

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS

MARINA OLINDA SILVA ANDRADE

**AAUSÊNCIA PRESENTE DA NEGRITUDE: POLÍTICAS PÚBLICAS
EDUCACIONAIS E ANÁLISE DOCUMENTAL DA EDUCAÇÃO MUNICIPAL DE
BOA ESPERANÇA – MG**

ALFENAS/MG

2026

MARINA OLINDA SILVA ANDRADE

**AAUSÊNCIA PRESENTE DA NEGRITUDE: POLÍTICAS PÚBLICAS
EDUCACIONAIS E ANÁLISE DOCUMENTAL DA EDUCAÇÃO MUNICIPAL DE
BOA ESPERANÇA – MG**

Dissertação apresentada como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestra em Educação pela Universidade Federal de Alfenas. Área de concentração: Fundamentos da Educação e Práticas Educacionais.

Orientador: Prof. Dr. André Luiz Sena Mariano.

ALFENAS/MG

2026

Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal de Alfenas
Biblioteca Central

Andrade, Marina Olinda Silva.

A ausência presente da negritude: políticas públicas educacionais e análise documental da educação municipal de Boa Esperança - MG / Marina Olinda Silva Andrade. - Alfenas, MG, 2026.

129 f. : il. -

Orientador(a): André Luiz Sena Mariano.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Alfenas, Alfenas, MG, 2026.

Bibliografia.

1. Educação antirracista. 2. Políticas públicas educacionais. 3. Desigualdades territoriais. 4. Pertencimento étnico-racial. I. Mariano, André Luiz Sena, orient. II. Título.

MARINA OLINDA SILVA ANDRADE

A AUSÊNCIA PRESENTE DA NEGRITUDE: POLÍTICAS PÚBLICAS
EDUCACIONAIS E ANÁLISE DOCUMENTAL DA EDUCAÇÃO MUNICIPAL DE BOA
ESPERANÇA – MG

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

Aprovada em: 12 de junho de 2026.

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

Prof. Dr. Natalino Neves da Silva
Instituição: Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

Profª. Dra. Livia Nascimento Monteiro
Instituição: Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG)



Documento assinado eletronicamente por **André Luiz Sena Mariano, Presidente**, em 29/06/2026, às 09:08, conforme
horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.unifal-mg.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **1825558** e o código CRC **6F93CEB6**.

À ancestralidade: aos movimentos negros que ao longo da história construíram caminhos para que pessoas como eu pudessem chegar até aqui. Por isso, hoje eu posso sonhar.

À geração futura: aos/às Capitães da Areia de Boa Esperança, para que também tenham o direito de ser encantados e encantadas pela vida.

AGRADECIMENTOS

Uma das frases mais famosas da literatura, atribuída ao físico Isaac Newton, é um trecho de uma carta em que ele afirma que, se foi possível ver mais longe, foi por estar sobre os ombros de gigantes. Embora o autor se referisse a uma condição literal, a expressão se popularizou como metáfora entre pessoas que a utilizam para reconhecer que, apesar de todos os seus esforços, não foi de forma solitária que alcançaram as belezas do horizonte. Assim, diante dessa metáfora, reconheço, com toda a minha alma e gratidão, que só pude chegar até aqui e desenvolver esta pesquisa porque, durante essa jornada, contei com os “ombros de gigantes” que me apoiaram e me ajudaram a ver mais longe. Por isso, agradeço a cada uma delas.

Ao Rotaract Club de Boa Esperança, que, embora não esteja mais ativo, foi o farol que acendeu esse sonho em mim. Por meio do voluntariado realizado junto aos amigos e às amigas do Rotaract, tive contato com os primeiros documentos e experiências que me conduziram à realização desta pesquisa. Nesse mesmo movimento, conheci também a pessoa que me apresentou o mundo da pesquisa como possibilidade. Vinda de uma pequena faculdade privada do interior, a pesquisa científica não se apresentava como um caminho possível antes de conhecer Alaércio, meu grande amigo, que me incentivou a participar dos processos de seleção, me encorajou a acreditar no meu potencial, decifrou editais comigo e ajudou a semear esse sonho em mim. Alê, tem um pouco de você nessa conquista. Serei sempre grata.

À espiritualidade, por se fazer presente, sobretudo nos momentos em que seguir parecia improvável. Foi no desespero, nas pausas e nas retomadas que encontrei força para acreditar. Muitas das respostas vieram como permanência, como sustento, o que foi suficiente para que o caminho continuasse possível.

Ao André, orientador e grande inspiração nesta trajetória acadêmica. Obrigada pela paciência, por educar e orientar com carinho, fazendo com que a práxis da pedagogia como prática da liberdade ultrapassasse os discursos teóricos e alcançasse nosso processo educacional. Serei sempre grata.

À minha amiga Maria Caroline, pelo incentivo e apoio, por me acompanhar nessa jornada acadêmica, como na COPENE e no Simpósio, por me ouvir com entusiasmo enquanto eu falava por horas sobre os dados que analisava. À Sarah, amiga tão presente ao longo do desenvolvimento desta pesquisa, com quem compartilhei cada fase vivida desse processo – angústias, ideias, alegrias e cansaços. Obrigada, minhas amigas!

