vulnerabilidade em decorrência do número de ocorrências aparentadas no sistema; além desses dados, questionários socioeconômicos do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo – SARESP e o mapeamento das regiões de risco dos municípios também contribuíram para a escolha das unidades educacionais que seriam atendidas pelo Sistema de Proteção Escolar. (GALDINO, 2016. p. 57).

Esses registros deveriam ser inseridos por, no máximo, três pessoas designadas pelo(a) gestor(a), por meio do site do sistema de Gestão dinâmica da administração escolar (GDAE). Tais ocorrências deviam ser enquadradas nas tipologias: danos e outros crimes ao patrimônio; agressão, ameaças ou outros problemas de convivência, consumo/venda de álcool e outras drogas; posse de armas e outros objetos perigosos; assédio/abuso e violência sexual; questões disciplinares e outros problemas de vulnerabilidade social.

A Resolução SE n.º 19, de 12 de fevereiro de 2010, em seu Artigo 9.º, aponta para a necessidade do sigilo das informações registradas, bem como penalização criminal do(a) gestor(a) escolar em casos de omissão. Por esse motivo, utilizamos as atas de ocorrências escolares em que são realizados os registros que envolvem alunos(as), docentes, equipe de gestão, pais e comunidade para realizar o mapeamento dos registros,

---

<sup>21</sup> De acordo com o contido no site: <<https://apeoespnorte.com.br/>>, é " [...] chamado de categoria (O) o professor contratado nos termos da L.C. 1.093/2009. A contratação é feita após a aprovação do candidato em processo seletivo simplificado; é uma contratação bastante precária". Para mais informações, consultar o site do sindicato dos professores do Estado de São Paulo.

uma vez que esse documento não tem a mesma restrição de sigilo das informações inseridas no sistema ROE, dado a restrição das informações registradas no Sistema Eletrônico de Registro de Ocorrências Escolares serem “armazenadas para fins exclusivos da administração pública, sendo absolutamente confidenciais e protegidas nos termos da lei”. (SÃO PAULO, 2010).

No ano de 2012, a Resolução SE 07, de 19 de janeiro de 2012, altera principalmente os critérios de seleção do professor(a) mediador(a), que passa a ter que comprovar determinado perfil na seleção, a qual os critérios para atuação no cargo exigem apreciação de carta de motivação para exercer o cargo, realização de entrevista individual com o(a) diretor(a) da escola, análise de certificado de cursos ou comprovação de participação em ações ou projetos voltados a proteção escolar, e tendo acatado seu pedido pela gestão regional do Sistema de Proteção Escolar, buscando desta maneira, dirimir o ingresso na função de PMEC de quem não tivesse tido nenhuma formação ou vivência com a mediação de conflitos.

[...] os responsáveis pela Gestão Regional do Sistema de Proteção Escolar na Diretoria de Ensino, acompanhados pela Comissão de Atribuição de Classes e Aulas e ouvida a equipe gestora da escola selecionada, ponderarão, a critério próprio, sobre os requisitos. (SÃO PAULO, 2012).

A partir de 2017, as formações, tanto presenciais quanto virtuais, passaram a ser realizadas pelos profissionais da Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo, “Paulo Renato Costa Souza” (EFAP), e da Coordenadoria de Gestão da Educação Básica (CGEB) em cumprimento à Resolução SE n.º 41, de 22 de setembro de 2017, em que são previstas as ações formativas:

[...] destinadas aos agentes promotores das unidades escolares e das diretorias de ensino, assistidos em suas práticas e orientações de soluções pacíficas, visando à aprendizagem emocional dos envolvidos (SÃO PAULO, 2017).

Com a implantação dessa Resolução, SE n.º 41, de 22 de setembro de 2017, a função do(a) PMEC deixa de ser exclusiva ao(à) professor(a) PMEC e passa a ser realizada também pelo(a) diretor(a) e os demais servidores(as) em exercício na escola que

deverão implementar a cultura de paz<sup>22</sup>, sobretudo com a implementação do programa escola da família (PEF), adotando “em situações de desarmonia, práticas incentivadoras de soluções pacíficas, inclusive quando da atuação docente em salas de aula”. (SÃO PAULO, 2017).

A atuação do Vice-Diretor de Escola na unidade escolar, caracterizada na conformidade do contido no caput do artigo 6.<sup>º</sup> desta resolução, dar-se-á na seguinte conformidade:

I - se a unidade escolar conta com o Programa Escola da Família - PEF, o Vice-Diretor da escola atuará articuladamente com o Vice-Diretor desse Programa, observando o rol de atividades programadas para os finais de semana, no desenvolvimento das ações preventivas e conciliadoras;

II - se a unidade escolar não aderiu ao Programa Escolada Família - PEF e nem dispõe de Professor Mediador Escolar e Comunitário - PMEC, o Vice-Diretor estabelecerá parceria com os docentes que, em decorrência da situação funcional, se encontrem nas situações descritas nos incisos I, II e III do artigo 6.<sup>º</sup> desta resolução. (SÃO PAULO, 2017).

Desta forma, a Resolução, SE n.<sup>º</sup> 41, de 22 de setembro de 2017, afunila a designação de PMEC a contextos e enquadramento escolares muito específicos, pois enquanto amplia as atribuições de mediação de conflito ao(à) vice-diretor(a), estabelece restrições de maneira que a função de PMEC não se dá mais de maneira exclusiva e, em alguns casos, implicam tratar a função como uma complementação de jornada, uma vez que os critérios para ocupar o cargo exigem ser:

I - docente readaptado, verificada a compatibilidade de seu rol de atribuições estabelecido pela Comissão de Assuntos de Assistência à Saúde- CAAS;

II - docente titular de cargo, na situação de adido, cumprindo horas de permanência na composição da jornada de trabalho;

III - docente ocupante de função-atividade, que esteja cumprindo horas de permanência correspondente à carga horária mínima de 12 horas semanais;

IV - docente classificado na unidade escolar com aulas regulares atribuídas, cuja carga horária total possa ser completada na conformidade da legislação vigente. (SÃO PAULO, 2017).

---

<sup>22</sup> Cultura de paz é estabelecido como o 16.º objetivo de desenvolvimento sustentável (ODS), motivado pela Organização das Nações Unidas (ONU), do qual o Brasil é signatário, que versa sobre “Promover sociedades pacíficas e inclusivas para o desenvolvimento sustentável, proporcionar o acesso à justiça para todos e construir instituições eficazes, responsáveis e inclusivas em todos os níveis” (BRASIL, 2022).

Para Alves e Freitas (2020), após analisar os dificultadores e consequências na implantação do Sistema de Proteção Escolar no Estado de São Paulo, constataram que as alterações na legislação em que a função de mediar conflitos passa a ser oferecida como complementação de jornada ou ofertada aos professores e professoras readaptados, trouxe o prejuízo de reduzir o número de PMEC atuando na Rede Estadual de Educação.

No período de 2010 a 2017, a função de mediar os conflitos, de desenvolver trabalhos relacionados à justiça restaurativa, de estabelecer relações com os serviços de proteção social, entre outros, era exclusiva do PMEC. Mas, com os entraves postos pela legislação para se ter mais PMEC na Rede Estadual de Ensino, buscou-se outra solução com a publicação da Resolução SE 73/2016, referente ao Programa Escola da Família (PEF), e, posteriormente, da Resolução SE 2/2017, referente ao SPEC: o Vice-Diretor do PEF também deveria ter, como parte de suas atribuições, a mediação de conflitos escolares. (ALVES; FREITAS, 2020. p. 185).

Assim, Alves e Freitas (2020) alertam para o fato de que “com a diminuição de PMEC e a atribuição da função de mediação ao vice-Diretor e vice-diretora do PEF, [ocorreu] o esvaziamento do programa e da justiça restaurativa”. (p.191).

Por fim, a Resolução SE n.º 48, de 01 de outubro de 2019, em seu Artigo 1º, institui o CONVIVA SP - Programa de Melhoria da Convivência e Proteção Escolar, no âmbito da Rede Pública Estadual de Educação de São Paulo, que altera não só a nomenclatura do(a) PMEC para POC, Professor Orientador de Convivência, quanto o rol das atribuições do cargo, descaracterizando a proposta inicial do SPEC. Por esse motivo, limitamos a nossa pesquisa até o final do ano de 2019, pois a partir de 2020 “ficam absorvidas pelo CONVIVA SP - Programa de Melhoria da Convivência e Proteção Escolar projetos e ações aderentes ao programa em andamento, em especial as afetas ao Sistema de Proteção Escolar – SPEC” (SÃO PAULO, 2019).

### **2.1.1 Materiais de formação dos PMEC**

Como material para a formação dos(as) PMEC, foi fornecido em curso aos docentes mediadores o *Manual de proteção escolar e promoção da cidadania* (2009), baseado no “Manual aos Gestores das Instituições Educacionais da Secretaria da Educação do Governo do Distrito Federal”. Tal material versa sobre o conceito de cidadania, cultura de paz, tipos de violência, contravenções penais, além de identificar

instituições sociais que atuem na preservação e manutenção dos direitos da infância e da juventude. O manual apresenta orientações acerca de ações preventivas e ações que possam ser realizadas em caso de conflitos que ocorram na escola que envolvam estudantes, servidores, servidoras e responsáveis, além de orientar sobre o procedimento para realizar notificações e encaminhamentos a instâncias superiores.

Quanto às orientações desse manual acerca do trato das relações étnico-raciais, que é o foco de interesse desta pesquisa, tal como os outros temas abordados em formato de pergunta e resposta, é destinada uma página em que são elencados a diferenciação entre o que é preconceito, discriminação e racismo, evocando para o Artigo 5.º inciso XLII da Constituição de 1988, bem como a Lei Federal n.º 9.459/97, que classifica a discriminação e o preconceito como crimes passíveis de punição.

Na quarta sessão do manual em que se discorre sobre os estudantes, faz-se menção de como agir em uma situação de demonstração explícita de racismo entre estudantes. Primeiramente destacando o caráter criminal previsto na legislação federal e, posteriormente, orienta que

[...] [a vítima de racismo] deve registrar queixa no Distrito Policial mais próximo, acompanhado de seus pais ou responsáveis, se menor de 18 anos de idade. O registro do Boletim de Ocorrência é necessário para que as investigações necessárias possam ser realizadas. sempre que houver envolvimento de pessoas menores de 18 anos de idade, seja autor ou vítima, o Conselho Tutelar deve ser comunicado. (SÃO PAULO, 2009a, p. 37).

E dá outras providências no âmbito escolar, afirmando que

[...] cabe à instituição educacional, por meio do seu corpo docente e equipe técnica, orientar os alunos e a equipe escolar quanto à questão, abordando, interventiva e preventivamente, temas relacionados à diversidade, direitos humanos, igualdade e tolerância, dentre outros afins, de modo a favorecer a convivência escolar. Diante de condutas que promovam o desrespeito e a intolerância, a direção deve adotar as medidas disciplinares cabíveis. (SÃO PAULO, 2009a, p. 37).

Outro manual disponibilizado foi *Normas gerais de conduta escolar* (2009b), que versa sobre direitos e deveres dos estudantes dentro e fora do âmbito escolar., além de indicar as sanções, que são as medidas disciplinares, em caso de descumprimento das normas.

Para tal intento de nossa pesquisa, cabe ressaltar que o documento traz em seu conteúdo inicial, quando aborda o direito à educação pública gratuita e de qualidade, destaque para que os estudantes tenham direito a um ambiente de aprendizagem apropriado é necessário usufruir de um local “incentivador, livre de discriminação, constrangimentos ou intolerância”. (SÃO PAULO, 2009b, p. 9), bem como:

[...] receber atenção e respeito de colegas, professores, funcionários e colaboradores da escola, independentemente de idade, sexo, raça, cor, credo, religião, origem social, nacionalidade, deficiências, estado civil, orientação sexual ou crenças políticas; (SÃO PAULO, 2009b, p. 9).

O manual de normas gerais de conduta aponta, ainda, como direito dos alunos e alunas, a participação de grêmio estudantil, a participação em produção de jornais e boletins informativos escolares, ou ainda a afixação de aviso em murais administrativos, desde que tais práticas não impliquem a veiculação de

[...] conteúdos difamatórios, obscenos, preconceituosos, racistas, discriminatórios, comerciais, de cunho partidário ou de organizações paramilitares, que promovam a apologia ao crime ou a atos ilícitos ou estimulem a sua prática, ou cuja distribuição perturbe o ambiente escolar, incite à desordem ou ameace a segurança ou os direitos fundamentais do cidadão, conforme previsto na *Constituição Federal*, na Lei Federal n.º 8.069/90 (*Estatuto da Criança e do Adolescente*) e demais previsões legais; (SÃO PAULO, 2009b, p. 10).

Ainda, nessa mesma sessão, é estabelecido como direito dos alunos e alunas decidir sobre

[...] as vestimentas pessoais que portará, assim como sobre distintivos ou adereços de uso estritamente pessoal, exceto nos casos em que sua apresentação represente perigo a si ou aos demais, ou quando divulgar ideias racistas, preconceituosas, difamatórias, obscenas ou cuja circulação perturbe o ambiente escolar; (SÃO PAULO, 2009b, p. 10).

Dessa maneira, observamos que as orientações previstas na sessão inicial deste documento, confirmam que é dever dos integrantes da escola, na qual damos destaque as atribuições de professores e professoras, zelar para que práticas racistas, discriminatórias e preconceituosas não só sejam combatidas, como sejam prevenidas por ações que alertem para a consciência da proibição de tais práticas.

No que tange à sessão que aborda os deveres e responsabilidades dos alunos e alunas, as normas gerais de conduta estabelecem que os(as) discentes precisam ser respeitosos(as) e corteses para com

[...] colegas, diretores, professores, funcionários e colaboradores da escola, independentemente de idade, sexo, raça, cor, credo, religião, origem social, nacionalidade, condição física ou emocional, deficiências, estado civil, orientação sexual ou crenças políticas; (SÃO PAULO, 2009b, p. 11).

A isso inclui-se a proibição de exibir ou distribuir “[...] literatura ou materiais difamatórios, racistas ou preconceituosos, incluindo a exibição dos referidos materiais na *internet*” (SÃO PAULO, 2009b, p. 13), ou ainda, “empregar gestos ou expressões verbais que impliquem insultos ou ameaças a terceiros, incluindo hostilidade ou intimidação mediante o uso de apelidos racistas ou preconceituosos” (SÃO PAULO, 2009b, p. 14).

Por fim, o conteúdo de desfecho do referido documento elenca as medidas disciplinares quanto ao não cumprimento dos deveres por parte dos discentes, destacando os níveis de gravidade das ocorrências e instituindo quem as aplica. Salienta, ainda, que as faltas descritas nos itens 5.23 a 5.30 “deverão necessariamente ser submetidas ao Conselho de Escola para apuração e aplicação de medida disciplinar, devendo a unidade escolar informar à Secretaria Estadual da Educação sua ocorrência e a medida disciplinar aplicada”. (SÃO PAULO, 2009b, p. 15).

Como recursos disciplinares adicionais, o documento aponta para órgãos governamentais que possam subsidiar apoio para além dos muros da escola, tais como Conselho Tutelar, serviços de saúde adequados quando o estudante apresentar distúrbios, serviços de assistência social existentes ou mesmo a comunicação às autoridades competentes dos órgãos de segurança pública, Poder Judiciário e Ministério Público, em caso de cometimento de crime no âmbito escolar.

Dessa maneira, apontamos para o fato de que ambos os manuais fornecidos aos professores e às professoras mediadores(as) e comunitários(as), amparados pela legislação federal e também estadual, quanto às indicações de racismo, discriminação e preconceito serem enquadrados como crimes, demonstram pela necessidade de haver lei e, consequentemente, punição, e que tais práticas podem ocorrer no âmbito escolar, sendo o ambiente escolar reflexo das ideologias geradas também fora da escola.

No tocante às práticas racistas, preconceituosas e discriminatórias vêm a comprometer a aprendizagem, como põem em xeque a convivência harmônica, ocasionando que conflitos entre sujeitos sejam gerados.

## **2.2 Idiossincrasias das unidades estaduais educacionais e as ações pedagógicas dos(as) Professores(as) Mediadores(as) Escolares e Comunitários (PMEC)**

Nessa parte, examinaremos as ocorrências e tratamentos pedagógicos oferecidos pelos(as) PMEC, a partir das informações colhidas nos registros e por meio dos(as) docentes mediadores(as) de conflitos.

A obtenção dos dados aqui apresentados deu-se por duas maneiras, a saber: entrevistas semiestruturadas com quatro professores(as) mediadores(as) escolares e comunitários(as) que atuaram nessa função entre o período de 2010 a 2019, e também, por meio da análise de atas de ocorrência escolares registradas entre o mesmo período, a qual analisamos o montante de 1.921 ocorrências.

A escola estadual Jardim Santa Maria III, localizada no município de Osasco, atende ensino fundamental e ensino médio, contabilizando 1224 estudantes segundo o censo escolar de 2021. Por meio de entrevista com um dos pioneiros e atuante PMEC mais antigo na rede estadual no município de São Paulo, o professor Pedro Ferreira dos Anjos concedeu-nos acesso às atas de ocorrências escolares entre os meses iniciais de 2012 e os meses iniciais de 2017, tendo algumas lacunas (dada a ausência de atas de registro) entre esse período, a qual detalharemos quando analisarmos as ocorrências escolares.

A escola estadual Ana Rodrigues Liso, situada no município de Carapicuíba- SP, pertencente à diretoria de ensino de Carapicuíba, atende 1445 estudantes matriculados no ensino fundamental e no ensino médio, segundo o censo escolar de 2021. A unidade escolar está inserida nas adjacências da Companhia Metropolitana de Habitação de São Paulo Cohab-5 e funciona em turno matutino e vespertino, sendo que essa escola teve o cargo de PMEC atuante entre os anos de 2018 e 2019.

A colaboração da vice-diretora Adriana Helena dos Santos Suzano permitiu-nos ter acesso às atas de ocorrências escolares para análise, bem como à entrevista relatando sua experiência como PMEC fora dessa unidade educacional. Ressaltamos que, mesmo após sucessivas tentativas de entrevista com a professora mediadora escolar comunitária pertencente a essa unidade educacional, não obtivemos resposta positiva para realização de entrevista.

Na escola estadual professora Leda Felice Ferreira, localizada no município de Itapecerica da Serra- SP, contabiliza, segundo o censo escolar de 2021, 688 estudantes matriculados entre o ensino fundamental e médio. Nessa unidade escolar, obtivemos acesso às atas de ocorrência escolar, devido à colaboração tanto do diretor quanto da professora entrevistada Leandra Weishaupt, sendo os registros das atas e a atuação da professora como PMEC, de 2017 a 2019.

Por fim, trazemos dados a partir dos relatos da professora Sandra Regina Moraes, que atuou como PMEC nos anos de 2012 até meados de 2017, porém não é mais servidora da escola estadual Idomineu Antunes Caldeira, localizada no município de Cotia – SP. Nessa unidade escolar, não obtivemos acesso às atas de registros de ocorrências escolares.

Optamos por mapear e registrar as ocorrências tanto atendidas pelo(a) PMEC quanto por outro(a) servidor(a), podendo por meio comparativo, identificar qual foi o trato em cada situação, seja ela relacionada a questões étnicos raciais ou não.

### **2.2.1 Os estigmas da animalização e os velhos novos desafios do antirracismo na escola**

A seguir, apresentamos os dados relativos à escola Jardim Santa Maria III, que contou com a atuação do Professor Mediador Escolar e Comunitário Pedro Ferreira dos Anjos, de 2012 até o momento desta análise, ano de 2022. Reiteramos, porém, que a análise das informações relativas à sua atuação, de acordo com nosso recorte temporal, dá-se até o ano de 2019.

***QUADRO 1- Ata PMEC escola estadual Santa Maria III ano 2012***

**ANO LETIVO DE 2012**

MÊS	MOTIVOS DAS OCORRÊNCIAS	Registro feito pelo PMEC	Registro feito por “não PMEC”	QUANTIDADE E DESCRIÇÃO DE OCORRÊNCIAS DE CUNHO ÉTNICO-RACIAL
Janeiro	Férias escolares	0	0	0

Fevereiro	Desrespeito entre colegas, desrespeito à professora, descumprimento do regimento escolar, cabular aula, remanejamento de turma, agressão física, <i>bullying</i> , atrasos, briga, não realização de atividade, desacato à professora, ameaça de agressão física, comunicado sobre excesso de falta, furto, vandalismo.	11	18	0
Março	Descumprimento do regimento escolar, registro de recebimento de <i>headset</i> para realização de curso de inglês <i>on-line</i> , atendimento do responsável à convocação escolar, agressão física, uso de palavrão, indisciplina, não realização de atividade, desacato ao professor, consumo de bebida alcóolica, cabular aula, vandalismo, briga, encaminhamento psicológico.	11	34	0
Abril	Vandalismo, desrespeito ao colega, agressão física, ameaça de agressão, não realização de atividades, indisciplina, uso indevido de celular, desrespeito a professora, briga, cabular aula, notificação de baixo rendimento escolar, uso de palavrão, drogas ilícitas.	10	32	01 Educanda chamada de Babuína. (anexo I)
Maio	Descumprimento do regimento escolar (última ocorrência da ata com a data de 04 de maio).	01	02	0
	<b>Total</b>	33	86	01

**Fonte:** produzido pelo pesquisador

#### ***QUADRO 2- Ata PMEC escola estadual Santa Maria III ano 2013***

ANO LETIVO DE 2013				
MÊS	MOTIVOS DAS OCORRÊNCIAS	Registro feito pelo PMEC	Registro feito por “não PMEC”	QUANTIDADE E DESCRIÇÃO DE OCORRÊNCIAS DE CUNHO ÉTNICO-RACIAL
Agosto	(Primeira ocorrência desta ata registrada na data de 19 de agosto).  Ameaça de agressão física, briga, suspensão de presença de aluno por um dia, notificação, perseguição à aluna, convocação de responsável, <i>bullying</i> , uso de bebidas alcóolicas, cabular aula.	01	16	0

Setembro	Desrespeito ao colega, briga, não realização de atividade, xingamentos, indisciplina, vandalismo, uso de palavrão, arremesso de merenda, desrespeito ao professor, rasgar caderno do colega, agressão física, atraso, ameaça de agressão.	04	26	02 Xingamento racista carvão, noturno, escuridão (anexo II) Macaca (anexo III)
Outubro	Orientação sobre necessidade de acompanhamento pedagógico, convocação de responsável, não realização de atividades, uso indevido de celular, briga, agressão física, descumprimento do regimento escolar, indisciplina, desrespeito ao professor, vandalismo, cabular aula, <i>bullying</i> , atraso, uso de bebida alcóolica, importunação sexual, queixa sobre professora.	08	30	01 Girafa negra fumante (anexo IV)
Novembro	Briga, vandalismo, indisciplina, queixa de atitude agressiva do professor, porte de drogas ilícitas, encaminhamento ao ROI, e ao CAPS, vandalismo, registro de reunião com alunos por motivo de indisciplina, uso indevido de celular, não realização de atividades, uso de palavrão, <i>bullying</i> , ameaça de vandalismo, suspensão de aluno, queixa de agressão por parte do professor contra aluno, agressão física, carta de recomendação, importunação sexual, cabular aula, desrespeito ao professor.	04	48	0
Dezembro	Agressão física, ameaça de agressão física.	0	02	0
	<b>Total</b>	17	122	03

Fonte: produzido pelo pesquisador

#### *QUADRO 3- Ata PMEC escola estadual Santa Maria III ano 2014*

ANO LETIVO DE 2014				
MÊS	MOTIVOS DAS OCORRÊNCIAS	Registro feito pelo PMEC	Registro feito por “não PMEC”	QUANTIDADE E DESCRIÇÃO DE OCORRÊNCIAS DE CUNHO ÉTNICO-RACIAL
Janeiro	Férias escolares	0	0	0

Fevereiro	Apelido não discriminado, agressão física, indisciplina, desentendimento entre colegas, registro de solicitação de encaminhamento ao oculista, brigas, desrespeito ao professor, ofensas em redes sociais.	01	19	0
Março	Vandalismo, solicitação de acompanhamento pedagógico, indisciplina, não realização de atividades, agressão física, desrespeito ao professor, atrasos, desentendimento e discussão entre alunos, vandalismo, uso indevido de celular.	0	15	0
Abril	Ofensa entre colegas, agressão física, ameaça de estupro, descumprimento do regimento escolar, atraso, não realização de atividades, fofocas, brigas, vandalismo, importunação sexual, indisciplina, ameaça de agressão física, uso indevido de celular.	02	16	0
Maio	Restrição de ir ao intervalo como medida punitiva, uso de palavrão, desrespeito entre colegas, ameaça de agressão física, cabular aula.	0	08	0
Junho	Briga, vandalismo, xingamentos, agressão física, atraso, descumprimento do regimento escolar.	0	07	0
Julho	Furto, devolutiva de chip furtado, discussão, briga, indisciplina, <i>bullying</i> , justificativa de faltas.	03	10	0
Agosto	Não realização de atividades, ameaça de agressão, indisciplina, desentendimento entre alunos, desentendimento entre alunos e professor.	05	08	0
Setembro	Uso indevido de celular, cabular aula.	0	02	0
Outubro	Indisciplina, desrespeito ao agente escolar, atraso, não realização de atividade, briga, atraso, agressão física, cabular aula, furto, ameaça de agressão.	02	09	0
Novembro	Registro de atendimento à convocação de responsável, agressão física, indisciplina.	0	08	0

Dezembro	Sem ocorrências.	0	0	0
	<b>Total</b>	13	102	0

**Fonte:** produzido pelo pesquisador

**QUADRO 4- Ata PMEC escola estadual Santa Maria III ano 2015**

ANO LETIVO DE 2015				
MÊS	MOTIVOS DAS OCORRÊNCIAS	Registro feito pelo PMEC	Registro feito por “não PMEC”	QUANTIDADE E DESCRIÇÃO DE OCORRÊNCIAS DE CUNHO ÉTNICO-RACIAL
Outubro	Suspensão, convocação dos responsáveis, desrespeito à merendeira, atraso, briga, ameaça de agressão física, informe sobre excesso de faltas e baixo rendimento escolar, cabular aula, não realização de atividade.	0	11	0
Novembro	Vandalismo, cabular aula, ameaça de agressão física, porte de arma de choque, não realização de atividade, desrespeito ao professor, fofoca, suspensão, porte de lanterna de choque, xingamentos, briga, furto, descumprimento do regimento escolar, consumo de bebida alcóolica.	02	54	0
Dezembro	Briga, acionamento do SAMU, desrespeito à professora, indisciplina, vandalismo, cabular aula, comunicação de entrega de celular esquecido no banheiro da escola, xingamentos, advertência, arremesso de garrafa pela janela.	01	21	0
	<b>Total</b>	03	86	0

**Fonte:** produzido pelo pesquisador

**QUADRO 5- Ata PMEC escola estadual Santa Maria III ano 2016**

ANO LETIVO DE 2016				
MÊS	MOTIVOS DAS OCORRÊNCIAS	Registro feito pelo PMEC	Registro feito por “não PMEC”	QUANTIDADE E DESCRIÇÃO DE OCORRÊNCIAS DE CUNHO ÉTNICO-RACIAL

Outubro	Consumo de bebida alcóolica, registro de comparecimento de responsável após convocação, ameaça de agressão física, agressão física, indisciplina, não realização de atividade, vandalismo, cabular aula.	0	07	0
Novembro	Briga, xingamento, furto, indisciplina, não realização de atividade, arremesso de objeto contra colegas, desrespeito ao professor, atraso, descumprimento do regimento escolar, vandalismo, furto, arremesso de merenda escolar, encaminhamento de caso à Vara da Infância e Juventude.	0	36	0
Dezembro	Ameaça de agressão física, agressão física.	0	03	0
	<b>Total</b>	0	46	0

Fonte: produzido pelo pesquisador

***QUADRO 6- Ata PMEC escola estadual Santa Maria III ano 2017***

ANO LETIVO DE 2017				
MÊS	MOTIVOS DAS OCORRÊNCIAS	Registro feito pelo PMEC	Registro feito por “não PMEC”	QUANTIDADE E DESCRIÇÃO DE OCORRÊNCIAS DE CUNHO ÉTNICO-RACIAL
Fevereiro	Discussão entre educandos, indisciplina, ameaça de agressão física em rede social, cabular aula, desrespeito à professora, convocação de responsáveis, ameaça de agressão física, atraso entre aulas.	01	09	0
Março	Descumprimento do regimento escolar, atraso, aviso de educando sobre dores no peito, indisciplina, desrespeito ao professor, não realização de atividade, cabular aula, importunação sexual, vandalismo, briga.	0	24	0
Abri	Convocação por indisciplina, desrespeito à professora, descumprimento do regimento escolar, vandalismo, registro de encaminhamento de educando à unidade básica de saúde por conta de ferimento ocorrido no pátio da escola, falsificação de assinatura em advertência, cabular aula, uso indevido de celular, ameaça de briga, suspensão, agressão física, xingamento.	03	24	0

Maio	Indisciplina, consumo de energético, agressão física, discussão, orientação para acompanhamento da vida escolar do filho, vandalismo, cabular aula, ameaça de agressão física, furto, arremesso de merenda, solicitação de rematrícula, desrespeito à professora.	02	33	0
	<b>Total</b>	06	90	0

**Fonte:** produzido pelo pesquisador

Como se pode constatar, inúmeras e diversas são motivações dos conflitos escolares que chegam até a direção/coordenação ou mediação de conflitos na unidade escolar, desde ações que possam ser encaradas como simplistas na tratativa de resolução até os casos mais complexos, que, dado o engendramento de suas consequências, necessitam de ações que extrapolam os muros da escola.

