



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

SABRINA LIMA RAMOS

EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA E GESTÃO ESCOLAR:
concepções de diretores à luz da Epistemologia Genética

Londrina
2026



UNIVERSIDADE
ESTADUAL de LONDRINA

CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



Londrina
2026

SABRINA LIMA RAMOS

EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA E GESTÃO ESCOLAR:
concepções de diretores à luz da Epistemologia Genética

Dissertação/Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina - UEL, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre.

Orientador: Profa. Dra. Francismara Neves de Oliveira

Londrina
2026

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

R175 Ramos, Sabrina Lima.
Educação Antirracista e Gestão Escolar: concepções de diretores à luz da Epistemologia Genética / Sabrina Lima Ramos. - Londrina, 2026.
131 f.

Orientador: Francismara Neves de Oliveira.
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2026.
Inclui bibliografia.

1. Racismo Estrutural - Tese. 2. Educação Antirracista - Tese. 3. Diretores Escolares - Tese. 4. Epistemologia Genética - Tese. I. Oliveira, Francismara Neves de. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Educação Comunicação e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU 37

SABRINA LIMA RAMOS

EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA E GESTÃO ESCOLAR: concepções de diretores à luz da Epistemologia Genética

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina - UEL, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Profa. Dra. Francismara Neves de Oliveira
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Prof. Dr. Leandro Augusto dos Reis
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Profa. Dra. Amanda de Mattos Pereira Mano
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul- UFMS

Londrina, 16 de janeiro de 2026.

AGRADECIMENTOS

A construção desta dissertação não seria possível sem o apoio de muitas pessoas que caminharam ao meu lado e contribuíram de forma direta ou indireta para que este projeto se tornasse realidade.

Primeiramente, agradeço a Deus, fonte de toda sabedoria, força e esperança. A Ele, entrego minha imensa gratidão por me guiar em cada passo desta jornada, por me conceder paciência, coragem e perseverança nos momentos de desafio.

À professora Francismara, minha orientadora, minha profunda gratidão pela escuta generosa, pela confiança em meu trabalho e pelas contribuições valiosas que nortearam esta pesquisa. Sua orientação foi essencial para meu crescimento acadêmico e pessoal.

Agradeço também aos professores Amanda e Leandro, que gentilmente aceitaram compor as bancas de qualificação e de defesa. Tenham a certeza de que suas contribuições foram e serão de grande valor para o amadurecimento deste trabalho.

Aos professores do Programa de Pós- Graduação em Educação da UEL que ministraram as disciplinas e estiveram presentes ao longo do percurso até aqui. Cada um de vocês contribuiu de maneira única para minha formação acadêmica e pessoal, compartilhando não apenas seu vasto conhecimento, mas também sua paixão pelo ensino e dedicação ao crescimento de seus alunos.

Agradeço à minha família, por todo o amor, paciência e incentivo ao longo dessa jornada. Ao meu esposo, Alessandro, por me apoiar mesmo quando nossas opiniões eram divergentes, à minha mãe, Maria Aparecida, por ficar com minhas filhas quando precisei permanecer em Londrina para frequências às aulas e orientações e às minhas filhas, Manuela e Isabela, simplesmente por existirem em minha vida e serem o meu sopro de ar fresco quando me sinto angustiada.

Aos diretores de escola que participaram desta pesquisa, agradeço pela disponibilidade, sinceridade e compromisso em compartilhar suas vivências. Suas vozes são parte vital desta reflexão.

À instituição de ensino e aos colegas do mestrado, por cada troca, conversa e aprendizado coletivo que fortaleceram meu percurso formativo. Principalmente às minhas amigas Ana Luiza, Juliana e Vitória que durante toda essa jornada foram escuta e acalento durante os momentos de dúvidas, angústias e com quem

compartilhei muitas risadas. Amigas que a Pós- Graduação me proporcionou e que as levarei para a vida.

Por fim, dedico este trabalho a todas as crianças e jovens que ainda enfrentam o racismo no espaço escolar. Que este estudo possa contribuir para a construção de práticas educativas mais justas, respeitosas e transformadoras.

A cada um, que de certa maneira, participou da construção deste trabalho. Meus mais sinceros agradecimentos.

“O passado reconstituído não é refúgio, mas sim uma fonte, um manancial de razões para lutar. A memória deixa de ter um caráter de restauração e passa a ser memória gerador de futuro [...]. A nostalgia revela sua outra face: a crítica atual e o desejo de que o presente e o futuro nos devolvam alguma coisa preciosa que foi perdida.”

(Ecleia Bosi)

RAMOS, Sabrina Lima. **Educação Antirracista e Gestão Escolar**: concepções de diretores à luz da Epistemologia Genética. 2026. (131f). Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2026.

RESUMO

A presente dissertação, vinculada à Linha: Aprendizagem e Desenvolvimento Humanos em Contextos Escolares, do Programa de Pós- Graduação em Educação da UEL – PPEDU, teve como objetivo investigar as concepções atribuídas por diretores de escola ao racismo estrutural no contexto escolar, bem como identificar práticas administrativas e pedagógicas por eles desenvolvidas, ou propostas, para o enfrentamento do racismo em suas escolas. A pesquisa esteve ancorada nos pressupostos da Epistemologia Genética de Jean Piaget, pautando-se, principalmente, pelos conceitos de respeito mútuo e desenvolvimento sociomoral, compreendendo o racismo como fenômeno social historicamente estruturado. O estudo adotou uma abordagem qualitativa inspirado nos pressupostos do Método Clínico Crítico, em coleta de dados pautada em entrevista, da qual participaram 12 diretores de escolas da rede pública de um município do interior paulista. A análise de dados procedeu-se pela elaboração de eixos de análise que emergiram da leitura das respostas dos participantes na qual se identificou correspondências temáticas sobre como os gestores entendem e respondem às situações de racismo que ocorrem no cotidiano escolar. Os resultados revelaram variações e fragilidades na identificação do racismo como fenômeno estrutural. No que diz respeito às práticas adotadas pelos diretores predominam medidas pontuais ou reativas. Além disso, identificou-se como lacuna nos processos da gestão que, embora os gestores reconheçam a importância do tema e o relacionem à gestão democrática, suas práticas administrativas e pedagógicas revelam-se pontuais, no sentido de que atuam para resolver problemas já manifestos no contexto escolar. Não há projetos integradores e coletivos conduzidos a partir da gestão para que a escola se mobilize para formar pessoas antirracistas, uma comunidade que está concentrada em produzir respeito mútuo em suas relações, o que caracteriza prevenção, identidade de grupo, pertencimento e de fato propositura de educação antirracista. Conclui-se que é necessário avançar na propositura da formação de diretores escolares, no sentido de fortalecer práticas pedagógicas e institucionais que estejam alinhadas ao respeito à diversidade e ao combate efetivo às desigualdades raciais na escola. Por vezes os municípios fazem investimentos na formação continuada de professores, o que é fundamental, mas deixam de incluir diretores escolares nos processos formativos tais como na temática da educação antirracista. Considera-se imprescindível que sejam convocados a pensar a temática uma vez que são eles quem viabilizam ou não projetos coletivos envolvendo toda a comunidade escolar

Palavras-chave: Racismo estrutural; Educação antirracista; Diretores escolares; Respeito mútuo; Epistemologia Genética.

RAMOS, Sabrina Lima. **Anti-racist Education and School Management: principals' conceptions in the light of Genetic Epistemology.** 2026. 131 pp. Master's Dissertation (Master's Degree in Education) – State University of Londrina, Londrina, 2026.

ABSTRACT

This dissertation, linked to the Research Line Learning and Human Development in School Contexts of the Graduate Program in Education at the State University of Londrina (UEL – PPEDU), aimed to investigate the conceptions attributed by school principals to structural racism in the school context, as well as to identify administrative and pedagogical practices developed or proposed by them to confront racism in their schools. The research was grounded in the assumptions of Jean Piaget's Genetic Epistemology, particularly based on the concepts of mutual respect and sociomoral development, understanding racism as a socially and historically structured phenomenon. The study adopted a qualitative approach inspired by the critical-clinical method, with data collection conducted through interviews with 12 principals from public schools in a municipality in the interior of the state of São Paulo. Data analysis was carried out through the construction of analytical axes that emerged from the reading of participants' responses, allowing the identification of thematic correspondences regarding how school leaders understand and respond to situations of racism that occur in everyday school life. The results revealed variations and weaknesses in the identification of racism as a structural phenomenon. Regarding the practices adopted by principals, punctual or reactive measures predominated. In addition, a gap was identified in management processes, since although principals recognize the importance of the topic and relate it to democratic management, their administrative and pedagogical practices remain episodic, acting mainly to address problems that have already manifested in the school context. There is a lack of integrative and collective projects led by school management that mobilize the school community toward the formation of antiracist individuals and a community focused on fostering mutual respect in social relations, which would characterize prevention, group identity, a sense of belonging, and the effective promotion of antiracist education. It is concluded that progress is needed in the training of school principals in order to strengthen pedagogical and institutional practices aligned with respect for diversity and the effective combat of racial inequalities in schools. Although municipalities often invest in continuing education for teachers—which is fundamental—school principals are frequently excluded from training processes related to antiracist education. It is therefore essential that principals be actively engaged in this discussion, since they are the agents who enable or hinder collective projects involving the entire school community.

Keywords: Structural racism; Antiracist education; School principals; Mutual respect; Genetic Epistemology.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Trabalhos encontrados no Portal da CAPES, Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as e Revista Schème.....	66
Quadro 2 - Trabalhos selecionados após aplicados os critérios de inclusão e exclusão.....	68
Quadro 3- Descrição das pesquisas separadas para análise qualitativa.....	69
Quadro 4- Eixos para análise qualitativa das entrevistas.....	93
Quadro 5- Dados sociodemográficos das Participantes.....	95
Quadro 6- Trajetória profissional das Participantes.....	97

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

IPEC Inteligência em Pesquisa e Consultoria Estratégica
SETA Sistema de Educação por uma Transformação Antirracista
FNB Frente Negra Brasileira
TEN Teatro Experimental do Negro
MNU Movimento Negro Unificado
PPP Projeto Político Pedagógico
RABPN Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as
PIBID Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
ERER Educação para as Relações Étnico-Raciais
CEP Comitê de Ética em Pesquisa
UEL Universidade Estadual de Londrina
TCLE Termo de Consentimento Livre Esclarecido
AEE Atendimento Educacional Especializado
HD Hard Drive

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
2 A TRAJETÓRIA DA POPULAÇÃO NEGRA NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: RAÇA, DESIGUALDADES E RESISTÊNCIA	22
2.1 O CONCEITO DE RAÇA COMO ELEMENTO ESTRUTURANTE DA SOCIEDADE	24
2.2 A DESIGUALDADE PELA RAÇA E PELA COR NO PÓS- ABOLIÇÃO	29
2.3 O RACISMO ENQUANTO ESTRUTURA PRESENTE NA SOCIEDADE.....	38
3 VALORES SOCIOMORAIS à luz da epistemologia genética	46
4 O PAPEL SOCIAL DO DIRETOR escolar no enfrentamento ao racismo	58
4.1 PRODUÇÕES RECENTES SOBRE O PAPEL SOCIAL DO DIRETOR ESCOLAR NO ENFRENTAMENTO AO RACISMO: UM BALANÇO DE PRODUÇÕES	63
4.1.1 Estratégia de busca.....	64
4.1.2 Seleção das pesquisas	67
4.2 ANÁLISE QUALITATIVA DAS PESQUISAS SELECIONADAS	69
5 PERCURSO METODOLÓGICO	83
5.1 CONSIDERAÇÕES ÉTICAS	86
5.2 CENÁRIO DA PESQUISA	87
5.2.1 Participantes da pesquisa	87
5.3 SOBRE O PROCESSO DE GERAÇÃO DE DADOS	88
5.3.1 Instrumentos e materiais	89
5.3.2 Procedimentos de geração de dados.....	90
5.4 ANÁLISE DOS DADOS GERADOS	91
6 RESULTADOS E DISCUSSÕES	93
6.1 EIXO 1- DADOS SOCIODEMOGRÁFICOS – CONHECENDO O PERFIL DAS PARTICIPANTES	94
6.2 EIXO 2- CONCEPÇÕES ATRIBUÍDAS AO RACISMO E SUAS CONEXÕES AO RACISMO ENQUANTO ESTRUTURA PRESENTE NO CONTEXTO ESCOLAR.....	99
6.3 EIXO 3- IDENTIFICAÇÃO, PRÁTICAS E MEDIDAS DAS PARTICIPANTES NO ENFRENTAMENTO AO RACISMO.....	105
6.3.1 Sub-eixo 3 A- O enfrentamento ao racismo manifesto pelas participantes na escolha de recursos materiais utilizados na escola	110
6.4 EIXO 4- O RESPEITO COMO VALOR SOCIOMORAL E SUA RELAÇÃO COM O RACISMO ..	113
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	119

REFERÊNCIAS.....	123
APÊNDICES	130
APÊNDICE A- ROTEIRO PARA ENTREVISTA	130

1 INTRODUÇÃO

“ O que me preocupa não é nem o grito dos corruptos, dos violentos, dos desonestos, dos sem caráter, dos sem ética... O que me preocupa é o silêncio dos bons”.
(Martin Luther King)

O interesse em pesquisar a temática do racismo em contextos escolares, na perspectiva dos diretores escolares, surgiu de uma experiência pessoal vivenciada pela pesquisadora, enquanto diretora escolar, confrontada com um caso evidente de racismo entre alunos do ensino fundamental, situação que gerou um impacto profundo em seu emocional. O incidente envolveu, de um lado, uma criança que ao cometer o ato racista não se mostrou arrependida ou desconfortável com seu próprio ato ao ser confrontada, e, do outro lado, uma criança que, apesar de ser vítima, respondeu com um entendimento impressionante a toda a discriminação que havia sofrido, se mostrou indignada, mas demonstrou tranquilidade ao enfrentar essa situação e ao relatar como os fatos aconteceram.

Essa ocorrência, apesar de seu conhecimento prévio sobre o tema, trouxe à tona inseguranças em relação à adequação de suas intervenções, gerando dúvidas sobre as possíveis e melhores práticas em contexto tão delicado. Esse episódio produziu reflexões sobre a necessidade de não apenas intervir pontualmente com os alunos, mas também desenvolver estratégias e medidas abrangentes que envolvam toda a equipe escolar, com o intuito de transformar a escola em um ambiente de respeito mútuo. A inquietação gerada por essa vivência motivou a busca por possíveis formas, já existentes ou pensadas, de lidar com o racismo no cotidiano escolar.

Essa vivência fez emergir na pesquisadora a necessidade de compreender de forma mais ampla e fundamentada, as raízes e manifestações do racismo no cotidiano escolar. Não se tratava apenas de reagir a um caso isolado, mas de reconhecer que episódios como aquele atravessam o espaço de muitas escolas e exigem do diretor de escola uma intervenção que vá muito além do pontual. Foi no percurso do mestrado que essa inquietação encontrou espaço para que se tornasse objeto de estudo e assim as leituras, discussões e demais atividades como a análise

do trabalho de outros pesquisadores me ajudaram a ampliar o olhar e a levantar questões sobre o que significa o enfrentamento ao racismo na educação básica. Durante esse processo revisitar conceitos tornou-se fundamental. Um desses exemplos foi o de revisitar o conceito de preconceito, não como um conceito que antecede o racismo, mas sim como parte integrante das práticas racistas. Nesse ponto é que o diálogo com autores clássicos e contemporâneos foi indispensável para sustentar a análise que segue a partir daqui já que mesmo no ano de 2025 e de todo o contexto brasileiro, não é incomum ouvir dizer que no Brasil não existe preconceito, porém muitas pessoas vivenciam situações de preconceito no seu dia a dia. Mas, o que é preconceito?

Allport (1979) definiu preconceito como uma atitude negativa ou hostil dirigida a um indivíduo em função de sua identificação com um grupo social específico baseada na pressuposição de que ele manifesta traços, comportamentos ou estereótipos associados a esse grupo. Na definição de Heller (2000, p. 43), “o preconceito é categoria do pensamento e do comportamento cotidianos”. A autora evidencia que o preconceito não se limita a atitudes isoladas ou eventuais, mas integra as estruturas habituais do pensamento e ações no cotidiano. Ao caracterizá-lo como uma categoria do pensamento e do comportamento diários, destaca que o preconceito está naturalizado nas práticas sociais e cognitivas, influenciando a forma como os indivíduos percebem e se relacionam uns com os outros.

Sobre o fenômeno do preconceito, Gonçalves (2022, p. 22) afirma que:

ao se considerar a história das ciências sociais e psicológicas, apenas recentemente o fenômeno do preconceito passou a ser considerado como um sério problema social merecedor de investigação científica tamanha sua difusão e naturalização entre as sociedades (Gonçalves, 2022, p. 22).

Na mesma linha o autor (2022, p. 28) observa que o “preconceito é um fenômeno intergrupar e de orientação negativa, por representar ações motivadas por interesses presumidos de um grupo contra outro(s) grupo(s), inferiorizado(s) ou depreciado(s)”. Compreende-se que o preconceito não surge de maneira isolada, mas está intrinsecamente relacionado ao processo de construção das capacidades morais do indivíduo diante das relações que ele estabelece.

Nesse sentido, o preconceito pode ser compreendido como uma forma de expressão na qual o indivíduo reproduz sua compreensão das normas e valores

morais, o que remete diretamente ao modo como sua moralidade é construída nas interações sociais. A partir dessas definições e com base no pressuposto de que o desenvolvimento da moralidade é um processo de construção contínua e auto-organização que ocorre em contextos de interação social (Piaget, 1994), pretende-se discutir o preconceito racial à luz da Epistemologia Genética. Destaca-se neste campo teórico como o preconceito está vinculado aos processos de desenvolvimento sociomoral que, análogos ao desenvolvimento afetivo, físico e cognitivo, ocorrem por meio das interações sociais e, para as quais a noção de respeito é primordial.

O desenvolvimento sociomoral que envolve a internalização de normas e valores sociais é fundamental para entender como atitudes preconceituosas são formadas e mantidas. A interação social, enquanto mecanismo primordial de aprendizagem, desempenha papel central na constituição dessas atitudes, sendo essencial que o conceito de respeito seja integrado desde as primeiras fases do desenvolvimento, a fim de prevenir a perpetuação de estereótipos e discriminação.

No que tange ao preconceito por cor ou raça, o racismo ao longo da história brasileira foi concebido como um dos elementos estruturantes da sociedade. Sobre isso Quijano (2005, p. 117) analisa que “a ideia de raça, em seu sentido moderno, não tem história conhecida antes da América” e, ainda acrescenta que, “foi uma maneira de outorgar legitimidade às relações de dominação impostas pela conquista” (Quijano, 2005, p. 118). Assim, o conceito de raça foi socialmente construído como categoria de controle à exploração e hierarquização de diferentes grupos de indivíduos. Em poucas palavras pode-se dizer que Munanga (2015) compreende o racismo como um processo de desumanização que justifica a discriminação existente. Não há diferenças biológicas que justifiquem essa discriminação racial. Contudo, é nesse contexto que, socialmente, se constrói o conceito de raça.

A ideia de raça não se sustenta ao considerar diferenças genéticas. Surgiu e se perpetuou a partir das relações de poder que legitimam a desigualdade e a discriminação. O racismo constituiu-se como um processo histórico e social de negação da humanidade do outro. Embora a ciência tenha demonstrado que não há fundamentos biológicos que sustentem a divisão da humanidade em raças distintas, é justamente nesse contexto de exclusão e hierarquização que o conceito de raça se constituiu como construção social (Munanga, 2015). Diversos autores como Moura

(2019), Ribeiro (2019), Oliveira (2021), Bento (2022), Carvalho e Pinheiro (2023) discutem como a ideia de raça enquanto construto social e o racismo estrutural operam na naturalização das desigualdades e inferiorização de grupos racializados.

Esse processo histórico repercutiu no espaço escolar brasileiro de forma que os efeitos do racismo ainda se fazem presentes gerando inquietações diante dessas manifestações de violência. Veiga (2022), durante suas pesquisas, revelou como desde a instauração da monarquia crianças negras, pobres e mestiças sempre estiveram à margem do cenário da educação pública, presentes em contextos de escolarização precários e irregulares. Fonseca (2016, p. 272), reforça essa ideia afirmando que “a experiência da vivência da discriminação étnica e racial nas salas de aulas possui uma significativa longevidade histórica, que vem se acumulando há, pelo menos, dois séculos”.

Não é incomum, ainda nos dias de hoje, situações de conflitos por racismo no cotidiano escolar. Geralmente se manifestam por meio de provocações ou insultos que por vezes desencadeiam reações dos alunos ofendidos, gerando conflitos, conforme descreve Cavalleiro (2014, p. 65), ao analisar comportamentos de crianças da Educação Infantil durante atividades no parque:

Silêncio, seguido de reação violenta. O que se pode ver naquele parque infantil é nada mais que uma pequena reprodução da própria história do negro em nosso país. Impotente diante da pressão racista, ele parte para a violência e, conseqüentemente, é penalizado (Cavalleiro, 2014, p. 65).

Na perspectiva da autora (2024), o enfrentamento das questões raciais no contexto escolar deve começar pela sensibilização e formação dos próprios profissionais da educação. Ela defende que, ao compreenderem com clareza os fundamentos e a importância da abordagem antirracista, os profissionais estarão mais preparados para intervir adequadamente nas situações envolvendo os alunos. Ressalta, ainda, que “a construção de práticas democráticas e não preconceituosas implica no reconhecimento do direito à diferença, e isso inclui as diferenças raciais” (Cavalleiro, 2024, p. 62).

Nesse sentido, o conceito de respeito, à luz da Epistemologia Genética de Jean Piaget (1896-1980), oferece importantes contribuições para o desenvolvimento de uma convivência ética. Piaget (1994), em sua obra *O juízo Moral na Criança*, entende o respeito como um valor construído progressivamente pelo indivíduo,

desde os primeiros meses, e que ocorre durante as interações sociais tanto entre apenas as crianças como com os adultos, a partir de relações de cooperação e reciprocidade. Diferente da obediência imposta por autoridade ou obtida pela coação (respeito unilateral) o respeito mútuo ocorre quando o sujeito reconhece o outro como legítimo em sua dignidade, autonomia e singularidade. Assim, a educação para o respeito, fundamentada em princípios piagetianos, constitui-se como um caminho formativo essencial para desconstruir atitudes preconceituosas e instaurar práticas sociais mais justas.

O racismo, por sua vez, se apresenta como uma violação ao respeito quando não reconhece no outro a sua dignidade e a sua singularidade enquanto indivíduo, elementos essenciais para a construção tanto da convivência ética como do desenvolvimento sociomoral. Enquanto o respeito, tal como compreendido por Piaget, se constrói por meio das relações de cooperação e reciprocidade, o racismo, por sua vez, se revela na negação da igualdade e na hierarquização social. Honneth (2003) compreende o respeito como uma dimensão essencial do reconhecimento, sem a qual a constituição da identidade e da autoestima dos indivíduos é fortemente afetada.

Do mesmo modo, Ribeiro (2019) pondera que a forma como o racismo estrutura as relações sociais por meio de práticas e instituições que naturalizam e justificam as desigualdades impedem o acesso igualitário de direitos a indivíduos que são inferiorizados racialmente. Assim, racismo e respeito podem ser considerados como conceitos antagônicos considerando que a presença de um, implica a ausência do outro. Promover respeito no espaço escolar, portanto, exige enfrentamento ao racismo por meio de práticas educativas que reconheçam a dignidade do indivíduo e promovam princípios de cooperação e reciprocidade nas relações.

Diante do que já foi mencionado e de toda a complexidade das relações sociais presentes no contexto escolar, considerando a importância de uma educação que combata o racismo e promova o antirracismo e, na condição de diretora escolar que atua em uma rede municipal de ensino, é que a pesquisadora pôde observar que o papel do diretor se torna cada vez mais estratégico e fundamental. Sua função não se limita às questões administrativas da escola, mas também a propositura de ações que envolvem questões sociais e culturais, como o racismo que historicamente, perpassa a realidade escolar brasileira. A figura do diretor é

imprescindível como liderança ética, democrática, comprometida e espera-se, portanto, que ele ou ela conduza à mediação de forma assertiva.

Validando essa afirmação, Paro (2015, p. 20) destaca que “o diretor é considerado por todos como o elemento mais importante na administração da escola”, sendo o responsável não apenas pela coordenação e controle das atividades escolares, mas também por estimular e alinhar a equipe ao alcance das metas propostas.

Nesse cenário emerge a presente questão que orienta essa pesquisa: quais as concepções dos diretores escolares sobre o racismo estrutural, sobre o respeito e quais as possíveis medidas para a implementação de uma educação antirracista? Tal indagação parte do entendimento de que a forma como os gestores compreendem esses conceitos influencia diretamente as ações planejadas e desenvolvidas no cotidiano escolar tanto no campo administrativo como pedagógico. Trata-se, portanto, não só de investigar percepções individuais, mas posicionamentos que podem, ou não, contribuir para o enfrentamento ao racismo e a propositura de uma educação antirracista.

O objetivo geral da pesquisa foi identificar as concepções dos diretores escolares sobre o racismo na escola, bem como conhecer possíveis práticas administrativas e/ ou pedagógicas adotadas e/ou pensadas por eles para o enfrentamento do racismo estrutural no contexto escolar. Como objetivos específicos foram traçados: (1) Conhecer as concepções de racismo manifestas pelos diretores entrevistados, (2) Verificar se os diretores escolares identificam situações de conflitos étnico-raciais em sua escola, como fazem ou não para identificá-las e quais práticas administrativas e pedagógicas adotariam diante dos possíveis conflitos e (3) Relacionar as concepções e as possíveis práticas para o enfrentamento ao racismo relacionando aos conceitos de racismo estrutural, respeito mútuo e desenvolvimento sociomoral.

Esta dissertação está organizada em capítulos, cada um dedicado a um eixo específico da pesquisa. O Capítulo 1 apresenta a introdução, na qual são apresentados o problema de pesquisa, os objetivos, a justificativa e a organização do trabalho. No Capítulo 2 é tratada a construção social da ideia de raça e do racismo, abordando conceitos como raça, racismo e racismo estrutural, bem como a trajetória histórica da população negra no contexto da educação brasileira.

Já o Capítulo 3 dedica-se à discussão dos valores sociomorais, com ênfase

na noção de respeito, à luz da Epistemologia Genética. Nesse capítulo são apresentados os conceitos piagetianos relacionados ao desenvolvimento moral, à construção da autonomia e às relações interpessoais, articulando-os ao papel da escola e da gestão escolar democrática, pautada no diálogo, na escuta e no trabalho coletivo para a propositura de uma educação antirracista efetiva.

No Capítulo 4 apresenta-se um levantamento da produção acadêmica nacional sobre racismo e gestão escolar, com foco no papel dos diretores no enfrentamento ao racismo no contexto educacional. O balanço de produção contempla pesquisas publicadas no período de 2019 a 2024, com o objetivo de mapear estudos recentes sobre a temática. O Capítulo 5 descreve os procedimentos metodológicos da pesquisa, caracterizada como qualitativa, de natureza descritiva. São apresentados o contexto da investigação, os participantes, os instrumentos de coleta de dados e os procedimentos de análise.

O Capítulo 6 é destinado à apresentação e análise dos resultados da pesquisa, organizados em eixos analíticos, a partir das concepções das diretoras sobre racismo, respeito e práticas de enfrentamento ao racismo no contexto escolar. Por fim, o Capítulo 7 apresenta as considerações finais, nas quais são retomados os principais achados da pesquisa, suas contribuições, limitações e possíveis encaminhamentos para estudos futuros e para a prática da gestão escolar. Seguindo a ordem já apresentada, o capítulo seguinte tratará sobre a construção social da ideia de raça e como tal construto impactou a trajetória dos negros na educação brasileira.

2 A TRAJETÓRIA DA POPULAÇÃO NEGRA NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: RAÇA, DESIGUALDADES E RESISTÊNCIA

*“Enquanto a cor da pele for mais importante
que o brilho dos olhos, haverá guerra.”*

(Bob Marley)

A trajetória da população negra na educação brasileira não pode ser compreendida apenas como uma sucessão de eventos históricos, mas sim de um processo marcado por luta e resistência entre exclusão e desigualdade na qual a escola desempenhou papel central, seja na reprodução dessas desigualdades ou como espaço de luta no reconhecimento da igualdade e de direitos. Retornar de alguma forma ao passado e retomar os acontecimentos ao longo dos anos é essencial como forma de observação das modificações e transformações sociais pela qual a sociedade foi se apresentando e se estruturando no processo histórico. Analisar os sujeitos e as condições em que foram inseridos ao longo do tempo possibilita compreender mais amplamente os lugares que ocuparam no contexto educacional, os desafios e lutas que traçaram, tanto no cenário educacional como na construção das bases estruturantes da sociedade no país.

O negro foi frequentemente associado na historiografia brasileira à condição social do escravo. A menção ao primeiro remete-se quase automaticamente à imagem do segundo. Negro e escravo foram vocábulos que assumiram conotações intercambiáveis, pois o primeiro equivalia a indivíduos sem autonomia e liberdade e o segundo correspondia – especialmente a partir do século XVIII – a indivíduo de cor. Para a historiografia tradicional, este binômio (negro-escravo) significa um ser economicamente ativo, mas submetido ao sistema escravista, no qual as possibilidades de tornar-se sujeito histórico, tanto no sentido coletivo como particular do termo, foram quase nulas (Correa, 2000, p. 87).

A população negra, no Brasil, durante muito tempo viveu em situação de escravidão tendo sido negado a ela, além de muitos outros direitos, o direito à educação. As pessoas de cor preta não tinham o direito de frequentar ou estar em qualquer local em que fosse disponibilizado acesso à educação. A negação de acesso à educação perdurou por muitos anos, abarcando desde o período escravocrata até os primeiros anos pós-abolição. A frequência aos bancos

escolares foi permitida, já no final do século XIX, apenas à população considerada branca e aos negros libertos, porém não se dava de maneira igualitária (Veiga, 2022).

Esse processo, que historicamente manteve a população negra à margem do processo educacional brasileiro, carrega consigo as consequências de anos de escravidão e da ideia de raça como padrão universal de dominação e de superioridade. Segundo Veiga (2022, p. 55), “na modernidade, a perspectiva eurocêntrica se acomodou no mito da superioridade racial em que os povos vencidos deveram tal condição à sua inferioridade étnica frente aos europeus”. O racismo se manifestou de maneira violenta durante o período escravocrata e se perpetuou no pós-abolição, por meio das práticas discriminatórias e de marginalização social e econômica da população negra. Essa grande opressão sofrida pelos escravizados, oriunda desse racismo e representada por meio dos diversos preconceitos, mostrou-se ainda mais evidente pela cor da pele.

Com relação à afirmação anterior, Veiga (2022, p.55) também pondera que:

A cor diferente da pele, a forma do cérebro etc. parecem afetar o uso da razão em uns e outros. A mesma razão alojada em corpos tão diferentes dá resultados diferentes, que diferenciam a civilização do primitivismo ou da selvageria. A etnia que aparecia acidental acaba sendo um determinante do bom ou do mau uso da razão (Veiga, 2022, p. 55).

A afirmação da autora (2022) revela a naturalização de um discurso pseudocientífico que procurava justificar e legitimar a inferiorização pela raça. Esse discurso está longe de ser mera opinião já que foi transformado em parâmetros presentes em instituições e práticas que ecoam até os dias atuais nas diversas esferas da sociedade, inclusive em contexto escolar. Isso reforça que a exclusão escolar não é efeito colateral do processo de escravização, mas parte de um projeto de dominação que persistiu no pós-abolição.

Nessa linha de análise seguimos a clareza de que o conceito de inferioridade pela raça, ou seja, o racismo é algo enraizado há séculos no país porque, conforme colocado por Santos (2022, p. 22) quando argumenta que:

se fosse o caso de precisar uma data inicial para começarmos a pensar a história do racismo no Brasil, não haveria motivos para titubear: o dia 22 de abril de 1500, mais conhecido como “o dia do

Descobrimto”, seria nosso marco zero (Santos, 2022, p. 22).

Assim, é compreensível afirmar que o racismo no Brasil não se constituiu como uma sucessão de eventos pontuais ou isolados, mas sim como um fenômeno estruturante das relações sociais, culturais e institucionais desde o início da colonização, o que nos ajuda a entender sua presença nos diversos espaços, inclusive na escola, até os dias atuais. O subcapítulo a seguir discutirá essa constituição social da ideia de raça como elemento presente nas estruturas sociais.

2.1 O CONCEITO DE RAÇA COMO ELEMENTO ESTRUTURANTE DA SOCIEDADE

A sociedade brasileira em toda a sua diversidade étnica e cultural, tem no conceito de raça um dos seus principais elementos estruturantes. Para compreender os processos de exclusão da população negra na educação, é preciso analisar como a ideia de raça foi construída como princípio de organização social.

Nessa perspectiva, Quijano (2005) afirma que a ideia de raça surgiu para legitimar a representação de superioridade e de domínio do conquistador em relação ao conquistado. Tal informação é extremamente relevante para se compreender que no Brasil o racismo não se configura por atitudes isoladas ou ligadas ao passado, mas como um elemento estruturante das relações sociais que se faz presente desde o período colonial. Ao naturalizar as hierarquias, a noção de raça tornou-se um instrumento justificador das desigualdades e da perpetuação dos privilégios.

A construção do Brasil está ligada ao processo de mestiçagem, colonização e escravização dos povos africanos e indígenas. A ideia de raça, nesse sentido, transcende as estruturas biológicas se inserindo no campo das relações sociais estando diretamente ligada às questões de dominação. Veiga (2022, p. 18) reforça essa afirmação ao mencionar que “ao se estabelecer como fonte legitimadora de dominação e poder, a categoria raça deu origem ao racismo, pois implicou também a inferiorização desqualificação dos costumes, das línguas e dos valores dos povos dominados [...]”. O que a autora acrescenta ao debate é a ênfase na desvalorização da cultura que não se trata apenas de diferenciar os corpos pela cor e pela raça, mas de inferiorizar, minar os saberes, as memórias e os modos de vida dos povos racializados.