Assim como ocorre com diversos estudantes do interior que, por serem naturais de municípios sem universidades, precisam se deslocar para outras cidades a fim de acessar a

educação superior, nas minhas idas à sede da UNIFAL lidei com muitas dificuldades, como a inflexibilidade dos horários de ônibus e a baixa rotatividade deles. Nesses desafios de acordar de madrugada, passar horas em rodoviárias e perder aulas em razão de ônibus atrasados ou quebrados, conheci Mariana, conterrânea que, com suas idas diárias para Alfenas, gentilmente me ajudou nesse processo. Obrigada, Mariana, por todas as caronas que me deu, possibilitando que esse trajeto fosse possível. Agradeço também à Luana, amiga e companheira de luta, pelas horas que passou comigo na Casa da Cultura tentando encontrar arquivos que pudessem contribuir para esta pesquisa.

Aos ombros que me acolheram e sustentaram ao longo deste percurso: obrigada por me elevarem o suficiente para enxergar mais longe do que eu conseguiria sozinha.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

Agradeço à FAPEMIG, pelo financiamento e apoio a esta pesquisa, que pôde ser materializada por meio desse incentivo.

Irmão, você lembra de onde 'cê vem?
E quando você chegar lá
O que 'cê tem vai voltar pra de onde 'cê vem?

(Djonga, 2019)

RESUMO

O objetivo desta pesquisa foi investigar se, em que medida e de que forma, a educação municipal de Boa Esperança incorpora a Lei nº 10.639/03 na política curricular, a fim de compreender os limites e as possibilidades de construção de uma educação antirracista no contexto local. Para isso, adotou-se como metodologia a análise documental, em diálogo com estudos teóricos sobre identidade, raça, políticas públicas educacionais e educação antirracista. A investigação permitiu examinar como a gestão pública educacional reconhece, ou silencia, desigualdades raciais presentes nas próprias estruturas do município; como o debate racial é incorporado aos documentos institucionais; e em que medida esse reconhecimento se converte em políticas públicas educacionais voltadas ao enfrentamento das desigualdades e à promoção da educação antirracista. A análise evidenciou que, em um município pequeno, do interior e historicamente estruturado pela lógica do agronegócio, categorias como periferia, desigualdade e raça tendem a não ser reconhecidas como elementos constitutivos da realidade local. Essa ausência de letramento sobre a própria realidade municipal contribui para a dificuldade de nomear práticas racistas e de desigualdades, o que também pode dificultar o reconhecimento do pertencimento étnico-racial. Os resultados revelam que, embora os documentos utilizem linguagem de inclusão e valorização da cidadania, também produzem apagamentos acerca da presença negra e omitem discussões estruturantes sobre raça. A análise evidencia que o desafio do município não é apenas implementar a educação antirracista, mas reconhecer a existência da população negra local.

Palavras-chave: educação antirracista; políticas públicas educacionais; desigualdades territoriais; pertencimento étnico-racial.

ABSTRACT

The aim of this research was to investigate whether, to what extent, and in what ways the municipal education system of Boa Esperança incorporates Law No. 10.639/03 into its curricular policy, in order to understand the limits and possibilities for building an anti-racist education in the local context. To this end, a documentary analysis was adopted as the methodology, in dialogue with theoretical studies on identity, race, public educational policies, and anti-racist education. The investigation made it possible to examine how public educational management recognizes — or silences — racial inequalities embedded in the municipality's own structures; how racial issues are incorporated into institutional documents; and to what extent this recognition is translated into public educational policies aimed at confronting inequalities and promoting anti-racist education. The analysis showed that, in a small, inland municipality historically structured by the logic of agribusiness, categories such as periphery, inequality, and race tend not to be recognized as constitutive elements of the local reality. This lack of critical literacy regarding the municipality's own social context contributes to difficulties in naming racist practices and inequalities, which may also hinder the recognition of ethnic-racial belonging. The findings reveal that, although the documents employ a language of inclusion and citizenship, they also produce forms of erasure regarding Black presence and omit structural discussions about race. The analysis indicates that the municipality's challenge is not only to implement anti-racist education, but to recognize the very existence of its local Black population.

Keywords: anti-racist education; educational public policies; territorial inequalities; ethnic-racial belonging.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Censo IBGE 2022	36
Figura 2 – Localização de Boa Esperança em Minas Gerais	37
Figura 3 – Contexto regional de Boa Esperança	37
Figura 4 – Reportagem sobre resgate de trabalhadores em situação de trabalho escravo em lavouras cafeeiras do Sul de Minas	38
Figura 5 – Acervo Academia Dorense de Letras, disponibilizado na Casa da Cultura	40
Figura 6 – Fragmento de documento manuscrito do século XIX, com registro de habitantes livres e escravizado(a)s do município	42
Figura 7 – Fragmento de documento do século XIX, com número total da população	43
Figura 8 – Revista Histórica de Boa Esperança	44
Figura 9 – Homenagem aos cidadãos nobres x Homenagem aos "pitorescos"	45
Figura 10 – Galeria do folclore esperancense	48
Figura 11 – Registro de pessoas escravizadas por Felícia Candida Figueiredo	49
Figura 12 – Cópia do testamento de Felícia Candida de Figueiredo	50
Figura 13 – Exposição do Jornal A Voz da Raça	56
Figura 14 – Cabeçalho do Jornal A Voz da Raça	57
Figura 15 – Localização E.M. Antonieta de Barros	70
Figura 16 – Página de site do loteamento Costa Marina	71
Figura 17 – Localização geográfica do Lago dos Encantos	72
Figura 18 – Localização geográfica da E.M. Luiz Gama	74
Figura 19 – Localização geográfica das duas escolas investigadas	76
Figura 20 – Relação de Cartórios Autorizados em Boa Esperança	89
Figura 21 – Publicação sobre a inauguração da E.M. Luiz Gama	97
Figura 22 – Capa do Protocolo Educacional da Secretaria Municipal de Educação	105

