

UFRGS – UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA SOCIOLOGIA E HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

CIBELE FAGUNDES CAPAVERDE

**PROFESSORES DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E A MEDIAÇÃO DE CONFLITOS
NA ESCOLA: disposições para uma educação antirracista.**

Porto Alegre, RS

2023

Cibele Fagundes Capaverde

**PROFESSORES DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E A MEDIAÇÃO DE CONFLITOS
NA ESCOLA: disposições para uma educação antirracista.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientadora: Dra. Russel Teresinha Dutra da Rosa. Linha de pesquisa Sociologia e História da Educação.

Porto Alegre, RS

2023

CIP - Catalogação na Publicação

Capaverde, Cibeles Fagundes

PROFESSORES DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E A MEDIAÇÃO DE CONFLITOS NA ESCOLA: disposições para uma educação antirracista. / Cibeles Fagundes Capaverde. -- 2023. 114 f.

Orientadora: Russel Teresinha Dutra da Rosa.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2023.

1. disposições. 2. educação das relações étnico-raciais. 3. conflitos étnico-raciais. 4. mediação de conflitos escolares. 5. formação docente. I. da Rosa, Russel Teresinha Dutra, orient. II. Título.

CIBELE FAGUNDES CAPAVERDE

**PROFESSORES DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E A MEDIAÇÃO DE CONFLITOS
NA ESCOLA: disposições para uma educação antirracista**

Banca Examinadora:

Prof^ª. Dr^ª Lucia Regina Brito Pereira – (SEDUC/RS)

Prof^ª. Dr^ª Carla Beatriz Meinerz – (PPGEDU/UFRGS)

Prof^ª. Dr^ª Célia Elizabete Caregnato - (PPGEDU/UFRGS)

Porto Alegre, RS

2023

“O Amós, um rapazinho de quase cinco anos chegou pra mim e disse: - Eu sei o que é a morte! Eu retruquei: - Então me ensina. Ele continuou: - O corpo é a casa da alma, um dia o corpo quebra e não dá mais para consertar, e aí a alma vai embora. Eu perguntei: - Pra onde? Ele diz: - Eu não sei, mas uma parte da alma da pessoa vem morar dentro do nosso coração, então ela não morre de verdade porque ela vive ali, dentro da gente. Eu pergunto: - E o corpo: aí ele completa: - A gente faz uma festa, para todo mundo chorar e despedir do corpo, porque a gente não vai mais ver a pessoa e vai sentir saudade, no final a gente pega o corpo coloca dentro de uma caixinha e põem embaixo da terra, vai que ele nasce de novo...”

Autor desconhecido.

Para a minha mãe, sobre a minha mãe, pela minha mãe.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à dona Ângela, mãe, obrigada por ter permitido que eu existisse, por me incentivar a estudar, pelos lanches que me oferecia na metade da manhã enquanto eu “enlouquecia estudando”, por muitas vezes pedir para eu parar um pouco, respirar, comer... Obrigada pelo amor. Só queria que a senhora soubesse que eu sigo sendo a guriuzinha que só estuda, te amo e sinto saudades todos os dias.

Agradeço ao meu parceiro de vida, Edson, por apoiar meu sonho sem questionar, por me amparar em todas as quedas e tropeços, por vibrar comigo por cada pequena conquista, pelas leituras, escutas, auxílios tecnológicos, etc. Tu é meu porto seguro, minha âncora, minha aventura, contigo sei que posso ir além. Obrigada, amor, por cuidar da casa, das roupas, de mim e dos cachorros, tu fostes perfeito.

Aos meus irmãos, sobrinhos e minha tia que respeitaram meu isolamento para a realização deste trabalho. Ohana quer dizer família, amo vocês.

À minha amiga, irmã mais nova, Dandara Rodrigues Dorneles, que em 2017 resolveu se aventurar em um enorme matagal chamado PPGEDU, munida de vontade e talento. Foi lá, limpou o terreno, preparou a terra e semeou uma linda semente, que cresceu, floresceu, deu frutos e mais sementes, uma dessas ela entregou a mim, para que agora nesse terreno limpo e bem cuidado por ela, eu pudesse semear, e aqui está meu cultivo, florescendo. Amiga, eu te dei um pequeno empurrão para essa aventura, mas és tu também a responsável por eu ter dado o pontapé inicial para a minha aventura. Axé.

Agradeço à minha orientadora Prof^ª Dr^ª. Russel Teresinha Dutra da Rosa, que caminha comigo desde 2017 e que nesses vinte e quatro meses fez um trabalho incansável e impecável, foi sempre muito sensível, compreensível, engraçada e otimista, um combo completo para o que eu precisava.

Ao movimento negro que lutou incansavelmente por políticas de reparação histórica, uma dessas políticas me fez ingressar três vezes nessa universidade de Excelência. A luta de mulheres e homens negros é sempre coletiva, os nossos passos vieram de longe, atravessaram um oceano inteiro contra a própria vontade. Por isso existimos, resistimos e seguimos, para honrar os nossos antepassados e ser parte da base para os que virão.

À CAPES pelo apoio financeiro.

Às amigas, alunos, e colegas de trabalho. Pronto, pessoal, posso voltar a ser a amiga dedicada, a professora exigente e a colega de trabalho excelente.

Ao grupo de pesquisa, pelas contribuições para este trabalho, pela amizade e risadas nas inúmeras sextas-feiras à noite de reunião, deixando o ambiente leve e divertido, mas principalmente por estarem presentes sempre que eu necessitei.

RESUMO

Os conflitos raciais entre alunos, na sala de aula, são corriqueiros no dia a dia da escola, muitos deles sendo de cunho racial, e o professor não media como deveria, pois ele não recebeu uma formação adequada para perceber esse tipo de conflito e para trabalhar a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER). Há cursos de graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) que implementaram a ERER nos seus currículos, um desses é o curso de Licenciatura em Ciências Biológicas que, em 2017, implementou a ERER em uma disciplina obrigatória. O problema de pesquisa deste projeto é delineado a partir da seguinte pergunta: O egresso do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFRGS, que participou da disciplina de Estágio de Docência em Biologia a partir do ano de 2017, que esteja diplomado e atuando na Educação Básica, desenvolveu disposições (LAHIRE, 2004) que possibilitem promover uma educação antirracista? O objetivo geral foi realizar um estudo com uma amostra intencional de egressos do curso, sendo mobilizados os conceitos de disposição (Bourdieu e Lahire), de racismo, branquitude (BENTO, 2022) e conflito (CHRISPINO, 2007), bem como dos princípios da Educação para as Relações Étnico-Raciais (SILVA, 2018). A metodologia para a produção de dados foi inspirada em Bernard Lahire (2004), mas com adaptações a fim de caracterizar disposições para uma educação antirracista e para ERER e analisar como são ativadas na atuação de professores licenciados em Ciências Biológicas. A pesquisa mostra que as professoras e professores entrevistados possuem uma trajetória acadêmica marcada pela pressa em se formar e obter o diploma para poder ingressar no mercado de trabalho. É possível perceber nas trajetórias desses professores e professoras, inclinações que indicam disposições antirracistas e para ERER, sendo que essas são ativadas ou reativadas, na convivência com seus colegas negros, na participação pontual de coletivos políticos dentro da universidade, nas discussões e elaboração de trabalhos propostos por disciplinas da educação. Já na escola, ambiente de trabalho dos egressos, foi possível identificar um local institucional racista e com pouca ou nenhuma medida para mediar conflitos raciais e promover a ERER, tornando o trabalho desses profissionais solitário.

Palavras-Chave: disposições; educação das relações étnico-raciais; conflitos étnico-raciais; mediação de conflitos escolares; formação docente; trajetórias acadêmicas.

ABSTRACT

The racial conflicts among students in the classroom are common in everyday school life, many of them are of a racial nature, and the teacher does not mediate as he should, as he has not received adequate training to perceive this type of conflict and to work on Ethnic-Racial Relations Education (ERER). Some courses at the Federal University of Rio Grande do Sul (UFRGS) have implemented ERER in their curricula, such as the Biological Sciences Teaching degree, which implemented ERER in a mandatory discipline in 2017. The research problem of this project is outlined from the following question: Did the graduate of the Biological Sciences Teaching degree at UFRGS, who participated in the Biology Teaching Internship discipline from 2017, that graduated and is working in Basic Education, developed dispositions (LAHIRE, 2004) that enable promoting antiracist education? The general objective was to conduct a study with an intentional sample of graduates from the course, mobilizing the concepts of disposition (Bourdieu and Lahire), racism, whiteness (BENTO, 2022), and conflict (CHRISPINO, 2007), as well as the principles of Education for Ethnic-Racial Relations (SILVA, 2018). The methodology for data production was inspired by Bernard Lahire (2004), but with adaptations to characterize dispositions for antiracist education and ERER and to analyze how they are activated in the performance of licensed Biology teachers. The research shows that the interviewed teachers have an academic trajectory marked by haste to graduate and obtain their diploma in order to enter the job market. It is possible to perceive in the trajectories of these teachers inclinations that indicate antiracist dispositions and for ERER, being activated or reactivated in interaction with their Black colleagues, in occasional participation in political collectives within the university, in discussions and elaboration of work proposed by education disciplines. In the school environment, the workplace of the graduates, it was possible to identify an institutional racist environment with little or no measures to mediate racial conflicts and promote ERER, making these professionals' work solitary.

Keywords: provisions; ethnic-racial relations education; ethnic-racial conflicts; school conflict mediation; teacher training; academic trajectories.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Publicações selecionadas para a construção do referencial bibliográfico	21
Quadro 2 - Caracterização dos participantes da pesquisa	43
Quadro 3 - Caracterização da escolarização e ocupação dos pais	44
Quadro 4 - Descrição das categorias de conflito	66
Quadro 5 - Categorização de temas recorrentes que aparecem nos relatos	67
Quadro 6 - Descrição das categorias de mediação e encaminhamento de conflitos	75
Quadro 7 - Categorização das situações de manejo de conflito relatadas pelas professoras e professores entrevistados	76

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

EABI - Estudos Afrobrasileiros e Indígenas

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

ERER - Educação para as Relações Étnico-Raciais

IES - Instituição de Educação Superior

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

ONU - Organização das Nações Unidas

PIBID - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

PRAE - Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis

SISU - Sistema de Seleção Unificada

SciELO - Scientific Electronic Library On-line

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TED - Technology, Entertainment, Design

UEFS - Universidade Estadual de Feira de Santana

UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFBA - Universidade Federal da Bahia

UNIAFRO - Programa de Ações Afirmativas para a População Negra nas Instituições Federais e Estaduais de Educação Superior

UNILAB - Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
1.1 QUEM SOU EU?	12
1.2 POR QUE ESCOLHER UM GRUPO ESPECÍFICO DE PROFISSIONAIS?	16
1.3 DEFINIÇÃO DO PROBLEMA, O QUE EU QUERO PESQUISAR?	19
1.4 OBJETIVOS	20
1.4.1 Objetivo Geral	20
1.4.2 Objetivos Específicos	20
1.5 RELEVÂNCIA DA PESQUISA	21
2 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA	23
2.1 ANÁLISE BOURDIEUSIANA E RACISMO ESCOLAR	25
2.2 FORMAÇÃO ANTIRRACISTA	28
3 REFERENCIAL TEÓRICO	30
3.1 TENSÕES E CONFLITOS RACIAIS NA ESCOLA	30
3.2 DISPOSIÇÕES DE DOCENTES PARA O ENFRENTAMENTO DO RACISMO	35
4 METODOLOGIA	37
4.1 ENTREVISTAS	39
4.2 ANÁLISES	41
4.3 PROCEDIMENTOS ÉTICOS	43
5 RESULTADOS E DISCUSSÃO	45
5.1 EU NÃO TENHO TEMPO PARA FICAR TOCANDO VIOLÃO: TRAJETÓRIAS ACADÊMICAS	46
5.2 PROCESSOS DE SOCIALIZAÇÃO E DISPOSIÇÕES ANTIRRACISTA E PARA ERER	58
5.3 CONTEXTO ESCOLAR RACISTA E CONFLITOS	64
5.4 MEDIAÇÃO DE CONFLITOS	75
5.5 ERER - DO PLANEJAMENTO À EXECUÇÃO	87
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	95
REFERÊNCIAS	99
APÊNDICE A - Roteiro de entrevistas	107
APÊNDICE B - Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE)	109
APÊNDICE C - E-mail a ser enviado como convite aos participantes	113

1 INTRODUÇÃO

“Quem faz perguntas, não pode evitar as respostas.”

Provérbio Africano¹.

1.1 QUEM SOU EU?

Sou Cibele Capaverde, a quinta filha de Dona Ângela, mas a primeira a ingressar e concluir o ensino superior. Nasci, cresci e vivo na periferia de Porto Alegre e sempre estudei em escolas públicas.

Tudo que eu queria era ter estudado! Então, não saia da escola nunca, viva tudo que puderes viver nesse lugar, porque um dia vais sair e perceber que tudo o que tu querias era ter estudado mais um pouco. Um dia, cheguei em casa, chorosa, triste e angustiada, eu tinha certeza que iria reprovar na disciplina de História naquele ano. Eu tinha treze anos completos, estava atrasada na escola, era a mais velha da sala, uma das únicas pretas e era repetente. Aquilo me torturava muito, eu não conseguiria viver com o fracasso da reprovação, ver meus colegas seguir em frente na trajetória escolar, e eu ficar ali na mesma série, com as mesmas professoras, sendo motivo de chacota dos novos colegas. Naquele mesmo dia, horas mais tarde, quando criei coragem, disse que pararia de estudar e que pedi para que ela me levasse junto para fazer faxina. Parar de estudar, desistir, foi meu pensamento para lidar com as emoções e com o racismo que sofria, era a única solução para acabar com aquilo. “Tudo que eu queria era ter estudado”, foi a resposta da minha mãe. Depois desse dia, eu nunca mais parei de estudar, nunca mais pus um fim nessa trajetória, porque entendi que eu não estava fazendo só por mim, eu estava fazendo por todas mulheres pretas da minha família que me precederam.

Tento diminuir a resistência em escrever, pois como disse a professora Carla Meinerz em um dos encontros do Seminário Especial Pesquisa em Educação e Escrevivências: “A dificuldade não está em não saber escrever, e sim, em resistir em escrever”. Resisto em escrever não porque não sei o que registrar, eu sei exatamente o que escrever, mas resisto, e resisto porque em todos os momentos sinto a necessidade de escrever sobre a história de minha mãe, Dona Ângela, mulher preta, batalhadora, trabalhadora, inteligentíssima, culta e que voltou ao Orun no início de 2022.

¹ Provérbios são pensamentos ou ditados curtos que contém um conselho moral ou uma norma social. Escolhi os provérbios africanos pois essa dissertação visa a Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER). Eles foram extraídos do livro “Um defeito de cor”, escrito pela autora Ana Maria Gonçalves (2006). Que possamos aprender cada vez mais com os países do continente Africano.

Sonhar no corpo de outra pessoa, foi o que minha mãe fez comigo, não aquela posse que percebemos na branquitude: meu filho vai ser médico, advogado, vai seguir a tradição da família. Não, minha mãe não teria condições de exigir algo assim dos filhos, mas todos os meus passos dentro da educação, todo o meu estudo, foram acompanhados de perto por ela, desejados por ela. Ela viveu o sonho de estudar através de mim e, hoje, acho que esse foi um dos maiores atos de amor que tive, entender que a maternidade limitou a vida escolar dela, e o trabalho infantil limitou a vida escolar de minha avó, e os resquícios da escravidão impediram meus bisavós de estudarem.

Eu não conheci minha avó, tão pouco sei da história da minha bisavó. Sei que a vida delas foi difícil, que o estudo foi escasso ou inexistente, e a pobreza, concreta. Ao ler os livros de Conceição Evaristo, passei a imaginar através da *Escrevivência* (EVARISTO, 2017) a vida das que me antecederam. O poema “vozes-mulheres”, presente no livro “Poemas de recordação e outros movimentos”, narra exatamente a reflexão que quero fazer aqui. No poema, Conceição (2017a) faz um movimento de lá pra cá, um movimento das que vieram antes e das que estão aqui agora. Ela fala sobre o choro e lamento das que foram retiradas de sua terra à força, da perda da infância e forçadas a continuar. Das que aqui nasceram mas não eram livres e das que estão aqui agora e que tem um dever implícito em resistir, continuar resistindo, pelas que sofreram antes e pelas que ainda virão. O ontem, o hoje, o agora e também as próximas gerações.

Esta dissertação pesquisou as disposições de professores de Ciências Biológicas para a Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER), baseada nos estudos e conceitos de Lahire e Bourdieu. A ERER é um projeto de educação vinculado ao projeto de humanidade, modos de viver e de pensar do movimento negro no Brasil e valores de matriz Africana (BRASIL, 2004). Inicialmente, achei que fosse encontrar entre os participantes da pesquisa movimentos em prol da ERER ao longo de sua vida acadêmica, como eu acreditava ser a minha trajetória, e como percebo a trajetória de muitos colegas de profissão negros e negras. Mas, ao viver o luto diário, ao viver o luto daquelas que eu nem cheguei a conhecer, e debruçada nos escritos de Conceição, me deparo com toda essa carga que carrego das que vieram antes, e me dou conta de que meu movimento e posicionamento diante do racismo se dá inicialmente com a frase de minha mãe, “tudo que eu queria era ter estudado”.

Hoje, sei que minha mãe não estudou tudo que ela queria por uma série de fatores que foram se acumulando ao longo de sua vida, e não só pelo fato de ter sido mãe aos catorze anos, aos dezesseis, aos dezenove, aos vinte e aos vinte e um anos. Minha mãe não teve recursos, auxílios ou rede de apoio para continuar estudando. Não foi só o fato de ter

engravidado várias vezes, foi também o descaso do Estado com aqueles que mais precisam de assistência, foi a falta de informação, foi a falta de uma educação sexual, a inexistência de creches públicas nos bairros periféricos e a falta de vagas nas escolas, visto que, em meados de 1970, a escola pública era para poucos. No início dos anos 2000, minha mãe conseguiu concluir o ensino médio e tinha planos de fazer curso técnico em nutrição, mas, nessa época, ela se tornou avó, e para ser a rede de apoio que minha irmã tanto precisou, ela não seguiu adiante com os planejamentos de continuar estudando.

Sei que a história de vida de minha mãe se (con)funde (trocadilho utilizado por Conceição Evaristo, [2016] 2020) com muitas histórias de outras mulheres pretas. Acreditei que iria encontrar nos participantes de pesquisa, ao convidá-los a construir a escrita comigo, histórias parecidas. Suas avós, mães, tias certamente tiveram trajetórias muito semelhantes a de minha mãe, e isso fez com que eles se tornassem professores que lutam contra o racismo e a favor da visibilidade das lutas do povo negro. Nem sempre nossas disposições para atuar contra o racismo são nítidas, nossas motivações estão na nossa existência, na nossa resistência em permanecer vivos, pertencentes a esse mundo e evitar que outros sofram o que sofremos na infância e que nossos ascendentes sofreram a vida inteira.

A escriturária (EVARISTO, 2017) trouxe muitas lembranças acerca da história de vida de minha mãe, memórias que estavam adormecidas, mas que precisavam vir à tona para que eu pudesse perceber que as disposições de professores negros para a EREER começam na sua ancestralidade. Rita de Cássia dos Santos Camisolão (2020) expressa em sua escrita a mesma ideia que quero passar aqui, de que ela carrega no seu corpo e na sua história marcas semelhantes às que outros estudantes negros e negras carregam.

Essas reflexões me fizeram perceber que nossa escrita, a escrita de pessoas pretas, é uma construção coletiva. Minhas mãos escrevem junto com as mãos de minha mãe e minha avó. Escrevo inicialmente para elas, por elas e com elas. Não cheguei até aqui sozinha, devo minha existência a elas, então, porque achar que estou sozinha nessa caminhada? Depois, minhas mãos já (con)fundidas com as mãos das que me precederam, novamente se confundem com as mãos dos colegas negros que chegaram antes, escrevo junto deles, escrevo com eles, pois sabemos que nosso legado fica para os nossos. É como fala Dandara Rodrigues Dorneles (2020) na sua escrita, ela escreve que sua vida só tem sentido junto a várias outras vidas. Meu texto só terá sentido junto a várias outras construções acadêmicas de colegas negros assim como na existência, resistência e persistência dos meus antepassados.

Até os meus quinze anos, eu não fazia ideia do que significava fazer uma faculdade, ter uma profissão através dos estudos. Eu convivía com pedreiros, empregadas domésticas,

faxineiras, donas de casa, portanto, não tinha uma perspectiva de profissão diferente das que minha mãe e minhas tias tinham. Recordo, inclusive, de forma muito clara, o dia em que minha mãe me levou para me ensinar a fazer faxina. Chegamos ao apartamento designado para o serviço e a única coisa que fiz o dia inteiro foi ler. Consumi de forma voraz alguns trechos de livros da estante, que eram obras sobre Educação e Sociologia. Não entendi muito do que li, mas, naquele momento, um mundo novo se abriu pra mim. Ao final do dia, a minha mãe estava muito irritada, pois, para ela, eu não havia aprendido nada. Porém, eu tinha aprendido muito sobre mim, estava radiante naquele dia e tive certeza que não seria faxineira.

Desde muito pequena, eu via minha mãe lendo. Ela vivia compartilhando livros, emprestados de patroas e de amigas, estava sempre em volta de alguma história; ela sofria de uma insônia terrível, e a forma que encontrou para não deixar os pensamentos ruins virem à tona na madrugada foi a leitura. Logo, eu adquiri esse mesmo gosto através dessa vivência, acredito que foi por conta desta exposição desde muito pequena que fui a primeira aluna da turma a aprender a ler e a escrever. Podia ter sido essa a lembrança do início da minha vida escolar, mas, infelizmente, não foi. Ingressei na escola em 1993, turma 17, professora Isabel², a mais antiga alfabetizadora do Colégio Santa Rosa. Minha mãe ficou muito contente, pois a professora tinha muita experiência em alfabetização e logo eu estaria lendo e escrevendo, o que aconteceu de fato, aprendi a ler e a escrever ainda no primeiro trimestre do ano. Porém, ao final daquele trimestre, tivemos um ditado, valendo nota, a professora ditou uma palavra e eu ouvi minha colega falando baixinho: “*Essa eu não sei escrever*”. Prontamente, eu comecei a soletrar as letras para ela. A professora Isabel viu, foi até onde estávamos sentadas, falou para minha colega (de pele branca) que não podia conversar na hora do ditado, virou pra mim e disse: “Colando no ditado, Cibele? Desse jeito tu não vai chegar na quinta série, vocês [passando os dedos no meu braço, se referindo a cor da minha pele] se acham muito espertos.”. A professora Isabel tirou a folha da minha mesa e deu zero e, junto a isso, um bilhete para minha mãe, solicitando a presença dela na escola no dia seguinte.

Esse foi o primeiro ataque racista que sofri na escola do qual eu me recordo, mas, infelizmente, não foi o único. Ocorreram inúmeros outros, no ensino médio, no técnico e na graduação. Lamentavelmente, eu não consegui me defender nem apontar o racismo em nenhuma das ocasiões. Vinte e nove anos se passaram desde que sofri o primeiro ataque racista no ambiente escolar e, desde 2003, leis foram criadas, projetos foram implementados, nas universidades, disciplinas foram elaboradas para se adequarem à legislação vigente,

² Todas as pessoas referidas nesta dissertação, exceto o nome de minha mãe Ângela, são designadas por nomes fictícios para preservar o seu anonimato.

cursos de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu* surgiram com a temática racial. Nilma Lino Gomes (2017) nos mostra que a caracterização do racismo como crime inafiançável, bem como a obrigatoriedade da inclusão da história e da cultura afro-brasileira e indígena em todos os âmbitos escolares, só se tornou realidade a partir da luta do Movimento Negro. Ainda assim, é necessário mais! Crianças e jovens continuam sofrendo racismo no ambiente escolar por parte de professores e colegas. Mas qual a razão de isso continuar acontecendo mesmo depois de todos esses adventos? A estrutura da nossa sociedade e a estrutura das instituições escolares são racistas.

As minhas motivações para pesquisar a EREER na escola surgem inicialmente de forma velada, com a impossibilidade dos meus antepassados de estudarem e, posteriormente, de forma explícita, dos ataques racistas que sofri de professores, pela ausência do ensino da História e cultura Afro-Brasileira no ambiente escolar, pelo meu percurso na docência, desde 2010, pelo conhecimento da legislação antirracista e pela minha participação como monitora, em 2017, na disciplina de Estágio de Docência em Biologia do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

1.2 POR QUE ESCOLHER UM GRUPO ESPECÍFICO DE PROFISSIONAIS?

A universidade se diz universal no que tange aos saberes científicos, mas nas suas relações, fazeres acadêmicos e vivências sabemos que ela não é nem universal nem diversa: Ela é branca, elitista e racista, pois exclui todos aqueles que de alguma forma não se adequam a ela. Conforme Gladis Elise Pereira da Silva Kaercher (2020, p. 23), “as diferentes matrizes étnico-raciais sempre fingiram coabitar, de modo plural e democrático, os intramuros dos estabelecimentos de ensino superior”. Na realidade, a universidade é um reflexo da sociedade, um microcosmos existente que reproduz as exclusões que já estão impostas. Segundo Silvio Almeida (2021, p.47), “as instituições são apenas a materialização de uma estrutura social ou de um modo de socialização que tem o racismo como um de seus componentes orgânicos.”

Se o racismo presente dentro da universidade é só um reflexo de nossa sociedade, é acertado que ele esteja presente não só nas vivências e discursos, mas também no fazer dos cursos, nos currículos, na forma de pensar a formação dos futuros profissionais, mantendo o pensamento colonizador na extensão, no ensino e na pesquisa. A universidade é responsável pela formação inicial dos profissionais, sendo assim, ela contribui para legitimar a reprodução das desigualdades, uma vez que não há discussões suficientes sobre o racismo que assola nosso país nesse espaço de formação e qualificação profissional.

No ano de 2003, os artigos 26-A e 79-B da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) foram redigidos pela lei 10.639, que dispõe a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares (BRASIL, 2003). Ela determina a EREER nos currículos escolares e inclui no calendário escolar o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra”. No ano de 2008, o artigo 26-A foi alterado pela lei 11.645, que inclui o ensino de História e Cultura Indígena (BRASIL, 2008), porém, para a construção deste trabalho, a alteração produzida pela lei 11.645 não foi referenciada pois a situação de pesquisa reivindicou um recorte temático de modo que foi possível um aprofundamento dos estudos. Por isso, embora o artigo 26-A da LDBEN estabeleça o estudo da História e Cultura Indígena no ensino, nesta dissertação, isso não foi possível. Assim, o recorte da pesquisa visou abordar as lutas e as conquistas do Movimento Negro.

Ingressei no curso de Ciências Biológicas na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) no terceiro ano da implementação das cotas raciais, em 2010. Portanto, o artigo 26-A já estava em vigência há sete anos, mas, ao longo de toda minha preparação, eu não tive nenhuma disciplina que tivesse a temática antirracista em seu plano de ensino. Concluí meu primeiro curso de graduação sem saber como atuar em sala de aula, a fim de promover a valorização da cultura, das lutas e conquistas históricas dos negros.

A minha disposição para trabalhar possíveis conflitos e exaltar as maravilhas e belezas do meu povo veio a partir da minha vivência, pois sou uma mulher negra de pele retinta, e dos cursos que participei ao longo dos anos, como por exemplo, os cursos de extensão: “Territórios negro: patrimônio afro-brasileiro em Porto Alegre”; “Diálogos sobre a educação para as relações étnico-raciais e a educação básica”; “Desconstruindo o racismo na prática: UNIAFRO/UFRGS”. Além dos cursos realizados, também fiz leituras diversas, assisti filmes e palestras, participei de eventos culturais, entre tantos outros. Todas as atividades que me oportunizaram uma aproximação da EREER foram em espaços na universidade, mas fora do currículo da licenciatura.

O desejo de aprender mais sobre educação, fez com que eu iniciasse minha segunda graduação, também na UFRGS. Ingressei no curso de Pedagogia em 2017 e, ainda no primeiro semestre, passei pelo processo seletivo para atuar na monitoria do Estágio de Docência em Biologia, no qual fui aprovada. Nessa experiência de um ano, juntamente com a professora que ministra a disciplina, construímos o projeto da EREER presente pela primeira vez no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas.

No primeiro ano de implementação da EREER no estágio, as discussões foram voltadas principalmente para a dimensão relacional. Apresentamos aos alunos textos, documentários, livros, filmes, palestras no estilo *Technology, Entertainment, Design* (TED Conferences), a fim de propor uma reeducação para as relações étnico-raciais de forma a sensibilizar esses futuros profissionais. Foi realizada uma saída de campo para conhecer o museu a céu aberto do Percurso do Negro, no centro histórico da cidade de Porto Alegre, assim como o Museu de Porto Alegre Joaquim José Felizardo. Estudantes, monitora e professoras foram acompanhados por Maurício Dorneles, historiador e Mestre em Educação, que sempre fez um belíssimo trabalho apresentando e aprofundando as discussões acerca da história da construção da cidade. Com essa saída de campo, pudemos conhecer um pouco das religiões de matriz africana e analisar criticamente a invisibilidade do negro na narrativa hegemônica apresentada sobre a construção da cidade de Porto Alegre. Os estudantes sempre foram convidados a refletir sobre a sua prática pedagógica e a elaborar planos de aula que contemplassem as dimensões da EREER e o conteúdo de Biologia.

Nos anos seguintes, a professora e os outros monitores foram reformulando, melhorando, acrescentando materiais à disciplina a fim de deixar a discussão mais rica, o aprendizado mais efetivo e, também, tornar a dimensão curricular mais presente nas discussões. Assim, os futuros profissionais foram convidados a refletir sobre a sua futura prática profissional, para que ela contemplasse os direitos humanos mediados por princípios de equidade étnico-racial. O desafio foi pensar abordagens teórico-práticas para o ensino de Biologia no Ensino Médio, considerando a diversidade sociocultural e étnico-racial dos estudantes, visando contribuir para a reparação de situações de desigualdade e de discriminação produzidas ao longo da história.

Há leituras que não foram alteradas ao longo dos anos, pois para a EREER esses textos são de extrema necessidade para o entendimento e aprofundamento desse projeto de sociedade. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais (BRASIL, 2004a), a lei 10.639/03, assim como leituras de Nilma Lino Gomes, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva e Douglas Verrangia, são apresentadas em todos os semestres aos futuros egressos. Os momentos de sensibilização e contextualização continuam em vigor até o presente momento, as saídas de campo aos museus também, porém, agora, os estudantes ficam responsáveis por estudar e apresentar aos seus colegas e professora as obras do museu, com cada estudante se responsabilizando por um monumento. Desta forma, a saída de campo se torna mais atrativa e o estudante mais apropriado do contexto, pois ele deixa de ser um sujeito passivo e passa a ser um sujeito ativo na atividade.

Após três encontros, de estudos e visitas aos Museus, os egressos são convidados a realizar a leitura de pelo menos um dos textos disponibilizados e a produzir uma reflexão sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais, a história e as culturas africana e afro-brasileiras e o Ensino de Ciências da Natureza, assim como conhecer, estudar e apresentar uma liderança que se configure como representatividade negra aos seus colegas e professora. Eles também podem produzir um planejamento de uma aula ou uma reflexão sobre a contribuição das ciências da natureza para a promoção de uma educação antirracista em cumprimento ao previsto no Artigo 26-A da LDBEN (BRASIL, 1996).

Os futuros profissionais que passaram pelo curso de Licenciatura em Ciências Biológicas após o ano de 2017 tiveram uma introdução sobre a ERER³, sendo assim questiono: esses professores trabalham a ERER na sala de aula? Realizaram cursos para se aperfeiçoar? Quais disposições construíram ao longo de sua vida acadêmica e profissional ou antes para trabalhar a ERER na escola? Como realizam esse trabalho?