Para Quijano (2005) a ideia de raça talvez tenha surgido fazendo referência

às características fenotípicas entre dominadores e dominados e isso fez com que surgissem classificações de raças diferentes das que se conheciam anteriormente como o espanhol, português, italiano. As classificações de raça, ou ainda podemos chamar de identidade, como branco, negro, mestiço acabaram por serem associadas à hierarquia e ao poder de dominação que se colocava socialmente.

Essa associação das categorias raciais a uma estrutura hierárquica não só legitimou a exclusão e a opressão dos colonizados, como também fundamentou a construção de um sistema econômico e social que naturalizou a exploração dessas populações, vinculando suas identidades raciais a formas específicas de controle, submissão e trabalho não remunerado. A lógica colonial produziu uma associação entre raça e trabalho que estruturou desigualdades de forma persistente.

Sobre essa lógica, Quijano (2005, p. 120) argumenta que:

A classificação racial da população e a velha associação das novas identidades raciais dos colonizados com as formas de controle não pago, não assalariado, do trabalho, desenvolveu entre os europeus ou brancos a específica percepção de que o trabalho pago era privilégio dos brancos. A inferioridade racial dos colonizados implicava que não eram dignos do pagamento de salário. Estavam naturalmente obrigados a trabalhar em benefício de seus amos. [...] O controle do trabalho no novo padrão de poder mundial constituiu-se, assim, articulando todas as formas históricas de controle do trabalho em torno da relação capital-trabalho assalariado, e desse modo sob o domínio desta (Quijano, 2005, p. 120).

Esse argumento ajuda a entender porque o racismo estrutural se mantém no espaço escolar e naturaliza quem merece ou não ter acesso a determinados saberes. A esse processo de marginalização e inferiorização da população negra, no Brasil e em alguns países das América Quijano (2005) relacionou ao conceito de colonialidade. Para o autor, a colonialidade constituiu-se como uma pedra angular de poder global assumindo papel de alicerce para as formas de exploração e dominação desde o início da colonização.

Mignolo (2005) amplia esse conceito de colonialidade situando-a como continuidade do processo de dominação onde os países europeus, que foram colonizadores, exerciam poder absoluto sobre os países colonizados mesmo após o fim do colonialismo e fundou-se na imposição de uma classificação étnico-racial.

Nessa dinâmica, Quijano (2005) concebe o conceito de colonialidade do poder onde as relações de poder e controle social são sustentadas pelas categorias

de raça. A colonialidade do poder, portanto, transcende o poder de dominação com relação ao trabalho. Não se limita ao poder econômico e político, pois é um dos elementos fundamentais para a manutenção do poder capitalista. Esse conceito se ancora à lógica de imposição de uma classificação racial que atua como base desse padrão de poder, operando em todas as dimensões. Essa característica multifacetada faz da colonialidade do poder um elemento constitutivo que atua na naturalização de práticas discriminatórias e perpetuação do processo de hierarquização racial que se manifestam tanto em práticas explícitas como em mecanismos estruturais e sociais.

E esse processo de naturalização das hierarquias raciais e manutenção dos mecanismos de dominação é o que Guimarães (2009, p. 34) e conceitua o racismo como uma “doutrina racialista, isto é, uma teoria das “raças”” e que, de certa maneira, distingue o racismo explícito (individual) do racismo implícito (estrutural) da qual, este último, não se restringe às práticas individuais, mas sim organiza as políticas institucionais e educacionais. Assim a relação entre a colonialidade e o racismo estrutural revela como as instituições escolares, reproduziram, ao longo dos tempos, as desigualdades, legitimando padrões de exclusão que ainda persistem. Essa leitura desloca o foco da dimensão individual para as estruturas institucionais, o que é essencial quando se discute o papel da gestão escolar que será abordado a frente.

Compreender essas dinâmicas de poder existentes nas relações sociais requer que se faça também uma distinção precisa entre colonialismo e colonialidade que, embora relacionados, referem-se a fenômenos distintos. Os autores Carvalho e Pinheiro (2023, p. 29-30) detalham essa distinção e apontam:

o colonialismo como domínio territorial, econômico e político sobre uma colônia, por uma força externa, que se caracteriza pela exploração e manutenção do território ocupado explorado, a colonialidade é o processo de continuação das formas de dominação, mesmo após o fim do colonialismo (Carvalho; Pinheiro, 2023, p. 29-30).

Essa distinção é fundamental para compreender que enquanto o colonialismo é marcado pela dominação territorial, a colonialidade se manifesta como uma lógica de poder que se perpetua nas estruturas sociais, culturais e institucionais que sustentam as desigualdades raciais.

Em outras palavras, Carvalho e Pinheiro (2023) pontuam que distinguindo esses dois conceitos é possível explicar a continuidade dos processos de dominação e de subordinação mesmo após o fim de dominação territorial e que esses padrões passaram a ser reproduzidos pelos mecanismos do sistema do mundo capitalista. A perpetuação dessa dominação manifesta no conceito de colonialidade revela que ela ultrapassa as esferas política e econômica e opera de forma naturalizada na hierarquização e legitimação de algumas manifestações de conhecimento em detrimento de outras privilegiando as epistemologias dos colonizadores às dos colonizados.

Essa dominação do padrão eurocêntrico manifesta-se, como já dito, nas diversas esferas sociais. No âmbito educacional, a imposição de um saber eurocêntrico que desvaloriza e inferioriza culturas e saberes não europeus tem implicações diretas na educação das crianças brasileiras. A ideia de superioridade branca marginaliza os saberes africanos, indígenas ou, ainda, de outras culturas não europeias. Segundo Veiga (2022, p. 239):

Essa imposição da perspectiva de mundo eurocêntrica ou de conhecimentos oriundos de uma racionalidade única possível, desautorizando outras experiências, foi definida por Quijano (2005) como colonialidade do saber e do ser (Veiga, 2022, p. 239).

Essa lógica de exclusão opera na circulação do conhecimento e legitimidade apenas ao padrão eurocêntrico. A colonialidade do saber, nesse sentido, não é restrita aos conteúdos escolares comprometendo possibilidades de reconhecimento e pertencimento de grupos historicamente marginalizados. Veiga (2022), ainda, acrescenta que a colonialidade do saber e do ser, gerou uma nova intenção global, marcada pelo controle cultural, intelectual e religioso, manifestando-se, principalmente, em três aspectos sendo: inferiorização dos conhecimentos dos colonizados em favorecimento dos europeus, a repressão dos valores sociais e religiosos dos colonizados em favor daqueles pertencentes aos colonizadores e a imposição no aprendizado de uma cultura dominante que resultou numa colonização das formas de pensar o mundo.

Nesse ponto torna-se importante ampliar a reflexão considerando também o impacto da colonialidade na própria construção do conhecimento. É nesse sentido que Cardona e Silva (2020, p.123) nos auxiliam na compreensão desses impactos

quando afirmam que: “A colonialidade se refere à colonização do saber e do imaginário social, sendo considerada um dos elementos que compõem o padrão de poder capitalista mundial”. Dessa forma, é possível compreender que o espaço escolar não está à margem das estruturas de poder herdadas do período de colonização. Ele as reproduz. É preciso reconhecer que a construção de uma educação antirracista perpassa pelo questionamento dessas estruturas, pela reconstrução das epistemologias e pela valorização de outras formas de ser e saber.

Nesse sentido, Carneiro (2023) contribui quando introduz a noção de epistemicídio e denuncia que a inferiorização dos saberes dos povos negros e indígenas não é apenas consequência do eurocentrismo e sim um projeto de extinção das epistemologias de povos racializados. Ao tensionar a colonialidade do saber com a categoria do epistemicídio, amplia-se a compreensão de que a luta por uma educação antirracista é, também uma luta pela sobrevivência de saberes historicamente inferiorizados e negados e esse conceito é central para a presente pesquisa, pois evidencia que o racismo estrutural não apenas exclui pessoas, mas também destrói conhecimentos desconsiderando experiência e vivências que contribuíram para a formação do país.

No Brasil, a colonialidade do saber perpetuou a ideia de que a civilização, a cultura e a ciência são de origem europeia, e que as culturas africanas e indígenas eram inferiores. Tal situação perdurou e ainda é visualizada atualmente visto que Frente Negra Brasileira (FNB)¹ foi criada somente em 1931 e uma das, senão, a primeira política pública voltada à valorização do ensino da cultura afrodescendente no Brasil, a Lei nº 10.639/2003², só passou a existir iniciados os anos 2000.

Tanto a FNB como a Lei nº 10.639/2003 desempenharam papéis de grande importância na educação brasileira, principalmente para a população negra, já que a primeira travou incessantes lutas contra o racismo e em busca da igualdade racial procurando garantir acesso à educação de qualidade e valorização da cultura

¹ A maior organização do movimento social negro na primeira metade do século XX, sem dúvida, foi a Frente Negra Brasileira (FNB). Criada em 1931 na cidade de São Paulo, reunia milhares de associados, expandiu-se para vários estados brasileiros, tornou-se um partido político em 1936 e chegou a se tornar referência para negros em luta contra o racismo. (Pereira, 2011, p. 1)

² A Lei 10.639/2003 alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), que obriga o ensino de História e Cultura Afro- Brasileira nas escolas públicas e privadas de Ensino Fundamental e Médio do Brasil. [...] Foi uma das leis primeiras sancionadas pelo Presidente da República, Luís Inácio Lula da Silva, da qual foram estabelecidas novas diretrizes e práticas pedagógicas, visando ao reconhecimento, bem como à importância dos Africanos e afro- brasileiros para o Brasil. (Carvalho e Pinheiro, 2023, p. 98)

afrodescendente. Respectivamente a Lei colocou como obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira nas escolas como forma de promover o reconhecimento e a valorização das contribuições dos povos negros na formação da sociedade brasileira. Mesmo enquanto legislação vigente, ela enfrenta ainda desafios como a resistência de alguns segmentos educacionais, falta de preparo e formação específica para professores e escassez de materiais didáticos. Porém, a Lei trouxe consigo mudanças significativas, como a discussão sobre escravidão, cultura afro-brasileira, religiões de matriz africana e a luta contra o racismo (Bhering, 2020).

Portanto, ao se compreender a raça como elemento social e estruturante das relações de poder, evidencia-se que a educação brasileira, no decorrer da história, não foi neutra. A seguir, ao analisar as desigualdades após a abolição, torna-se possível perceber como essas estruturas não se dissolveram com o fim legalizado da escravidão, mas persistiram revestidas de outras formas.

2.2 A DESIGUALDADE PELA RAÇA E PELA COR NO PÓS- ABOLIÇÃO

Historicamente nosso país construiu a identidade de seus processos educacionais pautado em desigualdades, principalmente durante o período de escravidão, e quando se pensa na inserção do negro nesse processo, ele se mostra repleto de exclusão, contradições e conflitos. Sobre esse processo Fonseca (2002, p. 23) afirma que:

O processo de abolição do trabalho escravo no Brasil, em geral, é entendido como um dos principais marcos da história política do País, representando uma ruptura com um passado de atraso e início do processo de constituição de uma sociedade moderna (Fonseca, 2002, p. 23).

Embora Fonseca (2002) destaque o marco da abolição é necessário compreender que a exclusão dos negros não foi interrompida nesse momento. Pelo contrário, o fim legal do período de escravização produziu uma reorganização das desigualdades raciais, em especial no campo educacional já que mesmo depois de findado o processo de abolição, a educação nunca foi considerada uma prioridade para a população negra, dada a visão colonizadora e racista que permeava a sociedade.

Os negros, ainda que libertos, não eram considerados merecedores da mesma educação dos brancos. Veiga (2022) menciona que, após a abolição, os afrodescendentes e os indígenas não se incorporaram à sociedade, simplesmente foram inseridos já que com o estabelecimento da igualdade jurídica era preciso que fossem criadas formas de controle destes à sociedade. A autora ainda coloca que “a proposição de sua educação se fez pautada no objetivo de serem instruídas para se tornarem elementos ativos da vida nacional, ou seja, instrução para o trabalho” (Veiga, 2022, p. 242).

Essa lógica de inserção controlada evidencia que embora já houvesse uma organização formal e jurídica sobre a igualdade de acessos e direitos, as práticas educativas continuavam a reproduzir mecanismos de inferiorização e dominação racial. Nesse contexto, o campo educacional ainda atuava como reprodutor das desigualdades e instrumento de manutenção das hierarquias sociais. Fonseca (2002, p. 183) enfatiza que permaneceram, como centrais nas práticas educativas, elementos que atuaram historicamente como meios de dominação.

Tratava-se de uma modernização das relações sociais, mas buscando manter a hierarquia social e racial que ao longo da escravidão caracterizou a sociedade brasileira. A Educação, da forma como foi pensada, reivindicada e praticada durante o processo de abolição da escravidão no Brasil, manifestava essa tentativa de continuidade. No centro das práticas educativas foram colocados elementos que, ao longo da escravidão, haviam sido permanentemente acionados como estratégias de dominação sobre os negros: o trabalho e a religiosidade (Fonseca, 2002, p. 183).

O período pós- abolição foi de grandes desafios à população negra no Brasil, entre eles, o não acesso à educação. A abolição da escravidão não garantiu acesso igualitário de escolarização aos negros e nem políticas públicas que garantissem essa inclusão. Quando havia acesso à escola, os negros eram submetidos a um sistema educacional pautado num currículo eurocêntrico em que não havia referências culturais que não fossem as que perpetuassem a desqualificação ou a inferiorização de outros saberes que não fossem os de origem eurocêntrica (Veiga, 2022, p. 239).

Diante do exposto é possível inferir que a educação brasileira, pautada nesses padrões eurocêntricos, se tornou instrumento de segregação, que ao invés de promover uma estrutura curricular que fortalecesse a inclusão refletia uma

estrutura desigual da sociedade brasileira e reproduzia a exclusão social além da marginalizar, ainda mais, a população negra tornando-se um meio de extensão das práticas de discriminação e racismo presentes na sociedade da época.

Esse processo evidencia que a escola, longe de se constituir na neutralidade ou em princípios emancipadores, se formalizou historicamente como reprodutora das desigualdades e mantenedora das hierarquias sociais herdadas do período de escravidão. Nessa linha, Fonseca (2002, p. 184) afirma que:

Ao contrário do que se possa pensar em relação à educação enquanto mecanismo de uma possível promoção social dos negros em uma sociedade livre e de um discurso transformador, o que encontramos foi a construção de sofisticadas estratégias de dominação, cujo aspecto mais relevante foi a tentativa de estabelecer uma linha de continuidade com a sociedade escravista (Fonseca, 2002, p. 184).

Tal perspectiva possibilita a compreensão do que seria vivenciado no início do século XX onde os negros eram vistos como um problema a ser solucionado. Estes precisavam ser civilizados por um processo educacional ainda baseado em padrões mencionado, o acesso à educação onde ainda se previa e educação para o trabalho. Os homens negros, nascidos no início do século XX tiveram, em sua maioria, acesso à educação apenas na vida adulta enquanto as mulheres negras recebiam preparo para funções como as de empregada doméstica, costureira ou similares. Muitas eram adotadas na adolescência e serviam como empregadas domésticas de famílias abastadas e tal fato acabou por estigmatizar o lugar da mulher negra dentro do mercado de trabalho e essa condição, ainda, tinha o papel de amenizar a situação do desemprego no meio negro (Brasil, 2005).

Durante o século XX a educação da população negra continuou a ser reflexo e sinônimo de lutas e de resistência, ainda que agora estes tivessem, agora, acesso à educação básica. O movimento negro ganhou força e teve como sua maior representatividade, na época, conforme considera Medeiros (2022, p. 37), a FNB.

Primeiro os Líderes da FNB conduziam o negro a lutar contra o branco, demonstrando a condição de inferioridade social em que viviam em consequência da opressão e da discriminação do branco. No segundo momento, os Líderes consideravam que a luta devia dirigir-se não diretamente contra o branco, mas contra o negro antagonista do próprio negro, os dirigentes do movimento considerando a ignorância e o sentimento de inferioridade como

geradores de antagonismo entre negros, passaram a empenhar-se em enaltecer a raça, em promover a educação e desenvolver a instrução (Medeiros, 2022, p. 37).

Ainda em meados do século XX e, também, como símbolo de luta pela valorização dos saberes africanos foi criado o Teatro Experimental do Negro (TEN)³, em (1944) no Rio de Janeiro por Abdias Nascimento⁴ que iniciou as atividades do movimento numa convocação dos negros que ocupavam, na época, as classes que sofriam maior discriminação e os formou apresentando-os como os primeiros atores e atrizes negros no Brasil (Medeiros, 2022). Dessa época em diante o movimento negro veio se articulando e realizando algumas ações. A autora (2022), ainda pondera que em 1978 com a fundação do Movimento Negro Unificado (MNU)⁵, o movimento negro volta à cena política do país como movimento organizado.

Acrescenta ainda que:

graças a MNU o termo “Negro” passou a ser usado não mais com conotação pejorativa, mas adotou tanto para designar todos os descendentes de africanos escravizados no país, quanto para incentivar o negro a assumir sua condição racial e o termo homem de cor praticamente foi abolido (Medeiros, 2022, p. 45).

Essa mobilização teve impacto direto na luta por uma educação antirracista.

Já na década de 1980, o racismo institucionalizado nas escolas se mostrava como uma barreira à permanência do negro no espaço escolar. As práticas

³ O Teatro Experimental negro tinha por objetivos resgatar os valores da cultura africanos preconceituosamente marginalizados à mera condição folclórica, pitoresca ou insignificante; através de uma pedagogia estruturada no trabalho de arte e cultura, tentar educar a classe dominante “branca”, recuperando-a da perversão etnocentrista de e autoconsiderar superiormente europeia, cristã, branca, latina e ocidental. Erradicar dos palcos brasileiros o ator branco maquiado de preto, norma tradicional quando o personagem negro exigia qualidade dramática do intérprete, tornar impossível o costume de usar o ator negro em papéis grotescos ou estereotipados: como moleques levando cascudos, ou carregando bandejas, negras lavando roupas ou esfregando o chão, mulatinhas se requebrando, domesticados Pais Joões e lacrimogênea Mãe Preta, e desmascarar como inautênticas e absolutamente inúteis à pseudocientífica literatura que focalizava o negro, como um exercício esteticista ou diversionista (Medeiros, 2022, p. 40 *apud* Nascimento, 1978, p. 129).

⁴ Abdias Nascimento nasceu no dia 14 de março de 1914, na cidade de Franca, interior de São Paulo. Neto de escravizados e filho de Dona Josina e Seu Bem-Bem, uma doceira e um sapateiro, Abdias cresceu imerso na realidade ainda de subalternidade enfrentada pelos negros no Brasil do século XX. Intelectual, poeta, dramaturgo e artista visual. Abdias Nascimento acumula títulos e profissões que, apesar de diferentes em essência, perseguiram o mesmo objetivo: a emancipação da população negra. Ativista pan-africanista – teoria política que visa a união dos povos africanos e seus descendentes – e pelos direitos humanos, também foi o primeiro político brasileiro a propor uma lei de ações afirmativas para os negros.

⁵ O Movimento Negro Unificado (MNU) significou um marco na história do protesto negro do país, porque a luta era de todos os grupos e organizações antirracistas em escala nacional, tendo como objetivo fortalecer o poder político do movimento negro.

pedagógicas e o currículo não contemplavam os saberes e a cultura afro-brasileira reforçando a desigualdade histórica. Nesse sentido temos Carneiro (1988, p. 46) afirmando que “não basta reivindicar o acesso à escola, é preciso também um controle sobre a qualidade do ensino que nos oferecem”. Essa afirmação evidencia que apesar de necessário garantir o acesso da população negra à educação, isso não é suficiente se não vier acompanhado de um planejamento curricular que reconheça e valorize as contribuições culturais e históricas da população negra.

Os desafios no século XXI não foram diferentes no que se refere ao acesso e permanência da população negra à educação. As consequências da herança colonial ainda se refletem na sociedade nas esferas sociais, culturais e educacionais. O conceito de colonialidade que por muito tempo determinou a forma como a educação seria oferecida, principalmente, à população negra ainda é presente manifestando-se não só nas relações de poder, mas, também, nas práticas discriminatórias e na invisibilidade da cultura africana.

Ao refletir sobre esse processo histórico, é fundamental compreender o papel do mito da democracia racial na sustentação dessas desigualdades. Florestan Fernandes (1978) e, posteriormente, Guimarães (2012) desvelaram a ilusão desse mito ao demonstrar a distância entre o discurso da igualdade racial e as práticas sociais que perpetuam o racismo e sustentam as desigualdades. Suas reflexões expõem que a suposta harmonia entre brancos e negros foi uma construção ideológica que camuflou a persistência do racismo estrutural na sociedade brasileira. Esse mito, fundado em uma lógica de negação do conflito racial, opera como um dispositivo de poder que naturaliza a desigualdade e desmobiliza ações de enfrentamento.

Nesse sentido, Pinheiro (2023) analisa que a noção de democracia racial é insustentável diante dessa realidade em que “as pessoas vivem e morrem pela sua estampa, pela sua estética, pelo seu fenótipo” (Pinheiro, 2023, p. 51). A autora reafirma que não há plena igualdade entre pessoas negras e não negras no Brasil, evidenciando a persistência de uma lógica colonial que define quem é valorizado e quem é inferiorizado. Essa construção social de raça, forjada no cruzamento entre colonialismo e modernidade, consolidou-se como uma forma de colonialidade do ser e do saber, na qual os negros são sistematicamente desumanizados e seus conhecimentos, deslegitimados.

Sob essa perspectiva, a chamada democracia racial pode ser compreendida

como uma das faces da colonialidade, ou seja, uma estratégia simbólica que, ao negar a existência do racismo, assegura a manutenção das hierarquias raciais herdadas do colonialismo. Assim, o mito não apenas mascara as violências históricas em que população negra foi imposta, mas também produz uma forma de pensamento social tão arraigada que se manifesta como estrutura mental que, conforme a leitura piagetiana, pode-se dizer que atua diretamente nas formas que se estabelecem as relações sociais. A crença na igualdade racial, ainda que sem respaldo na realidade, transforma-se em um esquema de pensamento que orienta percepções e condutas, perpetuando a naturalização das desigualdades.

Tais conceitos ainda se refletem em um sistema educacional que não considerou e não considera as contribuições culturais e saberes da população negra. “Tal colonialidade do saber colabora para a propagação de discursos do mito da meritocracia, da democracia racial, do epistemicídio do pensamento negro, do racismo (em suas várias facetas) e da branquitude dentro do campo” (Cardona; Silva, 2020, p. 122). Essas manifestações da colonialidade demonstram a necessidade evidente de intervenções estruturais e nesse sentido, o papel do Estado se torna fundamental uma vez que, as políticas de ações afirmativas se constituem como instrumentos essenciais para o enfrentamento ao racismo. Nessa linha, Carvalho e Pinheiro (2023 p. 59) ponderam que:

O racismo só pode ser alterado, em todas as suas dimensões, pelos poderes estruturantes do estado. E a forma de combate mais eficaz são as chamadas práticas antirracistas, efetivas e suas ações afirmativas, que são políticas de estado, para o enfrentamento do racismo estrutural e a consequente promoção da igualdade e diversidade, tal como a lei 10639/2003, que promove ações de valorização das culturas afro-brasileiras e indígena, nas organizações de ensino brasileiras (Carvalho; Pinheiro, 2023, p. 59).

Diante do contexto relatado, os autores (2023) ponderam que as políticas de ações afirmativas emergiram na tentativa de corrigir as desigualdades históricas e sociais vivenciadas pela população negra no país. No campo educacional, essas políticas representam uma tentativa do Estado em promover justiça social, reconhecer e valorizar as identidades étnico-raciais, constituindo-se como instrumentos fundamentais para a reconstrução das relações raciais no país. Tais políticas não surgem de ações articuladas, mas sim com objetivos bem delineados.

Assim, ainda em conformidade com Carvalho e Pinheiro (2023), essas

políticas de ações afirmativas se configuram como estratégias voltadas à possibilidade de transformação social, cultural e educacional já que confrontam as práticas existentes de hierarquização racial. Essas ações não se limitam ao combate das manifestações explícitas de exclusão racial, mas também à intervenção sobre os processos institucionais que perpetuam as desigualdades ainda que de maneiras sutis e sistêmicas. Ao promover a diversidade e ampliar a representação dos grupos historicamente marginalizados em diferentes esferas sociais essas políticas de ações afirmativas assumem papel democratizador contribuindo para construção de espaços mais justos e inclusivos.

A sanção da Lei nº 10.639/2003, de acordo com Carvalho e Pinheiro (2023), foi vista como o pontapé inicial na busca pela reparação à população negra no Brasil, pois abria caminho para a correção dos danos materiais, físicos e psicológicos que o racismo sofrido causou. Essa Lei procurou estabelecer meios para valorizar a participação da população negra na formação do Brasil tanto como Estado quanto como sociedade. Ao mesmo tempo ela abriu a possibilidade para a produção de diretrizes e instrumentos normativos consistentes e voltados ao enfrentamento ao racismo.

Posteriormente, a promulgação da Lei nº 11.645/2008⁶, ainda segundo os autores (2023), ampliou esse compromisso tendo como objetivo principal superar o padrão eurocêntrico valorizando a cultura dos povos africanos e indígenas, resgatando a importância dessas culturas para a história brasileira e representando um marco significativo nessa tentativa de descentralização dos saberes. Nesse sentido, a lei explicita uma intenção emancipatória, mas sua real implementação depende de políticas públicas consistentes que proponham uma formação docente crítica e condições concretas que possibilitem um real deslocamento das desigualdades de conhecimento que historicamente marginalizaram povos negros e indígenas.

Ambas foram de grande importância, pois elas assumem papel de instrumento necessário para o início da construção de uma sociedade mais justa. Contudo, é preciso reconhecer que a existência de políticas não garante a transformação das práticas. A resistência de setores educacionais à implementação

⁶ 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”.

da Lei, marcada por currículos que ainda são centralizados no padrão eurocêntrico, demonstra que o racismo estrutural opera justamente na invisibilidade das culturas negras e indígenas. Isso exige refletir não apenas sobre a criação das leis, mas também sobre a necessidade de uma mudança de pensamento e de práticas escolares cotidianas.

Essa resistência é justificada quando Borja e Pereira (2018, p. 261) afirmam que a escola, ao longo da história, “tem sido o espaço hegemônico de reprodução de conteúdos e práticas pedagógicas fundadas em concepções oriundas da modernidade/colonialidade”. Dessa maneira, a efetivação dessas leis não demanda apenas da inserção formal dos conteúdos, mas também da superação das resistências estruturais que perpetuam as desigualdades no ambiente escolar.

Sobre a realidade nas escolas brasileiras Borja e Pereira (2018, p. 261) ainda argumentam que:

Predominam no Brasil ambientes escolares produzidos sob a égide das relações de poder que privilegiam a branquitude e operam segundo a ideologia do “racismo cordial”. Ao negar a desigualdade de condições de acesso à educação e permanência dos alunos(as) indígenas, negros e negras, a escola ignora o racismo e perpetua a lógica de exclusão social instaurada secularmente na sociedade. Sem dúvida, o ensino obrigatório da história e cultura afro-brasileira, africana e indígena nas escolas públicas e privada de todo o território brasileiro pode contribuir para modificar o contexto étnico-racial no país e combater o racismo (Borja; Pereira, 2018, p. 261).

Sobre esses desafios que a implantação das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 vem enfrentando no cotidiano escolar Borja e Pereira (2018) apontam que ainda é predominante a perspectiva eurocêntrica que orienta a definição dos conteúdos para compor os currículos escolares e que nesse processo as culturas não ocidentais são desconsideradas apegando-se a justificativa de que a priorização na formação dos estudantes é voltada às exigências do mercado de trabalho.

Diante desse fato é plausível afirmar que as políticas de ações afirmativas precisam estar acompanhadas, também, de outras ações, como por exemplo, algo que coloque o trabalho com a cultura afro-brasileira nos currículos permanentes e não apenas em lidar com a diversidade racial em um ambiente que favoreça a igualdade e não corrobore com situações racistas. “Um engajamento coletivo requer debates sobre as diferenças étnico-raciais no próprio espaço da escola, associados ao contexto social, econômico, político e cultural do país” (Borja; Pereira, 2018, p.

265). Tal cenário evidencia a necessidade de reformulação e reconfiguração das práticas pedagógicas para que estas sejam mais representativas quanto ao respeito às diversidades conforme justificam Carvalho e Pinheiro (2023, p. 91).

A busca por formas alternativas ou reformas estruturantes nas instituições é imprescindível para o enfrentamento ao racismo e outras formas de discriminação e opressão numa sociedade que se quer transformar. Um instrumento eficaz para novas alternativas de enfrentamento ao racismo é a educação pela promoção da igualdade e do respeito às diferenças. Elas podem ser implementadas pelas políticas públicas, visando à reparação aos afrodescendentes (Carvalho; Pinheiro, 2023, p. 91).

O papel da escola, nesse sentido, é primordial para a construção de um ambiente escolar que não só dialogue com a história da população negra, mas que proporcione espaços para a reflexão sobre os impactos do racismo na sociedade atual. O ambiente escolar é espaço privilegiado à construção de uma cultura antirracista. A criação de espaços onde os estudantes possam dialogar, trocar experiências e vivências sobre o racismo também é primordial para o combate deste no contexto escolar.

O combate ao racismo na escola não é tarefa apenas do corpo docente. Precisa ser visto como tarefa coletiva buscando e abordando suas raízes para a real compreensão do fenômeno e de sua perpetuação ao longo dos tempos, tornando a prática de ações antirracistas algo contínuo nesse espaço. Rever práticas e discursos pode ajudar a superar os obstáculos e estabelecer estratégias para alterar o padrão racista existente na realidade da educação brasileira. Entretanto, para atender a essa demanda, é preciso conhecer mais profundamente o que é o racismo estrutural e como ele compõe o tecido social.

Dessa forma, compreende-se que no período pós-abolição não houve rompimento com as práticas escravocratas, mas sim uma remodelagem das dinâmicas de exclusão tanto no mercado de trabalho como no ambiente escolar. Essa realidade ratifica que as desigualdades raciais não se pautam apenas em atitudes pontuais, mas sim por um racismo estrutural que atravessa séculos. É nesse sentido que se faz necessário aprofundar o conceito de racismo estrutural, que será discutido na seção a seguir.

2.3 O RACISMO ENQUANTO ESTRUTURA PRESENTE NA SOCIEDADE

De acordo com Nganga (2023) uma pesquisa, realizada pelo IPEC contratada pelo SETA e pelo Instituto de Referência Negra- Peregum, intitulada “Sumário Executivo da Pesquisa Percepções sobre o Racismo no Brasil” revelou que 81% dos brasileiros entrevistados (2000 participantes) afirmam que “O Brasil é um país racista” sendo que 60% concordam totalmente com essa afirmação e 21% concordam em parte com a mesma. Esse dado expressa que há um reconhecimento social do racismo, mas não necessariamente a forma como o fenômeno opera, sobretudo nas instituições educacionais, onde muitas vezes ele permanece invisibilizado nas práticas cotidianas.

Souza (2021) faz um alerta sobre o fato de que reconhecer a existência do racismo não significa compreendê-lo em toda sua complexidade. O autor (2021, p. 56) acrescenta que “para que entendamos o racismo é necessário entender, antes de tudo, o que ele reprime e destrói nas pessoas”. Diante dessa afirmação é possível perceber a necessidade de um olhar que supere a mera constatação do fenômeno do racismo, mas que avalie as consequências morais, sociais e emocionais a que são expostos esses grupos racializados. Essa crítica abre espaço para diálogo junto à Epistemologia Genética, pois o racismo nega autoestima e reconhecimento da dignidade do outro comprometendo a construção da moralidade, das relações de respeito mútuo, temática ao longo do desenvolvimento desta Dissertação.

Sobre essa compreensão do racismo como fenômeno permeado de complexidade, Souza (2021, p. 56) argumenta que:

Sem perceber a lenta formação histórica das necessidades de reconhecimento social e das demandas por autoestima, autoconfiança e autorrespeito que estão embutidas nas concepções inarticuladas de justiça- que são o elemento último de toda luta social e política por emancipação-, não podemos explicar para que o racismo serve e muito menos o que ele destrói nas pessoas (Souza, 2021, p. 56).

Com base no exposto, podemos enunciar que o racismo é um fenômeno que vai além de um simples conjunto de atitudes preconceituosas. Envolve estruturas históricas e sociais profundamente enraizadas, que segregam e marginalizam

grupos com base em sua identidade racial. Sua existência, embora reconhecida, nem sempre é compreendida, uma vez que seja necessário analisar os mecanismos estruturais que o sustentam, como as desigualdades sistêmicas e as práticas discriminatórias que se perpetuam ao longo do tempo. Portanto, a análise do racismo deve contemplar para além de suas manifestações individuais chegando aos processos institucionais que legitimam, naturalizam e reproduzem as desigualdades sociais.

Sobre a importância de reconhecer realmente o que é o racismo, Souza (2021, p. 49-50) faz a seguinte observação:

Para sabermos o que é racismo, temos que reconstruir e compreender as formas históricas de moralidade, ou seja, compreender as concepções de justiça inarticuladas e pré-reflexivas que existem em qualquer contexto social e motivam, em última instância, a totalidade do nosso comportamento social e político (Souza, 2021, p. 49-50).

Nesse sentido, o racismo não se reduz a uma prática discriminatória pontual e não pode ser entendido apenas como forma de preconceito racial individual. É preciso olhar para os modos pelos quais as sociedades definiram o que é justo, correto, o que é aceitável e o que não é. Nessa perspectiva é possível perceber que o racismo opera simultaneamente sobre a dimensão moral e social, criando padrões que naturalizaram os processos de exclusão no decorrer dos anos. Esse entendimento é crucial para o ambiente escolar, pois muitas vezes há o reconhecimento superficial que o racismo existe, mas falta uma compreensão das formas sutis e estruturais de como ele opera no cotidiano escolar.