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CADÚNICO	Cadastro Único para Programas Sociais do Governo Federal
CF	Constituição Federal
CNJ	Conselho Nacional de Justiça
E.M.	Escola Municipal
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
MG	Minas Gerais
MNU	Movimento Negro Unificado
OAB	Ordem dos Advogados do Brasil
PPP / PPPs	Projeto Político Pedagógico/s
PNEERQ	Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola
PROERD	Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência
SME	Secretaria Municipal de Educação
UNIFAL-MG	Universidade Federal de Alfenas

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1 RAÇA, RACIALIZAÇÃO E IDENTIDADE: CONSTRUÇÕES HISTÓRICAS SOBRE A DIFERENÇA	26
1.1 A raça como determinação do nosso modo de estar no mundo	26
1.1.1 Multiculturalismo e as identidades em disputa na contemporaneidade	32
2 BOA ESPERANÇA E AS RAÍZES COLONIAIS: QUAL O SABOR DO SEU CAFÉ?	36
3 RESISTÊNCIA E REEXISTÊNCIA NEGRA NO BRASIL REPUBLICANO	53
3.1 Liberto(a)s, mas excluído(a)s: o legado colonial	53
3.2 Educação como caminho para emancipação	59
3.3 Tudo que nós tem é nós.....	62
4 A GESTÃO MUNICIPAL E A CONSTITUIÇÃO DO CORPUS DOCUMENTAL	68
4.1 Território, desigualdade e perfil estudantil: uma leitura dos documentos escolares.....	70
4.2 Análise do PPP da E.M Antonieta de Barros	77
4.2.1 Racismo e prevenção de violências no PPP da E.M. Antonieta de Barros.....	83
4.3 A ausência presente da negritude: análise do PPP da E.M. Luiz Gama	87
4.3.1 Os Capitães da Areia de Boa Esperança	92
4.3.2 Práticas Pedagógicas e Ações Institucionais da E.M. Luiz Gama.....	100
5 ANÁLISE DO PROTOCOLO EDUCACIONAL	105
5.1 Finalidades e objetivos: entre intenções e ações pontuais	110
5.1.1 Projetos anunciados: limites entre intenção e implementação	114
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	120
REFERÊNCIAS	124
ANEXO A.....	128
ANEXO B.....	129

INTRODUÇÃO

Um dia assisti a um vídeo da arte educadora Rita von Hunty, personagem a quem o professor Guilherme Terreri brilhantemente dá vida através do canal Tempero Drag, no YouTube. Esperança e imaginação política eram o tema do vídeo, no qual a personagem debateu sobre a necessidade de construirmos novas possibilidades e sermos capazes de visualizar outros contextos de vida. Citando Raymond Williams, Rita disse que em cenários devastadores da humanidade, a esperança política é nossa principal ferramenta de resistência. A partir do acompanhamento contínuo em seu canal, os debates propostos exerceram papel formativo em minha trajetória intelectual, contribuindo para o amadurecimento crítico que, posteriormente, me conduziria ao desejo de ingressar no mestrado em Educação.

No ano de 2018 me formei no curso de Direito, aos vinte e três anos de idade, e neste mesmo ano descobri que eu sou uma mulher negra. Como filha de casal inter-racial, ainda que com traços negroides e cabelo crespo, o fato de ter uma pele clara me inseriu nas contradições produzidas pela miscigenação no Brasil. Foi no último ano da graduação que entendi, de forma lúcida, que eu sou uma mulher negra. A partir disso, muitas coisas aconteceram e passei a lembrar de diversos episódios racistas que sofri ao longo da vida, mas que na época, pela ausência de pertencimento étnico-racial e de letramento, não os compreendia como violências. Como certa vez, em 2002, quando tinha 7 anos, e brincava na rua de casa com crianças da vizinhança que, muitas vezes, não me deixavam utilizar os seus brinquedos. Um dia, reparando que essa restrição se aplicava somente a mim, incomodada com a situação, perguntei às outras meninas porque eu não podia brincar com seus brinquedos, e uma delas respondeu que seus pais não gostavam de que preto(a) encostasse em seus objetos. Naquele dia eu não compreendi o que isso significava, e então continuei brincando com elas, mas respeitando a restrição de não encostar nos seus brinquedos.

Quase duas décadas depois, já formada no curso de Direito, inscrita na Ordem dos Advogados do Brasil – OAB, e me identificando como uma mulher negra, comecei a trabalhar em uma empresa na cidade. Nessa oportunidade, meu então diretor me solicitou uma fotografia para confecção do crachá de identificação. Um dia depois de enviar a imagem, conforme solicitado, ele me perguntou se haveria possibilidade de enviar uma nova fotografia, na qual meu cabelo estivesse preso. Segundo ele, na imagem enviada o cabelo estava muito desarrumado, com alto volume, ocupando grande espaço visual, e que aquilo poderia prejudicar na qualidade da impressão do crachá. Nesse episódio, havia uma novidade: desde que tomei posse do meu pertencimento racial, aquela era a primeira vez que eu passava por

uma situação de opressão compreendendo e a sentindo como violência. Já não era mais uma lembrança da infância, era uma vivência atual. Neste dia, algo se tornou nítido para mim: eu sou uma mulher racializada.