Um exemplo disso são os casos das persistentes ocorrências motivadas por agressões físicas, por vezes oriundas de um desentendimento por arremesso de uma bolinha de papel ou até por uma difamação ocorrida em rede social. Ocorrências estas que servem como propulsão para ameaças verbais, quando não, pela consumação do ato de agressão física, muitas vezes testemunhado por uma grande plateia que, indiretamente, soma-se ao coro, ainda que momentaneamente, dos que se contrapõe à manutenção da cultura de paz.

É nesse contexto de unidades educacionais dinâmicas, reflexo da realidade objetiva vivenciada dentro e fora da escola que o(a) PMEC lida dia a dia, não somente com o conflito ou o registro da ocorrência, mas com os conflitantes.

Para Pedro Ferreira dos Anjos, PMEC negro, que conta com mais de uma década de atuação na mediação de conflitos escolares, o racismo na escola existe, ora de maneira enrustedida, ora manifesto de forma mais evidente, tendo ele mesmo, Pedro, sido vítima de racismo dentro da unidade escolar.

[...] dois diretores já me convidou [sic] para ser coordenador pedagógico, e teve um que me convidou para ser vice-diretor, então, eu quase não falo isso, mas, silenciosamente, dentro daquilo que estamos falando, eu percebi que as pessoas te apoiam para ser mediador, mas não gostaria de te ver como vice-diretor ou mesmo coordenador, ou seja, eu não quero ver você numa posição melhor que eu, e ai está camuflado aquele negócio de eu ser negro. (Informação verbal entrevista III, apêndice D).

Pedro vivenciou o racismo e a discriminação por parte de alguns estudantes e servidores(as) contra a diretora que, dentre outras ações, teve seu nome mais o termo pejorativamente racista “macaca” escrito na lousa.

O PMEC, ao relatar esse caso de racismo contra a diretora, pontua o fato de ela ser “muito competente por sinal” (Informação verbal entrevista III, apêndice D) logo após informar que ela é negra, indicando que a conjunção de ser negra e competente seria uma exceção à regra, algo que não vemos ocorrer em relação a diretores e diretoras brancas terem que ter ressaltada sua competência profissional logo após terem informado sua “classificação racial”, uma vez que o branco é tomado por padrão hegemônico e nem é considerado “raça” no pacto narcísico da branquitude, conforme observa Bento (2022).

Da mesma maneira, quando Pedro refere-se ao fato de a diretora “tirar de boa” (Informação verbal entrevista III, apêndice D) os xingamentos e a discriminação a ela inferidos, destaca que “ainda mais ela [diretora] que é uma negra bonita, competente” (Informação verbal entrevista III, apêndice D), sendo, nesse caso, o adjetivo “bonita”, como um indicativo novamente de exceção à regra, em que se reafirma categoricamente sua competência.

Nesse sentido, Almeida (2021) nos alerta que, inclusive atualmente,

[...] quando as teorias racistas estão desmoralizadas nos meios acadêmicos e nos círculos intelectuais que as gestaram, na cultura popular ainda é possível ouvir sobre a inaptidão dos negros para certas tarefas que exigem preparo intelectual, senso de estratégia e autoconfiança como professor, médico, advogado, goleiro, técnico de futebol ou administrador. (p. 63).

Não obstante, Pedro nos conta que a diretora chegou a confidenciar ser branca à coordenadora, pois “ela mesma tinha esse receio [de se declarar negra], pois sabia que era discriminada, então é muito triste”. (Informação verbal entrevista III, apêndice D). Eis a autonegação analisada por Frantz Fanon (2020), característica de quem vive na “pele” a perversidade do racismo.

Essa dificuldade em relação à autodeclaração quanto à definição de “cor e raça” também perpassa os estudantes, que, segundo Pedro, apresentam dificuldades ao

preencher tais informações nos formulários do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP).

Para Pedro dos Anjos, esse processo de negação quanto às características étnicas permanecem mesmo após tomada de medidas para conscientizar os estudantes por meio de palestras e cartazes com a temática racial, como por exemplo, a palestra realizada na escola pelo escritor Oswaldo Faustino, que escreveu um pequeno livro “As sementes de Zumbi”. (Informação verbal entrevista III, apêndice D).

Ainda que o trabalho de conscientização étnico-racial seja realizado durante o ano todo e não só em data específica, Pedro assinala que “não há muito respaldo” da rede de garantia de direitos e que a formação do(a) PMEC é deficitária, pois muitas reuniões de rede

[...] foram também suprimidas e os fóruns que eram realizados, e quando você aborda esses temas e leva e faz encaminhamentos, eu sinto que não há muito respaldo, porque você faz sua parte de encaminhamentos, de denúncia, de abordagem, mas o Conselho Tutelar não atua da forma que devia, o juiz da Vara da Infância também fica no “deixa para lá”, enfim, a rede é grande sim, mas cada um faz a sua parte, e nesse sentido tem essa dificuldade porque você acaba sozinho, acaba entorpecendo, cansando e aí fica mais no ambiente escolar e comunitário. Acaba se valendo da estrutura escola e da comunidade para fazer aquilo. (Informação verbal entrevista III, apêndice D).

A esse respeito, para Santos (2022), “a dificuldade em determinar o sujeito da ação racista invalida a denúncia, banalizando não só a atitude da vítima, mas também a queixa e o ato discriminatório em si”. (p.13).

Como podemos observar nos quadros I ao VI, os casos de racismo também são manifestados nos registros das atas de ocorrências escolares entre os anos de 2012 e 2017, ainda que os registros não estejam rigorosamente em ordem cronológica, já que somente parte das atas foram recuperadas no descarte de materiais realizado na troca de gestores da unidade escolar. Sobre isso, Pedro Ferreira dos Anjos afirma:

[...] eu tenho aqui em casa uns oito, nove volumes que eu guardei, porque teve um diretor que chegou na escola fazendo limpeza e jogou um monte de livro importante fora, aí eu guardei esses aqui porque pensei que ele poderia jogar esses aqui fora também. Eu tenho um monte de livros, registros, relatos de ocorrência policial, de processos, de denúncias que eu ainda faço. A diretoria disse que não precisava mais fazer, mas eu ainda faço além de colocar no ROE também, que é aquele sistema que vai para a Secretaria da Educação quando tem aqueles casos graves, eles cobram de você o que a escola fez, só isso que eles fazem, mas eu faço meus relatos diários. (Informação verbal entrevista III, apêndice D).

Para a doutora em Educação, Rosa Fátima de Souza (2013), ao analisar os desafios da preservação do patrimônio escolar no Brasil, “a nova configuração do campo do patrimônio no Brasil, redesenhada nas duas últimas décadas, abrange uma multiplicidade de dimensões como o patrimônio tangível e natural, genético, intangível” (SOUZA, 2013, p. 204). Porém, salienta que, no que tange à preservação dos arquivos escolares, tais documentos ficam

[...] amontoados em porões, debaixo de escadas, em salas apertadas, distribuídos ao acaso em armários e caixas, descuidados e sem interesse, documentos, quase sempre administrativos, além de coleções de instrumentos científicos, livros didáticos, móveis antigos, troféus, medalhas, entre outros objetos, sobrevivem a intempéries, goteiras, condições de insalubridade, falta de identificação, organização e armazenamento adequado na maioria das escolas. (SOUZA, 2013. p. 205).

Após verificação das atas disponíveis, detectamos quatro ocorrências explícitas de racismo. A primeira delas, ocorrida no mês de abril do ano de 2012, em um desentendimento entre educandos por conta da acusação do roubo de um estojo, o estudante João chama a estudante Sara de babuína.

Segundo descrito na ata (anexo I), houve intervenção do PMEC, orientando os dois envolvidos sobre a necessidade de respeito entre colegas e professores, e que ambos os educandos deveriam refletir sobre seus comportamentos. Portanto, nessa ocorrência não houve o entendimento por parte do professor de que a fala do educando João para com a educanda Sara foi de cunho racista, mas apenas resultado de um mau comportamento, um mero desrespeito sobre o qual ambos deveriam refletir. Nesse caso, a observação estabelecia uma equiparação de responsabilidade entre agressor e vítima, já que a “lição pedagógica” aplicava-se igualmente tanto a quem praticou o racismo quanto a quem foi vítima dele. Sugere-se, portanto, que a vítima do racismo também é culpada pelo ato racista.

No segundo caso, (anexo II), os estudantes Matheus e Alan foram encaminhados ao PMEC pela professora Leila sob a acusação de terem deferido xingamentos de “escuridão”, “noturno”, “carvão” contra o aluno Guilherme, comparando-o com Mario Barwuah Balotelli, que é um futebolista italiano negro.

No registro da ata, consta que não havia sido a primeira vez em que Guilherme havia ofendido o colega, porém, ambos os estudantes envolvidos negaram o fato de terem deferido xingamentos. Não conseguindo aprofundar a veracidade dos fatos, a medida

tomada pelo PMEC foi de convocar o responsável por Matheus e por Alan. No caso desse último aluno, o educador não obteve sucesso, permanecendo a tentativa de contato apenas por telefone. A medida consistiu em proibir ambos os estudantes de entrarem na escola, até que os responsáveis comparecessem a escola.

Nesse caso, fica evidente que a professora Leila agiu com a finalidade de que os envolvidos na prática racista fossem penalizados. Evidencia-se, também, que o PMEC reconheceu a gravidade dos xingamentos racistas escamoteados por analogias pejorativas, em uma explícita tentativa de menosprezo, rebaixamento e, quando não, objetificação do outro a partir de suas características fenotípicas.

No terceiro caso (anexo III), consta que as estudantes Larissa e Roberta haviam mordido o educando João Vitor sob a justificativa de que ele havia pedido um beijo na boca às meninas. Como reação, naquele contexto, a aluna Roberta rodopiou João Vitor que caiu no chão de joelhos. Roberta justificou que João a havia xingado de “macaca”. O resultado registrado dessa ocorrência foi a convocação dos responsáveis das alunas, somente.

Apesar de a ocorrência não ter sido assinada pelo PMEC, e sim por uma servidora da unidade escolar identificada como Sonia, não ocorreu nenhuma intervenção posterior (segundo registro em ata) por parte do PMEC. Vale notar que essa medida difere daquelas tomadas nos casos de uso de drogas ilícitas. Estas, por serem consideradas infrações graves, conforme os parâmetros do Manual de Normas Gerais de conduta escolar (2009b).

A quarta ocorrência de cunho racista, que consta nas atas desta unidade escolar (anexo IV), relata que os educandos Luiz Fernando, Pedro Afonso e a educanda Patrícia Iris trocam apelidos. Segundo consta, Patrícia foi chamada de bruxa e, em contrapartida, chamou Luiz de “girafa negra fumante”. Nesse caso, quem interveio junto aos envolvidos no conflito foi a diretora que registrou ter orientado os educandos e educandas sobre respeito ao próximo e sobre ações de preconceito. Conforme o registro, o tratamento da questão limitou-se aqui às intenções de conversa com a turma dos educandos, dando por encerrado o assunto, diante da promessa dos envolvidos em não mais apelidarem-se uns aos outros.

Até aqui constatamos, com base nos atendimentos dessas quatro ocorrências notadamente de cunho racistas, que não houve (pelo menos tendo por evidência os

registros das atas), um aprofundamento das motivações que levaram educandos e educandas a praticarem atos racistas, nem mesmo mediação efetiva que, para cumprir os propósitos pedagógicos, ressaltasse a agressão e caracterizasse os episódios, a partir da tipificação do caráter criminoso dessas ações, conforme a legislação que versa acerca da prática de racismo.

Ainda que haja orientações no *Manual de proteção escolar e promoção da cidadania* (2009) sobre quais medidas devem ser tomadas em caso de racismo, diferentemente de outras ocorrências consideradas de natureza grave, não foi localizada em nenhuma dessas quatro ocorrências racistas a numeração (protocolo) de inscrição no sistema ROE.

Para Cavalleiro (2001), “[...] no espaço escolar nem sempre os agentes estão conscientes de que a manutenção do preconceito seja um problema” (p.152).

De forma alinhada e complementar, Almeida (2021) menciona que “[...] [em uma] sociedade em que o racismo está presente na vida cotidiana, às instituições que não tratarem de maneira ativa e como um problema a desigualdade racial irão facilmente reproduzir as práticas racistas já tidas como ‘normais’ em toda a sociedade” (p. 48).

Logo, é preciso ao docente compreender que a escola como instituição carrega “conflitos existentes na sociedade” em que

[...] [a desigualdade racial] é uma característica da sociedade não apenas por causa da ação isolada de grupos ou de indivíduos racistas, mas fundamentalmente porque as instituições são hegemonizadas por determinados grupos raciais que utilizam mecanismos institucionais para impor seus interesses políticos e econômicos. (ALMEIDA, 2021. p. 39).

Constatamos, ainda, que, por vezes, as vítimas de racismo, mesmo enredadas em conflitos de outra natureza, tiveram penalidades semelhantes às dos outros envolvidos, sem que a prática de racismo tenha sido levada em análise e consideração. Por não distinguir o reconhecimento das agressões de cunho racial de outras formas, a impunidade ou não efetivação de medidas restaurativas servem de premissas para que novos atos racistas e/ou discriminatórios possam ocorrer, naturalizando o racismo apenas como mau comportamento.

Embora reincidente no tratamento entre educandos e educandas, o racismo é visto, em uma concepção individualista, como anormalidade de caráter individual.

Nesse sentido, para Almeida (2021) “não haveria sociedades ou instituições racistas, mas indivíduos racistas, que agem isoladamente ou em grupo” (p.36), o que descaracteriza a prática de racismo e a torna mero preconceito.

Destarte, observamos nas falas de Pedro, ao abordar a importância da Lei n.<sup>o</sup> 10.639/2003, de suas afirmações sobre o reconhecimento da distinção racial entre educandos e o que fora registrado nas atas de ocorrências escolares como medidas de combate ao racismo estrutural, que houve avanços no que tange à conscientização no campo verbal. Isso pode ser visto, também, na promoção de ações que não permearam somente datas comemorativas.

Todavia, ao observarmos o trabalho educativo mediante à realidade concreta das ações conflituosas, constata-se uma baixa efetividade pedagógica na prática da mediação de conflito de cunho étnico-racial, uma vez que as ocorrências, envolvendo questões dessa natureza, não foram encaradas assim, o que fez com que as medidas adotadas ao combate do racismo estrutural se manifestassem escassas, quando não negligenciadas.

Cavalleiro (2001) orienta que nós educadores ou “realizamos esse trabalho [de combate ao racismo] ou atuamos a favor da disseminação dos preconceitos. Não há como nos mantermos neutros. É preciso optar, pois lutar contra isso não é tarefa exclusiva da população negra” (p. 151).

Assim, observamos que não cabe ao PMEC somente municiar-se de boa intenção e de verbalizar o que é estabelecido como politicamente correto, pois se não há uma efetividade prática de ação-reflexão-ação na mediação de conflitos, que esteja calcada em uma visão mais abrangente da estruturação social em que o racismo é o fundamento, a própria vítima do racismo passa a ser vista como culpada, quando não merecedora da prática de racialização.

## **2.2.2 Estado e racismo: a controvérsia na constituição das mentalidades**

A seguir, apresentaremos os dados relativos à escola estadual Leda Felice Ferreira, que contou com a atuação da professora mediadora escolar comunitária Leandra Weishaupt, nos anos de 2018 e 2019.

**QUADRO 7- Ata PMEC escola estadual Leda Felice Ferreira ano 2018**

<b>ANO LETIVO DE 2018</b>				
<b>MÊS</b>	<b>MOTIVOS DAS OCORRÊNCIAS</b>	<b>Registro feito pelo PMEC</b>	<b>Registro feito por “não PMEC”</b>	<b>QUANTIDADE E DESCRIÇÃO DE OCORRÊNCIAS DE CUNHO ÉTNICO-RACIAL</b>
Janeiro	Férias escolares	0	0	0
Fevereiro	Indisciplina, não realização de atividade, agressão física, desrespeito ao professor, compartilhamento de fotos contendo nudez, desacato, vandalismo, cabular aula.	23	06	0
Março	Solicitação de encaminhamento ao psicólogo, não realização de atividade, ameaça de agressão, informação sobre tratamento médico de estudante, xingamento, agressão física, uso indevido de celular, reclamação de educando sobre professor, justificativa sobre excesso de faltas, cabular aula, encaminhamento à Comissão de Normas e Convivência, automutilação, desrespeito ao professor, denúncia de importunação sexual por parte do professor, furto, faltas excessivas.	37	09	0
Abril	Queixa de responsáveis sobre a segurança na escola, descumprimento do regimento escolar, importunação sexual, furto, não realização de atividades, encaminhamento à Comissão de Normas e Convivência, uso de drogas ilícitas, solicitação de troca de turma, cabular aula, aluno em posse de faca na mochila.	24	0	0
Maio	Ameaça de agressão, indisciplina, ameaça e exposição em redes sociais, briga, desrespeito ao professor e à professora, não realização de atividades, solicitação de encaminhamento psicológico, orientação aos responsáveis sobre necessidade de acompanhamento da vida escolar do educando, comunicação de excesso de faltas, vandalismo.	19	02	02 Macaca (anexo V) Cabelo duro (anexo VI)

Junho	Agressão física, cabular aula, informação sobre desaparecimento de aluno, indisciplina, registro de acompanhamento e desenvolvimento pedagógico do educando, comunicação de excesso de faltas, comunicação aos responsáveis sobre sucessivas crises de ansiedade de uma educanda e solicitação de encaminhamento ao médico, exposição em rede social, uso de bebidas alcóolicas, brigas e ameaça de agressão física.	22	0	0
Julho	Recesso escolar	0	0	0
Agosto	Agressão física, apresentação de diagnóstico médico para escola, indisciplina, orientação sobre excesso de faltas e baixo rendimento escolar, ameaça de agressão física em redes sociais, descumprimento do regimento escolar, encaminhamento à Comissão de Normas e Convivência, difamação do professor em redes sociais.	22	5	0
Setembro	Indisciplina, falta de respeito com o professor, acompanhamento do rendimento escolar, falta de respeito entre colegas, encaminhamento à Comissão de Normas e Convivência, orientação sobre excesso de faltas, cabular aula, descumprimento ao regimento escolar.	18	02	0
Outubro	Cabular aula, posse de objeto cortante, desrespeito aos colegas de sala, ameaça de agressão, indisciplina, uso indevido de celular, briga, difamação em rede social, agressão física, acompanhamento de rendimento escolar, automutilação, desrespeito à professora.	25	0	0
Novembro	Uso indevido de celular, discussão com xingamentos, cabular aula, relato de incomodo com o fato de uma aluna ficar encarando a outra, descumprimento do regimento escolar, <i>bullying</i> , desrespeito ao professor, uso de palavrão, porte de objeto cortante, orientação sobre compartilhamento de imagem nas redes sociais.	13	0	0
Dezembro	Desaparecimento de caderno com documentos pessoais, xingamento entre alunos, desrespeito à professora, descumprimento do regimento escolar.	08	0	0
	<b>Total</b>	211	24	02

**Fonte:** produzido pelo pesquisador

**QUADRO 8- Ata PMEC escola estadual Leda Felice Ferreira ano 2019**

ANO LETIVO DE 2019				
MÊS	MOTIVOS DAS OCORRÊNCIAS	Registro feito pelo PMEC	Registro feito por “não PMEC”	QUANTIDADE E DESCRIÇÃO DE OCORRÊNCIAS DE CUNHO ÉTNICO-RACIAL
Janeiro	Férias escolares	0	0	0
Fevereiro	Agressão física, orientação sobre excesso de faltas, não realização de atividades propostas, ameaça de agressão, indisciplina, acompanhamento e registro de orientação pedagógica, encaminhamento psicológico, uso de apelido não discriminado, cabular aula, brigas, desrespeito à professora, uso indevido de celular, importunação sexual.	32	01	0
Março	Briga, orientação sobre convivência realizada por policial nos 9º anos, reclamação contra postura da professora, desrespeito à professora, ameaça de agressão, indisciplina, uso indevido de celular, desrespeito à PMEC.	25	0	0
Abril	Ameaças, queixas de exclusão, acompanhamento da vida escolar pelo responsável, agressão física, indisciplina, desrespeito, furto, ofensas não discriminadas, reclamação quanto à metodologia usada pelo professor, não realização de atividade, solicitação de troca de classe, uso de drogas ilícitas, importunação sexual, uso indevido de celular.	43	01	0
Maio	Ameaça de agressão, comunicado aos responsáveis por excesso de faltas injustificadas, importunação sexual, não realização de atividades, desrespeito ao professor, solicitação de acompanhamento pedagógico, encaminhamentos à Comissão de Normas e Convivência, indisciplina, uso indevido de celular, cabular aula, descumprimento do regimento escolar, informação de afastamento médico.	56	0	0
Junho	Indisciplina, registro de compartilhamento de vídeo de cunho sexual, não realização de atividade, agressão física, ameaça de suicídio, encaminhamento à Comissão de Norma e Convivência, uso de drogas ilícitas.	09	0	0

Julho	Recesso escolar	0	0	0
Agosto	Registro de comunicado sobre excesso de faltas injustificada, notificação sobre encaminhamento ao Conselho Tutelar, ameaça de agressão, registro de reclamação sobre importunação sexual, suspensão de aluno por provocar incêndio na unidade escolar, ameaça de suicídio, indisciplina, descumprimento do regimento escolar, brigas, cabular aula.	22	0	0
Setembro	Cabular aula, encaminhamento à Comissão de Norma e Convivência, orientação aos pais e responsáveis, orientação sobre tratamento contra piolhos, uso indevido de celular, solicitação de encaminhamento psicológico, ameaça de briga, comunicado de excesso de faltas, indisciplina, desrespeito ao professor, reclamação contra professor, ameaça de agressão física, agressão física, não realização de atividades, descumprimento do regimento escolar, justificativa de faltas, reclamação de uso de palavrão por parte do professor, <i>bullying</i> .	43	0	01 “pudim de piche” e “neguinha vodu” (anexo VII)
Outubro	Briga, ameaça de chacina, indisciplina, reclamação sobre fala da professora, uso de drogas ilícitas, não realização de atividades, uso indevido de celular, automedicação, furto, indisciplina, desrespeito ao professor, importunação sexual.	24	07	0
Novembro	<i>Bullying</i> , excesso de faltas, encaminhamento ao Conselho Tutelar, ameaça de suicídio, agressão física, xingamentos de cunho sexual, solicitação de troca de sala, solicitação de encaminhamento ao psicólogo.	09	0	01 cabelo para lavar panela (anexo VIII)
Dezembro	Recesso escolar e férias.	0	0	0
	<b>Total</b>	263	09	02

**Fonte:** produzido pelo pesquisador

Iniciaremos esta análise pelo discorrido no apêndice C, entrevista II, em que Leandra Weishaupt, PMEC por mais de dois anos na escola estadual Professora Leda Felice Ferreira, demonstrou em sua fala desenvolver uma escuta muito ativa com os

educandos e educandas, tendo a escola como uma “segunda casa” (Informação verbal entrevista II, apêndice C).

Leandra, que se autodeclara branca, reitera diversas vezes a origem negra de seu pai e avô. Suas falas caminham no sentido de apresentar uma preocupação muito grande com o contexto dos estudantes dentro e fora da escola. Talvez esse posicionamento ocorra devido ao choque de realidade de distinção social vivenciado após deixar de lecionar em escola particular para lecionar na rede pública estadual de educação.

[...] porque eu entrei aqui [escola estadual], e eu estava trabalhando numa zona de conforto muito grande porque eu estava trabalhando numa escola onde eu estudei e depois eu fui trabalhar num colégio particular de amigos, então estava numa zona de conforto muito grande, né? E eu vim para cá e me deparei com um projeto imenso, com a importância dele em si, e eu comecei a me ver em si como referência de vários alunos, tanto de meninas como de meninos.

(Informação verbal entrevista II, apêndice C).

A PMEC diz ter recebido muita influência de duas professoras, Cristina e Ana, ambas militantes da causa negra. Juntas, Leandra, Cristina e Ana desenvolveram na unidade escolar eventos para fomentar o rompimento de estereótipos aventando alternativas ao padrão hegemônico de branquitude. Dentre outras ações, Leandra, Cristina e Ana propuseram às alunas não terem que “seguir o padrão de ser Barbie”, “de não ser escrava do cabelo escovado, do cabelo com chapinha”, (Informação verbal entrevista II, apêndice C).

A professora Leandra relatou, ainda, o desenvolvimento de um “projeto que se chamava JP [Jardim Paraíso] poesia, [...].” Tal projeto era o espaço cultural “onde eles escreviam a poesia deles e faziam uma manhã de sarau e depois saia a edição do livro, e tudo sempre voltado para projetos”. (Informação verbal entrevista II, apêndice C).

Segundo a educadora, os projetos escolares envolviam variadas disciplinas, apesar de ela informar desconhecer a Lei n.º 10639/03. De acordo com Leandra, os projetos eram de natureza interdisciplinar. Para ela, “[...] é o caso do professor de educação física, [...] Diego levanta muito essa bandeira também, de colocar a questão da desigualdade, de estarmos todos juntos com você”. (Informação verbal entrevista II, apêndice C).

Quando questionada acerca da mediação de conflitos étnico-raciais, Leandra diz já ter orientado uma vítima de racismo a “[...] procurar uma delegacia e registrar um boletim de ocorrência para este cara [educando que agiu de forma racista] ter noção do

mundo que ele tá [sic] vivendo hoje, que não é mais um mundo colônia lá trás que ele acredita que tenha vindo". (Informação verbal entrevista II, apêndice C).

A educadora exemplifica que, na função de PMEC, já vivenciou casos de racismo:

[...] tivemos uma aluna que frequentava o centro de umbanda perto da minha casa, e nos dias que ela usava as guias, os colegas não queriam sentar perto dela. E aqui a gente trabalha no intuito de quebrar esses dogmas que alguns criam por falta de conhecimento. (Informação verbal entrevista II, apêndice C).

Sobre o conceito de democracia racial, Leandra infere que

[...] ainda falta muito, eu acredito que poderia ter muitos mais estudos desenvolvidos. Olha, eu fiz três congressos na [Universidade Federal de São Carlos] UFSCAR da língua portuguesa e foram os três onde eu vi apenas discutir sobre a literatura negra, literatura africana e nas escolas estaduais não tem. Eu vejo que isso é uma vírgula do que precisa ser tratado e tem alunos que nunca ouviram falar sobre. (Informação verbal entrevista II, apêndice C).

Tal como relatado anteriormente pelo PMEC Pedro Ferreira dos Anjos, Leandra percebe que, mesmo após o trabalho desenvolvido com os estudantes acerca das questões étnicas, há uma dificuldade no reconhecimento de suas identidades e no preenchimento de alguma ficha em que seja necessário fazer autodeclaração. De acordo com ela, os estudantes

[...] têm dificuldade de se encontrar e saber quem eles são, [...] quem sempre trabalha alguma coisa assim com eles é o professor Davi. [professor de biologia] eles [instituições] sempre colocam alguma coisa assim na ficha, para identificação no preenchimento [...] e os alunos ficam na dúvida de se identificar. (Informação verbal entrevista II, apêndice C).

Outro ponto em que Leandra e Pedro identificam em comum são as dificuldades e obstáculos na construção de justiça racial, ao que diz Leandra:

[...] falta contato, trazer o assunto mais para a realidade [...] devíamos ter mais aula sobre o assunto, ter um conhecimento mais palpável, de fazer o aluno entender a história dele, dele entender a miscigenação, de como ela foi feita, e eu acho que falta isso pra gente poder amparar melhor esse aluno. (Informação verbal entrevista II, apêndice C).