Assim, a fim de compreender o racismo para além de um comportamento individual, Munanga (2015) conceitua o racismo como um processo hierarquizado e desigual das relações de poder e que divide a humanidade em grupos racializados enfatizando que a construção da ideia de raça é sociológica e não apenas biológica. Essa definição evidencia que o racismo se manifesta numa lógica de organização social a partir de construções e concepções históricas. Assim, a ideia de raça enquanto construção social, não se baseia necessariamente às características físicas para os processos de inferiorização, mas em significados históricos e culturais atribuídos a determinados grupos.

Desse modo, para se compreender realmente o impacto do racismo, é preciso

investigar os aspectos psicológicos e emocionais que ele provoca. Entender o racismo exige, portanto, uma análise crítica das estruturas sociais que perpetuam a desigualdade e das formas pelas quais essas dinâmicas afetam as vidas das pessoas que o vivenciam. Nessa perspectiva Souza (2021, p. 50) enfatiza que “apenas desse modo poderemos compreender o racismo ou os racismos como um processo de distorção, repressão e negação de demandas morais consideradas justas no contexto de uma sociedade concreta”. É possível compreender que o olhar de Souza (2021) se volta às dimensões de dignidade humana, moral e ética que são negadas em virtude da manifestação do racismo reforçando o papel da escola enquanto espaço de reconhecimento, respeito e promoção da igualdade.

Essa definição permite relacionar os aspectos éticos e morais do racismo ao modo como ele opera na sociedade. Ao ser deslocado para o contexto escolar, esse entendimento revela que as desigualdades não se manifestam apenas em situações explícitas, mas por meio de estruturas organizacionais que valorizam referências eurocêntricas em detrimento das contribuições africanas e afro-brasileiras.

Para além dessa definição Cavalleiro (2024, p. 52) define o racismo como “uma expressão mais ampla que abrange, além do preconceito, hostilidade, discriminação, segregação e outras ações negativas manifestadas em relação ao um grupo racial/ étnico”. A autora (2024) revela, ainda, que o racismo se manifesta em três níveis: individual, institucional e cultural pondera que ampliar a leitura sobre os níveis nas quais o racismo se manifesta permite que haja a compreensão do caráter multifacetado do fenômeno interligando as manifestações e abrindo caminhos para discutir e refletir sobre políticas públicas e práticas para uma educação antirracista.

A partir dessa compreensão sobre os níveis de manifestação do racismo o estudo de políticas públicas torna-se fundamental, pois possibilita conhecer e analisar a articulação entre os envolvidos, bem como a forma com que essas ações se organizam e manifestam-se em sociedade contribuindo, especificamente com relação ao racismo, para o enfrentamento ou perpetuação das desigualdades.

Ampliando essa discussão, Cavalleiro (2024) sintetiza os níveis de manifestação do racismo pontuando que, no âmbito individual, o racismo manifesta-se por meio da exaltação das qualidades do grupo que se considera superior, ao mesmo tempo em que desumaniza e inferioriza aqueles que são alvos da discriminação racial. Essa lógica transforma diferenças em desigualdades, fazendo

com que indivíduos se sintam superiores a outros apenas por integrarem um grupo racial hegemônico. Já no plano institucional, o racismo se concretiza quando estruturas formais — como o Estado, o sistema educacional, igrejas, empresas e partidos — operam de acordo com os valores discriminatórios do racismo individual. Isso se dá por meio de práticas que restringem direitos, limitam oportunidades e impedem o pleno desenvolvimento de grupos racializados, como a população negra. No campo cultural, o racismo se revela na valorização da cultura dominante em detrimento das demais. Um exemplo é a desvalorização dos saberes ancestrais africanos frente ao prestígio conferido às tradições europeias perpetuando uma hierarquia entre heranças culturais.

Tratando especificamente sobre o nível de manifestação institucional, Cashmore (2000) aponta que ele se revela como um fenômeno social capaz de afetar estruturas inteiras mesmo quando os indivíduos racistas não estejam mais presentes, pois o seu legado se perpetua de maneira silenciosa e persistente. Esse ponto é de considerável importância para se pensar a escola, pois o fato de docentes ou gestores escolares não se reconhecerem como racistas não impede que a instituição escolar reproduza desigualdades sociais já que estas podem estar implícitas em sua própria constituição.

O racismo institucional não se manifesta em atos explícitos de discriminação, mas em normas, práticas e políticas que, muitas vezes, não são percebidas como racistas, mas que resultam na exclusão ou marginalização de grupos minoritários. Trata-se de um fenômeno que, diferentemente do racismo individual, está profundamente arraigado há tempos nas estruturas e normas das instituições sociais. Na escola isso se materializa, por exemplo, quando os materiais priorizam a perspectiva eurocêntrica nos conteúdos ou quando medidas disciplinares são aplicadas de maneira desproporcional aos alunos negros.

Essa percepção aproxima-se de Bento (2022, p. 78) quando pondera que “o racismo institucional, às vezes, se refere às práticas aparentemente neutras no presente, mas que refletem ou perpetuam o efeito de discriminação praticada no passado”. Em consequência a essa perpetuação é que os comportamentos individuais que derivam de processos institucionais acabam por fazer do racismo uma regra e não uma exceção. A autora (2022, p. 78) ainda enfatiza que “é na organização da instituição, ao longo da história, que se constrói a estrutura racista”. Tal afirmação reforça a necessidade profunda de mudanças nas relações políticas,

econômicas e sociais que atravessam as relações muitas vezes sem que sejam percebidas. Essa perspectiva amplia a compreensão do problema e desloca a responsabilidade exclusiva do indivíduo para uma análise das estruturas sociais e históricas que perpetuam as desigualdades.

Corroborando com as ponderações anteriores, Carvalho e Pinheiro (2023), enfatizam que racismo é considerado estrutural porque, como já dito, está profundamente enraizado na formação e no funcionamento do Estado, mesmo este tendo sido concebido sob os ideais de Liberdade, Igualdade e Fraternidade. Essa contradição evidencia como, desde suas origens, as estruturas estatais incorporaram mecanismos de exclusão racial e pode se manifestar também no campo educacional quando, por exemplo, uma instituição escolar se autodenomina democrática, mas mantém suas práticas pautadas numa perspectiva eurocêntrica, acaba perpetuando processos de exclusão racial.

Ao se adotar essa perspectiva estrutural para analisar o processo de exclusão racial é possível compreender de maneira mais abrangente as desigualdades persistentes na sociedade. Isso ocorre porque, frequentemente, são as próprias instituições — como o sistema judiciário, educacional e econômico — que perpetuam a desigualdade, favorecendo certos grupos sociais em detrimento de outros.

Complementando a análise, Oliveira (2021) amplia essa compreensão ao relacionar o racismo estrutural à dimensão materialista da sociedade. O autor não se limita apenas ao fato de distinguir o racismo estrutural do institucional ou do individual, mas de compreender o racismo como um fenômeno originado e mantido por uma estrutura histórica voltada à reprodução de desigualdades sociais alicerçadas à raça. Dessa forma, ele ressalta que o racismo estrutural deve ser analisado a partir da base material das sociedades, ou seja, nas condições da produção de riquezas que sustentam as disparidades raciais. No campo educacional esse ponto torna-se significativo, pois evidencia que a precarização das condições de ensino em territórios periféricos não é mero acaso, mas sim um reflexo do processo histórico de exclusão a qual a população negra foi e é submetida.

A ideia principal está em entender que o racismo não é um evento isolado ou um comportamento individual, mas uma estrutura enraizada nas relações de poder e nas dinâmicas econômicas da sociedade. Em outras palavras pode-se dizer que a compreensão do racismo em sua dimensão estrutural está relacionada à maneira

como as desigualdades raciais são organizadas e mantidas pelas estruturas sociais, políticas e econômicas. Configura-se como um fenômeno e não se limita apenas às atitudes individuais, pois está enraizado em instituições que, ao longo da história, foram moldadas por normas e valores excludentes e que acabam por perpetuá-los ainda.

Na mesma direção, Ferrer (2022) analisa que o racismo estrutural age por meio de sistemas e práticas que conferem privilégios a determinados grupos raciais enquanto outros são marginalizados. Tais práticas se sustentam por uma lógica institucional que legitima a desigualdade com base em construções sociais sobre a raça. Dessa maneira, o racismo estrutural não é um desvio do sistema, mas parte constitutiva dele, sendo perpetuado por mecanismos historicamente produzidos que mantêm a exclusão racial de maneira contínua e sistemática. Nessa perspectiva, o autor ainda ressalta que o racismo deve ser compreendido como um fenômeno transversal, pois se apresenta na esfera política, religiosa, educacional e ideológica da sociedade afetando as diversas camadas sociais se configurando como um dos pilares que estruturam a organização social.

Analisar o racismo, sobre a ótica já apresentada, é reconhecer que essas desigualdades não são resultados de comportamentos individuais ou isolados, mas de um sistema historicamente construído que beneficia determinados grupos em detrimento de outros. Em meio a essa construção histórica as instituições muitas vezes funcionam como reprodutoras dessas desigualdades ao legitimar práticas, normas e políticas que mantêm privilégios e dificultam o acesso de grupos racializados a direitos básicos. Dessa forma, o racismo estrutural perpetua-se ao ser naturalizado nas instituições, tornando invisíveis os mecanismos de exclusão que sustentam a hierarquia racial no país.

Demonstrando a profundidade e a complexidade do racismo estrutural, Carvalho e Pinheiro (2023, p. 56) o definem como:

O racismo estrutural é o mais profundo e pernicioso das formas de racismo, posto de difícil identificação por ser encontrar na estrutura do Estado, sendo elemento formador do estado. São práticas, hábitos, verdadeiro elemento cultural, ensejador político de manutenção e perpetuação de desigualdades, segregações, e até encontros de grupos majoritários (Carvalho; Pinheiro, 2023, p. 56).

Tentar compreender o racismo apenas como um processo contínuo de

desumanização, sem considerar sua forma estrutural, é pautá-lo em ideias pseudocientíficas de determinismo biológico e geográfico. Tais ideias, desprovidas de qualquer base real, sustentam, ainda, a premissa de que existiriam raças superiores e inferiores, defendendo inclusive a segregação e a não miscigenação entre diferentes grupos étnicos. Ainda que visto desse modo, o racismo não pode ser tido como um desvio pontual, mas componente central das esferas sociais e institucionais, demandando a necessidade de uma real transformação estrutural para sua superação.

O racismo estrutural opera, ainda que de forma sutil, no cotidiano escolar que deveria se revelar como espaço privilegiado de formação e transformação social na promoção de uma educação antirracista efetiva. Nesse sentido Ramos *et al.* (2025, p. 7) apontam que: “Espera-se que um ambiente escolar não reproduza ou perpetue o racismo e suas manifestações” [...]. Dessa forma é preciso que a escola assuma o compromisso com práticas pedagógicas antirracistas valorizando as identidades negras e reconhecendo o racismo como um fenômeno a ser combatido.

Sobre esse compromisso com a educação antirracista que necessita ser assumido pela escola, Carvalho e Pinheiro (2023, p. 113) afirmam que:

A escola, como principal formador do cidadão numa sociedade democrática, precisa assumir o seu papel de protagonista, a fim de combater o racismo estrutural da sociedade brasileira: é preciso “reconhecer que o racismo”, bem como a desigualdade são frutos da escravidão e entender que toda uma visão de mundo foi forjada na sociedade brasileira pelo pensamento escravocrata, sendo esse o primeiro passo para nos libertarmos das narrativas que tentam diminuir os danos causados à população afrodescendente (Carvalho; Pinheiro, 2023, p. 113).

Dessa forma, é fundamental que a escola atue de forma intencional na desconstrução das estruturas racistas que ainda se manifestam dentro desse espaço e, também, se fazem presentes nas práticas pedagógicas. Tal ação implica em revisar currículos, valorizar a história e a cultura afro-brasileira, garantir representatividade e criar um ambiente onde o pertencimento racial não seja motivo de exclusão, mas sim de afirmação.

Ao reconhecer que a educação tem sido, historicamente, um instrumento tanto de opressão quanto de resistência, atribui-se à escola a responsabilidade ética e moral de interromper o ciclo de reprodução das desigualdades. É necessário

romper com a falsa neutralidade que encobre práticas discriminatórias e promover uma educação antirracista, crítica e libertadora, que acolha todas as identidades e forme sujeitos conscientes do seu papel na sociedade.

Para tal, compreender o racismo estrutural se configura como importante adoção de postura político-pedagógica. No entendimento da pesquisadora e para a compreensão que se pretende, é igualmente necessário refletir sobre os valores sociomoraes que orientam as práticas e interações sociais no contexto escolar. O próximo capítulo abordará essas relações à luz da Epistemologia Genética e como o desenvolvimento moral pode oferecer respaldo para práticas escolares que promovam o respeito mútuo e uma educação antirracista efetiva.

3 VALORES SOCIOMORAIS À LUZ DA EPISTEMOLOGIA GENÉTICA

*“Toda moral consiste num sistema de regras,
e a essência de toda moralidade deve ser
procurada no respeito que o indivíduo
adquire por essas regras.”
(Jean Piaget)*

Compreender o racismo enquanto fenômeno estrutural torna necessária não só a identificação de práticas discriminatórias, mas também uma profunda reflexão sobre as formas como se constroem a visão de mundo, crenças e valores dos indivíduos. Para tanto é fundamental compreender como ocorre o desenvolvimento do pensamento humano tanto individual como coletivamente. Por essa razão o presente capítulo se dedica a discutir os valores sociomoraes à luz da Epistemologia Genética de Jean Piaget buscando entender os processos de construção do juízo moral, noções de respeito e de cooperação no contexto social.

Ao apoiar-se na Epistemologia Genética esta pesquisa partiu do princípio de que os valores morais não são inatos ou imutáveis, mas se constroem e se desenvolvem de acordo com as interações estabelecidas e experiências vivenciadas ao longo do tempo. Essa perspectiva permite analisar como normas, regras, valores, preconceitos são internalizados, modificados ou mantidos pelo indivíduo. Dessa forma, torna-se possível analisar como o racismo enquanto construção histórica e social é entendido, naturalizado e até mesmo reproduzido ainda que quem o reproduza não se considere racista. Portanto, a reflexão acerca dos valores sociomoraes se configura na tentativa de compreender de que modo a educação, ministrada no espaço escolar, pode contribuir no desenvolvimento da autonomia moral e de relações sociais que sejam pautadas em respeito, cooperação e reciprocidade.

Partindo do pressuposto de que o indivíduo não nasce essencialmente bom ou mau, mas possui potencial para construir seu próprio caminho, conforme Piaget (1994), entende-se que o desenvolvimento moral se dá por meio das relações e interações estabelecidas. Como fundamento teórico, Piaget (1994) é essencial para compreender que a moralidade não é inata, mas construída por meio das interações. Esse ponto reforça que as práticas racistas podem ser naturalizadas exatamente por

serem aprendidas e/ou reproduzidas no contexto social dos indivíduos, cabendo desse modo à escola oferecer experiências que favoreçam situações de cooperação e não de coação.

A escola, enquanto espaço de socialização e sendo uma das instituições responsáveis pela formação dos indivíduos, transmite valores e esses valores contribuem para o desenvolvimento responsável da vida em sociedade e para a boa convivência. Nesse sentido, a escola deve ser entendida como espaço ético em que os alunos possam desenvolver não apenas competências cognitivas, mas também sensibilidade moral.

Diante da persistência do racismo enquanto estrutura que inferioriza e marginaliza indivíduos com base na ideia de raça como construção social, torna-se imprescindível discutir sobre como os valores podem orientar as práticas pedagógicas no contexto escolar. Isso porque a escola, ao atuar na formação de valores éticos do aluno se constitui como espaço onde os valores sempre se mostram presentes, sejam eles trazidos pelos alunos de seus convívios familiares, representados nas ações dos professores que possuem suas próprias noções de valores ou, ainda, presentes na organização da própria escola. Como ressaltam La Taille, Silva e Justo (2006), a presença de valores na escola é inevitável, então a discussão não deve estar pautada se a escola deve ou não trabalhar valores, mas sim quais valores trabalhar e como trabalhá-los.

Da mesma maneira, Thomas *et al.* (2021, p. 145) complementam essa perspectiva ao enfatizar , diante da presença inevitável dos valores no espaço escolar, o trabalho com eles precisa ir para além da transmissão:

Se entendermos como primordiais valores como respeito e justiça, por exemplo, é preciso organizar situações de ensino e aprendizagem que os tomem como objetos de reflexão e conhecimento para os envolvidos nestas relações sociais. A escola, neste caso, configura-se como um espaço de oportunidade de tomarmos consciência a respeito dos valores sociomorais praticados e priorizados (Thomas *et al.*, 2021, 145).

Nesse sentido, quando se assume tais valores como imprescindíveis, torna-se necessário criar condições que promovam a reflexão e o aprendizado sobre eles. Thomas *et al.* (2021) ainda afirmam que é preciso que a atuação da escola esteja alinhada aos valores sociomorais considerados. É essencial, principalmente, que

esses valores sejam vivenciados de maneira prática nas interações diárias entre indivíduos do contexto escolar sendo: alunos, funcionários de apoio, professores, gestores e famílias. Dessa forma, a escola se mostra como um espaço privilegiado para a conscientização e a análise crítica dos valores sociomorais que orientam as práticas cotidianas dos indivíduos.

Dialogando com Piaget, Maia *et al.* (2020, p.175) reforçam o entendimento sobre a importância da qualidade nas relações sociais evidenciando que:

Com base na Epistemologia e Psicologia Genéticas, pode-se considerar que a qualidade das relações sociais é primordial para a construção da personalidade dos estudantes, devendo-se, portanto, estar atento para as práticas presentes na escola, a fim de que o trabalho desenvolvido seja permeado por princípios pautados na democracia, na justiça, no respeito mútuo, na solidariedade e na cooperação. As ações e vivências que buscam relações interpessoais mais respeitadas e justas, incluem-se nas denominadas práticas morais e podem ser um caminho efetivo para que os alunos se construam como personalidades morais autônomas (Maia *et al.*, 2020, p. 175).

Essas considerações dialogam diretamente com a perspectiva da psicologia moral, onde Piaget propõe que a construção dos valores morais na infância é uma experiência firmemente estabelecida no contexto social e afetivo, sendo impossível dissociar os aspectos cognitivos das dimensões emocionais e sociais da criança. Por meio dessa interação dinâmica entre os diferentes campos, a criança constrói um senso de justiça e caráter que orientará suas escolhas e comportamentos ao longo da vida.

De acordo com Piaget (1994) é por meio das interações que as crianças estabelecem com os adultos e entre seus pares é que elas desenvolvem seus valores morais. O contato com diferentes pontos de vista e o enfrentamento aos conflitos de valores favorecem o desenvolvimento do respeito mútuo, além de promover atitudes como a solidariedade e a tolerância. Nesse sentido, o ambiente de sala de aula, ao propiciarem segurança, confiança e o suporte necessário podem se evidenciar em oportunidades para a resolução de conflitos e reflexão. Para tanto, é fundamental um compromisso voltado à promoção de um ambiente escolar ético pautado em princípios de respeito mútuo.

Na obra *O Juízo Moral na Criança* (Piaget, 1994), o autor investiga o desenvolvimento do juízo moral nas crianças e analisa como elas compreendem e

como se tornam capazes de aplicar as noções de regras e justiça. Ele, ainda, apresenta esse processo em três estágios distintos: 1º) a anomia, fase em que a criança ainda não internalizou um sistema de moralidade, mas que contribui como base para assentimento futuro às normas sociais; 2º) a heteronomia, caracterizada pela adesão rígida às regras, motivada pela obediência à autoridade ou pela admiração de figuras de poder e 3º) a autonomia, fase em que surge uma postura de colaboração e respeito mútuo, permitindo que as normas sejam questionadas, discutidas e ajustadas conforme as necessidades do grupo prevalecendo as relações de cooperação.

Sobre a heteronomia, Freitas (2003, p. 88) explica que:

Piaget chamou de heteronomia o resultado da primeira forma de regulação da ação, oriunda das relações coativas estabelecidas entre a criança e as gerações anteriores (adultos e crianças mais velhas). A palavra heteronomia justifica-se na medida em que a norma que dita à consciência do sujeito se ele deve (ou não deve) fazer uma determinada ação provém de outra. Nos textos piagetianos, aparecem ainda outras denominações para a moral da heteronomia: moral da coação, da autoridade, da obediência, das consignes obrigatórias, da obrigação moral, moral heterônoma da obediência, do dever do dever puro ou do puro dever (Freitas, 2003, p. 88).

Esse estágio, se não superado, pode favorecer a reprodução de práticas racistas uma vez que os alunos tendem a acatar as normas apenas por imposição, mas em refletir criticamente sobre o que elas significam, pois ainda não alcançaram o estágio da autonomia.

Sobre autonomia, Freitas (2003, p. 93) ainda afirma que:

Piaget chamou de autonomia a capacidade do sujeito de elaborar normas próprias, a qual se constitui nas relações de cooperação [...]. Entendemos que a descoberta do sujeito de sua capacidade normativa é a condição primeira de sua autonomia moral. Isso lhe permite compreender a diferença entre uma norma social e uma lei física e que as coisas nem sempre são como deveriam ser (Freitas, 2003, p. 93).

Esse entendimento é primordial para a proposta desta pesquisa já que se entende que somente sujeitos autônomos podem questionar e resistir aos padrões e às regras que perpetuam as desigualdades raciais.

A passagem do estágio de heteronomia para autonomia, onde o indivíduo

avança em sua capacidade de julgamento e de percepção lógica do mundo, perpassa por um processo de descentração que, segundo Piaget (1973), implica em um afastamento do pensamento egocêntrico e do foco no eu, sendo necessária para que a operação mental possa prolongar e coordenar ações das quais se origina do mesmo modo em que o pensamento científico, ao longo do desenvolvimento social, exige igual descentração que se torna condição fundamental para a continuidade das técnicas onde se encontram suas raízes.

Nesse movimento é importante compreender que na autonomia se estabelece uma nova forma de se relacionar com as normas e regras. Enquanto na heteronomia a obediência é imposta, na autonomia o sujeito passa a compreender que as normas podem ser discutidas coletivamente. Configura-se, portanto, um avanço qualitativo já que em vez de apenas seguir ordens, o indivíduo aprende a refletir sobre os princípios que orientam as regras, assumindo, a partir daí, a responsabilidade por suas escolhas e reconhecendo que a convivência social se sustenta no respeito e na cooperação.

A moralidade autônoma está ligada ao processo de desenvolvimento do juízo moral. Segundo La Taille (2009), a moralidade passa a ser compreendida de forma cada vez mais complexa e reflexiva já que, à medida que os princípios se tornam mais importantes, em relação às normas, e os mecanismos de avaliação moral se tornam mais sofisticados, isso resulta em um aumento de autonomia do sujeito. Esse processo evolutivo permite ao indivíduo que ele expanda sua capacidade de pensar e de agir livremente, adquirindo, assim, maior autonomia.

O indivíduo, moralmente autônomo, exerce e reivindica sua liberdade, não fundamentando suas ações em estruturas de poder ou autoridade impostas, mas em princípios que ele mesmo tem capacidade de validar. Em situações de dilema moral, por exemplo, esse indivíduo é capaz de suspender seu juízo até que tenha processado adequadamente as alternativas, fundamentado suas decisões e refletido de maneira consciente.

Ao se considerar os dois tipos de moralidade aqui apresentados (heteronomia e autonomia) percebe-se que está em jogo nessas relações sociais, também, a concepção de respeito que é predominante em cada um dos tipos de moralidade. Na moral heterônoma, marcada pela obediência às regras e normas impostas, prevalece o respeito unilateral, no qual a criança se submete à autoridade do adulto sem questionamentos, caracterizando uma relação irregular. Já na moral autônoma,

há a valorização dos princípios por capacidade de julgamento própria, emergindo desta relação o respeito mútuo, baseado na reciprocidade e nas relações onde a dignidade do outro é reconhecida. Essa passagem das relações de respeito unilateral para respeito mútuo, não se dissocia do processo de avanço em direção à autonomia moral, pois requer que relações de imposição sejam superadas em razão das relações pautadas no diálogo e na cooperação.

Sobre essas relações sociais, Freitas (2003) faz referência a Piaget, também colocando que o respeito é um sentimento que se configura como profundamente pessoal, dando significado de valor à pessoa em sua totalidade e singularidade. O respeito, segundo ele, começa como uma forma de reconhecimento do valor atribuído aos outros seres humanos.

Freitas (2003), em concordância com Bovet, afirma que Piaget entende que o respeito não surge de maneira isolada, mas se constitui por meio das interações e trocas que a criança realiza com seu meio. Essas relações, portanto, desempenham um papel fundamental na formação do sentimento de respeito, sendo construídas ao longo do desenvolvimento moral e das experiências vividas pela criança no contexto social. Tal compreensão demonstra relevância ao se considerar os contextos onde as desigualdades manifestadas estruturalmente impactam as relações sociais. Essas manifestações do racismo restringem o reconhecimento e a valorização da dignidade do outro.

Para Piaget (1994) existem, fundamentalmente, dois tipos de relações sociais: a coação e a cooperação. A primeira configura-se pela imposição externa de regras, onde o indivíduo obedece sem compreender plenamente, motivado pela autoridade ou pelo medo. Já a cooperação é uma interação social mais avançada, onde os indivíduos compartilham e seguem as normas de forma consciente pela internalização ativa das normas e não apenas pela obediência.

Compreendida como um conjunto de relações sociais, a convivência em sociedade permite que existam múltiplas relações e intermediárias entre a coação e a cooperação. Isso ocorre porque, na realidade, não há relações que sejam exclusivamente coativas ou totalmente baseadas na cooperação. “Esses dois tipos de relação social dão origem a diferentes formas de respeito” (Freitas, 2003, p. 76). Nesse sentido, a perspectiva piagetiana contribui para o aprofundamento dessa discussão demonstrando como as relações estabelecidas, sejam baseadas na coação ou na cooperação, influenciam diretamente na construção da moralidade

infantil.

Para Piaget (1994) o respeito unilateral, a primeira forma mencionada, ocorre em situações de coação, onde a criança segue as regras não por compreensão, mas por obrigação ou imposição externa já que o adulto não está sujeito a obrigações semelhantes, não seguindo ou obedecendo a ordens da criança, se fosse o caso. Já o respeito mútuo é caracterizado pela reciprocidade, com as normas sociais sendo vistas como ferramentas de promoção para uma convivência justa e harmoniosa. Este tipo de respeito é essencial para o desenvolvimento da moralidade autônoma, em que os indivíduos internalizam as regras com base na compreensão e na aceitação dos princípios éticos, e não por pressão externa.

Conforme Piaget (1994, p. 77) pontua:

Depois do respeito unilateral, surge o respeito mútuo; a regra torna-se, deste modo, racional, isto é, apresenta-se como o produto de um mútuo engajamento: ora, o que é essa regra racional, senão a regra motora primitiva, mas subtraída do capricho individual e submetida ao controle da reciprocidade? (Piaget, 1994, p. 77).

No campo educacional estimular o respeito mútuo é, também, um movimento contra o racismo estrutural, pois pressupõe reconhecer o outro em sua dignidade combatendo as hierarquias que o racismo busca naturalizar. Essa concepção evidencia que o desenvolvimento do respeito mútuo representa um avanço significativo na construção da moralidade infantil ao passo que reorienta o sujeito da mera obediência às regras ou à autoridade para a compreensão das relações baseadas na reciprocidade e cooperação.

Freitas (2003, p. 83), sobre o respeito mútuo, pondera que:

Piaget afirmou que em uma relação de respeito mútuo não há outra lei além da própria mutualidade (reciprocidade), isto é, a obrigação comum aos dois parceiros de se colocar no ponto de vista do outro. [...] o respeito mútuo é, por assim dizer, a forma de equilíbrio para a qual tende o respeito unilateral, quando as diferenças desaparecem entre a criança e o adulto, o menor e o maior, como a cooperação constitui a forma de equilíbrio para a qual tende a coação, nas mesmas circunstâncias (Freitas, 2003, p. 83).

Quando essa forma de equilíbrio é intencionalmente estimulada na escola, ela contribui para a organização de espaços mais tolerantes e antirracistas, onde as diferenças são respeitadas e o respeito mútuo se consolida como valor construído

coletivamente.

Tratando, ainda, sobre as relações de respeito mútuo Piaget (1994) pondera que respeitar uma pessoa significa reconhecer a sua escala de valores, contudo, isso não implica em adotá-la para si mesmo, mas atribuir valor ao ponto de vista do outro. Em outras palavras, respeitar o outro não exige concordância plena, mas sim o reconhecimento da validade do ponto de vista desse outro dentro de seu próprio referencial de valores. Sob a perspectiva de Piaget essa atitude é essencial para o exercício do reconhecimento do outro e da construção da moral autônoma, pois permite que o sujeito compreenda o outro como ser legítimo em sua diferença, sem renunciar a sua própria identidade ética.

Podemos afirmar, então, que para Piaget (1994) a construção da moralidade não se dá de forma passiva ou por mera internalização de normas prontas. É resultado de um processo ativo de equilíbrio entre fatores externos e internos do sujeito em desenvolvimento. A cooperação, assim sendo, não se reduz apenas à adesão das regras previamente estabelecidas, mas se constitui no respeito mútuo e na compreensão e internalização racional das normas. Enquanto a coação implica obediência cega e respeito unilateral - como já dito, característicos de estágios iniciais do desenvolvimento- a cooperação exige a participação ativa do sujeito, buscando justificar, discutir e compreender intelectualmente as regras sociais. Nesse sentido, uma mesma norma adquire significados distintos- de acordo com o estágio em que se encontra o desenvolvimento da criança- sendo vista como absoluta em fases mais heterônomas e como fruto compreensão e consensos em fases mais autônomas.

Para La Taille (2009, p. 266) “somente a autonomia dá seu pleno sentido à liberdade”. O autor (2009) faz essa afirmação porque, segundo ele, a verdadeira liberdade emerge quando o indivíduo, ao interagir com o mundo e consigo mesmo, organiza suas estruturas mentais de modo equilibrado, e exerce, dessa forma, seu pensamento autônomo. Esse argumento sustenta a ideia de que uma escola verdadeiramente democrática precisa promover a autonomia moral para formar sujeitos capazes de resistir às pressões de um ambiente racista.

À luz dos pressupostos da Epistemologia Genética, a liberdade do sujeito está ligada à sua capacidade de construir seu próprio pensamento a partir de processos de equilíbrio dos fatores internos e externos. Um indivíduo que apenas reproduz tradições ou normas sociais, sem questioná-las ou compreendê-las

inteiramente, encontra-se em um estado de heteronomia, pois sua ação cognitiva é baseada por imposições externas e dessa forma não possui liberdade em seus pensamentos e suas ações.

A inclusão real dos sujeitos em contextos escolares marcados historicamente por desigualdades raciais exige mais que simples obediência às regras. É necessária a construção de uma autonomia moral que compreenda de maneira consciente as regras e seja capaz de questioná-las quando estas reproduzem práticas racistas. A perspectiva piagetiana, nesse contexto, permite compreender como as práticas escolares, ainda que tidas como aparentemente neutras, podem ser assimiladas de modo heterônomo pelas crianças que ainda estão em processo de formação e, por esse, motivo ainda não são capazes de analisar criticamente relações de exclusão que, como característica do racismo estrutural, podem se manifestar de maneira velada ou silenciosa. A construção da autonomia trata-se de um processo que não ocorre por mera internalização de normas impostas, mas pelo amadurecimento de uma consciência crítica em contextos de interação pautados na cooperação.

Para Piaget (1994, p. 155) “há autonomia moral quanto a consciência considera como necessário um ideal racional, independentemente de qualquer pressão exterior”. Portanto, diante do exposto, a autonomia só aparece com a reciprocidade, quando o respeito mútuo é bastante forte para que o indivíduo experimente interiormente a necessidade de tratar os outros como gostaria de ser tratado. Nesse sentido, é na vivência da reciprocidade e no fortalecimento do respeito mútuo que se desenvolve uma moral verdadeiramente autônoma, capaz de sustentar relações justas e igualitárias onde a liberdade de agir e pensar se ampliam não justificando seguir regras meramente por imposição e sim por compreender a sua importância e refletir acerca delas.

La Taille (2009, p. 227) expressa bem a ideia de que a autonomia moral é conquistada passo a passo em um processo de elaboração crítica dos princípios morais:

à medida que o desenvolvimento do juízo moral ocorre, a moral se torna objeto de conhecimento cada vez mais elaborado e refletido, os princípios ganham paulatinamente primazia em relação às regras, os equacionamentos e a sensibilidade morais se sofisticam, e a liberdade de pensar e agir se amplia pois o indivíduo conquista passo a passo sua autonomia. Dito de outra forma, o indivíduo moralmente

autônomo reivindica e assume sua liberdade, não justifica suas ações com referências a formas de poder ou autoridade, assume seguir regras se convencido do valor dos princípios que as inspiram e, em situações dilemáticas, suspende o juízo enquanto não tiver realizado o trabalho de equacionamento. (La Taille, 2009, p. 227).

Essa concepção de autonomia moral permite compreender que pensar e agir em relação às normas não significa simplesmente opor-se a elas, mas sim ter a capacidade de refletir criticamente sobre elas e que reforça a importância da convivência com a diversidade e do diálogo como condições para superar pontos de vista autoritários e excludentes. A naturalização das desigualdades e a ausência de reflexão acerca da valorização a diversidade ocorrem, muitas vezes, pela falta de práticas pedagógicas pautadas na cooperação, reciprocidade, respeito mútuo e no diálogo. Portanto, o enfrentamento ao racismo requer também o fortalecimento moral dos sujeitos, desde a infância, e para tal é necessária a promoção de uma educação antirracista que seja transformadora e emancipadora.