O ano de 2019 foi marcante, seja pela recém formatura e então nomeação como advogada, pelo letramento racial emergindo ou pelo início do meu trabalho voluntário em movimentos sociais na cidade. Me associei ao Rotaract Club de Boa Esperança¹, no qual estive durante 3 anos, e como conselheira do Conselho Municipal dos Direitos das Mulheres, durante a gestão 2019-2020. Através desses trabalhos, passei a conhecer outras vivências na cidade, de grupos com demandas distintas da minha realidade, mas em todas elas percebi o marcador racial como agravante, do mesmo modo que, na maioria das vezes, não havia análise crítica sobre isso. Dessa maneira, propus algumas ações para desenvolver junto ao Rotaract, como o projeto que nomeamos de Gente Preta², em que realizamos uma ação em uma das principais praças da cidade, com intuito de apresentar arte, cultura e memória dos movimentos negros que fazem parte da nossa comunidade. Essa foi uma atividade coletiva, com a participação de músicos, dj's, artistas, figuras sociais e demais movimentos e associações do nosso município.

Além dessas participações, tivemos a ideia de montarmos um pequeno acervo bibliográfico com imagens de pessoas e/ou grupos que foram protagonistas para o alcance de direitos e visibilidade para a população negra local. A ideia de construir um acervo local, pensando na realidade do município, não foi bem sucedida, pela dificuldade de encontrar documentos e materiais de registros. Durante a organização do projeto, entramos em contato com a biblioteca pública municipal para pesquisar arquivos ou demais materiais que estivessem disponíveis, considerando que o prédio da biblioteca na época dividia espaço também com a Secretaria de Cultura. Em um primeiro momento, nos foi relatado que se houvesse algum material não era de conhecimento de nenhuma das servidoras, que nunca souberam da existência destes, mas se propuseram a tentar descobrir.

Assim sendo, dias depois recebemos a ligação de uma das servidoras da biblioteca informando que encontrou alguns registros de negros e negras que foram escravizado(a)s no município, dizendo que nos encaminharia cópia digitalizada. Não era o tipo de material que

¹ Clube de jovens filiados ao Rotary Club, que desenvolvem talentos e habilidades através da realização de projetos e ações junto com a comunidade.

² Acervo visual do projeto, disponibilizado em vídeo
<https://www.youtube.com/watch?v=ECDYYB71NH0>

buscávamos, já que o intuito era exibirmos as potências negras e suas representatividades de forma positiva, mas ficamos curiosos com tal material. Escrito com a linguagem da época, com as folhas fragmentadas e deterioradas, a digitalização do arquivo indicava que as originais estavam em péssimas condições, o que não possibilitava compreender muitas coisas do arquivo. Mas as poucas coisas que conseguimos ler deixaram explícita a compreensão de que se tratava de um documento de meados do século XIX, uma espécie de censo da população local, com dados e registros do(a)s escravizado(a)s das famílias que comandavam o município. As pessoas que foram escravizadas tinham apenas o primeiro nome, classificado(a)s pelas suas habilidades laborais e idades, seguidos pelo nome do(a)s escravagistas que eram seus/suas proprietário(a)s. Era uma diversidade de classificações, desde crianças de 2 anos de idade às pessoas adultas. Em alguns nomes havia a observação de já estarem falecidos, ainda que crianças ou adolescentes.

Essas leituras e interpretações me deixaram intrigada pelo fato de: i) ser um arquivo histórico de memória que não foi preservado ao longo do tempo, ii) ter sido encoberto pela própria gestão municipal a ponto de as/os servidora(e)s não o conhecerem, iii) não ser um material utilizado pela secretaria de educação, e iv) sequer tudo isso ter sido uma possibilidade pensada, sendo parte de um processo histórico de apagamento e encobrimento da história de Boa Esperança.

No mesmo período em que planejávamos esse projeto, em outubro de 2019, fomos participar de um dia recreativo na semana das crianças na escola que aqui nomeio como Escola Maria Carolina de Jesus, localizada em bairro periférico na cidade, cujo maior número de estudantes são crianças negras. Levamos doces, picolés, guloseimas e passamos um dia todo brincando com elas. Ao final, em conversa com a diretora da escola, que nos agradeceu pelo dia proporcionado às crianças, ela nos relatou que aquele talvez fosse o melhor dia que elas tiveram na escola porque, além de terem se divertido, era a primeira vez que pessoas não pertencentes à comunidade escolar haviam ido até lá. A diretora relatou que a escola nunca recebe a visita de grupos da comunidade ou grupos sociais, como também, as crianças não recebem convites para participar de demais atividades realizadas na cidade, seja por outras escolas ou atividades culturais do município.