1.3 DEFINIÇÃO DO PROBLEMA, O QUE EU QUERO PESQUISAR?

A formação dos professores não é completa, a universidade não consegue atender a todas as demandas da educação escolar. A ERER é um projeto de transformação da sociedade que só recentemente passou a ser considerado no currículo do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFRGS, logo, para que esse projeto seja compreendido e experienciado, são necessários estudos aprofundados em cursos, seja de extensão, especialização ou de pós-graduação *stricto sensu*. Em uma de suas investigações, a pesquisadora Carla Beatriz Meinerz (2017) confirma a premissa de que a execução do artigo 26-A nas escolas de educação básica se dá na modalidade que ela intitula de *afeto à causa*, ou seja, a professora ou o professor que trabalha a temática do racismo e da ERER é negra ou negro e, quando é branco, possui alguma sensibilidade e responsabilidade com o projeto de transformação da realidade brasileira. Sendo assim, considero como o problema de pesquisa deste projeto a seguinte pergunta: Os egressos do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFRGS, que concluíram o curso entre 2018 e 2022 e que estejam atuando na educação básica, desenvolveram disposições (LAHIRE, 2004) que possibilitem mediar conflitos raciais e promover uma educação antirracista?

³ A partir de 2022, também passaram a ter uma disciplina específica obrigatória no curso, “Educação e Relações Étnico-Raciais” (EDU03171), além desta, está prevista uma disciplina eletiva “Encontro de Saberes” (ART03496), mas que oferece poucas vagas sendo muito difícil a matrícula.

Os conflitos raciais existem em todos os âmbitos da sociedade, dado que o racismo na sociedade brasileira é construído de forma estrutural e institucional. Para Almeida (2021), as instituições são hegemônicas pelos grupos dominantes da sociedade e esses utilizam dos mecanismos institucionais para manter seus iguais e seus interesses políticos no poder; e é por esse motivo que as instituições são racistas.

A escola é uma instituição composta por uma comunidade escolar que produz uma cultura institucional permeada pelas contradições e valores do conjunto da sociedade. Na escola, a participação do professor nos espaços de decisão, elaboração de planos e projetos de trabalho e de estudos necessita estar em consonância com a EREER, tanto na definição dos temas de estudo como também na observação de tensões raciais e mediação de conflitos.

A sala de aula é mais um espaço onde esse conflito se instala e o professor, como um mediador, necessita de uma formação apropriada para saber conduzir as relações interpessoais e lidar com os conflitos. Segundo Janaina de Azevedo Corenza (2018), se a formação dos professores não for modificada, ela continuará contribuindo com a superficialidade da abordagem da problemática racial que existe na sala de aula. É somente recebendo formação contínua que todos os professores estarão aptos a atuar na dimensão relacional da educação étnico-racial de modo a prevenir e estabelecer limites para expressões individuais de racismo, bem como valorizar as culturas e a história africana e afro-brasileira, de forma a contribuir para modificar as interações na sala de aula.

1.4 OBJETIVOS

1.4.1 Objetivo Geral

O objetivo geral desta pesquisa será realizar um estudo com uma amostra de egressos do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) que esteja atuando na educação básica, buscando analisar suas práticas pedagógicas com foco em suas disposições para a mediação de conflitos raciais e para a promoção de uma educação antirracista.

1.4.2 Objetivos Específicos

O presente trabalho foca em caracterizar disposições para percepção, mediação de conflitos raciais e promoção de uma educação antirracista e para a EREER. Busca, também, compreender como é produzida a disposição antirracista e para a EREER, focalizando

processos de socialização, particularmente ao longo da formação acadêmica, incluindo atividades extracurriculares, e durante a atuação profissional. A pesquisa também tem como objetivo avaliar a contribuição da universidade para a ativação e a construção de uma disposição antirracista e para ERER, relacionar os percursos que o egresso realiza no curso com a ativação ou inativação das disposições para a educação antirracista e identificar se o ambiente de trabalho em escolas de Educação Básica pode gerar, ativar ou não, uma disposição para a promoção de uma educação antirracista.

1.5 RELEVÂNCIA DA PESQUISA

No ano de 2001, na III Conferência Mundial contra o Racismo, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, promovida pela Organização das Nações Unidas (ONU), em Durban, África do Sul, o Brasil, sendo o país signatário do plano de ação, passa a reconhecer internacionalmente a existência do racismo estrutural e se compromete a construir medidas para a sua superação. Foi após essa conferência que mudanças significativas passaram a ocorrer na estrutura da sociedade brasileira.

A redação do artigo 26-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 2003, foi um grande marco para o combate do racismo através da educação. A lei 12.711, sancionada em 2012, que determina a implementação de cotas raciais em todas as Instituições de Educação Superior (IES) brasileiras, vinculadas ao Ministério da Educação (BRASIL, 2012), também foi uma grande conquista para a formação de profissionais autodeclarados pretos e pardos na área da educação. De forma análoga, a lei 12.990/14 determina que 20% das vagas em concursos públicos federais sejam destinadas para pessoas autodeclaradas pretas e pardas. Com isso, estados e municípios acabaram criando seus decretos que determinam a reserva de vagas étnico-raciais em concursos. No estado do Rio Grande do Sul (2014), há o decreto 52.223 que determina a reserva de vagas nos concursos estaduais. O município de Porto Alegre (2014) também criou a lei Complementar 746/2014 para reserva de cotas raciais para concursos públicos.

Não quero aqui fazer uma revisão de todos estados e municípios brasileiros que aderiram à lei de cotas raciais em seus concursos públicos. Quero ressaltar que mesmo com cotas em universidades e em concursos, o número de professores autodeclarados negros em sala de aula e nos cargos administrativos da educação ainda é pequeno, gerando uma enorme ausência de produção de conhecimento no âmbito da ERER demonstrada na pesquisa de Silva (2018).

Assim, a execução desta pesquisa é de tamanha necessidade, uma vez que olhar para a formação de professores de forma crítica poderá contribuir para uma mudança na dinâmica da sociedade desde o combate ao racismo e à discriminação racial na sala de aula, até a preparação inicial de profissionais que, mais adiante, nas suas carreiras, irão, por exemplo, elaborar os mais diversos materiais didáticos, tendo a EREER como disparador de pensamento crítico quando se fala de racismo e etnocentrismo e fazendo com que esses materiais sejam mais inclusivos e diversos. Não esquecendo que pesquisas auxiliam no pensar e no agir, e a presente pesquisa poderá subsidiar debates que promovam mudança curricular de cursos de licenciatura da UFRGS e de outras instituições, assim como a oferta de formação continuada para os profissionais da educação.

É uma pesquisa de relevância social, pois está ligada à superação das desigualdades, uma vez que busca identificar se os profissionais da educação receberam formação para combater o racismo e as discriminações negativas que ocorrem dentro das escolas. Também considero de relevância acadêmica uma vez que a região sul é a que menos produz pesquisas a nível de pós-graduação *stricto-sensu* quando o assunto é a Educação para as Relações Étnico-Raciais, conforme informa Silva (2018, p.126): “[...] analisando a produção de teses e dissertações em instituições públicas, por região, verifica-se que a região sul participa da produção com 1,2% apenas”.

Essa dissertação de mestrado está dividida em seis capítulos, sendo o primeiro esta introdução, onde foi apresentado o tema de pesquisa e explicitados o problema e os objetivos da pesquisa. No capítulo dois, intitulado de Revisão Bibliográfica, apresento os dez artigos encontrados, selecionados e revisados, que abordam o tema do trabalho. No capítulo três, denominado de Referencial Teórico, apresento e desenvolvo as perspectivas teóricas e os conceitos mobilizados. No capítulo 4, descrevo e desenvolvo a metodologia e explico o percurso metodológico, as escolhas dos entrevistados, como foram realizadas as entrevistas e como foram feitas as análises. Apresento, também, os procedimentos éticos observados de acordo com as normativas para se realizar uma pesquisa com seres humanos. O capítulo cinco, de resultados e discussão, foi dividido em cinco seções, cada uma delas agrupando os resultados produzidos a partir das entrevistas e apresentando a discussão em diálogo com temáticas específicas da literatura. O capítulo seis, por sua vez, contém as considerações finais, nas quais é feito um balanço a partir do problema de pesquisa e dos objetivos frente aos resultados e análises produzidas.

2 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

“Aquele que tenta sacudir o tronco de uma árvore, sacode somente a si mesmo.”

Provérbio Africano.

Na ferramenta de busca da base de periódicos *Scientific Electronic Library On-line* (SciELO), foram realizadas duas pesquisas com as seguintes palavras-chave: *educação antirracista* (resultando em vinte artigos) e *formação antirracista* (resultando em nove artigos), em busca de trabalhos publicados em revistas brasileiras. Esses termos associados ao conceito de disposição (BOURDIEU, [1979/1982] 2011; LAHIRE, 2004) não produziram nenhum resultado. Ainda nessa base de dados, a busca por mais duas palavras-chave, *racismo* e *mediação de conflitos escolares*, produziu somente um resultado, que não estava diretamente relacionado com nossa temática de pesquisa. No portal Google Acadêmico, buscamos publicações com os descritores *análise bourdieusiana* e *racismo escolar*. Após a leitura minuciosa dos resumos, selecionamos dezoito publicações; porém, somente dez de fato estavam de acordo com a nossa busca. Com esses dois últimos descritores, não localizamos nenhuma publicação na base de dados SciELO. Como as buscas não nos apresentaram uma grande variedade de publicações, achamos melhor não delimitar um tempo cronológico. No quadro 1, elaborado pela autora, é possível visualizar todas as publicações que foram selecionadas para a construção da revisão bibliográfica.

QUADRO 1 - Publicações selecionadas para a construção da revisão bibliográfica

TÍTULO	AUTOR	ANO	TIPO	PERIÓDICO OU INSTITUIÇÃO	FONTE/BASE DE DADOS
Educação das relações étnico-raciais: percepções de alunos e professores de uma escola pública de São Carlos.	Viviane Barboza Fernandes	2010	dissertação	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara - SP	Portal Google Acadêmico
A interseção entre a raça e a pobreza na trajetória escolar de jovens negros	Carlos Augusto Sant'anna Guimarães	2014	Artigo	Editora Unoesc - Roteiro	Portal Google Acadêmico
Ensino de história, diálogo intercultural e relações étnico-raciais	Carla Beatriz Meinerz	2017	Artigo	Periódico - Revista Educação e Realidade, v. 42	Portal Scielo

Racismo institucional a trajetória escolar de meninas negras e suas estratégias de enfrentamento.	Juliana Caldeira da Silva	2018	Anteprojeto de pesquisa	Curso de Formação Pré-Acadêmica de Acesso à Pós-Graduação - Universidade Federal de São Paulo	Portal Google Acadêmico
Direitos fundamentais à educação e à igualdade racial: uma investigação bourdieusiana do papel da escola na construção da identidade racial no sistema de ensino público do município de Vitória/ES.	Ana Gabriela Rangel Poncio	2018	Dissertação	Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação <i>Stricto Sensu</i> em Direitos e Garantias Fundamentais da Faculdade de Direito de Vitória (FDV)	Portal Google Acadêmico
Da tinta da lei ao giz da sala: a recepção da lei 10.639 e da educação das relações étnico-raciais por professores da educação básica	Carlos Eduardo Stroher e Tatiane Kaspari	2018	Artigo	Periódico - Revista Identidade, v. 23	Portal Scielo
A sociologia bourdieusiana e a construção social do habitus negro	Raul Vinícius Araújo Lima	2019	Artigo	Revista Discente da Pós-Graduação em Sociologia da UFPE - Praça, v. 3, n. 1	Portal Google Acadêmico
Ações afirmativas de promoção da igualdade racial na educação: lutas, conquistas e desafios	Carla Beatriz Meinerz Gládis Elise Pereira da Silva Kaercher Graziela Oliveira Neto da Rosa	2021	Artigo	Periódico - Revista Educação e Sociedade, v. 42	Portal Scielo
Sucessos escolares improváveis e teorias disposicionalistas da ação: trabalhando com pierre bourdieu e bernard lahire	Francisco Érick de Oliveira Carlos Henrique Lopes Pinheiro	2021	Artigo	Periódico - Revista TOMO, v. 39	Portal Google Acadêmico
Educação das relações étnico-raciais e desestabilização de subjetividades em formação continuada de professoras no curso uniafro/ufrgs (2013-2014)	Tanara Forte Furtado	2022	Tese	UFRGS - Programa de Pós-Graduação em Educação	Portal Google Acadêmico

2.1 ANÁLISE BOURDIEUSIANA E RACISMO ESCOLAR

Na apresentação do quadro acima, o trabalho de Ana Gabriela Rangel Poncio (2018) merece um destaque especial, pois ela investigou, à luz da lei 10.639/2003, que prevê a natureza social do direito fundamental à educação, qual é o papel exercido pelo sistema de ensino público para a construção de identidades raciais no município de Vitória, Espírito Santo.

Os dados para a construção da dissertação foram produzidos através de pesquisa de campo e entrevistas semiestruturadas. Vinte e duas educadoras foram entrevistadas, entre diretoras, educadoras, coordenadoras e pedagogas de quatro escolas de um bairro central e um periférico, considerando a segregação socioespacial; duas escolas de educação infantil e duas de Ensino Fundamental em Vitória - ES. As escolas ficam em locais estratégicos do ponto de vista econômico da cidade de Vitória, visto que duas escolas situam-se no bairro de renda média-alta da cidade, onde a população é mais embranquecida, enquanto as outras duas se localizam no bairro de menor renda média da cidade, a região com maior concentração de pessoas pretas e pardas.

A autora relata que a diferença das notas do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) nas duas regiões é discrepante, visto que as escolas que estão na região de maior renda *per capita* possuem notas do IDEB superiores a 6, enquanto as que ficam na região de menor renda *per capita* têm IDEB inferior a 6. Para a pesquisadora, essa informação sobre as notas do IDEB é relevante para entender a visão das diretoras e pedagogas sobre a boa avaliação no IDEB, visto que os profissionais que atuam nessas escolas centrais relacionam a herança cultural familiar e a condição econômica das famílias ao desempenho escolar dos estudantes. Para a autora, a lei nº 10.639 de 2003 não é suficiente para alterar um *habitus* produzido durante um longo processo histórico. O *habitus* é concebido por Bourdieu como “um sistema de esquemas individuais, socialmente constituído de disposições estruturadas (no social) e estruturantes (nas mentes), adquirido nas e pelas experiências práticas, constantemente orientado para funções e ações do agir cotidiano.” (SETTON, 2002, p. 63).

Segundo Pôncio (2018), por meio da pesquisa empírica no campo educacional, foi possível perceber a influência exercida por outros campos (familiar, religioso, político...) nas práticas escolares. Tais influências foram consideradas como um fator de impedimento para o desenvolvimento de projetos de valorização da cultura negra ou de conteúdo racial no dia a

dia escolar. Quando o campo escolar busca romper com o *habitus* dominante, no sentido de não reforçar o arbitrário cultural dominante⁴, um outro campo age de modo a impedir a continuidade do trabalho, agindo de modo a reforçar esse *habitus*. Embora exista a previsão de EREER no Projeto Político Pedagógico (PPP), ela não é desenvolvida nas práticas pedagógicas. Na escola de maioria negra, observa-se um não reconhecimento quanto ao pertencimento a partir da autodeclaração das famílias e de falas dos estudantes segundo as educadoras.

Ainda dentro da perspectiva bourdieusiana, outro trabalho que necessita de um destaque maior é o artigo redigido por Francisco Erik de Oliveira e Carlos Henrique Lopes Pinheiro, publicado na revista TOMO em 2021. Trata-se de um estudo recente que faz reflexões muito pertinentes sobre a trajetória de vida escolar de jovens oriundos de camadas populares, cotistas de uma universidade do interior do Ceará, bem como uma relação com a educação e a reprodução social das desigualdades. Esse estudo é importante para a construção desta revisão bibliográfica pois dialoga com dois autores que são mobilizados para compor o referencial teórico deste projeto de dissertação: Pierre Bourdieu e Bernard Lahire, teóricos que trabalham com os conceitos de *habitus* e disposição. O primeiro aborda o *habitus* como um sistema de disposições, um princípio que unifica e gera práticas a partir de experiências de socialização prolongadas na família e em outros espaços sociais. O segundo autor, por sua vez, aborda patrimônios individuais de disposições que podem ser contraditórias, considerando a multiplicidade de experiências de socialização em variados contextos, em uma sociedade complexa (LAHIRE, 2002).

Inicialmente, Oliveira e Pinheiro (2021) situam o leitor em relação aos conceitos teóricos com os quais trabalham. Para a construção de suas reflexões, os autores deste artigo trabalham com as obras consagradas: “Os Herdeiros” de Bourdieu e Passeron, publicada em 1964, e “Sucesso Escolar nos meios populares: as razões do improvável” de Lahire, publicada na França em 1995. Para Oliveira e Pinheiro (2021), Bourdieu pensa *habitus* como matriz generativa das práticas com algum espaço para criatividade, para agência individual, embora reitere que a origem social, incorporada em processos de socialização familiar, é determinante na formação do *habitus* e nas trajetórias escolares. Segundo os autores, Bourdieu denuncia que essa instituição realiza processos seletivos, legitimando o *habitus* das classes sociais

⁴ Conforme Bourdieu ([1966] 2021) o sistema escolar contribui para a conservação da ordem social desigual por atribuir uma aparência de legitimidade às hierarquias sociais, ao valorizar a herança cultural da classe dominante, certificando-a por meio de títulos acadêmicos. O autor busca, por meio de pesquisa sociológica, descrever os mecanismos objetivos de eliminação de estudantes mais pobres e explicar as diferenças de êxito escolar.

dominantes. Eles também ressaltam que os estudantes já possuem uma bagagem cultural antes de chegar na escola e que essas bagagens, constituídas aos poucos em processos de socialização mais ou menos intensos e mais ou menos longos, vão tomando corpo como disposições e capital cultural. Bourdieu enfatiza a transferibilidade do *habitus* entre as gerações e a transponibilidade entre campos, entendidos como espaços sociais relativamente autônomos (LAHIRE, 2002).

A teoria disposicional contextualista de Lahire (2004) aborda o problema sociológico em uma escala individual. O teórico não analisa particularidades disposicionais só nos casos de desvios de trajetória ou de grandes rupturas biográficas, mas também na singularidade individual que produz patrimônios de disposições. Lahire (2004) enfatiza as relações de interdependência nos contextos de socialização e problematiza a transferibilidade intergeracional e a transponibilidade das disposições entre contextos.

Para a construção da metodologia da pesquisa, Oliveira e Pinheiro (2021) buscam selecionar jovens que ingressaram na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (UNILAB), localizada no interior do Ceará, através do Sistema de Seleção Unificada (SISU) com as cotas raciais. Para a pesquisa, foram selecionados dezessete jovens que foram aprovados e conseguiram efetivar a matrícula para o ingresso na universidade. Esses jovens foram convidados a participarem da pesquisa, inicialmente através da resposta a um questionário socioeconômico e cultural (36 perguntas objetivas e subjetivas) que apenas sete jovens responderam. Os resultados, segundo os autores, foram tratados pela perspectiva bourdieusiana, uma vez que as condições econômicas, sociais e culturais seriam melhor concebidas como exceção à regra de barreiras para o acesso ao ensino superior aos jovens de classes populares. As perguntas do questionário permitem construir a posição relacional no espaço social e, após a análise das respostas ao questionário, seis dos graduandos entrevistados participaram de entrevistas semiestruturadas, instrumento que possibilita considerar outros contextos de socialização, além do familiar e do escolar.

Entre os resultados da investigação está a recorrência da postura de profunda crença e investimento na escola como uma oportunidade de mudança de vida. Espaços de socialização secundária (igreja, clubes, bibliotecas comunitárias) têm tanto peso na construção de disposições quanto os espaços de socialização primária. Esses espaços também possibilitam aquisição de capital cultural e social, para além da transferência familiar de um *habitus*.

Considerando os estudos referidos, interessa-nos caracterizar disposições para uma educação antirracista e para a EREER e identificar os espaços de socialização que geram ou

ativam essas disposições em professores de Biologia. Com esse propósito, cabe explicitar o que entendemos por educação antirracista.

2.2 FORMAÇÃO ANTIRRACISTA

O pesquisador Carlos Eduardo Stroher e a pesquisadora Tatiane Kaspari (2018) realizaram um estudo acerca da recepção da lei 10.639/03 por parte de professores da educação básica de duas escolas públicas gaúchas, por meio da problematização das respostas dos professores aos questionários, de suas contradições bem como dos silenciamentos produzidos.

A pesquisa coletou informações através de um questionário composto por 20 questões, aplicado a professores de duas escolas municipais nos meses de julho e agosto de 2017 no momento de formação pedagógica. 35 professores responderam ao questionário, de um total de 79 docentes das duas instituições. Os dados foram sistematizados a fim de identificar o perfil dos docentes, grau de conhecimento sobre a legislação, e suas percepções acerca da educação para as relações étnico-raciais em suas experiências cotidianas. Com relação ao perfil, 90% são mulheres e a maioria se autodeclarou branca (somente uma docente se autodeclarou parda). Os principais resultados dessa pesquisa nos mostram o quanto a EREER ainda é pouco trabalhada na formação dos professores. A maior parte das docentes responderam que conhecem o artigo 26-A da LDBEN e, quando os pesquisadores perguntaram sobre as diretrizes de 2004, as respostas foram diversas, sendo que a mais corriqueira foi a de já ter ouvido falar mas nunca ter lido o texto específico. Quanto à percepção dos docentes acerca da preparação para a EREER em suas experiências cotidianas, denunciam que as diretrizes não foram trabalhadas na formação inicial nem em experiências de formação continuada. Há um desconhecimento por parte dos docentes sobre quais os componentes curriculares devem tratar da temática em sala de aula. Quando perguntados sobre o entendimento da EREER, as respostas foram genéricas, como, por exemplo, propor o ensinamento das origens das raças.

Para os autores, a pesquisa mostra que as discussões sobre a EREER no ambiente escolar ainda estão iniciando. Os conflitos étnico-raciais são subestimados na escola e ocorre uma superficialização do entendimento da lei e das diretrizes. Diante desses resultados, para os autores, a simples inserção da temática étnico-racial nos currículos não resolve a efetivação

de uma educação antirracista pois um conteúdo pode seguir sendo apenas conceitual e não relacional.

Seguindo a análise de artigos que resultam de pesquisas na linha de formação antirracista, o trabalho da Dr. Carla Beatriz Meinerz (2017) é interessante para o diálogo aqui proposto. A pesquisadora propõe uma análise sobre o ensino de História, diálogo intercultural e as relações étnico-raciais. O texto apresenta alguns resultados de uma pesquisa que, na época, estava em andamento sobre as ações relativas à implementação das leis 10.639/03 e 11.645/08 no município de Cachoeirinha, RS. A pesquisa de cunho qualitativo foi realizada juntamente com atividades de extensão (roda de saber presencial sobre a temática das relações étnico-raciais) voltadas à formação de professores. Os dados foram coletados através de análise documental, entrevistas e grupos de discussão (MEINERZ, 2017)

A pesquisadora apresenta análises que indicam o que ela chama de *afeto à causa*, pois é o que determina e condiciona a recepção do artigo 26A da LDBEN. Profissionais da educação negros ou com alguma sensibilidade com a diversidade étnico-racial são os que assumem a responsabilidade de trabalhar a lei em sala de aula. O fato é que se trata de uma legislação, de uma obrigatoriedade curricular, onde todos os profissionais deveriam estar envolvidos ao longo do ano com a temática.

A autora também faz uma reflexão sobre o fato de que os conflitos raciais vão ocorrer na sala de aula entre os alunos, quando o tema deixa de ser conceitual e passa a ser relacional, e o professor precisará estar preparado para lutar contra o racismo, não podendo silenciar diante de fatos tão dolorosos aos alunos e alunas negros. Sendo assim, a EREER precisa estar presente na formação inicial e continuada de professores. Porém, a autora também apresenta dados apontando que o estudo das relações étnico-raciais ainda não é abordado em cursos de História nas Instituições de Ensino Superior (IES).

A pesquisadora também aponta que o tema é trabalhado nas escolas somente na data em que se comemora o dia da consciência negra e, segundo ela, isso remete a uma interpretação errada da legislação. A temática, além de ser trabalhada somente no dia da consciência negra, acaba gerando novas estereotípias ao tratar da África, uma vez que trata o continente de forma singular, inventando novas tradições (como, por exemplo, a ideia de que todo africano usa máscara), e não como um continente como de fato é: plural e constituído por 54 países, inúmeras nacionalidades, grupos étnicos, línguas e tradições (MEINERZ, 2017).

Considerando o problema de pesquisa, é necessário delimitar os conceitos que serão mobilizados durante a investigação.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

“Quando não souberes para onde ir, olha para trás e saiba pelo menos de onde vens.”

Provérbio Africano

3.1 TENSÕES E CONFLITOS RACIAIS NA ESCOLA

O Brasil ainda vive uma falaciosa democracia racial. Essa falácia pode ser observada em todos os âmbitos da sociedade. A ideia de que as oportunidades estão aí para todos independente da raça e que todos concorrem às oportunidades de estudo e trabalho em pé de igualdade foi e é disseminada pela elite branca do país e, de certa forma, essa falácia é adotada como verdade até hoje, sendo amplamente disseminada por todos meios de comunicação. Já que as oportunidades estão aí para todos, quem não conquista um espaço socioeconômico bem sucedido é visto como incompetente.

A branquitude teve muito sucesso em colocar a culpa do fracasso no negro, mantendo as instituições e a estrutura da sociedade como um todo isentas de responsabilidade. Maria Aparecida Silva Bento (2022, p. 62) conceitua a branquitude como “[...] um conjunto de práticas culturais que não são nomeadas e não são marcadas, ou seja, há silêncio e ocultação em torno dessas práticas culturais.” As práticas que produzem o privilégio e a distinção de pessoas brancas não são marcadas como racializadas e se impõem como universais ou como parâmetro para práticas de outros grupos.

Para que possamos compreender o racismo, falar sobre branquitude e entendê-la é de extrema necessidade. Precisamos inserir as pessoas brancas na discussão racial, pois, se de um lado temos pessoas negras que sofrem com as chagas do racismo, de outro, há pessoas brancas que se beneficiam com ele. Lia Vainer Schucman (2014) conceitua branquitude como um espaço que pessoas ocupam e que possibilita um privilégio sistemático no que se refere aos recursos sociais concretos e simbólicos gerados no colonialismo, mantidos no imperialismo e ainda garantidos na contemporaneidade.

O conceito de raça surge nas ciências naturais, por volta do século XV, para determinar a classificação de seres vivos, principalmente animais e vegetais, e acaba sendo utilizado para classificar também os seres humanos. Foram as teorias raciais do naturalista francês Joseph Arthur de Gobineau, já no século XIX, que legitimaram o racismo aqui no Brasil. O racismo, portanto, se deu como uma construção social com base nos pressupostos científicos da época, que considerava que os negros, antes escravizados, se tornaram uma

“classe perigosa” com a abolição, sendo definidos pela ciência como diferentes, inferiores e passíveis de serem explorados ou excluídos de forma legítima pelo homem branco (SILVA; BATISTA, 2010).

A escravidão e o racismo, legitimados por falsas teorias científicas, produziram desvantagens sociais que são atualizadas na contemporaneidade por barreiras que impedem o pleno exercício da cidadania, devido ao racismo estrutural e institucional (PONCIO, 2018). Por isso, o movimento negro tem reivindicado direitos, entre eles o de efetivação de políticas públicas que promovam equidade étnico-racial, como as propostas curriculares da EREER, pois, como explica Nilma Lino Gomes:

O ato de falar sobre algum assunto ou tema na escola não é uma via de mão única. Ele implica respostas do “outro”, interpretações diferentes e confrontos de idéias. A introdução da Lei nº 10.639/03 – não como mais disciplinas e novos conteúdos, mas como uma mudança cultural e política no campo curricular e epistemológico – poderá romper com o silêncio e desvelar esse e outros rituais pedagógicos a favor da discriminação racial. (GOMES, 2012, p. 105).

A escola é um espaço de aprendizagem e conhecimento mas, também, é um local de socialização do indivíduo. A escola costuma ser o primeiro local em que as pessoas aprendem, ou deveriam aprender, a conviver com o diferente. A interação escolar faz com que o indivíduo se torne membro social de uma comunidade mais ampla, diferente daquela dita familiar, que seria mais restrita.

Quando o indivíduo passa a conviver com pessoas muito destoantes do seu convívio familiar, os conflitos se tornam frequentes. Conflito surge quando pessoas têm formas diferentes de interpretar algum evento ou acontecimento, e essas formas de interpretar geram opiniões que se diferem (CHRISPINO, 2007). Os conflitos existem, são intrínsecos às relações humanas e sempre vão existir, sendo necessários para o funcionamento da sociedade e fazendo parte das práticas democráticas. O conflito, portanto, não é negativo. Dependendo do modo como é encarado e solucionado, pode causar mal-estar e insatisfação, principalmente quando é reprimido por práticas autoritárias. Entretanto, seguramente irá resultar em crescimento e mudança pessoal e coletiva quando forem promovidos espaços de diálogo acerca das diferenças de pontos de vista. Guimarães (2005) afirma que para que o conflito resulte em mudança e crescimento é necessário reconhecer a existência dele, e não simplesmente removê-lo sem que exista uma resolução para tal.

Nos deparamos na nossa profissão com docentes da área das Ciências Biológicas que afirmam não existir raças humanas como entidades biológicas. E, em determinada aula de genética, apresentam as conclusões do Projeto Genoma Humano, buscando assim demonstrar que não há razão para haver racismo, sendo a raça algo inventado e sem base material no caso da humanidade. Planejam uma única aula para falar com sua turma sobre raça e racismo e finalizam afirmando que raça não existe, logo, somos todos iguais.

Afirmar do ponto de vista da Ciência que raças como entidades biológicas não existem é de extrema necessidade, o que não se pode fazer é finalizar o debate afirmando que somos todos iguais. A dimensão histórica e política da noção de raça na nossa sociedade deveria ser apresentada à turma, mesmo sendo a disciplina de Ciências e/ou Biologia, indicando que raças humanas foram criadas a partir do século XVI para justificar o inadmissível tráfico de pessoas escravizadas e a exploração do povo africano e que elas são invenções sociais, financeiramente oportunistas. Raça é um conceito relacional e histórico, pois é utilizado para tornar natural as desigualdades e validar a segregação e o extermínio de grupos considerados minoritários (ALMEIDA, 2021).

Há duas dimensões da educação das relações étnico-raciais (MEINERZ, 2017), uma dimensão é curricular e busca inserir a temática cotidianamente no planejamento do ano inteiro. As pesquisadoras Bárbara Carine Soares Pinheiro e Katemari Diogo da Rosa (2018) são as organizadoras de uma coletânea de artigos intitulada “Descolonização de saberes: a lei 10.639/2003 no ensino de Ciências”. Elas apresentam ao público artigos produzidos por alunos da pós-graduação em Ensino, Filosofia e Histórias das Ciências da UFBA/UEFS. Esses trabalhos sugerem proposições didáticas para o ensino de Ciências que dialoguem com as questões étnico-raciais, contemplando assim a lei 10.639/03.

Quero aqui destacar o capítulo do livro intitulado “A cor da sua pele faz alguma diferença? uma proposta de ensino interdisciplinar antirracista a partir do estudo da melanina”, de autoria de Silná Maria Batinga Cardoso e Isabela Santos Correia Rosa (2018). O texto em questão aborda a descolonização do ensino de Biologia e Química e a apresentação de um novo significado da história e cultura afro-brasileira e africana, como orienta a lei 10.639/03, a partir de uma sequência didática interdisciplinar do estudo da melanina⁵ voltada para o ensino médio.