Nesse cenário e retomando o que já foi posto, La Taille (2009) afirma que a capacidade de distinção entre o bem e o mal não é um atributo inato e nem resultado, apenas, de um amadurecimento biológico do indivíduo, mas sim fruto das experiências interpessoais vivenciadas ao longo dos anos. Com isso pressupõe-se que a construção de uma moral autônoma, pautada na reflexão crítica e no reconhecimento do outro, exige um ambiente onde o respeito mútuo seja efetivamente praticado. Em outras palavras, somente a partir da convivência com a diversidade, do diálogo e da cooperação recíproca é que o indivíduo pode internalizar valores éticos universais, superando padrões impostos de maneira autoritária. Portanto, a moral autônoma se fortalece à medida que se consolidam relações sociais baseadas na valorização do outro como sujeito de direitos e dignidade.

A escola que é, verdadeiramente, comprometida com desenvolvimento moral e ético de seus alunos desafia os padrões existentes na sociedade contemporânea e oferece resistência à lógica imediatista, performática e superficial que muitas vezes prevalece. Ratificando tal afirmação La Taille (2009, p. 276) destaca:

o quanto um convívio escolar inspirado pelo respeito mútuo e o quanto disposições pedagógicas e apreensão racional da moral notadamente de seus princípios, colocam-se na contramão de uma sociedade que se contenta com o superficial e o espetáculo e se

atém a regras”. Trata-se de estratégias educacionais que valeriam em toda e qualquer cultura (pelo menos ocidental), e que valem mais ainda para uma “cultura da vaidade” (La Taille, 2009, p. 276).

Como resultado, o convívio escolar tende a ser tornar mais cooperativo e democrático, com ações pautadas fortemente pelo diálogo e onde conflitos são mediados por meio da argumentação e da empatia fortalecendo, dessa maneira, a convivência cooperativa e o senso de responsabilidade coletiva. A construção de um ambiente escolar que estimule o desenvolvimento da moral autônoma também necessita de enfrentamento ao racismo estrutural, já que é por meio do reconhecimento da dignidade do outro que é possível se estabelecer relações verdadeiramente éticas. O respeito mútuo configura-se, então, valor fundamental não apenas para as relações interpessoais, mas na construção de uma consciência crítica e antirracista.

Diante do exposto evidencia-se que a construção dos valores morais à luz da Epistemologia Genética está diretamente ligada às relações sociais, às interações que se estabelecem e à internalização das normas e regras para que sejam refletidas e discutidas de maneira consciente e crítica. O desenvolvimento sociomoral não acontece, portanto, de forma isolada e sim de maneira contextualizada, por meio do diálogo e das relações de cooperação criando, assim, condições necessárias para o desenvolvimento da autonomia moral.

Por esse motivo, a distinção entre respeito unilateral e respeito mútuo torna-se essencial. Respeito unilateral é obediência às normas e regras por imposição e com evidências da moral heterônoma e à coação. Por outro lado, o respeito mútuo se define pela compreensão das normas como princípios que devem ser dialogados estabelecendo relações que sejam pautadas na reciprocidade e na valorização da dignidade do outro, aspectos esses característicos da moral autônoma. Dessa forma, a promoção do respeito mútuo no ambiente escolar constitui instrumento fundamental para a formação de indivíduos conscientes, críticos e capazes de atuar no enfrentamento das desigualdades raciais.

Compreender o racismo à luz da Epistemologia Genética permite reconhecer que suas manifestações não são apenas expressões individuais ou isoladas e que na verdade são formas de relações que permanecem ancoradas aos aspectos de coação e heteronomia moral. No campo da moralidade, condutas e manifestações de racismo se vinculam ao respeito unilateral, ou seja, às relações que se sustentam

pela obediência às hierarquias e normas impostas em que não há reflexão sobre sua legitimidade. Essa ausência de descentração, segundo Piaget (1973), e conforme já mencionado, impede o reconhecimento da dignidade do outro e sustenta comportamentos que perpetuam as desigualdades a grupos racializados e inferiorizados e que muitas vezes acabam por serem naturalizados no cotidiano.

O racismo, nesse sentido, pode ser compreendido como uma forma de heteronomia socialmente estruturada em que o pensamento e as ações se organizam com base na autoridade de um sistema que define quem é digno e quem não é, quem merece respeito e não merece ou ainda quem tem direitos e o inverso. Sua manutenção e perpetuação estão diretamente ligadas à reprodução de padrões impostos e que valorizam as hierarquias em detrimento da cooperação e da reciprocidade.

Nessa perspectiva é que a contribuição da teoria piagetiana ganha relevância uma vez que, para compreender que a superação de práticas racistas exige a construção da consciência moral em direção à autonomia moral onde a capacidade de agir, refletir e questionar normas e regras, por meio de princípios de justiça e respeito mútuo, se fazem presentes.

Assim, a construção da autonomia moral constitui um caminho ético e educação para o enfrentamento ao racismo. Uma educação antirracista pautada no diálogo, cooperação e descentração contribui para a formação de sujeitos capazes de reconhecer o outro em toda sua dignidade e de questionar normas e prática que perpetuem as desigualdades. Proporcionar vivências para o respeito mútuo no cotidiano escolar constitui, portanto, criar oportunidades concretas para que as novas gerações aprendam a conviver e a respeitar a diversidade e assumindo o compromisso de transformar as estruturas que historicamente sustentam os processos de exclusão.

Essa perspectiva indica que o trabalho com os valores sociomorais na escola não depende apenas das práticas de professores e alunos, mas também da gestão escolar envolvendo toda a comunidade escolar. O papel do gestor escolar torna-se elemento fundamental diante da propositura de uma educação antirracista e de desenvolvimento de valores sociomorais, o que será tratado no próximo capítulo além de uma análise das produções científicas recentes sobre a temática.

4 O PAPEL SOCIAL DO DIRETOR ESCOLAR NO ENFRENTAMENTO AO RACISMO

“Um galo sozinho não tece uma manhã: ele precisará sempre de outros galos. De um que apanhe esse grito que ele e o lance a outro; de um outro galo que apanhe o grito que um galo antes e o lance a outro; e de outros galos que com muitos outros galos, se cruzem aos fios de sol de seus gritos de galo, para que a manhã, desde uma teia tênue, se vá tecendo, entre outros galos”.

(João Cabral de Melo Neto)

A escola, sendo uma das instituições responsáveis pela formação dos indivíduos, transmite valores e esses valores contribuem para o desenvolvimento responsável da vida em sociedade e para a boa convivência. Com relação ao trabalho pedagógico com valores, Marques, Tavares e Menin (2017), ponderam que mesmo não sendo responsabilidade da escola ela desempenha importante papel na transmissão de valores. Esse alerta inicial é importante, pois mostra que, mesmo sem intencionalidade, a escola atua como espaço de socialização de valores. A ausência de intencionalidade ou a falta de controle nessa transmissão de valores pode fazer com que valores de injustiça, desrespeito, violência sejam perpetuados.

Dessa forma, se a escola ainda que não de maneira intencional, pode transmitir valores que perpetuam a desigualdade, preconceito, desrespeito, racismo e violência, ela pode também, atuar de maneira positiva e intencional, na construção de valores morais e éticos contra toda forma de desrespeito. Nesse sentido, evidencia-se que a gestão escolar, principalmente por meio da atuação do diretor de escola, possui papel estratégico com relação ao enfrentamento das desigualdades na promoção de uma educação comprometida com a igualdade e o respeito.

O gestor educacional, enquanto figura de liderança dentro da escola, possui papel primordial em toda a organização escolar, pois de acordo com Boccia, Dabul e Lacerda (2013, p. 20) ele é “antes de tudo, um educador que se preocupa com o bem-estar dos alunos, e não apenas um administrador em busca de eficiência.”

Esse entendimento desloca a função do gestor para além de uma visão meramente burocrática, desloca para uma função ética e política que implica, inclusive, no enfrentamento às desigualdades.

Sobre o papel do gestor escolar, Boccia, Dabul e Lacerda (2013, p. 20) acrescentam que “ele é em última instância, o responsável por tudo que se passa no ambiente escolar: é o líder que assegura a consecução dos objetivos e metas a serem alcançados pelo coletivo da escola.” Tais responsabilidades se tornam ainda mais complexas em um ambiente atravessado por desigualdades estruturais, como é o racismo, que exigem do gestor não apenas competência administrativa, mas comprometimento com a promoção de relações escolares pautadas em valores morais e éticos.

Ainda segundo os autores (2013) o gestor educacional é quem precisa conviver e administrar a separação entre as dimensões administrativa e pedagógica, a dificuldade de compreensão do valor do Projeto Político-Pedagógico, e a resistência dos atores escolares à participação nas decisões. Somado a isso, a baixa mobilização das famílias, revela uma cultura de não envolvimento coletivo, assim como a percepção equivocada de que o gestor é o único responsável pelos problemas da escola, o que se configura como uma visão reducionista que fragiliza a própria escola enquanto instituição. Por esse motivo, Souza (2023, p. 32) reforça a necessidade de romper com essa responsabilização centralizada na figura do diretor. Assim, é possível compreender que a gestão escolar é fortalecida quando deixa de ser vista como atribuição exclusiva do diretor e passa ser entendida como tarefa coletiva.

Ao diretor escolar, além das atribuições de ordem administrativa e financeira, cabe a responsabilidade de encontrar efetivos equilíbrios entre tais processos e as práticas pedagógicas. A lista de suas atribuições é extensa e certamente desafiadora, o que enaltece ainda mais a necessidade de se estabelecer uma forma de gestão participativa, para que muitas mãos, de acordo com suas incumbências específicas, possam articular ações para a conquista de uma educação de qualidade para todos (Souza, 2023, p. 32).

Esse argumento amplia a visão sobre o papel do diretor escolar, pois evidencia que os desafios da gestão escolar vão muito além de apenas conciliar burocracia e pedagogia, mas também se pautam na criação de condições que favoreçam corresponsabilidades. Diante do exposto é possível assegurar, ainda de

acordo com Souza (2023), que a função do diretor escolar vai além da administração burocrática e do controle técnico da instituição escolar. Embora suas atribuições incluam o planejamento estratégico, a supervisão das atividades pedagógicas, o atendimento à comunidade escolar e a gestão financeira, a competência não se limita apenas às questões organizacionais, mas abrange a sensibilidade para o diálogo, a escuta e a construção coletiva. Quando princípios democráticos são incorporados às práticas cotidianas, isso favorece a participação ativa de todos os envolvidos no processo educativo.

É nesse contexto que o papel do diretor escolar se revela como articulador de uma cultura escolar institucional que seja comprometida com práticas pedagógicas que desnaturalizem os processos de desigualdades. O enfrentamento ao racismo não deve ser uma ação desarticulada das demais ações da gestão escolar. Tal conduta amplia as possibilidades de mediação e resolução de conflitos, fortalece o sentimento de pertencimento da equipe escolar e contribui para a promoção de um ambiente escolar colaborativo, cooperativo e comprometido com o desenvolvimento integral dos estudantes.

Dessa forma podemos afirmar que “o diretor gestor é peça fundamental na articulação dos elementos constitutivos da escola, ele é o líder que deve apresentar traços de inteligência, perspicácia, autoconfiança, coerência, firmeza, sinceridade e consideração” (Boccia; Dabul; Lacerda, 2013, p. 21). Ao relacionar essa visão de liderança com o enfrentamento ao racismo, é possível inferir que tais traços não são apenas de liderança administrativa, mas sobretudo ética e que exigem do gestor, inclusive, coragem para questionar as práticas discriminatórias e traçar estratégias para implementação de uma verdadeira educação antirracista.

Considerando tais aspectos o gestor assume, também, papel de mediador, principalmente de conflitos, cabendo a ele a articular as relações entre os envolvidos no contexto escolar- como alunos, professores, funcionários, pais, comunidade- promovendo, por meio de suas práticas, ações eficazes na propositura de uma gestão democrática. A promoção de um ambiente que respeite a diversidade racial perpassa pela mediação ética e comprometida do gestor.

Assim sendo, o gestor democrático tem função de mediador, implementador dos espaços às ações e decisões coletivas, ele ampara e estimula, crê no potencial dos indivíduos, desenvolve competências, habilidades e criatividade, estabelece limites, é firme

nos posicionamentos, divide tarefas equitativamente, dá atenção, questiona, se preocupa com o outro, é sensível, divide sucesso e reveses. Ele é, portanto, o grande articulador nas diferentes áreas da gestão: pedagógica, administrativa, de recursos humanos, financeira, e jurídica que atuam integradamente e garantem a organicidade do processo educativo. (Boccia; Dabul; Lacerda, 2013, p. 23).

Quando essa articulação se mostra pautada pelo compromisso com a superação das desigualdades raciais ela se transforma em ação pedagógica e política para o enfrentamento ao racismo estrutural. Nessa perspectiva o Projeto Político-Pedagógico (PPP) de uma escola constitui-se como um instrumento fundamental para a efetivação dessa gestão democrática, expressa a autonomia da escola e fortalece as práticas coletivas no ambiente educativo. Contudo, é imprescindível reconhecer, durante sua elaboração, como construção coletiva que é, não está isenta de tensões, pois as relações de poder podem influenciar diretamente esse processo.

Diante do exposto, Boccia, Dabul e Lacerda (2013, p. 24), afirmam que:

A construção coletiva do projeto político- pedagógico nem sempre garante que se consiga atender às diferentes possibilidades e opiniões sobre como agir, o que decidir. Entretanto, na construção de uma cultura do trabalho coletivo, o diretor deve orientar discussões para que se ultrapassem questões pontuais, ampliando-as e chegando às decisões sobre o que é melhor para a comunidade e a escola (Boccia; Dabul; Lacerda, 2023, p. 24).

Nesse processo, de construção coletiva, a escuta ativa e o diálogo se tornam ações fundamentais para o fortalecimento de uma cultura de cooperação e reciprocidade. É nesse cenário que Projeto Político-Pedagógico (PPP) ganha sentido, pois somente por meio da participação efetiva de todos os sujeitos escolares é possível elaborar um documento que reflita os compromissos éticos da instituição escolar, como o enfrentamento das desigualdades raciais e a propositura de uma educação antirracista emancipadora. Inserir essa perspectiva da educação antirracista no PPP demanda um exercício constante de escuta, revisão de práticas e desconstrução de práticas discriminatórias arraigadas historicamente.

A promoção dessa educação antirracista, baseada em relações sociais de respeito mútuo e cooperação, exige do gestor educacional um compromisso efetivo com a construção de práticas institucionais que assegurem a valorização da identidade, da história e da cultura afro-brasileira no cotidiano escolar. É papel da

gestão escolar incorporar essa perspectiva ao PPP e assegurar sua presença seja no currículo ou nas metodologias adotadas pelos docentes e nos espaços de diálogo entre professores, alunos e comunidade escolar.

Para que esse enfrentamento ao racismo se concretize de forma eficaz, é essencial que a liderança escolar promova decisões compartilhadas, envolva os conselhos escolares e representantes dessa comunidade. Cavalleiro (2024, p. 120) evidencia que: “É condição para a realização de uma educação antirracista o reconhecimento da diversidade presente nas escolas, somado ao compromisso por parte dos educadores”. A propositura de uma educação antirracista efetiva requer um olhar sensível para a diversidade e para as ações dos profissionais envolvidos, pois apenas o reconhecimento sem ação aponta para o risco dessa prática não atender às necessidades da escola.

Para a autora (2024) a implementação de uma educação antirracista tem como propósito fundamental combater o preconceito, a discriminação e qualquer forma de tratamento desigual que se manifeste nas relações cotidianas. Os estereótipos presentes em diversas instâncias no material didático, nas práticas pedagógicas, nos discursos ou, ainda, nas interações entre os sujeitos da escola precisam ser identificados, criticados e eliminados, pois sustentam estruturas excludentes e hierarquizantes.

Nesse sentido, somente uma educação calcada na informação e no questionamento, aliada à reflexão sistemática sobre as desigualdades sociais e os mecanismos que mantêm o racismo estrutural, constituirão o alicerce para a formação de cidadãos comprometidos com a justiça social e com a superação de práticas excludentes que persistem no contexto escolar (Cavalleiro, 2024). Cabe, portanto, à gestão escolar que essas reflexões estejam incorporadas ao cotidiano escolar como parte integrante do processo de formação.

Dito isso, e com base nas premissas que valorizam a construção da moral autônoma e o desenvolvimento do juízo moral por meio da cooperação e do respeito mútuo no ambiente escolar, é imprescindível que gestor educacional se reconheça como parte integrante da comunidade escolar. Sua postura, diante dessa comunidade, deve estar aberta ao diálogo, no qual a escuta ativa, a argumentação e a construção coletiva sejam valorizadas. É no confronto de ideias e nas discussões, promovidos por meio das interações horizontais, que os sujeitos desenvolvem a capacidade de compreender as normas como construções coletivas, e não como

imposições autoritárias.

Dessa forma, a criação de espaços genuinamente participativos permite que a autoridade do gestor seja legitimada pelo consenso e pela reciprocidade, e não pela coerção. Contudo, esses processos não são lineares e não estão isentos de conflitos, visto que diferentes posicionamentos e resistências surgem naturalmente durante o percurso formativo. Ainda assim, é nesse enfrentamento que reside a possibilidade de consolidar um ambiente escolar verdadeiramente democrático e antirracista.

Ao considerar que a gestão escolar não se restringe ao aspecto administrativo, mas se sustenta como práticas que envolvem coletividade, respeito, cooperação, reciprocidade e reconhecimento da dignidade do outro é que se torna inevitável a aproximação ao debate sobre a educação antirracista. Afinal, se a autoridade do gestor é firmada por meio da construção coletiva, o enfrentamento às desigualdades raciais que ocorrem na escola compõe parte fundamental desse processo. Nesse ponto, o papel social do gestor ganha centralidade já que não atua apenas como cumpridor de papéis burocráticos e pedagógicos, mas como líder ativo no enfrentamento de práticas que naturalizem o racismo na escola.

Essa constatação encaminha diretamente a discussão desta pesquisa ao próximo subcapítulo que vai analisar como a literatura recente tem discutido a atuação dos diretores de escola frente ao desafio de se construir uma educação antirracista no ambiente escolar. Ao se realizar o balanço das produções recentes, buscou-se compreender de que forma as discussões científicas têm evidenciado práticas concretas, revelando limites, potencialidades e responsabilidades que recaem sobre o gestor escolar no enfrentamento ao racismo estrutural.

4.1 PRODUÇÕES RECENTES SOBRE O PAPEL SOCIAL DO DIRETOR ESCOLAR NO ENFRENTAMENTO AO RACISMO: UM BALANÇO DE PRODUÇÕES

Com o intuito de mapear os estudos recentes sobre o os diretores escolares no que tange ao seu papel social para uma educação antirracista no contexto escolar, realizou-se uma busca na literatura científica nacional sobre a temática em questão nos últimos seis anos, ou seja, entre os anos 2019 e 2024 sendo realizada entre os meses de maio/2025 e outubro/ 2025. O período escolhido para a busca se justifica pela intenção e capturar as produções mais recentes que tratem da temática

da pesquisa. A importância desse processo consistiu em buscar produções recentes na literatura que servissem para embasamento no desenvolvimento deste estudo.

4.1.1 Estratégia de busca

Para a realização deste levantamento, foram selecionados o Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), acessado por meio da plataforma disponibilizada às instituições integrantes da Comunidade Acadêmica Federada (CAFe). O referido portal configura-se como um dos mais abrangentes repositórios científicos digitais, reunindo publicações de produção nacional, bem como periódicos internacionais assinados por instituições de ensino e pesquisa brasileiras. A escolha justifica-se pelos seus criteriosos processos de revisão por pares, pela eficiência das ferramentas de busca e pela atualização constante do acervo.

Como segunda fonte de busca foi selecionado o portal da Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as⁷, onde nesta pesquisa será representada por RABPN. A Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as distingue-se por promover a difusão de debates acerca das relações raciais, valorizando a produção intelectual de pesquisadoras e pesquisadores negros, além de acolher contribuições de outros sujeitos engajados na defesa da equidade racial e na construção de saberes sobre a África e suas diásporas, em contextos nacionais e internacionais.

Complementarmente, foi incluída, à busca, a Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas – Schème⁸, periódico especializado na divulgação de pesquisas inéditas, de caráter teórico ou experimental, centradas na Epistemologia e Psicologia Genéticas conforme a abordagem de Jean Piaget. Este periódico apresenta caráter interdisciplinar, abrangendo campos como Filosofia, Psicologia, Sociologia e Educação.

A inclusão desses portais no banco de dados deve-se à relevância dos temas abordados que se relacionam diretamente aos objetivos da presente pesquisa.

A busca nos portais se deu por meio dos seguintes descritores: 1) Racismo; 2) Racismo Estrutural; 3) Diretor de escola; 4) Contexto Escolar; 5) Respeito mútuo

⁷ Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/site/index> Acesso em 03 de out. 2025.

⁸ Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/scheme/index> Acesso em 10 de jun. 2025.

6) Educação Antirracista. Optou-se primeiramente por realizar a busca pelos descritores de maneira isolada, e apenas em português, para verificar a incidência de trabalhos localizados nos portais pesquisados. A Tabela 1 demonstra os resultados encontrados por meio da busca com os descritores de maneira isolada.

Tabela 1 - Estratégia de busca com os descritores isolados e em português

Descritores/ Portal pesquisado	Portal da Capes	RABPN	Revista Schème
	Nº de trabalhos encontrados	Nº de trabalhos encontrados	Nº de trabalhos encontrados
Racismo	4669	188	0
“Racismo Estrutural”	540	22	0
“Diretor de Escola”	33	0	1
“Contexto Escolar”	2803	0	4
“Respeito Mútuo”	88	0	3
“Educação Antirracista”	368	16	0

Fonte: dados da pesquisa, 2025

Com base nos dados apresentados na Tabela 1, foi possível observar que o Portal da CAPES concentra a maior quantidade de produções acadêmicas relacionadas aos descritores pesquisados, o que demonstra sua amplitude e abrangência como base de dados. O descritor Racismo, por exemplo, apresenta 4.669 trabalhos nesse portal, evidenciando sua expressiva recorrência nas discussões acadêmicas recentes. Em seguida, os descritores Contexto Escolar (2.803) e Racismo Estrutural (540) também aparecem com destaque, sinalizando o interesse crescente por temáticas relacionadas às desigualdades educacionais e sociais.

A Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (RABPN), embora apresente números significativamente menores, mostra-se sensível aos assuntos pesquisados. Há registros com destaque para os descritores: Racismo (188), Racismo Estrutural (22) e Educação Antirracista (16). O que já era esperado devido à proposta da revista conforme descrito em seu escopo. Tais registros podem atuar como indicadores de afinidade do periódico com os temas apresentados. Já a Revista Schème, com foco mais restrito à epistemologia e psicologia genéticas, apresenta número reduzido de resultados, concentrando-se nos descritores Contexto Escolar (4), Respeito Mútuo (3) e Diretor de Escola (1), o que se adequa em maior incidência com sua proposta de publicações específica.

Após essa primeira estratégia de busca foi aplicado, então, aos descritores o operador booleano “AND”, utilizando do mesmo recorte temporal (2019-2024), com

intuito de relacionar os descritores da seguinte forma: Racismo AND “Diretor de Escola”; Racismo AND “Contexto Escolar”; Racismo AND “Respeito mútuo”; Racismo AND “Educação Antirracista”; “Racismo Estrutural” AND “Diretor de Escola”; “Racismo Estrutural” AND “Contexto Escolar”; “Racismo Estrutural” AND “Respeito mútuo”; “Racismo Estrutural” AND “Educação Antirracista”; “Diretor de Escola” AND “Racismo Estrutural” AND “Respeito mútuo”; “Diretor de Escola” AND “Contexto Escolar” AND “Educação Antirracista”; “Diretor de Escola” AND “Educação Antirracista” AND “Respeito mútuo”. O Quadro 1 apresenta a quantidade de trabalhos encontrados nos portais pesquisados.

Quadro 1 - Trabalhos encontrados no Portal da CAPES, Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as e Revista Schème

TRABALHOS ENCONTRADOS			
DESCRITORES	CAPEs	RABPN	SCHÈME
Racismo AND “Diretor de Escola”	5	0	0
Racismo AND “Contexto Escolar”	101	0	0
Racismo AND “Respeito mútuo”	5	0	0
Racismo AND “Educação Antirracista”	246	8	0
“Racismo Estrutural” AND “Diretor de Escola”	1	0	0
“Racismo Estrutural” AND “Contexto Escolar”	16	0	0
“Racismo Estrutural” AND “Respeito mútuo”	2	0	0
“Racismo Estrutural” AND “Educação Antirracista”	49	0	0
“Diretor de Escola” AND “Racismo Estrutural” AND “Respeito mútuo”	0	0	0
“Diretor de Escola” AND “Contexto Escolar” AND “Educação Antirracista”	0	0	0
“Diretor de Escola” AND “Educação Antirracista” AND “Respeito mútuo”	0	0	0
TOTAL	425	8	0
TOTAL GERAL		433	

Fonte: dados da pesquisa, 2025

Analisando os dados apresentados no Quadro 1, é possível observar um descompasso significativo entre a relevância do tema do racismo, principalmente quando se trata da dimensão estrutural e a atenção que lhe é dedicada na produção científica recente. Embora o racismo, de modo geral, apareça em alguns trabalhos, especialmente quando associado à expressão “educação antirracista” (destaque para os 246 registros encontrados na CAPES), nota-se uma acentuada escassez de estudos que articulem esse fenômeno com o papel do diretor de escola e com o conceito de respeito mútuo. A quase inexistência de publicações nos periódicos RABPN e Revista Schème, somada à predominância dos resultados, ainda que não em grande incidência, apenas no Portal da CAPES, revelam não só uma baixa

disseminação do debate em revistas científicas especializadas, como também uma lacuna importante na agenda de pesquisas voltadas à gestão escolar e às práticas pedagógicas no enfrentamento ao racismo.

Particularmente, pode-se considerar alarmante a ausência de trabalhos encontrados para combinações que envolvam os descritores “diretor de escola” com “racismo estrutural” e “respeito mútuo”, o que evidencia a não associação do gestor escolar como agente fundamental no fomento ao enfrentamento ao racismo estrutural aliado ao conceito de respeito mútuo mesmo o diretor devendo ocupar uma posição estratégica para a implementação de políticas educacionais que promovam ações coletivas para tal. Ademais, os dados expõem que o respeito mútuo, dimensão ética essencial para a convivência cooperativa, é pouco explorado junto ao conceito de racismo, fato que pode ser relacionado à naturalização de práticas discriminatórias nos diversos ambientes.

Nesse sentido, a análise do quadro não apenas constata a escassez de estudos sobre essas combinações, mas também alerta pela urgência de ampliar o olhar investigativo para além do reconhecimento do racismo, propondo discussões que integrem o papel do diretor de escola, os valores éticos e morais, aqui representado pelo descritor respeito mútuo, e as práticas efetivas de educação antirracista. Após essa primeira busca seguiu-se para a fase de seleção das pesquisas que serão analisadas.

4.1.2 Seleção das pesquisas

Para selecionar, dentre os trabalhos encontrados, àqueles que serão analisados, posteriormente, foram aplicados critérios de inclusão e exclusão sendo: 1) Inclusão- Artigos publicados em português, publicados em plataformas confiáveis, revisado por pares e de acesso aberto; 2) Exclusão- Resenhas, Resumos, Ebooks, capítulos de livros, artigos publicados em inglês, publicados em plataformas não confiáveis, não revisado por pares ou que não tenham essa informação, artigos repetidos e com acesso restrito. Os dados obtidos, após aplicação dos critérios, estão apresentados no Quadro 2.

Quadro 2 - Trabalhos selecionados após aplicados os critérios de inclusão e exclusão

TRABALHOS SELECIONADOS			
DESCRITORES	CAPEs	RABPN	SCHÈME
Racismo AND “Diretor de Escola”	1	0	0
Racismo AND “Contexto Escolar”	32	0	0
Racismo AND “Respeito mútuo”	2	0	0
Racismo AND “Educação Antirracista”	28	2	0
“Racismo Estrutural” AND “Diretor de Escola”	0	0	0
“Racismo Estrutural” AND “Contexto Escolar”	4	0	0
“Racismo Estrutural” AND “Respeito mútuo”	0	0	0
“Racismo Estrutural” AND “Educação Antirracista”	11	0	0
“Diretor de Escola” AND “Racismo Estrutural” AND “Respeito mútuo”	0	0	0
“Diretor de Escola” AND “Contexto Escolar” AND “Educação Antirracista”	0	0	0
“Diretor de Escola” AND “Educação Antirracista” AND “Respeito mútuo”	0	0	0
TOTAL	74	2	0
TOTAL GERAL	76		

Fonte: dados da pesquisa, 2025

Considerando a aplicação dos critérios de inclusão e exclusão foram selecionados 76 (setenta e seis) trabalhos. Antes de se realizar a análise dos trabalhos uma nova seleção foi realizada. Essa nova seleção, que reduziu o número de pesquisas selecionadas para um total de 09 (nove) se deu de modo analítico e qualitativo levando em consideração a pertinência teórica e metodológica das pesquisas. Apesar desses 76 trabalhos selecionados previamente que atenderam aos critérios iniciais, constatou-se que grande parte não apresentava aderência direta à temática desta pesquisa que buscou compreender as concepções dos diretores escolares sobre o racismo e suas práticas no enfrentamento do fenômeno no contexto escolar.

Assim, procedeu-se à leitura dos títulos, resumos e palavras-chave e então foram mantidos 09 estudos que abordavam o fenômeno do racismo na escola e que apresentaram reflexões consistentes à temática em estudo. Dessa forma, após o percurso de análise e seleção já apresentado, as pesquisas selecionadas foram organizadas conforme apresentado no Quadro 3, a seguir:

Quadro 3 - Descrição das pesquisas separadas para análise qualitativa

Nº	Título da Pesquisa	Ano	Local da Publicação	Referências	Link para acesso
1	Percursos e trajetórias: a identidade do diretor de escola negro nas escolas municipais da cidade de São Paulo	2022	SCIELO	CAMPOS, D. A. de; FERREIRA, M. A. C.;	https://doi.org/10.1590/S0104-40362022003002982
2	Os desafios epistemológicos e práticos	2020	Práxis Educacional	MARQUES, E. P. S.;	https://doi.org/10.22481/praxisedu.v16i39.6360

	para o enfrentamento do racismo no contexto escolar			SILVA, W. S. da;	
3	A realidade do Ensino Médio do campo no contexto da Educação das Relações Étnico- Raciais	2019	ODEERE	SILVA, L. L. B.; WEINSTEN, M.;	https://doi.org/10.22481/odeere.v4i8.5704
4	Educação antirracista na escola: prática para a equipe gestora	2023	Dialogia	FREITAS, E. L. S.; HASHIZUME, C. M.; OLIVEIRA, E. de;	https://doi.org/10.5585/45.2023.23209
5	Manifestações racistas no contexto escolar	2022	BASR- Brazilian Applied Science review	PASTORIZA, R. N.;	https://doi.org/10.34115/basrv6n1-013
6	O pensamento decolonial como estratégia de enfrentamento ao racismo estrutural no contexto escolar	2021	Práxis Educativa	RAPOSO, P. L.; ALMEIDA, R. S. de; SANTOS, S. C. M. dos;	https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.16.15355.055
7	A implementação da lei 10.639/2003 nas escolas públicas brasileiras: desafios e perspectivas para uma educação antirracista	2023	Educação e Emancipação	PORTO, L. B.; SILVA, J. R. L. da; SOUSA, N. S. de;	https://doi.org/10.18764/2358-4319v16n3.2023.66
8	Educação, relações étnico raciais e decolonização na práxis de professores/as	2019	Perspectiva	PAIM, E. A.; PINHEIRO, P. M.; PAULA, J. B. de;	https://doi.org/10.5007/2175-795X.2019.e52614
9	Educação Física Escolar Antirracista: O ensino das relações étnico-raciais no Ensino Fundamental anos finais e Ensino Médio	2024	Revista da ABPN	SILVA, I. C. de C. <i>et. al.</i>	https://abpnrevista.org.br/site/article/view/1834

Fonte: dados da pesquisa, 2025

As pesquisas selecionadas apesar de não atenderem na totalidade à temática deste estudo, são parcialmente aderentes e compatíveis, pois trazem experiências, conceitos e apresentam alguma interrelação, o que atende aos critérios de inclusão. Tal fato evidencia uma lacuna, como já mencionado, em estudos que abordem: diretor de escola; racismo; educação antirracista e respeito mútuo, que dialogam diretamente com a problemática e os objetivos desta pesquisa.

4.2 ANÁLISE QUALITATIVA DAS PESQUISAS SELECIONADAS

Com base nas descrições das pesquisas analisadas, este subtópico

apresenta os principais resultados e discussões extraídos dos artigos selecionados, enfatizando a articulação dos conceitos apresentados ao que sustenta a estrutura teórica desta dissertação.

O artigo de Campos e Ferreira (2022) propõe uma análise crítica sobre os percursos de diretores de escola negros na rede municipal de ensino da cidade de São Paulo, com foco na constituição da identidade desses sujeitos a partir de suas trajetórias pessoais, formativas e profissionais. A abordagem foi estruturada em três categorias: família e representatividade, formação docente e gestora e identidade étnica e o fazer administrativo na escola. O referencial teórico do estudo apoiou-se em autores como Dubar (1997, 2012), Heller (1970), Paro (2011, 2015), Santos, BS (1999, 2003, 2010), Vazquez (1977), cujas contribuições sustentaram a abordagem da pesquisa de forma crítica e dialética sobre a construção da identidade profissional do diretor negro em contextos marcados por desigualdades estruturais. Foram entrevistados seis diretores, a maioria do sexo feminino e todos autodeclarados negros.

Os autores apresentam uma narrativa que revela a complexidade da atuação dos diretores de escola negros, experiências vivenciadas por eles, de exclusão, enfrentamento ao racismo e reafirmação da identidade étnico-racial. Os resultados do estudo apontaram que, embora exerçam funções de liderança, esses diretores enfrentaram ao longo da carreira e ainda enfrentam barreiras relacionadas ao racismo estrutural, sendo percebidas pela desconfiança, invisibilidade ou resistência dos sujeitos presentes no contexto escolar.