Ao expressar o contexto em que as crianças vivem, em uma espécie de bolha fora da cidade, no único mundo que as cabem e que é possível para elas em Boa Esperança, a diretora nos relatou um episódio recente que havia acontecido. A escola havia recebido a visita de um policial militar para iniciar as atividades do Proerd (Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência), que ao entrar fardado em uma das salas para se apresentar,

imediatamente os meninos que estavam sentados em suas carteiras se levantaram e foram para o final da sala, onde se posicionaram virados de costas, com as mãos nas paredes e pernas abertas. Ao verem o policial, de forma imediata, as crianças que tinham entre 5 a 10 anos de idade, ficaram em postura de revista porque acreditaram que ele estava ali para isso. Em seguida, entre pequenas risadas, a diretora disse que essas crianças são muito criativas. Nunca me esqueci desse dia. Desse soco no estômago! Naquele momento comecei a me perguntar sobre o papel das instituições escolares na produção, reprodução ou enfrentamento do racismo no cenário local.

Dois anos após os projetos, já no contexto pandêmico que matou milhões de pessoas no mundo e que o Brasil esteve entre os países com maior número absoluto de mortes, uma denúncia ganhou grande visibilidade e repercussão nos jornais da região: “mais de 60 pessoas são resgatadas em situação de trabalho escravo em lavouras cafeeiras do sul de minas. Operação foi realizada em fazendas de Boa Esperança e Ilicínea” (G1 Sul de Minas, 2021). O episódio me impactou profundamente porque revelava que, mesmo em meio a uma crise sanitária devastadora, permaneciam intactas as dinâmicas históricas de exploração extrema do trabalho na região. A barbárie não foi interrompida nem mesmo diante desse cenário, quando o Brasil registrava centenas de mortes diariamente, faltavam vagas em hospitais e até oxigênio hospitalar.

O município em que os arquivos de seu passado colonial não são devidamente preservados, produzindo processos de apagamento histórico e de não memória, é o mesmo município onde crianças pretas acreditam que policiais irão invadir suas escolas para revistá-las. O município que produz educadores que acreditam que a manifestação das experiências do racismo e da violência são projeções criativas de crianças é o mesmo município constituído em um *apartheid* moderno, em que um grupo de pessoas frequentam e vivem em um único lugar possível, e o outro grupo, com acesso às demais áreas e espaços do município, nem sabem que aquele grupo existe.

Esse mesmo município que é constituído por grandes fazendas e lavouras cafeeiras, mantém tradições escravocratas até hoje, o que gera sua economia. Cenário que integra a realidade regional, como mostra matéria divulgada em maio de 2024 pela Assembleia Legislativa de Minas Gerais (2024), de acordo com o ranking nacional divulgado pelo Ministério do Trabalho, que mostrou dados que revelam que o sul de minas lidera o número de casos de trabalho escravo no país, apontando o setor do café como protagonista nesse crime.

Além desses dados, também é necessário citar o episódio de violência racial em Boa

Esperança, ocorrido em janeiro de 2024, que viralizou nas redes sociais após divulgação de um vídeo da cerimonialista Keila Costa, mulher negra e moradora do município, que expôs e denunciou a violência racial que sofreu. Nas gravações, a mulher estava em sua casa com sua filha de 6 anos de idade, quando foi vítima de injúria racial por um vizinho, que, do lado de fora do portão da casa, a agredia verbalmente, na tentativa de entrar para estender em agressões físicas. “Preta fedida” e “macaca” são algumas falas dos ataques proferidos pelo homem que, ao perceber que estava sendo filmado, disse não se importar e que a vítima poderia encaminhar o vídeo à polícia, e continuou com os ataques. O vídeo foi postado nas redes sociais e teve repercussão nacional, sendo compartilhado por diversos perfis e páginas da web, o que colocou Boa Esperança em destaque nos dias seguintes.

Ao assistir à gravação, o caso suscitou novas reflexões, especialmente sobre os comentários deixados na postagem. Alguns/mas questionavam o motivo que teria levado o autor a agir daquela forma, outros admitiam que as falas eram erradas, mas especulavam sobre uma reação a um suposto ato da vítima. Também me chamou atenção a segurança com que o homem proferiu as ofensas racistas e sexistas, mesmo ciente de que estava sendo filmado. Durante dias houve debates em Boa Esperança, e, em muitas conversas que presenciei, ouvi dúvidas sobre um suposto ato da vítima que justificaria o ataque, bem como a negação da condição de vítima da mulher.

Embora as pessoas reconhecessem, em termos gerais, a crueldade das falas, percebi a ausência de uma análise crítica consistente. Apesar de o racismo e a injúria racial serem crimes previstos na Constituição Federal de 1988 (art. 5º, inciso XLII), muitas pessoas não os tratavam com a seriedade necessária. Era comum ouvir suposições de que, dependendo do comportamento de uma pessoa negra, seria legítimo que ela sofresse racismo, deslegitimando, assim, a própria condição de crime. De forma contraditória, percebia-se, ao mesmo tempo, uma crença massiva na ideia de que “todos são iguais perante a lei” (art. 5º, caput), sem que essa norma se traduzisse em práticas sociais igualitárias. Diante disso, refleti sobre o tipo de formação social e escolar que sustenta tais percepções.

A partir dessas constatações, coloquei à prova uma pergunta: qual é o papel da educação em uma cidade como essa, onde manifestações de violência racial estão presentes tanto na cultura material quanto na imaterial? Essa inquietude fez-me afastar dos planos profissionais que até então idealizara. Eu já havia solicitado, havia algum tempo, o cancelamento da minha inscrição na OAB, e iniciava um novo caminho, direcionando meu trabalho à educação de meninas e meninos preto(a)s. Para além da carreira, todas essas experiências cotidianas e o meu corpo passaram a me posicionar no mundo.