As autoras propõem uma sequência didática de tema transversal de cunho social — raça e preconceito racial —, utilizando diversos recursos didáticos, de acordo com os

⁵ pigmento responsável pela cor da pele.

parâmetros e as orientações curriculares nacionais (CARDOSO; ROSA, 2018). Na proposta, elas indicam três atividades possíveis para trabalhar o tema: a atividade 1 trabalha com a literatura a partir de um texto de cordel intitulado “Preconceito racial”, de autoria de Patrícia Anjos, na qual propõem uma discussão e reflexão através de um questionário com a turma sobre raça, racismo, democracia racial e escravidão. Após essa conversa, é proposta uma abordagem conceitual da melanina no contexto biológico e químico para assim poderem problematizar a ideia de raça humana.

A atividade 2 propõe um vídeo da plataforma YouTube, denominado “2 minutos para entender: desigualdade racial no Brasil”. As autoras afirmam que o vídeo é interessante para dar continuidade à discussão sobre o mito da democracia racial. Esse vídeo também permite aprofundar a discussão sobre as raças humanas a partir dos estudos genéticos do evolucionista Richard Lewontin que, na década de 70, investigou se os humanos eram realmente divididos em raças conforme os antropologistas da época defendiam. Lewontin, a partir do estudo da genética e de muitos outros pesquisadores posteriores a ele, reforçaram que, do ponto de vista genético, não existem raças humanas. Essa discussão é necessária em sala de aula pois, apesar de não existirem raças do ponto de vista da Biologia, a discussão não pode parar por aí, segundo as autoras; visto que o conceito social de raça existe, está marcado na nossa mente e é algo que necessita ser problematizado, principalmente no meio educacional.

A atividade 3 é um jogo didático intitulado de “OrganoMemória”, que sugere uma abordagem química da substância melanina. As autoras optaram pelo jogo didático, pois ele motiva e colabora para a aprendizagem do aluno. Ao final do jogo, as pesquisadoras propõem uma aula dialogada e expositiva sobre os compostos químicos presentes na molécula de melanina e a relação entre a cor da pele e o preconceito racial.

O livro é composto por inúmeros capítulos que propõem atividades interdisciplinares das áreas das Ciências da Natureza e suas tecnologias. O artigo referido foi selecionado para demonstrar que é possível trabalhar raça e racismo em sala de aula a partir do olhar da Biologia sem acabar o debate no momento em que se apresentam dados do Projeto Genoma Humano, uma vez que, como as autoras afirmam, “[...] o racismo, como é praticado hoje, não precisa do conceito de raça ou da variante biológica, ele se reformula com base nos conceitos de etnia, diferença cultural ou identidade cultural, mas as vítimas de hoje são as mesmas de ontem e as raças de ontem são as etnias de hoje.” (MUNANGA, 2013, p. 12-13).

A outra dimensão da ERER é relacional, associada à promoção de outras relações e à mediação dos conflitos e das tensões raciais, pois, como explica Meinerz:

Mesmo aqueles que estão sensibilizados, nem sempre sabem como agir no momento em que o tema deixa de ser conteúdo/conceitual e passa a ser também forma/relacional. Forma e conteúdo são indissociáveis quando tratamos da educação das relações étnico-raciais. Por isso cabem as perguntas: E se eu tiver que abordar o racismo em minhas aulas de História? Devo atuar pautado por minhas posições éticas? Devo evitar o silêncio? Devo seguir com indagações simples e problematizadoras? [...] (MEINERZ, 2017, p. 71).

Para mostrar a importância da dimensão relacional da EREER, trago exemplos que aconteceram e acontecem em ambiente escolar. Em uma aula com uma turma do sexto ano do ensino fundamental, estávamos combinando a dinâmica do trabalho previsto para o próximo ano letivo. Eu informava aos alunos que, além do ensino de ciências, eles também iriam entrar em contato com conceitos e realidades necessárias para o crescimento deles. Esses temas eram referentes à homofobia, machismo e racismo. Estudaríamos sobre as minorias, afinal de contas, nas palavras de Cuti (2012): “[...] educar implica preparar para uma convivência harmônica”.

Foi quando um aluno, ao ouvir o termo racismo, pediu a palavra e relatou o seguinte acontecimento: “Professora, eu acho muito importante que possamos falar e refletir sobre esses temas porque esses dias, no recreio, o João chamou o Pedro de macaco”. Nesse momento, alguns alunos riram, outros pareceram prender a respiração. Instantes depois, outro aluno fala a seguinte frase: “Mas o Pedro nem é preto pra ser chamado de macaco”. E então, Pedro se defende: “Eu não sou preto, o João me chamou de macaco por causa das minhas orelhas, elas são de abano”.

Embora tenha havido um consenso entre vítima e testemunha de que a associação à macaco, no caso relatado, era devida ao formato das orelhas da vítima do insulto e não à cor da sua pele, o racismo foi explicitado pelo estudante que alegou que a vítima nem era preto para ser chamado de macaco. Logo, as situações de racismo individual são corriqueiras na escola e esses jovens conheciam essa associação pejorativa. É difícil mediar esse tipo de conflito relacional pois docentes cientes da dinâmica racial não querem expor ainda mais as vítimas ao grande grupo. Nesse exemplo, também observa-se a estratégia da vítima em lidar com o racismo, negando a própria negritude e, também, o ato racista. Uma estratégia para não ocupar a posição de vítima, mas um recurso de quem não passou pelo processo de formação política do movimento negro educador (CUTI, 2012; GOMES, 2017).

Trago outro exemplo de racismo e discriminação, sofridos em ambiente escolar, apresentado por Dandara Rodrigues Dorneles:

Foi a partir da escola, por exemplo, que, ainda na infância, *eu-menina* questioneei: por que as tranças que minha mãe fazia em meu cabelo, enquanto eu repetia carinhosamente o mesmo movimento em uma boneca, me transformaram na Medusa da turma, para a qual, conseqüentemente, era impróprio olhar? Como as oferendas que eu aprendia a fazer e via na terreira, sendo feitas com tanto esmero, viraram “coisas perversas” sob nome generalizado de macumba? [...] Assim - se bem me lembro -, foi na escola que aprendi e senti o que era racismo, discriminação e afastamento do diferente [...] na escola aprendi que ser negro era ser feio [...] A escola tentou me ensinar que oferenda era coisa do "demônio". (DORNELES, 2020, p. 93)

O relato da infância escolar de Dorneles (2020), muito próximo de minha experiência docente atual, evidencia a permanência da violência simbólica a que as crianças e jovens negros estão expostos na escola. A Autora Maria Aparecida Silva Bento, em seu livro “Pacto da branquitude”, nos apresenta um relato pessoal que ocorreu com seu filho quando ele tinha dez anos.

Certa vez meu filho Daniel Teixeira tinha dez anos, chegou em casa muito irritado, dizendo que não voltaria à escola, pois não queria participar das aulas de história sobre a escravidão. O responsável por aquele comportamento era um colega de sala branco, que, enquanto voltava para casa com Daniel, apontou para alguns garotos negros limpando para-brisas no semáforo, em troca de algumas moedas, e disse de maneira debochada: “Aqueles meninos também são descendentes de escravos! É uma vergonha, né?”. (BENTO, 2022, p. 7-8)

Se as aulas de Biologia encerram-se no Projeto Genoma Humano e as aulas de História no período da escravidão, estudantes são abandonados pela instituição e precisam enfrentar as tensões e conflitos raciais desarmados dos conhecimentos que a EREER deveria produzir.

3.2 DISPOSIÇÕES DE DOCENTES PARA O ENFRENTAMENTO DO RACISMO

Diante da necessidade de trabalhar a dimensão relacional das relações raciais na escola, é importante investigar se docentes constroem, em suas trajetórias acadêmicas e profissionais, disposições para o enfrentamento dos conflitos raciais no espaço escolar. Portanto, é importante delimitar o conceito de disposição.

Os alicerces da sociedade condicionam processos de socialização, que produzem patrimônios individuais de disposições (LAHIRE, 2002). O refletir, o sentir, as inclinações, os gostos, o senso prático e as propensões que vão orientar os modos do indivíduo agir e reagir são consideradas disposições. Essas disposições são construídas por meio de vivências e de interações sociais recorrentes. As disposições podem ser despertadas e atualizadas em

experiências de socialização subsequentes, mas também podem ser modificadas, esquecidas, escondidas ou rejeitadas (LAHIRE, 2004).

De acordo com a teoria proposta por Lahire (2004), as disposições são formadas a partir de processos de socialização do indivíduo. Há três grandes modalidades de socialização: a primeira ocorre por meio de participações diretas em atividades recorrentes e a socialização se dá por meio de treinamento ou pela prática direta, que ocorre na família, na escola, no trabalho. Os indivíduos em processos de socialização compõem suas disposições mentais e comportamentais. A segunda ocorre por efeito difuso, ou seja, uma socialização silenciosa, ocorrendo em dispositivos não discursivos que contribuem para fixar identidades como, por exemplo, as identidades sexuadas (banheiros, escolas, vestiários, entre outros, separados por gênero). A terceira é por situação ideológico-simbólica de crenças que apresentam normas culturais difundidas em todas as instituições que colocam personagens em papéis, situações, modos e atitudes específicas. Essa terceira atua por uma imposição explícita ou implícita de práticas nas maneiras de ver e de expressar o mundo. (LAHIRE, 2004)

Lahire (2002) procura salientar não só a homogeneidade de disposições, consequente das posições sociais compartilhadas com outros agentes de mesma origem social, mas também a heterogeneidade de quadros no modo de pensar, sentir e de agir produzidos pela história de vida de uma pessoa. O sociólogo se debruça sobre as inúmeras vivências de socialização e a diversidade de disposições constituídas, podendo existir maior ou menor intensidade e imaturidade de experiências, discordâncias e oposições entre as disposições, as quais afetam seu equilíbrio, reativação e mudança entre contextos. O conceito de disposição nesta pesquisa é mobilizado para analisar os modos como os professores entrevistados percebem ou não conflitos raciais e como tentam mediá-los utilizando um repertório de ações e reações e, também, como planejam o enfrentamento do racismo por meio de práticas educativas que buscam transformar as relações étnico-raciais na escola. Portanto, buscamos evidências de disposições para uma educação antirracista e para a EREER nos relatos de percepções e de práticas das pessoas entrevistadas.

Tendo apresentado os conceitos que serão mobilizados durante a realização da pesquisa — raça, racismo (SILVA; BATISTA, 2010; CUTI, 2012; MUNANGA, 2013; ALMEIDA, 2021), branquitude (SCHUCMAN, 2014; BENTO, 2022), conflito (GUIMARÃES, 2005; CHRISPINO, 2007), disposição (LAHIRE, 2004), EREER (GOMEZ, 2012; MEINERZ, 2017) —, é necessário indicar o percurso metodológico que se pretende cumprir.

4 METODOLOGIA

“A união do rebanho obriga o leão a ir dormir com fome.”

Provérbio Africano.

Esta dissertação é o resultado de uma pesquisa qualitativa, visto que interpretamos processos e estruturas sociais que não podem ser quantificadas. A pesquisa qualitativa surge porque não há como isolar fenômenos e/ou problemas sociais em laboratório. O parceiro do pesquisador é dotado de intencionalidade, ele não é passivo, ou seja, ele pensa a si mesmo (ALONSO, 2016). Trata-se de uma pesquisa de abrangência micro, pois é classificada como estudo de caso com entrevistas em profundidade.

O pesquisador possui a liberdade de escolha dos entrevistados, entre pessoas conhecidas ou próximas de pessoas conhecidas, pois isso assegura de forma efetiva a comunicação não violenta (BOURDIEU [1993] 2008). Para este trabalho, os entrevistados além de serem selecionados por possuírem as exigências básicas para essa pesquisa, também foram escolhidos por compartilharem situações em comum com a pesquisadora, como, por exemplo, possuírem a mesma profissão, serem egressos do mesmo curso e terem uma relação de longa data com a pesquisadora e com a professora orientadora da pesquisa. Para Lahire (2004), o pesquisador que realiza entrevistas em profundidade pode converter-se em um tipo de confidente, visto que as pessoas acabam por falar sobre assuntos variados de sua vida e o entrevistador, sendo uma pessoa próxima, conhecida, dá ao entrevistado um conforto, uma segurança.

A relação de pesquisa, como qualquer relação social, é perpassada por desigualdades que podem afetar os resultados produzidos. As pessoas podem se sentir constrangidas e receosas de terem a sua prática pedagógica avaliada como negligente ou mesmo como racista. Por isso, podem silenciar ou omitir dimensões de suas experiências nesse aspecto, principalmente pelo fato de a pesquisadora ser uma professora negra e que está pesquisando a atuação do entrevistado com a ERER. Lourenço Cardoso (2014) também alerta para o fato de ser negra e pesquisadora das relações raciais como um ponto que acaba interferindo e inibindo as manifestações de discriminação ante a sua presença, nas palavras do pesquisador: “[...] diante de um negro nenhum branco define-se como racista, por via de regra.” (CARDOSO, 2014. p. 89)

Bourdieu ([1993] 2008) refere que há uma distinção entre pesquisador e entrevistado no que se refere ao interesse pelo tema de pesquisa, podendo ocorrer uma forma de imposição temática por meio das perguntas, ou seja, a pessoa ser questionada sobre uma dimensão da existência sobre a qual nunca pensou. Isso poderia ocorrer principalmente se professores brancos tivessem sido entrevistados, o que não aconteceu nesta pesquisa.

O autor também se refere às posições ocupadas e às trajetórias individuais em um espaço social marcado por desigualdades. A existência de diferenças no volume de capital econômico e cultural entre pesquisador e entrevistado pode afetar as respostas, produzindo silenciamentos e omissões. Então, por mais que a pesquisadora também seja egressa da Licenciatura em Ciências Biológicas e também atue como professora na Educação Básica, ainda assim poderia existir algum grau de desigualdade, principalmente quando se trata do capital cultural que esteja relacionado com a ERER. Tendo refletido sobre possíveis limitações da metodologia selecionada, cabe descrever como foram selecionados e contatados os participantes da pesquisa.

A metodologia envolveu entrevista compreensiva (BOURDIEU [1993] 1997), portanto, a produção de dados contou com algumas etapas: o primeiro critério para a seleção dos participantes foi serem egressos do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFRGS. O segundo critério considerado consistiu em esses diplomados estarem atuando na Educação Básica pública, ministrando o componente curricular de Ciências, nos anos finais do Ensino Fundamental e/ou Biologia no Ensino Médio. O terceiro critério para a constituição de uma amostragem intencional de egressos foi o de que tivessem participado da disciplina de Estágio de Docência em Biologia a partir do ano de 2017. O quarto critério era a preferência a professores autodeclarados negros. Inexistindo candidatos com essa configuração, selecionaríamos os demais, egressos autodeclarados brancos que ministrassem a disciplina de Ciências e/ou Biologia no ensino público e privado. Por fim, o quinto critério era o de que os sujeitos de pesquisa possuíssem um contato prévio com a pesquisadora ou com a orientadora.

Para um grupo de nove egressos previamente selecionados, foi enviado um convite através de e-mail. Entre eles, cinco são mulheres e quatro homens, porém, somente oito aceitaram o convite para participar da entrevista, sendo a duração mínima de uma hora e máxima de duas horas. Efetivamente, seis egressos concederam a entrevista, quatro mulheres e dois homens. Os egressos que acabaram não concedendo a entrevista deram os seguintes motivos: ao longo do processo de combinação, uma das entrevistadas ficou desempregada e, como estar atuando na educação básica era um dos requisitos básicos, sua entrevista foi

cancelada; e outro não teve disponibilidade de horário para a entrevista. Finalmente, após a realização de seis entrevistas, nos deparamos com uma grande quantidade de dados coletados, resultando em sete horas e trinta minutos de áudio, que foram transcritos e geraram 75 páginas, o que se mostrou suficiente para as análises, tendo em vista uma certa saturação dos temas abordados pela recorrência de respostas, ao ponto de que a última entrevista foi cancelada pela pesquisadora.

Para a entrevista em profundidade, foi elaborado um roteiro semi-estruturado, havendo portanto, questões comuns que permitiram a realização de algumas análises comparativas de respostas recorrentes. O roteiro incluiu questões acerca de dados sociodemográficos tais como: a origem social, a partir da escolarização e ocupação dos genitores, estado civil, filhos e autodeclaração étnico-racial.

4.1 ENTREVISTAS

As entrevistas em profundidade foram realizadas a fim de incentivar os professores a falar sobre suas percepções e práticas com o propósito de serem inferidas, a partir das análises de seus relatos, a existência ou não de disposições antirracistas e para a EREER dos professores participantes da pesquisa. Os entrevistados relataram como percebem o racismo no cotidiano, partindo-se do pressuposto de que aqueles que têm disposições antirracistas estão mais atentos às situações de racismo que ocorrem no cotidiano pois tiveram que lidar com o racismo, por serem alvo dessas agressões ou por serem sensibilizados quando às testemunham.

Há uma expectativa de que a abordagem ofertada na disciplina de estágio possa ter ativado disposições pré-existentes ou induzido à busca de mais experiências que pudessem cultivar essas disposições, possibilitando que o entrevistado seja capaz de perceber o racismo. Também esperava-se que os entrevistados fornecessem indícios do cultivo de um repertório de ações que possuem para enfrentar situações de racismo no cotidiano escolar e que teriam o que relatar se introduziram a EREER no planejamento cotidiano.

Essas entrevistas buscaram identificar indicadores no relato das práticas dos professores, tanto do ponto de vista curricular da inserção cotidiana da temática étnico-racial nos planejamentos do ensino de Ciências e Biologia, quanto na observação de situações de conflitos na escola. Esperou-se que o participante pudesse relatar situações concretas que ele percebeu e, então, essa disposição a perceber situações de tensão racial, de conflito racial, de injúria racial e de racismo foi considerada como um indicador da existência da disposição

antirracista. Além disso, os relatos sobre como manejam e se colocam diante dessas situações também ofereceram evidências da existência ou não de disposições para uma prática pedagógica antirracista e promotora de ERER.

As entrevistas buscaram perceber vivências em espaços e tempos específicos de socialização, buscando reconstruir processos de produção, ativação e inibição de disposições antirracistas. Os diferentes registros que integraram os documentos sob análise foram tomados como narrativas que organizam e significam as experiências profissionais. Nessas entrevistas também buscou-se identificar práticas de como o professor age diante de situações de conflitos raciais e quais os valores que ele tem, uma vez que tudo isso compõe o patrimônio de disposições antirracistas.

A entrevista também pretendeu buscar evidências de a pessoa realizar ou não estudos sobre a ERER, atentando-se, principalmente, à situação de entrevista, buscando-se perceber se isso poderia levá-lo a pensar sobre coisas acerca das quais não refletiu anteriormente. Durante a entrevista, procurou-se seguir a recomendação de Bourdieu ([1993] 2008) e realizar uma escuta ativa, estar atento ao que o entrevistado diz, podendo antecipar perguntas que estão associadas ao seu fluxo de pensamento, ou não fazer uma pergunta que ele já respondeu espontaneamente.

Há duas dimensões das relações étnico-raciais, a dimensão curricular e a relacional (MEINERZ, 2017). As indicações das disposições (perceber, sentir, pensar e agir) que aparecem nas entrevistas são os elementos que buscamos registrar. Buscamos analisar os relatos que indicam que os entrevistados percebem o racismo, sentem-se afetados por ele, pensam sobre ele e planejam ações a longo prazo, não só quando acontecem as situações de conflito. Quando o trabalho vem sendo feito cotidianamente, o professor ou a professora já tem parâmetros que vem construindo com os estudantes no cotidiano, de valorização da cultura, da história, do protagonismo e das personalidades. Nesse caso, quando uma situação de racismo ocorre na escola, o grupo todo já tem um repertório melhor para lidar com essas situações, fazendo com que os próprios estudantes sejam capazes de construir os seus repertórios de promoção da educação antirracista entre pares.

O roteiro utilizado nas entrevistas consta no Apêndice A (p. 107) e os dados produzidos foram analisados a partir da teoria disposicional contextualista de Lahire.

4.2 ANÁLISES

As entrevistas gravadas foram transcritas utilizando o recurso Google Docs. Para a pontuação e correção da transcrição automática, foi necessário escutar as entrevistas repetidas vezes. Nesse momento, eram marcados os trechos relativos à trajetória individual, aos conflitos raciais experienciados no ambiente escolar na posição de professores e a descrição das formas como as professoras e os professores entrevistados lidam com esses conflitos. Os trechos selecionados foram lidos repetidas vezes de modo a serem elaboradas categorias temáticas a partir de situações que se repetiam nas distintas entrevistas. Essa categorização que emergiu da escuta, da leitura e da análise das entrevistas foi organizada em quadros de categorias temáticas e em quadros com trechos dos relatos categorizados.

Quanto à transcrição das entrevistas, há um efeito sobre a análise do pesquisador quando este não consegue transcrever a entrevista com todos os gestos, silêncios e olhares do pesquisado. Embora a pesquisadora estivesse impregnada das memórias das situações de entrevista, as omissões próprias ao processo de transcrição podem ter algum efeito sobre as análises e os esforços de compreensão da realidade social.

Existem as demoras, as repetições, as frases interrompidas e prolongadas por gestos, olhares, suspiros ou exclamações, há as digressões laboriosas, as ambigüidades que a transcrição desfaz inevitavelmente, as referências a situações concretas, acontecimentos ligados à história singular de uma cidade, de uma fábrica ou de uma família, etc. (e que o locutor lembra com tanto mais disposição quanto seu interlocutor lhe é familiar, isto é, mais familiar para todo seu meio familiar). (BOURDIEU, [1993] 2008, p. 710)

Na transcrição da entrevista, há um apagamento de tudo aquilo que pode revelar a identidade do entrevistado e, com isso, há o risco de alguma perda de sentido. Porém, ainda assim, isso se torna necessário, uma vez que esse apagamento evita o efeito de revelação (BOURDIEU, [1993] 2008), preservando o anonimato dos participantes.

As entrevistas foram analisadas qualitativamente pela interpretação das informações. A partir da transcrição, foi realizada a reconstrução das disposições a perceber o conflito racial e a mediá-lo, de modo que cada professora e professor entrevistado oferecia exemplos de práticas de um repertório espontâneo, bem como o planejamento de intervenções, tomados como indicadores das disposições a crer, pensar, sentir, agir e avaliar as situações de conflito racial. Essas foram as formas como indícios de disposições foram extraídos do material empírico (entrevistas) (LAHIRE, 2004). Foi verificada a ativação, atualização e inibição de

disposições nos contextos da escola, do exercício profissional e da continuidade dos estudos. Adicionalmente, a partir das entrevistas, foi feita a reconstrução das propriedades sociais dos contextos (caráter coletivo ou individual, mais ou menos impositivo) e da posição dos indivíduos no campo educacional (LAHIRE, 2004). Observamos que os entrevistados precisam lidar com muitos problemas que ocorrem com frequência. As instâncias que deveriam prover suporte e apoio geralmente não resolvem os conflitos raciais de maneira satisfatória e também recorrem a outras instâncias de suporte e apoio, como o conselho tutelar e, até mesmo, a ameaça de recorrer a processos judiciais por meio do registro de boletim de ocorrência em instância policial; e nenhuma dessas instâncias lida bem com os conflitos raciais, de modo que os estudantes enfrentam os problemas sozinhos, o que, em casos extremos, pode levar ao abandono escolar.

O campo ou o contexto escolar é o espaço de relações entre grupos com diferentes posições sociais, tratando-se de um espaço de disputa e jogo de poder (LAHIRE, 2002). A escola costuma responsabilizar uma única pessoa para resolver o conflito, sem organizar um planejamento de longo prazo para valorizar a cultura e prevenir conflitos futuros. Nas situações graves, não foi observado um envolvimento da equipe como um todo, no sentido de refletir e construir alternativas. É um trabalho muito solitário. O que acontece também é a transferência dos problemas para outras instâncias, fato que gera injustiça, impotência e frustração.

O estudo buscou evidências de disposições, daqueles que tem afeto à causa (MEINERZ, 2017), para uma educação antirracista e para a EREER, inspirado na metodologia desenvolvida por Lahire (2004). Entretanto, o autor francês busca reconstituir a gênese de patrimônios de disposições, investigando diferentes contextos de socialização e domínios de práticas; para essa reconstituição, seria necessário realizar seis entrevistas em profundidade com cada participante da pesquisa. A análise em questão verifica tanto formas de pensar, sentir e agir que são recorrentes em cada indivíduo em diferentes esferas de atividades, quanto aquelas que são criadas ou desativadas em um determinado contexto.

Embora inspirada na abordagem teórico-metodológica de Lahire (2004), a presente pesquisa realizou somente uma entrevista em profundidade a partir dos contextos de formação acadêmica e de atuação profissional docente, buscando-se evidenciar a presença ou não das disposições referidas, bem como as propriedades dos contextos que possibilitaram a sua ativação. Foi analisada, também, a possibilidade de os entrevistados referirem experiências de socialização para além desses contextos que possam ter gerado as disposições em tela. Em

síntese, buscou-se identificar as disposições antirracistas e como elas foram geradas e ativadas e não reconstituir o patrimônio de disposições de cada entrevistado.

4.3 PROCEDIMENTOS ÉTICOS

Os procedimentos de armazenamento e análise dos dados coletados foram realizados de modo a prevenir o acesso não autorizado, acidental ou ilícito aos dados recolhidos, além da guarda, cuidado e utilização das informações para cumprimento dos objetivos previstos no projeto de pesquisa, em conformidade com a Resolução 466/2012, a Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde e com a Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (Lei nº 13.709) (BRASIL, 2018).

Os arquivos de áudio, assim como os arquivos de texto das transcrições das entrevistas foram armazenados de modo a prevenir o acesso não autorizado ou acidental aos dados pessoais dos participantes da pesquisa, garantindo a confidencialidade e o sigilo das informações.

Os procedimentos adotados buscaram respeitar a dignidade e a integridade dos participantes, sendo os possíveis riscos de danos, decorrentes da participação na pesquisa, desconforto, constrangimento, ansiedade, tensão e possível abalo (GATTI, 2019) com algumas perguntas da entrevista, relativas às situações de prática pedagógica e atuação profissional. O participante ainda pode ter sentido cansaço, invasão de privacidade e irritação ao participar da entrevista. Essas reações e sensações de mal-estar podem ter sido momentâneas e passageiras, mas também havia o risco de que desencadeassem efeitos subjetivos mais profundos (GATTI, 2019).

Os professores convidados a participar da pesquisa receberam informações e esclarecimentos sobre a pesquisa e, ao concordarem, assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), elaborado em duas vias, recebendo uma das vias rubricada em todas as suas páginas e assinada ao final pela mestrandia. As entrevistas presenciais foram gravadas em áudio e essas informações constam no TCLE, sendo especificado o pedido de autorização para o uso de voz com a finalidade exclusiva de transcrição das informações para fins de análise de conteúdo. O uso de voz foi realizado considerando os direitos dos participantes, dispostos na Resolução CNS nº 510 de 2016 em seu Artigo 9º, de terem sua privacidade respeitada; de terem garantida a confidencialidade das informações pessoais e de decidirem, dentre as informações que forneceram, quais poderiam ser tratadas de forma

pública. Os áudios foram arquivados e não serão divulgados para garantir a preservação da identidade e o anonimato dos participantes e das instituições a que estejam vinculados profissionalmente. Esses áudios serão destruídos cinco anos após finalizado o projeto e publicados os seus resultados.

Por envolver temas sensíveis, as entrevistas foram realizadas de forma presencial, a fim de estabelecer relações de maior proximidade e confiança. A situação relacional da entrevista envolveu riscos de danos às pessoas participantes. Por essa razão, buscou-se construir uma relação de confiança com empatia, sensibilidade e responsabilidade. Quando houve manifestação de desconforto, ansiedade ou cansaço, além de temas mais sensíveis serem contornados, as recusas foram acolhidas e a pessoa participante foi lembrada de que a entrevista poderia ser interrompida a qualquer momento. No contexto da entrevista, foi evitada a insistência que poderia levar à exaustão e, principalmente, resguardada a autonomia e a liberdade da pessoa participante para interromper a sua participação e retirar o seu consentimento em qualquer fase da pesquisa. A análise de informações, assim como a coleta de dados, também seguiu princípios éticos conforme a Resolução 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde. Foi preservada a confidencialidade de informações, o anonimato dos participantes, e a identidade de autores de documentos e das instituições a que estejam vinculados. O texto da versão final da transcrição da entrevista foi apreciado pelos entrevistados a fim de concordarem ou não com a publicização do seu conteúdo. Todas as pessoas entrevistadas concordaram com a publicação de trechos de suas entrevistas de forma anônima.

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

“Se você está construindo uma casa e um prego quebra, você deixa de construir, ou você muda o prego?”

Provérbio Africano

Neste capítulo, apresento os dados coletados das entrevistas e as análises realizadas, além de desenvolver as nossas interpretações de acordo com a literatura e os conceitos estudados. Mas, primeiro, quero expor ao leitor algo importante que sempre precisa ser dito: este trabalho foi realizado dentro dos princípios éticos, sendo assim, todas as informações que pudessem identificar os entrevistados foram suprimidas, passei a identificá-los apenas com números, mas são pessoas reais, cada uma com sua história de vida. Tentei tratar no texto essas histórias com o máximo de respeito e carinho, uma vez que os entrevistados me confiaram fatos e sentimentos importantes tanto da trajetória de vida, como de sua atuação em sala de aula.

Antes de entrarmos detalhadamente em cada seção deste capítulo, vamos primeiro apresentar a caracterização sociodemográfica dos entrevistados, conforme o quadro 2, abaixo.

Quadro 2 - Caracterização dos participantes da pesquisa.

Sujeito	Origem Social	Estado Civil	Filhos	Autodeclaração	Idade	Conclusão do curso
E1	baixa renda	casada	1	parda	31	2019/2
E2	baixa renda	solteiro	0	negro	25	2022/1
E3	baixa renda	casada	0	negra	39	2022/2
E4	baixa renda	solteira	0	parda	30	2018/2
E5	baixa renda	solteiro	0	pardo	25	2021/2
E6	renda média	solteira	0	negra	27	2019/2

Fonte: Elaboração da autora, 2023.

Os entrevistados não foram questionados quanto à renda, mas foi considerada a categoria de ingresso na universidade, conforme o levantamento de dados realizado pela Comissão de Graduação do Curso e disponibilizado para esta pesquisa. Das seis pessoas entrevistadas, verificamos que cinco ingressaram na universidade através da reserva de vagas

para egressos autodeclarados pretos ou pardos de escolas públicas de Ensino Médio com renda familiar bruta mensal igual ou inferior a 1,5 salário mínimo nacional per capita. A faixa etária é dos 25 até os 39 anos. Somente uma entrevistada ingressou pelas vagas de ampla concorrência, pois toda sua escolarização foi em rede de ensino privada e sua renda familiar é um pouco mais confortável para o padrão socioeconômico de vida do brasileiro. No quadro 3, é possível caracterizar a escolarização e a ocupação dos pais.

Quadro 3 - Escolarização e ocupação dos pais.