Na análise das atas de ocorrência da escola estadual Leda Felice Ferreira, local de atuação da PMEC Leandra, entre os anos de 2018 e 2019, identificamos quatro ocorrências explicitamente racistas: duas em 2018 e duas em 2019.

Em 15 de maio de 2018, o estudante Felipe Fernandes chamou a estudante Grazielly de “macaca”, (anexo V). Após ser questionado pela PMEC se ele achava o termo ofensivo, Felipe disse que não. Como medida tomada pela PMEC, os responsáveis

do aluno foram convocados, porém não há nenhum registro posterior que, de fato, aponte que os responsáveis tenham comparecido.

Em 18/05/2018, a estudante Nicole procurou a PMEC para relatar o fato de ter sido chamada de “cabelo duro” pela colega Alessandra (anexo VI). Apesar de parecer somente uma fala que destaca a aparência do cabelo, cabelo duro, diferente de cabelo crespo ou cabelo afro, carrega um tom pejorativo atrelado à visão de “cabelo ruim”. Porém, o cabelo crespo, que é naturalmente avolumado ou carapinho, é tão macio quanto o cabelo liso, o que não justifica o adjetivo “duro”.

Nesse caso, o relato da PMEC Leandra, como ação adotada, conforme descrita na ata, é que iria conversar com Alessandra e tomar as medidas necessárias para tal atitude. No entanto, ela não mencionou quais medidas seriam estas nem se, de fato, elas foram tomadas.

Em 05 de setembro de 2019 (anexo VII), o estudante Vitor Gabriel teve os responsáveis convocados, pois desferiu contra a estudante Yasmin Simão as tratativas racistas: “neguinha vodu” e “pudim de piche”. Especificamente nesse caso, tanto a professora que encaminhou o educando à sala da PMEC, quanto Leandra, a mediadora, reconheceram tratar-se de prática racista, ainda que o estudante alegasse tratar-se de “brincadeira”. Além da convocação e do registro da ocorrência em ata como prática racista, não há nenhuma outra indicação nos registros que tenham sido tomadas outras providências de conscientização da gravidade do ocorrido ou mesmo registro do caso no Registro de Ocorrências Escolares (ROE).

A fala do estudante desferida contra Yasmin, chamando-a de “neguinha vodu” enquadra-se também em uma visão distorcida acerca das práticas religiosas incorporadas ao Candomblé, que, assim como as demais religiões de matrizes africanas, foram paulatinamente rotuladas de seita, feitiçaria ou práticas de possessão demoníaca chegando a ser proibida pelo cristianismo durante a colonização.

[...] para muitos no Ocidente, o Vodu invoca imagens de sacrifícios de animais, bonecas mágicas e feitiços cantados. Mas o Vodu, como é praticado no Haiti e por descendentes da diáspora negra nos Estados Unidos, na América do Sul e na África, é uma religião baseada em espíritos ancestrais e santos padroeiros. (LOUSSIANT, 2019).

A tratativa “pudim de piche”, por objetificar a estudante em uma nítida tentativa de não reconhecer o(a) “outro(a)” como ser humano, é uma violência racista, uma vez

que atrela a cor preta do piche, usado para impermeabilizar ruas e estradas, como algo negativo, promovendo uma inferiorização racial.

A quarta ocorrência desta unidade escolar deu-se no dia 18/11/2019 (anexo VIII), em que a estudante Julia Dantas procurou a PMEC para relatar que as estudantes Danielly e Isabela afirmavam que o cabelo de Julia seria para “lavar panelas”. As estudantes Danielly e Isabela, quando questionadas sobre a fala, disseram se tratar de “brincadeira” e que já teria ocorrido outras vezes dentro da sala de aula. Relataram ainda que já tinham um problema de relacionamento interpessoal com a estudante Julia Dantas. Após orientação da PMEC sobre o respeito entre colegas e de não realizarem mais aquela ação, o caso foi dado por encerrado, segundo o registro da ata.

Cabe ressaltar que a justificativa de as estudantes que agiram de forma racista alegarem tratar-se de “brincadeira” vai ao encontro do fato de parte expressiva da sociedade, também, muitas vezes, achá-lo:

[...] considerar ofensas raciais como “piadas”, como parte de um suposto espírito irreverente que grassa na cultura popular em virtude da democracia racial, é o tipo de argumento necessário para que o judiciário e o sistema de justiça em geral resista em reconhecer casos de racismo, e que se considerem racialmente neutros” (ALMEIDA, 2021, p. 76).

A menção racista das estudantes em relação ao cabelo da educanda servir para “lavar panela” coaduna com a visão estereotipada que se construiu entre a característica carapinha do cabelo com “Bombril”, marca de palha ou esponja de aço conhecida metonimicamente na linguagem comum.

Vale destacar que esse estereótipo foi reforçado por meio de propaganda no *site* dessa conhecida empresa brasileira, em 2020. Ao lançar, em meados dos anos de 1950, uma esponja de aço inox que, segundo a marca, propiciava a remoção de gorduras e sujeiras pesadas, “de um jeito rápido e eficaz, sem esforço”.

A empresa nominava esse produto de “Krespinha” (UOL, 2020), associando-o, ainda, à imagem de uma menina negra, em alusão a seu cabelo, com o texto do anúncio publicitário que dizia “[...] Vocês me encontram às suas ordens”, termo pejorativo, que remete ao período escravocrata. Após reprovação nas redes sociais, a propaganda foi retirada do ar, com o comunicado da empresa de que não se tratava de um lançamento, mas de um produto que “estava no portfólio há quase 70 anos”.

Como pode-se notar, a empresa, ao invés de buscar uma forma correta de retratação e de reparação, com essa informação, tacitamente, parece orgulhar-se das sete décadas em que tal produto serviu para reiterar os estereótipos racistas sobre a comunidade negra brasileira. Por fim, na nota de desculpas exposta no *site*, a Bombril afirmava que “mesmo sem a intenção em ferir ou atingir qualquer pessoa”, pedia “sinceras desculpas a toda a sociedade”.

Almeida (2021), pontua que o racismo

[...] constitui todo um complexo imaginário social que a todo momento é reforçado pelos meios de comunicação, pela indústria cultural e pelo sistema educacional. Após anos vendo telenovelas brasileiras, um indivíduo vai acabar se convencendo de que mulheres negras têm uma vocação natural para o trabalho doméstico, que a personalidade de homens negros oscila invariavelmente entre criminosos e pessoas profundamente ingênuas, ou que homens brancos sempre têm personalidades complexas e são líderes natos, meticulosos e racionais em suas ações. (2021, p. 65).

De fato, ao observarmos, mesmo superficialmente, os últimos 50 anos de propaganda de produtos na televisão, nos jornais e revistas brasileiros, para ficar apenas nesse campo midiático, notamos os sem-número de propagandas, notadamente recentes, com mensagens explícitas ou subliminares, de caráter racista, assim como o anúncio racista e sexista da cerveja *Devassa Tropical Dark*, veiculado entre 2010 e 2011, que dizia “é pelo corpo que se reconhece a verdadeira negra”, objetificando a imagem da mulher.

Além disso, a marca Nivea, em 2011, veiculava a imagem de um homem negro, “despindo-se” de uma máscara com cabelo afro, com a ideia explicitamente racista de convidar o leitor-consumidor a “recivilizar-se”. A mesma marca, para promover seus desodorantes, dizia “Branco é pureza” Em sentido similar, a Dove Britânica, em anúncio de sabonete, mostrava uma sequência de três imagens em que uma mulher negra vestindo camiseta marrom a retirava e aparecia no último quadro como uma mulher branca vestindo camiseta branca, associando, de forma extremamente racista, a pele negra à sujeira e a branca à limpeza.

Evidentemente, reconhecendo a necessidade de um trabalho como esse, em âmbito acadêmico, não se trata do foco desta pesquisa, mas trouxemos aqui um aparte de

alguns exemplos de quanto o racismo é presente e incorporado, muitas vezes, legitimado nos diversos campos.

Ao mesmo tempo, valeria refletir sobre as oportunidades não apenas de os(as) PMEC de aproveitarem ocorrências como o referido xingamento de “cabelo de lavar panela” para, a partir da própria realidade brasileira, conscientizar tanto sobre as manifestações racistas engendradas na cultura da propaganda de massa, quanto sobre os movimentos que têm ocorrido para combater tais práticas.

Em suma, a associação de racismo e poder é manifestada também no Estado contemporâneo e em seu aparelhamento que, ao mesmo tempo em que condenam o racismo por meio jurídico, justiça e direito ou ainda sob pressão de movimentos sociais, têm a manutenção de sua vigência ancorada na hierarquização das pessoas, beneficiando da concepção individualista de racismo em que somente o indivíduo é punido – quando o é – pelo crime de racismo.

Nessa linha de pensamento, deveríamos nos questionar, tal como questiona Almeida (2021, p. 90) “[...] como explicar a persistência do racismo em Estados que juridicamente condenam o racismo?”

As lentes da teoria social que esmiúçam as teorias liberais nos dão indícios de que

O Estado é a forma política do mundo contemporâneo, [e] o racismo não poderia se reproduzir se, ao mesmo tempo, não alimentasse e fosse também alimentado pelas estruturas estatais. É por meio do Estado que a classificação de pessoas e a divisão dos indivíduos em classes e grupos é realizada. (ALMEIDA, 2021, p.87)

Assim, notadamente, as quatro ocorrências de cunho raciais aqui apontadas foram tomadas sob a concepção individualista de racismo, no sentido de mal comportamento e violação ética de um indivíduo ou um grupo de indivíduos, sem ser questionado qual é o papel do Estado e de seu aparelhamento na constituição de mentalidades que normalizam padrões estéticos e de comportamento, pautando-se na racialização, de tal maneira que aspectos físicos como “cabelo duro”, “cabelo de lavar panela” ou ainda utilizar de comparação de maneira pejorativa a cor de pele a “pudim de piche” tornam-se marcadores sociais que balizam como se deve tratar o branco e o não-branco.

Em vista dos argumentos apresentados, poderiam ser largamente produzidas e reproduzidas as práticas racistas sem haver uma estruturação na continua formação das

mentalidades que não coadunassem com a hierarquização entre brancos e não-brancos, a qual o Estado não fosse signatário?

### **2.2.3 Cordialidade para “inglês ver”: o mito da democracia racial como manutenção do racismo velado**

A seguir, apresentaremos os dados relativos à escola Ana Rodrigues Liso, que contou com a atuação de uma professora mediadora escolar comunitária (que preferiu não se identificar) entre os anos de 2018 e 2019.

***QUADRO 9- Ata PMEC escola estadual Ana Rodrigues Liso, ano 2018***

<b>ANO LETIVO DE 2018</b>				
<b>MÊS</b>	<b>MOTIVOS DAS OCORRÊNCIAS</b>	<b>Registro feito pelo PMEC</b>	<b>Registro feito por não PMEC</b>	<b>QUANTIDADE E DESCRIÇÃO DE OCORRÊNCIAS DE CUNHO ÉTNICO-RACIAL</b>
Fevereiro	Indisciplina, xingamentos não discriminados, cabular aula, descumprimento das normas escolares.	16	11	0
Março	Uso de cigarro, drogas e celular em sala de aula, cabular aula, xingamento de “vaca” direcionado à professora, compartilhamento de vídeo expondo a professora, brigas entre alunos, indisciplina.	36	60	2 Relato de racismo realizado pela professora contra um aluno ao quais os pais indicaram a intenção em lavrar um boletim de ocorrência. (anexo IX)  Discriminação em que o aluno apelida e faz provocações a outra aluna chamando-a de “feia, dentuça, nariz de porco, umbanda” (anexo X)
Abri	Indisciplina, conflitos com namoro, não realização de atividade, palavrões e xingamentos não discriminados, uso de celular, troca de sala, uso de bebida alcoólica, importunação sexual, agressões físicas, informe sobre condição da saúde de aluno, cabular aula, falsificação de assinatura, uso de spray de pimenta, excesso de faltas.	13	44	1 Professora relata ser chamada de “beiçuda” pelo aluno e pede providências a direção escolar. (anexo XI)

Maio	Indisciplina, uso de drogas ilícitas, cabular aula, brigas, ofensas não discriminadas, vandalismo, <i>cyberbullying</i> , relato de abuso sexual, ameaça de suicídio.	04	42	0
Junho	Indisciplina, uso inapropriado de celular, agressão física, importunação sexual, desrespeito com funcionários e com agentes escolares.	07	23	0
Julho	Recesso escolar	0	0	0
Agosto	Agressão física, indisciplina, discussão verbal, baixo rendimento escolar, <i>bullying</i> .	03	18	0
Setembro	Brigas devido a apelidos não discriminados, desrespeito a funcionários, denúncia de uso de drogas na unidade escolar, <i>bullying</i> , uso de palavrões, xenofobia, advertência à funcionária terceirizada por agredir estudante.	16	24	0
Outubro	Uso de bebida alcoólica, agressão física, reclamação contra professora, <i>cyberbullying</i> , uso indevido de celular, uso de drogas ilícitas com ressalva de grau de importância.	18	11	0
Novembro	Agressão física, indisciplina, não realização de atividade, desrespeito entre colega e entre professores, vandalismo, descumprimento a regras escolares, alteração de notas em diário feita por alunos.	04	32	0
Dezembro	Descumprimento às regras escolares, cabular aula, vandalismo.	03	06	0
	<b>Total</b>	120	271	03

**Fonte:** produzido pelo pesquisador

**QUADRO 10- Ata PMEC escola estadual Ana Rodrigues Liso, ano 2019**

<b>ANO LETIVO DE 2019</b>				
<b>MÊS</b>	<b>MOTIVOS DAS OCORRÊNCIAS</b>	<b>Registro feito pelo PMEC</b>	<b>Registro feito por “não PMEC”</b>	<b>QUANTIDADE E DESCRIÇÃO DE OCORRÊNCIAS DE CUNHO ÉTNICO-RACIAL</b>
Janeiro	Possibilidade de troca de turma	0	01	0
Fevereiro	Descumprimento de regras, apelidos vexatórios não discriminados, atrasos, agressão, desrespeito ao professor, assédio verbal e não verbal, ameaça de suicídio, <i>bullying</i> , encaminhamento pedagógico, uso de drogas ilícitas, indisciplina, não realização de atividade, cabular aula, ameaça ao professor, notificação de excesso de faltas, vandalismo, furto de materiais.	38	34	0
Março	Descumprimento do regimento escolar, não realização de atividades, agressão física, situação de saúde do aluno, desrespeito ao professor, uso de palavrão, uso de apelido não discriminado, desrespeito ao agente de organização escolar, ameaça de incêndio na escola provocado por estudantes, brigas, auto mutilação, importunação sexual, orientação ao pais sobre estado de saúde do educando, uso indevido de celular, reclamação de agressão física da professora para com aluna, furto de material, porte de arma branca.	25	26	0
Abri	Agressão física, faltas excessivas, desrespeito ao professor, ameaça verbal de agressão, não realização de atividades, descumprimento de regras escolares, drogas ilícitas, arremesso de bolinhas de papel, cabular aula, xingamentos, uso inapropriado de caixa de som, difamação em rede de troca de mensagens, <i>bullying</i> , <i>cyberbullying</i> , importunação sexual.	15	45	01 Uso da palavra “denegrir” pela PMEC, referindo-se ao fato de uma aluna praticar <i>cyberbullying</i> contra a outra. (anexo XII)
Maio	Descumprimento às regras escolares, solicitação de trabalho de compensação de faltas, depredação do patrimônio público, não realização de atividade, ameaça de suicídio, desrespeito ao professor, uso indevido de celular, xingamentos não discriminados, pegar material sem permissão, reclamação de pais sobre comportamento do professor, acompanhamento pedagógico, informação sobre internação de educando em clínica de reabilitação.	31	39	0

Junho	Agressão física, não realização de atividade, arremesso de merenda, brigas, excesso de faltas, acionamento do Conselho Tutelar por suspeita de maus tratos, xingamento de aluno contra professora, uso de drogas ilícitas na unidade escolar, uso de bebidas alcoólicas na unidade escolar, descumprimento de regras escolares, cabular de aulas.	02	22	0
Julho	Recesso escolar, sem ocorrências registradas.	0	0	0
Agosto	Informação sobre retorno de educando às atividades escolares após internação em clínica de reabilitação, briga, xingamento contra professor, vandalismo, agressão física, cabular aula, ameaça de agressão, apresentação de laudo psicológico do educando, reclamação de pais por filho ser apelidado e sofrer <i>bullying</i> na escola (apelido não discriminado), descumprimento de regras escolares.	08	20	0
Setembro	Desrespeito ao professor, não realização de atividades propostas, brigas, reclamação de pais sobre conduta da direção escolar, vandalismo, descumprimento de regras escolares, <i>bullying</i> , denúncia anônima de aluno portando arma branca (faca), uso indevido de celular, xingamentos, furto, uso de drogas ilícitas dentro da unidade escolar.	02	28	01 Uso da palavra “denegrir”, associada à imagem da professora na ocorrência. (anexo XIII)
Outubro	Cabular aula, agressão física, briga, arremesso de merenda, vandalismo, uso de drogas ilícitas, não realização de atividades, desrespeito ao professor, ameaça de agressão, descumprimento às regras escolares, comunicação de excesso de faltas, importunação sexual, uso indevido de celular, <i>bullying</i> .	02	30	0
Novembro	Furto, ameaça de agressão, desrespeito ao professor, cabular aula, agressão física.	07	04	0
Dezembro	Consumo de bebida alcoólica, cabular aula, agressão física e verbal.	03	02	0
	<b>Total</b>	133	251	2

**Fonte:** produzido pelo pesquisador

Analisaremos os dados da escola estadual Ana Rodrigues Liso e, também, as informações da entrevista realizada com a PMEC Adriana Helena dos Santos Suzano, que é vice-diretora desta unidade escolar e foi mediadora de conflitos em outras duas escolas estaduais. Cabe destacar que, na condição de vice-diretora nesta escola, não foi ela quem atuou nos registros. A PMEC da referida unidade escolar, cujo nome omitiremos, não nos concedeu entrevista. Solicitamos entrevista por mais de uma vez com a PMEC, que é quem assina os registros que analisamos, sob permissão da vice-diretora, porém ela não nos concedeu entrevista.

Adriana Helena dos Santos Suzano ao falar das inúmeras atribuições do(a) PMEC, verbalizou a importância de mediar os conflitos, porém, quanto aos conflitos étnico-raciais, as falas de Adriana trazem indícios que relegam a um segundo plano a necessidade ou mesmo a efetividade de ações voltadas ao combate do racismo nas unidades escolares. Para a PMEC “às vezes, a gente trabalha em cima de um conflito étnico e parece que você piora, não ajuda a melhorar, pois parece que você dá ênfase à diferença”. (Informação verbal entrevista I, apêndice B).

[...] quando atuamos no dia a dia do PMEC, é lógico que essas questões entram, discussões acerca da aparência das pessoas, que irão falar da raça, então as ofensas, mas eu não posso dizer que eu dava exatamente essa tonalidade a conversa, a gente discute, é lógico, sempre pregando o respeito a todas as pessoas independentes da etnia, e isso daí nunca ficava em evidência, pelo menos era a forma como eu lidava, a gente sempre procurava dentro da mediação é mostrar que todos somos iguais, que não há diferença, se é alto ou baixo, se tem o formato do corpo, que formato que seja, que cor, que etnia que você pertença, todos somos iguais, isso era o que a gente trabalhava, até porquê tinha muito mais que isso envolvido. (Informação verbal entrevista I, apêndice B).

É valido salientar que quando foi solicitado o exame das atas de ocorrências dessa unidade escolar, a concessão foi feita ao mesmo tempo em que, de maneira verbal, reiterava-se que ocorrências racistas ou discriminatórias não apareceriam ali, pois a escola promovia um trabalho de harmonia e convivência com as diferenças. De fato, as manifestações do racismo estrutural nem sempre podem ser vistas nas aparências, uma vez que suas expressões estão, frequentemente, nos não-ditos e nas omissões. Sobre isso, Cavalleiro (2001) é enfática em denunciar que

[...] um olhar superficial sobre o cotidiano escolar dá margem à compreensão de uma relação harmoniosa entre adultos e crianças; negros, brancos. Entretanto, esse aspecto positivo torna-se contraditório à medida que não são encontrados no espaço de convivência das crianças cartazes, fotos ou livros infantis que expressem a existência de crianças não-brancas na sociedade brasileira.” (p. 145)

Para a PMEC Adriana, existe uma relação entre desigualdade social e desigualdade racial. Em seu entendimento, a mediação de conflito deve estar mais focada nas questões da desigualdade social, sem que as “diferenças” sejam colocadas em evidência.

[...] então, assim, foi como eu te falei, eles não pegavam tanto nesses conflitos interraciais, e sim na desigualdade social, que eu sei que está atrelado, porém não era dado esse enfoque, então, a desigualdade social, a carência de estrutura familiar, essa questão de planejamento familiar porque as meninas começavam a vida sexual mais cedo, então você via muitas grávidas, as batalhas eram muitas. (Informação verbal entrevista I, apêndice B).

Quando questionada sobre como seria uma mediação de conflitos ao identificar uma motivação étnico-racial, a resposta foi:

Nada feito com essa ênfase, porque é isso que pega, a ênfase que a gente dá pro assunto, é lógico que a gente não deixa isso evoluir. É como falei nas questões anteriores, eu não sei até que ponto que isso está arraigado dentro da gente que isso acontece até naturalmente, essa questão desse racismo, dessa diferença que a gente acaba fazendo [...] as vezes era uma situação assim de frustração, um menino tinha chamado o outro de negro, de fedido, sei lá, e aí você ia ver aquele que xingou, queria ser amigo do outro, mas o outro não dava bola. Não era grande coisas assim que a gente pegava, alunas que se sentiam inferiores, pelo modo de se vestir, modo de se portar, e aí a gente fazia o trabalho de valorizar autoestima, e não eram só das meninas, mas dos meninos também. (Informação verbal entrevista I, apêndice B).

As falas de Adriana apontam para o reconhecimento de um racismo que é tido como algo natural, algo que, por estar radicado por parte da sociedade, é módico ir contra tais práticas. Algumas das afirmações da PMEC sugerem que as vítimas de racismo são culpadas da sua condição, ou no vernáculo informal da comunicação na atualidade, dar ênfase a questões étnico-raciais é “mimimi” - expressão onomatopeica que faz menção a choro, à lamúria ou à reclamação desnecessária.

Para Santos (2022), “vivemos num país que reconhece a existência do racismo, mas onde ninguém se diz racista. Essa combinação perversa resulta numa prática amplamente disseminada na qual todas as pessoas têm alguma opinião sobre racismo, sem que necessariamente haja uma compreensão mínima da dimensão desse fenômeno”. (p. 12).

Outro destaque que pontuamos na fala da PMEC é a concepção escassa que ela apresenta sobre a Lei n.º 10.639/03, ao que foi dito:

[...] dentro do currículo a cultura afrobrasileira, aliás, a gente conta um pouco do passado histórico dos escravos que vieram pra cá e a gente fala da contribuição da cultura, de forma muito pincelada, até porque como eu falei, não sei até que ponto a gente tem noção realmente do que seria muito importante trabalhar, mas sim a gente dá encaminhamento e tem incentivado os professores a trabalharem. (Informação verbal entrevista I, apêndice B).

Gomes (2005), alerta que o “entendimento conceptual sobre o que é racismo, discriminação racial e preconceito, poderia ajudar os(as) educadores(as) a compreenderem a especificidade do racismo brasileiro e auxiliá-los a identificar o que é uma prática racista e quando esta acontece no interior da escola” (p.148).

Em face ao contexto apresentando, passamos agora para análise de quatro registros de racismo explícito e uma possível ocorrência de cunho étnico-racial, contidos nas atas de ocorrências da escola Ana Rodrigues Liso, entre os anos de 2018 e 2019.

Na data de 14/03/2018, os responsáveis pelo educando Gabriel Luiz dos Santos Antônio procuraram a unidade escolar para informar a intenção de lavrar um boletim de ocorrência na delegacia contra a professora do referido aluno pelo ocorrido em sala de aula não especificado na ocorrência, simplesmente apontado pela PMEC como “clara situação de racismo por parte da professora” (anexo IX). A PMEC prometeu que iria “verificar o episódio ocorrido em sala de aula” (anexo IX), sem que, no registro da ocorrência, fizesse alguma menção de intervenção posterior.

Apesar da promessa da PMEC em averiguar o ocorrido, no livro de registro não consta nenhum indício de medidas que tenham sido tomadas, nenhum número de protocolo de inscrição do caso no sistema ROE.

No segundo caso (anexo X), ocorrido em 20/03/2018, o estudante Guilherme foi advertido por ter desrespeitado as estudantes Bruna Alves e Bianca Moura, utilizando-se de apelidos discriminatórios e racistas. As ofensas consistiram em chamar as estudantes de “feias, dentuças, nariz de porco e umbanda”. Dessa maneira, inferimos que, para além de mera subjetividade em relação ao conceito de beleza do agressor, quando ele chama as estudantes simultaneamente de “feias, dentuças, nariz de porco e umbanda”, atrela, de forma provocativa, a religião afro-brasileira à conotação pejorativa, como se fosse um xingamento ou uma degradação do(a) indivíduo pertencer àquele credo.

Ao desferir a ofensa “nariz de porco”, indica similaridades entre a característica fenotípica negra, de nariz com orifícios avantajados ao nariz do animal supracitado, ou seja, o conjunto de ofensas aponta para uma tentativa de imputar a outra pessoa uma inferioridade estética, tendo por base as características fenotípicas dos negros e negras, bem como as características étnico-culturais, tendo a racialização dos sujeitos como

parâmetro do que se considera como bonito, belo e aceitável em oposição ao que é feio e inaceitável.

Carneiro (2011) admoesta-nos que “a desconstrução da brancura como ideal de ego da sociedade é imperativo para a libertação e cura de todos: brancos, indígenas, orientais” (p. 81).

De acordo com a pesquisadora Nilma Gomes (2005), uma orientação para o combate ao racismo, nesse caso, é

[...] [a promoção do] contato com a comunidade negra, com os grupos culturais e religiosos que estão ao nosso redor é importante, pois uma coisa é dizer, de longe, que se respeita o outro, e outra coisa é mostrar esse respeito na convivência humana, é estar cara a cara com os limites que o outro me impõe, é saber relacionar, negociar, resolver conflitos, mudar valores. (GOMES, 2005, p. 149).

Vale ressaltar que a PMEC identifica, naquele caso, que os apelidos são atos discriminatórios e aponta em sua ocorrência que as “devidas providências seriam tomadas”, sem que citasse quais foram e se foi tomada alguma providência.

De acordo com o documento de registro, na data de 18/04/2018, a professora de artes, Eucilene, fez um encaminhamento disciplinar do estudante Rafael Aparecido Oliveira, pois, segundo consta, o educando, durante as aulas, refere-se à professora chamando-a de “beiçuda” (anexo XI). Ainda conforme o descrito, mesmo após conversa, a professora relatou que o estudante não parou de se referir a ela daquela forma e que solicitou, na ocasião, que a direção da escola conversasse com o estudante.

Não apontamos, nesse caso, de forma contundente, tratar-se de racismo, pois a ata de registro não relata sobre a etnia da professora, mas destacamos que se a intenção na fala do educando ao chamar a professora de “beiçuda” estava levando em consideração a característica fenotípica negroide (lábios grossos) e estabelecendo esse critério como forma de menosprezo a todos os sujeitos negros e negras racializados(as), então, também se encaixaria em caso de racismo.

A indignação da professora em solicitar que o educando parasse e, posteriormente, que a direção escolar tomasse providência, vai além de um incômodo pessoal e aponta para uma denúncia de violação do respeito à diversidade étnica. Como pontua Kilomba (2020), “no racismo o indivíduo é cirurgicamente retirado e violentamente separado de qualquer identidade que ele/ela possa realmente ter” (p. 39).

Em 15/04/2019, Roseneide Barboza Santos da Silva pede providências a PMEC por sua filha, Keythe Lorrane estar sendo ridicularizada e sendo vítima de *cyberbullying*. (anexo XII). A PMEC registra que a consequência do *cyberbullying* é que “denigrem” a imagem da educanda. O mesmo verbo (denegrir), há muito tempo criticado como expressão racista da língua portuguesa, é usado, novamente, na descrição da ocorrência em que a professora Eucilene relata ter sido gravada em um vídeo por um estudante. Segundo ela, o uso indevido do vídeo “denigre” sua imagem (anexo XIII).

Kilomba (2020) nos lembra que

[...] a língua, por mais poética que possa ser, tem também uma dimensão política de criar, fixar e perpetuar relações de poder e violência, pois cada palavra que usamos define o lugar de uma identidade. No fundo, através das suas terminologias, a língua informa-nos constantemente de quem é normal e de quem é que pode representar a verdadeira condição humana” (KILOMBA, 2020, p.14).