No ano de 2024 comecei a lecionar no curso técnico profissionalizante do novo Ensino Médio, em uma escola periférica, onde passei a conviver com jovens em suas diversidades étnico-raciais e sociais. Nas primeiras semanas, enquanto andava pelos corredores da escola, vários alunos e alunas que não faziam parte da turma para a qual eu lecionava vieram falar comigo, fazendo perguntas sobre quem eu era: meu nome, quando poderiam ter aula comigo, se eu havia me mudado para Boa Esperança há pouco tempo, já que muitos não me conheciam e achavam que eu “não parecia” com os moradores do município. Entre esses diálogos, havia um comentário recorrente: elogios ao meu cabelo e à forma como me vestia. Dessa maneira, passei a ser conhecida pelo(a)s estudantes como “a professora advogada”.

O fato de ter uma professora jovem, formada no curso de Direito, tornou algumas situações excepcionais para meus alunos e minhas alunas, que ficam eufóricos com a situação. Eles e elas são curiosos/as sobre o mundo jurídico, a vida universitária, as profissões que o curso de Direito possibilita para atuação, entre outras coisas. Assim, um dia me pediram para levar para a sala de aula o Vade Mecum³, que chamam de “o livro grande que tem todas as leis”. Atendendo aos pedidos, decidi levá-lo, e, para minha surpresa, neste dia novas análises emergiram. Uma quantidade significativa dos/as estudantes vieram até mim e pediu para ler dois artigos do Código Penal Brasileiro que sabem de cor a numeração. Eu que nunca fui fã da área criminal, possuindo domínio maior na área cível, e já afastada do mundo jurídico há algum tempo, não sabia quais eram as previsões expressas nos artigos citados, sendo surpreendida ao fazer as leituras. O primeiro artigo foi o 244, tipificado como “abandono material” no capítulo dos crimes contra a assistência material, cuja previsão legal é

deixar, sem justa causa, de prover a subsistência do cônjuge, ou de filho menor de 18 (dezoito) anos ou inapto para o trabalho, ou de ascendente inválido ou maior de 60 (sessenta) anos, não lhes proporcionando os recursos necessários ou faltando ao pagamento de pensão alimentícia judicialmente acordada, fixada ou majorada; deixar, sem justa causa, de socorrer descendente ou ascendente, gravemente enfermo: pena - detenção, de 1 (um) a 4 (quatro) anos e multa, de uma a dez vezes o maior salário mínimo vigente no País (BRASIL, 1940).

Em seguida, realizei a leitura do segundo artigo solicitado pela(o)s estudantes, o 155, tipificado como “furto”, com a previsão de que “subtrair, para si ou para outrem, coisa alheia móvel: pena - reclusão, de um a quatro anos, e multa” (BRASIL, 1940).

Em um semestre lecionando na escola pública, percebi a presente relação entre analfabetismo funcional e questões de socialização legal. Estudantes que têm dificuldades

³ Livro que compila leis, códigos, jurisprudências, súmulas e outras normas jurídicas, organizado de forma sistemática e de fácil consulta.

para ler e escrever frases simples e realizar cálculos básicos, que não acompanham um ditado ou uma interpretação de texto, mas sabem de cor os artigos 244 e 155 do Código Penal Brasileiro. Isso me remete a uma rima de Djonga, um dos mais célebres rappers brasileiros da nossa atualidade, ao denunciar que os meninos da periferia “não sabem ler nem escrever, e sabe o nome da delegada” (Djonga, 2017).

Buscando respostas para tantos questionamentos sobre pertencimento identitário, violências raciais e educação no contexto territorial de Boa Esperança, as experiências que até então me cercavam também me guiaram para iniciar o mestrado acadêmico em Educação, nesse mesmo período em que passei a lecionar. Assim, novas percepções foram emergindo a partir da pesquisa que iniciei.

No decorrer dessa pesquisa realizei a análise de documentos institucionais – procedimento que explicarei mais adiante –, mas desde o início percebi que a própria investigação me guiava por caminhos não previstos, que não foram planejados. Quando tive acesso ao primeiro documento analisado da Secretaria Municipal de Educação, fui surpreendida por informações sobre o perfil do corpo discente que confrontaram aquilo que eu imaginava sobre a realidade das escolas públicas no município. Como alguém com formação no campo jurídico e que estava tendo, pela primeira vez, contato mais direto com instituições educacionais, esse encontro provocou em mim novas inquietações. No contato com outros documentos, essas questões foram se ampliando e me ajudaram a compreender, de forma mais crítica, o contexto social em que a pesquisa estava inserida. Assim, fui compreendendo que a cidade é atravessada por divisões também organizadas pelo critério racial.

Inserida nas contradições da miscigenação brasileira, demorei vinte e três anos para me reconhecer como mulher negra, mas só descobri que, na minha cidade eu sou lida como periférica, enquanto lia um documento de uma instituição onde fui aluna durante a infância. Sempre que pensava em periferia pensava em grandes centros urbanos, portanto, no contexto de interior, de pequenos municípios formados pela cultura agrária, eu não identificava o bairro em que fui criada, e que moro até hoje, como periférico. Sempre tive compreensão de que eu e minha família compomos a classe trabalhadora do município de Boa Esperança e que vivemos diversas desigualdades geradas pelo sistema capitalista, mas não tinha letramento para compreender que, no contexto agrário do sul de minas, nós somos identificada(o)s como periférica(o)s.