Sujeito	Pai	Mãe	Pai	Mãe
E1	ens. sup. compl.	ens. téc. compl.	-	profissional técnica
E2	ens. méd. compl.	ens. fund. incompl.	trabalhador urbano no setor de serviços	trabalhadora urbana no setor de serviço
E3	-	ens. fund. incompl.	-	trabalhadora urbana no setor de serviço
E4	ens. fund. incompl.	ens. fund. incompl.	trabalhador urbano no setor de serviços	dona de casa sem remuneração
E5	ens. fund. incompl.	ens. fund. compl.	trabalhador urbano no setor de serviços	trabalhadora urbana no setor de serviço
E6	ens. sup. incompl.	ens. sup. compl.	profissional da saúde	professora

Conforme observado no quadro 3, há uma variedade quanto ao nível de escolarização dos pais e mães, mas, ainda assim, a maior parcela não possui o ensino fundamental completo. A ocupação da maioria dos genitores é em serviços urbanos nos setores de transporte e limpeza, áreas que requerem pouca qualificação escolar. Diante das informações apresentadas, agora é possível adentrarmos na seção dos resultados que reúne informações sobre as trajetórias acadêmicas dos egressos da Licenciatura em Ciências Biológicas.

5.1 EU NÃO TENHO TEMPO PARA FICAR TOCANDO VIOLÃO: TRAJETÓRIAS ACADÊMICAS

As pessoas entrevistadas são egressas de um curso difícil em uma instituição seletiva que impõe inúmeros desafios, provações, ou coerções aos estudantes, mas também limitações imaginárias (SETTON, SPOSITO, 2013), sendo, portanto, brilhantes em suas jornadas individuais em lidar com as coerções, uma vez que todos se diplomaram. A maior parte dos

entrevistados enfrentaram frustrações em suas trajetórias acadêmicas, decorrentes de reprovações em disciplinas que funcionam como gargalos no curso. Também enfrentaram desafios associados aos labirintos de um contexto universitário complexo por terem frequentado uma instituição tradicional, de prestígio, ainda muito elitista e marcada pelo racismo estrutural e institucional (ALMEIDA, 2021). É preciso muito tempo de estudo e análise para situar-se em um contexto extremamente desigual e injusto e não assumir a responsabilidade individualmente pelas dificuldades. Bourdieu ([1993] 2008) propõe que o pesquisador posicione a si mesmo e os entrevistados no espaço social por meio da reflexividade. Isso significa compreender os estados sucessivos das relações de dominação em um campo específico, como o acadêmico, e a concorrência intergeracional (LAHIRE, 2002; MONTAGNER, 2007) entre os que ocupam posições mais estáveis, devido ao acúmulo de capital específico, como o acadêmico. Nesse caso, tais posições são ocupadas por professores e estudantes pertencentes a famílias com curso superior, frente aos recém-chegados, ou seja, o público beneficiado pelas políticas de ações afirmativas e que lutam para permanecer e concluir os seus cursos. Na presente seção, discutimos as experiências acadêmicas dos entrevistados durante a transição para a Educação Superior, com foco em suas percepções das experiências vividas em comparação com privilégios de colegas brancos de classe média.

A trajetória de vida de uma pessoa é única, o percurso educacional também, porém, há percursos que são semelhantes. O caminho que egressos de uma Instituição de Educação Superior (IES), público alvo das políticas de ações afirmativas, possui muitas similaridades como, por exemplo, a pressa em obter o diploma, o não pertencimento a um determinado espaço de convívio dentro da universidade, a dificuldade em ser aprovado em determinadas disciplinas, a demora para encontrar a sua “tribo” e criar vínculos, entre inúmeros outros. Acreditamos que essas semelhanças perpassam o pertencimento étnico-racial, assim como a classe social, já que todos os participantes da pesquisa que ingressaram pelo sistema de reserva de vagas para pessoas autodeclaradas pretas e pardas também ingressaram pelo critério de pertencimento a famílias de baixa renda. Entre as pessoas entrevistadas, somente uma egressa do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, autodeclarada negra, acessou a universidade por vaga de ampla concorrência por ter cursado a Educação Básica em uma instituição privada.

As políticas de ações afirmativas têm como objetivo ofertar recursos ou direitos especiais para pessoas de um grupo social desfavorecido, visando um bem coletivo. As categorias mais comuns dessa política dizem respeito à etnia, raça, classe social, entre outras.

Um dos recursos e oportunidades distribuídos pelas ações afirmativas inclui o acesso e a permanência em Instituições de Educação Superior (IES) (FERES JÚNIOR *et al.*, 2018).

A política de ações afirmativas entrou em vigor no ano de 2008, a partir de uma decisão do Conselho Universitário tomada no ano anterior. Na época, 30% das vagas de cada curso eram reservadas para duas modalidades de ingresso: candidatos autodeclarados negros e estudantes oriundos de escolas públicas. Em 2012, a política passou por uma reformulação para se adequar a lei 12.711, a chamada “lei de cotas”. Tais mudanças causaram um aumento na porcentagem de reserva das vagas, que passou a ser de 50% para egressos de escolas públicas, havendo também uma diferenciação nas modalidades de ingresso, sendo especificadas as vagas para candidatos pretos, pardos e indígenas e para grupos com renda inferior a 1,5 salários mínimos. Com isso, passaram a existir oito modalidades de ingresso, com critérios que combinavam entre si as distintas categorias. Cinco dos entrevistados ingressaram pela modalidade L2, que inclui candidatos egressos do sistema público de ensino médio, com renda familiar bruta mensal igual ou inferior a 1,5 salário mínimo nacional *per capita* e autodeclarado preto, pardo ou indígena. E, conforme tratado na metodologia, a maioria dos genitores não têm curso superior; portanto, os entrevistados são recém chegados no campo acadêmico.

As entrevistas evidenciam o tempo escasso para usufruir a universidade em suas dimensões social e cultural pelos seguintes motivos: (a) a necessidade de dedicação de maior tempo aos estudos, a fim de preencher lacunas da Educação Básica realizada em instituições precarizadas; (b) a pressa em concluir um curso de tempo integral e ingressar no mercado de trabalho para obter uma situação mais estável do ponto de vista financeiro, como nos relatos, abaixo, dos entrevistados E5, E3 e E1.

[...] eu sentia assim, eu tinha que me formar logo, pegar o diploma e depois ir trabalhar né, aí é uma coisa que eu tava falando com meus amigos, tipo, eu via pessoas lá, que tipo assim, se matriculavam em uma, no máximo, duas cadeiras, porque sim, e ficavam lá, tipo, tocando violão no Diretório Acadêmico e tal. Como assim gente?, eu não tenho tempo para ficar tocando violão, eu preciso do meu diploma, eu preciso trabalhar. Eu juro que não conseguia entender [...] E5.

A falta de tempo para permanecer na universidade convivendo com os amigos, além dos períodos de aulas, foi recorrente entre os entrevistados, pois eles sempre tiveram necessidade de trabalhar. Esse sentimento de falta de tempo dos estudantes universitários de

origem popular também é descrito por Zago (2006). A falta de tempo também decorria da necessidade de estarem permanentemente estudando de forma muito intensa para provas, a fim de buscar superar as lacunas da Educação Básica. Logo, não havia espaço na vida do jovem graduando cotista para o ócio. Na realidade, sempre havia uma corrida contra o tempo, para conseguir suprir as exigências dos professores. O esforço para compreender um determinado conteúdo complexo era muito maior quando comparado ao daquele jovem que veio de uma escola privada. Não que esse graduando também não enfrentasse dificuldades, mas o graduando cotista precisa de uma dedicação maior para conseguir a excelência. As defasagens daqueles que vêm de escola pública são maiores e tais graduandos necessitam de um esforço maior para acompanhar os critérios de avaliação das disciplinas. Logo, não há tempo para viver a universidade para além das aulas.

[...] me matriculei em poucas cadeiras, umas três só, porque eu trabalhava fora, peguei de cara logo as químicas e a física e nossa, só rodei, foi horrível [...] foi horrível o início da faculdade, porque eu não sabia estudar, não sabia o que tinha que fazer para passar, eu não ia na monitoria porque eu tinha vergonha, entrei na faculdade com 30 anos [...] eu fiz poucos amigos, como eu era mais velha, meus colegas eram bem mais novos, eles tinham outra vida, eles iam para outros lugares, faziam festa e eu não tinha esse tempo sabe, eu tinha um emprego, eu já estava casada, eu tinha acabado de mudar de cidade, então, a minha vida era muito diferente [...] E3

Nesses trechos de entrevistas, são evidenciadas dimensões comuns das trajetórias de estudantes cotistas negros, a falta de tempo para as atividades culturais e de lazer na universidade e as suas percepções do contraste em relação às trajetórias de estudantes de classe média, em geral, brancos. Cinco entrevistados são oriundos de escolas públicas, moradores de periferia de Porto Alegre ou de cidades da região metropolitana. Seus depoimentos contrastam com os daqueles estudantes designados como herdeiros (BOURDIEU; PASSERON, [1964] 2014), analisados por Caregnato *et al.* (2023) e que narram trajetórias em que as oportunidades educacionais e de experiências culturais valorizadas pelo ambiente acadêmico são maiores. Os autores referem que os universitários por eles entrevistados realizaram viagens ao exterior, cursos de línguas e atividades de intercâmbio que possibilitaram aperfeiçoar o domínio de idiomas, havendo um certo conforto material para a realização da universidade, quando comparado à situação da maioria da população brasileira. Esse relativo conforto e segurança de estudantes com uma renda familiar alta, em sua maioria brancos, evidenciada pelo foco no domínio de idiomas e viagens ao

exterior, e que vivem a experiência universitária com desenvoltura, usufruindo de experiências culturais e de espaços informais de socialização, contrasta fortemente com a forma como estudantes de baixa renda vivem a universidade com muito menos tempo para o enriquecimento cultural propiciado pelos espaços informais de convívio social e pelas experiências de iniciação científica, monitoria e extensão.

[...] nunca fiz estágios fora da faculdade porque eu mal dava conta das cadeiras né, não foi uma opção, foi uma necessidade, tipo não consigo sair daqui trabalhar fora da Universidade, tinha consciência que existia esses estágios fora da Universidade, na prefeitura, mas eu não conseguia, eu não conseguia me ver dando conta de fazer tudo isso, porque eu não conseguia me ver fora da faculdade, me formando, parecia que aquilo não ia terminar nunca [...] E1

A entrevistada E1 dedicava todo o tempo disponível aos estudos, conseguia se manter com benefícios oferecidos pela Instituição, mas não via a possibilidade de usufruir da riqueza das experiências universitárias, tais como espaços informais de socialização, festas, mobilização política, entre outras. A entrevistada via a necessidade de compensar as lacunas de sua formação escolar anterior, frequentava as aulas mas não conseguia dedicar tempo ao estabelecimento de vínculos com colegas que podem oferecer dicas e apoios no processo de transição para a Educação Superior.

[...] no primeiro semestre eu me vi uma péssima aluna, porque eu pensava que conseguiria dar conta de só estudar né, ledô engano, eu rodei em quatro das nove cadeiras, pensei: nossa eu sou muito ruim, minha autoestima ficou lá no pé. E aí o que aconteceu, o sistema da UFRGS muito bom né, que sustenta muito a meritocracia, no segundo semestre, eu consegui me matricular só em duas cadeiras porque eu também não sabia me matricular para conseguir pegar mais e aí foi assim: no primeiro semestre foi da euforia de passar à decepção de me achar um lixo, e segui me achando um lixo no segundo semestre inteiro, fiquei esperando que, no terceiro, isso ia melhorar porque, mesmo os colegas fazendo várias cadeiras, também rodaram em várias como eu, mas conseguiram se matricular em mais, não sei se com a ajuda de alguém mais experiente, essa parte das relações, até eu conseguir me encaixar num grupo, foi muito difícil.[...] E1

A formação insuficiente da educação básica exige que os estudantes que ingressam pela política de ações afirmativas dediquem muito mais tempo aos estudos para superar as defasagens em relação aos colegas oriundos de escolas diferenciadas.

Era sempre as químicas né, eu não conseguia avançar, eu lembro que eu peguei professora que falava espanhol, eu não entendia nada do que ela falava, peguei professor que não ensinava o básico, porque né, ele dizia que já tínhamos que chegar sabendo essa parte, peguei professor que não escrevia nada no quadro, só usava slides, resumindo, nas químicas peguei todos os tipos de professores. Na física né, foi outro terror, fiquei dois anos com aquele professor, daí não entendi nada, ele vivia me mandando mensagem achando que tava me ajudando, mas eu ficava cada vez mais perdida, ele aplicava as provas com consulta, umas coisas loucas que não adiantava de nada, aí, depois, trocou o professor de física, para uma professora, daí eu consegui passar, uma professora muito boa, ótima, consegui entender com ela daí.[...] E3

Ainda que dediquem muito tempo aos estudos, a escolarização em escolas públicas é insuficiente para a aquisição de uma segunda língua como inglês e espanhol, as quais são demandadas para a realização de atividades desde o primeiro semestre do curso. Além disso, nas escolas públicas, frequentemente, as disciplinas de Física, Química e Matemática são lecionadas por professores de outras áreas, sem a formação específica. Há, também, situações em que professores dessas áreas, nas escolas, se aposentam ou exoneram-se e em que os estudantes permanecem por muitos meses sem professores responsáveis por esses componentes curriculares. Entretanto, o estudante que ingressa no Ensino Superior acaba sendo responsabilizado individualmente por lacunas de conhecimentos que resultam dos baixos investimentos na Educação Pública.

[...] As duas químicas, foram quatro anos de química, 4 anos, não foram quatro semestres, foram quatro anos, assim, quando eu fui fazer a terceira vez, no caso o terceiro ano, aí eu aprendi a estudar, daí eu ia pegava os livros, daí fui aos pouquinhos assim na monitoria, daí achei uma menina lá que daí eu vi que ela era gente como eu entendeu, tipo conversando, ela me ensinou, aí na monitoria eu conheci um rapaz lá, um menino que ele dava aula particular de química daí eu paguei pela aula particular, daí a gente tinha lá no campus e ele ia para minha casa me dar aula particular, no terceiro ano que eu fiz né, daí eu fiz aula particular, e pensei dessa vez vai, mas não foi, eu rodei de novo. [...] no próximo semestre, eu peguei a disciplina que começava às 7h30min da manhã com outro professor, o pensamento foi: eu já vou cedo já ficou lá e já fico estudando para física que era no turno da tarde, aí começou a dar certo sabe, daí eu tinha uma colega junto, e aí já era outro professor com outra visão assim, e eu também já tava treinada né, daí foi, passei, depois desses quatro anos eu consegui sabe, tipo engrenar assim sabe. [...] E3

A transição entre o final do Ensino Médio e o ingresso na Educação Superior pode ser vivida como uma crise, uma vez que as disposições incorporadas nos processos de socialização anteriores, particularmente em escolas públicas precarizadas, podem estar em

desajuste em relação às ações necessárias para um bom desempenho acadêmico (LAHIRE, [1998] 2002). Porém, também é importante referir que o contexto universitário não somente mobiliza conhecimentos e disposições anteriores, como também gera novos conhecimentos, competências e disposições. A terceira entrevistada, E3, utilizou várias estratégias, desde a troca de professor a cada nova matrícula, o aproveitamento dos espaços de monitoria, nos casos em que os monitores mostraram-se acessíveis, e até o pagamento por aulas particulares. Esse relato indica o quanto o suporte institucional para a permanência e o sucesso acadêmico é insuficiente. Ao mesmo tempo, os percursos dos entrevistados revelam resiliência e mobilização de recursos e estratégias persistindo no curso até a obtenção da diplomação.

[...] essa questão da baixa autoestima, de parecer estar num lugar que não era pra mim, a universidade em si, porque eu não sabia inglês, porque eu não tinha o mesmo conhecimento dos meus colegas que eram mais jovens, parecia que eu não entendia nada do que os professores falavam e, de quebra, teve uma professora que falou que quem não sabia inglês não deveria nem estar ali, sem contar as aulas de Química Inorgânica em espanhol, eu não entendia nada do que ela falava, e eu pensei: meu Deus, eu entrei, mas como é que eu vou sair daqui? E aí, então, isso mexeu muito assim com a minha autoestima, porque na educação básica eu sempre buscava, não ficava para trás, eu não era excelente, mas eu nunca ficava pra trás. E aí na faculdade me via como uma das piores alunas que não faziam nada, e não era que eu não estava fazendo nada, eu tava com o meu esforço no máximo, mas não dava conta, então acho que um dos fatores que me impediu de buscar estágios, entrar no laboratório, é que eu tinha vergonha de não ter conhecimento o suficiente, como se o laboratório não fosse um lugar que eu iria aprender né [...] E1

A transição da Educação Básica para o Ensino Superior para estudantes que receberam uma escolarização precária é um processo muito sofrido. Abrantes (2005) refere os primeiros anos de cada novo ciclo como os que mais reprovam estudantes que já chegam com alguma fragilidade: “Transições constituem momentos em que as desigualdades escolares se acentuam.” (ABRANTES, 2005, p. 37).

Reprovação e abandono no primeiro ano de cada novo ciclo – choque com novos professores, disciplinas, métodos e colegas leva a uma espiral de desmotivação e alienação, sem perspectiva de sucesso profissional no futuro, mas também possibilidade de contestação da autoridade, de exploração do mundo da rua e de independência. (ABRANTES, 2005, p. 25).

Os estudos de Abrantes foram desenvolvidos com estudantes da Educação Básica em Portugal, mas permitem pensar sobre o primeiro ano na universidade no nosso país. Conforme Sanzana e Secul (2021), analisando o abandono dos estudos superiores no curso de Pedagogia

em uma universidade chilena, o primeiro ano do curso é aquele em que mais ocorre a exclusão de estudantes. Aqui nesta pesquisa, todavia, são analisadas trajetórias de estudantes que permaneceram na IES e que tiveram êxito na conclusão dos cursos de graduação, portanto, são pessoas extraordinárias que desenvolveram estratégias inteligentes para concluir os seus cursos em um ambiente muito hostil. As entrevistas evidenciam os sacrifícios pessoais necessários para tal êxito na ausência de apoios institucionais suficientes para o enfrentamento dos desafios da transição da Educação Básica para a Superior. Em alguns casos, como nos dos entrevistados E1, E3 e E5, a crise pessoal foi vivida com intensidade.

[...] era muito legal, eu gostava muito do Ensino Fundamental, porque eu era do time da escola, então eu era atleta do colégio, considerado muito inteligente, os professores me consideravam e eu também me considerava uma pessoa muito inteligente naquele período. E aí sempre tive uma autoestima nesse sentido muito grande sabe, se sentir inteligente, me sentia importante na escola e tudo mais [...] por conta de uma informação errada eu comecei o primeiro semestre da faculdade uma semana atrasado, cheguei ali no Instituto, perdido, quando entrei na sala, a professora disse, ela apontou, nunca me esqueço, ela apontou nos slides, era [uma imagem de microscópio], e ela disse: - Não se enganem, isso aqui, grande, são [estruturas 1], não confundam com [estrutura 2], mas isso vocês já tão careca de saber do ensino médio, então eu não vou estar explicando de novo. Eu nunca tinha visto uma [estrutura] de verdade, muito menos ouvido falar em [estrutura 1], eu nunca tinha visto um microscópio, nunca tinha visto aquilo, e ela dizendo que já estávamos carecas de saber, naquele momento, eu fiquei impressionado [com a coloração das estruturas biológicas], ao mesmo tempo que eu comecei a ficar aflito, angustiado, comecei a entrar em desespero e aí né terminou, caiu por terra o meu sentimento de me achar inteligente sabe, saí de lá triste, o primeiro dia de aula horrível.[...] E5

No trecho anterior, chama a atenção o contraste entre o reconhecimento do entrevistado E5 como um aluno de excelência na escola e o impacto da primeira aula na universidade, em que foram evidenciadas as lacunas de conhecimentos da Educação Básica. Também é possível entrever o encantamento pelos estudos do entrevistado E5, o qual foi obliterado pelo comentário desnecessário da professora que revela o seu desconhecimento ou negligência com o público diverso que acessa a Educação Superior. E5 foi aprovado pelo SISU e, graças ao seu bom desempenho no exame de ingresso, foi classificado para a matrícula no primeiro semestre, que concentrava um maior número de estudantes brancos, oriundos de escolas privadas e com renda mais alta. Assim, viveu em situação de relativo isolamento as primeiras dificuldades de aprendizagem, em contraste com uma trajetória escolar anterior de muito sucesso. Os exames de ingresso selecionam os melhores alunos das

escolas públicas, mas a instituição não reconhece esse fato e não oferece suportes suficientes para que os mesmos vivam a transição para o contexto da universidade. Esse estudante passou todo o curso duvidando da própria capacidade e somente entrou em contato novamente com o reconhecimento institucional de seu desempenho quando se formou e viu na lista de formandos que a sua nota final do curso era alta e estava entre as melhores.

O sujeito que transita de uma posição de aluno de excelência na Educação Básica e experimenta a “miséria de posição relativa” (BOURDIEU, [1993] 2008) na universidade enfrenta esses desafios a partir de noções de senso comum de colegas e de professores que ignoram os resultados de estudos sociológicos acerca dos sistemas de ensino. Para o senso comum, alguém que tem um bom desempenho escolar é mais inteligente do que os demais. Entretanto, o bom desempenho está associado tanto à possibilidade de ter acesso não somente às informações valorizadas no ambiente escolar, como também à linguagem, às formas de comunicação legítimas, aos códigos e às disposições para os estudos e para a demonstração dos conhecimentos. Quando alguém não tem um bom desempenho, é depositado na pessoa, individualmente, a responsabilidade pelo resultado da avaliação, como se fosse decorrente de falta de inteligência individual. É um longo caminho que precisa ser percorrido para compreender que as oportunidades de aprendizagem não são as mesmas para todas as pessoas. (LAHIRE [1995] 1997).

Tornar-se estudante universitário passa pelo sentimento de pertencimento, ser reconhecido como pertencente a este ambiente. Em seu relato, o entrevistado E5 conta que, ainda no primeiro semestre, pensou seriamente em desistir do curso pois não se sentia pertencente naquele espaço.

[...] E aí eu eu tô voltando no ônibus lotado, em pé, aí encontrei um amigo que tinha me ajudado a entrar na universidade, ele sentou, pegou meu caderno minha caneta e aí ele bah tri faceiro assim, querendo saber como tinha sido, só lembro que eu senti as lágrimas correndo, eu tava chorando, voltei chorando pra casa, e disse pra ele que não era aquilo que eu esperava, não é isso que eu quero para minha vida, eu não sirvo para isso [...] E5

As sucessivas reprovações afetaram a autoestima dos entrevistados, inibindo as possibilidades de alguns, como as entrevistadas E1 e E3, de se candidatarem a vagas para bolsistas de iniciação científica e de monitoria, atividades que são importantes para constituir o vínculo com a instituição. Entretanto, E1 e E3 chegaram a participar do Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID), no qual E3 atuou como monitora em uma

escola e também realizou estágios administrativos como contrapartida a uma bolsa de apoio financeiro da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis. E3 também trabalhou fora da universidade para poder se manter e ajudar familiares. Entretanto, sendo o curso presencial de tempo integral, a necessidade de trabalhar em horário comercial exigiu a realização de poucas disciplinas por semestre, transcorrendo um tempo acima da média para a conclusão do curso.

[...] depois que eu saí do banco, eu fiquei sem trabalhar, depois daí eu consegui a primeira bolsa dentro da universidade, foi no [setor administrativo], fiquei um ano e meio, e como eu não tinha interação assim com meus colegas, eu não ia na semana acadêmica, não ia porque quando tinha aquela semana eu precisava descansar ou fazer minhas coisas. Eu tentei dois estágios em laboratório, mas não passei nas entrevistas, daí eu fiquei lá no [setor administrativo] porque eu acabei ficando amiga lá do pessoal do [setor] e fiquei lá, a bolsa era maior lá entendeu, daí eu quis ficar mais tempo.[...] Depois, eu fui para o PIBID, daí eu fiquei um pouquinho só, eu acho que aconteceu alguma coisa que depois de um tempo não tinha mais bolsa, eu fiquei bem pouquinho, um ano, no máximo, eu não consegui fazer muita coisa no PIBID, foi só mais acompanhamento mesmo sabe, eu acho que consegui dar uma aula [...]. E aí, por último, eu fiz estágio [em uma escola], só que daí eu fiz em outra área, eu fiz com a professora de informática fiz com a EJA de noite, era aula de informática para quem era leigo assim, para os alunos mais velhos, daí eles aprendem tudo de informática, desde de digitar, usar o teclado, professora fazia artes plásticas com eles com todas as coisas da informática, o material que não era usado, foi uma experiência muito legal [...]. Começou a pandemia, daí no meio da pandemia, aquela confusão lá, daí eu tive que voltar a trabalhar no banco, porque tipo a mãe tava passando trabalho e daí os irmãos assim, se juntaram para ajudar e daí eu, durante a pandemia, eu trabalhei um ano e meio num outro banco, uma seguradora, aí trabalhei lá e tava fazendo né as aulas remotas EAD [...]. E3

O curso presencial ocorre em horários incompatíveis com trabalho remunerado fora da universidade e, embora exista uma grande oferta de bolsas de monitoria e de iniciação científica no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, estudantes que têm a autoestima afetada pelas reprovações sucessivas em disciplinas dos primeiros semestres podem não se sentir aptos a concorrer a essas vagas ou serem preteridos em processos seletivos. Programas que podem ser mais acolhedores, como o PIBID, sofrem descontinuidades e cortes de bolsas, assim como a assistência estudantil. Desse modo, ao focalizar egressos do curso, esta pesquisa lida com uma parcela que soube mobilizar recursos para se manter no curso e concluí-lo, sendo pessoas extraordinárias, considerando-se as dificuldades que precisaram enfrentar.

[...] aí no terceiro semestre tinha uma bolsa na biblioteca [...], aí eu peguei essa bolsa, para trabalhar no administrativo tipo, atendendo o público, eram 20 horas na semana, aí eu fiquei com a bolsa, era lá no campus, eu tinha pego muitas disciplinas lá, então pensei que valeria a pena, porque naquele semestre estava mudando o currículo, era o último que teria a oferta de algumas disciplinas que eu queria muito fazer, então foi tipo bom, porque a biblioteca era parada, então, podia ficar estudando, eu podia almoçar tranquilo, então tipo foi muito bom, daí eu fiquei lá.[...] E2

Essas bolsas de trabalho administrativo são vinculadas ao setor de Assistência Estudantil e são dirigidas somente aos estudantes de baixa renda. Entretanto, esse auxílio financeiro, que visa garantir a permanência na instituição, exige uma contrapartida de trabalho justamente do público que precisa dedicar mais horas para o estudo, a fim de superar defasagens da Educação Básica. Tais bolsas, portanto, não chegam a produzir equidade, na medida em que sobrecarregam ainda mais os estudantes, dependendo do local designado para o exercício de suas funções de trabalho. Mas, quando são selecionados para atuar em um espaço como uma biblioteca, esta atividade pode se converter em mais uma oportunidade de aprendizado. Embora o trabalho administrativo não esteja diretamente relacionado à formação para atuação como professor da Educação Básica, como é o caso do PIBID, a Residência Pedagógica ou um estágio em uma escola; tampouco um trabalho de pesquisa, como seria uma atividade de iniciação científica em um laboratório; o espaço tranquilo da biblioteca possibilita tempo para estudar para as provas. Além disso, era um espaço de acesso à bibliografia necessária para o estudo dos assuntos das disciplinas. Aprender a localizar as obras na biblioteca é um desafio para os novos alunos e esse tipo de trabalho acaba os instrumentalizando para a vida acadêmica. A maioria dos entrevistados de baixa renda viveu com limites a experiência universitária, com exceção da única entrevistada pertencente a uma família com mais recursos.

A entrevistada E6, diferentemente dos demais, ingressou pelo acesso universal. Porém, apesar de possuir um certo conforto financeiro e uma educação melhor para enfrentar os desafios da universidade, também viveu as desigualdades do racismo. Ela havia estudado em escola privada, onde sofria racismo de forma velada, o qual só foi compreendido retrospectivamente a partir do contato com o Movimento Negro na universidade. O contraste entre o público majoritariamente branco da escola privada com o público diverso do ponto de vista étnico-racial e também socioeconômico de uma IES pública fez com que ela se sentisse

confortável na posição de estudante universitária. Ela foi a única que sentiu-se pertencente à universidade desde o início do curso, vivendo a transição de um modo menos sofrido.

Essa entrevistada, filha de professora, não precisava lidar com defasagens de conhecimentos da Educação Básica, pois sua família, conseguindo se libertar das correntes da classe popular, vislumbrou para ela a ascensão das elites culturais. Logo, essa família foi mais cuidadosa em selecionar a instituição de ensino onde matriculou a filha, pôde arcar com as mensalidades e acompanhou o seu desempenho escolar. Mesmo assim, essa estudante negra não estava livre do racismo na universidade.

[...] eu gostei muito dessa disciplina, e queria aprender mais, como eu queria ser cientista né, tipo fui nos laboratórios procurar uma vaga, eu e uma amiga minha e aí, enfim, mais uma vez o racismo né, essa amiga é branca e a gente foi praticamente com a mesmo currículo para a entrevista, tipo ela tirou A e B em tudo e eu tirei A e B em tudo também, só que na cadeira [disciplina 1] eu tirei B, ela tirou A, e na hora da entrevista, o professor olhou pro meu currículo e disse assim: - tá e esse B aqui, em [disciplina 1], e eu fiquei tipo, B é um conceito bom, sabe? Ambas tínhamos tirado A em [disciplina 2] que era a principal disciplina, e ela ficou com a bolsa, na época, eu realmente achei que fosse pelo conceito em [disciplina 1], sabe? Mas, hoje, eu entendo que foi racismo, porque ele podia ter feito um teste com nós duas por um tempo, mas não, ele fez a escolha muito rápida.[...] E06

O racismo institucional e os atos individuais que o atualizam são percebidos a partir do letramento racial experimentado pela participação no Movimento Negro e pelo estudo de publicações de autores negros. A entrevistada E06 entende retrospectivamente que sofreu racismo ao ser preterida para uma bolsa de Iniciação Científica. Ela teve outras oportunidades de iniciação científica, entretanto, a racionalidade instrumental que dessensibiliza agentes de pesquisa era incompatível com os seus princípios éticos. Em outro laboratório, foi ela quem desistiu de uma bolsa por perceber o sofrimento de uma cobaia durante a realização de um experimento. Assim, realizou estágio em escola pública de ensino fundamental vinculada à Secretaria Municipal de Educação como monitora, acompanhando estudantes com deficiência. Na universidade, também recebeu uma bolsa voltada a uma atividade de divulgação científica em uma revista institucional, espaços de aprendizado perpassados por valores em consonância com os seus princípios éticos.

Nesta seção, discutimos a transição para a universidade, um contexto hostil para estudantes negros e de baixa renda oriundos de escolas públicas precarizadas. A única entrevistada que viveu a universidade em um contexto de maior segurança financeira e que

contava com um volume maior de capital cultural legitimado também viveu processos dolorosos associados ao racismo. Na próxima seção, tratamos os resultados que evidenciam a geração e a ativação de disposições antirracistas e para EREER na universidade.

5.2 PROCESSOS DE SOCIALIZAÇÃO E DISPOSIÇÕES ANTIRRACISTA E PARA EREER

A disposição antirracista foi apreendida a partir dos relatos que indicam a percepção de tensões e de conflitos raciais e as práticas que buscaram mediar esses conflitos na escola, assim como seus percursos dentro da universidade. A disposição para EREER foi deduzida dos relatos de práticas pedagógicas de valorização da história e da cultura africana e afro-brasileira, bem como do destaque de lideranças negras nos campos da Ciência e da Cultura nos relatos das entrevistadas e dos entrevistados sobre suas práticas pedagógicas.