A esse respeito, vale relembrar que a palavra “denegrir”, reiterada pela mediadora, em princípio, a pessoa que deveria problematizar tais expressões como forma de conscientização, carrega uma simbologia e uma significância que não apenas não condiz com o combate ao racismo, mas, ao contrário, diretamente o reproduz.

Neste contexto escolar específico, a ex-ministra e pesquisadora negra pergunta: “como [poderemos] pensar a escola brasileira, principalmente a pública, descolada das relações raciais que fazem parte da construção histórica, cultural e social desse país? (GOMES, 2005. p. 147).

De acordo com Veiga,

o verbo denegrir surgiu antes do [conceito de] negro. Os africanos passaram a ser chamados de negros pelo sistema colonial moderno. Negro é uma palavra ocidental que começa a aparecer nos dicionários franceses a partir do século 16. Denegrir é uma palavra racista ou não é? Denegrir surgiu antes do negro, vem do latim e significa manchar. Não necessariamente escurecer, isso é importante. Mas essa palavra acabou se tornando cada vez mais referente ao negro, em uma construção do século 18, na raiz de todo o mal da ideologização do racismo. Há um conjunto de palavras que são, sim, racistas, porque passaram a ser mais conhecidas nesse contexto, nesse período. (VEIGA, 2022, versão *online*).

Em face do que analisamos até aqui, uma vez que haja negligência pelo(a) PMEC na mediação de conflito frente às questões étnico-raciais, a função desse profissional que compõe o Sistema de Proteção Escolar (SPEC), torna-se uma ferramenta estatal na determinação biopolítica de quem de merece e quem não merece prestígio, de quem tem

ou não seus direitos validados ou suprimidos. Em outras palavras, em última instância, é a necropolítica viabilizando-se por meio da seleção, exclusão, negligência, silenciamento e desvalorização da fala do outro, doutro modo, sim, urge a compreensão de que para realizar uma educação antirracista é necessário

[...] transformar o cotidiano escolar, fazendo, impreterivelmente, uma reflexão profunda sobre o que sentimos e como agimos diante da diversidade. Só o conhecimento de nossos sentimentos e a elaboração de forma de lidar com a diversidade possibilitarão uma distribuição igualitária dos afetos estímulos no espaço escolar” (CAVALLEIRO, 2001. p.155).

Uma vez que, para Santos (2022) as escolas

[...] continuam sendo espaços de perpetuação e reorganização do racismo. As experiências são múltiplas, e podem passar tanto pela ausência de histórias e pessoas negras nos livros escolares como pela atuação de professores, educadores e estudantes que naturalizam as discriminações raciais. Infelizmente, para a grande maioria dos estudantes negros e negras, a escola (pública ou privada) é o primeiro espaço social no qual eles precisam lidar abertamente com o racismo e com os racistas” (p. 272-273).

Por todos esses aspectos mencionados, é ingênuo acreditar em uma aparência de cordialidade entre brancos e não-brancos, ou ainda, fechar os olhos para a realidade latente que expõe a contraditoriedade do que se convencionou tomar por democracia racial.

O Estado brasileiro não é diferente de outros Estados capitalistas neste aspecto, pois o racismo é elemento constituinte da política e da economia sem o qual não é possível compreender as suas estruturas. Nessa vereda, a ideologia da democracia racial produz um discurso racista e legitimador da violência e da desigualdade racial diante das especificidades do capitalismo brasileiro. Portanto, não é o racismo estranho à formação social de qualquer Estado capitalista, mas um fator estrutural, que organiza as relações políticas e econômicas. Seja como racismo interiorizado – dirigido contra as populações internas – ou exteriorizado – dirigido contra estrangeiros –, é possível dizer que países como *Brasil, África do Sul e Estados Unidos não são o que são apesar do racismo, mas são o que são graças ao racismo*. (ALMEIDA, 2021. p. 180-181).

Afinal de contas, a falsa ideia de democracia racial no Brasil é forjada em um processo histórico político de identidade nacional que visava – e ainda visa – ao homologar a perpetuação de poder oriundas do processo de escravização no Brasil, já que “a compreensão material do racismo torna imperativo um olhar atento sobre as circunstâncias específicas da formação social de cada Estado”. (ALMEIDA, 2021, p. 176).

Portanto, a cordialidade e a democracia racial não passam de um engodo que camufla a estruturação de poder, que perpassa pelo Estado como mais uma ferramenta ideológica de tornar a desigualdade social naturalizada, pois, como se pretende afirmar, não havendo diferenciação racial, os critérios da meritocracia justificariam os negros e as negras serem unicamente os culpados pelo sucesso ou fracasso a que estão socialmente inseridos. Mais uma versão de falseamento da realidade para “inglês ver”.

#### **2.2.4 Racismo: eu falo ou você fala?**

Sandra Regina Moraes atuou por oito anos como PMEC na Escola Estadual Idomineu Antunes Caldeira, localizada no município de Cotia, uma unidade que não nos permitiu análise das atas. No ano de 2020, Sandra deixou de ser PMEC e passou a atuar como professora na escola estadual professora Antonieta Di Lascio Ozeki.

Em seu relato sobre a mediação de conflitos de cunho étnico-racial, a PMEC disse que tanto ela quanto outros professores “não observava [sic] muito disso não [...] na escola, não, não sei os outros professores, mas enquanto PMEC não, eu nunca observei, não estou dizendo que não tenha, deve até ter, mas deve ter passado desapercebido pelo PMEC” (Informação verbal entrevista IV, apêndice E).

Para Sandra, os conflitos escolares ocorrem mais por questões de *bullying*, sendo que essa prática está “mais relacionada à falta de respeito de um para com o outro”. (Informação verbal entrevista IV, apêndice E).

Tanto sobre a Lei n.º 10.639/03, quanto sobre ter lidado com algum conflito étnico-racial, Sandra alega desconhecimento, apesar de já ter visto professores de história falarem acerca da referida Norma Constitucional. A PMEC relata que o enfrentamento do racismo é uma função de todos os professores.

Eu acho que isso é uma função de todos os professores da escola inteira e não só do PMEC, entendeu? O professor que está em sala de aula que tem mais condições de atuar mais que o PMEC, porque o PMEC é direcionado para aquele tipo de conflito, é função da escola inteira e não só de um professor. (Informação verbal entrevista IV, apêndice E).

Sandra se autodeclara negra e diz que durante sua atuação sofreu racismo por parte dos responsáveis dos estudantes, que não a reconheciam como professora ou mesmo como PMEC.

[...] assim que as pessoas viram que o PMEC era negra eles se assustavam um pouquinho, e eu lembro que uma mulher, quando ela entrou lá, ela falou um monte para o diretor, dizendo:

- Imagina, essa mediadora, o que ela está fazendo aí?

Mas acho que ela não falou pela minha postura, ela falou pela minha cor né? Isso porque eu estava chamando atenção do filho dela e orientando. Aí eu fico pensando, esse negócio de discriminação racial, as vezes acontece e a gente nem percebe. Se eu conhecesse essa temática antes, aí eu começaria prestar atenção e te responderia direitinho, aconteceu, isso, isso, isso com determinado aluno, mas pode ter me passado desapercebido e nós negros, já caímos no senso comum né? (Informação verbal entrevista IV, apêndice E).

É de chamar a atenção o fato de a PMEC inferir falta de respeito, *bullying* a motivações de conflitos dissociando a prática de racismo como um possível desencadeador de conflito, uma vez que seu relato pessoal descreve vivência como vítima de racismo.

Não obstante, durante a entrevista, a mediadora reitera que ela não observava essas questões, apesar de confirmar que existe a necessidade de combate ao racismo por parte de todos os professores e professoras.

Ora, se “toda e qualquer reclamação de ocorrência de discriminação e preconceito no espaço escolar deve servir de pretexto para reflexão e ação”, conforme pontua Cavalleiro, (2001, p. 157), a PMEC, ao não observar os conflitos étnico-raciais não mediará os conflitos de maneira a prevenir ou evitar que novos conflitos dessa mesma categoria ocorram, pelo contrário, com tal atitude, corrobora a prática racista, ajudando a consolidá-la a naturalizá-la, ainda mais, no âmbito escolar e fora dele.

Para Cavaleiro (2005, p. 13), “nossas práticas pedagógicas enriqueceriam se soubéssemos incorporar substantivamente a contribuição negra ao repertório constitutivo de nossa visão do mundo e da nossa humanidade”. Afinal, “Achar que no Brasil não há conflitos raciais diante da realidade violenta e desigual que nos é apresentada cotidianamente beira o delírio, a perversidade ou a mais absoluta má-fé. (ALMEIDA, 2021, p. 197).

Não é incomum que o debate e a reflexão sobre como o racismo estrutura a sociedade contemporânea seja preterido, relegado a um segundo plano, quando não, negligenciado de maneira propositada, seja no âmbito institucional ou fora dele, pois “até que ponto o silêncio das teorias desenvolvimentista sobre o racismo é uma exigência ideológica?” (ALMEIDA, 2021, p. 194).

Não é deixando de falar que o racismo é combatido, muito pelo contrário, “perceber-se criticamente implica uma série de desafios para quem passa a vida sem questionar o sistema de opressão racial. A capacidade desse sistema de passar despercebido, mesmo estando em todos os lugares, é intrínseca a ele”. (RIBEIRO, 2019, p. 107).

Cabe, portanto, a compreensão de que

[...] [a superação do racismo] passa pela reflexão sobre formas de sociabilidade que não se alimentem de uma lógica de conflitos, contradições e antagonismos sociais que no máximo podem ser mantidos sob controle, mas nunca resolvidos. Todavia, a busca por uma nova economia e por formas alternativas de organização é tarefa impossível sem que o racismo e outras formas de discriminação sejam compreendidas como parte essencial dos processos de exploração e de opressão de uma sociedade que se quer transformar. (ALMEIDA, 2021, p. 207/208).

Logo, é pela conscientização, pela dialogicidade, pela captação crítica dos valores e ideologias da época histórica em que vivem, que os oprimidos e as oprimidas conscientizam-se em temas fundamentais e lutam pela alteração do mundo em que estão inseridos, pois a ação crítica advém da consciência crítica, ao que pressupomos a necessidade de compreender e agir sobre as engrenagens sociais, que são alicerçadas pelo racismo.

### **CAPÍTULO III**

### **ORIENTAÇÕES PARA A MEDIAÇÃO DE CONFLITOS ÉTNICOS-RACIAIS NA ESCOLA**

## CAPÍTULO III

# ORIENTAÇÕES PARA A MEDIAÇÃO DE CONFLITOS ÉTNICO-RACIAIS NA ESCOLA

Neste capítulo, propomos algumas diretrizes reflexivas para que a mediação de conflito no âmbito escolar seja balizada por atuações pedagógicas antirracista, logrando auxiliar os(as) PMEC e outros educadores a identificar e mediar conflitos, levando em consideração a perspectiva histórico-crítica do racismo estrutural.

### **3.1 Eu não sou racista!**

Ao PMEC que visa a um fazer pedagógico antirracista, é necessária a apropriação das discussões relevantes sobre diversidade, sobre as reivindicações e ações dos movimentos negros<sup>23</sup>, assim como das legislações que versam acerca do ensino de história e cultura afro-brasileira, dentre as quais, destacam-se: a Lei Federal n.º 10.639/2003, o Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004), o Estatuto da Igualdade Racial (2010), as Orientações Pedagógicas - Educação Antirracista: Povos Afro-brasileiros (2022). Trata-se, portanto, de se apropriar da aplicação e implementação das ações afirmativas na finalidade de se obter subsídios teóricos e práticos que fomentem consciência acerca da pluralidade étnica e do contexto dos negros e negras na constituição da sociedade afro-brasileira.

Para Lopes (2010), a Lei n.º 10639/2003 surgiu

[...] com a necessidade de resgatar a dignidade da população negra bem como a valorização de sua história, cultura, da sua luta, resistência e sobrevivência historicamente excluída ou contada sob uma ótica eurocêntrica. Contudo, espera-se que a aplicabilidade da Lei venha contribuir para superação do racismo e do preconceito sofrido por negros, como também por todos os excluídos socialmente. Ou seja, que a discussão do seu conteúdo possa trazer reflexões sobre toda e qualquer prática discriminatória ocorrida no espaço escolar, como na sociedade em geral (LOPES, 2010, p. 07-08).

---

<sup>23</sup> Consideramos por movimento negro os diversos grupos engajados na luta antirracista tal como apontado nas *Orientações Pedagógicas - Educação Antirracista: Povos Afro-brasileiros* (2022), sendo eles: movimento estudantil/universitário, movimento de mulheres, movimento quilombola, movimento pela participação de pessoas negras na política partidária, movimento de luta pela terra, por moradia, contra intolerância religiosa e tantas outras frentes existentes no interior do Movimento Negro, (p.17).

O Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004) e o Estatuto da Igualdade Racial (2010) são importantes instrumentos normativos que orientam sobre a obrigatoriedade do Estado, em garantir o estabelecimento de políticas públicas que proporcionem o combate à desigualdade racial e a valorização cultural afro-brasileira na constituição da identidade de nosso país.

No âmbito municipal de São Paulo, as *Orientações Pedagógicas - Educação Antirracista: Povos Afro-brasileiros* (2022) tratam de fortalecer as práticas de educação antirracista com exemplos práticos de como os(as) professores(as) podem trabalhar o tema em sala de aula de maneira interdisciplinar e contínua, e não de forma facultativa contemplando as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Cabe ressaltar que a lei ou o conhecimento dela por si só não geram consciência, afinal, “não podemos acreditar numa relação de causa e efeito entre a realidade educacional e a dinâmica social. Por mais avançada que uma lei possa ser, é na dinâmica social, no embate político e no cotidiano que ela tende a ser legitimada ou não” (GOMES, 2008. p. 33).

Contudo, vale frisar que as atribuições docentes são previstas e balizadas em legislações específicas, e a falta de conhecimento delas incorre, no mínimo, como fator de negligência. Assim, uma vez que o conhecimento das legislações que orientam sobre educação antirracista ou mesmo sobre o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana por si só não combatem o racismo. A falta de conhecimento delas para implementação prática na dinâmica social contribuem para a manutenção de práticas racistas e das consequências delas provenientes.

Pois, se afirmar “de pronto” não ser racista pode ser apenas um lema vazio e limitador de reflexões acerca do funcionamento do racismo e de como ele está engendrado em nosso dia a dia, uma vez que, se essa afirmação não for consequência de uma autorreflexão cotidiana, consciente, alinhada ao compromisso antirracista, ela só corrobora a vergonha que temos em ser racista, mas não em praticar o racismo, como pontua Fernandes (2007).

Para Oliveira (2021), “a intersubjetividade humana é produto direto das relações materiais concretas constituídas na produção social” (p. 70), e assim, por vezes, até de maneira despretensiosa, mas não sem consequência, naturalizamos a hierarquização dos seres humanos pautando-se em raça, pois, “o capitalismo se altera [na] forma de organização [...], mas não rompe com tais hierarquias constituídas na colonização” (p. 72).

Desse modo, se a intersubjetividade humana como produto direto das relações materiais que está ligada à organização social hierarquiza as raças, o que deve o(a) professor(a) fazer para não reproduzir o racismo na mediação de conflito?

Hooks (2017) propõe alguns ensinamentos que contribuem para uma educação transgressora, educação como prática da liberdade e salienta que:

Para lecionar em comunidades diversas, precisamos mudar não só nossos paradigmas, mas também o modo como pensamos, escrevemos e falamos. A voz engajada não pode ser fixa e absoluta. Deve estar sempre mudando, sempre em diálogo com um mundo fora dela. (HOOKS, 2017, p. 22).

Gomes (2017) aponta para a importância de reconhecer o movimento negro como educador por ser constituído de saberes nas lutas por emancipação, pois “os movimentos sociais são produtores e articuladores dos saberes construídos pelos grupos não hegemônicos e contra-hegemônicos da nossa sociedade. Atuam como pedagogos nas relações políticas e sociais” (p.16), uma vez que a trajetória do movimento negro é marcada por discussões acerca de

[...] racismo, discriminação racial, desigualdade racial, crítica à democracia racial, gênero, juventude, ações afirmativas, igualdade racial, africanidades, saúde da população negra, educação das relações étnico-raciais, intolerância religiosa contra as religiões afro-brasileiras, violência, questões quilombolas e antirracismo para o cerne das discussões teóricas e epistemológicas das ciências humanas, sociais e jurídicas e de saúde. (GOMES, 2017, p. 17).

Portanto, destacamos a importância de se unificar o conhecimento das legislações que têm por proposta a equidade racial ao mesmo tempo que se tome conhecimento das limitações dessas leis no combate ao racismo estrutural, problematizando tais normativas em diálogo crítico com os saberes advindos dos movimentos sociais, dentre os quais, os movimentos negros.

Para tanto, reproduzimos aqui a sugestão contida no *Pequeno Manual Antirracista*, de Djamila Ribeiro (2019), “[...] procure conhecer o trabalho realizado por

núcleos de estudos afro-brasileiros em universidades, valorize editoras que publicam produções intelectuais negras e apoie iniciativas que têm como objetivo a visibilidade de pensamentos decoloniais” (p. 67)

Eis uma maneira de adquirir consciência e engajamento de práticas antirracistas que interfere na subjetividade racista oriunda das relações materiais a que estamos inseridos, confrontando a lógica do epistemócidio, do silenciamento hodierno das bocas de tantas Anastárias<sup>24</sup>.

### 3.2 Por uma linguagem não racista

Não se pode afirmar a língua como um lugar pacífico. A língua é um lugar de muitas dores para muitos de nós. (NASCIMENTO, 2019, p. 21).

As palavras ou mesmo a linguagem não estão inseridas em um campo neutro de poder, para além da questão meramente etimológica, as palavras carregam significados que não são estáticos, pois são criadas, modificadas, abolidas, selecionadas, mantidas de acordo aos interesses entre os comunicadores.

Afinal, a linguagem é constituidora de sentidos e, como tal, se admitimos que “o racismo está na estrutura das coisas, precisamos admitir que a língua é uma posição nessa estrutura”, conforme pontua Nascimento (2019).

Em minha hipótese principal aqui, entendo que o racismo é produzido nas condições históricas, econômicas, culturais e políticas, e nelas se firma, mas é a partir da língua que ele materializa suas formas de dominação. (NASCIMENTO, 2019, p. 19).

Dito isso, comprehende-se que

[...] [nenhuma língua] tem cor em si simplesmente porque as línguas não existem em si. Mas as línguas têm sujeitos por trás delas. E esses sujeitos são situados e datados, no ocidente, por sistemas da racionalidade que, como disse

---

<sup>24</sup> “[...] sem história oficial, alguns dizem que Anastácia era filha de uma família real Kimbundo, nascida na Angola, sequestrada e levada para a Bahia, e escravizada por uma família portuguesa [...] outros alegam que ela teria sido uma princesa Nagô/Yorubá antes de ter sido capturada por europeus traficantes [...] segundo todos os relatos, ela foi forçada a usar um colar de ferro muito pesado, além de máscara facial que a impedia de falar. (KILOMBA, 2020, p. 35-36).

anteriormente, vem racializando sujeitos nas Américas desde 1492. (NASCIMENTO, 2019, p. 20).

Nesse sentido de compreensão da linguagem como estrutura de poder que, desde a colonização fomenta o embranquecimento cultural, escritoras e escritores como Lélia Gonzales (1988), Achille Mbembe (2018) e Frantz Fanon (2020) fazem contribuições apontando os efeitos da imposição da língua do colonizador aos colonizados, gerando “epistemicídio e linguicídio” (NASCIMENTO, 2019, p. 13), fatores estes que não só impõe uma nova linguagem, mas definem qual saber, linguagem e conhecimento são válidos, aceitos e quais devem ser desprezados ou até extermínados, produzindo uma seleção que racializa e subalterniza à condição de “outros”, os falantes que não-brancos, expressam-se doutra forma do que é tido por norma culta ou língua padrão.

A este respeito Paulo Freire denuncia:

A língua dos colonizados sempre foi chamada de dialeto, e dialeto feio e pobre. Só a língua do colonizador é uma língua que tem possibilidades históricas, que tem flexibilidade para expressar a ciência, a técnica, e as artes. A arte do colonizado é folclore, a arte do colonizador é cultura. (FREIRE; GUIMARÃES, 2021, p. 53).

Trazendo essa discussão para o contexto escolar, sobretudo para a questão da mediação de conflitos, a seleção das palavras verbalizadas e escritas precisam ser coerentes entre a teoria e a prática antirracista, pois não é eticamente possível a tentativa de se combater o racismo se no uso da fala, seja ela verbalizada, gestual ou escrita, reproduzem-se significados que classificam e hierarquizam os sujeitos, tendo a raça como balizador dessa hierarquização.

Faz-se necessária, assim, uma revisão contínua de nosso vocabulário para que as palavras, ou mesmo expressões utilizadas, não reproduzam associações negativas aos negros e às negras tal como é o caso das palavras: “denegrir”, “mercado negro”, “peste negra”, “magia negra”, “mulato”, “a coisa tá preta”, “inveja branca”, “lista negra”, “negro de alma branca”, dentre tantas outras palavras e expressões de cunho pejorativo, fazendo referência ou menção aos negros e às negras.

A esse respeito, integrantes de movimentos antirracista, tais como Ribeiro (2019), Carneiro (2005; 2011), Araújo (2000), Kilomba (2020), entre outros(as), têm realizado

relevantes produções que denunciam o racismo simbólico reproduzido na mídia, nas redes sociais, no vocabulário e outras áreas de interação humana.

Por outro lado, uma das fundadoras do movimento negro unificado, a escritora e socióloga Lélia Gonzales em seus estudos nos alerta para as marcas de africanização do português brasileiro, que é denominado por ela por “pretuguês”, isso é, o reconhecimento da influência africana em nossa língua como é o caso do “[...] caráter tonal e rítmico das línguas africanas trazidas para o novo mundo, além da ausência de certas consoantes” (GONZÁLEZ, 1988, p. 70).

Pois, o não reconhecimento das influências africanas e indígenas na língua portuguesa perpassa em “dicotomizar a língua em padrão e ‘não padrão’, ‘culto’ e ‘popular’, ‘certo’ ou ‘errado’ [...] e produzir um saber que racializa e, por consequência, racializa e classifica seus falantes”. (DIAS, 2022, p. 48).

Imaginemos a seguinte situação: em uma mediação de conflito em que ambos os lados irão expor seu ponto de vista sobre o ocorrido, e um dos(as) envolvidos(as) utilize palavras consideradas gírias, e por utilizar essa forma de comunicação seja o tempo todo interrompido e “corrigido” sem que consiga desenvolver seu posicionamento, enquanto de outra parte, pelo uso do da linguagem formal este ou esta não seja interrompido(a). Nesse contexto, o que se estabelece é uma relação que subalterniza o falante da língua não padrão e o subjuga a inferior, colocando em xeque a imparcialidade na mediação do conflito, o que pode tornar uma vítima em culpado, tendo por base a utilização de sua linguagem por métrica, e não obstante, legitimar o que Nascimento (2019) infere por racismo linguístico.

A priorização de conhecimentos eurocêntricos no currículo no que concerne ao “ensino” de língua vernácula cria tensões no processo de aprendizagem entre o que é ensinado e a formação linguístico-cultural compartilhada pelas comunidades da qual fazem parte os/as alunos/as. Em consequência, a escola silencia, invisibiliza e a exclui as juventudes não brancas cujas linguagens são previamente censuradas antes mesmo de emergirem no espaço da sala de aula. (DIAS, 2022, p. 50).

Nascimento (2019), propõe que se racializem “as práticas linguísticas que servem para implementar políticas de exclusão” (p. 112), de maneira a “reconfigurar o papel epistemológico da crítica ao racismo, buscando não apenas fazer concessão através do discurso, mas avançar a partir dele”. Ou seja, utilizar a linguagem não para a reprodução

do racismo, mas para, a partir da própria linguagem como instrumento de contestação a opressão, gerar “uma visão que torne a ontologia do sujeito como o seu encontro entre sua identidade e o mundo ao seu redor”. (p.113).

Na finalidade de se implementar na mediação de conflitos intervenções que utilizem a linguagem em uma perspectiva dialógica e descolonial é que propomos, no item a seguir, que o(a) PMEC seja articulador(a) de uma educação afrocentrada e interdisciplinar.

### **3.3 Educação afrocentrada**

Não é incomum, mesmo após duas décadas da Lei n.º 10.639/03, o não reconhecimento da responsabilidade que cada docente tem quanto ao desenvolvimento em sua disciplina do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana.

Por muitas vezes, os docentes destinam essa obrigatoriedade, que é de todos, somente aos professores e às professoras de história e de artes. Uma possível hipótese para essa equivocada transferência de responsabilidade é que a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana entra em confronto “[...] com as práticas e com o imaginário racial presentes na estrutura e no funcionamento da educação brasileira, tais como o mito da democracia racial, o racismo ambíguo, a ideologia do branqueamento e a naturalização das desigualdades raciais” (GOMES, 2009, p. 40).

Para Gomes (2009), a existência da Lei n.º 10.639/03 e diretrizes não foram enraizadas “na prática das escolas da educação básica, na educação superior e nos processos de formação inicial e continuada de professores” (p. 40).

Ao levar em conta tal diagnóstico educacional, é de grande valia que o(a) PMEC seja articulador(a) na promoção da educação para as relações étnico-raciais, promovendo, junto aos gestores, docentes e comunidade escolar ações que permeiem a formação continuada de todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, fomentando que a educação para as relações étnico-raciais seja uma vertente angular no projeto político pedagógico da unidade em que o (a) PMEC atua.

Atentemo-nos ao dito no Parecer do CNE/CP 03/2004 e na Resolução CNE/CP 01/2004, no *caput* do Art. 3.º:

A Educação das Relações Étnico-Raciais e o estudo de História e Cultura Afro-Brasileira e História e Cultura Africana será desenvolvida por meio de conteúdos, competências, atitudes e valores, a serem estabelecidos pelas Instituições de ensino e seus professores, com apoio e supervisão dos sistemas de ensino, entidades mantenedoras e coordenações pedagógicas, atendidas as indicações, recomendações e diretrizes explicitadas no Parecer CNE/CP 01/2004. (BRASIL, 2004, p. 32).

Um aspecto chave na educação para as relações étnico-raciais, e porque não dizer na mediação dos conflitos em que as motivações sejam de cunho racial, é a implementação de um currículo afrocentrado, que para Santos Júnior (2010) “consiste num paradigma, numa proposta epistêmica e também num método que procura encarar quaisquer fenômenos através de uma devida localização, promovendo a agência dos povos africanos em prol da liberdade humana. (p. 13).

Asante (2009), define como “um tipo de pensamento, prática e perspectiva que percebe os africanos como sujeitos e agentes de fenômenos atuando sobre sua própria imagem cultural e de acordo com seus próprios interesses humanos”. (p. 93).

Isso é, não apenas situar a educação para as relações étnico-raciais, ou mesmo as contribuições dos povos africanos e afro-diaspóricos com um apêndice do que se ensina, lembrando dos negros e das negras somente em 20 de novembro (Dia nacional da consciência negra) ou pelo viés de uma história única em que a África seria um monobloco de cultura inferior e mercado pacífico supridor de mão-de-obra aos imperialistas.

Em outras palavras, promover uma educação pautando-se na perspectiva afrocentrada é contrapor-se ao modelo de educação eurocentrista, que, em sua gênese, promove o epistemicídio negro que é, “para além da anulação e desqualificação do conhecimento dos povos subjugados, um processo persistente de produção da indigência cultural: pela negação ao acesso à educação, sobretudo de qualidade; pela produção da inferiorização intelectual; pelos diferentes mecanismos de deslegitimização do negro”, (Carneiro, 2005, p. 97).

Isso nos leva a crer que são fatores geradores de conflitos étnico-raciais, incluindo a escola como micro sistema social, pois, conforme a constatação feita por Fanon (2020), estar destoante aos padrões da "branquitude" significaria um desvio de comportamento, o que leva negros e negras a se auto negarem, pois sendo vítimas desse

processo de complexo de inferioridade, o “negro quer ser branco [...] o branco está encerrado em sua brancura”. (FANON, 2008, p. 23).

Dar visibilidade às referências negras, trabalhar questões identitárias, étnico-raciais, mapear como os educandos e educandas se auto identificam sinalizando as motivações que levam à negação do pertencimento racial negro, é urgente para se propor um outro currículo não eurocêntrico.