Essa compreensão foi sendo construída ao longo da pesquisa, na medida em que fui percebendo que, em um município como Boa Esperança, do interior e estruturado

historicamente pela lógica do agronegócio, categorias como “periferia”, “desigualdade” e “raça” são pouco letradas socialmente. Esses termos são socialmente imaginados como características exclusivas de grandes centros urbanos. Assim, quando se pensa em periferia, a ideia de que se tem é de favelas em grandes capitais brasileiras. Compreender essa ausência de letramento não me isentou, já que eu também fui criada na cultura local. E é exatamente por isso, que no meu imaginário, todas as escolas públicas eram compostas por um corpo discente diverso: porque venho dessa realidade. Portanto, é desse lugar que falo.

Ao analisar as experiências dos e das antilhano(a)s (povos de Martinica, ilha caribenha colonizada pela França), Fanon (2020) explica que eles e elas não se identificavam como negro(a)s, porque no imaginário colonizado que compartilhavam, a imagem de “negro(a)s” era associada exclusivamente aos povos africanos. Assim, ainda que tivessem pele preta, os/as antilhano(a)s não se reconheciam como negro(a)s. No entanto, para os/as francese(a)s, eles e elas eram um povo inferior, porque já haviam sido racializado(a)s pelo olhar colonial. Em convergência a essa análise, Kilomba (2019) explica que uma pessoa só é considerada “diferente” porque há um grupo que a nomeia assim, tornando-a, então, diferente através de um discurso. Portanto, considerando que o processo de racialização não depende da autopercepção, mas sim, do olhar do(a) colonizado(a)r, o ato de realizar a pesquisa me revelou uma identidade.

Quando compreendi isso, confesso que senti uma grande angústia. Pensei na criança que fui e passei a me perguntar de que forma eu e minha família éramos vistos, principalmente durante a minha infância, tanto pelas instituições quanto por pessoas socialmente hierárquicas, a partir de categorias como raça e classe que, naquela época, minha família ainda não sabia nomear. São muitos os pensamentos que atravessam minha mente, e que só emergiram a partir da produção dessa dissertação.

Por outro lado, não foram só angústias que me cercaram, o orgulho também me alcançou. Ao realizar essa pesquisa compreendi por que, materialmente, é possível que eu esteja aqui hoje: discente de um programa de pós-graduação, ingressei no mestrado pelas políticas públicas de cotas raciais, bolsista, integrante de uma família pobre pertencente ao Cadastro Único para Programas Sociais do Governo Federal – CadÚnico. Sou resultado direto de políticas públicas de inclusão social e racial, e só pude gozar desses direitos porque movimentos negros, ao longo da história, os tornaram possíveis. Ao contrário de pessoas que ocupam espaços como esses por causa de uma herança privilegiada, construída historicamente pelas desigualdades raciais, eu tive acesso a espaços acadêmicos através de possibilidades que foram construídas sob muita luta, em defesa do bem viver do nosso povo.

Há cerca de cem anos pessoas negras sequer tinham o direito de serem alfabetizadas; hoje, eu, mulher negra, escrevo sobre isso em uma dissertação, em uma universidade pública. Essa história de resistência e construção eu só pude conhecer enquanto realizava as pesquisas e estudos para esse trabalho. Embora tenha me formado em Direito, enquanto aprendia sobre Direitos Humanos, nunca me falaram sobre a construção desses direitos para a população afro-brasileira, ou o que foi a luta dos e das ativistas negro(a)s no cenário da ditadura militar brasileira ou, ainda, após a Proclamação da República. Era como se Direitos Humanos fosse uma categoria universal.

Histórias como a da imprensa negra na primeira metade do século XX não haviam chegado até mim. Foi somente ao ingressar no mestrado que pude conhecer e estudar essas histórias. Assim como a minha primeira ida a um museu, que só foi possível junto ao projeto de extensão “Consciência negra o ano todo, de janeiro a janeiro” da UNIFAL, em que pude conhecer o Museu Afro Brasil Emanuel Araujo, em São Paulo, e ter acesso pela primeira vez a exposições do universo negro.

Nesse sentido, a cada página que escrevia nesse trabalho sobre os e as ativistas que fizeram de suas vidas uma luta pela democratização da educação, pela valorização da história e cultura afro-brasileira, pela reserva de vagas para pessoas negras nas universidades públicas, pelo combate ao racismo e pela dignificação da vida negra, eu compreendia que tudo o que sou hoje e todos os espaços que tenho conseguido ocupar são resultados dessa luta. Colho frutos da resistência de quem veio antes de mim.

Por isso, analisar de forma crítica todas essas experiências aqui descritas me marcaram profundamente, mas também me colocou no movimento provocado por Rita Von Hunty no vídeo citado no início desse texto, sobre a importância de ter imaginação política como ferramenta para construir outras formas de viver, que sejam mais humanas. Por eu ser resultado de políticas públicas educacionais, reconheço, de forma direta, as transformações que podem ser produzidas por ações que desarticulam estratégias de produção das desigualdades e de privação de espaços, apontando para novas possibilidades. Foi nesse processo, atravessado por essas vivências e reflexões, que se constitui a pergunta que orienta esta pesquisa: se, e de que forma, o município de Boa Esperança atua no enfrentamento das desigualdades raciais por meio de políticas públicas educacionais de caráter antirracista?