As entrevistas descrevem práticas profissionais que indicam a existência de disposições cultivadas, principalmente no período de realização do curso de Licenciatura, ou ativadas e reforçadas na convivência com colegas da universidade ao longo da graduação. As disposições formadas e consolidadas não foram geradas a partir de currículos e de estratégias utilizadas pelos docentes da universidade, e sim das inúmeras vezes em que os entrevistados foram despertados para a consciência e o letramento racial ao ouvir outros colegas no dia a dia, nos espaços de convívio da Instituição, ao ler livros, acompanhar pessoas nas redes sociais, ao serem interpelados pelas ações de coletivos negros e, em alguns casos, menos frequentes, pela participação direta nesses coletivos ou em mobilizações reivindicatórias como a denúncia da ocupação fraudulenta de vagas reservadas ao público das ações afirmativas.

Em todas as falas, a importância das Políticas de Ações Afirmativas aparece indiretamente, uma vez que a presença de gerações de estudantes negros que constituem coletivos, redes de acolhimento, de solidariedade, apoio mútuo e práticas culturais que valorizam a ancestralidade africana e a representatividade negra são fundamentais em um processo de letramento racial que se inicia na universidade e que vai compondo disposições para a EREER e para uma Educação Antirracista. Rita Camisolão (2020) afirma que o empoderamento é resultado de um processo não só individual, mas também coletivo, que ocorre quando o sujeito se reconhece e é reconhecido, se fortalece no outro e com o outro para o enfrentamento de variadas opressões. É possível identificar esse empoderamento e as

práticas e experiências de socialização que foram compondo essas disposições nas falas dos entrevistados E1 e E4.

[...] eu também não lembro quando começou o movimento Bionegros, mas a gente começou a fazer algumas manifestações assim, tipo a gente tentou, no início, se reunir, a gente tentava fazer reuniões, a gente se articula para denunciar alunos que estavam ocupando as cotas raciais de forma fraudulenta, começamos a nos indicar para empregos, e o movimento foi crescendo e ficando muito maravilhoso.[...] tentávamos sempre ser rede de apoio um do outro, pois o campus da faculdade é perigoso né, então, estávamos sempre reunidos. [...] tinha uma galera com um letramento racial muito forte, bonito, nós aprendemos muito nesse coletivo [...] E2

No trecho anterior, é evidenciada a força do processo de socialização intensificado pela participação em um coletivo de estudantes negros do curso para o cultivo de disposições antirracistas. Essa é uma experiência de atuação política visando denunciar fraudes na ocupação de vagas, mas também garantir apoio mútuo, no acesso a trabalho remunerado e também proteção mútua no ambiente do campus, percebido como um ambiente hostil e perigoso.

[...] estudar, ler mais sobre isso, foi mais no final da graduação assim, que eu procurei algumas fontes para ler né, então conheci a Djamila, entre outras autoras ali pra dar uma lida né. O insight veio do (colega), ele é meu colega de barra, e a gente acompanha pessoas nas redes sociais né, e ele foi uma pessoa que sempre falou bem e tals, e daí tu acaba sendo afetada né, pela fala dele. Eu lembro que ele tava no mestrado, fazendo intercâmbio e postou que tava num encontro com a Djamila né, lá na Espanha, e eu achei muito legal isso sabe, ele usando a popularidade dele para promover ela, o livro dela, entre os alunos dele né. E também além do (colega), eu recebi toda a influência da internet né, peguei todo aquele boom de blogueiras com as causas raciais e aí eu aprendi bastante.[...] E4

No relato anterior, observa-se a importância do contato, da amizade e da admiração de um colega que dá acesso a uma literatura especializada para o letramento racial e que favorece uma busca individual por formação a qual se faz via internet.

Em um dos seus livros, a pesquisadora Barbara Carine Pinheiro (2023) conta que passou a se enxergar uma mulher negra somente quando entrou para um coletivo negro e se identificou com as pessoas que ali estavam, pela similaridade das vivências de dor. Para a autora, o entendimento de que seu corpo era negro aconteceu do cruzamento de histórias de vidas, e o que unia a pesquisadora a outras pessoas era a leitura que a sociedade fazia da pele

delas. A pele negra não é passaporte livre para uma consciência e um letramento racial, não é porque a pessoa tem a pele retinta, ou porque vive em uma família racializada, que ela vai entender toda a dinâmica do racismo que assola nosso país desde o sequestro e a escravização do povo africano. O letramento e a consciência racial afloram através do estudo e da exposição a espaços de cultura afro-brasileira, da militância e do acolhimento, como pode ser observado no caso da entrevistada E6, que nos dá um relato sobre essa exposição, assim como a entrevistada E2, que nos conta que só despertou para esse aprendizado quando entrou na universidade, pois foi quando começou a estudar sobre a questão do racismo.

[...] Acho que mais para o final assim do curso que eu comecei a andar com a galera preta, aí tem um fator muito importante, em 2017, do nada, eu entrei num coletivo de dança que tinha só para pessoas pretas e aí foi que virou a chave, total assim, e daí, nossa, foi muito bom me senti tipo, pertencente, nossa muito feliz assim sabe, e eu tô nesse grupo de dança até hoje.[...] E6

Enquanto E2 relatou a participação no Bionegros, um coletivo que buscou realizar uma ação política na universidade, E6 participou de um coletivo de pessoas pretas voltado ao cultivo de uma prática cultural: a dança. Ter sido aceita e reconhecida por esse grupo reforçou sua identidade racial.

[...] a minha mãe nunca me orientou, porque tipo, ela não foi muito presente sabe, ela sempre trabalhou, e ela também não tinha, ela não tem, minha mãe é ignorante assim, ela não teve acesso ao conhecimento, aos estudos assim sabe, ela só trabalhou a vida inteira dela e criou os filhos [...]. Eu tive essa consciência, esse letramento só depois que eu comecei a estudar, acho que foi quando eu entrei na universidade, que comecei a ter essa consciência racial, que foi a partir dos 30 anos, mas aí ainda assim, agora que eu tô mais aberta assim, e eu entendo mais do tema é de uns 5 anos para cá [...], mas, foi a partir dos 30 anos, que eu descobri que eu podia desconstruir isso através de outros caminhos, sem violência sabe, e entendendo o que é né, da onde que veio tudo isso e aceitando né [...] pra mim foi depois dos 30 que eu aprendi um pouco sobre isso, ainda tenho que aprender muita coisa [...] agora eu tô mais forte, até porque eu preciso disso para poder passar adiante entendeu, porque agora que eu entendo o quanto de gente que eu tô dando suporte que precisam também entender isso né, então eu acho que agora, depois que eu comecei a dar aula, ficou mais forte [...] E3

A entrevistada E3 relata que sua entrada na universidade foi o principal motivador para se perceber mulher negra, destacando também a presença dos seus pares, outros colegas negros que a ajudaram a, inicialmente, ter consciência racial. Esse é um processo de

descolonização, de recusa da inferioridade racial internalizada pela socialização em um contexto de racismo estrutural. O racismo difunde, de forma incansável para as pessoas negras e brancas, hierarquias sociais forjadas em processos históricos injustos. Em outras palavras, a consciência racial está ligada à construção subjetiva da nossa identidade, a qual ocorre em processos de socialização em contextos desiguais. A entrevistada relata que foi somente após os 30 anos que ela passou a entender o que é o racismo, de onde vem, e a aceitar que é a vítima nessa dinâmica, adquirindo posteriormente o letramento racial que está relacionado ao conhecimento sobre a história e a cultura negra, como a habilidade de ler, escrever e compreender as narrativas que moldaram a experiência negra ao longo dos séculos (SOARES, 2023).

A entrevistada E1 conta que, no encontro com colegas de diferentes licenciaturas, a temática surgia com mais força. Isso ocorria no espaço da Faculdade de Educação, nas disciplinas de formação pedagógica oferecidas para diversos cursos. Esse relato nos mostra que o curso de Licenciatura em Ciências Biológicas não tinha em seu currículo disciplinas que discutissem a EREER especificamente⁶. A entrevistada foi reeducada pelo Movimento Negro de forma indireta, pois foram vozes e corpos anônimos que despertaram nela o interesse pela afirmação da identidade, dos valores, do trabalho, da cultura e da vida da população negra, presentes no cotidiano da sociedade brasileira (GOMES, 2017).

[...] quando eu entrei na universidade comecei a entrar em contato com essas questões [...] esses questionamentos também surgiram de ouvir pessoas mais qualificadas falarem né, eu acompanhava, tinha muito interesse quando essas discussões vinham a tona nas disciplinas da educação, de pessoas que tinham mais conhecimento, elas vinham de um movimento negro, elas tinham embasamento para falar, então eu me encantava com todas aquelas descobertas [...] E1

Estar entre iguais, se sentir pertencente a um espaço, entender que determinado setor da sociedade, a universidade, é sim espaço de direito de qualquer indivíduo é um processo que depende de interações sociais estabelecidas principalmente entre colegas estudantes universitários. Observa-se, nos relatos, que as entrevistadas e os entrevistados foram interpelados por colegas militantes do Movimento Negro ou com uma bagagem de estudos maior. Quando o entrevistado E5 entrou na universidade, ele relata que não encontrou seus iguais pois foi classificado para o primeiro semestre, que tinha apenas uma vaga para cotista.

⁶ Desde 2023/1, vem sendo oferecida, em caráter obrigatório, a disciplina EDU03107 - Educação e Relações Raciais, e outras eletivas, como (ART) Encontro de Saberes.

Esse procedimento institucional negligente produziu nele um sentimento de isolamento, o fazendo se sentir sozinho, excluído e não pertencente. No semestre seguinte, porém, com o ingresso de outros colegas cotistas, ele foi, aos poucos, encontrando seus pares, outros colegas negros. Esse encontro o levou ao sentimento de pertencimento e, também, a uma abertura aos atos políticos, como a ocupação da reitoria pelo Movimento Negro no ano de 2017 e a tradicional foto dos bixos negrxs,

[...] eu fiz a ocupação ali na na Reitoria, em 2017, ajudei o pessoal [...] participei por vários anos da foto dos bixos negros da UFRGS [...] Muito do que eu aprendi sobre a temática foi tendo vínculos de amizades com as pessoas pretas [...] E5

Esse é um movimento que, além do afeto, também estimula formação política, segundo Rita Camisolão.

Bixos negrxs estimula e faz um primeiro movimento de cuidado do outro, através da foto coletiva. Esse tende a se multiplicar em outras ações e a se repetir muitas vezes pelo estabelecimento de vínculos que se seguem ao ingresso. Vínculos que não se restringem ao compartilhamento de afetos, mas também da formação política, da postura ativista necessária ao monitoramento e melhoramento da Política de Ações Afirmativas. (CAMISOLÃO, 2020, p. 173).

O entrevistado E5 teve uma participação pontual em ações políticas do Movimento Negro na universidade, assim como E2, que participou de uma iniciativa de estudantes negros do curso de Licenciatura, o Bionegros. Essas experiências de socialização contribuem para a ativação de disposições antirracista e para ERER.

O entrevistado E2 relata que a sua consciência racial iniciou antes de entrar na universidade, ainda na adolescência, quando precisou ir ao dermatologista e percebeu que a busca por produtos dermatológicos foi longa, contando que quase não encontrou produtos que condiziam com o tom da sua pele. Foi a partir dessa situação que ele inicialmente se reconheceu negro; tal reconhecimento é um processo de construção identitária (PINHEIRO, 2023). Posteriormente, sentiu-se interpelado por produções cinematográficas. Essa exposição gerou uma sensibilidade, uma dor, que alterou sua forma de socializar com o mundo: passou a se atentar da forma como se veste e a não esquecer de carregar sempre o seu documento de

identificação ao sair de casa, por exemplo. Pessoas negras são levadas de forma quase obrigatória a refletir sobre a sua condição racial desde cedo (RIBEIRO, 2019).

[...] Então, eu fui no dermatologista, porque eu tava com muita espinha na minha pele etc, então foi lá que despertou, porque eu não achava cremes que condissesse com o meu tom de pele [...], mas, na minha infância e no início da minha adolescência, eu não percebia muitas questões com os meus amigos ou na escola especificamente [...] mas eu comecei a ter uma sensibilidade com a temática vendo filmes, séries e documentários que era que me tocava assim que me deixava sensível com algumas temáticas tipo, mercado: eu sempre ia arrumado, porque eu via isso, de ataque policial aos homens pretos, então, eu sempre ia arrumado nesses espaços assim. E2

Além da exposição a produções culturais e à iniciativa de colegas, esses egressos também tiveram contato com algumas poucas práticas sensibilizadoras no curso. Uma proposta pedagógica simples — escolher uma personalidade negra ou indígena a partir de uma lista, pesquisar e escrever sobre essa personalidade no Fórum do Moodle da disciplina de estágio e apresentar aos colegas — causou uma incorporação permanente pela entrevistada E3 de uma prática pedagógica que vem se repetindo.

[...] e estudar Antonieta de Barros foi bem importante pra mim assim, porque, depois, eu até levei adiante no curso de magistério, nós tínhamos que apresentar um trabalho, então, eu escolhi apresentar ela, no curso não exigiram que a apresentação tivesse alguma relação com negritude ou com a ERER, mas eu achei importante trazer essa personalidade, contar a história dela para mais pessoas, e também todo o ano no dia do professor eu conto a história dela para os meus alunos.[...] E3

Podemos pressupor que quem é vítima do racismo, quando encontra um espaço de acolhimento e estudo sobre ERER, está predisposto a desenvolver disposições para ERER. Porém, também podemos pensar que a atividade foi de construção autônoma de conhecimento e, por isso, foi consolidada como memória. Não foi algo que a entrevistada leu ou escutou, e sim uma prática de escrita e apresentação no curso de Licenciatura, posteriormente recontextualizada e realizada também no curso de magistério.

Os relatos anteriores demonstram que o pertencimento étnico-racial é construído em processos de socialização, pelo apoio e reconhecimento mútuo, produzido nas interações sociais com colegas negros, por ações políticas e práticas culturais de coletivos e pelo contato com produções culturais e literatura acadêmica específica. Essas experiências cultivam,

ativam e contribuem para fortalecer uma disposição antirracista e uma disposição para ERER. Tais disposições são necessárias para a mediação de conflitos raciais nas escolas em que essas egressas e egressos da Licenciatura em Ciências Biológicas atuam.

5.3 CONTEXTO ESCOLAR RACISTA E CONFLITOS

Iniciamos o presente capítulo apresentando algumas definições sobre conflito, que pode ser entendido como a intensa falta de compreensão ou falta de entendimento entre duas pessoas ou grupos (HOUAISS, 2001). Já para Barbosa (2020), o termo é entendido como um desacordo entre duas ou mais pessoas, com essas partes entrando em conflito por divergirem os valores, as necessidades, opiniões e vontades. Já para Chrispino (2007), o conflito se origina da desarmonia de interesses, desejos e aspirações. O conflito pode ser compreendido também por uma das formas de interação entre pessoas, grupos, organizações e coletividades (BOBBIO, 2004). Inspirada em Lahire (2004), é possível pensar que conflitos passam a existir em decorrência de distintas disposições para crer, pensar, agir e avaliar determinadas situações.

Os conflitos também podem acontecer pela necessidade de criarmos algo novo para lidar com situações que não somos capazes de solucionar com a nossa forma imediata de agir, associada às nossas inclinações constituídas ao longo de processos de socialização. Portanto, o conflito é natural e inevitável nas nossas relações. O problema surge quando a forma de lidar com esse conflito acaba despertando reações que causam uma quebra das relações por seu caráter agressivo e destrutivo (SEMÍRAMIS, s.d). É comum as pessoas não saberem lidar com os conflitos e terem atitudes extremas para enfrentar uma situação, com agressões verbais e físicas, mas é bem comum ocorrer a evitação e o silenciamento sobre o problema, o que também é ruim, pois o conflito não é resolvido.

Há conflitos dos mais variados. Os intrapessoais, por exemplo, são os conflitos que acompanham toda a vida de uma pessoa e podem estar associados a necessidades emocionais e princípios éticos. Os interpessoais, por sua vez, ocorrem entre indivíduos ou grupos. Nesta seção, serão analisados conflitos interpessoais, principalmente o desentendimento entre alunos, entre alunos e professores e também entre professores. O surgimento do conflito em sala de aula pode ser causado por divergências de inclinações, desejos, ciúmes, opiniões, frustrações e dificuldades de comunicação. Os professores se deparam com inúmeros conflitos; frequentemente, eles acontecem entre os estudantes, porém, esses profissionais só

costumam perceber a existência do conflito quando há reações violentas e acabam por reprimir essas manifestações sem chegar a identificar o conflito em si. Logo, o conflito em questão não costuma ser examinado e solucionado e, por isso, acaba se repetindo e as reações violentas voltam a habitar a sala de aula. Por isso, muitas vezes, é difícil identificar a origem do conflito.

Existe uma vasta bibliografia referente aos conflitos, na qual diversos autores classificam os tipos de conflitos, cada um de acordo com seus interesses de pesquisa e perspectivas teóricas. Para construção dessa análise, utilizaremos a classificação de Álvaro Chrispino, que se debruça há muitos anos sobre conflitos do campo educacional. Para Chrispino (2007, p. 10), “os conflitos educacionais são aqueles provenientes de ações próprias dos sistemas escolares ou oriundos das relações que envolvem os atores da comunidade educacional mais ampla.”

Na maioria das vezes, o conflito é desencadeado repentinamente e os professores não sabem exatamente o que o provoca. Alguns conflitos estão associados ao processo de ensino e aprendizagem, ao fato de os estudantes estarem em processo de construção de autonomia, de terem pouca desenvoltura com a linguagem escrita que permite ler com foco e interpretar o que precisam realizar a partir de comandos de exercícios escolares, tais como o protocolo de uma aula prática. Também há conflito em relação ao significado de uma abertura de espaço para o diálogo que pode ser entendida por um grupo de estudantes como liberdade para brincar. Assim, quando o limite é estabelecido por meio de diálogo, ele pode ser interpretado como ausência de limite para quem está acostumado com relações hierárquicas autoritárias (LAHIRE, [1995] 1997). A experiência do conflito na sala de aula e na escola e a necessidade de mediar conflito é tão intensa que se torna exaustiva, podendo levar até à banalização e à indiferença quando ocorre.

A partir das entrevistas, buscamos expressões, situações e exemplos de conflitos recorrentes nas falas dos entrevistados que, então, agrupamos em categorias. Tais categorias foram construídas a partir da escuta da gravação e da leitura da transcrição das entrevistas, sendo, portanto, uma categorização realizada *a posteriori* e, nessa construção, buscou-se estabelecer como critério que fossem excludentes, ou seja, de acordo com o contexto, evitando que uma mesma frase, expressão ou palavra selecionada fosse classificada em mais de uma categoria temática.

A partir dos relatos sobre conflitos, buscamos construir categorias associadas ao conflito racial. Assim, criamos duas categorias: “racismo institucional” e “precariedade das condições do trabalho docente”.

Para Bento (2022, p. 69), “o racismo institucional tem um caráter rotineiro e contínuo”. Como os relatos dos entrevistados mostraram que o tipo de racismo mais frequente na escola é muito próximo dessa definição apresentada pela autora, criamos a categoria “racismo institucional” e elencamos algumas subcategorias. A comunidade escolar como um todo apresenta dúvidas quanto à considerar uma fala ou um gesto como expressão de racismo, desde o âmbito individual, institucional e até estrutural. Essas dúvidas também causam muitos conflitos, uma vez que os atores ora questionam se tal expressão é ou não racista, ora afirmam que uma expressão racista é somente uma fala infeliz ou uma brincadeira. Isso nos apresenta uma fragilidade quanto ao letramento racial de estudantes e de educadores. Como foi algo frequente nos relatos, decidimos criar a subcategoria “o que é expressão de racismo?”.

Os entrevistados relataram que colegas de profissão brancos expressam seus valores e crenças racistas sem pudor, gerando muitas situações de conflitos com seus pares, ou seja, outros professores. Logo, surgiu a subcategoria “expressões de racismo de outros professores e professoras”. Descrições de situações em que alunas e alunos negros trocam de escola por estarem enfrentando conflitos muito doloridos, extenuantes e sem resolução institucional, assim como falas sobre alunos vistos como os problemáticos, com múltiplas reprovações, indicam a “omissão de testemunhas do racismo”, que é mais uma das categorias elaboradas.

Os entrevistados também contam que se sentem muitos sobrecarregados e solitários quando chega o mês do Novembro Negro, assim como na resolução de conflitos raciais, pois percebem que se solicitarem auxílio de outras instâncias da escola, o conflito será banalizado e, conseqüentemente, resolvido de forma equivocada. Por esse motivo, criamos a subcategoria “solidão de professoras e professores negros”.

Adicionalmente, os entrevistados relatam que há um despreparo da orientação pedagógica quando o conflito é levado até essa instância para ser manejado, principalmente quando esse é tratado como algo pequeno ou indiferente, fazendo com que o professor ou se arrependa de ter solicitado auxílio desse profissional ou tente manejar a situação sozinho. Frente a esses relatos, criamos a subcategoria “manejo inadequado de conflitos por instância superior na escola”.

Na categoria “precariedade das condições do trabalho docente”, não estamos falando somente da estrutura física de uma escola que, por si só, já é bastante prejudicial para o

trabalho docente. Por vivermos na era digital, trabalhar em um ambiente que não dispõe o mínimo de tecnologia já é um descaso com a população e com esse profissional e escancara uma situação de desigualdade profunda. Mas, para além da estrutura, queremos falar aqui da desqualificação do professor como profissional por parte das demais instâncias da escola e da mantenedora.

Nas falas dos entrevistados é expressada uma exaustão emocional, a solidão diante da necessidade de resolução de conflitos e a impotência que vivem no dia a dia escolar. Para os trechos que expressavam intensidade de conflitos, criamos a subcategoria “frequência e gravidade”.

Professores tendo suas aulas interrompidas, falas invalidadas e questionamento de suas práticas pedagógicas nos fez elaborar a subcategoria “desvalorização da posição de professor”.

A ausência de cursos, *workshops*, palestras, ou então a ofertas de cursos que não estão em consonância com as demandas da realidade escolar inspirou a subcategoria “falta de apoio das mantenedoras para a formação de professores”.

No quadro 4, explicamos detalhadamente cada uma das subcategorias de conflitos construídas a partir dos relatos das professoras e dos professores nas entrevistas.

Quadro 4 - Descrição das categorias de conflito

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	DESCRIÇÃO
Racismo Institucional	O que é expressão de racismo?	Nesta subcategoria, foram classificados os relatos de situações em que estudantes, outras professoras, integrantes da supervisão, coordenação, direção, famílias e as próprias entrevistadas e entrevistados manifestaram dúvidas quanto a expressões de racismo individual, institucional e estrutural. Tais situações são indicadores de ausência ou insuficiência de letramento racial. A incapacidade ou insegurança para identificar expressões de racismo pode indicar fragilidade de disposições para uma educação antirracista.
	Expressões de racismo de outros professores e professoras.	Nesta categoria, estão as manifestações de professores na sala dos professores, em instâncias administrativas e de coordenação pedagógica, diante de estudantes, em que professores expressam individualmente seus valores e crenças racistas.

	Omissão de testemunhas do racismo.	O contexto de racismo e a sensação de hostilidade do ambiente é produzida pelo silêncio, a convivência ou o riso das testemunhas de situações de injúria racial. Esse contexto é adverso para produzir permanência e aprendizagem entre estudantes negros, induzindo a reprovação e o abandono escolar.
	Solidão de professoras e professores negros.	São poucas as professoras e professores negros, principalmente nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, indicando a existência de racismo institucional e estrutural. Esse fato produz uma sensação de solidão diante dos conflitos raciais a serem manejados e também quando são convocados a planejar ações pedagógicas no mês de novembro a partir do dia da consciência negra estabelecido pelo artigo 79-B da LDBEN.
	Manejo inadequado de conflitos por instância superior na escola.	Nesta categoria, estão trechos de relatos em que as professoras e professores entrevistados ou estudantes recorrem a instâncias escolares superiores, como supervisão, coordenação pedagógica, orientação educacional e direção para a resolução de conflitos e o resultado é insatisfatório.
Precariedade das condições de trabalho docente	Frequência e gravidade de conflitos.	Nesta categoria, foram classificados os trechos de entrevistas que expressam a grande quantidade de conflitos variados, alguns muito graves, que as professoras e professores entrevistados precisam mediar cotidianamente, indicando a exaustão emocional, a solidão e a impotência que vivenciam.
	Desvalorização da posição de professor.	Foram classificados nesta categoria as situações de interrupção de aulas para resolver situações individuais de estudantes por instância de coordenação pedagógica e, também, pelo questionamento dos conhecimentos de professoras e professores por familiares de estudantes ou pelos próprios estudantes, como porta-vozes de suas famílias.
	Falta de apoio das mantenedoras para a formação de professores.	Formação continuada inexistente ou descontextualizada e em horário não coberto pela jornada de trabalho remunerada. Algumas formações são oferecidas na modalidade Educação a Distância (EAD), sem qualquer controle de aproveitamento ou espaço para trocas de experiências entre os participantes (AGUIAR, 2023).

Fonte: Elaboração da autora, 2023.

Abaixo, são categorizados trechos das entrevistas conforme as categorias descritas no quadro anterior e, a seguir, serão descritos e analisados conflitos relatados nas entrevistas. O trecho da entrevista encontra-se no quadro 5.

Quadro 5 - Categorização de temas recorrentes que aparecem nos relatos.

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	TRECHOS DE ENTREVISTAS
<p>Racismo Institucional</p>	<p>O que é expressão de racismo?</p>	<p>[...] já que tu falou isso eu queria te contar uma coisa, na verdade ela queria um conselho, ela falou que ela se declara branca e ela tem um namorado que é negro só que ele não estuda na escola, e as amigas dela que são brancas, ficam fazendo comentários racistas sobre o nariz dele, o cabelo, a boca, o tom de pele, e ela se sente muito mal, ela queria saber se isso era racismo. E2</p> <p>[...] Professor, né que isso é racismo? Eu falei sim, pode ser racismo. Daí a guria me olhou e falou: - Não, eu não sou racista. E2</p> <p>[...] O profe tu não pode falar que isso é racismo, porque isso não é racismo E2</p> <p>[...] Só sei que a mãe da aluna racista chegou na escola e disse que o marido dela é negro, que elas não são racistas e que ela ia me processar e processar a escola, porque o que eu tava fazendo era racismo.[...] E2</p> <p>[...] a música que ele tinha escutado no estádio, que falava sobre macaco, e ele me perguntou: - Por que eles querem chamar a gente de macaco? E3</p> <p>[...] o xingamento do colega em relação ao cabelo dela. E4</p> <p>[...] só que a aluna já tava no ponto que ela não aguentava mais, acho que ela tava passando por coisas anteriores também né, da turma, que já vinham né, do ano passado, que ela era uma aluna já mais excluída. E4</p> <p>[...] Eu tenho alunos negros, poucos, mas tenho, eu nunca vi nenhum problemas entre eles, nunca presenciei nenhum tipo de injúria racial,</p>

		<p>inclusive eu não sei como é que eles se enxergam, como se autodeclaram, eu não sei se essa escola tem bolsa de estudos, porque a maioria dos alunos tem grana. E5</p> <p>[...] eu nunca nunca tive que intervir, nunca vi comentário nenhum sobre aparência de ninguém, eles até se namoram lá dentro, assim, inclusive agora tem um casal, a mais loirinha tá namorando o negão da turma, mas assim, eu nunca nunca presenciei isso de injúria racial lá.[...] E5</p> <p>[...] Um menino negro começou a fazer suásticas nas coisas, [...] enfim, desrespeitando os professores [...] E6</p>
	<p>Expressões de racismo de outros professores e professoras</p>	<p>[...] então, meus colegas, (suspiro), eles não conseguem compreender e escutar quando tu fala sobre as falas racistas deles, uma professora de portugues, branca, que se diz letrada do ponto de vista racial, disse que achava agora um absurdo mudar o sentido das palavras, porque sempre usou a palavra mulata e agora não pode, agora é errado, e eu saí na intenção de tentar explicar, mas foi por água abaixo, porque todos os professores que estavam na sala naquele momento, concordaram com ela, eu dei azar que naquele momento só estavam os professores brancos, no turno em que eu trabalho tem seis professores negros, mas, naquele momento, não tinha nenhum deles ali comigo, eu tava sozinha [...] e ela continuou falando que tem uma amiga que é negra escura, o apelido dela é mulata e ela não se incomoda, falou a tal da professora letrada né, e ela continuou, então o livro “O mulato” nós vamos ter que queimar todos? Mudar o título do livro? [...] E1</p> <p>[...] e a orientadora disse que o que estava acontecendo ali era um caso de racismo reverso [...] E2</p>
	<p>Omissão de testemunhas do racismo</p>	<p>[...] essa escola está localizada em um bairro que as pessoas na sua maioria são negras, e na maioria das vezes eu noto que os alunos negros que sofrem o racismo, mesmo estando em maioria ficam assim, com uma expressão de sem saber o que fazer com aquilo e acabam na sua maioria ficando quietos, aceitam, ou dão risada, eu fico sem entender.[...] E1</p>

		[...] esse menino muito perturbado, ele era um menino “problema” da escola né, que não não gostava de estar nas aulas que estava sempre fugindo para o banheiro [...] E6
	Solidão de professoras e professores negros	[...] ano passado eu basicamente gerei todo o sábado letivo do novembro negro. Inclusive eu me senti sozinha, eu ficava pedindo ajuda: - Ta gente e aquela coisa que a gente tinha planejado, vai lá fazer. Eu basicamente planejei e fiz tudo, eu tava, eu tava atoladíssima de coisas, tipo então foi foi bem estranho assim, difícil sabe, mesmo as minhas outras colegas negras, tipo não se envolveram tanto assim.[...] eu acho que um projeto focado na ERER só vai rolar se tiver pronto, os professores sabe, eles querem as coisas prontas, na mão, eles não querem pensar as coisas, planejar, correr atrás, eu sinto muito, eu vejo muito isso acontecer, apesar de ter colegas maravilhosos, eu sinto que eles, passam a bola, sabe, é bem difícil assim, tem uma resistência.[...] E6
Precariedade das condições do trabalho docente	Frequência e gravidade de conflitos	[...] porque é sempre a mesma coisa, mas é sempre uma coisa nova, um xingamento novo, uma agressão física, como faço isso? E1 [...] E as situações de racismo assim, todo dia, tem xingamento referente a macaco e todo dia eu respondo a mesma coisa. E1 [...] aconteceu uma briga na minha aula E2 [...] dei uma aula para mostrar que a terra não era plana, no livro, daí ele disse: - meu avô disse que é tudo mentira, não sei o quê E3. [...] Recentemente teve um caso bem sério de conflito entre eles, [...] e aconteceu na minha aula e bah eu me senti péssima como pessoa E4.
	Desvalorização da posição de professor	[...] Uma hora depois, eu tava dando aula para uma outra turma e a orientadora bateu na minha sala e falou: - profe a gente quer conversar contigo. Eu saí da sala[...] E2

		[...] E toda vez que o avô dele vai lá, ele critica alguma coisa que a gente deu em aula sabe, principalmente falando o contrário do que ele acha que é, entendeu? E3
	Falta de apoio das mantenedoras para a formação de professores	[...] temos uma professora que dá todas as formações da rede Municipal, essas formações são sempre à noite, depois do horário de trabalho. [...] nesse horário estou com meu filho, impossível participar. [...] Teve uma formação né, sobre metodologias ativas, só que não condizem com a nossa sala de aula, porque essas metodologias ativas é para uma sala de aula ideal, na minha escola, eu tenho alunos no 6º ano que não são alfabetizados, aí essa formação acaba não sendo aplicável na minha sala de aula [...]. E1 [...] O estado estava oferecendo também um curso sobre educação antirracista, eu cheguei a me inscrever mas eu não consegui terminar. [...] são cursos online que tem dentro da plataforma dos professores, mas só fiz o início, é um curso de 40 horas e tal, daí comecei e tal, achei bem interessante e aí parei porque né, eu trabalho 40 horas, acabou faltando tempo para me dedicar ao curso, porque tu fica pensando, ou planejo as aulas, ou faço o curso, então tu já sabe o que eu escolhi. E4

Fonte: Elaboração da autora, 2023.