### **3.4 Mediação de conflito dialógica e não restaurativa**

Entre as atribuições do(a) PMEC, inferidas na legislação estadual, promulgou-se que a mediação de conflitos ocorra utilizando-se da justiça restaurativa, que consiste em um “processo através do qual todas as partes envolvidas em um ato que causou ofensa reúnem-se para decidir coletivamente como lidar com as circunstâncias decorrentes desse ato e suas implicações para o futuro” (BRANCHER, 2008, p. 21).

No que tange aos princípios básicos sobre Justiça Restaurativa, enunciados na Resolução do Conselho Econômico e Social das Nações Unidas, de 24 de julho de 2002, o processo restaurativo significa:

[...] qualquer processo no qual a vítima e o ofensor, e, quando apropriado, quaisquer outros indivíduos ou membros da comunidade afetados por um crime, participam ativamente na resolução das questões oriundas do crime, geralmente com a ajuda de um facilitador. Os processos restaurativos podem incluir a mediação, a conciliação, a reunião familiar ou comunitária (*conferencing*) e círculos decisórios (*sentencing circles*).

Porém, estudos como de Miranda (2016), Bianco (2019) e Brito e Mafra (2019), problematizam a efetividade da mediação de conflitos no âmbito escolar, indicando obstáculos na superação da justiça retributiva; que é baseada na punição, para a justiça restaurativa, indicando fatores como: (I) falta de diálogo entre o(a) PMEC, gestão, educandos e comunidade escolar; (II) falta de formação aos docentes; (III) reprodução das violências físicas e simbólicas praticadas pelo Estado.

Em nossa pesquisa, constatamos que muitos educandos e educandas que levaram suas demandas ao PMEC, não tiveram respaldo suficiente para refletir acerca do ocorrido, e que ocorrências da mesma natureza aconteciam reincidemente, por vezes com os mesmos educandos e educandas envolvidos, pois, na prática, as intervenções do(a) PMEC

se destacavam mais pelo caráter retributivo, em que os envolvidos eram inquiridos a se desculparem como cumprimento de uma questão protocolar ali posta, e sem que a origem do conflito fosse mapeada, dialogada, refletida.

Para Miranda (2016), a aplicação da justiça restaurativa no ambiente escolar está circunscrita à formação um tanto deficitária oferecida pela rede estadual de educação, pois “elas não abrangem todas as necessidades formativas do(a) mediador(a), o qual, por sua vez, se depara cotidianamente com situações inusitadas e complexas relacionadas à convivência social” (p. 117), sem que haja uma distinção nítida para tomada de ações entre a aplicação da justiça restaurativa e justiça retributiva.

Já, Bianco (2019), constata que:

No Estado de São Paulo a implementação da função de PMEC não foi uma medida que tenha sido discutida com a comunidade escolar, mas sim veio para ser inserida nas escolas sem um diálogo anterior. Tal fator acarretou um não conhecimento, por parte dos sujeitos escolares, sobre como seria ao certo essa nova função. (p. 52-53).

Essa ausência de diálogo também se estende nos atendimentos e registro das atas do(a) PMEC que nem sempre apresentam a versão de todos os envolvidos no conflito, nem quais estratégias foram aplicadas para se prevenir ou mesmo restaurar os danos causados por aquele litígio.

Brito e Mafra (2019), vislumbram o diálogo autêntico como maneira de enfrentamento à violência entre pares no contexto escolar. Para isso, propõem que se leve em consideração a dimensão “sócio-histórica-cultural” dos estudantes, permeando proposições pedagógicas de Paulo Freire, em que se promova “uma educação fundada no diálogo, como exercício de leitura crítica de mundo e de intervenção na realidade” (p. 171), e como exemplo, indicam a implementação de círculos de cultura<sup>25</sup>.

Em face da importância que o diálogo pode ocupar na construção do conhecimento, o círculo de cultura torna-se uma possibilidade de proposta pedagógica para promover a mediação de conflito, levando em conta a diversidade social.

A pertinência de se trabalhar a partir do diálogo no Círculo de Cultura surge da necessidade dos diversos que se encontram na posição social de oprimidos

---

<sup>25</sup> O Círculo de Cultura é uma proposta pedagógica, democrática, criada por Paulo Freire que parte do pressuposto da construção do conhecimento por meio do diálogo, metodologia esta experienciada na alfabetização de adultos no Rio Grande do Norte e Pernambuco. Para maiores informações, ver FREIRE. 1980.

e expropriados dialogarem mutuamente, construindo caminhos comuns para dar conta de seus problemas. Por envolver sujeitos políticos com interesses contraditórios que atuam no mesmo tempo/espaço é um campo que se constitui na dialética de posições diferentes, no caso, não antagônicas, que se entrelaçam na reflexão coletiva de valores e ações comuns. Por isso, no diálogo existem pontos de aproximação e de distanciamento que são pontuais e o conhecimento gerado pela ação dialógica necessita estar articulado com as formas de superação das desigualdades postas no horizonte das transformações sociais. (LOUREIRO; FRANCO, 2012, p. 22-23).

Uma vez que “o diálogo é o encontro entre os homens, mediatizados pelo mundo, para designá-lo”. (FREIRE, 1980, p. 42), a mediação de conflitos partindo da implementação dos círculos de cultura com vistas à educação para as relações étnico raciais no contexto escolar, oportuniza a formação contínua da comunidade escolar; a contestação do caráter opressor do Estado e abre espaço para a “ação-reflexão-ação” dos sujeitos ali contemplados.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

De acordo com os pressupostos teóricos explicitados no capítulo I, inferimos que compreender o racismo estrutural utilizando-se da ótica da teoria social não é um mero exercício teórico. Não é somente fazer adesão a um conceito em voga para nomear qualquer tipo de discriminação ou preconceito. Além disso, trata-se de, por meio do estudo, da pesquisa e da criação, construir subsídios para compreender que a racialização dos sujeitos tem objetivos específicos de sustentação da forma como a sociedade organiza-se econômica, social e politicamente. Disso decorrem outras implicações, sobretudo de como as ações jurídicas, ideológicas, comunicativas e educativas são impostas como ferramentas para justificar o tratamento desigual pautado na raça, de forma que sejam percebidas apenas como desvio moral individual ou coletivo.

Sem a compreensão do racismo como unidade estrutural, deixa-se ao largo que o macro engendramento de se estabelecer e manter a racialização de negros e negras se manifeste como engrenagem bem azeitada da desigualdade social brasileira, e que as diferenciações de tratamento, de condições de vida, de humanidade, são violentas física e simbolicamente, pois geram vantagens para uns e desvantagens para outros.

O racismo como alicerce da organização social, por isso, estrutural, não nos impossibilita de contestá-lo, transformá-lo, uma vez que, reconhecendo o dinamismo

dialético, sabemos que nenhuma ordem está posta em definitivo, e, portanto, não possa ser alterada.

Nesse contexto, no estabelecimento da função de PMEC, observamos avanços e retrocessos quanto à mediação de conflitos escolares, especificamente, relativos aos conflitos de cunho étnico-racial. Entre os entrevistados é consenso que o racismo exista, o que já demonstra um distanciamento do paradigma da sociedade da cordialidade, ou mesmo do conceito fantasioso de democracia racial no contexto brasileiro. Por outro lado, há um conhecimento superficial, insipiente quanto à Lei 10639/2003, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Africana e Afro-Brasileira”, que tem a sua aplicabilidade, muitas vezes, somente atribuída ao professor ou à professora de História. Mesmo que a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira tenha completado duas décadas de existência, a falta de formação sobre educação para as relações étnico-raciais nos cursos de graduação é uma das justificativas utilizadas por PMEC, -ainda que não inteiramente válida -, para a ausência de propostas pedagógicas antirracistas.

No capítulo II, dada a diversidade de ocorrências, de cunho étnico-racial ou não, fica nítido que há uma dificuldade da gestão das unidades escolares analisadas e corpos docente e discente em conceber a mediação de conflito para além de uma questão protocolar, em que as “soluções” para os problemas conflitantes já não estejam postas. É recorrente entre os encaminhamentos dos discentes ao PMEC, a solicitação de um docente pedindo providências, almejando que ações “tradicionalmente punitivas” sejam aplicadas. No limite, as ações tomadas consistiram em apenas comunicar os responsáveis dos educandos e educandas em conflitos, sem que se estabeleça a *posteriori* ações de prevenção de litígios similares.

Ainda nesta perspectiva, nas atas de registros dos(as) PMEC, o único indício de que as ocorrências foram revistas após o registro da ocorrência, foi na unidade escolar professora Leda Felice Ferreira, em que *post-its* indicavam o levantamento de ocorrências com motivações similares. Isso demonstra que ainda é incipiente o processo de formação docente pautando-se na ação-reflexão-ação.

Destarte, o questionamento que fizemos é: será que o(a) PMEC falhou na mediação de conflito ou está cumprindo o que está na essência da proposta de atuação do

PMEC? A este respeito, concluímos que mesmo quando o(a) PMEC agiu na mediação de conflito conforme o que estabelece o *Manual de proteção escolar e promoção da cidadania* (2009) ou mesmo as *Normas gerais de conduta escolar* (2009b), e que a mediação de conflitos tenha sido calcada na cultura de paz, permeando conjunto de valores, modos de comportamento e de vida, que utilizam o diálogo na negociação e solução de conflitos, a visão reducionista do racismo como prática individual não foi superada, uma vez que o não efetivo combate ao racismo se configura a manutenção da racialidade posta, na perpetuação de toda uma estrutura social, que induz negros e negras a se auto negarem.

Exemplo disto é que o tratamento das questões étnico-raciais de maneira superficial na mediação de conflito, faz com que o denunciante, por vezes na condição de vítima, torne-se também “réu”, pois não conseguindo por argumentação comprovar que foi vítima de racismo, é punido como todos os demais por estar envolvido no conflito.

Assim, notamos que há um desestímulo da vítima de racismo em realizar novas denúncias ao PMEC, dada a falta de efetividade na solução do conflito.

Destacamos, portanto, que existe uma lacuna na formação desses profissionais, que perpassa pela cultura de paz, sem que se conteste quais são os limites da cultura de paz acerca da educação para as relações étnico-raciais, pois, não obstante, tais normas e condutas prescritas na formação destes profissionais se restringem apenas à apresentação da legislação que tipifica o racismo como crime, de maneira que fica restrito a visão do racismo como apenas um desvio de conduta moral.

Apesar dos treze registros com motivações étnico-raciais corresponderem a menos de um por cento do montante de 1.921 ocorrências analisadas, a conjectura que inferimos é que essas ocorrências de cunho étnico-racial são apenas a ponta de um *iceberg*, uma vez que a postura adotada pelos(as) PMEC diante de tais circunstâncias, limitou-se à “concepção individualista de racismo” (ALMEIDA, 2021, p. 89) e, portanto, ao desconsiderar as questões estruturais racistas que fomentam conflitos, tais registros tendem a não serem realizados.

Ficou evidenciado também, que as variadas demandas dos(as) PMEC, frequentemente são utilizadas como justificativa para o não incremento de mediações e práticas combativas ao racismo. Práticas essas que, por muitas vezes, são tomadas por

“brincadeira” ou mero desvio de conduta moral, sem que as mediações e penalidades previstas em lei sobre a prática do racismo tenham sido aplicadas aos litigantes.

Fez-se notório que não há uma prática sistêmica de ação-reflexão-ação do trabalho realizado pelo(a) PMEC, e, portanto, a análise das ocorrências por parte dos(as) PMEC ou mesmo equipe gestora e docente das unidades escolares não subsidiaram ações de prevenção decorrentes dos litígios.

Há de salientar que os(as) PMEC, por vezes, sintam-se desmotivados a levar um caso de racismo para instâncias jurídicas. Pois, mesmo dentre os(as) PMEC negros e negras, que foram as próprias vítimas de racismo, por apresentarem dificuldades em conceber o racismo como estrutural, e dada a circunstância subjetiva em que o ato foi praticado, ficar a cargo da própria vítima a comprovação de que a prática racista é racista e foi consumada.

Ainda que não deem conta de subsidiar de forma plena o combate ao dinamismo e reinvenção das práticas racistas cotidianas, no capítulo III, por fim, destacamos quatro orientações básicas que, em nosso entendimento, são fundamentais para balizar mediações de conflito na perspectiva antirracista, abarcando a dimensão estrutural do racismo. São elas: (I) apropriar-se das legislações que versam sobre questões raciais, aliando tais normativas ao conhecimento advindo dos movimentos negros; (II) apropriar-se da linguagem antirracista, de maneira a não hierarquizar racialmente os sujeitos e contribuir para uma cultura antirracista; (III) promover, no contexto escolar, propostas de educação afrocentrada; (IV) superar a limitação da justiça restaurativa com a implementação de círculos de cultura no âmbito escolar, em que, pelo diálogo se busquem soluções e conscientização para os litígios.

Para exemplo de práticas pedagógicas antirracistas já aplicados em algumas escolas do município de São Paulo, sugerimos consulta ao trabalho “Currículo da cidade: educação antirracista: orientações pedagógicas: povos afro-brasileiros” (SÃO PAULO, 2022).

Por fim, ressalto que há um campo muito vasto de pesquisa no que concerne à mediação de conflito com ênfase nas relações étnico-raciais, inclusive debruçando-se sobre os mais recentes e frequentes trágicos ataques violentos em unidades escolares, que têm culminado em mortes de crianças, adolescentes e adultos.

Anseio que as orientações para a mediação de conflitos étnico-raciais na escola aqui contidas sejam publicadas em tempo oportuno como *Ebook*, na finalidade de contribuir para a formação docente visando um contínuo fazer pedagógico antirracista.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural.** São Paulo: Jandaíra, 2021 – Coleção Feminismo Plurais (Selo Sueli Carneiro).
- ALMEIDA, Silvio Luiz de. (org.) **Marxismo e questão racial.** São Paulo: Boitempo, 2021b.
- ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de estado.** – 3. ed. – Rio de Janeiro: Edições Graal, 1987.
- ALVES, Luís Alberto; FREITAS, Vinicius Ruiz Albino de. **Dificultadores e consequências na implantação do sistema de proteção escolar no estado de São Paulo.** Revista Internacional de Debates da Administração Pública, São Paulo, v. 1, n. 5, p. 177-199, dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/RIDAP/article/view/12173/8532> Acesso em: 05 mar. 2022.
- ARAÚJO, Joel Zito. **A negação do Brasil:** o negro na telenovela brasileira. São Paulo: Senac, 2000.
- ARENDT, Hannah. **Origens do totalitarismo.** – trad. Roberto Raposo. – São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
- ASANTE, Molefi. **Afrocentridade:** notas sobre uma posição disciplinar. In NASCIMENTO, Elisa Larkin. Afrocentridade: uma abordagem epistemológica inovadora. Tradução Carlos Alberto Medeiros. São Paulo: Selo Negro, 2009, p. 93-110
- BARBUJANI, Guido. **A invenção das raças.** São Paulo: Contexto, 2006.
- BENTO, Maria Aparecida Silva. **A identidade racial em crianças pequenas.** In: BENTO, Maria Aparecida Silva (org.). Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos jurídicos, políticos e conceituais. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT, 2012, v. 1, p. 98-114.
- BENTO, Maria Aparecida Silva. **O pacto da branquitude.** São Paulo: Companhia das letras, 2022.
- BERNARDINO, Joaze. **Ação afirmativa e a rediscussão do mito da democracia racial no Brasil.** Estud. afro-asiát., Rio de Janeiro, v. 24, n. 2, 2002.
- BIANCO, Daiana Aparecida Del. **O trabalho do professor mediador escolar e comunitário na rede estadual paulista de ensino.** Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara-SP, 2019.
- BRANCHER, Leoberto; TODESCHINI, Tânia Benedetto; MACHADO, Cláudia. (orgs.). **Justiça para o século 21:** Instituindo práticas restaurativas – Manual de práticas restaurativas. Porto alegre: AJURIS, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africanas**. Brasília: Secad/MEC, 2004.

BRASIL. Estatuto da igualdade racial [recurso eletrônico]: Lei nº 12.228, de 20 de julho de 2010, e legislação correlata. – 3. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. 120 p. – (Série legislação; n. 115)

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. **Histórico ODS**. 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/mma/pt-br/acesso-a-informacao/informacoes-ambientais/historico-ods>. Acesso em: 06 maio 2022.

BRITTO, Éder Soares Sá; MAFRA, Jason Ferreira. **Violências entre pares no contexto escolar:** razões e confrontamentos. Dialogia, São Paulo, n. 32, p. 165-182, maio/ago. 2019.  
Disponível em: <https://doi.org/10.5585/Dialogia.n32.14323>.

CARNEIRO, Sueli. **A Construção do Outro como Não-Ser como fundamento do Ser**. Tese de Doutorado, Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade de São Paulo, SP. 2005

CARNEIRO, Sueli. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2011.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Racismo e anti-racismo na educação:** repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do Silêncio Do Lar Ao Silêncio Escolar:** Racismo, Preconceito e Discriminação na Educação Infantil. – 2. ed. – São Paulo: Contexto, 2003.

CHRISPINO, Álvaro. **Gestão do conflito escolar:** da classificação dos conflitos aos modelos de mediação. Ensaio: *aval.pol.públ.Educ.* [online]. 2007, vol.15, n.54, pp.11-28.

CONSELHO ECONÔMICO E SOCIAL DA ONU (ECOSOC). Resolução 2002/12, de 24 de julho de 2002. Regulamenta os princípios básicos para a utilização de Programas de Justiça Restaurativa em Matéria Criminal. Organização das Nações Unidas: Agência da ONU para refugiados (UNCHR), E/RES/2002/12.

Disponível  
em:<https://atos.cnj.jus.br/atos/detalhar/2289#:~:text=e%20a%20comunidade,-,Art.,a%20celeridade%20e%20a%20urbanidade>. Acesso em 06 jan. 2023.

COSTA, Jurandir Freire. Prefácio. IN SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro:** ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. – 1 ed. – Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

DIAS, Marcelo Nascimento. **Ruptura com os racismos linguístico e epistêmico na escola**. Revista Espaço Acadêmico, Paraná, p. 41-52, abr. 2022. Disponível em:

<https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/59894>. Acesso em: 12 dez. 2022.

DICKMANN, Ivo. **Pedagogia do ser mais**. Santa Catarina: Editora Livrologia, 2020.

EMICIDA. Prefácio. IN WOODSON, Carter Godwin. A deseducação do negro. São Paulo: Edipro, 2021.

FANON, Frantz. **Os Condenados da Terra**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. São Paulo: Ubu Editora, 2020

FERNANDES, Florestan. **O negro no mundo dos brancos**. São Paulo: Global, 2007.

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade**: Curso dado no Collège de France. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, território, população**: Curso dado no Collège de France (1977-1978). São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FREIRE, Ana Maria Araújo. Inédito viável. In: ZITKOSKI, Jaime J.; STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides (orgs.) **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008, p 226. Disponível em: [http://guaiaca.ufpel.edu.br:8080/bitstream/123456789/1732/1/Ruby\\_Mara\\_Munhoz\\_Andrade\\_Dissertacao.pdf](http://guaiaca.ufpel.edu.br:8080/bitstream/123456789/1732/1/Ruby_Mara_Munhoz_Andrade_Dissertacao.pdf). Acesso em: 21 fev. 2023

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 68 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021b.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. – 77 ed. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. – 7. ed. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

FREIRE, Paulo. **Educação e atualidade brasileira**. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2003.

FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **A África ensinando a gente**: Angola, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

FREYRE, Gilberto. **Casa-grande e senzala**: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. – 51 ed. – São Paulo: Global, 2006.

GALDINO, Rita de Cássia Arruda. **Novas configurações do trabalho docente na rede estadual paulista:** o caso do professor mediador escolar e comunitário. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de São Paulo - Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, 2016.

GARCIA, Renilda Martins. Ser mais: um princípio educativo. **Revista Caminhando**, [s. l.], v. 2, n. 16, p. 89-95, 2011. Disponível em <https://www.metodista.br/revistas/revistasmetodista/index.php/Caminhando/article/view/2844/2799>. Acesso em: 04 mai. 2022.

GAY, Peter. **O cultivo do ódio:** A experiência burguesa da rainha Vitoria a Freud. São Paulo: Companhia das Letras, 1995

GOMES, Nilma Lino. Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In: MUNANGA, Kabenguele. **Superando o racismo na escola.** 2. ed. Brasília: Ministério da Educação (MEC), Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

GOMES, Nilma Lino. **A questão racial na escola:** desafios colocados pela implementação da Lei 10.639/03. In: MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU; Vera Maria (orgs.). N diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

GOMES, Nilma Lino. **Limites e possibilidades da implementação da Lei nº 10.639/03 no contexto das políticas públicas em educação.** In: HERINGER, Rosana; PAULA, Marilene de. (orgs.). Caminhos convergentes: Estado e sociedade na superação das desigualdades raciais no Brasil. Rio de Janeiro: Henrich Boll Stiftung; Action Aid, 2009, p. 39-74.

GOMES, Nilma Lino (org.) **Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei 10.639/2003.** – 1. ed. – Brasília: MEC: Unesco, 2012.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador:** saberes construídos nas lutas por emancipação. Petropólis-RJ: Vozes, 2017.

GOMES, Laurentino. **Escravidão:** do primeiro leilão de cativos em Portugal à morte de Zumbi dos Palmares. – 1 ed. – Rio de Janeiro: Globo Livros, 2019.

GONZALEZ, Lélia. **A categoria político-cultural de amefricanidade.** Tempo Brasileiro. Rio de Janeiro, nº 92/92 (jan/jun) 1988, p. 69-82.

GUALTIERI, Regina Cândida Ellero. **Educar para regenerar e selecionar:** convergências entre os ideários eugênicos e educacionais no Brasil. Estudos de Sociologia, Araraquara, v.13, n.25, p.91-110, 2008.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. **Democracia Racial:** o ideal, o pacto e o mito. Disponível em: <https://www.anpocs.com/index.php/encontros/papers/25-encontro-anual-da-anpocs/st-4/st20-3/4678-aguimaraes-democracia/file>. Acesso em: 06 dez. 2022.

HALL, Stuart. **O espetáculo do “outro”**. Cultura e representação. (org. Arthur Ituassu) Rio de Janeiro: Apicuri/PUC-Rio, 2016.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. – 2 ed. – São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

JARES, Xésus. **Educação e conflito- guia de educação para convivência**. Porto: Asa Editores, 2001.

KILOMBA, Grada. **Memória da plantação**: episódios de racismo cotidiano. – 1.ed. – Rio de Janeiro: Cobogó, 2020.

KRONBAUER, Luiz Gilberto. **Consciência: intransitiva, transitiva ingênua e transitiva crítica**. In STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. (org.). Dicionário Paulo Freire. – 2. ed. rev. e ampl. – Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 85-88.

LOPES, Bueno Télia. **Lei 10.639/03**: um possível caminho para a transformação das relações raciais no espaço escolar. 2010. 120 p. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – São Paulo, 2010. Disponível em <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp144703.pdf>. Acesso: out. 2022.

LOUISSAINT, Guilberly. **O que é o Vodu haitiano?**: especialista explica. 2019. Disponível em: <https://revistagalileu.globo.com/Cultura/noticia/2019/09/o-que-e-o-vodu-haitiano-especialista-explica.html>. Acesso em: 03 mar. 2022.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo; FRANCO, Jussara Botelho. **Aspectos teóricos e metodológicos do círculo de cultura**: uma possibilidade pedagógica e dialógica em educação ambiental. Ambiente & Educação, Ribeirão Preto, v. 1, n. 17, p. 11-27, set. 2012. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/ambeduc/article/view/2422/1666>. Acesso em: 06 jan. 2023.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica**. São Paulo, sp: n-1 edições. 2018.

MIRANDA, Edileuza Donizete Rocha. **Professor mediador escolar e comunitário - (PMEC)**: Problematisando as boas práticas. Tese (mestrado)-Universidade do Oeste Paulista, Unoeste,-Presidente Prudente, SP, 2016.

MOURA, Clóvis. **Da Insurgência Negra ao Escravismo Tardio**. Estudos Econômicos, São Paulo, v. 17, n. 0, p. 37-59, 1987.

Disponível em: <file:///C:/Users/55119/Downloads/157407-Texto%20do%20artigo-346622-1-10-20190425.pdf>. Acesso em: 28 fev. 2022.

MOURA, Clóvis. **Dialética radical do negro no Brasil**. – 3. ed. – São Paulo: Anita Garibaldi, 2021.

MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o racismo na escola.** – 2. ed. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. **O negro no Brasil de hoje.** São Paulo: Global, 2006.

NASCIMENTO, Abdias. **O genocídio do negro brasileiro:** processo de um racismo mascarado. – 3 ed. – São Paulo: Perspectivas. 2016.

NASCIMENTO, Gabriel. **Racismo linguístico:** os subterrâneos da linguagem e do racismo. Belo Horizonte: Letramento, 2019.

NEBOT, Joaquín Rodriguez. R. **Violencia y conflicto en los ámbitos educativos.** Ensayos y Experiencias, Buenos Aires, ano7, n. 35, p.77-85, sept./oct. 2000.

NEVES, Diego Benjamim; NOVAES, Thiago. Gomes. **O uso pejorativo da designação “nego” em figurinhas de WhatsApp:** uma análise sobre a reprodução (in)consciente do racismo estrutural. In: Míriam Cristiane Alves; Alcione Corrêa Alves. (org.). Redes Intelectuais: epistemologias e metodologias negras, descoloniais e antirracistas. 1ed. Porto Alegre: Rede Unida, 2021, v. 3, p. 237-251.

OLIVEIRA, Avelino da Rosa. **Oprimido/opressor.** In: ZITKOSKI, Jaime José; TRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides. **Dicionário Paulo Freire.** Belo Horizonte: Grupo Autêntica, 2008.

OLIVEIRA, Dennis. Uma análise marxista das relações raciais, IN: MOURA, Clóvis. **Dialética radical do negro no Brasil,** São Paulo: Anita Garibaldi, 2020.

OLIVEIRA, Dennis. **Racismo estrutural:** uma perspectiva histórico-crítica. São Paulo: Dandara, 2021.

POSSATO, Beatriz Cristina. **O professor mediador escolar comunitário:** Uma mirada a partir do cotidiano escolar. Tese (doutorado)-Universidade estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP, 2014.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno Manual Antirracista.** – 1. ed. – São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SANTOS JUNIOR, Renato Nogueira dos. **Afrocentricidade e educação:** os princípios gerais para um currículo afrocentrado. Revista África e Africanidades, v.3, n.11, p.1-16, 2010.

SANTOS, Ynaê Lopes dos. **Racismo brasileiro:** uma história da formação do país. São Paulo: Todavia, 2022.

SÃO PAULO. (Estado). **Manual de proteção escolar e promoção da cidadania:** Sistema de proteção escolar. São Paulo: Secretaria Estadual da Educação, 2009a.

Disponível em: [http://file.fde.sp.gov.br/portalfde/Arquivo/protecao\\_escolar\\_web.pdf](http://file.fde.sp.gov.br/portalfde/Arquivo/protecao_escolar_web.pdf)  
Acesso em: 09 mai. 2022.

SÃO PAULO. (Estado). **Normas gerais de conduta escolar:** sistema de proteção escolar. São Paulo: Secretaria Estadual da Educação, 2009b. Disponível em: [http://file.fde.sp.gov.br/portalfde/Arquivo/normas\\_gerais\\_conduta\\_web.pdf](http://file.fde.sp.gov.br/portalfde/Arquivo/normas_gerais_conduta_web.pdf) Acesso em: 09 mai. 2022.

SÃO PAULO. (Estado) Resolução SE nº 19, institui o sistema de proteção escolar na rede estadual de ensino de São Paulo e dá providências correlatas. São Paulo, SEE, 2010. Disponível  
em:[http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/19\\_10.HTM?Time=7/20/2012%206:42:49%20AM](http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/19_10.HTM?Time=7/20/2012%206:42:49%20AM). Acesso em: 07 jun. 2021.

SÃO PAULO. (Estado). Resolução SE nº 07, dispõe sobre o exercício das atribuições de Professor Mediador Escolar e Comunitário do Sistema de Proteção Escolar, e dá outras providências. São Paulo, SEE, 2012. Disponível em: <https://midiasstoragesec.blob.core.windows.net/001/2017/03/resolu-se-n-07-2012-PMEC.pdf> Acesso em: 07 jun. 2021.

SÃO PAULO. (Estado). Resolução nº 41, institui o sistema de proteção escolar na rede estadual de ensino de São Paulo e dá providências correlatas. São Paulo, SEE, 2017. Disponível  
em:[http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/41\\_17.HTM?Time=28/09/2017%2006:04:37#:~:text=Resolve%3A,aprendizagem%20na%20educa%C3%A7%C3%A3o%20b%C3%A1sica%20paulista](http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/41_17.HTM?Time=28/09/2017%2006:04:37#:~:text=Resolve%3A,aprendizagem%20na%20educa%C3%A7%C3%A3o%20b%C3%A1sica%20paulista). Acesso em 09 mai 2022.