A análise das entrevistas revelou que a trajetória formativa e profissional desses diretores está repleta de situações marcadas por relações raciais desiguais. Alguns dos diretores mencionaram, inclusive, a estranheza frente sua capacidade de exercer a função, e tais experiências não são relatadas como exceção, mas como pontos recorrentes na construção de suas identidades, atuando como motivação para uma atuação comprometida com a transformação da realidade escolar. Como apontam os Campos e Ferreira (2022), a presença do diretor negro é considerada por eles como uma forma de representatividade que rompe com relações de poder historicamente estabelecidos. A gestão, portanto, é concebida por eles não somente como o exercício da função, mas sim como uma prática para o enfrentamento às situações de racismo.

Os dados apresentados também mostram que as práticas adotadas por esses

sujeitos priorizam a escuta, o diálogo e a construção coletiva que os diferencia das práticas tradicionais já que se baseiam experiências vividas no enfrentamento ao racismo e na valorização da diversidade. Esse trabalho de construção coletiva e de escuta ativa não tem como objetivo apenas gerir a unidade escolar, mas promover, por meio dela, uma educação antirracista e mais humanizada (Campos; Ferreira, 2022).

Outro ponto relevante é com relação a importância de políticas de ações afirmativas que, segundo os autores (2022, p.1075), “a aplicação de leis de reparação e as ações afirmativas são necessárias para pensarmos num quadro de equidade social”. Pensar tais práticas é necessário e é preciso que sejam colocadas em prática para que articulem formação, apoio institucional e reconhecimento da identidade racial como categoria legítima para pensar a gestão escolar. O estudo, sem si, evidencia que a prática educativa é também uma prática política, e que as discussões sobre as relações étnico- raciais, nos percursos dos gestores escolares, é necessária para a promoção de uma educação mais justa, democrática e emancipadora.

Marques e Silva (2020) abordam, neste artigo, a forma como se deu a implementação da Lei nº 10639/2003 nas escolas públicas do Mato Grosso do Sul. São apresentados os resultados obtidos pela pesquisa e a metodologia aplicada pautada em questionário aos professores, gestores e coordenadores de 179 escolas distribuídas em 63 municípios e pela análise documental da própria lei. A partir da análise dos participantes torna-se possível perceber que, embora, a legislação em si e sua importância seja reconhecida ainda não é colocada em prática no cotidiano escolar, negando-se, em algumas ocasiões, inclusive, a existência de situações de racismo nesses ambientes. “Diante dos depoimentos percebemos que dificilmente esses professores conseguirão romper com o silenciamento e a ocultação de práticas discriminatórias e preconceituosas ainda presentes no ambiente escolar, por negarem a existência do racismo” (Marques; Silva, 2020, p. 81). Alguns professores afirmaram, ainda, que tratam as questões étnico- raciais como conteúdo pontual desvinculando-o do planejamento curricular anual mesmo alegando conhecimento da lei nº 10639/2003.

Os gestores, por sua vez, apontaram que o cumprimento da legislação se dá orientações e formações vindas da Secretaria da Educação, mas que ainda assim existe falta de articulação entre as políticas de ações afirmativas e a realidade

escolar. É perceptível que o racismo estrutural ainda se manifesta nas práticas educativas persistindo a reprodução de um currículo eurocentrado de estigmatização e inferiorização da população negra tanto que a maioria considera que ações pontuais, como “a realização de palestras sobre a temática na escola” (Marques; Silva, 2020, p. 84) são suficientes para abordar a questão do racismo no contexto escolar.

Os autores (2020, p. 85) pontuam que “o que percebemos ao cruzarmos as respostas e os debates dos professores é que a presença de práticas isoladas, seja na forma de “currículo turístico” ou no “Dia D” [...] Mas, ainda, assim conseguiram constatar, em algumas respostas, profissionais preocupados com a efetivação de uma educação antirracista, porém apontam que “é indiscutível a necessidade de se desenvolver trabalhos mais incisivos nas escolas, principalmente para com a capacitação profissional dos professores” (Marques; Silva, 2020, p.87). Apontam que a legislação existente é um começo e que é necessária a conscientização integral aos profissionais da educação como um todo.

Nesse mesmo caminho, Silva e Weinstein (2019) analisaram práticas antirracistas em escolas públicas com base educação das relações étnico- raciais e na implementação na Lei nº 10639/2003 em práticas realizadas com alunos do Ensino Médio e educadores (professores e gestores) em um município da Bahia localizado na zona rural. O estudo teve como objetivo captar as percepções desses alunos e dos educadores sobre o tratamento dado às questões raciais no ambiente escolar.

Observaram-se discrepâncias na percepção desses dois grupos já que, enquanto a maioria dos alunos relata que percebem casos de discriminação e diferenciação racial, ainda que pontuais, os educadoras tenderam a minimizar tais práticas não ocorrem ou que tratam de eventuais incidentes causados por desconhecimento. Tal observação é ratificada quando as autoras (2019, p. 248) colocam que “Ao serem questionados sobre a percepção sobre discriminação racial, 61% dos alunos relatam perceber tal diferenciação no tratamento com os negros na instituição em questão. [...] de acordo com 83% dos educadores pesquisados não há percepção de diferenciação entre negros e brancos no ambiente escolar” [...].

O trabalho pedagógico realizado junto aos alunos, assim como no estudo anterior, é identificado como ações pontuais. Práticas isoladas como rodas de conversa, exposições culturais ocorrem de maneira esporádica sem que configurem

um trabalho realizado de maneira sistemática. O planejamento e projetos previam menções superficiais de atividades aliadas à Lei nº 10639/2003. Um processo fragmentado, que apesar de evidenciarem, nos relatos, a necessidade do trabalho a ser realizado, na prática não se consolidam como algo articulado e maneira permanente e constante.

Em se tratando de práticas pedagógicas da gestão escolar na propositura de uma educação antirracista é que Freitas, Hashizume e Oliveira (2023) realizaram uma investigação na literatura acadêmica disponível abarcando os anos de 1970 a 2021 na busca por produções que pudessem desconstruir narrativas que alimentaram, durante anos, o racismo estrutural na sociedade. A gestão escolar, exercendo papel de liderança diante dos sujeitos envolvidos no contexto escolar e como responsável pela construção coletiva do PPP (Projeto Político Pedagógico), tem tamanha relevância como promotora de uma educação comprometida com o enfrentamento ao racismo pautando a discussão em autores como Cavalleiro (2006), Gomes (2012), Freitas (2018) e Ramatis (2019).

Os autores (2023) colocam a forma como o racismo se estruturou nas diversas esferas sociais, destacando seu caráter estrutural, e suas manifestações, inclusive, em ambiente escolar que como espaço vivo de formação reproduz práticas de desigualdade e inferiorização de grupos racializados. Descreve movimentos e organizações que lutaram contra as práticas racistas e que ganharam visibilidade por conta de suas atuações e enfatiza dados estatísticos que demonstram a desigualdade de acesso e permanência de pessoas pardas e pretas à escola. Trazem, ainda, à discussão o racismo recreativo, que segundo eles (2023, p. 8), se apresenta na escola alimentando a crença de que “xingamentos em relação ao corpo do educando negro são meras brincadeiras”. Evidenciam, também, que outra dificuldade ao enfrentamento do racismo, na escola, é o não conhecimento sistemático do que realmente seja o racismo assim como a real compreensão desse fenômeno e de como ele se manifesta.

“A escola, por muitas vezes, tem legitimado o racismo em seu ambiente, intencionalmente ou por falta de formação para trabalhar com tais questões” (Freitas; Hashizume; Oliveira, 2023, p. 9). Diante do exposto os autores (2023) mencionam que à equipe gestora cabe ações que envolvam a promoção de um ambiente escolar integrador e acolhedor e pra tanto é necessário romper o silenciamento em relação ao racismo, oferecer formação para todos os profissionais

fazendo com que estes reflitam sobre seus valores e contribuam para a construção de expectativas positivas quanto às aprendizagens dos alunos fazendo com que todos sejam capazes de identificar e discutir situações envolvendo racismo e que compreendam que ele se manifesta de diferentes formas.

A gestão escolar não se faz sozinha quando se propõe uma gestão democrática, mas é a gestão que tem como tarefa incentivar, estimular, coordenar e colocar a equipe escolar a serviço dos objetivos propostos no projeto pedagógico. É nesse sentido que cabe a equipe gestora a articulação das práticas pedagógicas voltadas à promoção da igualdade racial e ao respeito às diferenças, para que essas não se tornem ações isoladas (Freitas; Hashizume; Oliveira, 2023, p. 12).

Nesse sentido, o artigo, por meio de seus autores, ratifica que o enfrentamento ao racismo necessita estar articulado ao plano pedagógico da escola promovendo o diálogo, a escuta e a construção coletiva de ações contínuas. Uma escola, verdadeiramente democrática, depende de uma gestão comprometida com o combate às desigualdades raciais e que tenha responsabilidade em implementar práticas que reconheçam o racismo no contexto escolar e o que possam enfrentá-lo de forma a promover uma escola mais justa, plural e acolhedora.

Na mesma vertente, sobre as práticas dos gestores, Pastoriza (2022) analisa as manifestações racistas que ocorriam em uma escola no município de Porto Alegre-RS. O estudo surgiu a partir das inquietações que surgiram enquanto o autor era Diretor de Escola na instituição em questão. Fato, esse, que aproxima substancialmente o tema à produção desta dissertação. O autor (2022) realiza uma pesquisa de abordagem qualitativa com os alunos agredidos e agressores além de observações realizadas em vários ambientes da escola como: pátio, quadra poliesportiva, corredores, etc. Analisa como o racismo se manifesta naquele ambiente em forma de “brincadeiras” que estigmatizam os alunos negros e desvalorizam sua identidade.

O objetivo deste estudo foi refletir criticamente sobre as manifestações racistas no contexto escolar, dirigidas aos alunos negros e quando referias a cor da pele, causando, desconforto, sofrimento e humilhação. Essas manifestações, como já nos referimos anteriormente, podem ser diretas ou muito sutis. Por isso a importância de refletir o modo de refletir o modo de atuação docente e da própria escola, com relação aos casos concretos de racismo e preconceito racial, que venham a ocorrer em todas as disciplinas

pedagógicas e também propor metas e ações para a escolar valorizar a autoestima dos alunos negros, saindo da invisibilidade e falando das questões da negritude, não somente no mês de novembro por ocasião do Mês da Consciência Negra, mas como protagonista, em todos os meses do ano (Pastoriza, 2022, p.176).

A valorização da autoestima dos alunos negros foi essencial neste estudo porque, segundo o autor, os relatos desses alunos, diante das situações de racismo a que eram submetidos, fizeram até com que eles se sentissem culpados por não serem brancos como se merecessem passar por aquilo por não se enquadrarem no padrão de branquitude. Como medida adotada priorizou-se o exercício do diálogo entre todos (professores, funcionários, gestores, alunos, pais). “Por decisão pedagógica da escola, toda vez que o professor ouvir um insulto racista, deve imediatamente parar sua aula e abordar essa questão”. [...] “Este diálogo buscou conscientização do aluno, que deve reconhecer que suas práticas nefastas, além de desqualificar os afrodescendentes, são formas perversas de manifestação explícita de racismo no contexto escolar” (Pastoriza, 2022, p. 178).

O artigo também traz à discussão sobre a importância de se promover os diálogos sobre situações discriminatórias e de racismo no cotidiano escolar e não apenas no mês de novembro, como data comemorativa. Enfatiza a necessidade de se incorporar práticas antirracistas que reconheçam o negro em toda a sua dignidade. Dessa forma, o trabalho de pertencimento e orgulho étnico são postos como práticas de enfrentamento ao racismo estrutural. O autor (2022), em seu estudo, não somente aponta as manifestações de racismo, mas também propõe formas de intervenção para sua superação no espaço escolar, pois enquanto espaço de formação a escola precisa ser protagonista em práticas para a construção de uma sociedade mais justa e plural.

O artigo de Raposo, Almeida e Santos (2021) traz uma abordagem teórica sobre o pensamento decolonial como instrumento para o enfrentamento ao racismo estrutural que se apresenta no ambiente escolar. As autoras apontam o decolonialismo como uma alternativa epistemológica que contribui para o rompimento do padrão eurocêntrico, evidenciado nas escolas como fonte única de validade, e silencia os saberes vindos de outras culturas. Acrescentam que para esse rompimento “há a necessidade de construirmos discussões decoloniais que partam da realidade brasileira, as quais só poderão ser conduzidas quando se tornarem amplamente conhecidas” (Raposo; Almeida; Santos, 2021, p. 3).

As autoras ainda fazem uma crítica de que políticas de ações afirmativas, como a lei nº 10 639/2003, por si só não são suficientes para mudar a prática, pois ainda há resistência, em diversos âmbitos, para sua efetiva implementação. “O papel dessas leis, obrigando o ensino de história e da cultura afro-brasileira, apesar de avanço jurídico e político, tornam-se letras mortas quando não acompanhadas de políticas públicas efetivas no combate ao racismo” (Raposo; Almeida; Santos, 2021, p. 16).

A forma estrutural como o racismo se manifesta também na escola nos mostra que esta pode também ser um meio útil para a naturalização de práticas e discursos antirracistas. Embora os dispositivos legais previstos não tenham conseguido efetiva-se, a escola continua sendo um espaço de resistência, com potencial para a ressignificação de saberes racistas. A realidade atual claramente ainda se coloca como um palco de reprodução racista, o que impede a construção de um espaço plural na escola (Raposo; Almeida; Santos, 2021, p. 16).

Nesse âmbito é que o pensamento decolonial junto à síntese cultural freiriana e o efetivo desenvolvimento e aplicação das políticas de ações afirmativas são propostos como práticas pedagógicas, de construção coletiva, capazes de resgatar e potencializar o protagonismo dos povos historicamente marginalizados no contexto escolar. A valorização da história, memória e cultura negra deve ocupar lugar permanente na formação dos professores e nas práticas pedagógicas da escola. Dessa forma a escola deixa de ser mera reprodutora das desigualdades perpetuadas ao longo dos anos e passa a ser local de equidade nas relações, de reciprocidade, de respeito e de real formação.

Também como estudo teórico, ou seja, de revisão bibliográfica sistemática, Porto, Silva e Sousa (2023) trazem à discussão a implementação da Lei 10 639/2003 nas escolas públicas brasileiras e seus desafios e perspectivas para a promoção de uma educação antirracista. Os autores apontam como um dos principais desafios a resistência por parte de alguns educadores (professores, gestores) em relação à temática atribuindo essa postura às lacunas na formação inicial e continuada desses profissionais. Outro ponto colocado são os materiais didáticos repletos de estereótipos e estigmas que reproduzem um padrão eurocêntrico, a falta de recursos financeiros e ausências de políticas públicas que permitam a produção de materiais de qualidade. Diante desses desafios, ainda,

colocam que é necessário que medidas sejam adotadas para formação adequada aos profissionais que “deve contemplar não apenas o conhecimento sobre a história e cultura afro-brasileira, mas também o desenvolvimento de habilidades para lidar com a diversidade étnico-racial em sala de aula” (Porto; Silva; Sousa, 2023, p. 772).

Os autores ressaltam a efetiva implementação da Lei nº 10 639/2003 como possibilidade de se superar o racismo estrutural no espaço escolar, pois é capaz de “promover o reconhecimento e a contribuição histórica e cultural dos afrodescendentes para a formação da identidade nacional” (Porto; Silva; Sousa, 2023, p. 778). Nesse sentido, o combate ao racismo não se resume apenas em incluir novos conteúdos ao currículo escolar, mas sim em práticas efetivas e conscientes para a reformulação e reconfiguração dos saberes ali trabalhados.

Porto, Silva e Sousa (2023) trazem, durante toda a revisão bibliográfica sistemática, constroem seu referencial teórico a partir de autores centrais nos estudos das relações étnico-raciais mobilizando produções de: Carneiro (2005, 2023); Munanga (2003, 2004, 2006), Gonzalez (1988, 2006, 2020) como fundamentos para a compreensão do racismo enquanto fenômeno histórico e estrutural além das produções de profunda relevância e comprometimento como transformação social e justiça racial elevando a densidade teórica do estudo.

Sueli Carneiro é referência na denúncia à exclusão dos saberes dos povos africanos e dos conhecimentos afrodescendentes evidenciando os processos de silenciamento desses saberes articulando com o conceito de epistemicídio o que permite compreender como o racismo opera, também, no campo do conhecimento e da produção científica. Kabengele Munanga, por sua vez, por oferecer subsídio para a compreensão do racismo estrutural dando destaque e ressaltando a necessidade de propositura de uma educação antirracista como estratégia para o enfrentamento das desigualdades raciais historicamente construídas. As reflexões de Lélia Gonzalez evidenciam que a discriminação e a opressão contra os negros são histórica, construída por uma elite branca que deteve o poder durante toda a constituição do Brasil, alertando para a árdua tarefa de modificar a cultura racista que compõem o tecido social brasileiro.

A articulação entre esses permitiu que Porto, Silva e Sousa (2023) defendam uma proposta de ensino decolonial e antirracista nas escolas, incorporando efetivamente os pressupostos da lei nº 10 639/2003 superando práticas pontuais e avançando na construção de projetos educativos comprometidos com a equidade e

justiça social.

É importante destacar que uma educação antirracista não se resume apenas ao ensino da história e cultura afro-brasileira, mas também passa pela adoção de políticas afirmativas, que garantam o acesso, permanência e sucesso escolar dos/as estudantes negros. Essas políticas devem ser acompanhadas por um processo de formação contínua dos/as professores/as, que permita uma compreensão mais profunda das questões relacionadas à diversidade cultural e racial. Por fim, a implementação da Lei 10.639/2003 e a promoção de uma educação antirracista são desafios que envolvem toda a sociedade brasileira, e não apenas o sistema educacional. É necessário um esforço conjunto de todos os setores da sociedade para construir uma educação que valorize a diversidade cultural e racial, e que contribua para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária (Porto; Silva; Sousa, 2023, p. 790).

Ainda compondo o campo de estudos teóricos tem-se o trabalho de Paim, Pinheiro e Paula (2019) trazendo discussões a respeito dos conceitos de colonialidade, decolonialidade- na tríade do poder, do ser e do saber- e racismos. Traz relatos de professoras que participaram do evento Encontro sobre o Poder Escolar que trata de um projeto de formação idealizado por professores, em parceria com universidades, conselhos de educação e secretaria da educação com objetivo de contribuir para a qualidade da Educação Básica por meio de trocas de experiências, contato com pesquisadores etc.

A ideia de raça, descrita no artigo, como construção social e política, se coloca como uma forma de acentuar as marcas da discriminação, dominação e opressão. O conceito de colonialidade é compreendido como um sistema que permite a dominação para além do colonialismo onde se sustentam as hierarquias culturais e sociais tendo a raça como determinante. Tais conceitos, bastante abordados no artigo, são essenciais para se compreender como o racismo ou os racismos se manifestam no ambiente escolar e de que forma a prática docente pode atuar no enfrentamento dessa realidade. Outro conceito abordado e apontado como importante elemento para a prática de uma educação antirracista efetiva é o de interculturalidade.

Outro elemento de suma importância para a efetivação de práticas de equidade étnico-racial é a promoção do diálogo com o outro, o reconhecendo e nos reconhecendo nele, praticando a interculturalidade despida de preconceitos e jogos de poder que marginalizam e excluem. A interculturalidade pode ser compreendida

como processo de interação entre culturas, processo que nunca poderá se de imposição u de adaptação de uma cultura a outra, devendo obrigatoriamente ser um processo de enriquecimento cultural, onde os diferentes se reconhecem, se conhecem, se relacionam e juntos crescem. É através dessa relação que surge a construção de novas identidades, que se conservam como próprias ao mesmo passo que se reconstroem mestiças (Paim; Pinheiro; Paula, 2019, p. 445).

Os autores (2019) disponibilizam, no decorrer do artigo, relatos de duas professoras. Uma delas já se coloca como uma profissional que abordava as questões raciais e valorização da cultura afro-brasileira em sala de aula tanto que começou a ser reconhecida pelas demais como ponto de referência para a realização deste trabalho o que levou, por meio do incentivo e do diálogo, à disseminação dessa prática com outros profissionais da escola em que atuava. Outra se vê desafiada de como trabalhar uma educação antirracista em espaço escolar no cotidiano. Seu relato indica que, no geral, as práticas de professores no enfrentamento ao racismo não surgem de políticas estruturadas, mas de iniciativas por situações presenciadas e movidas pela busca de transformação da realidade.

Compreender como acontece a dinâmica de (re)construção dos conceitos de diferença, respeito e valorização do outro, zelo pela interculturalidade, reconhecimento e sentimento de pertencimento à riqueza cultural brasileira no âmbito da formação de professores/as é de suma relevância para que esses elementos estejam, de fato, presentes na escola, nas salas de aulas, nos corredores, nas brincadeiras da hora do recreio (Paim; Pinheiro; Paula, 2019, p. 450-451).

Por fim, como último estudo para análise o artigo de Silva *et. al.* (2024) propõe uma reflexão acerca das relações étnico-raciais no campo da Educação Física escolar, e orientada pelo compromisso com a descolonização curricular. Os autores estruturam o relato em módulos que articulam diferentes expressões culturais negras e periféricas utilizando, por exemplo, o “rap”, o “slam”, o “grafite”, o “hip hop”, o “funk” e o “voguing”, todos como recursos pedagógicos para a reflexão crítica sobre identidade, racismo e pertencimento por meio de relatos de experiências das atividades propostas. Essa proposta busca romper com a lógica tradicional da Educação Física, historicamente marcada por práticas eurocêntricas e por um olhar normativo sobre o corpo, e passa a compreender as manifestações corporais como formas legítimas de expressão cultural e resistência política.

A abordagem adotada demonstra uma intencionalidade pedagógica pautada em promover vivências que possibilitem o reconhecimento das africanidades presentes nas práticas culturais e corporais, de modo que os estudantes possam revisitar e reinterpretar suas próprias histórias, memórias e, inclusive, incertezas trazidas pelo período de pandemia da Covid-19 onde foram geradas as experiências relatadas. Ao integrar elementos da cultura popular e periférica, o trabalho desloca o foco da Educação Física da mera execução técnica para a formação crítica e moral dos sujeitos, valorizando o corpo como espaço de memória, linguagem e identidade.

O artigo adota uma abordagem reflexiva, inspirada na experiência docente e nos resultados obtidos em programas de formação inicial como o PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência), evidenciando o potencial dessas ações para despertar nos estudantes da licenciatura uma consciência crítica sobre a prática pedagógica e sobre os desafios do enfrentamento ao racismo na escola. A ênfase na formação de professores é um ponto de destaque, pois revela o esforço em construir uma base teórico-metodológica que sustente práticas comprometidas com diálogo e justiça social. O artigo propõe, dessa forma, que a inserção das temáticas raciais na Educação Física não deve ocorrer de maneira pontual, mas constituir-se como projeto político-pedagógico, articulado à formação moral e cidadã dos estudantes.

Entre os resultados observados, foi possível observar que a abordagem das manifestações culturais negras gerou forte engajamento e identificação dos alunos, ampliando sua consciência sobre o racismo e permitindo que reconhecessem suas próprias experiências de exclusão e resistência. As aulas proporcionaram um espaço de acolhimento e elaboração simbólica de vivências de dor e discriminação, mas também de fortalecimento identitário, autoestima e empoderamento. Ao mesmo tempo, o estudo evidencia que ainda há resistências institucionais e culturais à implementação plena da EREER (Educação para as relações étnico-raciais) na escola, sobretudo entre professores que não tiveram contato prévio com a temática durante sua formação inicial.

Silva *et. al.* (2024) reafirmam a importância da Educação Física como espaço estratégico na luta antirracista, ao favorecer experiências corporais que reafirmam a potência e a beleza dos corpos negros, indígenas e periféricos. O texto propõe uma educação que integre estética, política e ética em uma prática que reconheça o corpo como território de memória e como instrumento de transformação social. Ao

articular o trabalho pedagógico à valorização do patrimônio cultural negro e indígena, o artigo evidencia que o enfrentamento ao racismo passa pela reconfiguração moral e epistemológica da escola, exigindo práticas cooperativas, dialógicas e baseadas no respeito mútuo, o que ressoa profundamente com os princípios da Epistemologia Genética e com a defesa de uma educação moralmente autônoma.

Em síntese, o artigo demonstra relevância para o campo da Educação e para os estudos sobre EREER, ao demonstrar que as aulas de Educação Física podem ser espaços privilegiados de conscientização e resistência, desde que fundamentadas em uma prática pedagógica reflexiva e antirracista. Trata-se de uma produção que reafirma a indissociabilidade entre corporeidade, cultura e ética, defendendo uma escola que não apenas reconhece as diferenças, mas que as toma como ponto de partida para a construção de uma sociedade mais justa, plural e democrática.

Com base nas pesquisas analisadas, é possível afirmar que as práticas pedagógicas propostas por docentes e gestores para o enfrentamento do racismo, apesar dos avanços significativos relacionados às políticas de ações afirmativas, ainda enfrentam inúmeros desafios no contexto escolar. As discussões evidenciam a presença persistente do racismo estrutural nas escolas, manifestado tanto de forma explícita quanto de maneira velada, frequentemente disfarçada de “brincadeiras”. Além disso, diversos estudos apontam a resistência de educadores e estudantes às ações de educação antirracista, bem como o tratamento dessas ações como iniciativas pontuais, ocasionais ou restritas a datas comemorativas, especialmente ao mês de novembro, o que limita seu potencial formativo e transformador.

No que se refere às propostas para um ensino decolonial, alguns autores destacam a necessidade de romper com o padrão eurocêntrico que historicamente orienta o currículo escolar, defendendo a construção de uma educação antirracista que compreenda o racismo em suas dimensões histórica e estrutural. Esses estudos ressaltam, ainda, o papel fundamental da gestão escolar na promoção da escuta ativa, do diálogo e da construção coletiva, articulando as ações antirracistas ao cotidiano da escola de forma permanente e contínua, envolvendo estudantes, professores, funcionários, famílias e a comunidade escolar. Nesse sentido, cabe aos gestores garantir a implementação efetiva das políticas de ações afirmativas, com ênfase na Lei nº 10.639/2003, integrando-a ao planejamento pedagógico e ao Projeto Político-Pedagógico da escola.

Diante do exposto, evidencia-se a relevância de investigar as medidas adotadas por diretores escolares frente ao racismo, bem como de compreender suas concepções e seu papel social na promoção de uma educação antirracista. Observa-se, entretanto, que o número reduzido de pesquisas que abordam diretamente a atuação do diretor escolar revela uma lacuna significativa no campo dos estudos educacionais, especialmente considerando a centralidade desse profissional na organização e viabilização de projetos coletivos no interior da escola.

Torna-se, portanto, fundamental compreender como os diretores escolares interpretam e implementam políticas e ações de enfrentamento ao racismo em suas unidades, identificar as medidas adotadas diante de situações de conflito e analisar de que modo constroem práticas antidiscriminatórias que contribuam para a formação de sujeitos autônomos, capazes de estabelecer relações pautadas na reciprocidade e no respeito mútuo. É nesse sentido que esta pesquisa se propõe a dialogar com a produção acadêmica existente, ao mesmo tempo em que busca ampliar as discussões sobre o papel social do diretor escolar na efetivação de uma educação antirracista.

Assim, para que essas questões sejam aprofundadas de maneira consistente, faz-se necessário apresentar o percurso metodológico que sustentou esta pesquisa, explicitando os caminhos e escolhas que orientaram sua produção. A escolha da abordagem, dos instrumentos e do processo de geração de dados não foi neutra, pois está diretamente relacionada aos objetivos propostos e ao referencial teórico da pesquisa. O percurso metodológico foi delineado com intuito de estabelecer conexão entre teoria e prática como forma de garantir coerência entre o problema, perguntas e o caminho a ser percorrido para análise da pesquisa.

5 PERCURSO METODOLÓGICO

A presente pesquisa é de abordagem qualitativa, na modalidade de estudo descritivo. Importante destacar que a metodologia de uma pesquisa não se trata apenas de um conjunto de técnicas, mas precisa estar fundamentada em escolhas críticas que orientam a forma como, nesta pesquisa, se olha para o racismo no contexto escolar. Enfatizando a importância da escolha metodológica de uma pesquisa, Minayo (2001) pondera que a metodologia é o caminho de articulação do pensamento e da prática que abordam a realidade. Deve estar fundamentada em uma teoria que dê sustentação à pesquisa, pois necessita incluir as concepções teóricas de abordagem, o conjunto de técnicas que possibilitam a construção da realidade e o “sopro divino do potencial criativo do investigador” (Minayo, 2001, p. 16).

Pensando nessa sustentação e alcançar os objetivos propostos pela pesquisa é que a abordagem qualitativa será utilizada já que de acordo com Flick (2009, p.23) seus aspectos essenciais consistem “na escolha adequada de métodos e teoria convenientes; no reconhecimento e na análise de diferentes perspectivas; nas reflexões dos pesquisadores a respeito de suas pesquisas [...]”. O autor acrescenta ainda que a pesquisa qualitativa considera a interação e a comunicação do pesquisador com o campo, objeto, sujeito pesquisado como parte explícita da produção de conhecimento e que acabam por se tornarem dados por si mesmos porque são parte do processo da pesquisa.

A pesquisa qualitativa não se baseia em um único conceito teórico e metodológico unificado. Diversas abordagens teóricas e seus métodos caracterizam as discussões e prática da pesquisa. Os pontos de vista subjetivos constituem um primeiro ponto de partida. Uma segunda corrente de pesquisa estuda a elaboração e o curso das interações, enquanto uma terceira busca reconstruir as estruturas do campo social e o significado latente das práticas (Flick, 2009, p.25).

Optou-se, nesta pesquisa, pela abordagem qualitativa, pois se trata de, segundo Bogdan, Biklen (1994, p. 21), “uma metodologia que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais”. Visto que haverá a análise de unidades e observação detalhada dentro de um contexto, a escolha justifica-se pela natureza do problema de pesquisa, que busca compreender

as concepções atribuídas, pelos diretores escolares, ao racismo, ao respeito e às medidas para o enfrentamento ao racismo no contexto escolar. Tais concepções são construídas socialmente e manifestam-se por meio das interações estabelecidas e práticas cotidianas, aspectos esses que só se permite compreendê-los com uma abordagem que analise a complexidade dos fenômenos sociais e culturais.

Como modalidade de estudo descritivo, esta pesquisa “visa à identificação, registro e análise das características, fatores ou variáveis que se relacionam com o fenômeno ou processo” (Nunes, Nascimento, Alencar, 2016, p. 146). Nesse sentido a modalidade descritiva torna-se pertinente já que permite caracterizar as práticas pedagógicas e as concepções dos diretores escolares no que tange às relações étnico-raciais no contexto escolar e aos descrevê-las e analisá-las, por meio dos discursos, será possível mapear as formas pelas quais a escola, enquanto espaço de formação, pode tanto reproduzir como combater as manifestações do racismo estrutural. Não se limita, portanto, a apenas descrever o fenômeno de maneira superficial, mas sim compreender suas raízes e implicações dentro do contexto analisado.

Gil (2010) enfatiza que pesquisas descritivas possuem objetivo principal de descrever as características de determinado público, fenômeno ou, ainda, estabelecer relações entre as variáveis presentes na pesquisa. Acrescenta, ainda, que “entre as pesquisas descritivas, salienta-se aquelas que têm por objetivo estudar as características de um grupo [...]” (Gil, 2010, p. 27). Dessa forma, considerando que a pesquisa busca analisar um grupo específico, nesse caso os diretores escolares, descrevendo e compreendendo suas concepções frente ao racismo e as práticas adotadas para o enfrentamento ao fenômeno no contexto escolar é que a pesquisa se mostra coerente.

Baseia-se, ainda, nos princípios do Método Clínico Crítico (Delval, 2002), pois ele compartilha o sentido de ir além do óbvio nas respostas do entrevistado, compreender o ponto de vista, conceitos e concepções dos participantes da pesquisa. Compreender essas concepções e conceitos é um importante trabalho que exige interpretação sobre as respostas, informações, reações que foram construídas pelos participantes do estudo a partir de experiências formativas e vivências próprias.

No sentido de afirmar esse importante trabalho de compreensão, Delval (2007, p.48) assinala que:

A construção de representações precisas da realidade, incluindo a si mesmo e os outros, é sem dúvida a maior conquista da espécie humana, sua arma mais poderosa para controlar a natureza. O homem reconstrói a realidade em sua mente, descobre as relações entre coisas e eventos, desenha modelos de funcionamento das forças da natureza, das relações físicas entre os objetos, do papel dos outros e de si mesmo. Os homens não se limitam a agir para satisfazer as suas necessidades biológicas, inalienáveis e não adiadas, mas elaboram com as suas mentes aqueles modelos nos quais o mundo está representado, o que dá um sentido mais amplo à sua atividade e confere-lhe uma eficácia muito maior do que se fosse limitada à mera ação (Delval, 2007, p. 48).

Diante do exposto, é importante sublinhar que ao se reconstruir a realidade mentalmente, os participantes desta pesquisa revelam como significam o racismo e as práticas escolares, o que se articula diretamente com a Epistemologia Genética, pressuposto teórico utilizado nesta pesquisa. Portanto, no Método Clínico Crítico, o pesquisador precisa ser capaz de identificar, por meio da observação e da entrevista, elementos que configurem o que se quer analisar, para então, fundamentado na base epistemológica e referencial teórico pertinentes, oferecer uma perspectiva de análise, dentre outras possíveis.

Delval (2002, p. 53) discute o processo de intervenção durante a coleta de dados ponderando que:

A essência do método consiste na intervenção constante do experimentador em resposta à atuação do sujeito, com a finalidade de descobrir os caminhos que segue seu pensamento, dos quais o sujeito não tem consciência e que, portanto, não pode tornar explícitos de maneira voluntária (Delval, 2002, p.53).