A análise dos conflitos presentes no ambiente escolar, conforme os relatos das professoras e professores entrevistados, indica que o contexto escolar pode ser caracterizado pelo racismo institucional, pois, conforme Almeida (2021), os conflitos raciais também são parte das instituições, visto que elas atuam em uma dinâmica que certifica desvantagens e privilégios com base na raça, ainda que indiretamente. Os relatos indicam a ocorrência de inúmeros conflitos cotidianos que precisam ser manejados pelos docentes individualmente. Assim, em uma aula prática, o professor E2 se dispôs a ajudar os estudantes a lidarem com os conflitos antes que partissem para agressões verbais e físicas. Nesse contexto de abertura, foi consultado sobre um conflito que uma estudante branca estava experienciando como namorada de um rapaz negro, a fim de classificar a sua experiência como uma possível manifestação de racismo individual. Além desse caso, em que o professor foi consultado sobre a possibilidade de uma vivência ser uma expressão de racismo, a experiência de desacordo ou de dúvida quanto à interpretação de gestos e de falas como expressões

individuais de racismo no contexto escolar foi algo recorrente, evidenciando o racismo institucional e estrutural.

Somente uma entrevistada comenta sobre o recém criado núcleo de Educação Afrobrasileiro e Indígena (EABI), que apoia o trabalho dos professores na sua escola; os demais não contam com qualquer apoio institucional. Trata-se, portanto, de contextos que tendem a inibir práticas de EREER e antirracistas, não favorecendo a consolidação de disposições para EREER e antirracistas.

A grande frequência de conflitos relatada indica que a maior parte dos conflitos descritos por Chrispino (2007) são vivenciados pelas pessoas entrevistadas, como dificuldades de comunicação e compreensões distintas para um mesmo gesto ou conteúdo de discurso, em decorrência de divergências de valores e posições políticas e ideológicas. Isso pode ser percebido em uma situação relatada por E2, que tentou levar um grupo de estudantes a identificar expressões de racismo e sua supervisora não só negou a existência de racismo, como também afirmou a existência de racismo reverso. Chama a atenção a dificuldade em lidar com as brigas entre alunos e a ocorrência tanto de insultos quanto confrontos físicos, como em situações relatadas por E1, E2, E3, E4 e E6, algumas dessas muito graves: E4 conta de uma que resultou em abandono escolar de uma estudante que parecia sofrer bullying, enquanto E2 relatou um caso em que houve ameaça de uma família recorrer à polícia, acusando a escola e o professor de racismo reverso.

O contexto escolar é hostil, desfavorável à emergência e consolidação de disposições antirracistas e da EREER, pois a ação pedagógica seleciona as condutas e as práticas que serão valorizadas na escola a partir do desejo de reprodução dos códigos culturais das elites econômicas, resultando num apagamento de qualquer conduta, prática e planejamento de professores quanto ao projeto da EREER e a prática antirracista na sala de aula. Quando a equipe pedagógica não reconhece a história da construção desse país, a contribuição das pessoas negras para a economia, cultura e para a construção de uma sociedade diversa e plural, o que se faz é valorizar as origens europeias no currículo, no planejamento e nas práticas, o que acaba resultando em uma adaptação forçada dos professores *com afeto à causa* (MEINERZ, 2017) e dos estudantes negros ao sistema vigente. Bourdieu e Passeron ([1964] 2014) chamam esse processo de violência simbólica.

Aparece em todos os relatos a solidão de professoras e professores negros com disposição antirracista que se responsabilizam sozinhos pelo planejamento e execução de ações no novembro negro, como comenta E6. Há relatos, também, de conversas na sala de

professores, como a relatada pela entrevistada E1, com manifestações individuais de racismo em que os agressores não se sentem envergonhados em suas manifestações, indicando a omissão institucional em relação a expressões de racismo.

A inexistência de apoio institucional para a concretização da EREER é evidenciada pela inexistência de formações específicas ou pela oferta precarizada de formações em horário não coberto pela jornada de trabalho remunerada, em turno da noite, por exemplo, período de cuidado com filhos, convívio familiar e descanso de professoras e professores. Além disso, as formações podem ser descontextualizadas e não apoiar efetivamente os professores no enfrentamento de problemas reais de suas salas de aula e escolas. A entrevistada E1 refere uma formação sobre metodologias ativas que, na sua percepção, não contribuem para o cotidiano escolar. São formações oferecidas numa lógica instrumental a partir de uma racionalidade técnica que trata o professor como mero executor de tarefas pensadas por outros (CAVALCANTI; NASCIMENTO; OSTERMANN, 2018). As formações para EREER precarizadas, oferecidas por causa das auditorias do Tribunal de Contas do Estado (MEINERZ; KAERCHER; ROSA, 2021; AGUIAR; ZANATTA, 2023; AGUIAR, 2023), não chegam a ser efetivas para constituir equipes escolares com disposições para uma educação antirracista que promovam práticas de EREER e enfrentem adequadamente os conflitos raciais.

A partir desses relatos, percebe-se que o contexto institucional é, às vezes, escancaradamente racista. Porém, o mais comum é o racismo estar presente de forma velada, com expressões de racismo individual por parte de estudantes, professores e integrantes da equipe diretiva, o que torna o projeto da EREER e as ações antirracistas muito mais difíceis de serem planejadas e executadas, pois se não há reconhecimento de expressões racistas a serem combatidas não há porque planejar ações, essa evidência está em acordo com os estudos de Stroher e Kaspari (2018), já tratados aqui nesta dissertação, quando dizem que os conflitos étnico-raciais são subestimados na escola.

Assim, as evidências de racismo institucional são escancaradas quando não há investimento nas formações pedagógicas, incentivo da mantenedora nos projetos para além do mês de novembro e vagas em concursos de docência para pessoas negras, pois conforme Almeida (2021, p. 41): “o racismo pode ter sua forma alterada pela ação ou pela omissão de poderes institucionais, que podem tanto modificar a atuação dos mecanismos discriminatórios, como também estabelecer novos significados para raça, inclusive atribuindo certas vantagens sociais a membros de grupos raciais historicamente discriminados.”

Diante dos inúmeros conflitos que ocorrem na escola, as professoras e professores entrevistados narram como tentam mediá-los.

5.4 MEDIAÇÃO DE CONFLITOS

Desde que existe a vida social, existem conflitos, e esses se intensificaram ao longo dos tempos, principalmente os relacionados às desigualdades sociais, raciais e étnicas, assim como os fundamentalismos ideológicos (BARRETO E JUNIOR, 2020). As instituições jurídicas são as responsáveis por solucionar os conflitos mas, no nosso tempo, esses se tornaram tantos que sobrecarregam essas instituições, que resolveram criar estratégias para resolver os conflitos. Uma dessas é a mediação de conflitos. Chrispino (2007) chama de mediação de conflitos o procedimento em que pessoas colocam suas questões em disputas junto a um mediador, que deve ser imparcial, com o objetivo de encontrar opções para a resolução que sejam mutuamente aceitáveis para ambos. Mediação de conflitos é uma técnica que precisa ser constantemente aprimorada para que se torne parte da cultura escolar.

Há alguns tipos de conflitos escolares relatados pelos entrevistados que não são mediáveis ou solucionáveis através de um consenso. Esses tipos de conflitos mais graves vão exigir outras providências da equipe pedagógica, pois configuram crimes. Antes de pensar em mediar conflitos na sala de aula, é necessário que a equipe pedagógica admita que existe o racismo estrutural e institucional dentro deste ambiente, e que esse precisa ser superado para que ela cumpra melhor com o seu papel social e suas reais finalidades: acolher e educar estudantes diversos.

O modo como conflitos são encarados e mediados tem uma forte relação com a forma como é realizada a gestão escolar, se é ou não uma gestão democrática. Equipes diretivas que reconhecem os conflitos como inerentes à convivência e à expressão das diferenças valorizam os conflitos e são capazes de elaborar projetos que tenham uma comunicação assertiva com a comunidade escolar, fazendo com que o aprendizado, a escuta e o diálogo sejam permanentes. É possível perceber na fala da entrevistada E1 quando isso acontece.

[...] quando eu envio esses casos de conflitos em sala de aula para a orientação sempre tem efeito sabe, é positivo, tudo bem que a escola é pequena, mas já aconteceu no ano passado da gente, por exemplo, fazer um projeto em conjunto com relação à violência, porque a gente notou para além das violências de cunho racista né, que eles estavam sendo muito violentos no geral. Então, todas as violências foram incluídas nesse projeto,

então, a gente trabalhou com toda a escola, cada professor pegou um tipo de violência né sobre racismo, sobre machismo, e aí cada um que se sentia mais confortável foi conversando, com os alunos. Foi um projeto na escola, ao longo do ano, não sei se é a melhor forma, mas foi uma forma que, naquele momento, conseguimos de forma confortável para nós e para eles de conversar, por exemplo, no nono ano eles fizeram uma pesquisa sobre a violência contra mulher né, inclusive fazendo as meninas perceber que já tinham sofrido algum tipo de violência. Foi bem bom, ano passado funcionou, nós notamos uma diminuição dos conflitos entre eles muito grande, mas esse ano o projeto não foi pra frente e já estamos percebendo que as violências estão retornando para a sala de aula.[...] E1

No excerto anterior, observa-se a produção coletiva de um projeto de enfrentamento da violência na escola em que a entrevistada sentia-se co-responsável e apoiada pela equipe escolar e a direção no desenvolvimento de uma proposta pedagógica ao longo do ano letivo. Porém, no relato também se observa a dificuldade de garantir a continuidade das ações. Mas também há, nos relatos, situações que indicam o isolamento de professoras e professores que precisam mediar sozinho conflitos raciais pois as equipes diretivas não valorizam o conflito como inerente a espaços de convivência democrática e que, por isso, precisam ser compreendidos para que encaminhamentos adequados sejam realizados (CHRISPINO, 2007). Os entrevistados também relatam casos em que os conflitos são abafados, não são investigados ou compreendidos, e em que as decisões tomadas levam a rupturas e/ou injustiças. Além disso, há relatos que evidenciam a negação da existência do racismo na sociedade e na escola.

Ao escutar, transcrever e analisar as gravações das entrevistas, criamos categorias para as formas que os professores encaminharam ou mediarão os conflitos. Quando os professores relataram não haver conflitos raciais entre estudantes, ou quando relataram fingir não ouvir determinada ofensa — por estarem cansados, por não saberem mediar de forma correta, por estarem sob alta demanda —, identificamos o que chamamos de “evitação”, seja pelo pouco repertório de mediação de conflito ou por uma disposição antirracista enfraquecida.

Outra categoria criada foi “encaminhamento da resolutividade de conflitos para a instância superior na escola”, uma vez que essa também foi uma das formas apresentadas pelos entrevistados de lidar com a mediação de conflitos.

Quando o professor ou professora indicou perceber e mediar o conflito racial na mesma hora, chamamos essa categoria de “repertório espontâneo de mediação de conflito”. Isso nos mostra uma disposição forte e consolidada para uma educação antirracista. Essa disposição, construída em processos de socialização progressos, possivelmente é reforçada

pelo contexto escolar, como descrito pela entrevistada E1, que indica a mobilização pela equipe diretiva do conjunto dos educadores para o desenvolvimento de um projeto de prevenção à violência.

A categoria de “mediação de conflitos planejado” agrupa os casos em que a intervenção pedagógica vai além da mediação imediata, quando ela faz parte do planejamento do professor e/ou quando esse profissional reflete sobre formas de modificar o pensamento da turma no planejamento de suas aulas, utilizando de seu letramento racial. Nessa categoria, são incluídos os relatos que indicam um trabalho intencional de valorização da história e cultura africana e afro-brasileira, o que depende de uma disposição para ERER, além de sugestões para o enfrentamento de manifestações individuais de racismo. Esse planejamento pode ocorrer de forma individual ou coletiva. A seguir, no quadro 6, descrevemos com mais detalhes cada categoria criada.

Quadro 6 - Descrição das categorias de mediação e encaminhamento de conflitos

CATEGORIA	DESCRIÇÃO
Evitação	A evitação ocorre quando a professora ou professor relata que não ocorrem situações de racismo ou quando a professora ou professor relata fingir não ter visto ou ouvido uma situação de ofensa. A omissão pode decorrer de uma disposição antirracista enfraquecida pelo contexto, a qual não possibilita a percepção de situações de racismo. A evitação, quando a professora ou professor relata perceber o racismo mas finge não o ver, pode indicar falta de repertório para a mediação de conflito. Também pode evidenciar excesso de tarefas, ou cansaço devido a grande frequência de conflitos com os quais precisam lidar e de problemas a serem resolvidos. Alguns desses conflitos e problemas são graves, de difícil mediação, resultando em frustração, com desfechos que produzem injustiças recorrentes e até o abandono escolar por estudantes em posições mais fragilizadas, decorrentes do racismo institucional.
Encaminhamento para instância superior da escola mediar o conflito	Encaminhamento do problema, da situação de conflito, para instância superior da escola (orientação e direção), quando acionado, indica que os professores ou não estão preparados para mediar o conflito ou que essa é uma das formas de organização escolar, uma recomendação institucional. Porém, isso não quer dizer que levar o conflito para outras instâncias é a melhor atitude a ser tomada, embora existam casos em que essa medida seja necessária.
Repertório espontâneo de	O repertório de mediação de conflitos indica a existência de disposições para uma educação antirracista. A presença de disposições possibilita a percepção de expressões

mediação de conflitos	de racismo, a tentativa de mediação de conflitos raciais por meio do diálogo e repreensões, incluindo a divulgação da legislação que criminaliza o racismo.
Planejado	Planejamento pedagógico de intervenções que buscam sugerir formas de enfrentamento dos problemas por meio de diálogo, empatia e reciprocidade e planejamento de formas de valorização da história, representatividade, lideranças negras e práticas culturais afrobrasileiras. Esse planejamento pode ser individual ou coletivo.

A seguir, trechos das entrevistas são categorizados e subcategorizados conforme as categorias descritas no quadro anterior e as mediações de conflitos relatados nas entrevistas são discutidas e analisadas. Os trechos das entrevistas encontram-se no quadro 7.

Quadro 7- Categorização das situações de manejo de conflito relatadas pelas professoras e professores entrevistados.

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	TRECHOS DE ENTREVISTA
Evitação	Despreparo	[...] Eu tenho alunos negros, poucos, mas tenho, eu nunca vi nenhum problemas entre eles, nunca presenciei nenhum tipo de injúria racial, inclusive eu não sei como é que eles se enxergam, como se autodeclaram, eu não sei se essa escola tem bolsa de estudos. Eu não sei, porque a maioria dos alunos tem grana sabe, então tipo assim, eles participam da vida uns dos outros, eu nunca nunca tive que intervir, nunca vi comentário nenhum sobre aparência de nenhum, eles até se namoram lá dentro, assim inclusive agora tem um casal, a mais loirinha da sala tá namorando o negão da turma, mas assim eu nunca, nunca presenciei isso de injúria racial lá.[...] E5
	Falta de tempo ou cansaço	[...] às vezes eu quero só dar o conteúdo sabe, quero fingir que não tô ouvindo. E1
Encaminhamento para instância superior da escola mediar o conflito		[...] um aluno que a gente não consegue controlar, falou em alto e bom som: - A mas ele é um macaco mesmo! daí, na hora, eu pedi para ele descer, quando é assim a gente não se envolve mais, quando tem alguma coisa assim, grave, a gente pede para descer e falar com a supervisão, chama a família, foi isso que aconteceu sabe, e detalhe, ambos são negros.[...] E3

		<p>[...] a gurria até saiu da escola, porque a escola não soube mediar corretamente. [...] Aí ela não aguentou e resolveu ir na direção falar do guri, passaram para orientadora, que não deu encaminhamento correto, a diretora cobrou ela, e mandou encaminhar para o conselho tutelar e também chamar pai mãe, e no final a mãe da aluna tirou ela da escola e nossa, tipo, eu me senti muito ruim assim, porque tipo foi com uma coisa que eu não consegui resolver sabe. E4</p>
Repertório de mediação de conflitos	Disciplinamento	<p>Às vezes eu xingo mesmo. E1</p> <p>[...] porque ele era muito de confronto, ele desenhou a suástica no papel e colocou no quadro, só para me irritar assim sabe. E eu subi num porco, fiquei irritadíssima, assim, dei um discurso para turma inteira, e os alunos muito surpresos e assustados com a professora que se mostra tão calma e ficou tão irritada [...] E6</p>
	Lembrar que racismo é crime	<p>Então, quando as coisas são muito graves eu sempre uso a lei e falo: - vocês estão cometendo um crime.[...] E1</p>
	Diálogo	<p>Eu paro a aula e converso. E1</p> <p>[...] Então ela perguntou: professor, o que eu posso fazer? falei, olha, pode falar para elas: eu não me sinto bem, me machuca vocês falarem dessa forma dele, se vocês são minhas amigas eu gostaria que vocês não comentassem, porque me machuca e machuca ele. E2</p> <p>[...] Na verdade, eu tentei mediar a situação sabe, naquele momento, com o que eu tinha, então eu conversei com os dois [...] Aí eu tentei de imediato solucionar a situação, fiz o menino pedir desculpas [...] E4</p> <p>[...]Um menino negro começou a fazer suásticas nas coisas [...] e aí falei para ele, expliquei o que era aquilo, que ele não podia continuar fazendo, primeiro, eu falei particularmente com ele assim né. E6</p>

Planejado	Abordagem do conflito visando ampliar o repertório para resolução argumentativa.	[...] que eu achei por bem conversar com a turma uma semana após o ocorrido, [...] achei por bem conversar com todos.[...] eu falei fiquem bem à vontade para falar sobre o que que aconteceu semana passada, falar sobre o problema, antes de acontecer fale comigo eu posso tentar evitar [...] E2 [...] depois passou tudo isso, a explosão toda. Eu fui pra sala dos professores porque eu tinha um período livre, escrevi várias músicas de <i>rap</i> que sei que ele gosta, e que falam sobre isso né, inclusive, coloquei Racionais, Djonga, Cristal, Emicida, coloquei várias referências, entreguei pra ele e falei: - Cara, escuta isso aqui, tudo que tu gosta e eu sei que tu gosta, vão contra ao que tu tá fazendo. Na verdade, ele tava querendo chamar atenção, falei pra ele: - Faz isso na rua, tu vai apanhar cara. Acho que foi um dos maiores conflitos que eu já tive em relação a raça assim né.[...] E6
	Dinâmica de grupo.	[...] para eles tentarem se espelhar assim, se olhar, se enxergar, as coisas em comum [...] E1

Cada pessoa, à sua maneira, enfrenta o conflito de acordo com a educação que recebeu, com os contextos e processos de socialização em que participou, com os interesses envolvidos, e com as suas disposições, muitas vezes, contraditórias. Ela reage a um conflito de acordo com o seu estado emocional, estresse, seu humor no momento, por exemplo, a entrevistada E1 apresentou diversas estratégias que ela dispõe para a resolutividade de conflitos, indicando que tem disposições fortes para a resolução de conflitos raciais, mas, às vezes, ela quer só conseguir dar conta do conteúdo, pois, ao escutar o conflito que se instalou na sua aula, ela rapidamente percebe que não pode ser algo pontual, precisa ser trabalhado em conjunto com os outros atores da esfera escolar, então, ela opta por não mediar, naquele momento, o conflito.

Duso e Andreozzi (s.d.) classificaram os tipos de abordagem de conflitos. Um desses é chamado de evitação, usado quando uma das partes envolvidas no conflito tenta se esquivar da situação, deixando de lado seus interesses, pois prefere evitar uma situação para a qual não está preparada ou, então, para evitar que a situação piore. Na evitação, a pessoa ignora a própria lógica e verdade em favor da lógica e da verdade do outro. A evitação, no caso de professoras e professores, pode decorrer da falta de tempo, cansaço e, também, despreparo,

duas subcategorias criadas para expressar essas diferenças relatadas. Esse tipo de abordagem pode ser negativa quando gera um sentimento de desesperança na pessoa, mas também pode ser positiva que é quando a pessoa espera o momento adequado para modificar a situação. A entrevistada E1 relata diversos momentos em que ela evitou um problema inicialmente, mas tentou mediar o conflito através de determinadas atividades após o ocorrido. Nesse caso, a evitação da mediação imediata possibilita uma ação planejada com maior consequência pedagógica e chance de produzir aprendizado.

Ainda sobre a categoria “evitação”: um entrevistado que diz não perceber se há conflitos raciais entre seus alunos nos mostra que as disposições para uma educação antirracista e para a EREER ainda estão sendo construídas. Isso também pode ser associado ao fato de que, algumas vezes, o conflito é velado, por exemplo, quando um aluno negro é sempre o último colega a ser escolhido para formar grupos de trabalhos escolares. Aqui, é importante sublinhar que é velado somente para quem não têm uma disposição antirracista consolidada. Esse tipo de situação aparece no relato do entrevistado E5, quando conta que há poucos alunos negros na escola privada em que ele trabalha ou que ele não sabe se os alunos negros têm bolsa de estudos. Isso nos mostra que a pouca representatividade nas escolas privadas, decorrente de condições socioeconômicas mais precárias das famílias negras, evidencia um racismo estrutural e institucional que é escancarado para quem tem letramento racial e, portanto, disposição antirracista mais consolidada. No relato, a menção pelo entrevistado E5 a um namoro interracial entre estudantes (“Eles até namoram”) já é expressão de racismo estrutural, por esse fato ser digno de nota. Existe, inclusive, uma hierarquia na ordem dos agentes da frase: é a mulher branca que se permite relacionar-se com um homem negro.

A categoria “encaminhamento para instância superior da escola mediar o conflito” produz indagações durante a análise das entrevistas. Quando é o momento de encaminhar um conflito racial para a orientação escolar? Quando é necessário incluir a direção na mediação ou chamar a família para o diálogo? Com o relato da entrevistada E2, que trabalha em uma escola privada, entende-se que ela é orientada pela escola a não mediar determinados tipos de conflitos raciais em sala de aula. Esse movimento da orientação, por um lado, pode ser visto como positivo, uma vez que demonstra que a escola se interessa e se envolve na mediação dos conflitos, indicando ter um protocolo ou, pelo menos, algumas diretrizes explícitas ou tácitas para professoras e professores. Porém, o relato também pode ser interpretado como uma orientação inadequada, pois impossibilita a professora de, a partir do conflito que ocorre em

um contexto escolar pelo qual ela é responsável, reforçar a sua posição de autoridade. A professora teria a oportunidade de, a partir do conflito, ensinar a turma sobre racismo individual, institucional e estrutural.

Retirar o conflito da sala de aula, sem um diálogo com a turma, impossibilitou a professora de construir uma conversa sobre as injúrias raciais que estão em voga nas mídias sociais. O conflito entre os colegas se inicia quando um aluno desabafa em aula, tentando entender do porquê de existir o chingamento proferido aos jogadores de futebol negros, por parte das torcidas e dos adversários, assim como as músicas racistas que são cantadas nesses espaços, a professora tenta iniciar um diálogo com a turma sobre o assunto mas logo é interrompida pela frase racista dita por outro aluno. Nesse momento, ela sente a necessidade de seguir o protocolo explícito ou tácito da escola, e, ao retirar o aluno da sala, encerra ali a discussão com a turma, retomando o conteúdo da aula. A exclusão temporária do aluno por causa de uma expressão de racismo individual produz um aprendizado para a turma, o de reconhecer expressões de racismo individuais, as quais recebem algum tipo de sanção. Porém, essa mediação parece insuficiente se não for acompanhada de outras práticas dialógicas de mediação e de outras práticas de valorização cultural.

A atitude racista do aluno é conhecida pelos professores e colegas, uma vez que ele parece ser um adolescente que “dá trabalho” para a escola. Na entrevista, a professora diz que a família é chamada constantemente na escola, mas não nos informa quais tipos de abordagem a escola já tentou utilizar para que a consciência racial desse estudante seja sensibilizada. Apenas tratá-lo como o aluno problemático da turma não parece estar resolvendo. A equipe diretiva e, particularmente, os responsáveis pela orientação pedagógica, ao mediar esse conflito, poderiam pensar em ações ao longo do ano, já que apenas tratar o caso como assunto isolado visivelmente não surte efeito positivo.

Pinheiro (2023), idealizadora e criadora da escola afro-referenciada Maria Felipa, localizada no estado da Bahia, nos conta que ao abrir a escola, duas escolas privadas entraram em contato solicitando ajuda com casos de racismo. Ela também fala que escutou atentamente o pedido dessas escolas, já que eles precisavam de alguém com letramento racial para ministrar palestras para sua comunidade pois presenciaram muitos casos de racismo e já tinham tentado de tudo: fazer o aluno pedir desculpas, chamar os familiares para conversar e, até mesmo, proibir a matrícula de determinados alunos para o próximo ano. Diversas abordagens individuais que não surtiam efeito nenhum. Bárbara ouvia tudo com atenção e perguntou sobre a estrutura do currículo da escola, qual história negra eles contam para os

alunos, se têm representação de pessoas negras na literatura utilizada na escola e se há pessoas negras ocupando espaços de poder na instituição. A pesquisadora diz que nas duas vezes aconteceu a mesma coisa: as pessoas que estavam representando a escola ficaram tão desestruturadas com as perguntas que não retornaram a ligação.

Diferente da escola pública, em que a composição do corpo pedagógico e administrativo se dá por concursos públicos, as escolas privadas escolhem e contratam seus funcionários através de indicação e entrevistas, o que acaba resultando em pouca ou nenhuma diversidade. A entrevistada E2 relata que é a única professora negra da escola, o que nos mostra que essa instituição não possui representatividade no corpo docente. Entretanto, se nesta escola houver pessoas brancas com *afeto à causa* (MEINERZ, 2017), é possível que ocorra alguma intervenção pedagógica em toda a escola para todas as turmas. Porém, se não houver pessoas brancas com consciência e letramento racial, o que é muito comum no nosso país, não haverá o questionamento sobre raça, muito menos ações para mediar conflitos escolares com a finalidade de aprendizado e não de punição. Outra dimensão de uma educação antirracista é aumentar a representatividade negra no corpo docente da instituição, pois a ausência de representatividade é um dos motivos de o racismo não ser visto. As pessoas que ali estão se enxergam como membros de um mesmo grupo, o grupo de pessoas brancas, grupo esse que não vê racismo (BENTO, 2022).

O conflito relatado pela entrevistada E4 tem um caráter diferente, uma vez que foi encaminhado para a orientação escolar não pela professora, mas sim pela aluna que recebeu a ofensa e não aceitou a mediação proposta pela professora. Então, ela buscou outra mediação. A entrevistada relata que evita buscar a orientação escolar pois percebe que existe uma demanda muito grande na escola e que nem sempre os conflitos raciais são tratados de forma a educar e que, geralmente, são tratados como problemas comportamentais individuais. Então, a professora não utiliza do serviço ofertado para esse tipo de conflito. A aluna, que já estava muito machucada pelas injúrias raciais que vinha sofrendo ao longo do ano, também não aceitou a mediação proposta pela orientação e resolveu trocar de escola.

Podemos interpretar o que aconteceu com a aluna de E4 como uma forma de banalização do sofrimento da pessoa negra, uma vez que é provável que a atitude da direção e da orientação seria, no mínimo, mais rigorosa com os culpados se a agressão verbal ou física fosse com uma aluna branca. Porém, por se tratar de uma menina negra, que sofreu extensas situações de violência na escola, as diversas situações de preconceito, violência e

discriminação foram banalizadas, pois a elite branca definiu essas violências como naturais (GADIOLI; MÜLLER, 2017).

Na categoria “repertório de mediação de conflito”, classificamos os relatos em três subcategorias. A primeira é referente ao disciplinamento, quando professoras e professores utilizam de sua autoridade para repreender um aluno ou a turma inteira, mostrando que as atitudes racistas deles têm consequências na sala de aula. A entrevistada E1 fala que, muitas vezes, ao ouvir uma fala racista, ela xinga os alunos, questionando-os da necessidade de determinado comentário, fazendo-os perceber que faltaram com o respeito uns com os outros e, também, com a professora, autodeclarada negra. Ela explica que a fala racista também desrespeita ela. A entrevistada E6 relata que é muito difícil impor limites para os estudantes e que, muitas vezes, precisou ser incisiva na fala. Ela relata, também, que talvez esses momentos mais incisivos e categóricos surgem quando ela não encontra outra forma de mediar a situação, principalmente quando o conflito extrapola os limites de normalidade em uma sala de aula ou, então, quando o aluno quer realmente desestruturar o ambiente.

Na subcategoria intitulada “racismo é crime”, a entrevistada E1 comenta que, às vezes, a injúria racial é, na opinião dela, “muito grave”. Nessas ocasiões, ela alerta os alunos sobre a legislação e pontua que o racismo cometido por eles é crime. Ela se orienta pelo que classifica a legislação como crime quando as ofensas praticadas por determinado aluno atingem todo um grupo de pessoas, por sua raça, religião, etnia e procedência nacional. Assim, xingar alguém de macaco é injúria racial, o que também configura um crime segundo a lei 14.532, criada no ano de 2023. Logo, a injúria racial é tipificada como crime de racismo (BRASIL, 2023). Informar os alunos que determinados tipos de xingamentos configuram crime é alertar, ensinar, educar que, se eles não compreenderem a gravidade do que dizem e fazem nesse momento da vida e no contexto escolar, podem ter que responder judicialmente se cometerem esse tipo de crime no futuro.

A subcategoria que denominamos de “diálogo” é empregada quando os professores e as professoras tentam mediar o conflito somente com os envolvidos ou, então, quando os alunos envolvidos em conflitos solicitam uma mediação. Essa é uma forma de não expor um conflito delicado para toda turma. É, também, uma forma de preservar a vítima, oferecendo uma explicação educativa do porquê daquilo estar acontecendo. Quando um professor tenta conversar com os alunos de forma privada, ele não bloqueia esse aluno para o aprendizado e demonstra que enxerga esse aluno, que quer entender o conflito e ouvir a versão dele também, mesmo que esta seja a errada. Ao mostrar essa abertura de diálogo para o aluno com atitude

racista, faz com que esse aluno tenha uma abertura para o aprendizado, podendo modificar a sua atitude futuramente.

Na conversa privada, o estudante agressor e a vítima deixam de ser estudantes anônimos, sendo reconhecidos e considerados individualmente em suas necessidades e escutados, tornando possível o estabelecimento de relações de reciprocidade entre cada um e a professora mediadora. Esse vínculo pode favorecer a construção de um processo de entendimento entre os próprios estudantes que eles têm a possibilidade de expressar as suas perspectivas, sentimentos e necessidades. Esse tipo de mediação busca educar os estudantes para lidar com os conflitos dialogicamente.

Professores com consciência e letramento racial percebem que as atrocidades que acontecem na sociedade repercutem na sala de aula. Os discursos de ódio circulam e pessoas tão jovens, tão imaturas, que não tem noção da gravidade desses discursos que reproduzem, estão também cometendo crimes. Isso desestabiliza o profissional da educação. Por mais que esse professor seja antirracista, quando esses conflitos habitam a sala de aula, é como se aquele sujeito que aparece nas mídias sociais, protegido pelas telas, estivesse ali, dentro da sala de aula, muito perto de nós. Isso assusta e nos mostra o quanto necessitamos de atitudes que sensibilizem todos os alunos, pois o combate ao racismo individual, institucional e estrutural é urgente.