SÃO PAULO. (Estado). Resolução 48, Institui o CONVIVA SP - Programa de Melhoria da Convivência e Proteção Escolar no âmbito da rede estadual de educação e dá outras providências. São Paulo, SEE, 2019. Disponível em: <https://midiasstoragesec.blob.core.windows.net/001/2021/03/resolu-se-48-de-01-10-19.pdf> Acesso em 09 mai 2022.

SÃO PAULO (SP). [Currículo da Cidade (2022)]. Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Currículo da cidade: educação antirracista: orientações pedagógicas: povos afro-brasileiros. – São Paulo: SME / COPED, 2022

SAYURI, Juliana; LINDER, Larissa. **Desejo e reparação:** como acertar as contas com o passado? 2020. Disponível em: <https://tab.uol.com.br/edicao/reparacao-historica/>. Acesso em: 05 mar. 2022.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Nem preto nem branco, muito pelo contrário:** cor e raça na sociabilidade brasileira. – 1. ed. – São Paulo: Claro Enigma, 2012.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças:** cientistas, instituições e questão racial no Brasil – 1870-1930. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Sobre o autoritarismo brasileiro.** – 1 ed. – São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SILVA, Liliam Ramos da. **Não me chame de mulata:** uma reflexão sobre a tradução em literatura afrodescendente no brasil no par de línguas espanhol-português. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, [S.L.], v. 57, n. 1, p. 71-88, abr. 2018. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/010318138651618354781>.

SOUZA, Jessé. **A tolice da inteligência brasileira:** ou como um país se deixa manipular pela elite. Rio de Janeiro: Leya, 2018.

SOUZA, Jessé. **Como o racismo criou o Brasil.** 1 ed. Rio de Janeiro: Estação Brasil, 2021.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro:** ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. 1 Ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

SOUZA, Rosa Fátima de. **Preservação do Patrimônio Histórico Escolar no Brasil:** notas para um debate. Revista Linhas, Florianópolis, v. 14, n. 26, jan./jun. 2013. p. 199 – 221. DOI:10.5965/1984723814262013199 Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5965/1984723814262013199>. Acesso em: 21 ago. 2022

STEPAN, Nancy. **A hora da eugenio.** Rio de Janeiro: Fiocruz, 2005.

TAVARES, Elaine. **A origem do sulear.** Disponível em: <https://ielo.ufsc.br/noticia/origem-do-sulear>. Acesso em: 23 out. 2019

TROMBETTA, Sérgio; TROMBETTA, Luís Carlos. Inacabamento. In: ZITKOSKI, Jaime J.; TRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides. **Dicionário Paulo Freire.** Belo Horizonte: Grupo Autêntica, 2008.

UOL (São Paulo) (ed.). Bombril lança esponja de aço com nome com conotação racista. 2020. Disponível em: <https://economia.uol.com.br/noticias/redacao/2020/06/17/bombril-acusacao-racismo-produto.htm>. Acesso em: 03 mar. 2022.

VEIGA, Edison. As línguas são a base do racismo. 2022. Disponível em: <https://www.dw.com/pt-br/as-l%C3%ADnguas-s%C3%A3o-a-base-do-racismo/a-61778188> Acesso em: 22 jun. 2022.

## **APÊNDICES**

## **APÊNDICE - A**

### **QUESTIONÁRIO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM PROFESSORES MEDIADORES**

**UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO  
(UNINOVE)**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL GESTÃO E PRÁTICAS  
EDUCACIONAIS  
(PROGEPE)**

**PESQUISADOR: THIAGO GOMES NOVAES**

**TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: ATUAÇÃO DO(A) PROFESSOR(A)  
MEDIADOR(A) ESCOLAR E COMUNITÁRIO(A) E O RACISMO ESTRUTURAL**

#### **ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA<sup>26</sup>**

**Nome:**

**Idade:**

**Sexo:**

**Escola em que trabalha:**

**Local de residência:**

**Formação acadêmica:**

**Anos de experiência como PMEC:**

- 1- Em sua percepção, a temática étnico-racial tem relevância no cotidiano de sua escola, seja por parte do trabalho docente, seja por parte da gestão escolar?

---

<sup>26</sup> As entrevistas foram transcritas da maneira em que foram ditas, por isso, há marcas de oralidade, expressões coloquiais e períodos muito longos, com problemas de pontuação, prolixos ou com questões voltadas à coerência e à coesão, próprias do discurso oral. Optamos por manter o texto dessa maneira para ser fiel às falas e ao discurso oral tal como é.

- 2- Em uma situação flagrante ou em que você foi comunicado(a), imediatamente, acerca de conflito entre estudantes, quais são as medidas mais comumente tomadas?
- 3- Você participa regularmente de formações sobre mediação de conflitos? Quais temas tratados nessas formações você considera mais relevantes e por quê?
- 4- Você já lidou com algum conflito motivado por questões étnico-raciais? Como identificou ser a motivação étnico-racial? E qual ação ou ações foram desenvolvidas?
- 5- Você concorda com a expressão democracia racial, em relação ao contexto brasileiro? Como você define essa ideia?
- 6- Você realiza levantamentos de informações sobre como os alunos se identificam quanto à própria cor, raça ou etnia?
- 7- Descreva um caso de prevenção de conflitos étnico-raciais e seus resultados em sua prática pedagógica, enquanto PMEC.
- 8- Você já teve conhecimento acerca da Lei 10.639/03 que estabelece a obrigatoriedade do ensino da "História e Cultura Afro-Brasileira e Africana"? Se sim, ela já serviu de diretriz para mediar algum conflito?
- 9- Em sua prática pedagógica de mediação de conflitos, são criadas oportunidades de ação-reflexão-ação (práxis), em que se busque conhecer a realidade do(a) educando(a), com vistas à construção de possibilidades de transformação? Pode exemplificar?
- 10- Você visualiza algum obstáculo ao lidar com a mediação de conflitos na construção da justiça racial? Qual? Por quê?
- 11- Quais contribuições você apontaria como possíveis de serem realizadas na mediação de conflito para o enfrentamento do racismo dentro e fora da escola?
- 12- Você conhece o conceito de racismo estrutural? Se sim, como o define?
- 13- Como você se identifica sob o ponto de vista étnico-racial? Explique.

**UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO  
(UNINOVE)**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL GESTÃO E PRÁTICAS  
EDUCACIONAIS  
(PROGEPE)**

**PESQUISADOR:** THIAGO GOMES NOVAES

**TÍTULO DA DISSERTAÇÃO:** ATUAÇÃO DO(A) PROFESSOR(A)  
MEDIADOR(A) ESCOLAR E COMUNITÁRIO(A) E O RACISMO ESTRUTURAL

**ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA**

**Nome:** Adriana Helena dos Santos Suzano

**Idade:** 49

**Sexo:** Feminino

**Escola em que trabalha:** Ana Rodrigues Liso

**Local de residência:**

**Formação acadêmica:** Magistério/pedagogia

**Anos de experiência como PMEC:** 4 anos

**TGN:** Em sua percepção, a temática étnico-racial tem relevância no cotidiano de sua escola, seja por parte do trabalho docente, seja por parte da gestão escolar?

**AHSS:** Quando atuamos no dia a dia do PMEC, é lógico que essas questões entram, discussões acerca da aparência das pessoas, que irão falar da raça, então as ofensas, mas eu posso dizer que eu dava exatamente essa tonalidade a conversa, a gente discute, é lógico, sempre pregando o respeito a todas as pessoas independentes da etnia, e isso daí

nunca ficava em evidência, pelo menos era a forma como eu lidava, a gente sempre procurava dentro da mediação é mostrar que todos somos iguais, que não há diferença, se é alto ou baixo, se tem o formato do corpo, que formato que seja, que cor, que etnia que você pertença, todos somos iguais, isso era o que a gente trabalhava, até porquê tinha muito mais que isso envolvido, é mais frustrações, mais sentimentos que saí desse fundo também, né? Eu não vou... é ruim usar essa palavra, “eu sou marginalizado, eu sou pobre”

**TGN:** Os estigmas?

**AHSS:** Sim, isso, os estigmas, isso gera sentimentos, e os sentimentos de frustração e a gente procurava trabalhar isso de uma forma que isso não ficasse tão evidente, porque às vezes, a gente trabalha em cima de um conflito étnico e parece que você piora, não ajuda a melhorar, pois parece que você dá ênfase à diferença.

**TGN:** Em uma situação flagrante ou em que você foi comunicado(a), imediatamente, acerca de conflito entre estudantes, quais são as medidas mais comumente tomadas?

**AHSS:** Primeiro a gente conversa com as partes, então chama um, conversa, chama o outro, conversa, ouve o outro lado da história, por exemplo, eles fazem injúrias raciais, e, às vezes é sozinho, é um sentimento de frustração, e como que eu vou te atingir? Eu vou te ofender onde dói mais, e se eu sei que você já tem um sentimento de ser estigmatizado, ah! Porque eu sou isso, eu sou aquilo, isso não é um sentimento que a gente diz para todo o mundo, mas são sentimentos que a gente guarda com a gente, e o outro fala alguma coisa e eu dou ouvido, então, a gente primeiro descobre que há sentimento envolvido, porque o que as vezes a gente procura fazer com que o outro se posicione no lugar do outro.

Porque as vezes, vou dar um exemplo: dois meninos que são negros, eles se ofendem, um chama o outro de negro, então assim, se você ouvisse isso de outra pessoa como você se sentiria? Porque as vezes quando eles fazem o conflito, nenhum se coloca no lugar de quem recebe a injúria ou a agressão, aí a partir do momento que se colocam no lugar do outro começam a pensar diferente, talvez por pensar melhor né? E eu demorei muito tempo para aprender isso, isso também eu acho quem é um fato importante, que a gente

não tem muita noção do que é a mediação, e a mediação é isso, você levar o outro a refletir, e se colocar no papel do outro, daquele que está ali recebendo a agressão e porque está recebendo a agressão.

**TGN:** Nessas escolas que você atua como PMEC, você era a única PMEC?

**AHSS:** Sim, a única PMEC, nas duas escolas.

**TGN:** Quais são os nomes dessas duas escolas?

**AHSS:** EE Pequeno Cotolengo de Dom Orioni, trabalhei de 2010 a 2012, e depois trabalhei no EE Tenente Ernesto, mais no centro de Cotia, de 2015 a 2017. Ali no Cotolengo, a nossa realidade era muito privilegiada, porque quando eu fui trabalhar no Tenente eu entendi o que é esse privilégio que a gente tinha lá, ainda que lá [no Cotolengo] houvesse roubo, drogas, assédio, tudo o que você pode imaginar, mas a gente não tinha um outro fator que eu acho muito determinante que é onde eles mais precisam, eles não tinha a necessidade social, essa questão do poder aquisitivo, já no tenente eu vi isso na pele, porque a gente via nos alunos uma discrepância social enorme. Tinha a turma que morava para atrás da escola, que era para cima do morro eram de melhor condição social, e quem morava pra baixo na comunidade, eram alunos que tinham necessidades gritantes, de tudo, estrutura familiar, questão financeira, algo que fugia de nossas mãos, o problema era tamanho que a gente não conseguia resolver, e eles procuram onde pode mais que é a escola.

**TGN:** Você participa regularmente de formações sobre mediação de conflitos? Quais temas tratados nessas formações você considera mais relevantes e por quê?

**AHSS:** Então, assim, foi como eu te falei, eles não pegavam tanto nesses conflitos interraciais, e sim na desigualdade social, que eu sei que está atrelado, porém não era dado esse enfoque, então, a desigualdade social, a carência de estrutura familiar, essa questão de planejamento familiar porque as meninas começavam a vida sexual mais cedo, então você via muitas grávidas, as batalhas eram muitas.

Na primeira formação, a gente não conseguia entender muito bem o que era ser PMEC, quando eu returnei [em 2015] eu já via com mais clareza, então quando tem formação eles dão preferência a vulnerabilidade social que as crianças têm, é isso que pega mais, e aí é onde a escola tem algo a ver, é nessa vulnerabilidade, quer dizer, é no faltar estrutura, faltar alimento, faltar condições mínimas as vezes de sobrevivência.

**TGN:** Você já lidou com algum conflito motivado por questões étnico-raciais? Como identificou ser a motivação étnico-racial? E qual ação ou ações foram desenvolvidas?

**AHSS:** Sim, às vezes era uma situação assim de frustração, um menino tinha chamado o outro de negro, de fedido, sei lá, e aí você ia ver aquele que xingou, queria ser amigo do outro, mas o outro não dava bola. Não era grande coisas assim que a gente pegava, alunas que se sentiam inferiores, pelo modo de se vestir, modo de se portar, e aí a gente fazia o trabalho de valorizar autoestima, e não eram só das meninas, mas dos meninos também.

**TGN:** Isso no fundamental e médio?

**AHSS:** Sim, fundamental II e médio.

**TGN:** Você concorda com a expressão democracia racial, em relação ao contexto brasileiro? Como você define essa ideia?

**AHSS:** Eu gostaria que acontecesse, as pessoas não têm dimensão, eu estava vendo um vídeo na internet esses dias e passou um filme muito bonito, chama “Histórias cruzadas”, sobre empregadas negras. Maravilhoso, o filme. E eu vi umas das atrizes principal Viola Davis e ela falando que ela se arrependeu de fazer o filme porque no filme quem era retratado como heroína? Não eram as empregadas, era a menina que escreveu o livro, que era uma moça branca. Aí eu falei, como a gente assiste ao um filme maravilhoso, se emociona com as histórias e não percebe isso? Olha como está arraigado na gente esses pensamentos, essas questões todas, e você não percebe, quer dizer, eu gostaria que tivesse, eu não me vejo diferente, mas até que ponto em mim também não estão arraigadas essas ideias e você faz sem perceber. Então faz muito sentido para mim, porque de verdade, eu procuro tratar todo mundo como igual, mas também não sei por que as vezes a gente piora a situação mais do que ajuda.

**TGN:** Você realiza levantamentos de informações sobre como os alunos se identificam quanto à própria cor, raça ou etnia?

**AHSS:** Ultimamente, o Estado tem feito isso, né? e então, tem uns que chegam e dizem “negro”, “preto”, outros se dizem pardos, mas assim, nada em números e dados. Mas já faz alguns anos que quando a gente faz a matrícula de um aluno ou qualquer outra coisa, a gente faz esse levantamento com eles.

**TGN:** Descreva um caso de prevenção de conflitos étnico-raciais e seus resultados em sua prática pedagógica, enquanto PMEC.

**AHSS:** Nada feito com essa ênfase, porque é isso que pega, a ênfase que a gente dá pro assunto, é lógico que a gente não deixa isso evoluir. É como falei nas questões anteriores, eu não sei até que ponto que isso está arraigado dentro da gente que isso acontece até naturalmente, essa questão desse racismo, dessa diferença que a gente acaba fazendo.

**TGN:** Você já teve conhecimento acerca da Lei 10.639/03 que estabelece a obrigatoriedade do ensino da "História e Cultura Afro-Brasileira e Africana"? Se sim, ela já serviu de diretriz para a mediar algum conflito?

**AHSS:** Sim, quando surgiu a gente sempre dedicou, não ao ensino fundamental e nem o médio, mas ao fundamental 1, dentro do currículo a cultura afro brasileira, aliás, a gente conta um pouco do passado histórico dos escravos que vieram pra cá e a gente fala da contribuição da cultura, de forma muito pincelada, até porque como eu falei, não sei até que ponto a gente tem noção realmente do que seria muito importante trabalhar, mas sim a gente dá encaminhamento e tem incentivado os professores a trabalharem.

**TGN:** Em sua prática pedagógica de mediação de conflitos, são criadas oportunidades de ação-reflexão-ação (práxis), em que se busque conhecer a realidade do(a) educando(a), com vistas à construção de possibilidades de transformação? Pode exemplificar?

**AHSS:** Sim, a gente procura combater principalmente quanto ao uso de drogas, a gente sempre faz palestras, pessoas que já haviam superado este tipo de coisa, porque é desleal, eu falo que lá no Cotolengo a gente não tinha isso, os próprios alunos que a gente sabia que forneciam. Mas quando eu trabalhei no Tenente, eles ficavam na porta da escola, então aí era muito difícil, difícil mesmo, porque você precisava estar quase puxando o aluno para dentro da escola, ficávamos lá dizendo:

- Vamos gente, vamos gente, já está quase dando a hora.

E era assim, a gente competia ombro a ombro, muito complicado.

**TGN:** Você visualiza algum obstáculo ao lidar com a mediação de conflitos na construção da justiça racial? Qual? Por quê?

**AHSS:** É um assunto que não é tão tocado, tem a questão de estar arraigado dentro da educação e isso não é caro, não é discutido abertamente, e na primeira oportunidade, vamos dizer, uma pessoa negra é mal tida, chega perto de você e você se assusta, isso aí é um sentimento arraigado, é um medo colocado e poderia ser um branco que te assaltasse, mas você fica com medo do negro, é esse sentimento arraigado que está escondido que é o preconceito que a gente não demonstra, porque no consciente você não faz, mas se for pego de surpresa.

**TGN:** Quais contribuições você apontaria como possíveis de serem realizadas na mediação de conflito para o enfrentamento do racismo dentro e fora da escola?

**AHSS:** Essa é a pergunta mais difícil, as vezes eu posso te falar milhares de coisas muito bonitas, mas eu acho que o mais importante é você se colocar no lugar do outro, não só com o racismo, com outras coisas também, né? Quando você vê uma pessoa negra ascendendo que se sinta feliz, que se sinta satisfeita, que não tenha aquele olhar de dizer, “nossa!” Só consegue porque é negro e teve cota, ter esse olhar diferenciado, diferenciado assim, para a igualdade e não para a desigualdade, porque é isso que a gente faz, porque é assim, está tudo bem até o momento que o outro me superou, aí se me superou não dá mais, pois tem muita gente que faz isso, né? Eu acho muito triste, muito triste mesmo, pois passamos do ano de dois mil e tem muita coisa que remonta a mil e quinhentos. Isso

é triste, a mudança de mentalidade, pra muita coisa a gente tem mudado, pra discussão de gênero, pra questão da mulher, mas parece que para o étnico-racial parece que a gente ainda engatinha. Essa é a sensação que eu tenho, que se a gente parar pra pensar, parar analisar, é essa a sensação que eu tenho.

**TGN:** Você conhece o conceito de racismo estrutural? Se sim, como o define?

**AHSS:** Já ouvi dizer, mas não vou fingir que sei exatamente o que significa, que eu entenderia sobre esse racismo estrutural, é tipo assim, somos amiguinhos, mas não somos tão iguais assim, porque é isso que eu entenderia sobre racismo estrutural, é eu me considerar igual a você, mas se você chegar lá no meu clube, se você chegar lá na minha quebrada eu não vou gostar muito não, nós temos direitos iguais mas se você aparecer com um carro melhor que o meu, não está bom, eu acredito que seja isso.

**TGN:** Como você se identifica sob o ponto de vista étnico-racial? Explique.

**AHSS:** Eu sou registrada como parda porque da minha casa quem tem a pele mais morena sou eu, mas eu não vou me comparar a ninguém, eu me considero branca, até porque os meus pais, se analisar a etnologia são todos brancos. Mas, engracado que como eu sou muito próxima de parentes indígenas, quando foi me registrar ficou pardo, da pelinha bem moreninha, olha, que coisa, né?

**Apêndice C- Transcrição da entrevista II- Leandra Weishaupt.**

**UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO  
(UNINOVE)**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL GESTÃO E PRÁTICAS  
EDUCACIONAIS  
(PROGEPE)**

**PESQUISADOR: THIAGO GOMES NOVAES**

**TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: ATUAÇÃO DO(A) PROFESSOR(A)  
MEDIADOR(A) ESCOLAR E COMUNITÁRIO(A) E O RACISMO ESTRUTURAL**

**ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA**

Nome: Leandra Weishaupt

Idade: 36 anos

Sexo: Feminino

Escola em que trabalha: LEDA FELICE FERREIRA PROFESSORA

Local de residência: Embu das artes

Formação acadêmica: Letras

Anos de experiência como PMEC: Desde maio de 2012.

**TGN:** Em sua percepção, a temática étnico-racial tem relevância no cotidiano de sua escola, seja por parte do trabalho docente, seja por parte da gestão escolar?

**LW:** Sim, nós temos aqui [na escola] todo um apoio, tivemos muitas palestras, nós tivemos um ano aqui, em 2016, a gente teve um pessoal aqui que veio de fora, do Capão Redondo para fazer sarau, totalmente voltado para a consciência negra, a gente trabalha

muito isso. Tive problemas aqui sim, tive problemas com alguns alunos, não casos assim extremos comparados ao de outra escola de onde eu vim, uma escola bem menor que o Leda, e aqui sempre foi tratado de uma forma sempre igual, nós tínhamos duas grandes líderes que era a Cristina e a Ana Nete, hoje nós temos a Cristina, a Ana foi para outra escola e elas trouxeram essa linguagem, muito clara pra gente, a identificação. Por exemplo, quando eu falo que meu pai é negro, teve uma mãe uma vez, um episódio que teve, que o filho dela teve um ato horrível, aqui dentro da escola [inaudível] e eu falei para ela, olha, eu me sinto ofendida duas vezes, primeiro porque a aluna que seu filho está tendo esta ação é negra e ela é mulher e segundo porque meu pai é negro, meu avô é negro, ela falou assim, você é branca. Eu falei assim pra ela, não! Meu pai é negro e eu tenho sangue negro, e ela olhou assim para mim e disse:

- Eu não acredito!

Eu disse, tudo bem, isso é um conceito seu, e a Cristina e a Ana Nete sempre “trouxe” isso pra dentro da escola, “trouxe” principalmente a liberdade para as meninas e elas me ensinaram a trazer isso para as meninas também, de não ser escrava do cabelo escovado, do cabelo com chapinha, e isso as meninas, se você vier na parte da manhã, você vai observar em todas as nossas alunas, eu garanto a você que oitenta por cento assumiram o que são por conta das professoras.

**TGN:** Em uma situação flagrante ou em que você foi comunicado(a), imediatamente, acerca de conflito entre estudantes, quais são as medidas mais comumente tomadas?

**LW:** Bom, a primeira coisa que eu faço quando chega um caso para mim por exemplo como um caso de homofobia como o que aconteceu na quarta-feira passada [03/11/2021], um garoto de sétimo ano se assume como homossexual, a sala super acolheu, o que foi fantástico, e chegou um aluno pra gente no dia 30 de agosto, ai ele não frequentou o mês de setembro em outubro ele veio fracionado e em novembro ele engrenou em vir, e ele teve uma ação péssima contra o aluno que se diz homossexual. Eles me procuraram. Eu sento eles aqui, eu os deixo falarem do jeito deles, eles estão naquele momento de nervoso, aí eu falo que tem sempre aqueles advogados deles [alunos que acompanham os colegas] e todo mundo falando, e aí depois eu chamo o outro menino e escuto ele sozinho, aí depois coloco os dois, pra mim [sic] ouvir os dois juntos. Eu sempre, por mais que os

dois tenham saído no tapa, por mais que gritado um com outro, eu escuto uma parte isolada, outra parte isolada, e depois os dois juntos.

Teve um episódio uma vez, que dois meninos do oitavo ano saíram na porrada e eu coloquei os dois frente a frente, né? Teve uma professora amiga minha que na época ela falou assim:

-Você vai deixar os dois juntos?

Eu disse:

-Vou, eles não vão ter que se olhar só agora, eles vão ter que se olhar todos os dias ou vão ter que trocar de escola, e conforme assim, o que eu vejo, que muitos deles passam para mim, depois que ficam mais velhos, até essa aluna que chegou comigo agora, é que quando eu coloco eles para se olharem, e eu falo para ele, olha eu vou dar dez minutos para vocês refletirem, que daí é o momento que eu saio da situação para mim refletir também, ai um começa olhar para o outro também e [diz]:

- É verdade, eu errei.

Daí eu falo para eles, reconhece seu erro no outro. Eu sempre puxo eles para uma forma de pensar e os pequenos geralmente falam assim:

- Não vou olhar para a cara dele.

Aí, eu falo, então você vai ter que ficar olhando para a minha.

-Não, eu também não vou olhar [fala novamente do aluno]

Então repito, você vai ter que olhar para cara do seu colega, porque daqui você subir e vai voltar para a sala com ele, você vai sentar do lado dele e vai ter que fazer atividade com ele, e não é só agora, eu tento entrelaçar aquele momento, ai quando eu vejo, assim, que a situação está um pouco fora, eu dou ciência para eles bem claro, eu vou chamar o responsável para o responsável vir te buscar, porque eu não quero que você saia sozinho e vice e versa. Porque a gente nunca sabe quem é o pai outro lado, porque eles falam com o telefone deles hoje eles contam o que querem para os pais. E se eu vejo que está supertranquilo, que eles se resolveram, aí eu convoco os pais num prazo maior para os pais se organizarem, para os pais virem, pra não deixar o responsável preocupado e sempre dou respaldo pro responsável, que eu acho que aqui é sempre uma segunda casa e da mesma forma que eu falo para os pais:

- Eu quero saber como eles estão em casa, eu quero que os senhores saibam como eles estão, pra gente ter uma linha só.

Hoje eu tive um episódio aqui de uma aluna que debateu com o professor, e aí eu falei para ela assim, eu estava terminando de fechar um relatório, e falei para ela:

- Eu vou dar sete minutos para você pensar, e ela estava aqui brava, brava, brava. Aí eu disse, está tudo bem na sua casa?

Aí ela olhou para mim e começou a chorar, aí eu falei assim, é o pensar, talvez faltou isso quando você estava perante seu professor. Aí ela saiu daqui e disse:

- Se eu pedir desculpas para ele será que ele vai ficar bravo?

Eu falei:

-Não!

Ela subiu e foi pedir desculpas para o professor, mas eu disse a ela, peça desculpas se isso sair de dentro de você, se você achar que este sentimento bom vai ser só amanhã, então você peça só amanhã.

Aí eu tento sempre nessa linha com eles, até falei para a Maria no carro agora, eu vou chamar a mãe dela para conversar para ver o que está acontecendo na casa porque ela não quis falar, só falou que não está bem em casa e se explodiu aqui é porque tem uma gravidade ali, né?

**TGN:** Você participa regularmente de formações sobre mediação de conflitos? Quais temas tratados nessas formações você considera mais relevantes e por quê?

**LW:** Olha, eu gosto muito quando eles falam da saúde mental da criança e do adolescente, eu gosto muito, porque hoje é um tema super fantástico, diálogo sobre a equidade racial com públicos diversos, isso aqui fica aberto depois no repositório, até se você quiser ver eu te posso te enviar depois e aí é onde a gente gosta muito porque vira horas de conversa [no grupo de WhatsApp de POC de Itapecerica] e eu gosto muito destes temas, e gosto também quando falam da questão familiar, da gente entender que cada um tem a sua construção familiar, e você conseguir compreender aquilo, e eu falo que aquilo me amadureceu muito porque eu entrei aqui, e eu estava trabalhando numa zona de conforto muito grande porque eu estava trabalhando numa escola onde eu estudei e depois eu fui trabalhar num colégio particular de amigos, então estava numa zona de conforto muito grande, né? E eu vim para cá e me deparei com um projeto imenso, com a importância dele em si, e eu comecei a me ver em si como referência de vários alunos, tanto de meninas como de meninos, de chegarem e falar, estou com dúvida nisso, no que você

pode me ajudar, e as formações sempre abrangeu isso de uma forma muito grande, de fazer com que você pense, como que eu vou agir com esses alunos. Eu entrei aqui com 25-26 anos, eu estava muito nova, e aí eu me deparava com alunos de 18, e parecia que a idade estava muito próxima e aquele aluno estava em conflito e eu também acabo trazendo muito da minha experiência de vida para eles, e eles acabam englobando muito. Eu falo para as meninas, a gente existe para quebrar padrão, a gente não tem que seguir uma ideologia, principalmente, quando eles tratam de temas, por exemplo: como bulimia, anorexia, é importante a gente falar, porque as meninas têm aquela idealização, como elas falam mesmo falam:

- É a Cristina, Ana Nete e Leandra que quebram [esses estereótipos]

Porque a gente consegue dar uma aula para eles ali puxando duro a aula e, ao mesmo tempo, sentar e conversar, e falar que a gente passa por esses transtornos também e a gente não tem que seguir o padrão de ser Barbie, e graças a Deus a gente está conseguindo quebrar, então assim, essas formações, elas colocam que você pense fora da caixa e você traga aquilo para seu aluno. Teve uma que, faz duas semanas, que foi sobre a questão da mulher, que eu vou passar para os terceiros anos, e fala da importância e muito preconceito com a questão da mulher estar como uma líder ou oura coisa.