Por meio dessa fundamentação, o método instrumentaliza e embasa a busca do pesquisador pelas concepções a partir das respostas dos participantes, o que nessa pesquisa trata-se do racismo e do respeito sob a ótica dos diretores de escola. Isso oportuniza controle para o pesquisador e para a pesquisa que possibilita a identificação do que é essencial em cada uma das informações obtidas por meio das reações que foram geradas durante as entrevistas e que respondam à problemática da pesquisa.

No contexto dessa pesquisa, que busca compreender as concepções, atribuídas pelos diretores escolares, ao racismo, ao respeito e às medidas de

enfrentamento ao racismo estrutural no contexto escolar, o Método Clínico Crítico possibilita acessar não apenas os discursos manifestos de maneira explícita, mas também os de sentido implícito, manifestados muitas vezes não intencionalmente e nem totalmente conscientes, que orientam as práticas adotadas por esses sujeitos nas ações referentes à função de diretor escolar. O estudo, ancorado à Epistemologia Genética, requer a escuta que seja capaz de captar as estruturas de pensamento que orientam os processos cognitivos e morais tanto na compreensão como nas práticas pedagógicas diante das questões étnico-raciais.

5.1 CONSIDERAÇÕES ÉTICAS

Toma-se por base norteadora para a presente pesquisa as resoluções nº 466, de 12 de dezembro de 2012 (Brasil, 2012), nº 510, de 07 de abril de 2016 (Brasil, 2016) e a Norma Operacional Norma Operacional do Conselho Nacional de Saúde CNS 001/2013 (Brasil, 2013) que normatizam pesquisas envolvendo seres humanos. Tendo como pressuposto primordial o respeito e a proteção aos participantes da pesquisa e seguindo os preceitos éticos, o presente estudo foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina (CEP/UDEL) como forma de garantir sua realização dentro dos padrões éticos estabelecidos pelas normativas já citadas sendo aprovado pelo Parecer nº 7.128.193 em 08 de outubro de 2024. Somente a partir do referido parecer a pesquisa teve seu início.

Os documentos necessários para garantir os preceitos éticos que foram anexados ao projeto submetido são: Declaração da Instituição coparticipante assinada pela Instituição, Termo de Sigilo e Confidencialidade das informações obtidas na pesquisa, e Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Durante a realização das entrevistas, buscou-se assegurar que tais princípios éticos fossem efetivamente respeitados no encontro com cada participante. As entrevistas foram conduzidas de forma a criar um ambiente de acolhimento, escuta e confiança, no qual os diretores pudessem expressar livremente suas percepções e experiências, sem receio de julgamento ou constrangimento.

5.2 CENÁRIO DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada junto a uma Rede Municipal de Ensino⁹ de um município que pertence à região oeste do Estado de São Paulo considerado de médio à grande porte. A Rede Municipal de Ensino em questão iniciou suas atividades em 1976, a partir da abertura de uma classe de pré-escola em caráter experimental, vinculada ao Projeto Casulo, da Legião Brasileira de Assistência (LBA). As aulas eram ministradas em espaços sociais ociosos e os professores realizavam diversas tarefas não inerentes ao processo de ensino aprendizagem. O município atendia, nessa época, também algumas classes de EJA (Educação de Jovens e Adultos).

Atualmente esta Rede Municipal de Ensino é responsável pelo atendimento de 19 mil alunos, distribuídos estes nas etapas de Educação Infantil de 0 à 3 anos, Educação Infantil de 4 à 5 anos, Ensino Fundamental- Ciclo I, EJA (Educação de Jovens e Adultos), Educação Especial e Programa de Educação Integral. O atendimento dos, aproximadamente 19 mil alunos, é realizado em 29 escolas exclusivas em atendimento para Educação Infantil, 13 unidades que atendem exclusivamente ao Ensino Fundamental e 19 escolas com atendimento misto (Educação Infantil e Ensino Fundamental).

5.2.1 Participantes da pesquisa

Os Diretores de Escola da Rede Municipal de Ensino pesquisada são, em maioria, profissionais efetivos nesta função, aprovados em concurso público de provas e títulos cujos requisitos básicos envolvem: ter concluído, ao menos, o curso de graduação em Pedagogia e 05 anos de docência na Educação Básica em Rede Pública de Ensino, no mínimo. As Unidades Escolares onde não há diretor de escola efetivo tem as funções ocupadas por professores efetivos na Rede Municipal que já tenham concluído o período de estágio probatório, que é de 03 anos de efetivo exercício, e que estejam inscritos em uma lista específica para substituição de tal função. Cabe salientar que o professor inscrito na referida lista e que tenha como

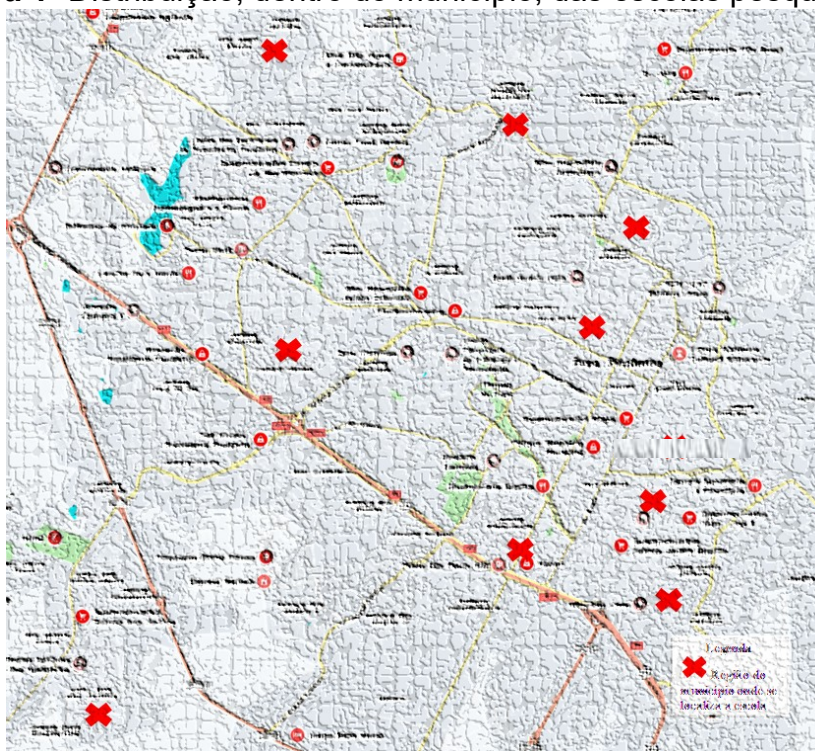
⁹ O documento utilizado para essa caracterização da Rede de Ensino e das participantes não será mencionado nas referências para que não haja identificação do município e conseqüentemente dos participantes, atendendo às solicitações éticas de pesquisa.

escola sede a que possui vaga disponível, tem a preferência na ocupação da função de diretor de escola e a assume em caráter de substituição pelo ano letivo corrente, caso a escola em questão seja ocupada por diretor efetivo durante o processo anual de remoção e ingresso. Caso contrário a substituição permanece por tempo indeterminado.

5.3 SOBRE O PROCESSO DE GERAÇÃO DE DADOS

Foram convidados a participar da pesquisa 54 (cinquenta e quatro diretores) diretores, porém apenas 12 (doze) apresentaram condições, interesse e horários com disponibilidade para participar, cujas Unidades Escolares encontram-se em regiões diversificadas do município conforme a Figura 1. O mapa teve sua resolução reduzida, pois não é o intuito identificar os bairros do município em que as escolas se localizam e sim, apenas, a distribuição geográfica dessas escolas dentro do município sendo possível, dessa forma verificar onde estão alocadas cada uma. Os convites ocorreram por meio de aplicativo de mensagens instantâneas, por e-mail e por instrumento de comunicação escrita e formal utilizado pelo município onde a Rede Municipal de Ensino se localiza (1Doc).

Figura 1- Distribuição, dentro do município, das escolas pesquisadas



Fonte: Google Maps, 2025

5.3.1 Instrumentos e materiais

Como instrumento para a coleta de dados foi utilizado um roteiro de entrevista semiestruturada (Apêndice A) composto por uma primeira parte com questões objetivas com solicitação de dados da formação profissional, autodeclaração étnico racial, atuação como diretor escolar etc. A segunda parte implicou em questões que buscaram capturar as concepções dos participantes sobre racismo, racismo estrutural, conflitos no ambiente escolar, noções de respeito e as possíveis estratégias ou medidas utilizadas para enfrentamento ao racismo no contexto escolar. Como materiais foram utilizados gravador e celular para registro das informações, caderno e caneta para anotações manuais, computador para transcrição e HD externo para o armazenamento dos dados.

Os materiais e as formas de registro foram selecionados com base no que Lüdke e André (2022, p. 43) colocam sobre as formas de se registrar os dados obtidos e o que se pretende com cada uma delas.

São elas a gravação direta e a anotação durante a entrevista. A gravação tem a vantagem de registrar todas as expressões orais, imediatamente, deixando o entrevistador livre para prestar toda a sua atenção ao entrevistado. Por outro lado, ela só registra expressões orais, deixando de lado as expressões faciais, os gestos, as mudanças de postura [...]. Outra dificuldade grande em relação à entrevista gravada é a sua transcrição para o papel. [...] O registro feito por meio de notas durante a entrevista certamente deixará de cobrir muitas coisas ditas e vali solicitar a atenção e esforço do entrevistador além do tempo necessário para escrever. Mas, em compensação, as notas já representam um trabalho inicial de seleção e interpretação das informações emitidas. (Lüdke; André, 2022, p. 43)

Essa indicação justifica a escolha metodológica da pesquisa, já que captar expressões verbais e não verbais é fundamental em entrevistas que tratam de um tema sensível como o racismo. O silêncio, a hesitação ou a ênfase podem ser tão reveladores quanto a palavra. Diante do exposto é possível concluir que apesar das duas formas de registro apresentarem limitações utilizar-se de ambas devido seus aspectos positivos e por se mostrarem úteis e complementares, oferece equilíbrio e eficiência na coleta dos dados.

5.3.2 Procedimentos de geração de dados

Após os convites e procedimentos éticos de pesquisa, procedeu-se o contato com os participantes do estudo, efetivamente, para colher suas concepções. Para isto, primeiramente, realizou-se a entrevista semiestruturada com os diretores escolares da Rede Municipal de Ensino pesquisada. Gil (2010) evidencia que como a entrevista possui caráter flexível acaba por tornar-se uma técnica fundamental de investigação em diversas áreas e que profissionais atuantes da área das ciências humanas como psicólogos, pedagogos, sociólogos utilizam-na não somente como instrumento de coleta de dados, mas também para obtenção de diagnósticos e possibilidades de orientação.

Nessa mesma direção Batista, Matos, Nascimento (2017, p.26) mencionam que “utilizar-se da entrevista para obtenção de informação é buscar compreender a subjetividade do indivíduo por meio de seus depoimentos, pois se trata do modo como aquele sujeito observa, vivencia e analisa seu tempo histórico, seu momento, seu meio social [...]”. Em outras palavras, a entrevista como procedimento de pesquisa não tem por objetivo apenas coletar informações e sim compreender a forma como cada pessoa interpreta e externaliza suas próprias experiências relacionando ao contexto em que vive às relações que estabelece.

Nesse sentido há uma convergência de ideias quando Lüdke e André (2022) afirmam que embora orientada por um roteiro, a entrevista semiestruturada preserva a flexibilidade permitindo ao entrevistador adequar o processo conforme as necessidades de alterações se apresentarem não havendo a necessidade de seguir de maneira rígida um esquema inicial de questões. Enfatizando esse caráter flexível da entrevista Batista, Matos e Nascimento (2017) ponderam que é muito importante distinguir entrevista de questionário, pois os dois se configuram procedimentos distintos de metodologia de pesquisa já que a entrevista tem como predominância o uso de questões abertas e não estruturadas e geralmente com número reduzido de questões.

Segundo Delval (2002), durante uma entrevista livre, o entrevistador mantém um diálogo aberto com o entrevistado buscando acompanhar o desenrolar de seu raciocínio respeitando a forma como esse compreende e explica determinada questão intervindo de maneira sistemática e orientando suas perguntas de modo que elas aprofundem e esclareçam as ideias expressas pelo entrevistado. Tal

abordagem se mostra pertinente quando se busca acessar concepções individuais, formas de compreensão e interpretações construídas ao longo da experiência, como é o caso desta pesquisa.

O método clínico, comparado com outros métodos, caracteriza-se por sua extraordinária flexibilidade, o que permite que se ajuste às condutas do sujeito e, assim, possa encontrar o sentido daquilo que ele vai fazendo e dizendo. O pesquisador pode intervir a qualquer momento da experiência para tornar mais claro o que está ocorrendo. Graças à sua flexibilidade, permite explorar novos campos e descobrir aspectos desconhecidos do funcionamento do pensamento. Sua capacidade para explorar os caminhos que o sujeito percorre em suas explicações nos ajuda a encontrar novos tipos de respostas que nem sequer imaginávamos ao iniciar a pesquisa (Delval, 2002, p. 79-80).

Tal flexibilidade foi essencial nesta pesquisa, pois permitiu ajustar as entrevistas às falas das participantes e, dessa forma, captar com mais profundidade como elaboram suas concepções sobre racismo e respeito.

Portanto, com intuito de atingir plenamente os objetivos propostos nesta pesquisa, optou-se por essa técnica para a obtenção dos dados. As entrevistas foram realizadas individualmente e gravadas. Tiveram a duração entre 15 e 25 minutos, pois foram diretamente dependentes da espontaneidade e do volume que os diretores deram em suas respostas para que as intervenções fossem realizadas. Em seguida, as entrevistas foram transcritas para que então pudesse se iniciar a próxima etapa da pesquisa.

5.4 ANÁLISE DOS DADOS GERADOS

Após a coleta de dados optou-se pela Análise de Conteúdo como método para o tratamento e interpretação dos dados obtidos. Bardin (2011, p.15) argumenta que a análise do conteúdo é “um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento que se aplicam a discursos extremamente diversificados”. Em outras palavras, a análise de conteúdo, caracteriza-se por ser um procedimento que permite identificar eixos manifestos nos discursos dos sujeitos participantes da pesquisa. Considera-se esse método como uma ferramenta pertinente na organização e interpretação das respostas produzidas pelas entrevistas respeitando a complexidade e qualidade dos dados obtidos.

As entrevistas, após a etapa semiestruturada, mantiveram-se abertas e permitiram que os participantes expressassem livremente suas concepções sobre o racismo no contexto escolar, refletindo sobre o papel da escola e, principalmente, da gestão escolar na promoção de uma educação antirracista emancipadora. Nesse sentido os eixos racismo, respeito e educação antirracista direcionaram a análise dos dados viabilizando uma visão ampliada das manifestações expressas pelos participantes que, por meio dos dados emergentes, orientaram a construção de categorias, unidades ou, aqui como serão chamados, eixos de análise das entrevistas.

As unidades ou eixos, segundo Bardin (2011, p. 147-148):

são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão das características comuns destes elementos [...] classificar elementos em categorias impõe a investigação do que cada um deles tem em comum com outros. O que vai permitir o seu agrupamento é a partir comum existente entre eles (Bardin, 2011, p. 147-148).

Esse procedimento exige rigor e cuidado, já que ao agrupar falas semelhantes, não se pode perder de vista as tensões, contradições e ambiguidades que se fazem presentes nos discursos sobre o racismo, para não incorrer no problema de diluir ou perder elementos cruciais para a compreensão crítica do fenômeno pesquisado.

Nesse sentido, as unidades de análise constituídas nesta pesquisa, que aqui serão chamados de eixos, foram estabelecidas a partir dos elementos comuns encontrados nas falas dos participantes durante as entrevistas. Nesse sentido, categorização e sistematização dos dados seguiram o método de análise escolhido e o referencial teórico adotado, que forneceram as bases necessárias para compreender o processo de inserção dos negros no universo escolar ao longo dos anos, bem como analisar como os sujeitos constroem seus valores nas interações sociais.

6 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Conforme discutido nos capítulos anteriores desta dissertação, o racismo é um fenômeno histórico e estrutural, que perpassa por instituições sociais, políticas, educacionais e econômicas. Confere privilégios a determinados grupos e inferioriza outros com base na raça, de maneira persistente. Já o respeito, na perspectiva piagetiana, se caracteriza por um valor moral que se desenvolve de maneira progressiva por meio da cooperação, reciprocidade e construção da moral autônoma. A partir dessa base teórica e por meio do contato direto com os participantes, foi possível interpretar as falas com maior profundidade compreendendo os significados implícitos e não só identificar os conteúdos manifestados explicitamente.

Como resultados desse processo, de diálogo entre os dados empíricos e referenciais teóricos, definiram-se quatro eixos para análise qualitativa das entrevistas, conforme apresentado no quadro 4, a seguir, que demonstram como os participantes significam os temas em estudo no contexto escolar, bem como suas formas de enfrentamento e suas concepções sobre o papel da escola e da gestão na propositura de uma educação antirracista efetiva.

Quadro 4 – Eixos de análise qualitativa das entrevistas

Eixos	Descrição
Eixo1- Dados Sociodemográficos – conhecendo o perfil das participantes	Reúne informações sobre perfil pessoal e profissional das participantes;
Eixo 2- Concepções atribuídas ao racismo e sobre o racismo enquanto estrutura presente no contexto escolar	Contempla as definições apresentadas pelas participantes, atendendo ao Objetivo 1: “Conhecer as concepções de racismo manifestas pelos diretores entrevistados”;
Eixo 3- identificação, práticas e possíveis medidas diante de situações envolvendo racismo	Evidencia como as diretoras identificam situações de racismo no cotidiano escolar e quais práticas administrativas e pedagógicas mobilizam ou consideram diante desses conflitos atendendo ao objetivo 2: “Verificar se os diretores escolares identificam situações de conflitos étnico-raciais em sua escola, como fazem ou não para identificá-las e quais práticas administrativas e pedagógicas adotariam diante dos possíveis conflitos”; Subeixo 3 A- O enfrentamento ao racismo manifesto nos recursos

	materiais (livros, jogos, brinquedos, etc.): evidenciar se houve investimento em recursos materiais como livros, jogos, brinquedos que façam alusão à cultura negra e que tenham sido adquiridos com intuito de dar “forma” à propositura da educação antirracista.
Eixo 4- Concepções atribuídas ao respeito	Reunir as concepções de respeito como valor moral e suas relações com o racismo, destacando concepções e práticas possíveis para o enfrentamento às desigualdades no contexto escolar atendendo ao objetivo 3: “Relacionar as concepções e as possíveis práticas para o enfrentamento ao racismo relacionando aos conceitos de racismo estrutural, respeito mútuo e desenvolvimento sociomoral”.

Fonte: a própria autora, 2025

A organização dos eixos, apresentados no Quadro 4, não apenas organizam a geração de dados, mas indicam o caminho pelo qual a análise qualitativa foi construída. Cada uma delas emergiu por meio das falas das participantes e como forma de dialogar com os objetivos específicos propostos. Isso permitiu compreender desde o perfil das participantes até suas concepções sobre o racismo, respeito e práticas adotadas diante de situações de racismo no contexto escolar. A partir da sistematização dos dados, este capítulo apresenta os resultados e as discussões pautados nos eixos que são explorados de maneira mais detalhada possibilitando, assim, não apenas as percepções das diretoras sobre racismo, mas também os desafios e possibilidades de atuação para a construção de uma educação antirracista efetiva no ambiente escolar.

Este capítulo, portanto, apresenta os resultados obtidos e buscou compreender, com base no referencial teórico adotado, quais as concepções das participantes sobre as relações étnico-raciais, sua manifestação nas escolas onde atuam, se e como suas práticas apresentam a propositura de uma educação antirracista, pautada no respeito mútuo. Os objetivos específicos guiaram o olhar da pesquisadora na análise dos dados, permitindo a elaboração de eixos e sub-eixos temáticos, apresentados a seguir.

6.1 EIXO 1- DADOS SOCIODEMOGRÁFICOS – CONHECENDO O PERFIL DAS PARTICIPANTES

Com o objetivo de contextualizar as análises interpretativas apresentadas nos subcapítulos seguintes, torna-se relevante caracterizar o grupo de participantes da

pesquisa, compreendendo quem são as diretoras escolares que compartilharam suas concepções sobre racismo, respeito e práticas de enfrentamento no cotidiano das escolas públicas municipais. O conhecimento sobre o perfil sociodemográfico e a trajetória profissional dessas diretoras permitiu compreender de que modo suas formações, experiências e trajetórias puderam influenciar as percepções e condutas frente às questões étnico-raciais no contexto escolar.

Considera-se que os aspectos pessoais e profissionais das participantes, quando analisados em conjunto, oferecem subsídios importantes para a leitura das falas produzidas nas entrevistas, uma vez que cada trajetória é marcada por vivências, pertencimentos e oportunidades formativas distintas. Nesse sentido, os quadros a seguir (Quadro 5 e Quadro 6) apresentam informações sobre idade, formação, tempo de magistério e de direção escolar, bem como a autodeclaração étnico-racial das diretoras. Esses dados contribuíram para compreender a complexidade que envolve a constituição identitária e profissional das participantes, permitindo situar suas falas à luz das experiências que as atravessam e dos contextos em que atuam.

Quadro 5 - Dados sociodemográficos das Participantes

CÓDIGO	FAIXA ETÁRIA	SEXO	AUTODECLARA-SE	FORMAÇÃO E TITULAÇÃO
D1	Entre 35 e 39 anos	Feminino	Parda	Geografia e Pedagogia/ Pós- graduação (Mestrado)
D2	Entre 40 e 44 anos	Feminino	Parda	Pedagogia/ Pós- graduação (Especialização)
D3	Entre 40 e 44 anos	Feminino	Amarela	Pedagogia/ Pós- graduação (Especialização)
D4	Entre 40 e 44 anos	Feminino	Branca	Pedagogia Graduação
D5	Entre 35 e 39 anos	Feminino	Preta	Matemática e Pedagogia Pós- graduação (Mestrado)
D6	Entre 45 e 49 anos	Feminino	Branca	Geografia e Pedagogia Graduação
D7	Entre 40 e 44 anos	Feminino	Parda	Pedagogia Pós- graduação (Especialização)
D8	Entre 50 e 54 anos	Feminino	Branca	Pedagogia Pós- graduação (Especialização)
D9	Entre 45 e 49 anos	Feminino	Parda	Pedagogia Pós- graduação (Especialização)
D10	Mais de 55 anos	Feminino	Branca	Pedagogia Pós- graduação (Especialização)
D11	Entre 40 e 44 anos	Feminino	Parda	Pedagogia Pós- graduação (Especialização)

D12	Entre 45 e 49 anos	Feminino	Parda	Pedagogia Pós- graduação (Especialização)
------------	--------------------	----------	-------	--

Fonte: a própria autora, 2025

Dentre as participantes (12 diretoras de escola), todas se declararam do sexo feminino, o que se atribui pela função de diretor de escola nesta Rede de Ensino ser predominantemente feminina. No que se refere ao perfil etário, a maioria situa-se entre 40 e 51 anos sendo que duas delas estão entre a faixa dos 35 aos 39 anos e apenas uma diretora possui mais de 55 anos. No aspecto da autodeclaração étnico-racial uma se autodeclara sendo preta, uma se autodeclarou amarela, 4 brancas e, conseqüentemente, 6 diretoras se autodeclararam como pardas.

Em relação à formação inicial todas as participantes possuem graduação em Pedagogia, sendo que algumas delas possuem outras licenciaturas tais como: Matemática (1) e Geografia (2). No que se refere à titulação, apenas uma participante possui pós-graduação em nível de Mestrado, 09 possuem pós-graduação em nível de especialização e 02 possuem como titulação mais alta a graduação em Pedagogia.

O tempo de magistério varia entre 11 e 28 anos, com uma média de 19 anos sendo que há duas diretoras o maior tempo (28 anos) e a uma diretora com menor tempo de magistério (11 anos). É plausível retomar que no município pesquisado para se realizar o concurso público para o cargo de diretor de escola é necessário, no mínimo, 5 anos de atuação docente em magistério público. Sobre o tempo de atuação na função de diretor de escola há uma média de 10 anos. Já o tempo de atuação na escola atual varia entre 4 meses e 10 anos.

O Quadro 5 trouxe dados relacionados aos aspectos pessoais das participantes ao passo que o Quadro 6, apresentado a seguir, revelou aspectos da trajetória profissional das participantes. São complementares especialmente para o cotejamento com as questões que buscaram reconhecer as concepções de racismo para as participantes. Na autodeclaração, evidenciou-se 6 pardas, 1 preta, 1 amarela e 4 brancas. Esse dado inicial permite problematizar o modo como a identidade racial se constitui no Brasil e que essa constituição não se trata de uma escolha individual e neutra, mas de um movimento atravessado pelas relações de poder historicamente instauradas e perpetuadas e pelo peso posto à branquitude (Guimarães, 2009; Bento, 2022).

Embora a autodeclaração seja a informação oficial, registra-se que na

observação da pesquisadora, 2 participantes que se autodeclararam brancas, seriam pardas e uma declarante parda, seria preta. Este dado não altera a informação oficial (Quadro 5), entretanto, convida à reflexão baseada nos alertas de autores que advogam uma educação antirracista: o que se passa na construção da identidade pessoal para que sendo de cor preta a pessoa busque a cor parda para identificar-se? Ou ainda, sendo pardas, se intitulem brancas? Infere-se a atuação da cultura do embranquecimento (Bento, 2022) conferindo um lugar de pertencimento ao contexto social que é hostil com as pessoas pretas ou pardas. Esse atravessamento do racismo nas percepções acerca de si mesmas, de suas experiências de vida e de sua atuação no mundo, são reveladores de que o racismo estrutural constitui o tecido social no Brasil (Silva, 2023).

Ainda considerando os dados sociodemográficos do Quadro 5, observa-se que todas tem graduação em pedagogia (critério na legislação vigente no município), 9 delas possuem especialização na área de educação, uma é mestre em matemática e somente duas participantes apresentam apenas a graduação. Em termos de formação inicial, é significativo notar que mesmo aquelas com pós-graduação, em nível de especialização, nem sempre apresentaram uma definição conceitualmente robusta sobre o racismo, conforme será discutido a seguir, a partir do Quadro 6 que apresenta dados da atuação profissional das participantes.

Quadro 6- Trajetória profissional das Participantes

CÓDIGO	FUNÇÕES ANTES DE SER DIRETOR	CARGO EFETIVO OU SUBSTITUTO	TEMPO DE MAGISTÉRIO	QUANTO TEMPO NA DIREÇÃO	TEMPO NA DIREÇÃO DA ESCOLA ATUAL
D1	Professora de Educação Infantil e Coordenadora Pedagógica	Efetivo	17 anos	11 anos	9 anos
D2	Professora de Ensino Fundamental I	Efetivo	26 anos	11 anos	2 anos
D3	Professora de Ensino Fundamental I	Efetivo	14 anos	7 anos	4 anos
D4	Professora de Ensino Fundamental I	Efetivo	15 anos	9 anos	8 anos
D5	Professora de Ensino Fundamental I, II e Médio	Efetivo	14 anos	1 ano e 6 meses	1 ano e 6 meses
D6	Professora de Educação Infantil, Professora de Ensino Fundamental I, II e Médio e Orientadora Pedagógica	Efetivo	24 anos	11 anos	10 anos

D7	Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I	Efetivo	15 anos	8 anos	2 anos
D8	Professora de Ensino Fundamental I, Professora do AEE e Orientadora Pedagógica	Efetivo	28 anos	18 anos	6 anos
D9	Professora de Ensino Fundamental I, Professora do AEE e Orientadora Pedagógica	Efetivo	11 anos	5 anos	4 meses
D10	Professora do Ensino Fundamental I, Professor Articulador (Mais Educação), Orientadora Pedagógica, Vice-diretora e Diretora Substituta	Efetivo	28 anos	6 anos e 4 meses	5 anos e 4 meses
D11	Professora de Ensino Fundamental I e Orientadora Pedagógica	Efetivo	17 anos	10 anos	5 anos
D12	Professora de Ensino Fundamental I	Substituto	23 anos	18 anos	6 anos

Fonte: a própria autora, 2025

Observa-se, pelos dados apresentados no Quadro 6, que apenas uma diretora estava substituta no momento da coleta dos dados. Isto indica que as demais estavam em efetivo exercício na direção da escola. Com exceção de uma diretora que estava há apenas 4 meses na escola (5 anos na função e transferida recentemente), as demais atuam na mesma escola há no mínimo 1 ano e meio, tempo suficiente para estar integrada à escola e ter seu projeto de gestão consolidado.

Em termos de experiência na função, apenas 1 participante é recentemente empossada (1 ano e meio) as demais tem minimamente 5 anos na função de diretora escolar. Isto indica um grupo amadurecido na função. Além disso, possuem minimamente 11 anos de magistério. Esse dado é relevante porque ao buscarmos saber suas concepções de racismo, estamos a dialogar com um grupo que tem acessado em sua formação para o magistério, as importantes decisões quanto ao tema racismo, tais como: Lei 10.639 (Brasil 2003) e Lei 11.645 (Brasil, 2008) e todas as discussões sobre o assunto no cenário educacional e político brasileiro desde então.

De modo geral, observa-se que o grupo de diretoras participantes constitui um

grupo experiente, com longa trajetória docente na rede pública de ensino. Trata-se de um grupo de mulheres, com formação no campo educacional e ampla vivência na Educação Básica, o que lhes confere um olhar sensível e maduro sobre os desafios da escola pública. A predominância feminina e a diversidade étnico-racial revelam a presença de múltiplas identidades no exercício da gestão escolar, atravessadas por marcadores sociais que influenciam tanto as experiências profissionais quanto as interpretações sobre o fenômeno do racismo. No próximo item vamos conhecer as concepções desse grupo de participantes, sobre o racismo.

6.2 EIXO 2- CONCEPÇÕES ATRIBUÍDAS AO RACISMO E SUAS CONEXÕES AO RACISMO ENQUANTO ESTRUTURA PRESENTE NO CONTEXTO ESCOLAR

Este eixo emergiu a partir das respostas das participantes às questões da entrevista que buscaram compreender como as diretoras conceituam o racismo e de que modo articulam esse fenômeno ao contexto escolar. As falas evidenciaram a recorrência de termos como discriminação, intolerância e julgamento na definição do racismo.

Aqui, se observa de imediato que a noção de racismo apresentada por boa parte das participantes está mais próxima de uma perspectiva individualista e moralizante do que de uma concepção crítica que reconhece o racismo como um problema social estrutural. Essa compreensão individual e moralizante do racismo corresponde à leitura que o associa a atos pontuais de discriminação ou comportamentos pessoais de intolerância, atribuídos à falta de respeito ou empatia entre indivíduos, à educação individual de cada professor, por exemplo. Nesse sentido, o racismo é reduzido a uma questão de conduta ou caráter, desvinculado das estruturas históricas, institucionais e simbólicas que o sustentam na sociedade.

Essa forma de compreensão se manifesta, por exemplo, em respostas nas quais o racismo é descrito como “tratar mal alguém pela cor da pele”, “fazer piadas com negros” ou “julgar o outro pela aparência”. Embora essas definições reconheçam o caráter ofensivo e discriminatório dessas atitudes, elas se limitam à dimensão interpessoal, deixando de problematizar como tais práticas se articulam a uma lógica estrutural, reproduzida cotidianamente pelas instituições escolares, pelas políticas públicas e pelas hierarquias de poder racialmente organizadas. Em contrapartida, uma leitura enquanto fenômeno manifesto de maneira estrutural

compreenderia o racismo como um sistema de dominação que atravessa as relações sociais, políticas, econômicas e educacionais, sustentando privilégios da branquitude e desigualdades históricas de acesso a direitos e oportunidades.

As falas a seguir ilustram essas concepções iniciais, permitindo observar de que modo o racismo é conceituado pelas diretoras em seu cotidiano escolar.

Racismo como discriminação:

Ai, racismo? Ah, discriminação, intolerância com o outro por ser diferente (D2).

Racismo como preconceito racial:

Eu vejo o racismo como um preconceito onde as pessoas são julgadas pela cor da pele ou pela sua raça. É uma ideia errada de que uma pessoa é melhor ou pior por causa da sua origem (D12).

Esse movimento já havia sido apontado por autores como Cavalleiro (2024) e Souza (2021) quando alertam para o risco de se reduzir o racismo a atos de hostilidade individual e explícitos, invisibilizando sua dimensão estrutural. As falas citadas, representativas de um grupo de 4 participantes, não negam a gravidade do racismo, mas o reconhecem em um plano que o reduz a comportamentos e crenças individuais. É como se toda discriminação ou intolerância pudesse ser classificada como racismo. Quanto às respostas das demais participantes (8 diretoras), elas introduzem o elemento racial na definição, mas ainda não o apresentam como um fenômeno estrutural na sociedade.

Essas respostas refletem como a ideia da existência de uma democracia racial atua como símbolo mediador na construção das concepções sobre o racismo. Ela produz uma invisibilização e neutralidade na percepção do fenômeno, na qual o sujeito reconhece a existência das desigualdades, mas não as relaciona às estruturas institucionais que as perpetuam e sustentam. No contexto escolar, esse modo de pensar se expressa na negação de que a instituição possa ser racista, reforçando a crença na igualdade de direitos, de oportunidades e de que o racismo é apenas uma questão de comportamento pessoal e manifestações individuais. Assim, o mito da democracia racial não apenas distorce a compreensão do racismo, mas também limita a ação pedagógica de enfrentamento às desigualdades raciais, impedindo a escola de se reconhecer como espaço produtor e reproduzidor dessas desigualdades.

Diante dessas definições, a pesquisadora solicita uma definição mais

específica inquirindo-as sobre o racismo enquanto estrutura presente na sociedade por meio das questões (15 e 19). As participantes (N=12) admitem a existência do racismo num contexto estrutural (Moura, 2019; Oliveira, 2021; Carvalho e Pinheiro, 2023), entretanto, quando apresentam sua definição, nem todas sustentam o conceito. Para exemplificar, as respostas que o definem para além de sua dimensão individual, como manifestação presente nas relações sociais e institucionais, destacam-se as falas de D3 e D5.