Na categoria “mediação planejada”, separamos os relatos em duas subcategorias, a primeira, tratada a seguir, visa ampliar o repertório dos estudantes para resolução argumentativa. O entrevistado E2 relata um conflito que aconteceu em sua aula entre dois estudantes. O conflito não era de cunho racial, mas ele comenta que, ao levar o caso até a orientação, percebeu que a mediação não surtiu efeito nenhum. Então, ele levou uma mediação planejada para a sala de aula, após o conflito. Assim, ele mostrou que a forma como os alunos resolvem os seus conflitos, na maioria das vezes, não é benéfica para o grupo. Após essa mediação planejada, uma aluna solicitou a opinião do professor sobre um conflito racial que ela estava sofrendo de suas amigas. Dessa forma, o entrevistado tenta aumentar o repertório dessa aluna com argumentos que visam reeducar suas amigas com atitudes racistas.

Quando nos colocamos à disposição dos estudantes para mediar conflitos, fornecemos a eles ferramentas e conhecimentos para identificar, confrontar e combater atitudes racistas. O professor instrumentaliza o estudante com argumentos sólidos e plausíveis para possíveis conflitos, fazendo com que esse aluno não tome atitudes precipitadas diante de um conflito racial e consiga resolver os possíveis futuros conflitos de forma efetiva.

A entrevistada E6 apresenta um relato em que ela tenta mediar um conflito de um aluno que é interpelado por discursos de ódio e que os utiliza com insolência na sala de aula. Quando a professora vê a suástica na classe, desenhada pelo aluno, inicialmente, busca dialogar com ele de forma individual. Essa mediação foi classificada como “diálogo espontâneo”. Posteriormente, quando esse estudante cola uma suástica no quadro, diante do testemunho dos colegas, a professora tenta disciplinar a turma toda para que as atitudes do aluno não fossem copiadas pelos colegas, mas isso não foi suficiente. Ela precisou planejar uma mediação de forma muito individual e tentou, através de letras de músicas, estimular o desenvolvimento da empatia nesse aluno, permitindo que ele, mesmo sendo um aluno negro que sofre racismo constantemente, se coloque no lugar de outros grupos étnicos, no caso específico, dos judeus, um grupo étnico-religioso. Por meio da mediação planejada, a professora tenta criar um vínculo entre o aluno e esse grupo para que ele reconheça que as experiências e desafios enfrentados por pessoas racializadas são parecidas.

Esse tipo de mediação é essencial para a construção de relações solidárias e desconstrução de preconceitos. A estratégia de fazer uso de um tipo de música que a professora imaginava que o estudante poderia gostar e sentir-se sensibilizado foi um caminho encontrado por ela para sensibilizar o estudante e estabelecer com ele um vínculo mais produtivo do que o da repreensão espontânea, que é necessária mas insuficiente. A música, a arte e a mediação planejada são formas de valorização cultural com possibilidade de retirar o jovem estudante daquele lugar de desvio, perturbação, do crime de ódio.

A segunda subcategoria de mediação planejada é a dinâmica de grupo em que a entrevistada E1 comenta que, por muitas vezes, escuta os xingamentos, os conflitos entre os estudantes, e prefere agir em outra aula, pois busca realizar atividades para que eles, nas palavras da entrevistada: “se enxerguem, se olhem, entendam as coisas que possuem em comum uns com os outros, apesar dos conflitos”. A entrevistada com essa mediação planejada busca promover a empatia, combater o preconceito e desconstruir estereótipos.

A mediação de conflitos não é uma tarefa fácil, exigindo do profissional um grande leque de resoluções, visto que, por mais que os conflitos se repitam, os indivíduos envolvidos são únicos e cada um necessita de um tipo de abordagem. Muitas vezes, conversar individualmente com um aluno que teve atitude racista resolve o problema de forma pontual, no mesmo dia. Porém, se o aluno não entender que o racismo que ele está praticando e perpetuando é resultado de uma sociedade estruturalmente racista, o conflito vai se instalar novamente na sala de aula. Corroborando as pesquisas de Meinerz (2017), ser um professor

antirracista deveria ser pré-requisito para estar em sala de aula, pois o racismo não pede licença para se instalar nesse ambiente e os alunos negros e negras devem ser protegidos nesse espaço. Entretanto, para além de ser um professor antirracista, é necessário que esse profissional esteja a par da EREER e planeje suas aulas de acordo com esse projeto para a construção de uma sociedade mais justa.

5.5 EREER - DO PLANEJAMENTO À EXECUÇÃO

A Educação para as Relações Étnico-Raciais é uma forma de prevenção de situações de racismo e é, também, uma forma de mediação planejada de conflitos. Dificuldades de professores e professoras em exercício para planejar e abordar, em suas aulas, questões relacionadas à pluralidade cultural, para descentralizar o norte global dos conteúdos, para considerar a diversidade de raça/etnia, não é novidade no cenário brasileiro (PINHEIRO, 2023). Os professores e professoras entrevistados consideram que a formação inicial recebida é insuficiente, sendo esse um dos motivos para eles não planejarem com frequência suas aulas pautadas na EREER. A disposição para a EREER parece existir nos entrevistados e eles conseguem planejar e desenvolver aulas voltadas para a EREER, mas ainda são atividades pontuais em conteúdos muito específicos ou vinculados a determinadas datas do calendário escolar.

Duas entrevistadas, E6 e E4, relataram ter dificuldades em planejar aulas voltadas para a EREER pois sentem que o currículo de Ciências é muito engessado, por ter uma lista de habilidades e objetos de estudos muito extensa, fragmentada e descontextualizada.

[...] Eu tenho muita dificuldade de planejar uma aula pensada na EREER, tipo é difícil sabe, porque às vezes eu me sinto engessada assim pelo currículo, porque às vezes a gente tem que ficar dando conta da BNCC né [...] mas sempre quando eu tenho uma ideia assim eu planejo pensando a EREER, mas, na maior parte das vezes, é muito difícil [...] E6

Dos seis entrevistados, quatro são professores dos anos finais do ensino fundamental. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de Ciências é extremamente voltada para o conhecimento científico, logo, os professores e professoras necessitam encontrar *links* entre os conteúdos, tarefa essa que não é fácil quando não se tem formação adequada e voltada para a EREER.

Outra queixa apontada nas entrevistas é a falta de tempo para planejar aulas de qualidade. Sabendo que planejamento é algo que precisa de estudo, leitura e pesquisa, não é possível planejar um conteúdo de ciências voltado para a EREER sem antes passar por essas etapas. A entrevistada E4 ministra uma disciplina intitulada Agroecologia⁷ e sabe que pode incluir a EREER nos conteúdos dessa disciplina. A forma como ela planeja fazer essa inclusão, no próximo ano, demonstra essa disposição. Porém, ela também entende que precisa de tempo, pois é necessário encontrar materiais e realizar um trabalho que seja atual e que faça sentido para os alunos.

Além de referir a importância de ter tempo para realizar o estudo e o planejamento, a entrevistada, ao mencionar a possibilidade de inclusão da EREER nessa disciplina de Agroecologia, comenta que a forma como aborda o conteúdo em sala de aula, nas suas palavras, é muito tradicional, o que dificulta no planejamento voltado à EREER.

[...] eu ainda não tenho essa flexibilidade, ainda não consigo planejar pensando a EREER, por falta de tempo, para tentar, sentar e ver algo sabe, montar um planejamento decente, e porque tu precisa de tempo né, tu precisa ler, tu precisa tipo, montar *links*, essas coisas, então é por falta de tempo e também porque eu sou muito, eu acho que eu sou muito, acho não, tenho certeza, eu sou adepta do ensino tradicional assim, tipo, eu uso bastante quadro, eu faço outras coisas também, tipo aula prática, essas coisas, mas eu ainda sou bem rígida sabe, então, falta assim, na realidade me faltou formação para pensar fora da caixa. [...] mas para o ano que vem eu to com umas ideias [...] dentro da minha matéria, eu trabalho agroecologia, eu vou tentar trazer algo sobre alimentação relacionado à cultura indígena e negra né, relacionado a isso, né a agroecologia, tentar planejar alguma coisa fazendo *link* com a EREER.[...] E4

É essencial investir na formação continuada dos professores, esperar que a formação inicial destes profissionais dê conta de todas as demandas de uma sala de aula é ingênuo. Cursos, *workshops*, momentos para troca de experiências e de outras estratégias são indispensáveis para a formação de professores. Também seria importante ter um espaço organizado na rotina escolar para planejamento em grupos de trabalho para a troca de materiais, metodologias, fontes de informação e de experiências; uma ação que pode instrumentalizar professores com disposições ainda fracas para a EREER. Esse espaço-tempo institucionalizado possibilitaria interações sociais com potencial de gerar, ativar e fortalecer uma disposição para EREER.

⁷ O componente curricular de Agroecologia é oferecido no contraturno de uma escola de tempo integral da rede estadual que atende um número reduzido de estudantes.

A entrevistada E6 conta sobre algumas aulas em que conseguiu aplicar o conteúdo de ciências fazendo *links* com a EREER. Se outros colegas egressos da Licenciatura, também professores de ciências, tivessem esse momento de troca que vivemos no contexto de entrevista, na rotina escolar, ou em cursos de formação continuada, eles poderiam aperfeiçoar suas práticas pedagógicas.

[...] ano passado, eu apliquei uma aula, inclusive que tipo, tá no meu TCC, assim né duas aulas, uma foi falando um pouquinho sobre diversidade de cor de pele, que eu usei inclusive os giz de cera cor de pele e eles se pintaram, a gente na verdade estava falando de identidade e a gente falou um pouco sobre sexualidade, gênero e também raça. Fiz uma aula sobre ancestralidade com plantas e ervas, onde eu pedi para eles entrevistar pessoas mais velhas, vizinhos para conhecer alguma receita de família com ervas, chá e banhos de ervas.[...] na gincana da escola, também pude fazer isso, foi muito legal porque os meus alunos que trouxeram isso assim, foi bem na época que o jogador Vinicius Jr estava sofrendo racismo, então estava bem aflorado assim, daí o nome da equipe foi antirracismo, eles que escolheram o nome, a gente fez um cartaz, foi muito legal, a nossa apresentação na festa junina, foi um grande ato assim sabe, um grande cartaz com aquela frase que o jogador tem tatuada, o nosso mascote era uma mãozinha em punho assim sabe, então foi bem legal. Mas assim no dia a dia, apesar de falar sobre isso, é muito difícil colocar isso em prática. [...] E6

Quando o professor, a partir de suas disposições, combate o racismo em sala de aula e na escola, planejando e executando aulas e atividades em que a EREER está presente, os alunos acabam vinculando uma coisa à outra e eles mesmos trazem o racismo como conflito ou tema de estudo. Isso pode ser observado em um relato da entrevistada E6, em que os alunos trouxeram o racismo como tema de estudo, a partir de notícias que estavam sendo veiculadas na grande mídia, e como forma de protesto, visando ensinar toda a comunidade escolar. O planejamento e a inserção da temática étnico-racial nas aulas produz um espaço de acolhimento para os estudantes mais atentos e que também demonstram uma abertura ou um letramento racial.

A entrevistada E1 conseguiu apresentar uma aula em que estavam inclusos o conteúdo de ciências, a EREER e uma data comemorativa do calendário escolar. Ao executar a atividade, a entrevistada percebeu a importância da representatividade para acolher estudantes que se identificam com personalidades negras, sendo esse um dos indicativos de presença de disposição para a EREER. Essa professora também modifica a instituição, tornando-a um ambiente em que disposições antirracistas são cultivadas. É de extrema importância discutir as

questões raciais no ambiente escolar, desenvolver aulas visando esse projeto de sociedade e, principalmente, apresentar aos alunos trajetórias positivas de pessoas negras.

[...] Eu comecei o ano trabalhando lá no nono ano, com os tópicos: o que é ciência, quais são as áreas do conhecimento e aproveitei o mês da mulher para reunir as questões da EREER, de gênero e sobre fazer ciência. Resumindo, eu trabalhei as cientistas, eles tinham que pesquisar sobre cientistas mulheres e eu levei algumas cientistas negras, com o intuito deles buscarem a diversidade né, porque, se não sempre fica na Marie Curie e foi bem legal, mas foi algo pontual, não é um projeto que eu tenho dentro da minha disciplina, mas foi bem legal, principalmente para aqueles alunos negros se sentirem representados, porque eu percebi que eles curtiram isso sabe, principalmente as meninas, até na forma de falar, a expressão corporal, a entonação da voz de contar para os colegas qual é a pesquisa de determinada cientista, era muito diferente, tinha um orgulho estampado ali sabe, eles gostaram bastante, mas foi uma atividade pontual.[...] E1

Embora durante a entrevista não tenha sido feita uma pergunta que oportunizasse o relato da entrevistada sobre todas as cientistas negras pesquisadas pelas estudantes em sua escola, é fundamental referir, neste estudo, três pesquisadoras. A primeira, a brasileira Jaqueline Goes de Jesus, doutora em Patologia Humana e Experimental pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), que coordenou a equipe responsável por sequenciar o material genético do vírus da Covid 19 em apenas 48 horas (ASCON, 2021). A segunda cientista, a estrela além do tempo, Katherine Johnson, matemática, física e cientista espacial americana, que contribuiu de forma fundamental para a expansão espacial. Johnson era chamada de “computador de saia”, uma mulher extraordinária. A terceira cientista, também brasileira, é a doutora em astrofísica Marcelle Soares Santos, uma expoente astrofísica internacional. Com apenas 37 anos, Santos estuda a natureza da expansão acelerada do universo usando dados de alguns dos telescópios mais poderosos já construídos (PINHEIRO, 2020). Referimos aqui apenas três cientistas extraordinárias, entre tantas outras; apresentar essas mulheres para os alunos na sala de aula e na escola pode ser um ponto inicial de mudança de vida para eles.

O impacto de um planejamento de aula pautado na EREER na vida de estudantes negros e negras pode ser revolucionário, por fazer alunos e alunas perceberem que é possível vislumbrar novos caminhos e, além disso, esse impacto resignifica o aprendizado e faz com que ele seja valorizado (CARVALHO; JUNIOR, 2023). A minha geração cresceu sem nenhuma ou quase nenhuma conexão com aqueles que lutaram pela nossa história, nós aprendemos pouco sobre os nossos antepassados. Entretanto, a geração atual pode aprender sobre aqueles que vieram antes deles, como Carvalho e Junior comentam:

Acredita-se que uma potente maneira de romper com o racismo, enraizado e perpetuado na sociedade brasileira, é trazer a tona a representatividade - estampá-la no cotidiano do povo preto - para que, desde a mais tenra idade, saibam que nunca faltou capacidade ao povo deles, mas, sim, lhes foi negada a oportunidade (CARVALHO; JUNIOR, 2023, p. 72).

A entrevistada E3, professora em escola privada, relatou que a obrigatoriedade da utilização do livro didático acaba fazendo com que ela se sinta presa à estrutura e organização desse material, dificultando a inclusão da ERER no planejamento.⁸

[...] Eu consigo planejar aulas, pensando na ERER, apesar de ter que utilizar o livro sempre, eu tenho essa liberdade, só que eu não consegui me organizar ainda, porque no começo, foi bem difícil, porque eu não sabia o que eu ia fazer sabe, até porque o conteúdo que eu comecei com eles é muito, muito teórico assim, eu acredito que, agora, no oitavo ano, no segundo semestre, vamos começar a educação sexual eu vou conseguir trazer sabe, por enquanto não consigo trazer outras coisas assim, mas claro que eu trago coisas do dia a dia
[...] E3

E3, ao relatar que o conteúdo é muito teórico, mostra a necessidade de formação continuada voltada para o ensino de ciências e ERER. Por exemplo, no 7º ano, um dos conteúdos previstos é sobre máquinas simples (plano inclinado, alavanca e roldana), um conteúdo que pode ser muito complexo e teórico, mas que é uma porta de entrada para discussões e reflexões sobre o Egito Antigo. Os egípcios utilizaram esses conhecimentos para construir as pirâmides, além de contribuírem de forma fundamental para a matemática. Portanto, é importante destacar as contribuições da civilização egípcia, no continente africano, para o patrimônio de conhecimentos da humanidade. É sabido que os professores não tiveram acesso adequado às contribuições africanas para as mais diversas áreas das ciências, mas essa tradição não precisa continuar. Podemos e devemos quebrar esse ciclo e começar a incluir as contribuições dos povos egípcios nas aulas de ciências (SILVA, 2018).

⁸ Livros didáticos de edições recentes, aprovados pelo PNLD, são avaliados quanto ao cumprimento das DCNERER (2004), sendo um critério de exclusão da obra a inexistência de imagens de pessoas negras e indígenas e essas imagens não podem ser depreciativas, precisam valorizar a história e a cultura desses grupos étnico-raciais. Da mesma forma, os textos são avaliados quanto a esses critérios, sendo excluídas da compra pelo Ministério de Educação as obras que descumpram esses critérios. (BRASIL, 2019). Entretanto, apostilas de escolas privadas não passam por esse sistema de avaliação e podem descumprir esses critérios.

Os professores recebem uma formação inicial totalmente eurocêntrica, logo, é compreensível que eles tenham dificuldades em relacionar os conteúdos programáticos das ciências da natureza com a EREER. Os relatos dos entrevistados só reforçam que é necessário investir em formação continuada, com dados que corroboram com a pesquisa de Stroher e Kaspari (2018) já citada aqui nesta dissertação, onde os pesquisadores apresentam o quanto a EREER ainda é pouco trabalhada na formação de professores.

O entrevistado E2 justifica que planeja e executa as aulas de biologia vinculadas à EREER pela demanda e interesse dos alunos. Essa percepção do interesse ou da necessidade dos estudantes indica uma disposição para a EREER e a educação antirracista.

[...] planejamento das aulas, tá, eu não conhecia o filme M8 e aí eu assisti, fiquei super empolgado e já incorporei esse filme nos meus planejamentos sobre as aulas do corpo humano. Da parte de gênero e sexualidade, eu levei a Djamilia como uma mulher negra para falar dessa questão racial, mas tinha a Amara Moira para falar da parte da sexualidade também né, então tipo, em qualquer sentido assim eu tento colocar isso porque interessa a eles, me interessa também e dialoga muito com tudo que a gente vê, isso é natural assim.[...] E2

O entrevistado E2, professor de trilhas do Novo Ensino Médio, ministra uma disciplina intitulada “Estrutura e funcionamento da máquina humana”, na qual ele incluiu as aulas citadas no relato acima. O filme “M8 - Quando a morte socorre a vida”, lançado no ano de 2020, retrata, questiona e tensiona o lugar ocupado pelo corpo negro dentro da sociedade, bem como as nuances de como ele é automaticamente carregado de preconceitos e como é percebido pelo outro (ZANETTI, 2020).

O filme citado mostra o racismo individual, institucional e estrutural. Muitas vezes, essas três formas de racismo são apresentadas ao público de forma muito caricata e, em outras, de forma sutil. É um filme poderoso, que causa desconforto ao apresentar cenas que denunciam o racismo no dia a dia do personagem, fazendo com que telespectadores se coloquem contra os atos discriminatórios expostos e permitindo, também, que percebam o seu próprio racismo retratado na tela. Por fim, o corpo humano ali retratado na sua forma biológica é apenas um plano de fundo para discussões e reflexões mais abrangentes e profundas acerca do corpo negro e da sociedade racista que determina como ele será visto, usado, julgado, exterminado.

Nessa mesma disciplina, o entrevistado E2 abordou questões de gênero, sexualidade e raça. Para essa discussão, ele apresenta duas importantes figuras do cenário atual brasileiro

para a turma. A primeira é a filósofa, feminista negra, escritora e acadêmica brasileira, Djamila Ribeiro. Pesquisadora e Mestra em Filosofia Política, Ribeiro ficou amplamente conhecida no país pelo seu ativismo na internet, além de ser autora de livros consagrados, como “O que é lugar de fala?” e “Pequeno Manual Antirracista”. A segunda autora abordada é a escritora, professora de literatura e ativista brasileira, Amara Moira. Doutora em Teoria Literária, Moira foi a primeira mulher trans a receber o título pela Universidade de Campinas utilizando o nome social. A intelectual também é autora de livros renomados, dentre os quais estão, “E se eu fosse puta” e “Vidas Trans: a luta de transgêneros brasileiros em busca de seu espaço”. Trazer à tona discussões sobre gênero, sexualidade e raça para o ambiente da sala de aula, dando voz às pessoas que possuem o lugar de fala, é fundamental para o aprendizado dos alunos.

A BNCC do Ensino Fundamental e do Ensino Médio possui pouca ou completa ausência de discussões e proposições focadas no combate ao racismo e no reconhecimento e valorização à diversidade étnico-racial brasileira como parte integrante do currículo. Essa ausência acaba sendo um impeditivo para aulas de qualidade, focadas na diversidade, e no combate ao racismo. Sabemos que a BNCC é apenas um referencial, mas não podemos esquecer que, na prática, ela acaba determinando o modo de operar na sala de aula (MASSONI, BRITO, CUNHA, 2021). Os entrevistados e entrevistadas acabam realizando um grande esforço para vincular a ERER aos conteúdos, o que os torna professores excepcionais, já que essa não é uma tarefa simples, devido ao fato de que a formação inicial eurocentrada é insuficiente para os desafios do trabalho de ensino de ciências e ERER.

A partir de um estudo que empregou indicadores do Censo Educacional e do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) de 2016, Cavalcanti, Nascimento e Ostermann (2018) consideram que o nível socioeconômico dos estudantes, a adequação da formação e as condições de trabalho docente são variáveis que atuam conjuntamente influenciando o desempenho dos estudantes, medido a partir do desempenho nas provas do ENEM. Os autores apontam que a qualidade da formação inicial é importante, assim como a oferta de educação continuada, mas insuficiente diante das desigualdades socioeconômicas dos estudantes e também da pouca atratividade da carreira docente em razão dos baixos salários e das condições precárias das escolas.

Percebemos aqui que ser um professor antirracista não é tarefa simples, exigindo um grande esforço. Isso se dá, principalmente, pela falta de formação adequada, pela ausência de orientações nos documentos oficiais e pela inexistência de formação continuada. Nos parece

que ter disposição antirracista e para a EREER é fundamental, mas só isso não é suficiente para a prática docente. Professores com disposições antirracistas e para EREER tentam mediar conflitos e desenvolvem práticas pedagógicas considerando a representatividade negra e conhecimentos africanos e afro-brasileiros. Porém, frequentemente, essa atuação é solitária em contexto de racismo institucional e estrutural.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Uma chama não perde nada ao acender outra chama”

Provérbio Africano

Iniciamos esse trabalho de forma muito ingênua, no ano de 2017, quando fui selecionada para ser monitora da disciplina de Estágio de Docência em Biologia do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, quando fui convidada pela professora para modificar o planejamento e ajudá-la a pensar em formas de inserir a EREER nas aulas de Biologia. Naquele momento, disse para ela que a inserção não precisava estar engessada aos conteúdos da disciplina pois, na realidade, a EREER é um projeto de sociedade e todos precisamos lutar juntos pelo fim do racismo, independente de estar associado a um conteúdo específico, ou de ter a pele negra. Inicialmente, fiquei empolgada com a possibilidade de mudar um pouco o planejamento daquela disciplina e, muito ingênua, acreditei que, com aquela pequena mudança, coisas grandiosas poderiam acontecer na futura prática pedagógica de cada egresso.

Neste momento, finalizando esta dissertação, me pego pensando que, apesar de o artigo 26A da LDBEN, redigido pela lei 10.639/03 há vinte anos, ainda temos um longo caminho pela frente. Precisamos continuar lutando muito e exigir que se cumpra a lei. Felizmente, já estamos caminhando. Realmente, fui ingênua ao acreditar que, com apenas três ou quatro aulas, poderíamos sensibilizar alunos e alunas para uma causa que, para nós, é urgente. Esquecemos de, antes disso, tornar a causa urgente para eles.

Os entrevistados relataram que a construção inicial de seu letramento racial se deu na universidade, o que nos mostra o quanto a representatividade nesses espaços é necessária. Aqui não falamos só da presença de pessoas negras, o que já é muito importante, mas também da possibilidade dessas representatividades poderem ser expressadas. Essa expressão ocorre de forma diversa, seja num movimento político, em uma foto oficial de acolhimento aos “bixos” negros, em espaços abertos para discussão das questões raciais, pela presença de epistemologias e de perspectivas afro-brasileiras em temáticas de pesquisa ou em ações de extensão que criam as possibilidades de inserção em programações curriculares de atividades de ensino. Percebemos que a representatividade e essas diferentes manifestações culturais e epistemológicas fizeram com que os entrevistados se tornassem os professores antirracistas que são hoje.

A universidade precisa oferecer mais espaços para a expressão artística e de socialização da cultura afro-brasileira e africana. Assim como temos espaços que exaltam a cultura e o idioma de países asiáticos, poderiam existir espaços e estudos da nossa cultura preta. Uma das entrevistadas, que faz parte de um grupo de dança, apresentou disposições bastantes consolidadas para a luta antirracista, o que nos fez perceber que estar em um grupo que promove o sentimento de pertencimento por um tempo prolongado faz com que as disposições permaneçam, podendo ser ativadas e reativadas ao longo de uma trajetória de vida.

A disciplina de estágio foi também um importante ponto na ativação da disposição antirracista e da EREER de alguns entrevistados, principalmente na aula em que eles precisaram apresentar uma representatividade negra para seus colegas. A entrevistada E3, que até hoje apresenta uma personalidade negra onde quer que vá, confirma que a EREER precisa estar cada vez mais presente no currículo dos cursos de licenciatura. Ainda que a participação prolongada em atividades culturais extracurriculares seja efetiva em cultivar e consolidar disposições antirracistas, observamos que somente uma entrevistada, pertencente a uma família com mais recursos, pôde usufruir dos espaços de convívio que a instituição oferece. Assim, a presença da EREER nos currículos é indispensável e precisa ser ampliada para a constituição das disposições almejadas. Podemos pressupor que quem é vítima do racismo, quando encontra um espaço de acolhimento e estudo sobre EREER, está predisposto a desenvolver disposições para EREER e para a educação antirracista. A sensibilização de estudantes brancos, por sua vez, pode ser mais difícil. A luta contra o racismo é incessante e exige compromisso diário, logo, o ensino, a pesquisa e a extensão das Universidades precisam tornar a EREER e a luta antirracista uma das pautas centrais desse espaço, para que todos e todas sejam sensibilizados ao longo de seu percurso acadêmico para se tornarem profissionais antirracistas.

É visível que os entrevistados e entrevistadas possuem uma disposição antirracista e uma disposição para EREER. Essas disposições foram ativadas ou reativadas durante os seus percursos acadêmicos, no encontro com seus pares e nos momentos de socialização, geralmente extracurriculares. Quando se tornam professores, se deparam com a estrutura institucional racista do ambiente escolar, com a persistência e naturalização da discriminação racial. Com isso, eles se sentem enfraquecidos, o que dificulta a luta antirracista e EREER, no sentido de que esse um projeto de sociedade em que todos deveriam estar envolvidos. Porém, nossa realidade é muito diferente do ideal.

Evidências de contextos escolares racistas aparecem nos relatos dos entrevistados, demonstrando que a percepção de expressões de racismo não é consensual entre professores e estudantes e indicando distintas disposições para perceber e classificar atitudes de humilhação e chacotas como expressões individuais de racismo. Conforme os relatos dos entrevistados, eles convivem com colegas professores e das equipes coordenadoras que não percebem, ou percebem e silenciam, conflitos raciais gravíssimos entre os estudantes; profissionais que, quando não silenciam, intensificam o racismo e o sofrimento decorrente dele, afirmando, por exemplo, que o ilusório “racismo reverso” existe. Além disso, quando a escola tenta realizar seu trabalho de coibir expressões individuais de racismo, as disposições primárias dos estudantes e de suas famílias podem interferir no processo educativo escolar com a EREER e, por serem disposições constituídas em processos de socialização primária, em contexto familiar, elas são mais sólidas, o que dificulta o trabalho da equipe pedagógica.

Todos os profissionais do ambiente escolar — docentes, a supervisão, a orientação e a direção — necessitam ter um diploma de graduação para ocupar esses cargos ou, pelo menos, deveriam ter. Se todos precisam de um diploma, isso significa que todos concluíram o curso de graduação, mas os resultados nos mostram que esses profissionais possivelmente não tiveram a EREER na sua formação inicial, além de ser perceptível que eles não estão recebendo uma formação continuada robusta para a EREER. A formação continuada é tão necessária quanto a formação inicial, uma vez que mantém o profissional atualizado e amplia os seus saberes, sendo um espaço para trocas. A presente pesquisa mostra o quanto as trocas de conhecimento, materiais e experiências são necessárias para a consolidação de disposições dos profissionais para a EREER e para a educação antirracista. Esse quadro produz a omissão em relação ao racismo institucional e a solidão de professores negros. Os entrevistados precisam enfrentar de modo solitário os inúmeros conflitos raciais em que, às vezes, também são as vítimas e, em outras, testemunham o sofrimento de estudantes negros, tendo experiências de recorrer a instâncias superiores incapazes de mediar adequadamente os conflitos.

Como mencionado anteriormente nesta dissertação, os conflitos sempre irão existir e, infelizmente, os conflitos que os professores precisam mediar são inúmeros. Os conflitos raciais que ocorrem nas salas de aula, em contexto de racismo estrutural e institucional, estão longe de acabar ou serem combatidos, de forma a educar os envolvidos em expressões individuais de racismo. Observamos que os entrevistados evidenciam disposições antirracistas e para EREER, mas, em alguns casos, as disposições parecem ser mais consolidadas,

permitindo-lhes perceber e enfrentar conflitos raciais com um repertório que lhes permite agir de forma imediata e espontânea, além de promover uma educação antirracista planejada.

Ressaltamos a importância de se ter em sala de aula professores que são antirracistas, com disposições fortes o suficiente e formação adequada para poder combater o racismo enquanto educam para a EREER. Os entrevistados tentam, com as ferramentas que possuem, planejar e realizar algumas aulas específicas em que a EREER está inserida. Essas práticas são favorecidas no mês da consciência negra, porém, percebemos que isso ainda é insuficiente, visto que a lei não é cumprida na sua totalidade; a EREER deveria ser trabalhada o ano inteiro, em todas as áreas de conhecimento, e não somente no mês de novembro.

Sabemos que essa pesquisa não termina de forma completa; mas ela gerou dados importantes para a luta antirracista e pode ser o ponto de partida para outras pesquisas que existirão num futuro. Sabemos que os resultados estão vinculados a um curso, uma universidade, um grupo de egressos que são professores, em um tempo-espaço específicos, mas acreditamos que é uma situação recorrente com egressos de outros cursos, de outros campos de conhecimento e instituições. Nossa esperança é a de que, num futuro próximo, não seja mais necessário esse tipo de denúncia — o que gostaríamos de ver, na verdade, é cada vez mais pesquisas apresentando resultados de planejamento e prática de aulas de Ciências e Biologia vinculadas à EREER.