E atendi um pai na sexta-feira, se eu por ser orientadora, por eu ser mulher, geralmente orientador é homem, e eu disse a ele:

- Então, gente está aí para quebrar esse modelo.

De entrar por exemplo, quando os alunos, geralmente os mais velhos, segundos e terceiros anos, homens estão discutindo, tal, principalmente alguma coisa sobre mulher e eu consigo entrar no meio da briga, e digo, senta aqui, vamos discutir ... e aluno virar e pensar: puxa, você falando sobre esses temas, falando sobre isso.

E eu ressalto que temos que falar sobre tudo, mas eu estou aqui também para aprender com vocês.

**TGN:** Uma troca, né?

**LW:** Ser professor é uma troca.

**TGN:** Quantas turmas tem aqui?

**LW:** De tarde eu tenho 13, ao total da umas 24.

**TGN:** Você atua nos dois turnos?

Sim, nos dois turnos, ensino médio e fundamental.

**TGN:** Você já lidou com algum conflito motivado por questões étnico-raciais? Como identificou ser a motivação étnico-racial? E qual ação ou ações foram desenvolvidas?

**LW:** Bom, eu acredito que tenha sido desenvolvido realmente por falta de conhecimento do cara que causou, de não conhecer mesmo e de querer ser ignorante no assunto, de não querer entender que estamos num outro mundo do qual os pais dele colocaram ele dentro de uma bolha. Teve um aluno que sendo ele negro agiu de forma racista com uma outra colega, a princípio, é como eu te falei, eu coloco eles para pensar, mas quando se trata de uma questão pessoal, porque eu vi que meu avô já passou por isso e dói muito, e ai é o momento que eu tenho que falar para eles, eu quero que você pense sobre, e eu saio para mim pensar, e nisto eu já estou ligando para o responsável porque eu quero que aquele conflito seja resolvido naquele momento com o responsável, aí eu não dou o prazo de falar, vou convocar o seu responsável, não, é na hora.

Eu orientei a aluna [vítima do racismo], eu procuraria uma delegacia e registraria um boletim de ocorrência para este cara ter noção do mundo que ele tá vivendo hoje que não é mais um mundo colônia lá trás que ele acredita que tenha vindo. E automaticamente, aqui no meio da gente tem muitos projetos, e eles [alunos] tinham um projeto que se chamava JP [Jardim Paraíso] poesia, e aí era onde eles escreviam a poesia deles e faziam uma manhã de Sarau e depois saia a edição do livro, e tudo sempre voltado para projetos, tudo sempre tratado em projetos.

Os professores de educação física, um dos professores, que é o Diego, Diego levanta muito essa bandeira também, de colocar a questão da desigualdade, de estamos todos juntos com você, não se senta sozinho, meio que é o nosso lema aqui que a gente carrega. Tanto que tem relatos de alunos que vêm de fora, ou vem de colégio particular que a gente acaba pegando, e eles falam isso pra gente, falam claramente, porque eu passo o intervalo com os alunos, é uma prioridade que eu tenho, tanto com aluno do fundamental, quanto com alunos do médio, e eles relatam que eles não tinham visto escolas ainda que trabalham tanto essa questão da igualdade, e eu falo para ele:

- Vocês percebem que mesmo com tudo isso existem aquelas pessoas que têm aquela sementinha do mal ali dentro e eu, lembro de um caso que ocorreu em 2014 e foi um aluno que veio de um colégio particular e ele falou assim:

- Eu gostei de quando você entrou na sala e perguntou em qual mundo nós estamos vivendo.

Porque o fato tinha acontecido na sala dele, e ele falou que viu uma situação dessa do colégio de onde veio e ninguém tomou nenhuma atitude e ficou elas por ela e o caso foi abafado. E ele comentou com a mãe dele:

- Eu sei onde estou, e sei que bandeira é essa que eles estão levantando.

Então é uma coisa que a gente tem bem clara aqui. Bem resolvido.

**TGN:** Como uma identidade escolar?

**LW:** Assim, o que eu vejo, a importância do mediador na escola, eu também remediei para a minha vida, porque eu tinha muita sarda, e eu tinha um cabelo tigela que era a forma como minha mãe cortava e eu estudei num convento, num lugar afastado e tal, numa escola rural e eu era apelidada, por conta das sardas e tinha o bendito desenho levada da breca que tinha aquelas sardas e eu não tinha alguém dentro da escola que eu pudesse chegar, você imagina, eu não tinha tantos professores que não era freiras, e tinham professoras que eram freiras, e você não tinha essa liberdade. E quando eu comecei a trabalhar nesta gestão, primeira coisa que a outra diretora falou para mim era que eu participe do meio deles [alunos], e foi onde eu falei assim, Cara! Eu queria muito ter alguém na minha época pra me falar também. Aí eu lembrei, depois de um episódio, até narrei numa sala. Teve um ano que a minha mãe estava em depressão, porque meu pai se acidentou e eu comecei a cair nota na escola, e eu não tinha ninguém para contar o que estava acontecendo, que não era porque eu não estava prestando atenção na aula, e hoje eu vejo nos alunos, e eles me procuram aqui por tudo, eles me procuram pra contar se deu certo, se deu errado, se o pai e a mãe se separaram. O ano passado eu recebi a carta de uma mãe me agradecendo, foi bem no final de dezembro, que as filhas dela que eu fiz consulta *online*, que são as gêmeas e os pais estavam em crise e elas estavam muito nervosas, e eu fui conversando com elas e eu dizia, olha, cuida do pai, cuida da mãe, e a mãe veio na reunião de pais, no último dia de aula na escola e ela me disse assim:

- Cara! Eu voltei para o meu casamento, eu li tudo o que você escrevia para as meninas e o que as meninas escreviam para você.

E ela disse:

- Obrigado pelo desabafo que as meninas conseguiram ter com você.

E foi algo assim que mexeu muito comigo, e aí até comentei com um professor daqui, acho que vou escrever um livro com o roteiro de tudo o que passa na mediação, que é algo fantástico, e aí, as crianças, quando elas veem uma situação estranha de algum coleguinha, eles já me procuram automaticamente, pois eles já têm a referência e me procuram no intervalo, aí eles falam, fulano não brincou, ciclano não quis comer. Aí eu digo:

-Ahhh, já observei.

Aí chega aluno novo [e os próprios alunos] colocam ele para interagir com o grupo, vamos fazer uma amizade, vamos nos apresentar, e eles vão se encaixando.

**TGN:** Você concorda com a expressão democracia racial, em relação ao contexto brasileiro? Como você define essa ideia?

**LW:** Eu acredito que ainda falta muito, eu acredito que poderia ter muitos mais estudos desenvolvidos. Olha, eu fiz três congressos na UFSCAR da língua portuguesa e foram os três onde eu vi apenas discutir sobre a literatura negra, literatura africana e nas escolas estaduais não tem. Eu vejo que isso é uma virgula do que precisa ser tratado e tem alunos que nunca ouviram falar sobre. Os meninos também têm uma dificuldade de aceitação do *Black Power*, e aí você fala:

- Deixa assim que fica da hora, é a sua identidade.

Mas eles têm uma coisa e diz:

- E se a gente for fazer uma entrevista de trabalho.

Aí eu digo:

- Cara! Eu contrataria você pela pessoa que você é, o que você tem para me oferecer do seu trabalho?

Eu digo para eles, vocês têm que vender esta ideia, por isso que assim pra figura masculina ainda está mais difícil que para a feminina. A mulher negra sofre demais, mas o homem negro também sofre e ele é pouco ouvido.

No sábado, a gente saiu para um passeio e na volta estava tendo uma batida policial ali no Catavento, ali perto do Gás e tal e eles [alunos] disseram:

- Se esconde, se esconde.

Daí eu falei assim para eles: Por quê? Porque vocês não falam assim para o outro colega [branco]?

E eles mesmos reconheceram, que coisa chata, aí você vê que os meninos têm a coisa estigmatizada. Está faltando muito estudo ainda, eu acho que falta muita palestra sobre, falta muito tato, está tudo muito longe. Têm, mas não está palpável ainda, de sentar e ter uma roda de conversa, de chegar e perguntar:

-Como foi para você ser aluno? Eles ainda têm muitos tabus guardado dentro deles ainda e que ninguém chegou e conversou. Da pessoa só chegar e falar você ao passar pela batida policial, você faz isso, isso e isso.

Eu acho que precisa ser muita coisa trabalhada, a falha ainda existe.

**TGN:** Você realiza levantamentos de informações sobre como os alunos se identificam quanto à própria cor, raça ou etnia?

**LW:** Olha, teve um estudo desse em 2015-2016, mas os dados deste estudo agora neste momento eu não tenho, mas foi feito. Mas eles [alunos] têm dificuldade de se encontrar e saber quem eles são, aí quem sempre trabalha alguma coisa assim com eles é o professor Davi. [professor de biologia], eles [instituições] sempre colocam alguma coisa assim na ficha, para identificação no preenchimento de ficha e os alunos ficam na dúvida de se identificar, porque o Davi confundem eles também dizendo:

- Eu sou de origem indígena e vocês?

Aí os alunos ficam meio assim [perdidos].

**TGN:** Você já teve conhecimento acerca da Lei 10.639/03 que estabelece a obrigatoriedade do ensino da "História e Cultura Afro-Brasileira e Africana"? Se sim, ela já serviu de diretriz para a mediar algum conflito?

**LW:** Não, ela [a Lei n.º 10639/03] nua e crua não, você pode até me enviar para eu estudar sobre.

**TGN:** Em sua prática pedagógica de mediação de conflitos, são criadas oportunidades de ação-reflexão-ação (práxis), em que se busque conhecer a realidade do(a) educando(a), com vistas à construção de possibilidades de transformação? Pode exemplificar?

**LW:** Bom, eu faço como ele uma anamnésia e vou perguntando onde mora, com quem mora, se tem projeto de vida e se não tem por que que não tem naquele momento, eu também pergunto sobre os sonhos dele e pergunto sobre a questão de se o pai ou mãe trabalham, quem são os responsáveis da casa, e como eles encaixam isso e assim eu vou entrando no mundo deles. Por exemplo, quando a gente pega um aluno que tem dificuldade de socialização, e no intervalo eu procuro mais esses que tem essa dificuldade, e quando se vai analisar, numa conversa e outra aí se vê que a família é extremamente restrita, que a família tem muitos dogmas ainda não trabalhados, entra muito a questão religiosa, e eles me perguntam e eu digo que vim de um colégio de freiras, mas meu pai sempre me deixou claro que meu mundo não se resumia só ali. Aqui, tivemos uma aluna que frequentava o centro de Umbanda perto da minha casa, e nos dias que ela usava as guias os colegas não queriam sentar perto dela. E aqui a gente trabalha no intuito de quebrar esses dogmas que alguns criam por falta de conhecimento. E aí, quando a gente volta para entender o meio do aluno, vemos caso de alunos que queriam fazer formatura, mas os pais não permitiam por questões religiosas, e eu já busquei pessoas ligadas à religião do pai para me orientar como falar com aquele pai, para deixar o filho fazer a formatura. E depois de expor que a aluna não precisaria participar do baile ou mesmo utilizar maquiagem, caso ela não quisesse, isto não deveria impedi-la de fazer a formatura. Depois a aluna voltou na escola pra me agradecer.

Outro episódio foi quando descobri alunos que passavam fome, outro que estava em cárcere privado, era refém da própria mãe e do próprio pai, e o aluno vivia amarrado. Numa conversa e outra, eu o trouxe pra minha sala para conversar e ele sentou pra escrever algo que eu estava com dúvida e nisto eu vi o pescoço dele e fotografei, enquanto ele estava distraído e registrei as marcas de que ele estava ficando amarrado. Fizemos a denúncia, conseguimos resgatá-lo e ele foi contando tudo para a gente que seus pais são usuários de drogas, e que os irmãos mais novos nunca haviam ido à escola, e que o ele [aluno] só consegui ir uma vez na semana na escola que era o dia que meus pais saem de casa. E assim ele criou um vínculo com a gente e se formou no terceiro ano, e a gente tinha descoberto isso no oitavo. Com a busca do aluno, eu faço tudo que é palpável a mim

e a gente vai, como diz o ditado popular, pelas beiradas, pra poder chegar e até mesmo ver que ponto que a gente consegue chegar. Não podemos ser extremante invasivos porque o aluno pode se acuar.

Outro exemplo é de um aluno que apresentou atestado que está com comorbidade e não virá mais a escola, e eu quis o contato do aluno para saber se não há algo há mais e aí fui costurando pra se chegar ao ponto final positivo.

**TGN:** Você visualiza algum obstáculo ao lidar com a mediação de conflitos na construção da justiça racial? Qual? Por quê?

**LW:** Sim, acho que falta, por exemplo, até essa lei que você citou para mim, falta contato, trazer o assunto mais para a realidade, pois aqui dentro eu sempre vou defender eles, com unhas e dentes e o que for possível, e vou fazer o possível para orientar o agressor também da melhor maneira possível para que ele também não seja uma vítima lá fora, e uma vítima dele mesmo, com a crueldade dele mesmo, trazer a consciência para ele. Acho que devíamos ter mais aula sobre o assunto, ter um conhecimento mais palpável, de fazer o aluno entender a história dele, dele entender a miscigenação, de como ela foi feita, e eu acho que falta isso pra gente poder amparar melhor esse aluno.

**TGN:** Quais contribuições você apontaria como possíveis de serem realizadas na mediação de conflito para o enfrentamento do racismo dentro e fora da escola?

**LW:** Na sala de aula, abrir para os meninos e meninas entendam o papel deles, a importância deles. Tanto que reforço com ele a frase:

-Lembre-se o tempo inteiro, você é insubstituível.

Eu li um livro do Augusto Cury e me apaixonei e eu trago muito isso para ele s que eles são insubstituíveis, ninguém é capaz de te ferir se você não permitir, a partir do momento que você está bem consigo, então esteja sempre muito bem com vocês mesmos, e se alguém te ofender, esclareça para aquela pessoa naquele momento questionando o porquê dela ter te ofendido, e já teve episódio de o aluno ter falado porque o agressor lhe chamava de forma pejorativa de “negrinha”, e eu alertei a menina sobre o que eu sempre

dizia a ela e quando coloquei os dois frente a frente para poderem pensar sobre o ocorrido enquanto os pais deles chegavam a aluna chamou a atenção do agressor dizendo:

-Por que você está me chamando de negrinha? Eu não sou uma negrinha, eu sou negra. E eu justamente havia falado pra ela se assumir enquanto negra para que ele entenda quem é você, e não quem ele quer que você seja dentro da visão dele. Pois ele vai ter que engolir quem você é, e pronto!

Faltam mais capacitações, pois eu vejo essas palestras aqui voltadas para nós PMC, direção e vice direção e faltam para os professores. Falta uma comunicação entre os professores de entender a formação do aluno como um processo coletivo, pois a gente não vai fazer parte da vida dele, só nos duzentos dias letivos, a gente vai fazer parte da história de vida dele.

Eu falo para os professores que eles têm que entender essa importância que temos na vida desses alunos, pra que sejamos lembrados por esses alunos como quem fez intervenções positivas nas suas vidas, mas falta essas capacitações, pois o que os professores veem no HTPC (horário de trabalho pedagógico coletivo) são sempre os mesmos comandos de sempre, mas uma abertura para uma roda de conversa não tem.

**TGN:** Você conhece o conceito de racismo estrutural? Se sim, como o define?

**LW:** Olha, eu conheço muito pouco, mas eu acho assim, a gente esquece quem somos e muitas vezes de onde viemos e onde queremos chegar e chego até comentar com a minha mãe em casa que temos que estudar mais sobre isso e levar isso para outros legados. Eu tenho outras primas que trabalham em colégios particulares e isso lá nem é pautado. Já eu optei por escola pública, e eu acho que a gente poderia ir mais além, estudar mais, conhecer mais e ter a empatia de ...

Em 2016 aqui, tivemos um projeto que se chamava de Movimento Roxo, que era para a defesa da mulher, e escutamos muitos relatos de meninas negras falando que escutam coisas nojentas e pejorativas ao fato delas serem negras, e eu sempre falo para elas:

- Contem uma história diferente.

E a aluna foi muito poética ao dizer:

- Como vou contar uma história diferente?

E eu lhe disse:

- Eu nunca vou conseguir sentir o que você sente, mas você pode estudar, poder ser uma mulher que pode pensar muito mais, muito mais do que eu, você pode ir além, você vai poder começar a contar uma história diferente a partir disso.

- Não, eu não vou contar uma história diferente porque amanhã cedo eu tenho que tomar conta dos meus irmãos porque minha mãe sai para trabalhar e eu não vou poder vir para escola.

Aí eu pensei, tá vendo, já começa aí dentro da sua casa, então eu disse:

-Vai ler uma história para seus irmãos, vai contar uma história para seus irmãos.

E ela me olhava com uma cara de que me dizia, Você não está entendendo que eu vou ter que limpar a casa, olhar meus irmãos, que criança se movimenta o tempo inteiro, e aí foi onde eu mesmo pensei o tanto de conhecimento que me falta sobre essa questão que é tão presente em nosso dia a dia e a gente, às vezes, fecha os olhos e faz uma pergunta que não foi feliz para ela, e foi muito infeliz para mim também, mas foi uma forma de eu chegar para ela e dizer:

- Seja contra esse sistema, pense de forma diferente.

Esse mês de novembro a gente tem projeto ainda, sobre a questão racial. Eu não sei se você conhece o pessoal do Solano Trindade de Embu das Artes?

**TGN:** Não.

**LW:** Eu não sei se já ouviu falar da Raquel Trindade de Embu, filha do seu Assis, um dia se quiser conhecer a história deles, procure, e eu tive o prazer de estudar com Manuel e o Marcelo, que são netos dela. O pai dela foi um dos negros que levantou um grande nome no Embu, eles têm até um teatro, eles rodam o mundo com as danças deles, você já deve ter escutado.

**TGN:** Ahhh, sim, já passei em frente este teatro, próximo ao Bom Prato do Embu, né?

**LW:** Tem na praça do Embu também o Museu do Seu Assis, e isso eu estou falando do ano de dois mil, quando conheci eles, e eles falavam que eu Leandra, precisava conhecer muito mais da nossa cultura, e eu fui conhecer as danças africanas que é surreal e eles se apresentaram aqui na escola em dois mil e dezenove, no novembro Azul que a gente fez e eles fizeram essa apresentação aqui pra gente.

Essa semana a gente entra em discussão com o grêmio pra discutir o que a gente vai trazer, pois a escola é muito participativa e nós queremos fazer programação de novembro e dezembro voltado contra o racismo.

**TGN:** Como você se identifica sob o ponto de vista étnico-racial? Explique.

**LW:** Eu falo que eu sou uma mistura, né? O meu avô paterno é negro, casado com uma portuguesa fugida, uma história muito doida, a minha avó materna é filha de alemão, e eu sou essa mistura aí dessa família, e meu avô materno é português também, uma bela de uma mistura ali, e eu me identifico como branca, mas eu falo pra todo mundo que eu tenho meu avô, que Deus o tenha em um bom lugar, seu Benedito, que sofreu muito, ele disse pra mim que apanhava na escola simplesmente por ser o único negro da turma dele, e minhas memórias talvez para ser professora venha daí, e ele contava histórias para a gente, do sofrimento, de ter sido o primeiro da família a ser alfabetizado e minha bisavó sofria muito na mão dos patrões dela e são umas histórias assim que são presentes, né? Hoje, eu tenho trinta e seis anos, mas é uma história muito recente do meu avô, muito dolorido. Que as próximas gerações não sofram tanto, pois temos conhecimento suficiente para fazer essa história mudar.

**Apêndice D- Transcrição da entrevista III- Pedro Ferreira dos Anjos.**

**UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO**

**(UNINOVE)**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL GESTÃO E PRÁTICAS EDUCACIONAIS**

**(PROGEPE)**

**PESQUISADOR:** THIAGO GOMES NOVAES

**TÍTULO DA DISSERTAÇÃO:** ATUAÇÃO DO(A) PROFESSOR(A) MEDIADOR(A) ESCOLAR E COMUNITÁRIO(A) E O RACISMO ESTRUTURAL

**ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA**

**Nome:** Pedro Ferreira dos Anjos

**Idade:** 61

**Sexo:** Masculino

**Escola em que trabalha:** E.E Jardim Santa Maria III.

**Local de residência:**

**Formação acadêmica:** Licenciatura plena em história/ pedagogia.

**Anos de experiência como PMEC:** 10 anos.

**TGN:** Em sua percepção, a temática étnico-racial tem relevância no cotidiano de sua escola, seja por parte do trabalho docente, seja por parte da gestão escolar?

**PFA:** É aquela coisa estrutural mesmo, como de fato nessa sua abordagem étnico-racial, a gente sente que as coisas é de fato enrustida, pra se ter uma ideia, quando cheguei nesta escola a diretora efetiva era uma diretora negra, e muito competente por sinal, e se aposentou a três, quatro anos atrás, mas eu senti por parte dos docentes que discriminavam ela por ser uma diretora negra e a própria comunidade que em certa vez, a escola ao ser invadida, escreveram na lousa o nome da diretora chamando-a de macaca, então isso influencia sim! Por parte de alunos também já houve discriminação com xingamentos racistas contra a diretora, ela tirava de boa, ainda mais ela que é uma negra bonita, competente. Eu sinto que ela sentia muito isso, no seu cotidiano, suas práticas, suas falas e até com os próprios funcionários ela enfatizava isso mesmo. Uma vez a coordenadora falou:

- Pedro! A diretora numa abordagem falou para mim que era branca.  
Quer dizer, ela mesma tinha esse receio pois sabia que era discriminada, então é muito triste, e tem mesmo viu Thiago, na prática entre alunos a gente sabe que tem, o aluno xinga colega, cabelo duro, isso, aquilo.

**TGN:** Em uma situação flagrante ou em que você foi comunicado(a), imediatamente, acerca de conflito entre estudantes, quais são as medidas mais comumente tomadas?

**PFA:** Thiago, primeira ação que nós tomamos, é a abordagem da sala de onde partiu essa abordagem, a gente vai na sala, conversa com todos sem apontar aquele que fez a prática e depois a gente tenta trabalhar com todos os professores, o tema sobre isso, ou fazendo apresentação ou palestra, ou fazendo uma abordagem em cartaz sobre o tema, nós já fizemos muito isso, projetos da consciência negra, peças teatrais. Teve um tempo que nós levamos aquele escritor Oswaldo Faustino, que escreveu um pequeno livro “As sementes de Zumbi” e a professora de artes confeccionou os personagens, foi muito legal.

Então, a gente fala muito desse tema porque lá é muito miscigenado. Ainda ontem que foi dia letivo, nós discutíamos isso do porquê nossos alunos não terem muita concepção sobre o que é ser branco, negro, e eu ainda comentei, pois, uma menina de filosofia foi na escola, e ela está desenvolvendo uma tese semelhante a tua, sobre a branquitude, negritude nas escolas, aí comentei com ela que eu já havia feito a aplicação do SARESP certa época e que os alunos branco e negro ao terem que registrar sua cor de pele, os

brancos falavam que eram negros e os negros falavam que eram brancos, e foi uma coisa que eu fiquei lendo como que eles se intitulavam e é bem complicado, eles não tem muito isso.

**TGN:** Você participa regularmente de formações sobre mediação de conflitos? Quais temas tratados nessas formações você considera mais relevantes e por quê?

**PFA:** Olha, Thiago, dentro dessas formações todas, uma importante que eu fiz foi o combate as drogas, justiça restaurativa promovido pelo Estado em que os promotores do tribunal do Estado de São Paulo fizeram uma abordagem muito boa e sobre a questão temática das drogadição com o pessoal do DENARC, porque é um cotidiano muito pesado o nosso na nossa prática, a questão das drogadição nas escolas, a gente sabe disso, todos nós sabemos que tem mesmo, nessa, naquela [escola], todas tem e na minha teve pior, e as questões raciais, a questão que envolve prostituição infantil, mas essas foram as que mais chamaram atenção.

**TGN:** Naquela primeira formação de Serra Negra você chegou a participar?

**PFA:** Não, nessa primeira não, realmente foi a primeira leva desses mediadores mais antigos e nessa daí eu não estava, foi anteriormente a 2011.

**TGN:** Você já lidou com algum conflito motivado por questões étnico-raciais? Como identificou ser a motivação étnico-racial? E qual ação ou ações foram desenvolvidas?

**PFA:** Tiveram várias, mas uma que me chamou atenção foi quando uma certa aluna se apresentou para mim na época, chorando muito, dizendo que um aluno tinha xingado ela de cabelo duro, macaca também e aquilo foi muito complicado, aí fiz a intervenção chamando nominalmente o aluno e fazendo as colocações para ele sobre diversidade, enfim, tiveram várias assim, sempre tem. Essa semana mesmo, teve um outro caso, na quinta ou sexta feira, o garoto chamou a menina de sapo, então quando é assim, eu fico muito tempo com eles falando sobre essa temática de discriminação e o quanto isso machuca, o quanto isso é ruim e como que isso é presente na vida daqueles que sofrem essas agressões.

**TGN:** Você concorda com a expressão democracia racial, em relação ao contexto brasileiro? Como você define essa ideia?

**PFA:** Democracia racial é um parâmetro muito difícil porque a fala é diferente das práticas, a gente sabe disso, quando a gente vê que a pessoa diz que não é e que não prática [o racismo] mas você vê as ações, todo mundo acha que não é, mas no cotidiano...

**TGN:** Com essa fala, você me fez lembrar a frase do Florestan Fernandes que diz que nós brasileiros temos preconceito de ter preconceito, mas não de praticá-lo.

**PFA:** Eu vou até te falar sobre mim, como já disse, há onze anos sou mediador, e dois diretores já me convidou para ser coordenador pedagógico, e teve um que me convidou para ser vice-diretor, então, eu quase não falo isso, mas silenciosamente, dentro daquilo que estamos falando, eu percebi que as pessoas te apoiam para ser mediador, mas não gostaria de te ver como vice-diretor ou mesmo coordenador, ou seja, eu não quero ver você numa posição melhor que eu, e ai está camuflado aquele negócio de eu ser negro, eu entendo isso Thiago.

**TGN:** Você realiza levantamentos de informações sobre como os alunos se identificam quanto à própria cor, raça ou etnia?

**PFA:** Não, mas é como eu te falei, eu sempre quis fazer essa abordagem, mas não sei por que ainda tive um momento ideal para fazer isso, que isso requer.... essa escola que estou tem um problema muito sério de direção, depois que aquela diretora negra que lhe falei se aposentou, de lá pra cá, já tiveram onze diretores, uns ficam um ano, outros ficam seis meses, e a escola tem um problema de identidade muito grande, agora nós estamos com uma diretora lá que estava há vinte anos readaptada, e nós sabemos que ela não tem experiência, e o Antônio que é o vice-diretor, negro, todo mundo sabe que é ele que toca a escola, praticamente é ele. Então, não tem essa entrada pra se unir todo mundo e fazer esse trabalho, mas é uma comunidade bastante miscigenada e eles não se entendem assim,

eles não se acham assim, então seria uma pesquisa muito interessante, como eu já te falei na questão do SARESP onde os alunos precisam se autodefinir.

**TGN:** Você já teve conhecimento acerca da Lei 10.639/03 que estabelece a obrigatoriedade do ensino da "História e Cultura Afro-Brasileira e Africana"? Se sim, ela já serviu de diretriz para a mediar algum conflito?

**PFA:** Essa lei é muito importante, já serviu bastante, já trabalhamos muito essa lei nesse módulo durante vários meses no ano. Essa lei fez com que houvesse um engajamento por parte de todos os docentes nesta temática racial. A escola todo ano trabalha com um professor de história que aborda os problemas étnico-racial junto a diretoria de ensino, então nós trabalhamos bastante esse tema. Mas o que eu acho é que com o advento desse governo nefasto que está aí, eu senti um enfraquecimento, as diretorias de ensino não falaram nada, mas eu sinto que eles deixaram de mandar circulares, enfim, de questionar mais as escolas sobre isso, eles questionam mais no sentido de se tem esse profissional, que têm tem, mas a ação? Eu senti que ficou aquém do desejado da Lei 10.639 que era muito importante, o que é uma perda.

**TGN:** Em sua prática pedagógica de mediação de conflitos, são criadas oportunidades de ação-reflexão-ação (práxis), em que se busque conhecer a realidade do(a) educando(a), com vistas à construção de possibilidades de transformação? Pode exemplificar?