Eu acho que o racismo, assim, ele é estrutural, tá? Infelizmente aqui no nosso, no Brasil, de modo geral. E dentro da escola, eu acho que aquele racismo mais evidente, talvez ele exista de uma maneira menor. Mas aquele racismo mais sutil, como eu estava te dizendo, se de repente acontece um roubo dentro de uma sala, desaparece alguma coisa, comumente alguns professores vão olhar... talvez, pro aluno negro, pro aluno desfavorecido economicamente, pro aluno pardo, pro aluno que tem, de repente, o pai preso, presidiário. Então, eu acho que o racismo, ele tem várias facetas, né? E várias nuances mais sofisticadas, vamos dizer assim, também (D3).

Racismo é estrutural mesmo. Eu mesma, esses dias, chegou uma senhora aqui pra falar comigo. Ela abriu a porta, ela falou pra mim, falou assim, a diretora ainda não chegou? E continua: está escrito direção na porta, só estava eu aqui dentro, o fulano (vice-diretor) não estava. A diretora ainda não chegou? E eu falei, sou eu. Aí ela olhou pra mim, é você? Aí eu fico em dúvida, será que é porque eu sou preta? Será que é porque eu não sou, assim, muito chique? A diretora às vezes é mais chique. A gente fica pensando o que é que está passando na cabeça da pessoa. Porque às vezes tem isso, né, das pessoas virem conversar e ficar assim, não é você, a diretora!!! Numa realidade onde, visivelmente a maioria (é preta) né, ainda acontece esse tipo de coisa é [...] (D5).

Essas definições aproximam-se do que Cavalleiro (2024) pondera, conforme abordado no referencial teórico, e que define o racismo estrutural como a exaltação das qualidades do grupo que se considera superior, ao mesmo tempo em que desumaniza e inferioriza aqueles que são alvo da discriminação racial e embora essa concepção seja socialmente difundida, ela não se mostra suficiente para explicar o sistema estrutural que mantêm e perpetua a desigualdade racial no Brasil.

O que emerge dessas falas é que embora as participantes reconheçam e manifestem em alguns momentos a existência do racismo estrutural, suas concepções permanecem em estereótipos ainda não os integrando na compreensão mais ampla do fenômeno. Esse dado revela que ainda que o racismo estrutural esteja presente no vocabulário dessas diretoras, ele ainda não se encontra

internalizado de forma densa e crítica limitando a reconhecer o racismo em situações explícitas ou naturalizando-o como um fenômeno apenas de dimensão individual. Nesse sentido, o letramento racial mostra-se fundamental para ampliar a compreensão do racismo em suas múltiplas dimensões — individual, institucional e estrutural — possibilitando a superação de leituras simplificadas e individualizantes do fenômeno.

Um claro exemplo se percebe na narrativa de D3, segundo a qual o racismo é definido como estrutural e representado por “várias nuances mais sofisticadas” que se revelam no contexto escolar. O racismo se manifesta de maneira implícita reproduzindo estigmas que associam a cor da pele ou a condição socioeconômica ao comportamento inadequado ou à criminalização.

Porém, apesar de sua fala apresentar ponderações importantes sobre a definição de racismo e reconhecimento do racismo estrutural, ela também apresenta certa confusão de conceitos indicando que racismo e preconceito seriam o mesmo fenômeno quando, na verdade, o preconceito pode ocorrer por inferiorização a diferentes grupos conforme apresenta Gonçalves (2022, p. 28): “preconceito é um fenômeno intergrupal e de orientação negativa, por representar ações motivadas por interesses presumidos de um grupo contra outro(s) grupo(s), inferiorizado(s) ou depreciado(s)”. Já o racismo é uma manifestação de inferiorização especificamente pela raça conforme já mencionado.

A fala de D5 foi essencial nesse sentido, pois relatou que em sua experiência foi questionada por ser negra e ocupar o cargo de diretora. Isto revela como o racismo se manifesta por meio de reações discriminatórias, muitas vezes naturalizadas e presentes cotidianamente nas diversas esferas da sociedade. Há uma noção social que permite a essa mãe, relacionar o cargo de diretora à pele branca e estranhar uma pessoa de cor de pele preta ocupar esse lugar profissional. As situações apresentadas reforçam o caráter estrutural do racismo.

Esse entendimento ainda permite aproximar a noção de racismo, enquanto construção social historicamente instituída, da perspectiva de estrutura do pensamento pautada em pressupostos piagetianos. Assim como as estruturas cognitivas e morais, o racismo estrutural opera como um sistema organizado de conceitos, significados e esquemas de pensamento que orientam a forma de se ler o mundo e a ação dos sujeitos. Trata-se de um conhecimento socialmente construído e perpetuado, que se torna tão arraigado nas interações e práticas cotidianas que

passa a compor o próprio modo de pensar e de agir. Nesse sentido, o racismo estrutural deixa de ser apenas um conjunto de práticas externas ou institucionais e passa a se manifestar como uma forma de pensamento incorporada, que organiza julgamentos, percepções e relações de poder, mesmo entre sujeitos que afirmam rejeitar o racismo.

Dessa forma, compreender o racismo enquanto estrutura, sob um olhar piagetiano, permite reconhecê-lo como um esquema mental coletivo, internalizado nos processos de socialização e naturalizado nas práticas morais e cognitivas, reproduzindo desigualdades e hierarquias raciais muitas vezes naturalizadas no cotidiano. Essa leitura ajuda a compreender por que, mesmo diante de uma aparente consciência sobre o racismo estrutural, muitas pessoas reproduzem discursos e atitudes que o perpetuam sem sequer perceberem. As falas a seguir exemplificam esse processo: ainda que as diretoras reconheçam o racismo como um fenômeno estrutural, suas definições frequentemente se limitam à esfera interpessoal, revelando como esse sistema de pensamento, que foi socialmente aprendido, atua de forma inconsciente na organização das crenças, valores e julgamentos morais.

Entre as 4 participantes brancas (D4; D6; D8 e D10), é possível perceber o quanto essa questão é complexa: embora elas afirmem que o racismo é estrutural, quando solicitadas a definir o racismo, o apresentaram como um desacordo entre pessoas, xingamentos ou incivildades, portanto de caráter de convivência social e valores morais. Ou seja, o racismo fica invisibilizado, dando lugar à outra forma qualquer de desrespeito entre as pessoas.

Esse movimento revela que, apesar do conceito de racismo estrutural ser mencionado, nem sempre ele é mobilizado por sua densidade teórica permanecendo como um jargão social que aparece na mídia, em falas mais presentes no contexto escolar e que, portanto, é incorporado, mas sem a devida compreensão, como no exemplo a seguir: *“Eu acho que o racismo estrutural é falta de caráter também. Eu acho que é uma coisa mais pesada. Por quê? É a questão de se achar superior, né e o outro é inferior a mim, né? É isso.”* (D4). Percebe-se que a participante indica o senso de superioridade em relação ao outro e considera como falha de caráter, o que não corresponde ao conceito de racismo estrutural, embora haja essa falsa hierarquização de pessoas, no contexto racista.

Já a participante D3 que se autodeclarou amarela, apresentou um discurso

mais alinhado à noção de racismo estrutural e suas manifestações sutis no cotidiano escolar e trouxe exemplos claros de como estereótipos e estigmas sociais de comportamento inadequado são associados a determinado grupo de alunos.

A fala de D5 traz a sua análise sobre racismo enquanto experiência pessoal no cargo de diretora de escola, enquanto pessoa preta e em cargo de autoridade. Deixa explícita a percepção de inferioridade que é atribuída a pessoa preta revelando a presença da dimensão estrutural do racismo não enquanto ato de hostilidade direta, mas de negação ao pertencimento de grupos racializados em certos espaços, como por exemplo, à ocupação do cargo de diretor de escola.

De modo semelhante D6, ainda que se autodeclare branca, retoma vivências familiares e se recorda das vezes em que sua mãe, uma mulher negra, era questionada sobre ser sua mãe ou sua babá. Essas falas revelam situações que demonstram o racismo para além das fronteiras individuais, evidenciando-se nas relações cotidianas e reproduzindo desigualdades históricas que se refletem sobre a identidade e dignidade de pessoas racializadas. As ponderações de Moura (2019), Ribeiro (2019) e Bento (2022) permitem compreender tais discursos. Segundo os autores, o racismo estrutura as relações sociais por meio de práticas e instituições que naturalizam as desigualdades impedindo o acesso igualitário aos direitos e desumanizando a identidade dos indivíduos que são inferiorizados racialmente. As falas revelam essa naturalização por meio dos julgamentos e suposições demonstrando como o racismo discrimina e restringe direitos ao reconhecimento da dignidade e pertencimento social.

Nessa mesma direção, Carvalho e Pinheiro (2023, p. 56) destacam que o racismo estrutural se revela como “práticas, hábitos, verdadeiro elemento cultural, ensejador político de manutenção e perpetuação de desigualdades, segregações, e até encontros de grupos majoritários”.

O olhar desconfiado e a dúvida sobre a autoridade, presentes corriqueiramente nas falas destacadas para análise, são hábitos sociais internalizados que perpetuam as desigualdades e reforçam as situações de exclusão e, ao mesmo tempo, revelam que o racismo não é um ato isolado e nem tão pouco pontual e sim uma lógica instaurada nas relações que regem a sociedade pois constitui o próprio tecido social.

Por fim, esse eixo revela não apenas diferentes formas de definir o racismo, mas a diversidade de entendimentos que atravessam o cotidiano escolar e que

manifestam. De um lado uma perspectiva que define o racismo como um fenômeno individual e, de outro uma concepção que demonstra concepções do racismo como lógica estrutural presente nas instituições. Tendo conhecido as concepções das participantes, passou-se a considerar suas práticas pedagógicas e administrativas, o que está apresentado no próximo eixo.

6.3 EIXO 3- IDENTIFICAÇÃO, PRÁTICAS E MEDIDAS DAS PARTICIPANTES NO ENFRENTAMENTO AO RACISMO

Se no eixo anterior buscou-se capturar as concepções das participantes sobre o racismo, este, por sua vez, se desloca para compreender como analisam a prática cotidiana do racismo no contexto escolar emergindo das respostas oriundas da análise das questões abertas 11, 12, 13, 14, 16, 21, 22, 23 e 24.

Ao articular o reconhecimento do fenômeno com as possíveis medidas adotadas, é possível analisar até que ponto as escolas, representadas pelas falas de suas diretoras, reproduzem processos de invisibilização do racismo ou propõem práticas efetivas no enfrentamento às situações que envolvem o fenômeno. Entre as participantes (N=12), 10 delas declararam que de algum modo já houve identificação de situações de racismo em suas escolas ou, ainda, que já foram chamadas para intervir em alguma situação.

A identificação das situações de racismo no contexto escolar pode demonstrar-se intrinsecamente ligada às possíveis práticas que os gestores adotam diante dessas situações. Se, conforme descrito no eixo 2, algumas diretoras reconheceram o racismo como estrutural, as falas apresentadas neste eixo revelam alguns distanciamentos entre as definições dadas e as ações propostas no cotidiano escolar. As 10 participantes que já identificaram racismo em suas escolas, apresentaram situações em que os envolvidos eram crianças e 2 apresentaram falas que revelaram situações de racismo envolvendo crianças e adultos.

As falas das participantes que identificaram racismo envolvendo crianças, mostraram-se bastante semelhantes entre si, quase sempre relacionadas ao cabelo ou alguma característica fenotípica da criança agredida. Diante dessa recorrência, optou-se por selecionar três falas que se destacam pela forma de representar as percepções levantadas.

[...] a criança apresentava uma situação discriminatória, a gente já teve situação aqui de criança, por exemplo, que não queria pegar na mão de criança preta, a gente teve situação de... ai, a educadora ter a pele bem escura e a criança não querer ficar com a educadora [...] (D1).

Então, falei muito para ela sobre ela ser uma menina muito bonita, ela tem um cabelo muito bonito e ela tem que usar o cabelo dela solto mesmo, do jeito que ela quiser, ela vem para a escola, porque foi alguma coisa nesse sentido que eles tinham falado para ela. E o outro caso foi alguma coisa no refeitório. Eu não vou lembrar, assim, os detalhes. Eu lembro mais da menina que me marcou muito. Do refeitório também alguém xingou. Fica, ah, esse é o neguinho. Aí o menino foi e bateu, sabe? Aí o menino veio. Ah, por que ele fica me xingando de neguinho? Não sei o que. Aí a gente conversa com as crianças, explica para elas cada um de um jeito, cada um tem uma cor, tem pessoas que são negras, tem pessoas que são brancas. E eles tem que respeitar todo mundo (D5).

*Então no caso da criança que falou do macaco, eu tinha bonequinhos aqui, né? E aí eu fui na sala contar uma historinha pra eles, né? Sobre os bonequinhos. **Eu tenho aqui vários bonequinhos negros e brancos. Eu faço orientais, índios. E aí a gente foi comentar como que cada um tem suas características.** E aí na historinha a gente ia falando. Mas como que é o macaco? O macaco é gente, né? E aí as crianças iam falando. Ah, professora, mas ele chamou meu amiguinho de macaco. Então, vocês estão vendo todos os bonequinhos aqui? Olha só o boneco do macaco. Eu posso chamar um amigo de macaco? Uma pessoa como qualquer uma desses daqui, ó. O cabelo é de um jeito, a pele é de outra, né?* [...] (D6).

As falas apresentadas referem-se a episódios ocorridos entre crianças e nesses casos a percepção de racismo foi revertida em alguma ação por parte da diretora, no reforço da autoestima da criança ofendida, como fez D5 ao valorizar os traços da criança discriminada racialmente por conta do cabelo enfatizando: *“falei muito para ela sobre ela ser uma menina muito bonita, ela tem um cabelo muito bonito e ela tem que usar o cabelo dela solto mesmo, do jeito que ela quiser”*, seja na utilização de recursos lúdicos como mediação para o conflito e o trabalho com bonecos de diferentes etnias e relatado por D6: *“Eu tenho aqui vários bonequinhos negros e brancos. Eu faço orientais, índios. E aí a gente foi comentar como que cada um tem suas características”*. Tais práticas, ainda que realizadas de maneira pontuais, demonstram a tentativa de ressignificar de alguma maneira as experiências com situações de racismo educando as crianças para o respeito às diferenças.

No entanto, se retomarmos a definição de racismo como fenômeno estrutural,

dada por algumas diretoras participantes no eixo 2, é possível observar que tendem a permanecer na dimensão individual, com poucos ou nenhum avanço às práticas institucionais que sejam planejadas para o enfrentamento do racismo para além da validação de características fenotípicas diferentes. Não se percebe um trabalho que resgate as razões pelas quais o conceito de beleza se caracteriza pelo fenótipo branco, a associação da beleza branca ao certo enquanto a beleza negra é tomada como relação ao erro, ao pecado, ao desacerto. Moura (2019) analisa essa ausência de discussão, como processo de naturalização do racismo e esse processo de naturalização que permanece presente nas práticas escolares respondem aos episódios de racismo tratando de seus efeitos imediatos, porém sem atingir as estruturas que sustentam e perpetuam as desigualdades raciais. Além disso, quando discutido neste estudo a questão do desenvolvimento sociomoral, enfatizou-se que se trata de uma construção, de processos interdependentes que envolvem cognição, afetividade, moralidade, interação social. Assim, por melhor que seja a intenção das diretoras, a informação de que todos tem características distintas ou apelo moral e afetivo, não substituem um projeto pedagógico formativo, reflexivo intencional a ser vivenciado pelas crianças, transversalmente no currículo escolar.

Há também, a identificação de episódios de racismo que envolvem os adultos como a rejeição de uma criança para com a educadora negra, apresentada por D1. Nessa situação a participante acrescenta que: “[...] *a educadora ter a pele bem escura e a criança não querer ficar com a educadora, aí depois a gente descobriu que foi a família, sabe [...]*” (D1). Nesse caso, a participante destaca a intervenção direta com a genitora da criança, numa postura clara de nomear o racismo: “*aí eu cheguei e fui bem clara com a mãe, falei em letras claras com a mãe, não usei de meias palavras não [...]*” (D1).

Outra fala que revelou conflito envolvendo criança e adulto foi relatada por D8:

[...] um provocava o outro. Um provocava o professor por ser branco e o outro provocava o aluno por ser negro. Mas a gente esperava do professor uma postura mais adulta, mas nesse caso o professor não conseguia. E assim, ambos não davam certo. Eles sempre se provocavam, então acabou trocando o aluno de sala, passando o aluno para uma outra sala (D8).

A participante relata que, diante da recorrência das mútuas provocações e da

postura do professor, optou-se por transferir o aluno de classe revelando uma medida administrativa e não pedagógica e formativa já que foi uma prática que se limitou a afastar o problema de vista, sem aproveitá-lo como uma oportunidade de planejar ações voltadas para o enfrentamento ao racismo. Houve mutualidade no conflito e, com mediação, a resolução do conflito também poderia ser mútua. O silenciamento, o afastamento é deixar o conflito em “banho-maria” a explodir em outro momento na escola. É perder a oportunidade de a escola toda crescer na compreensão e na construção do respeito mútuo.

Tal postura vai ao encontro do que discutem Boccia, Dabul e Lacerda (2013) ao destacar a dificuldade do gestor em equilibrar as dimensões administrativas e pedagógicas da escola. Na situação relatada, a solução dada para o conflito (trocar o aluno de sala) foi capaz de reorganizar a matrícula do aluno em outra sala, mas não produziu nenhuma reflexão sobre o enfrentamento ao racismo e não contribuiu para o trabalho na construção de valores e respeito à diversidade, como se espera de uma gestão comprometida com a construção coletiva e efetivação do Projeto Político Pedagógico (PPP). Além disso se evidencia uma hierarquização dos papéis. O professor não foi “punido”. Apenas o estudante que teve que deixar sua sala, os amigos e receber a punição por ter cometido o mesmo ato que o professor, afinal.

Esse tipo de resolução revela como a escola pode acabar transmitindo valores que naturalizem ou até mesmo reforcem práticas de desigualdade conforme ponderam Marques, Tavares e Menin (2017) reforçando a necessidade e a responsabilidade que a escola possui na transmissão de valores. Em outras palavras, tratando a situação com uma resolução administrativa, pontual, a diretora também demonstra a força do racismo estrutural e do autoritarismo presente neste contexto. O estudante negro sai da sala e tem que se adaptar à outra turma, outros professores e leva consigo o estigma. A escola não só deixa de enfrentar as manifestações do racismo como também demonstra que a educação antirracista não tem papel central em seu planejamento e ações pedagógicas.

Em casos como esse, onde a resolução evita o enfrentamento ao racismo como estrutura, a manutenção do aspecto de neutralidade preserva a existência da desigualdade. Esse movimento se aproxima do que criticou Bento (2022) quando discute tais mecanismos de naturalização do racismo ponderando que em vez de se problematizar o fenômeno como estrutural, a escola acaba reproduzindo práticas que o tratam como pontual contribuindo para sua manutenção.

Ao lado dessas práticas, também emergiram discursos que de certo modo relativizaram ou minimizaram a gravidade dos episódios como, por exemplo, D4 quando afirma: “Às vezes é uma coisinha ou outra, mas é a fase que ainda resolve na conversa, né?”, atribuindo a algo transitório do desenvolvimento infantil ou mesmo D2 e D12 que, mesmo relatando a ocorrência de situações, sustentou que nunca houve a necessidade de medidas mais incisivas, reduzindo as ocorrências à episódios isolados.

Essas práticas que são marcadas por ações reativas ou por ausência ao enfrentamento demonstram discrepâncias entre reconhecer e definir o fenômeno do racismo como estrutural e revelam não haver planejamento de ações para uma educação antirracista efetiva. Ao relativizar os episódios de racismo, a escola perpetua a lógica estrutural do fenômeno que acaba sendo tratado com uma exceção que ocorre em momentos pontuais e não como um mecanismo que hierarquiza as relações sociais.

De todas as participantes (N=12) apenas uma delas relatou que o enfrentamento ao racismo, por vários anos foi uma preocupação geral da equipe e que a temática compunha o plano de ação presente no PPP da escola.

*As professoras também, no plano de ação, elencaram músicas, histórias, atividades pra elas trabalharem com as crianças. Com as famílias a gente fez nas reuniões de pais essa fala. Porque estava mesmo muito arraigada. E aí a gente falou com eles. E citou os casos. Lógico que a gente não nomeou, mas a gente citou os casos que aconteceram. Então, **na verdade, a escola estabeleceu um trabalho contínuo**. Não ali uma situação pontual, né? Foram anos como situação problema no plano de ação. **Demorou muitos anos pra gente tirar do plano de ação**. Porque a gente achava que ainda era necessário. Depois, quando se tornou um hábito, aí a gente tirou (D6).*

A fala de D6 revela um movimento distinto das demais participantes. Pode-se dizer que é um ponto de ruptura entre as práticas reativas e as práticas planejadas. O racismo não foi tratado como episódios isolados, mas incorporado de maneira sistemática ao plano de ação da escola. Atividades como músicas, histórias e ações junto às famílias demonstraram a intencionalidade pedagógica, no enfrentamento ao racismo que a escola buscou construir de modo contínuo.

Manter a temática de enfrentamento ao racismo no plano de ação por vários anos, demonstra o reconhecimento do fenômeno enquanto estrutura e indica a

compreensão de que ele não se dissolve rapidamente e sim que exige comprometimento, participação e construção coletiva de toda a equipe escolar conforme apontam Boccia, Dabul e Lacerda (2013). Expressam ainda, um esforço em compreender a temática do racismo como questão coletiva aproximando do proposto por Cavalleiro (2024), deslocando da esfera do improvisado e da reação para a esfera do planejamento pedagógico.

Ainda tratando sobre as práticas e medidas, à luz de Piaget (1994), essas medidas reativas, de cunho administrativo ou pontual podem ser interpretadas como baseadas na obediência às regras por medo de sanções sem a devida internalização dos valores que as permeiam aproximando-se dos aspectos da moral heterônoma. Por outro lado, quando a escola proporciona oportunidades para que as crianças reflitam, descentrem e compreendam as relações como fonte de reciprocidade e cooperação, favorece-se a construção da moral autônoma onde tais princípios são incorporados como valores. É nessa transição, de práticas pontuais às práticas planejadas e permanentes que a escola define seus caminhos e sua cultura escolar.

Em síntese, a análise deste eixo revelou que a consciência do racismo enquanto estrutural revela-se nas práticas escolares que quando identificadas, ainda variam entre medidas reativas (maior parte) e experiência mais consistente (D6). Essa tensão evidencia o quanto o enfrentamento ao racismo exige mais que reconhecimento por meio do discurso, exige intencionalidade pedagógica e comprometimento coletivo. É nesse ponto que se torna necessário analisar se essas medidas são materializadas de alguma maneira na rotina escolar e se há previsão de investimentos pedagógicos e financeiros na propositura do enfrentamento ao racismo.

6.3.1 Subeixo 3 A- O enfrentamento ao racismo manifesto pelas participantes na escolha de recursos materiais utilizados na escola

Este subeixo foi elaborado em resposta à questão nº 24, que investigou se, na escolha dos materiais didáticos, as diretoras procuram incluir livros, brinquedos e jogos que abordem o racismo e valorizem a cultura e personagens negros, bem como se há a preocupação com a proporção desses materiais no acervo escolar. Diante dos relatos das participantes, observou-se investimento em recursos

materiais que fazem alusão à cultura negra, adquiridos com o intuito de materializar propostas de educação antirracista e de atender às políticas de ações afirmativas que, conforme a legislação vigente, devem integrar o currículo e o planejamento escolar permanente.

Apenas uma participante dentre todas (N=12) alegou que na escola onde atua não houve aquisição recente de nenhum desses materiais e não visualizou materiais anteriores à sua chegada nesta escola (2 anos) que vislumbrasse com eles a possibilidade de se estabelecer um trabalho permanente no enfrentamento ao racismo. Porém, demonstra a intenção de realizar tais aquisições colocando a necessidade desses materiais como, por exemplo, livros para a equipe e para as crianças e que com esses livros possam de alguma forma se sentirem representadas.

Em suas palavras, D7 pondera: *“eu vejo a necessidade de ter livros, né? Que a gente vê, o grupo vê também. Livros que trabalhem sim, né? Que as crianças também possam se sentir representadas, né?”*. As demais participantes apontam a preocupação com a aquisição de materiais que representem a diversidade de alguma forma, como revelam as falas a seguir:

Adquirimos, até na biblioteca a gente fez uma reforma, não, uma reorganização, e a gente decidiu dar um nome para a biblioteca, aí a gente pensou no nome, e até uma ex-diretora aqui, que é uma pessoa preta também, a gente chamou a família dela aqui, fez uma homenagem, e a gente até contou isso, que é uma orientação também, né? Trabalhar personalidades de pessoas pretas, literatura e tal, por isso que a gente pensou no tema da amostra, não ficar só falando aquela coisa assim, contando a história da escravidão, por exemplo, e do sofrimento, mas tá contando um outro lado (D5).

Sim. Aqui, eu cheguei, eu ainda não fiz nenhuma compra, mas a gente já tá fazendo a previsão, né? Da compra do recurso do PDDE, e a gente prevê sim, e aí a gente já tem aqui, eu fiz o levantamento inclusive pra atualizar a documentação da sala de leitura que foi pedida, e a gente tem assim, vasto acervo e bastante coisa. Há em torno assim, de uns 40% já é dessa questão, essa questão de jogos de bonecas pretas e outros itens (D9).

Sim, com certeza. (pausa) Cerca de 50% dos materiais que escolhemos incluem questões relacionadas à cultura negra, seja em livros, brinquedos ou jogos. A gente acredita que é importante que as crianças se vejam representadas no que aprendem (D12).

Nas falas apresentadas, e nas demais que compuseram a análise completa, é

possível perceber diferentes posturas no que diz respeito ao investimento em materiais que remetam à cultura negra e à representatividade destes em ambiente escolar. Os níveis se emergem desde D7, por exemplo, que não possui material representativo, mas reconhece a necessidade de aquisição à D5, D9 e D12 que demonstram avanços mais concretos, ainda que diferenciados, nesse campo.

A participante D5 relata ações de cunho simbólico, por exemplo, a reorganização do espaço da biblioteca e a escolha de um nome que homenageia uma ex-diretora negra, além da preocupação em construir uma narrativa para além da história da escravidão, valorizando as contribuições e conquistas da população negra. D9 e D12 demonstram a preocupação e o compromisso com a representatividade quando as duas mencionam porcentagens consideráveis de materiais em alusão à cultura negra como: bonecas pretas, jogos de matriz africana e livros. Cabe aqui salientar que as participantes cujas falas não estão apresentadas repetiram as que indicamos, e mencionaram bonecas de cor preta e livros voltados à cultura negra em suas escolas. Tais iniciativas vão ao encontro da Lei nº 10 639/2003 e da proposta de uma educação antirracista que valoriza a identidade negra de maneira ampla e efetiva além de se aproximarem da moral autônoma, com o trabalho baseado em valores como empatia e respeito mútuo.

De modo geral, as falas apresentadas neste capítulo demonstram que as participantes reconhecem o respeito como valor moral, revelando assim aproximações à moral autônoma (Piaget, 1994; La Taille, 2009). No entanto, com relação às concepções de racismo estas se encontram voltadas apenas à dimensão individual do fenômeno, com limitações na compreensão de suas dimensões institucional e estrutural. Além disso, as ações referentes ao seu enfrentamento ainda ocorrem de maneira pontual, em maior parte, e nem sempre estão articuladas ao planejamento escolar ou ao currículo.

A tensão existente entre práticas pontuais e reativas e planejamentos permanentes, conduz a uma questão importante sobre quais valores estão de fato orientando as práticas das participantes diante das situações de racismo. Nesse ponto, emerge a necessidade de retomar a discussão sobre respeito como valor sociomoral, compreendendo-o não apenas como atitude individual, mas como princípio ético que pode sustentar práticas educativas coletivas e comprometidas com a igualdade racial, temática que será discutida no eixo a seguir.

6.4 EIXO 4- O RESPEITO COMO VALOR SOCIOMORAL E SUA RELAÇÃO COM O RACISMO

O presente eixo emergiu diante das respostas dadas pelas participantes para as questões 17, 18 e 20 que buscaram compreender como as participantes concebem o respeito e como essas concepções se manifestam em suas práticas escolares. O enfoque deste eixo é perceber se as participantes articulam as ideias de respeito com as de racismo, identificando especialmente se promovem o respeito mútuo como instrumento para o enfrentamento ao racismo estrutural no ambiente escolar.

Falas enfatizando o respeito como aceitação e/ ou tolerância foram percebidas nas respostas apresentadas por duas participantes, porém ainda com particularidades em suas concepções. Demonstraremos as falas mencionadas abaixo:

*Hum... respeito é não agredir as outras pessoas porque pensam, agem ou são diferentes da gente. Eu posso não concordar, mas eu preciso respeitar, então acho que **respeito passa também por aceitação** né? Aceitar o jeito, a aparência, a cor da outra pessoa (D1).*

*Então a gente procura trabalhar desde pequenininhos com eles. Porque como aqui atende desde a primeira infância. Porque nessa faixa etária que a gente vai **construindo as noções de respeito, de aceitação, de coletividade** (D6).*

A fala de D1 revela a compreensão de que respeito vai além da obediência às normas, pois quando menciona a questão da aceitação ao ponto de vista do outro demonstra reconhecer no outro sua dignidade mesmo diante de situações de divergência. Essa consciência de aceitação também é percebida, em sua fala, quando faz menção a aparência e à cor. Contudo, ao enfatizar o respeito como aceitação, corre o risco de reduzi-lo à comportamentos passivos que podem não tensionar efetivamente as hierarquias que estruturam as relações sociais (Guimarães, 2009; Moura, 2019; Bento, 2022), ou seja, embora haja um avanço conceitual em aproximação à moral autônoma para além do respeito como mera obediência (Piaget, 1994), o foco na aceitação e tolerância parece ocupar o lugar de não tensionamento das hierarquias sociais que estruturam o racismo, tal como vimos no conflito entre o professor (branco) e o estudante (negro) onde o estudante

teve que ceder. Cabe questionar a que tipo de aceitação se está aludindo.

Nesse ponto, a fala de D1 permite a problematização de um aspecto recorrente no contexto escolar que se relaciona a ideia de respeito à cordialidade e convivência pacífica, mas sem o enfrentamento das desigualdades existentes e manifestadas. A moralidade autônoma, conforme Piaget (1994), pressupõe reflexão e reciprocidade nas relações e não a neutralidade dessas desigualdades. Desse modo, as práticas pedagógicas que promovam apenas a aceitação sem a reflexão sobre racismo podem contribuir, ainda que sem intenção, para a manutenção das hierarquias e do racismo institucional conforme já mencionado no referencial teórico.

De modo semelhante, a fala de D6 evidencia o respeito como aceitação ao outro e construção da coletividade destacando o processo dessa construção na primeira infância. Sua fala demonstra aproximação com uma concepção que valoriza a convivência e aponta para um trabalho que desde cedo prevê a construção de formação aos alunos, comprometida com a diversidade. Esse aspecto é muito interessante se pensarmos que as crianças não são racistas, bondosas ou maldosas. As crianças aprendem em suas interações sociais, como responder às demandas do ambiente. Ou seja, estão evidenciando como percebem e constroem seu pensamento sobre o outro, a partir das vivências mediadas pelos adultos, a cultura, a sociedade onde estão inseridas.

A perspectiva apresentada por D6 dialoga diretamente com suas concepções reveladas em eixos anteriores em que a participante apresenta uma concepção sobre o racismo para além da dimensão individual e relata que a temática permaneceu presente no plano de ação da escola em que atua por vários anos reforçando assim, o papel social da escola como espaço de construção moral e afetiva, em que o respeito mútuo deve ser cultivado não apenas por meio das regras de convivência, mas a partir do reconhecimento do outro e de sua dignidade.

Essa permanência da temática ofereceu possibilidade à equipe escolar para consolidar práticas voltadas ao enfrentamento do racismo até que se tornassem hábitos incorporados ao cotidiano escolar. Essa conduta revela a construção da coletividade pautada na não neutralidade considerando que a escola é local de enfrentamento às práticas racistas e construção de sujeitos moralmente autônomos (Piaget, 1994; La Taille, 2009) permitindo a impressão de que sua gestão busca consolidar hábitos de respeito como práticas permanentes da escola e não apenas respostas a episódios isolados.

Algumas participantes (5) situaram o respeito como valor ético diretamente ligado ao caráter. D4, por exemplo, quando perguntada sobre a sua definição de respeito, possíveis relações com o racismo e como o respeito se apresenta em nossa sociedade (questões 17,18 e 20), afirmou: *“Eu acho que não é só falta de respeito. Eu acho que o racismo estrutural é falta de caráter também. Eu acho que é uma coisa mais pesada [...]”* (D4). Ao associar o racismo à ausência de caráter, a participante desloca a discussão para o campo da moralidade no que tange ao não reconhecimento da dignidade do outro: *“É a questão de se achar superior, né? E o outro é inferior a mim, né?”* (D4). Nesse sentido, sua definição de respeito está diretamente ligada ao reconhecimento da dignidade do outro e de sua humanidade remetendo-se à concepção de respeito mútuo (Piaget, 1994), fundamentada na relação de reciprocidade.

No entanto, como já analisado em eixo anterior, a participante reconhece o racismo como estrutural, mas acaba por reduzi-lo a uma falha de caráter individual, desconsiderando os mecanismos sociais e históricos que perpetuam as desigualdades raciais e que se articulam à cultura do embranquecimento e individualizam o fenômeno do racismo (Bento, 2022). A impressão que emerge é de que ao mesmo tempo em que reconhece o racismo como mais que falta de respeito, não problematiza suficientemente os sistemas que o tornam recorrente.