REFERÊNCIAS

- ABRANTES, Pedro. As transições entre ciclos de ensino: entre problema social e objecto sociológico. *In: Interacções*, v. 1, n. 1, 2005. Disponível em: <<https://doi.org/10.25755/int.281>>. Acesso em: 24 jan. 2023.
- AGUIAR, Laura da Silva de. **Os avanços e as barreiras para a implementação da EREER:** análise de documentos da Rede Pública Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2023.
- AGUIAR, Laura da Silva de; ZANATTA, Mariana Scussel. **RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E ORIENTAÇÕES LEGAIS PARA O TRABALHO PEDAGÓGICO: um olhar a partir de documentos de uma escola.** Revista Missões: UNIPAMPA, v.9, n. 1, jan-abr. 2023. Disponível: <https://periodicos.unipampa.edu.br/index.php/Missoes/article/view/114077/32405>
- ALMEIDA, S. L. **Racismo estrutural.** São Paulo: Sueli Carneiro; Jandaíra, 2021.
- ALONSO, A. Método qualitativo de pesquisa: uma introdução. In: CEBRAP, SESC. **Métodos de pesquisa em Ciências Sociais: Bloco Qualitativo.** São Paulo: SESC São Paulo/CEBRAP, 2016.
- ASCON, CNS. **Jaqueline Goes de Jesus, cientista que mapeou o genoma do coronavírus é homenageada pelo CNS.** 17 dez. 2021. Disponível em: <<https://conselho.saude.gov.br/ultimas-noticias-cns/2251-jaqueline-goes-de-jesus-cientista-qu-e-mapeou-o-genoma-do-coronavirus-e-homenageada-pelo-cns>> Acesso em: 13 dez. 2023.
- BARBOSA, Pamela Karem Zaparolli. **Jovens em conflito com o Estado:** etnografias da reinserção escolar nas medidas socioeducativas. 2020. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2020. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/13966>>.
- BARRETO, Assis Adans da Silva; JUNIOR, Antônio Germano Magalhães. **Políticas Públicas e mediação de conflitos no ensino médio.** *In: Inovação & Tecnologia Social.* n°. 6 v. 2, 2020. Disponível em: <<https://revistas.uece.br/index.php/inovacaotecnologiasocial/article/view/7743/6543>>. Acesso em: 28 nov. 2023.
- BENTO, C. **O pacto da branquitude.** 1º ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.
- BOBBIO, N.; MATTEUCCI, N.; PASQUINO, G. **Dicionário de Política.** 12ª edição. Brasília: UnB, 2004.
- BOURDIEU, P. **A distinção:** crítica social do julgamento. Tradução: Daniela Kern e Guilherme J. F. Teixeira. Porto Alegre: Zouk, 6ª reimpressão da 2ª edição revista (Título original: *La distinction: critique sociale du jugement*, 1979/1982), 2011.

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. Tradução: Aparecida Joly Gouveia e Maria Alice Nogueira. (Fonte: BOURDIEU, Pierre. *L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et la culture*. In: *Revue française de sociologie*. Paris, v. 7, n. 3, p. 325-347, 1966). In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (org.). **Pierre Bourdieu: Escritos de Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 16ª Ed., 2015, 6ª reimpressão, 2021, p. 43-72. (Coleção Ciências Sociais da Educação – Coordenação de Maria Alice Nogueira e Léa Pinheiro Paixão).

BOURDIEU, Pierre. (Coord.). **A miséria do mundo**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 7ª edição. 2008, pág. 481-504. (Título Original: *La misère du monde*, Éditions du Seuil, 1993).

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **Os herdeiros: Os estudantes e a cultura**. Florianópolis: UFSC, 2014 (Título original: *Les Héritiers. Les étudiants et la culture*, Paris: Les Éditions de Minuit, 1964).

BOURDIEU, Pierre. Os três estados do capital cultural. Tradução de Magali de Castro e Maria Alice Nogueira. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (org.). **Pierre Bourdieu: Escritos de Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 16ª Ed., 2015, 6ª reimpressão, 2021, p. 79-88. (1ª Edição: 1998) (Coleção Ciências Sociais da Educação – Coordenação de Maria Alice Nogueira e Léa Pinheiro Paixão) (Fonte original: BOURDIEU, Pierre. “Les trois états du capital culturel”. In: *Actes de la Recherche en sciences sociales*. Paris, 30, p. 3-6, nov. 1979).

BRASIL. Ministério da Educação; Conselho Nacional de Educação; Conselho Pleno. **Parecer nº 3, de 10 de março de 2004**. Parecer sobre Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. 2004.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno. **Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações ÉtnicoRaciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. 2004a.

BRASIL. **Lei nº 12.990, de 9 de junho de 2014**. Reserva aos negros 20% (vinte por cento) das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública federal, das autarquias, das fundações públicas, das empresas públicas e das sociedades de economia mista controladas pela União. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jun. 2014, Seção 1, p. 3. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/112990.htm>. Acesso em: 10 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n. 10.639 de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “história e cultura afro-brasileira” e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 2003. <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm> Acesso em 10 set. 2022

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

Diário Oficial da União, Brasília, 2008. Disponível em: <<https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=11645&ano=2008&ato=dc6QTS61UNRpWTcd2>>. Acesso em: 10 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 30 ago. 2012, Seção 1, p. 1. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2012/lei12711-29-agosto-2012-774113-norma-pl.html>. Acesso em: 10 set. 2022.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1996.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 13.709 de 14 de agosto de 2018**. Lei geral de proteção de dados pessoais. Diário Oficial da União, Brasília, DF. 14 de agosto de 2018. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/113709.htm> Acesso em: 30 maio 2023.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 14.532 de 11 de janeiro de 2023. Lei da Injúria racial**. Diário Oficial da União, Brasília, DF. 11 de janeiro de 2023. Disponível em <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/114532.htm> Acesso em: 07 dez. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Edital de Convocação 01/2017 – CGPLI**. Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de Obras Didáticas para o Programa Nacional do Livro e do Material Didático - PNLD. 2019. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79531-edital-pnld-2019-consolidado-3-retificacao-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192) Acesso em 16 dez. 2023.

CAMISOLÃO, R. C. S. Bixos negrxs: exercícios do acolhimento aos/entre estudantes negros da UFRGS *In: DORNELES, Dandara Rodrigues et al. (orgs.). Reafirmando direitos: cotas, trajetórias e epistemologias negras e quilombolas na Pós-Graduação*. Prefácio de Nilma Lino Gomes. Porto Alegre: Cirkula, 2020, p. 163-175.

CAREGNATO, C. E; ROSA, R. T. D. da; TERRA, R. S; Pedroso, M. M. **Trajectory of students at a public university: between family path-projects and individuation**. SciELO Preprints: abr. 2023. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.584>>.

CAVALCANTI, Cláudio; NASCIMENTO, Matheus; OSTERMANN, Fernanda. A falácia da culpabilização do professor pelo fracasso escolar. *In: Revista Thema*, v. 15, n. 3, p. 1064–1088, 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.15536/thema.15.2018.1064-1088.1059>>. Acesso em: 15 dez. 2023.

CARDOSO, Lourenço. A BRANQUITUDE ACRÍTICA REVISITADA E A BRANQUIDADE. *In: Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as*

(**ABPN**), v. 6, n. 13, p. 88-106, jun. 2014. ISSN 2177-2770. Disponível em: <<https://abpnrevista.org.br/index.php/site/article/view/152>>. Acesso em: 27 mar. 2023.

CARDOSO, S. M. B; ROSA, I. S. C. A cor de sua pele faz alguma diferença? uma proposta de ensino interdisciplinar antirracista a partir do estudo da melanina. *In*: PINHEIRO, S, C, B; ROSA, K (orgs). **Descolonizando saberes: a lei 10.639/2003 no ensino de ciências**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2018. (Coleção Culturas, direitos humanos e diversidades na educação em Ciências).

CARVALHO, Erika Loureiro; JUNIOR, Paulo Melgaço da Silva. Negros pelos negros: a importância da representatividade no cotidiano escolar. *In*: SOUZA, João José do Nascimento; JUNIOR, Paulo Melgaço da Silva (orgs.). **Caminhos para uma educação antirracista: teorias e práticas docentes**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2023, p. 70-85. Edição do Kindle.

CORENZA, J. A. **Formação inicial de professores: conversas sobre relações raciais e educação**. 1ª ed. Curitiba: Appris, 2018.

CHRISPINO, A. Gestão do conflito escolar: da classificação dos conflitos aos modelos de mediação. *In*: **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.** Rio de Janeiro: v. 15, n. 54, jan./mar. 2007, p. 11-28.

CUTI. **Quem tem medo da palavra negro**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

DORNELES, D. R. As escrevivências de uma mulher negra iniciada junto aos barquinhos de iemanjá. *In*: DORNELES, Dandara, Rodrigues *et al.* (Orgs.). **Reafirmando direitos: cotas, trajetórias e epistemologias negras e quilombolas na Pós-Graduação**. Prefácio de Nilma Lino Gomes. Porto Alegre: Cirkula, 2020, p. 91-105.

DUSO, Rafaela; ANDREOZZI, Thais. Padrão de relacionamentos na abordagem dos conflitos e meio de resolução. *In*: SEMÍRAMIS, Maria. **O Conflito**. [s.d]. Disponível em: <<https://institutoelo.org.br/site/files/arquivos/d1aace6d8a529d6737b303af6e4909d6.pdf>>. Acesso em: 30 out. 2023.

EVARISTO, Conceição. **Becos da memória**. Rio de Janeiro: Pallas, 2017.

EVARISTO, Conceição. **Insubmissas lágrimas de mulheres**. Rio de Janeiro: Malê, 2016.

EVARISTO, Conceição. **Poemas da recordação e outros movimentos**. Rio de Janeiro: Malê, 2017a.

FERES JÚNIOR, J.; CAMPOS, L. A., DAFLON, V. T.; VENTURINI, A. C. O conceito de ação afirmativa. *In*: **Ação afirmativa: conceito, história e debates** [online]. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2018, p. 13-25. (Coleção Sociedade e Política). Disponível em: <<https://doi.org/10.7476/9786599036477.0003>>.

GADIOLI, Monique Ferreira; MULLER, Tânia Maria Pedroso. Branquitude e cotidiano escolar *In*: MULLER, Tânia Mara Pedroso; CARDOSO Lourenço. **Branquitude: estudo sobre a identidade branca no Brasil**. 1 ed. Curitiba: Appris, 2017. p. 227-239

GATTI, Bernadete A. Capítulo 5 – Potenciais riscos aos participantes. *In*: ASSOCIAÇÃO Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). **Ética e pesquisa em Educação: subsídios**. Rio de Janeiro: ANPED, 2019, p. 55-65. Disponível em:

<https://anped.org.br/sites/default/files/images/etica_e_pesquisa_em_educacao_28_junho_2021.pdf?_ga=2.53475880.1276476322.1635953045-770995334.1628966039>. Acesso em 03 nov. 2022

GOMES, N. L. **O Movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

GOMES, N. L. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. *In: Currículo sem Fronteiras*, v. 12, n. 1, p. 98-109, jan/abr 2012. Disponível em: <https://moodle.ufsc.br/pluginfile.php/5298127/mod_resource/content/1/%C3%89tnico-racial%202.pdf>. Acesso em: 08 dez. 2022.

GONÇALVES, Ana Maria. **Um defeito de cor**. 17ª Ed (2018). Rio de Janeiro: Record, 2006.

GUIMARÃES, M. R. **Educação para a paz: sentidos e dilemas**. Caxias do Sul, RS: EDUCS, 2005.

HOUAISS, A. **Dicionário da Língua Portuguesa**. 1 ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

KAERCHER, G. E. P. S. Ações afirmativas, reparação e (re)invenção dos espaços acadêmicos: você se atreve a abandonar o medo? *In: DORNELES, Dandara Rodrigues et al. (Orgs.). Reafirmando direitos: cotas, trajetórias e epistemologias negras e quilombolas na Pós Graduação*. Prefácio de Nilma Lino Gomes. Porto Alegre: Cirkula, 2020, p. 23-26.

LAHIRE, B. Reprodução ou prolongamentos críticos? *In: Educação & Sociedade*, Campinas, SP, v. 23, n. 78, p. 37-55, 2002.

LAHIRE, B. **Retratos Sociológicos: disposições e variações individuais**. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos Reuillard e Didier Martin. Porto Alegre, RS: Artmed, 2004.

LAHIRE, B. Cap. 7 – Lógicas prácticas - El “hacer” y el “decir sobre el a hacer”. *In: El espíritu sociológico*. Buenos Aires: Manantial, 2006, p. 137-155.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares: As razões do improvável**. Tradução: Ramon Américo Vasques e Sonia Goldfeder. São Paulo: Ática, 1997, 367 p. (Série Fundamentos 136) (Título Original: Tableaux de familles – Heurs et malheurs scolaires em milieux populares, 1995). Disponível em:

<https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4243284/mod_resource/content/3/Sucesso_escolar_nos_meios_populares_livro_completo_Lahire.pdf> Acesso em: 15 nov. 2022.

LAHIRE, Bernard. **O Homem Plural: os determinantes da ação**. Petrópolis: Vozes, 2002.

MASSONI, Neusa T.; BRITO, Alan A.; CUNHA, Alexander M. Referencial curricular gaúcho para o Ensino Médio de 2021: contexto de produção, ciências da natureza e questões étnico-raciais. *In: Revista Educar Mais*, Pelotas, v. 5, n. 3, p. 583-605, 2021. Disponível em: <<https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/educarmais/article/view/2405/1768>>. Acesso em: 20 dez. 2023.

MEINERZ, C. B. Ensino de História, Diálogo Intercultural e Relações Étnico- Raciais. *In: Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 42, n. 1, p. 59-77, jan./mar. 2017.

MEINERZ, C.B.; KAERCHER, G.E.P.S; ROSA, G.O.N. Ações afirmativas, obrigatoriedade curricular da educação das relações étnico-raciais e formação docente. *In: Educ. Soc.*, Campinas, v. 42, e254366, 2021.

MONTAGNER, M. Â. Trajetórias e biografias: notas para uma análise bourdieusiana. *In: Sociologias*, Porto Alegre, n. 17, p. 240-264, jan. 2007. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1517-45222007000100010>>. Acesso em: 08 abr. 2023.

MUNANGA, K. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. Palestra proferida no **3º Seminário Nacional Relações Raciais** - PENESB RJ, 2013.

OLIVEIRA, F. E; PINHEIRO, C. H. L. Sucessos Escolares Improváveis e Teorias Disposicionalistas da Ação: Trabalhando Com Pierre Bourdieu e Bernard Lahire. *In: TOMO*, n. 39, jul./dez. 2021.

ORTIZ, R. (org.). **A sociologia de Pierre Bourdieu**. Tradução de Paula Monteiro e de Alicia Auzmendi. São Paulo: Olho d'Água, 2003.

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. **@Descolonizando_saberes: mulheres negras na ciência**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2020. (Coleção culturas, direitos humanos e diversidades na educação em Ciências).

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. **Como ser um educador antirracista**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2023.

PINHEIRO, S, C, B; ROSA, K (orgs). **Descolonizando saberes: a lei 10.639/2003 no ensino de ciências**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2018. (Coleção culturas, direitos humanos e diversidades na educação em Ciências)

PONCIO, A. G. R. **DIREITOS FUNDAMENTAIS À EDUCAÇÃO E À IGUALDADE RACIAL: uma investigação bourdieusiana do papel da escola na construção da identidade racial no sistema de ensino público do município de Vitória/ES**. Dissertação (Mestrado em Direito), Faculdade de Direito de Vitória/ES. Vitória, Espírito Santo, 2018.

PORTO ALEGRE. **Lei complementar nº 746, de 3 de novembro de 2014**. Assegura aos candidatos negros a reserva de 20% (vinte por cento) das vagas oferecidas em concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos nos órgãos da administração direta e nas entidades da administração indireta de Porto Alegre. 2014.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista**. 1º ed. São Paulo. Companhia das Letras, 2019.

RIO GRANDE DO SUL. **Decreto nº 52.223, de 30 de dezembro de 2014**. Regulamenta o sistema de cotas raciais para negros(as) em concursos públicos no serviço público estadual. Disponível em <<http://www.al.rs.gov.br/filerepository/repLegis/arquivos/DEC%2052.223.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2022.

SANZANA, Álvaro González; SECUL, Renato Arce. Factores personales y de acceso que inciden sobre la permanencia y deserción universitaria en estudiantes de pedagogía en una

universidad chilena de zona geográfica extrema. *In: Sophia Austral*, Punta Arenas, Chile, v. 27, n. 1, p. 1-19, 2021. Disponível em: <<https://www.scielo.cl/pdf/sophiaaust/v27/0719-5605-sophiaaus-27-3.pdf>>. Acesso em 30 set. 2023.

SCHUCMAN, L. V. **Entre o encardido, o branco e o branquíssimo**: branquitude, hierarquia e poder na cidade de São Paulo. 1º ed. São Paulo: Annablume, 2014.

SEMÍRAMIS, Maria. **O Conflito**. Disponível em: <<https://institutoelo.org.br/site/files/arquivos/d1aee6d8a529d6737b303af6e4909d6.pdf>>. Acesso em: 30 out. 2023.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. A teoria do *habitus* em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. *In: Rev. Bras. Educ*, Rio de Janeiro, n. 20, ago. 2002. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000200005>>. Acesso em: 27 mar. 2023

SETTON, Maria da Graça Jacintho; SPOSITO, Marília Pontes. Como os indivíduos se tornam indivíduos? Entrevista com Danilo Martuccelli. *In: Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 247-267, 2013. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1517-97022013000100016>>. Acesso em: 01 out. 2023.

SILVA, D. A. M; BATISTA, R. L. A Formação das teorias raciais no Brasil. *In: O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense*, v. 1, 2010. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2010/2010_fafipa_hist_artigo_dalva_aparecida_marques_da_silva.pdf>. Acesso em: 07 dez. 2022.

SILVA, Getúlio Rocha. Uma proposta didática para descolonizar o “teorema de pitágoras” em cursos de Licenciatura em Matemática. *In: PINHEIRO, S, C, B; ROSA, K (orgs). Descolonizando saberes: a lei 10.639/2003 no ensino de ciências*. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2018, p. 57-74. (Coleção culturas, direitos humanos e diversidades na educação em Ciências).

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Educação das Relações Étnico-Raciais nas instituições escolares. *In: Educar em Revista*, Curitiba, v. 34, n. 69, p. 123-150, maio/jun. 2018.

SOARES, Luiza Mandela Silva. **Consciência racial é diferente de letramento racial**. Rio de Janeiro, 10 jul. 2023. Instagram: @luizamandela. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/Cuc0Y3_JFVu/>. Acesso em: 24 nov. 2023.

STRÖHER, C. E.; KASPARI, T. Da tinta da lei ao giz da sala: a recepção da lei 10.639 e da educação das relações étnico-raciais por professores da educação básica. *In: Identidade!*, São Leopoldo, v. 23, n. 1, p. 181-196, jan.-jul. 2018.

TED. **What is a TED conference?** [s.d]. Disponível em: <<https://www.ted.com/about/conferences>>. Acesso em: 27 mar. 2023.

ZAGO, Nadir. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. *In: Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 32, p. 226-370, ago. 2006. Disponível em:

<<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/wVchYRqNFkssn9WqQbj9sSG/?format=pdf&lang=pt>>
Acesso em: 24 mar. 2023.

ZANETTI, Laysa. M8 - Quando a morte socorre a vida. Crítica do filme. Disponível em:
<<https://www.adorocinema.com/filmes/filme-266428/criticas-adorocinema/>>. 2020. Acesso:
18 dez. 2023.

APÊNDICE A - Roteiro de entrevistas

TEMÁTICAS E POSSÍVEIS PERGUNTAS

1. SITUAÇÃO ATUAL E TRAJETÓRIA PROFISSIONAL

1.1 Qual a sua ocupação atual?

1.2 A quanto tempo você trabalha como professor de Ciências ou de Biologia?

1.3 Em qual rede de ensino (municipal, estadual, privada)?

2. DADOS SOCIODEMOGRÁFICOS

2.1. Ano de nascimento.

2.2. Qual a sua cor ou raça? (Como se autodeclara do ponto de vista étnico-racial?)

2.3. Como se autodeclara quanto ao gênero?

2.4. Você tem filhos? Qual a idade dos filhos?

2.5. Você é da primeira geração com curso superior em sua família?

3. EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

3.1 Conhece a lei da Educação das Relações Étnico-Raciais? Por favor, conte uma experiência desenvolvida em sua escola.

3.2 Você observa situações de exclusão, de racismo e de bullying na escola? Por favor, descreva uma situação e como foi manejada.

3.3 Como você enfrenta situações de conflitos no trabalho ou de resistência ao trabalho com ERER (com outros professores, de outras áreas ou da coordenação pedagógica ou da direção, com estudantes e suas famílias)? Poderias descrever uma situação?

3.4 Você já teve cargo de direção ou coordenação? Essa posição na gestão favorece ou dificulta a ERER?

4. CONTINUIDADE DOS ESTUDOS

4.1 Você precisou de formação complementar para o desempenho de seu trabalho ou o curso de Licenciatura foi suficiente? Se houve, qual(is) foi(ram) a(s) formação(ões) complementar(es)?

4.2 Você realizou alguma formação específica para trabalhar a EREER? Qual a carga horária e qual instituição promoveu a formação? Houve alguma outra experiência com o tema (ERER) na sua trajetória?

5. ATUAÇÃO POLÍTICA

5.1 Você teve participação no movimento negro ao longo da vida acadêmica ou profissional? Qual o impacto dessa atuação na sua trajetória de estudos e trabalho?

6. DESIGUALDADES E TENSÕES

6.1 Já enfrentou situações em que se sentiu desrespeitada(o), incomodada(o) nas instituições em que estudou ou trabalhou?

7. INGRESSO E PERMANÊNCIA NA GRADUAÇÃO

7.1 Fez estágio em escola, além dos estágios obrigatórios? Comente.

7.2 Coursou a disciplina eletiva Encontro de Saberes ou a nova disciplina Educação e Relações Étnico Raciais? Realizou alguma formação específica sobre EREER na graduação?

APÊNDICE B - Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE)

PESQUISA: Professores de Ciências Biológicas e a mediação de conflitos na escola: disposições para uma educação antirracista.

Prezado(a) Sr(a)

Estamos desenvolvendo a pesquisa intitulada Professores de Ciências Biológicas e a mediação de conflitos na escola: disposições para uma educação antirracista, de autoria da pesquisadora Cibele Fagundes Capaverde. Você está sendo convidado(a) a participar deste estudo. A seguir, informaremos as condições e os objetivos da pesquisa:

NATUREZA DA PESQUISA - O objetivo principal é realizar um estudo de caso acerca de como uma amostra intencional de egressos do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) que tenha participado da disciplina de estágio de Docência em Biologia após o ano de 2017, esteja diplomado e atuando na educação básica, como professor de Ciências e/ou Biologia, apresenta disposições e competências para uma educação antirracista. A pesquisa será realizada por meio de entrevista em profundidade.

PARTICIPANTES DA PESQUISA – Serão coletados dados através de entrevistas em profundidade com diplomados no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFRGS, participarão 8 diplomados.

ENVOLVIMENTO NA PESQUISA - Ao participar deste estudo você será convidado(a) a conceder uma entrevista, ela será realizada presencialmente em local público de sua preferência. A entrevista levará até duas horas para ser realizada. Você tem a liberdade de se recusar a participar e desistir de participar da pesquisa a qualquer momento, sem nenhum prejuízo.

SOBRE A ENTREVISTA - Na entrevista serão solicitadas informações ao participante sobre a trajetória profissional, dados sociodemográficos (incluindo autodeclaração racial, identidade de gênero e escolarização dos pais), curso de graduação e continuidade dos estudos, questões sobre Educação das Relações Étnico-Raciais e sobre situações associadas a tensões e conflitos raciais na escola, bem como a possível participação política no movimento negro.

A entrevista presencial será gravada através de aplicativo de áudio e os registros de voz terão como finalidade exclusiva a transcrição para a realização de análise de conteúdo. Os áudios não serão publicados para garantir a preservação da identidade e o anonimato dos(as) participantes. A pesquisadora se compromete a submeter o texto da versão final da transcrição da entrevista à apreciação do(a) entrevistado(a) a fim de que ele(a) possa ou não concordar com a publicização do conteúdo desse texto. O uso de voz será realizado considerando os direitos dos(as) participantes, dispostos na Resolução do Conselho Nacional de Saúde (CNS) nº 510 de 2016 em seu Artigo 9º, de terem sua privacidade respeitada; de terem garantida a

confidencialidade das informações pessoais e de decidirem, dentre as informações que forneceram, quais podem ser tratadas de forma pública.

RISCOS - Os procedimentos utilizados obedecem aos critérios de ética em pesquisa, conforme a Resolução CNS 466/2012 e a Resolução CNS 510/2016, e buscam respeitar a dignidade e a integridade dos(as) participantes. Os possíveis riscos de danos, decorrentes da participação na pesquisa, são desconforto, constrangimento, ansiedade, tensão e possível abalo com algumas perguntas da entrevista relativas às situações de discriminação, e práticas profissionais. O(a) participante ainda poderá sentir cansaço, invasão de privacidade ao participar da entrevista. Essas reações e sensações de mal-estar podem ser momentâneas e passageiras ou desencadear efeitos subjetivos mais duradouros. A fim de prevenir os efeitos negativos dos questionamentos que podem tocar em temas sensíveis, a pessoa participante dependendo de suas respostas, não será exposta ao conjunto das questões, sendo abreviada a finalização da entrevista. Buscar-se-á construir uma relação de confiança com empatia, sensibilidade e responsabilidade com o(a) participante. Assim, quando houver manifestação de desconforto, ansiedade ou cansaço, além de temas sensíveis serem contornados, as recusas serão acolhidas e o(a) participante será lembrado(a) de que a entrevista poderá ser interrompida. Será evitada a insistência em respostas que gerem desconforto, que possam levar à exaustão e, principalmente, será resguardada a autonomia e a liberdade do(a) participante. Em qualquer fase da pesquisa, sem nenhum prejuízo, o(a) participante terá acesso ao registro do seu consentimento, sempre que solicitar, o consentimento pode ser retirado, o(a) participante pode desistir de participar e pode solicitar que as informações coletadas não sejam publicadas e sejam destruídas. Em caso de danos decorrentes do estudo, os(as) participantes terão direito a receber assistência (integral e imediata), de forma gratuita pelo tempo que for preciso. Da mesma forma, os(as) participantes têm direito à indenização em caso de danos decorrentes da pesquisa.

CONFIDENCIALIDADE - Todas as informações coletadas na entrevista são estritamente confidenciais. Trataremos os dados sem que a identificação de cada entrevistado(a) seja revelada. As informações coletadas irão compor um banco de dados codificado de um estudo mais geral ao qual essa pesquisa se vincula, o qual será mantido sob a responsabilidade da pesquisadora responsável e da Universidade. Os resultados obtidos na pesquisa serão utilizados para alcançar os objetivos do trabalho, incluindo a publicação na literatura científica especializada. Os procedimentos de armazenamento e análise dos dados coletados serão realizados de modo a prevenir o acesso não autorizado, acidental ou ilícito aos dados obtidos, em cumprimento à Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (Lei nº 13.709) (BRASIL, 2018) e à Carta Circular 1/2021 da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa.

Os arquivos de áudio, assim como os arquivos de texto das transcrições das entrevistas serão arquivados no espaço virtual de armazenamento ChasqueBox da UFRGS com acesso exclusivo, por meio de senha, pela pesquisadora responsável e pela mestrand, a fim de prevenir acesso não autorizado ou acidental aos dados pessoais dos(as) participantes da pesquisa, garantindo a confidencialidade e o sigilo das informações. Os arquivos serão

armazenados até dois anos após a data da publicação dos resultados da pesquisa. Depois disso, os arquivos serão destruídos.

BENEFÍCIOS - Ao participar desta pesquisa, você não terá nenhum benefício direto; entretanto, esperamos que os resultados deste estudo sejam usados em benefício de outras pessoas, possibilitando a avaliação do currículo do curso de graduação a partir das perspectivas, experiências e demandas dos(as) diplomados(as) no que se refere à Educação das Relações Étnico-Raciais. A pesquisa também pretende contribuir para a proposição de reformas curriculares e de oferta de cursos e programas de educação continuada em sintonia com as necessidades dos(as) egressos. Você também tem assegurado o acesso às publicações dos resultados da pesquisa, sempre que solicitar.

PAGAMENTO - Você não receberá nenhum tipo de remuneração ou bonificação por sua participação nesta pesquisa e não deverá ter despesas, mas tem o direito ao ressarcimento de possíveis gastos decorrentes da pesquisa, assim como seus acompanhantes, como por exemplo, custos com transporte e alimentação.

Desde já, agradecemos a atenção e a participação. Caso queira contatar a pesquisadora e conversar sobre dúvidas, a qualquer momento, isso poderá ser feito pelos e-mails: cibelecapaverde@gmail.com e russel.rosa@ufrgs.br, e pelo telefone (51) 3308-4156, no endereço Prédio 12.201, sala 823. Av. Paulo Gama, Bairro Farroupilha, Porto Alegre, RS, CEP 90040-060.

O projeto será apreciado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP-UFRGS), órgão colegiado, de caráter consultivo, deliberativo e educativo, cuja finalidade é avaliar – emitir parecer e acompanhar os projetos de pesquisa envolvendo seres humanos, em seus aspectos éticos e metodológicos, realizados no âmbito da instituição. O Comitê de Ética em Pesquisa UFRGS pode também ser contatado pelo e-mail etica@propesq.ufrgs.br e pelo telefone (51)3308-3787. Prédio Anexo I da Reitoria, sala 311 - Campus Central, Av. Paulo Gama, 110, Porto Alegre/RS - CEP: 90040-060. Horário de atendimento do CEP/UFRGS: das 08h às 12h e das 13h às 17h.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para que participe desta pesquisa. Este Termo, em duas vias, será rubricado em todas as suas páginas e assinado, ao final, pelo convidado a participar da pesquisa, assim como pela pesquisadora responsável ou pela mestrandia, Cibele Fagundes Capaverde, que conduzirá as entrevistas. Você receberá uma via assinada deste documento (Resolução CNS n.º 510, de 2016, Artigo 17, Inciso X). A assinatura do termo não exclui possibilidade do(a) participante buscar indenização diante de eventuais danos decorrentes de sua participação na pesquisa, como preconiza a Resolução 466/12, item IV.

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____ (nome completo), declaro que fui devidamente informado(a) sobre os objetivos e procedimentos da

pesquisa e que participarei de uma entrevista presencial. Para os fins propostos no projeto, conforme aqui descritos, permito a utilização das informações obtidas por meio da entrevista.

() Sim, autorizo a gravação da minha voz durante a entrevista com a finalidade exclusiva de transcrição para fins de análise, com a garantia de que a minha voz não será divulgada ou publicada.

() Não autorizo a gravação da minha voz durante a realização da entrevista.

Local _____ e data: _____

Assinatura do(a) participante

Eu, CIBELE FAGUNDES CAPAVERDE, mestranda, dedicada ao projeto Professores de Ciências Biológicas e a mediação de conflitos na escola: disposições para uma educação antirracista. Obtive de forma apropriada e voluntária o consentimento Livre e Esclarecido do(a) participante da pesquisa.

Assinatura Pesquisadora do Estudo Cibele Fagundes Capaverde

APÊNDICE C - E-mail a ser enviado como convite aos participantes

Sr./ Sra diplomado na Licenciatura em Ciências Biológicas da UFRGS,

Por ser diplomado no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas e atuar como professor/a da Educação Básica você está sendo convidado a participar da pesquisa intitulada “Professores de Ciências Biológicas e a mediação de conflitos na escola: disposições para uma educação antirracista”.

O objetivo é realizar um estudo de caso com uma amostra de egressos do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), que tenha participado da disciplina de Estágio de Docência em Biologia a partir do ano de 2017, esteja diplomado e atuando na educação básica, buscando evidenciar se apresenta disposições e competências para uma educação antirracista.

Caso você concorde em participar da pesquisa será entrevistado em uma conversa presencial por até duas horas. A entrevista abordará a trajetória acadêmica e profissional, informações demográficas como idade, gênero e pertencimento étnico-racial, além do tema da Educação das Relações Étnico-Raciais, incluindo a experiência com tensões e conflitos raciais.

Segue anexo o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido em que há um maior detalhamento dos possíveis benefícios e riscos, bem como o seu direito de desistir de participar a qualquer momento.

Aguardamos a sua manifestação,

Atenciosamente,

Russel Teresinha Dutra da Rosa (pesquisadora responsável) e Cibele Fagundes Capaverde (mestranda)