**PFA:** Sim, neste sentido essas reflexões acontecem, e isso é bom porque eles nos dão essa oportunidade e a gente trabalha muito com os professores nos HTPC no sentido de que eles trabalhem determinados temas que eles reportem o que sentem o que veem e o que eles ensinam ali para que a gente possa fazer as intervenções e a partir daí fazer as ações pertinentes a essas questões.

**TGN:** Você visualiza algum obstáculo ao lidar com a mediação de conflitos na construção da justiça racial? Qual? Por quê?

**PFA:** Olha, Thiago, eu visualizo uma dificuldade de no sentido da rede de garantia de direitos que é grande, só que você não tem muito respaldo dela, há muitas reuniões de

rede que foram também suprimida e os fóruns que eram realizados, e quando você aborda esses temas e leva e faz encaminhamentos, eu sinto que não há muitos respaldo, porque você faz sua parte de encaminhamentos, de denúncia, de abordagem, mas o Conselho Tutelar não atua da forma que devia, o juiz da vara da infância também fica no deixa para lá, enfim, a rede é grande sim, mas cada um faz a sua parte, e nesse sentido tem essa dificuldade porque você acaba sozinho, acaba entorpecendo, cansando e aí fica mais no ambiente escolar e comunitário. Acaba se valendo da estrutura escola e da comunidade para fazer aquilo.

**TGN:** Você tem aquela prática de que quando ouve o aluno faz o relato em ata?

**PFA:** Sim eu faço, eu tenho aqui em casa uns oito nove volumes que eu guardei, porque teve um diretor que chegou na escola fazendo limpeza e jogou um monte livro importante fora, aí eu guardei esses aqui porque pensei que ele poderia jogar esses aqui fora também. Eu tenho um monte de livros, registros, relatos de ocorrência policial, de processos, de denúncias que eu ainda faço. A diretoria disse que não precisava mais fazer, mas eu ainda faço além de colocar no ROE também, que é aquele sistema que vai para a secretaria da educação quando tem aqueles casos graves eles cobram de você o que que a escola fez, só isso que eles fazem, mas eu faço meus relatos diários.

**TGN:** Quais contribuições você apontaria como possíveis de serem realizadas na mediação de conflito para o enfrentamento do racismo dentro e fora da escola?

**PFA:** Eu acredito que é abordando mais esse assunto, falando cada dia mais na sala de aula, criando mais ações dentro da escola no combate à desigualdade, que se dê oportunidade de direito a todos principalmente na questão do conhecimento, pois a gente sabe que essas práticas são tudo ausência de conhecimento, e eles não conhecem muito sobre isso. Então quanto mais falar, tem professores que falam, principalmente professores de filosofia, história falam demais, então eu acho que é falando, falando e trazendo a comunidade para a escola, pra abraçar a escola, pois eu falo para os pais que a escola é o espaço do debate, é o espaço da participação ativa deles e eles tem que combater toda essa desigualdade, seja qual for o gênero, dentro da escola, se apropriar dos

conhecimentos prévios que eles já tem e transformar isso em ações que modifiquem essas coisas que a gente vê por aí, né?

**TGN:** Você conhece o conceito de racismo estrutural? Se sim, como o define?

**PFA:** Racismo estrutural, Thiago, acho que é uma coisa cultural também, a simples fala dos primórdios histórica da república, é algo que está em nós, nos ditados, nas chacotas e é difícil a reparação disso, porque sem perceber, as pessoas estão praticando esse racismo estrutural e muitos até nem sabem, então, o combate disso é mesmo pelas práticas educativas, pois [o racismo] é algo que está muito enraizado na cultura, é algo que vem lá de trás e que a gente vê na TV, nos rádios, na música.

Esses dias eu estava lendo o livro da Djamila Ribeiro e ela fala muito sobre isso.

E nesse negócio de racismo estrutural, eu acho que não adianta a gente suprimir a política, porque neste governo, tudo aquilo que estava escondido veio à tona agora, as pessoas que se escondiam atrás de certos mantos, elas acham que agora tem o direito de praticar todos os atos desprezíveis em relação ao racismo estrutural.

**TGN:** Como você se identifica sob o ponto de vista étnico-racial? Explique.

**PFA:** Como eu me defino em termos étnicos? Minha origem é negra mesmo, eu sou meio agressivo comigo, eu sempre falo assim, porque eu leio muito sobre essas questões raciais e o que as pessoas sofrem do racismo estrutural, ou racismo velado mesmo e todas as formas em eu vejo que as pessoas vão lá pro cantinho chorar, eu falo para os meus colegas assim, se a gente não se sente explicitamente direto, s vezes é por ações, olhares, se alguém vier me falar determinadas coisas eu vou descer da minha civilidade e quem vai chorar não vai ser eu não, pois eu vou fazer o outro chorar, pois eu vou dizer cobras e lagartos e coisas que eu nunca pensaram em ouvir. Então, Thiago, eu sou assim, não adianta a gente dizer que não sente, mas a melhor forma da não sentir muito isso dentro da gente é você trabalhar, estudar, se formar e ter pena destas pessoas tão pobres que praticam isso, mas eu me intitulo assim como todo mundo, que sofre, que chora, mas que sente que esse processo histórico [racista] em que nós vivemos nunca passou.

**Apêndice E- Transcrição da entrevista IV- Sandra Regina Moraes**

**UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO  
(UNINOVE)**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL GESTÃO E PRÁTICAS  
EDUCACIONAIS  
(PROGEPE)**

**PESQUISADOR:** THIAGO GOMES NOVAES

**TÍTULO DA DISSERTAÇÃO:** ATUAÇÃO DO(A) PROFESSOR(A)  
MEDIADOR(A) ESCOLAR E COMUNITÁRIO(A) E O RACISMO ESTRUTURAL

**ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA**

**Nome:** Sandra Regina Moraes

**Sexo:** Feminino.

**Escola em que trabalha:** PROFESSORA ANTONIETA DI LASCIO OZEKI.

**Formação acadêmica:** Ciências biológicas, Pedagogia e pós-graduada em altas habilidades e superdotação.

**Anos de experiência como PMEC:** 8 anos atuando na Escola IDOMINEU ANTUNES CALDEIRA. Início em 2012. Nos primeiros anos atuava no período da tarde com ensino fundamental II, posteriormente atuou nos três períodos.

**TGN:** Em sua percepção, a temática étnico-racial tem relevância no cotidiano de sua escola, seja por parte do trabalho docente, seja por parte da gestão escolar?

**SRM:** Nesta questão étnico- racial com os alunos, é aceitável, eu não via, muito, sei lá, discriminação, eu não observava muito disso não, e dos professores também não, viu!

**TGN:** Em uma situação flagrante ou em que você foi comunicado(a), imediatamente, acerca de conflito entre estudantes, quais são as medidas mais comumente tomadas?

**SRM:** É, o PMEC, ele lida com conflitos, brigas de alunos, né, que são constantes em sala de aula, e sempre que havia briga, briga mesmo de alunos, separavam ambas as partes, e chamava os responsáveis, essa é a parte do mediador. Acalmava, lógico, um e o outro e chamava o pai, a mãe, aí depois, o PMEC ia até a sala de aula, depois de um tempo e verificava o que gerou o conflito, e muitas vezes a causa que gerava aquele conflito entre adolescentes era por causa de namorada. Então se dava assim a mediação. Outra coisa que eu não falei, existia no Idomineu, duas mediadoras, era eu e a Elita, que ficava na parte da manhã, com o ensino médio e eu na parte da tarde com o ensino fundamental, aí depois ocorreram algumas mudanças, a Elita saiu, foi para a vice [direção] e ficou só uma mediadora, aí eu ficava em todos os períodos, manhã, tarde e um pouquinho a noite. Então, assim, a noite não tinha muito conflito, de manhã tinha bastante conflito, e a tarde tinha conflito com a “criançadinha” é mais a questão de *bullying*, mas na verdade está mais relacionada a falta de respeito de um para com o outro.

**TGN:** E dentre essa falta de respeito, você destaca essa falta de respeito a quê?

**SRM:** Tinha uma aluna Mirela, ela entrava na minha sala chorando porque ela era magra e alta, e os alunos chamavam ela de macarrão por causa da magreza dela, e eu falava:

- Não Mirela, você é assim mesmo, conversava com ela e ia na sala, orientava os alunos do sexto ano, falava em relação ao corpo e ao jeito dela, era uma conversa normal.

**TGN:** Você participa regularmente de formações sobre mediação de conflitos? Quais temas tratados nessas formações você considera mais relevantes e por quê?

**SRM:** Participei em vários na diretoria de ensino, e a cada mês a gente fazia formação, reunia todos os PMEC na DE [Diretoria de Ensino] e fazia também os cursos da EFAP,

também de formação [Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo].

Eu gostava da cultura de paz, que era um projeto do PMEC, cultura dentro da escola.

**TGN:** Você já lidou com algum conflito motivado por questões étnico-raciais? Como identificou ser a motivação étnico-racial? E qual ação ou ações foram desenvolvidas?

**SRM:** Que eu me lembre, não!

**TGN:** Você concorda com a expressão democracia racial, em relação ao contexto brasileiro? Como você define essa ideia? Você já ouviu esse termo em alguma formação?

**SRM:** Não.

**TGN:** Você realiza levantamentos de informações sobre como os alunos se identificam quanto à própria cor, raça ou etnia?

**SRM:** Não, lidamos mais com conflitos.

**TGN:** Mas ao lidar com conflitos, o PMEC precisa registrar em ata, existe alguma descrição em relação a cor, raça ou etnia do aluno que deva ser preenchida?

**SRM:** Não, só colocamos o fato que aconteceu, é mais uma descrição.

**TGN:** Descreva um caso de prevenção de conflitos étnico-raciais e seus resultados em sua prática pedagógica, enquanto PMEC.

**SRM:** Quando a gente trabalhou o projeto cultura de paz, envolve várias disciplinas, agora, tem coisas que eu não lembro, eu não lembro se a professora de história, ou geografia, ou sociologia trabalhou esse tema, mas deve ter trabalhado sim, viu, é que eu não lembro mesmo.

**TGN:** Você já teve conhecimento acerca da Lei 10.639/03 que estabelece a obrigatoriedade do ensino da "História e Cultura Afro-Brasileira e Africana"? Se sim, ela já serviu de diretriz para a mediar algum conflito?

**SRM:** Conhecimento não, mas eu já vi pessoas trabalhando, principalmente no Idomineu a professora de história, que trabalhava muito essa temática, fazia exposições, ela trabalhava bem.

**TGN:** E você lidava com os conflitos e trabalhava também com a prevenção de conflitos?

**SRM:** A gente não deixava gerar o conflito, a gente trabalhava com prevenção, fazíamos roda de conversa com alunos considerados indisciplinados em sala de aula, e em muitos momentos a indisciplina era uma questão familiar mesmo.

**TGN:** Em sua prática pedagógica de mediação de conflitos, são criadas oportunidades de ação-reflexão-ação (práxis), em que se busque conhecer a realidade do(a) educando(a), com vistas à construção de possibilidades de transformação? Pode exemplificar?

**SRM:** Não, enquanto eu praticava eu não tinha essa visão não, só depois, de muito tempo que vinha mãe me procurar, conversar comigo, dizendo que meu filho melhorou, porque você fez isso, isso aquilo. Ou alunos que já haviam saído da escola e agradeciam por conta disso, disso ou daquilo. Mas eu não tinha essa visão não, nenhuma. Eu só estava ali mesmo para trabalhar como PMEC, mediar conflitos, dizer aos adolescentes que a vida não é assim, é assim. Eu não pensava em resultado, eu nunca nem trabalhei essa questão de resultado final de meu trabalho.

**TGN:** Quais contribuições você apontaria como possíveis de serem realizadas na mediação de conflito para o enfrentamento do racismo dentro e fora da escola?

**SRM:** Eu acho que isso é uma função de todos os professores da escola inteira e não só do PMEC, entendeu? O professor que está em sala de aula que tem mais condições de atuar mais que o PMEC, porque o PMEC é direcionado para aquele tipo de conflito, é função da escola inteira e não só de um professor.

**TGN:** Você conhece o conceito de racismo estrutural? Se sim, como o define?

**SRM:** Conheço, eu vou te dar um exemplo, o ano passado eu fui no SBT [sistema brasileiro de televisão], porque levei um jovem que ia ser jovem aprendiz, ai o rapaz olhou

para a minha cara e perguntou se eu ia ser segurança, é um racismo estrutural, quer dizer, pela minha cor eu só poderia ser segurança, mas há pessoas ali, que bonitos, pessoas arrumadas que vieram ali para ser representante de palco, mas que não sejam segurança, eu não vim aqui para trabalhar e nem quero trabalhar, eu vim aqui só pra vaga do jovem. Mas [racismo estrutural] na escola, não, não sei os outros professores, mas enquanto PMEC não, eu nunca observei, não estou dizendo que não tenha, deve até ter, mas deve ter passado desapercebido pelo PMEC.

**TGN:** Como você se identifica sob o ponto de vista étnico-racial? Explique.

**SRM:** Negra. Quando eu deixei de ser PMEC uma mãe de aluno perguntou, nossa Sandra agora você subiu de cargo, agora você virou professora, e eu disse que sempre fui professora, que dizer que o PMEC para eles não era professor, era mais um agente da administração, o que não deixa de ser. Eu acho assim, assim que as pessoas viram que o PMEC era negra eles se assustavam um pouquinho, e eu lembro que uma mulher, quando ela entrou lá, ela falou um monte para o diretor, dizendo:

- Imagina, essa mediadora, o que ela está fazendo aí?

Mas acho que ela não falou pela minha postura, ela falou pela minha cor, né? Isso porque eu estava chamando atenção do filho dela e orientando. Aí eu fico pensando, esse negócio de discriminação racial, às vezes, acontece e a gente nem percebe. Se eu conhecesse essa temática antes, aí eu começaria prestar atenção e te responderia direitinho, aconteceu, isso, isso com determinado aluno, mas pode ter me passado desapercebido e nós negros, já caímos no senso comum, né?

**TGN:** Gostaria de deixar um espaço para você poder falar algo que eu não tenha perguntado, mas que você ache relevante destacar, na atuação do PMEC.

**SRM:** Não, não tenho mais contribuições não, só isso mesmo que eu falei.

## **ANEXOS**

## ANEXOS

### Anexo I

Na presente data os alunos João Victor C. Martin e Sara Soares Bernardes foram trouxidos até a Direção pela professora Lila e ela disse que os dois não deixavam ela dar aula, e os alunos aprenderem, pois estavam correndo na sala um atrás do outro, a para dizer que fica na sua carteira e o João é que vai perturá-la clamando-a de balbúnia, percebi que está havendo um desentendimento entre os dois e João diz que Sara o acusou de ter roubado o estojo dela e que outros também a chamam de balbúnia, orientei os alunos em relação ao respeito de um com o outro e também do respeito com professora e os outros colegas, e que a escola é um espaço para se fazer amigos, compartilhar boas atitudes, salientei também ao João Victor que muitas vezes ele está com algum problema na sala de aula e com colegas para ele refletir um pouco e melhorar seu comportamento e a Sara também.

João Victor cardoso mortim

Sara Soares Bernardes !

(Ata PMEC Jardim Santa Maria III, ano 2012, p. 43).

## Anexo II

Osasco, 06 de setembro de 2013

A professora Lula trouxe os alunos Matheus Ferreira 7ºD e Guilherme porque ambos brincavam na sala de aula e motivo começou com comentários tais como: "caras", "bolotelli", "noturno", a "escravidão". Isto ocorre com vários alunos dizendo para o Guilherme. Hoje infelizmente, não foi diferente e ele "perdeu" que foi o Matheus que o xingou, segundo o próprio Matheus não foi ele, foi o Alan que também ligou para a casa do Matheus e a mãe informou que o seu filho a escola, que o Guilherme não conseguiu contatá-lo e o aluno teve ferimentos.

Para segunda-feira às 13H00. Ele assinaria aula, depois que o responsável comparecer.

Mãe do Matheus - Graça Ferreira de Souza

(Ata PMEC Jardim Santa Maria III, ano 2013, p. 08/09).

### Anexo III

Oraçao, 11 de outubro de 2013

Nesta tarde, no intervalo, os alunos Larissa da 5<sup>a</sup> A e Roberta da 6<sup>a</sup> E, mordiscaram o aluno João Vitor da 5<sup>a</sup> A. As meninas justificaram as suas atitudes dizendo que ele havia pedido beijos na boca e elas

+ se recusaram, mordendo-o. Além disso a aluna Roberta rodou o menino e ele caiu, batendo com o joelho no chão, machucando-se. A justificativa foi que o garoto exigiu a menina de "inacess". Foram convocados os responsáveis pelas duas.

Cidete

Sonia

(Ata PMEC Jardim Santa Maria III, ano 2013, p. 09).

### Anexo IV

22

Na presente data conversei com os alunos  
Luiz Fernando, Pedro Afonso, Patricia Fries da  
Silva, pois eles brigaram na sala de aula de bicos  
e pontapés, em fica colocando apelido no outro  
Luiz e Pedro a chamaram de bruxa, e ela por  
sua vez, chama o Luiz de Girafa negra fumante.  
Orientei os alunos a respeito dos apelidos, preconceitos  
agressão e respeito com o próximo, vou conversar com  
a sala. Também sobre apelidos e respeito. Os alunos  
LUSINETE CRISTINO  
Dirutor de Escola  
R.G.: 10.844.768  
acima citados disseram que não irão  
ter mais este tipo de comportamento. 22/10/2013.  
Patricia Fries Da Silva Luiz Fernando P. Rocha  
Pedro Afonso de Moura candidato

(Ata PMEC Jardim Santa Maria III, ano 2013, p. 22).

### Anexo V

18/05/2018

Durante a aula de Artes, o aluno Felipe Fernandes, 6B, ofendeu de maneira consciente a aluna Grasielly de "macaca", simplesmente pelo fato de mesma ter enticado o professor no momento qual elle parava. Conversei com o aluno que ~~desse esse desrespeito~~ (desse esse desrespeito) confirmou ter realmente falado esse termo para a colega. Quando o questionei se mesmo não achava a intenção ofensiva e nem mesmo que não, Os responsáveis não compareceram para o dia 18/05/2018 às 10:00 hrs. Fim mais, PMEC Beaudia.

- FELIPE FERNANDES SERGIO DE JESUS

(Ata PMEC Leda Felice Ferreira, ano 2018, p. 65).

#### Anexo VI

18/05/2018

A aluna Nicoll, 3B, veio fazer uma reclamação da aluna Almondra, 1B. Nicoll, diz que após o último jogo que os salas tiraram, Almondra a ofendeu de "Cabelo duro" e a outra colega Beatriz de "gorda". Dito para a aluna que interconversou com a Almondra e tomar as medidas necessárias para tal atitude. Fim mais, PMEC Beaudia

- Nicoll Shun Lee

(Ata PMEC Leda Felice Ferreira, ano 2018, p. 66).

Anexo VII

05/09/2019  
O aluno Vitor Gabriel rubrou uma convocação para o dia 09/09, pois no dia de hoje o aluno tem uma atitude racistas contra a colega Gasmin Simão, a chamando de "pudim ou pixe", "negrainha linda" entre outras, segundo o aluno era "brincadeira". A aluna disse que não gosta da

CS CamScann

136

Brincadeira, o professor suspendeu a aula e trouxe os alunos até a medição. Sem mais. PMEC Leandro.  
- Yasmin na Oração  
- Victor Carneiro

(Ata PMEC Leda Felice Ferreira, ano 2019, p. 135/136).

## Anexo VIII

18/11/2019.

O aluno Júlia, 7A, veio me procurar para dizer que tinha tido um problema com os alunos Daniell e Isabelli. Segundo Júlia os alunos ficam agredindo ela quando vai para pátio, ficam dizendo que o aluno dela é para formar os pátios entre outras referências. Encarei Danielle e Isabelli que por sua vez disseram que isso é uma brincadeira que acontece entre elas, e que acontece até mesmo dentro da sala de aula. conversei com as professoras, que acabaram dizendo que tem um problema entre elas há algum tempo, aconselhei ao aluno a se respeitarem e não ter mais esse tipo de comportamento. Ela acaba o fato voltar a se repetir. Encaminhei as professoras para tomarem ciúma das faltas de manha, Dinei Leandra, encarregada das abordagens -

- Júlia Mantos Silveira 7ºA
- Marilly Sessão de Bobo 7ºC
- Isabelli Kristina Zaldanha Rodrigues 7ºC

(Ata PMEC Leda Felice Ferreira, ano 2019, p. 152).

## Anexo IX

Ocorrência 14/03/18

Gabriel Luiz dos Santos Antônio

Esteve presente na UT os responsáveis pelo educando para relatar o episódio ocorrido em sala de aula com a professora de Eliane, os pais vieram

fez um B.O contra a professora e tomar as providências cabíveis. Tínhamos que fechar o episódio assim de vez de vez, onde fiz cleve a situação de racismo por parte da professora. Eliane dos Santos Gleyson  
Geller Luiz Antônio

(Ata PMEC Ana Rodrigues Liso, 2018, p. 83).

Anexo X

Ocorrência 20/03/18 9º G

Bruna Alves  
Bianca Moura

Nesta data o aluno Guilherme foi advertido por agir com desrespeito com as alunas acima citadas. O aluno tem apresentado comportamento de provocações, apedidos, elis (exageração) fia, desistiu, nariz de porco, sumbada. A responsável foi convocada para as devidas providências.

(Ata PMEC Ana Rodrigues Liso, 2018, p. 87).

Anexo XI

GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO  
SECRETARIA DA EDUCAÇÃO  
DIRETORIA DE ENSINO-REGIÃO CARAPICUIBA  
E.E. ANA RODRIGUES DE LISO

Carapicuíba, 18/09/2018

Encaminhamento disciplinar

Aluno: Rafael Aparecido Oliveira Série/Ano: 2º A

Relato:

O aluno acima citado ficou me chamando de bêbado durante as aulas, quando vai me mostrar o caderno e me chama para tirar alguma dúvida. Já conversei com o mesmo e não resolveu. Ele continua agindo da mesma feita. Gostaria que a direção conversasse com o aluno.

Professor: Euclyene Disciplina: Arte

Assinatura: *Rafael Aparecido Oliveira*  
Data: 18/09/2018  
Firma Diretor

Responsável: *Rafael Aparecido Oliveira*

(Ata PMEC Ana Rodrigues Liso, 2018, p. 121).

## Anexo XII

Ocorrência 15/04/2019. q69515  
Keythe Sonone Barbosa dos Santos 9ºE 112287648 Sítima  
Estava presente a mãe da aluna Dra Roseane de Barbosa  
Santos da Silva para relatar que sua filha está sendo  
vítima de Ciberbullying, em que ridicularizam a aluna  
e denegram a imagem dela. Ama) da aluna não na  
delegacia fizeram dep. bolitme. denegram a. ress. ouviu  
Solange Venturini Braga Profª Mediadora  
RG 14448890-5

(Ata PMEC Ana Rodrigues Liso, 2019, p. 22).

## Anexo XIII

1063472 Ocorrência 23/09/2019 Profª Mediadora  
Lucas Ferreira Alves Gomes 7ºC 108417303  
Nesta data a professora Eucilene procurou a  
Diricão dizendo que o aluno acima citado  
gravou vídeo e publicou com a imagem da  
professora. A professora solicita a presença dos  
pais e fala inclusive de uma possível ocorrê-  
cia policial, pois entende que sua imagem foi  
denegrida. A responsável foi convocada para  
ciência dos fatos e devidas providências.  
Aluno: Lucas Ferreira Alves Gomes  
Responsável:

(Ata PMEC Ana Rodrigues Liso, 2019, p. 63).

## Anexo XIV

### **TERMOS DE CONSENTIMENTO PARA A PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA CIENTÍFICA**

Eu, Adriana Helena dos Santos Suzano, função: vide diretora, autorizo a realização da entrevista e a utilização dos dados coletados para a pesquisa: **A ATUAÇÃO DO PROFESSOR(A) MEDIADOR(A) ESCOLAR E COMUNITÁRIO E O RACISMO ESTRUTURAL**, realizada pelo pesquisador: Thiago Gomes Novaes, do Programa de Pós-Graduação profissional Gestão e práticas Educacionais da Universidade Nove de Julho (PROGEPE), RG: 33.535.453-1, e-mail: skillhelp@gmail.com , telefone: (11) 97313-0257 , para âmbito restrito de sua pesquisa de mestrado e seus desdobramentos de divulgação científica (publicações e apresentação em congressos acadêmicos), comprometendo-se a disponibilizar todos os dados coletados, retornar e discutir, se necessário, os resultados obtidos na presente pesquisa, bem como colocar-se à disposição para quaisquer dúvidas e esclarecimentos.

Data 09/11/2021.

Assinatura



**Termo de consentimento para participação em pesquisa científica Adriana Helena dos santos Suzano.**

## Anexo XV

### TERMOS DE CONSENTIMENTO PARA A PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA CIENTÍFICA

Eu, Leandra Weishaupt, função: professora ensino fundamental e médio, autorizo a realização da entrevista e a utilização dos dados coletados para a pesquisa: **A ATUAÇÃO DO PROFESSOR(A) MEDIADOR(A) ESCOLAR E COMUNITÁRIO E O RACISMO ESTRUTURAL**, realizada pelo pesquisador: Thiago Gomes Novaes, do Programa de Pós-Graduação profissional Gestão e práticas Educacionais da Universidade Nove de Julho (PROGEPE), RG: 33.535.453-1, e-mail: skillhelp@gmail.com , telefone: (11) 97313-0257 . para âmbito restrito de sua pesquisa de mestrado e seus desdobramentos de divulgação científica (publicações e apresentação em congressos acadêmicos), comprometendo-se a disponibilizar todos os dados coletados, retornar e discutir, se necessário, os resultados obtidos na presente pesquisa, bem como colocar-se à disposição para quaisquer dúvidas e esclarecimentos.

Data 28/11/2021.

Assinatura



**Termo de consentimento para participação em pesquisa científica Leandra Weishaupt.**

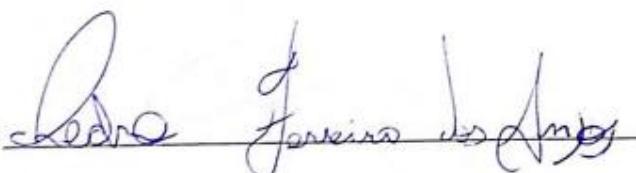
## Anexo XVI

### TERMOS DE CONSENTIMENTO PARA A PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA CIENTÍFICA

Eu, Pedro Ferreira dos Anjos, função: professora ensino fundamental e médio, autorizo a realização da entrevista e a utilização dos dados coletados para a pesquisa: **A ATUAÇÃO DO PROFESSOR(A) MEDIADOR(A) ESCOLAR E COMUNITÁRIO E O RACISMO ESTRUTURAL**, realizada pelo pesquisador: Thiago Gomes Novaes, do Programa de Pós-Graduação profissional Gestão e práticas Educacionais da Universidade Nove de Julho (PROGEPE), RG: 33.535.453-1, e-mail: skillhelp@gmail.com , telefone: (11) 97313-0257 , para âmbito restrito de sua pesquisa de mestrado e seus desdobramentos de divulgação científica (publicações e apresentação em congressos acadêmicos), comprometendo-se a disponibilizar todos os dados coletados, retornar e discutir, se necessário, os resultados obtidos na presente pesquisa, bem como colocar-se à disposição para quaisquer dúvidas e esclarecimentos.

Data 28/11/2021.

Assinatura

A handwritten signature in blue ink, appearing to read "Pedro Ferreira dos Anjos".

**Termo de consentimento para participação em pesquisa Pedro Ferreira dos Anjos.**

## Anexo XVII

### **TERMOS DE CONSENTIMENTO PARA A PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA CIENTÍFICA**

Eu, Sandra Regina Moraes, função: professora ensino fundamental e médio, autorizo a realização da entrevista e a utilização dos dados coletados para a pesquisa: **A ATUAÇÃO DO PROFESSOR(A) MEDIADOR(A) ESCOLAR E COMUNITÁRIO E O RACISMO ESTRUTURAL**, realizada pelo pesquisador: Thiago Gomes Novaes, do Programa de Pós-Graduação profissional Gestão e práticas Educacionais da Universidade Nove de Julho (PROGEPE), RG: 33.535.453-1, e-mail: skillhelp@gmail.com , telefone: (11) 97313-0257 , para âmbito restrito de sua pesquisa de mestrado e seus desdobramentos de divulgação científica (publicações e apresentação em congressos acadêmicos), comprometendo-se a disponibilizar todos os dados coletados, retornar e discutir, se necessário, os resultados obtidos na presente pesquisa, bem como colocar-se à disposição para quaisquer dúvidas e esclarecimentos.

Data 25/10/2021.

Assinatura



**Termo de consentimento para participação em pesquisa Sandra Regina Moraes**