É importante destacar também que, ao reduzir o racismo à falta de caráter, ou seja, à dimensão individual, a participante desloca o fenômeno de seu campo estrutural para o moral, não considerando os condicionantes sociais que o produzem e sustentam. Esse deslocamento é manifestação da permanência de uma moral heterônoma coletiva, que tende a individualizar as responsabilidades pelas injustiças sistêmicas.

Tal impressão pode ser afirmada em análise de eixo anterior quando a participante apresenta que as situações de racismo identificadas são resolvidas apenas conversando (intervenção pontual e reativa) por se tratar de episódios que ocorreram na fase da infância. Percebe-se a ausência de diálogo pois quando a diretora fala em conversar, refere-se a ela dizendo à criança que ela é bonita, que o cabelo dela é bonito, que todos somos diferentes” Trata-se de uma postura informacional e não construtiva. Assim, embora a definição moral seja relevante é limitada pela ausência de articulação entre a concepção apresentada e a ação pedagógica.

Outra definição bastante recorrente (5) entre as falas das participantes (N=12) foi a de definir o respeito como valor contrário ao racismo. Essas participantes relacionaram o respeito e o racismo como valores antagônicos. Para D7: *“Quando a pessoa acha que um grupo é inferior ao outro pela raça, ou enfim. Ela acha que aquele grupo não merece o respeito [...] Então eu acho que está diretamente relacionado sim ao respeito a todas as pessoas”*. A participante articula diretamente a presença do racismo à ausência do respeito apontando que ao inferiorizar pessoas ou grupos de pessoas de cor preta, nega-se o reconhecimento da sua dignidade como merecedor de respeito. Na fala apresentada, o respeito aparece não apenas como aceitação ou tolerância, mas como valor que propõe reconhecimento ao outro, tal como aspectos do respeito mútuo (Piaget, 1994) em que a reciprocidade e a cooperação são essenciais para as relações sociais harmoniosas.

Diante da fala destacada é possível perceber que apesar D7 ainda não ter efetivamente nenhuma prática antirracista ancorada ao planejamento da Unidade Escolar, pautando suas ações no cumprimento dos projetos encaminhados pela secretaria municipal de educação, e não ter, ainda, adquirido nenhum material voltado diretamente ao trabalho com a diversidade ou o respeito ao outro, reconheceu, talvez diante da problematização produzida pela própria entrevista, a importância do respeito para a convivência e o articula à coletividade. A ausência de um trabalho intencional, planejado para favorecer a construção de uma educação antirracista revela espaços no ambiente escolar para a invisibilidade, para o racismo estrutural, para ações que reforçam que crianças, alunos, de cor preta devem continuar a ocupar papel mais resignado no contexto escolar, por exemplo. Ou, a família de uma criança não aceitar a professora negra e isto ser tratado como uma necessidade de convencimento desses adultos para que “aceitem” a professora negra cuidando de sua filha. É preciso que esses casos reais, episódicos, sejam percebidos como reveladores de concepções mais profundas da tecitura social se apresentando na escola. A escola como organismo vivo deve questioná-los, fazerem emergir e lidar com eles produzindo senso crítico.

Ainda nessa compreensão de respeito e racismo como antagonismos, D11 afirma que:

Para mim, respeito é, antes de tudo, empatia. É saber se colocar no lugar do outro e tratar as pessoas com dignidade. Respeito é tratar o

outro como gostaríamos de ser tratados. O racismo, na minha opinião, é a maior demonstração de falta de respeito. Quando alguém discrimina o outro pela cor da pele ou por sua etnia, está desrespeitando a dignidade da pessoa. Não tem como respeitar alguém e ser racista ao mesmo tempo (D11).

A participante evidencia em sua fala a associação do respeito à empatia e à capacidade de se colocar no lugar do outro revelando uma compreensão moral pautada na reciprocidade e valorização da convivência ética. Diante de sua fala é possível perceber que ela compreende o respeito não apenas como uma obediência às normas sociais, mas como valor moral que orienta as relações sociais estabelecidas.

Ao afirmar que *“quando alguém discrimina o outro pela cor da pele ou sua etnia, está desrespeitando a dignidade da pessoa”* a participante apresenta uma concepção de respeito que pode ser lida como pautada no reconhecimento da dignidade do outro revelando uma postura própria da moral autônoma (Piaget, 1994; La Taille, 2009) fundamentada na reciprocidade e valorização do indivíduo em sua integralidade. Ela compreende o valor das relações além da concepção individual, pois a percebe dentro de uma perspectiva voltada à coletividade. Quando D11 relata *“não tem como respeitar alguém e ser racista ao mesmo tempo”* reforça uma concepção coerente com os fundamentos do respeito mútuo (Piaget, 1994; Freitas, 2003), pois demonstra o entendimento de reconhecimento da dignidade do outro enquanto pessoa e a compreensão de que racismo e respeito são conceitos antagônicos e reforça a dimensão de violência simbólica e estrutural que o racismo carrega.

Esse antagonismo entre racismo e respeito, apresentado pelas participantes em destaque, pode abrir espaço à possibilidade de uma reflexão pedagógica no enfrentamento ao racismo que se paute na promoção do respeito mútuo como valor essencial nas relações sociais dentro do contexto escolar. Nenhuma delas menciona o respeito apenas como obediência às normas estabelecidas, o que demonstra aproximações à moral autônoma no que tange à compreensão do respeito como valor moral. Ainda assim, é possível perceber variações nas concepções atribuídas, pois embora o respeito como valor esteja presente, de alguma maneira, em todas as falas o grau de profundidade e reflexão ética foi diversificado. As práticas cotidianas também vão revelando a dificuldade de garantir que essas concepções positivas sobre o respeito mútuo constituam o tecido social tal como o racismo nele está tão

aprofundado.

Outro ponto comum foi que em todas as concepções apresentadas, o racismo quando relacionado ao respeito, predominou na dimensão individual. Apenas em algumas falas no decorrer das entrevistas, ainda que de maneira muito sutil, foi possível identificar uma reflexão mais crítica e ampliada sobre o racismo em suas dimensões institucional e estrutural, conforme analisado em eixo anterior. Portanto, as entrevistas evidenciam uma percepção em construção: há um reconhecimento relevante da importância do respeito como valor moral e antagonista ao racismo, mas ainda limitado por concepções que necessitam de maior articulação e compreensão do racismo enquanto fenômeno estrutural.

Em síntese, as concepções de respeito apresentadas pelas diretoras revelam a existência de valores morais em diferentes níveis de elaboração, oscilando entre uma moralidade heterônoma e uma moralidade autônoma que começa a se constituir pelo reconhecimento recíproco e da reflexão ética sobre o outro. Essa diversidade de concepções evidencia o desafio da escola em transpor o respeito do campo da obediência às normas para o campo das práticas que promovam efetivamente a equidade racial.

O respeito, enquanto valor sociomoral, pode tornar-se um potente mediador na construção de uma educação antirracista apenas quando articulado à reflexão crítica sobre as estruturas de poder que sustentam o racismo. Isso implica deslocar o discurso da aceitação e da tolerância para uma prática onde o diálogo, a cooperação e a reciprocidade possam servir de base à desconstrução das hierarquias raciais e à consolidação de uma cultura escolar comprometida com a igualdade. Assim, pensar o respeito como valor estruturante das relações estabelecidas no contexto escolar é, também, reconhecer que sua expressão plena somente se realiza quando confronta as desigualdades históricas e os mecanismos que produzem e mantêm o racismo estrutural.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa que teve como objetivo geral analisar as concepções de diretoras escolares acerca do racismo, do respeito e das possíveis medidas de enfrentamento ao racismo no contexto escolar, à luz da Epistemologia Genética desenvolveu-se por meio de um estudo de abordagem qualitativa, de caráter descritivo, realizado por meio de entrevistas semiestruturadas com 12 diretoras de escolas da rede municipal de ensino, em sua maioria efetivas (apenas uma substituta), com trajetórias profissionais que variam entre 11 e 28 anos no magistério e média de 10 anos no exercício da função de direção escolar. A análise dos dados revelou variações nas compreensões das participantes sobre o racismo, o respeito e as práticas antirracistas, evidenciando aproximações e distanciamentos em relação aos conceitos de racismo estrutural e de desenvolvimento sociomoral, eixo teórico no qual a pesquisa se ancora.

A pesquisa permitiu analisar que, embora o racismo seja reconhecido por algumas diretoras como um fenômeno estrutural, ele ainda é, para a maioria delas, compreendido em manifestação individual. Tal análise possibilitou evidenciar a força do mito da democracia racial que, ao longo da história brasileira, construiu a aparente ideia de uma convivência harmoniosa mascarando os mecanismos de exclusão e hierarquização racial.

No que tange às concepções sobre o racismo, foi possível observar que as participantes reconhecem o fenômeno como sendo mais que atos isolados. Algumas associaram às dimensões institucional e estrutural em suas manifestações que podem ser sutis, cotidianas e, em certas ocasiões, naturalizadas nas relações sociais estabelecidas. Tais concepções indicam a compreensão do racismo como um fenômeno com inúmeras facetas, cujas manifestações podem acontecer de maneira explícita ou implícita.

Quanto à identificação das situações de racismo, as respostas também apresentaram variações já que algumas diretoras participantes relataram não ter presenciado episódios explícitos de racismo em suas escolas. Outras já relataram caso envolvendo alunos, familiares e até uma situação em que a participante foi questionada se realmente ocupava o cargo de direção, por conta de sua cor (a participante se identificou como preta durante a entrevista). Tais situações não revelam apenas a existência do racismo institucional, mas como ele pode se

manifestar de maneira sutil no cotidiano escolar. Diante das falas analisadas ainda é possível se observar uma tendência predominante à individualização do racismo, vinculando-o a atitudes isoladas ou a falhas de caráter revelando um distanciamento em relação a uma concepção crítica sobre o racismo estrutural.

No que se refere ao respeito, a maior parte das participantes associou-o aos princípios de empatia, escuta, diálogo e convivência harmoniosa citando episódios, inclusive, que deixaram bem claras suas articulações do conceito com a valorização da dignidade do outro e o inverso à negação dessa dignidade. Tais percepções aproximam-se do conceito de respeito mútuo onde a consideração e a valorização do outro é construída a partir das relações de reciprocidade e cooperação. Entretanto, também se observou que o respeito é frequentemente compreendido como valor individual, o que, novamente, dialoga com a tendência à individualização do racismo, dificultando sua compreensão enquanto fenômeno social e coletivo.

Atentando-se às práticas pedagógicas pensadas e/ou executadas para o enfrentamento ao racismo, ou seja, para a promoção de uma educação antirracista foram relatadas ações como rodas de conversa e uso da literatura. Algumas participantes demonstraram preocupação com a aquisição de recursos materiais que denotem representatividade à população negra com números expressivos de proporção. Tais medidas implementam o previsto na lei nº 10 639/2003. No entanto, ainda são, em maioria, descritas como ações pontuais e de cunho reativo. Outras ocorrem, com ênfase, durante o mês de novembro. Há aquelas, ainda, que são previstas apenas como forma de cumprir orientações vindas da secretaria. O que elas têm em comum é que elas não se integram ao planejamento escolar permanente e essa ausência sugere a necessidade de articulação ao currículo e ao Projeto Político Pedagógico das escolas. Esse caráter pontual e reativo limita o potencial emancipador das ações educativas e reforça a urgência de práticas institucionais contínuas e estruturadas de enfrentamento ao racismo.

A evidência de que as práticas antirracistas permanecem reativas e pontuais demonstra que a gestão escolar ainda necessita de uma dimensão ética e política comprometida com a equidade racial. A Epistemologia Genética oferece, nesse sentido, pressupostos importantes quando aborda a necessidade de que as práticas de convivência social revelem passagem da moral heterônoma para a moral autônoma podendo conceber como um caminho pedagógico para o deslocamento das escolas de uma postura reativa para uma postura propositiva e transformadora

no enfrentamento ao racismo.

Por fim, algumas participantes relataram a necessidade de formações que favoreçam a criação de uma cultura de respeito e pertencimento nas escolas, alinhada aos princípios de diálogo e escuta. Tais proposituras se articulam como elementos de transição à moral autônoma. Esse ponto reforça importância de investir em processos formativos que possibilitem não apenas reconhecer o racismo, mas compreendê-lo em suas diferentes manifestações e dimensões além de favorecer a construção de sujeitos autônomos e comprometidos com as práticas antirracistas.

No que se refere às limitações do estudo, destaca-se que a pesquisa foi realizada em uma única rede municipal de ensino, o que confere às análises um caráter situado e contextualizado das concepções das diretoras participantes. Trata-se, portanto, de compreensões produzidas em um contexto específico, sem pretensão de generalização. Além disso, a utilização exclusiva de entrevistas como instrumento de coleta de dados delimitou o acesso às concepções expressas verbalmente pelas participantes. A incorporação de outros procedimentos metodológicos, como observação das práticas escolares ou análise documental, poderia ampliar e aprofundar a compreensão dos processos institucionais relacionados ao enfrentamento do racismo, configurando-se como possibilidades para futuras pesquisas.

Considerando o vínculo da pesquisadora com a função pesquisada, entende-se que esta pesquisa não se encerra no âmbito acadêmico, mas assume também um compromisso social. Nesse sentido, pretende-se oferecer os resultados do estudo à rede municipal de ensino, por meio da socialização da dissertação e da elaboração de materiais formativos destinados às diretoras escolares, como subsídio para processos de reflexão, formação e planejamento coletivo. Tal devolutiva busca contribuir para a qualificação das práticas de gestão e para o fortalecimento de ações institucionais comprometidas com a educação antirracista.

Em suma, a análise dos dados sintetizada e aqui demonstra que há um movimento nas escolas pesquisadas na forma de lidarem com as questões raciais e promoverem noções de respeito mútuo, embora esse processo se manifeste de maneira variada. Os dados revelam tanto avanços no reconhecimento do respeito como valor moral quanto limitações na articulação entre esse valor e o enfrentamento do racismo estrutural no contexto escolar.

Por fim, os resultados desta pesquisa apontam para desdobramentos que ultrapassam a divulgação acadêmica, indicando possibilidades concretas de intervenção no contexto da gestão escolar. As análises evidenciam a necessidade de investimentos contínuos em processos formativos voltados ao letramento racial de gestores e equipes escolares, de modo a favorecer a compreensão do racismo em suas dimensões individual, institucional e estrutural, bem como sua articulação com o desenvolvimento de valores sociomoraes fundamentados no respeito mútuo. Além disso, os achados sugerem a importância de integrar as práticas antirracistas ao planejamento pedagógico permanente, ao currículo e ao Projeto Político-Pedagógico das escolas, superando ações pontuais e reativas. Nesse sentido, a pesquisa oferece subsídios teóricos e empíricos para a formulação de políticas de formação continuada, para o fortalecimento de uma gestão escolar ética e democrática e para o desenvolvimento de futuras investigações que aprofundem a relação entre gestão, desenvolvimento moral e enfrentamento do racismo no contexto educacional.

REFERÊNCIAS

ALLPORT, G. W. **The nature of prejudice**. Massachusetts: Addison-Wesley, 1979.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BATISTA, E. C.; MATOS, L. A. L.; NASCIMENTO, A. B. A entrevista como técnica de investigação na pesquisa qualitativa. **Revista Interdisciplinar Científica Aplicada**, Blumenau, v.11, n.3, p.23-38, 2017.

BENTO, C. **O pacto da branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras, 1ed., 2022.

BHERING, M. de S. **Currículo e educação para as relações étnico-raciais : desafios da Lei 10639/2003**. Orientador: Valter Machado da Fonseca. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Viçosa. Viçosa, MG, 2020.

BOCCIA, M. B.; DABUL, M. R.; LACERDA, S. DA C. (org.) **Gestão Escolar em destaque**. Jundiaí: Paco Editorial, 2013.

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

BORJA, M. E. L.; PEREIRA, C. D. As leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008: Reflexões a partir do pensamento crítico acerca da colonialidade do saber. **Revista Cenas Educacionais**, Caetité –Bahia -Brasil, v. 1, n. 1, p. 242-270, jan./jun. 2018.

BRASIL, **Educação como exercício de diversidade**. Coleção Educação para todos. Brasília. UNESCO, MEC, ANPEd, 2005. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=30192&alias=647-vol7div-pdf&category_slug=documentos-pdf&option=com_docman&view=download. Acesso em: 23 jun. 2025.

BRASIL, Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012. **Aprova as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos**. Diário Oficial da União, Brasília, 2012. Disponível em: <https://www.gov.br/conselho-nacional-de-saude/pt-br/atos-normativos/resolucoes/2012/resolucao-no-466.pdf/view>. Acesso em: 27 jun. 2025.

BRASIL, Conselho Nacional de Saúde. Norma Operacional nº 001, de 30 de setembro de 2013. **Organização e funcionamento do Sistema CEP/CONEP, e sobre os procedimentos para submissão, avaliação e acompanhamento da pesquisa e de desenvolvimento envolvendo seres humanos no Brasil**. Diário Oficial da União, Brasília, 2013. Disponível em: <https://www.gov.br/conselho-nacional-de-saude/pt-br/camaras-tecnicas-e-comissoes/conep/legislacao/norma/norma-operacional-no-001-de-2013.pdf/view>. Acesso em: 27 jun. 2025.

BRASIL, Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016. **Trata sobre as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisa em ciências humanas e sociais.** Diário Oficial da União. Brasília, 2016. Disponível em: <https://www.gov.br/conselho-nacional-de-saude/pt-br/atos-normativos/resolucoes/2016/resolucao-no-510.pdf/view>. Acesso em: 27 jun. 2025.

CAMPOS, D. A.; FERREIRA, M. A. de C. Percursos e trajetórias: a identidade do diretor de escola negro nas escolas municipais da cidade de São Paulo. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 30, n. 117, p. 1069–1088, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362022003002982>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/DX8nPqRHPpJBtqc8PW4zsJR/?lang=pt>. Acesso em: 23 jun. 2025.

CARDONA, N. D.; SILVA, F. C. G. **Epistemologias Latino-Americanas na Biblioteconomia e Ciência da Informação**: Contribuições da Colômbia e do Brasil. - Florianópolis, Santa Catarina: Rocha Gráfica e Editora, 2020.

CARNEIRO, S. **Depoimento**. VIII Encontro dos Negros do Norte e Nordeste. Recife. 1988.

CARNEIRO, S. **Dispositivo de Racialidade**: A construção do outro como não ser como fundamento do ser. 1ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2023.

CARVALHO, J.; PINHEIRO, U. **O Racismo Estrutural e a educação como política pública afirmativa**: Leis 10.639/2003, 11.645/2008, 12.711/2012 e o PL 34.22/2021. Rio de Janeiro, 2023.

CASHMORE, E. **Dicionário de relações étnicas e raciais**. São Paulo: Selo Negro, 2000.

CAVALLEIRO, E. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**: Racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. São Paulo: Contexto, 2014.

CAVALLEIRO, E. (org.) **Racismo e Antirracismo na educação**: Repensando a nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2024.

CORREA, S. M. de S. O negro e a historiografia brasileira. **Revista Ágora**, Santa Cruz do Sul, n. 1, 2000.

DELVAL, J. **Introdução à prática do método clínico**: descobrindo o pensamento da criança. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.

DELVAL, J. Aspectos de la construcción del conocimiento sobre la sociedad. **Revista de Investigación en Psicología**, Lima, v. 10, n. 1, p. 9-48, 2007.

ELIAS, N.; SCOTSON, J. L. **Os estabelecidos e os outsiders**: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 2000.

FARRÉS-DELGADO, Y. Dialogar com Quijano: a colonialidade como categoria para compreender o ambiente construído no sistema- mundo moderno/ colonial. Traduzido por Ana Lis da Silva e Silva. **Revista Laje**, v. 1, n.3, p. 332-351, 2024. DOI: 10.9771/lj.v3i0.60557. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/laje/article/view/60557>. Acesso em: 18 jun. 2025.

FERNANDES, F. **Integração do negro na sociedade de classes**. v. 1-2. 3ed. São Paulo: Ática, 1978.

FERRER, L. A. **O Racismo Estrutural no Brasil**: A constitucionalidade das cotas raciais e a cultura antidiscriminatória como parâmetro de justiça. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2022.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução de Joice Elias Costa. Porto Alegre: Artmed, 3ed, 2009.

FONSECA, M. V. **A educação dos negros**: uma nova face do processo de abolição da escravidão no Brasil. Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

FONSECA, M. V. **A história da educação dos negros no Brasil** / Marcus Vinícius Fonseca; Surya Aaronovich Pombo de Barros (Orgs.). – Niterói: EdUFF, 2016.

FREITAS, L. **A moral na obra de Jean Piaget**: um projeto inacabado. São Paulo: Cortez, 2003.

FREITAS, E. F. S.; HASHIZUME, C. M.; OLIVEIRA, E. Educação Antirracista na escola: prática pra a equipe gestora. **Dialogia**. São Paulo, n.43, p. 1-14, mai./ago. 2023. DOI: <https://doi.org/10.5585/45.2023.23209>. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/23209>. Acesso em: 24 jun. 2025.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2010.

GONÇALVES, C. E. de S. **Preconceito de classe social nas significações de estudantes de ensino técnico** : um estudo embasado no aporte teórico da Epistemologia Genética. 409 f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Estadual de Londrina - Londrina, 2022.

GONÇALVES, C. E. de S.; OLIVEIRA, F. N. de. Dimensões intelectual e afetiva do juízo moral de estudantes sobre manifestações de preconceito. **Schème- Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas**, v. 11, n. 2, p. 80-107, ago./dez. 2019. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/scheme/issue/view/581> Acesso em 22 jun. 2025.

GUIMARÃES, A. S. A. **Racismo e Antirracismo no Brasil**. São Paulo: Editora 34, 2009.

GUIMARÃES, A. S. A. **Classes, raças e democracia**. São Paulo: Editora 34, 2012.

HELLER, A. **O cotidiano e a história**. 6. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

HONNETH, A. **Luta pelo reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais**. Rio de Janeiro: Editora 34, 2003.

LA TAILLE, Y. d.; SILVA, N. P.; JUSTO, J. S. **Indisciplina/ disciplina: ética, moral e ação do professor**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2006.

LA TAILLE, Y. **Formação ética: do tédio ao respeito de si**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. 2. ed., Rio de Janeiro: E. P. U., 2022.

MAIA, F. N. de O. *et al.* A aprendizagem cooperativa com um recurso para a educação em valores sociomorais na escola. **Schème- Revista eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas**, v. 12, n. 2, p. 172-210, ago./dez. 2020. DOI: <https://doi.org/10.36311/1984-1655.2020.v12n2.p172-210>. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/scheme/article/view/11394>. Acesso em 22 jun. 2025.

MARQUES, C.; TAVARES, M.; MENIN, M. S. **Valores sociomorais**. Americana: Adonis, 2017.

MARQUES, E. P. S.; SILVA, S. da S. Os desafios epistemológicos e práticos para o enfrentamento do racismo no contexto escolar. **Revista Práxis Educacional**. Vitória da Conquista, v. 16, n. 39, p. 72-90, abr./jun. 2020. DOI: <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v16i39.6360>. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/6360>. Acesso em: 23 jun. 2025.

MEDEIROS, E. R. Raízes da democracia educativa e racial: História do Movimento Negro no Brasil. **Revista Científica FESA**, [S. l.], v. 1, n. 13, p. 34–55, 2022. Disponível em: <https://revistafesa.com/index.php/fesa/article/view/125>. Acesso em: 8 dez. 2024.

MIGNOLO, W. D. **A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade**. In: LANDER, E. (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MONTOYA, A. O. D. O pensamento sociológico de Piaget. **Schème- Revista eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas**, v. 9, n. especial, p. 159-184, 2017. DOI: <https://doi.org/10.36311/1984-1655.2017.v9esp.07.p159>. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/scheme/article/view/7145>. Acesso em: 2 jul. 2025.

MOURA, C. **Sociologia do negro brasileiro**. 2. Ed. São Paulo: Perspectiva, 2019.

MULLER, T. M. P.; COELHO, W. N. B. (Org.) **Relações étnico-raciais e diversidade**. Niterói : Editora da UFF, Alternativa, 2013.

MUNANGA, K. Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje? **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, Brasil, n. 62, p. 20–31, dez. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rieb/a/WxGPWdcytJgSnNKJQ7dMVGz/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 18 ago. 2025.

NASCIMENTO, A. do. **O genocídio do negro brasileiro**: um processo de um racismo mascarado. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

NGANGA, J. G. do N. **Sumário Executivo da Pesquisa Percepções sobre o Racismo no Brasil (2023)**. Peregum- Instituto de Referência Negra/ Projeto SETA- Sistema de Educação por uma Transformação Antirracista. Disponível em: <https://percepcaosobrericismo.org.br/> Acesso em: 12 de jun. 2025.

NUNES, G. C.; NASCIMENTO, M. C. D.; ALENCAR, M. A. C. **Pesquisa científica**: conceitos básicos. Id on line Revista Multidisciplinar e de Psicologia. Ano 10. nº29. Fev 2016.

OLIVEIRA, D. de. **Racismo Estrutural**: Uma perspectiva histórico-crítica. 1. ed. São Paulo: Editora Dandara, 2021.

OLIVEIRA, M. M. de. Florestan Fernandes e o mito da Democracia Racial Brasileira. **Revista Encontros com a Filosofia**, n. IV, fev., 2015. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/enfil/article/download/45760/26197/153944>. Acesso em: 03 out. 2025.

PAIM, E. A.; PINHEIRO, P. M.; PAULA, J. B. de Educação, relações etnicorraciais e decolonização na práxis de professores/as. **Perspectiva- Revista do Centro de Ciências da Educação**. Florianópolis, v. 37, n. 2, p. 437- 452, abr./jun. 2019. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2019.e52614>. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2019.e52614>. Acesso em: 26 jun. 2025.

PARO, V. H. **Diretor Escolar**: educador ou gerente? São Paulo: Cortez, 2015.

PASTORIZA, R. N. Manifestações racistas no contexto escolar. **Brazilian Applied Science Review**, Curitiba, v. 6, n. 1, p. 169-180, jan./fev. 2022. DOI: <https://doi.org/10.34115/basrv6n1-013>. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BASR/article/view/44081>. Acesso em: 25 jun. 2025.

PEREIRA, A. A. **Movimento negro brasileiro**: aspectos da luta por educação e pela “reavaliação do papel do negro na história do Brasil” ao longo do século XX. Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH • São Paulo, julho 2011.

PEREIRA, C. F. G.; BORBA, C. dos A. de; FARIAS, M. I. Projeto Político e

Pedagógico Anti racista na Educação Infantil na escola municipal do campo de João Surá. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, [S. l.], v. 19, n. 47, p. 44–69, 2025. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/site/article/view/1908>. Acesso em: 15 out. 2025.

PIAGET, J. **Estudos sociológicos**. Rio de Janeiro: Forense, 1973.

PIAGET, J. **O juízo moral na criança**. Tradução: Elzon Lenardon. 4.ed. São Paulo: Summus, 1994.

PINHEIRO, B. C. S. **Como ser um educador antirracista**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2023.

PORTO, L. B.; SILVA, J. R. L. da; SOUSA, N. S. de A implementação da Lei 10.639/2003 nas escolas públicas brasileiras: desafios e perspectivas para a promoção de uma educação antirracista. **Revista Educação e Emancipação**. São Luís, v. 16, n. 3, p. 768-793, set./dez. 2023. DOI: <https://doi.org/10.18764/2358-4319v16n3.2023.66>. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/reducacaoemancipacao/article/view/21537>. Acesso em: 26 jun. 2025.

QUIJANO, A. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**. In: LANDER, Edgardo (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino- americanas*. Buenos Aires: Clacso, 2005.

RAMOS, S. L.; *et al.* O racismo estrutural e o papel dos diretores escolares: o que revelam as pesquisas recentes na BDTD- CAPES e RPGE?. **Caderno Pedagógico**, [S. l.], v. 22, n. 5, p. e14751, 2025. DOI: 10.54033/cadpedv22n5-100. Disponível em: <https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/cadped/article/view/14751>. Acesso em: 3 jun. 2025.

RAPOSO, P. L.; ALMEIDA, R. S. de; SANTOS, S. C. M. dos O pensamento decolonial como estratégia de enfrentamento ao racismo estrutural no contexto escolar. **Práxis Educativa**. Ponta Grossa, v. 16, p. 1-19, 2021. DOI: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.16.15355.055>. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/15355>. Acesso em: 25 jun. 2025.

RIBEIRO, D. **Pequeno manual antirracista**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SANTOS, Y. L. **Racismo brasileiro: Uma história da formação do país**. 1. ed. São Paulo: Todavia, 2022.

SILVA, A. da. **Vivências e resistências na ecologia da educação infantil e as discriminações raciais experienciadas pelas crianças: um estudo à luz do modelo bioecológico de desenvolvimento**. 2023. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Programa de Pós- graduação em Educação, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2023.

SILVA, I. C. de C. *et. al.* Educação Física Escolar Antirracista: O ensino das relações étnico-raciais no Ensino Fundamental anos finais e Ensino Médio. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, [S. l.], v. 18, n. 46, 2024. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/site/article/view/1834>. Acesso em: 15 out. 2025.

SILVA, L. L. B.; WEINSTEIN, M. A realidade do Ensino Médio do campo no contexto da Educação das Relações Étnico- Raciais. **ODEERE- Revista do Programa de Pós- Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade**. V. 4, n.8, p. 236-259, jul./ dez. 2019. DOI: <https://doi.org/10.22481/odeere.v4i8.5704>. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/odeere/article/view/5704>. Acesso em: 24 jun. 2025.

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

SOUZA, S. V. M. de **Gestão Escolar: Concepções e práticas**. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 2023.

THOMAS, S.; *et al.* Construção de Valores Sociomorais no Contexto Escolar: intervenção pedagógica a partir da epistemologia genética. In: JÚNIOR, S. L. S. *et al.* (org.). **Interfaces pedagógicas da teoria de Jean Piaget**. Curitiba: CRV, v. 1, p. 145-158, 2021.

VEIGA, C. G. **Subalternidade e opressão sociorracial: questões para a historiografia da educação latino- americana**. São Paulo: Editora Unesp. 2022.

WERNECK, J. Racismo institucional e saúde da população negra. **Saúde e sociedade**, São Paulo, v.25, n.3, jul-set. 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-12902016000300535&lng=pt&nrm=iso . Acesso em 09 de jun. 2025.

APÊNDICES

APÊNDICE A- ROTEIRO PARA ENTREVISTA

1) Qual seu sexo?

- Masculino
- Feminino
- Prefiro não responder

2) Qual a sua faixa etária?

- Até 24 anos
- De 25 à 29 anos
- De 30 à 34 anos
- De 35 à 39 anos
- De 40 à 44 anos
- De 45 à 49 anos
- De 50 à 55 anos
- 55 anos ou mais

3) Você se declara:

- Branco(a)
- Preto(a)
- Pardo(a)
- Amarelo(a)
- Indígena
- Prefiro não responder

4) Qual seu grau de escolaridade?

- Superior completo
- Especialização em andamento
- Especialização concluída
- Mestrado em andamento
- Mestrado concluído
- Doutorado em andamento
- Doutorado concluído
- Outro: _____

5) Além da Licenciatura em Pedagogia você possui outro curso de licenciatura?

() Não

() Sim

Qual? _____

6) Há quanto tempo atua na Direção Escolar?

() Menos de 1 ano

() De 1 à 3 anos

() De 4 à 9 anos

() De 10 à 14 anos

() De 15 à 19 anos

() 20 anos ou mais

7) Antes de ser Diretor atuou em quais relacionadas ao magistério? (Pode assinalar mais de uma opção)

() Professor de Educação Infantil

() Professor do Ensino Fundamental- Ciclo I

() Professor do Ensino Fundamental- Ciclo II

() Coordenador Pedagógico ou Orientador Pedagógico

() Outra função no magistério: _____

8) Há quanto tempo é Diretor nesta Unidade Escolar?

() menos de 1 ano

() de 1 a 3 anos

() de 4 à 9 anos

() de 10 à 14 anos

() de 15 à 19 anos

() 20 anos ou mais

9) Sua Unidade Escolar atende (pode assinalar mais de uma opção):

() Educação Infantil- 0 à 3 anos

() Educação Infantil- 4 e 5 anos

() Ensino Fundamental- Ciclo I

() Educação de Jovens e Adultos

10) Como você define o racismo?

11) Você acha que ocorre racismo entre estudantes nas escolas de um modo geral?

12) Como é essa realidade na sua escola?

- 13) Você é chamado para mediar situações de conflitos étnico-raciais na sua escola? Com que frequência?
- 14) Você já teve que mediar conflitos envolvendo racismo entre professores? E entre professores e alunos? Envolvendo funcionários? (alunos x funcionários, pais x funcionários, funcionários entre si)
- 15) Você conhece o conceito de racismo estrutural? Como você explicaria pra mim?
- 16) Na sua experiência, você acha que o racismo aparece em todas as modalidades de ensino?
- 17) Como você define o conceito de respeito?
- 18) Que relações você vê entre respeito e racismo?
- 19) Você acha possível afirmar que nossa sociedade apresenta racismo estrutural?
- 20) Como você avalia o valor do respeito na sociedade atual?
- 21) Que medidas administrativas você adota na sua escola contra o racismo? Me conte algumas delas.
- 22) Sua escola adota alguma prática pedagógica envolvendo respeito entre pares? Algum projeto, algum programa?
- 23) Você já observou se durante as brincadeiras, recreio ou aulas de Educação Física as crianças de cor preta são escolhidas e/ou convidadas a participar das brincadeiras? Ou então já observou se elas exercem papéis de liderança durante a realização das brincadeiras?
- 24) Na escolha dos materiais didáticos para a sua escola, você procura incluir livros, brinquedos, jogos que discutem racismo? (boneca e boneco pretos, jogos africanos, livros didáticos e paradidáticos que valorizem a cultura e personagens negros). Se sim, há a preocupação em considerar alguma proporção de quantidade durante a escolha?