Dessa forma, o objetivo geral dessa dissertação foi analisar se, e de que forma, a educação municipal de Boa Esperança incorpora a Lei nº 10.639/03 em seus projetos educativos e práticas escolares, a fim de compreender os limites e as possibilidades de construção de uma educação antirracista no contexto local. A pesquisa se justifica pela

necessidade de ampliar o debate sobre educação para as relações étnico-raciais e produção de desigualdades em uma região marcada pela exploração agrária, na qual persistem dinâmicas historicamente associadas a práticas coloniais. Por outro lado, é silenciada nos estudos sobre racialização, educação de crianças e jovens negro(a)s em contextos periféricos e rurais do interior mineiro. No sul de Minas Gerais, especialmente nas cidades pequenas, persistem lacunas sobre como as escolas atuam e como se atualiza o racismo estrutural nesses contextos.

Para compreender a existência, o alcance e os limites dessas políticas públicas educacionais, a pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, com base em análise documental. A escolha dessa estratégia metodológica fundamenta-se na sua capacidade de acessar registros institucionais que expressam diretrizes, intencionalidades e posicionamentos do poder público municipal. Segundo Lüdke e André, “a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema” (1986, p.38).

Os documentos analisados foram organizados em dois grupos, a saber: i) documentos oficiais da Secretaria Municipal de Educação e ii) documentos históricos e culturais da Secretaria Municipal de Cultura. A investigação se concentrou em três documentos institucionais da rede municipal de ensino de Boa Esperança, do ano de 2025, sendo eles: dois Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) de duas escolas e um protocolo educacional. No entanto, a princípio, não houve seleção prévia das escolas específicas e do protocolo educacional, escolhendo apenas o PPP como caminho metodológico enquanto fonte oficial de análise. A seleção dos documentos ocorreu a partir dos materiais disponibilizados pela Secretaria Municipal de Educação, conforme acesso institucional permitido no período da pesquisa.

De forma complementar, foram também analisados documentos históricos disponibilizados pela Secretaria Municipal de Cultura, com o objetivo de identificar registros sobre a presença, organização e possíveis articulações da população negra no contexto histórico do território. Considerando que se trata de um município pequeno, com acesso limitado a instituições de preservação da memória, a Secretaria de Cultura se constitui como o principal espaço de acesso a esses registros. Não foram encontrados registros sobre movimentos negros locais, grupos de matriz africana e afro-brasileira, estratégias de resistência ou articulações políticas da população negra. Por outro lado, nesses registros históricos foi possível identificar padrões de representação da população negra do território, predominantemente associados à escravidão e à folclorização. Esses materiais foram

incorporados à pesquisa como contribuição para a construção do contexto histórico e social do município, auxiliando na compreensão das dinâmicas raciais que estruturam o território e reforçando a relevância da pesquisa no cenário investigado.

A análise dos dados foi orientada por procedimentos de análise de conteúdo, com o objetivo de identificar de que forma o município reconhece as desigualdades raciais e como esse reconhecimento se traduz, ou não, em diretrizes, ações e propostas educacionais. Nessa perspectiva, considerando que os dados documentados “não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto” (Lüdke; André, 1968, p.39), para além de uma leitura descritiva dos documentos, adotou-se uma leitura crítica, buscando compreender os sentidos produzidos pelos discursos institucionais presentes nos textos. Dessa forma, a análise foi orientada por três categorias analíticas construídas a partir do referencial teórico e do objetivo de pesquisa, sendo elas: i) o combate ao racismo, entendido como a presença de diretrizes explícitas de enfrentamento às desigualdades raciais; ii) a educação antirracista, relacionada à proposição de práticas pedagógicas e conteúdos voltados à valorização da história e cultura afro-brasileira e iii) o pertencimento étnico-racial, associado às formas de reconhecimento e valorização das identidades negras no espaço escolar. Buscou-se, ainda, examinar a presença, a ausência e as formas de incorporação da Lei nº 10.639/03 e do debate racial nos documentos analisados.

Assim, não apenas o que está enunciado nos documentos foi considerado relevante para a análise, mas também aquilo que não aparece de forma explícita nos textos, entendendo que tais ausências também expressam posicionamentos e limites das políticas educacionais analisadas.

A dissertação está organizada em cinco seções principais, estruturadas de modo a articular uma análise que parte de uma abordagem mais ampla sobre as relações raciais e se direciona, progressivamente, para a análise do contexto local e dos dados empíricos. Por isso, na primeira seção discuto os fundamentos teóricos da pesquisa sobre os conceitos de raça, identidade e processos de racialização. Assim, busco evidenciar como a construção social da raça, sustentada por discursos ideológicos, produz hierarquias entre os grupos e organiza as dinâmicas de poder na sociedade. Nessa perspectiva, analiso como a identidade étnico-racial influencia as formas de inserção social dos sujeitos, condicionando o acesso a espaços, direitos e oportunidades, e impulsionando a organização política de grupos historicamente marginalizados.

A segunda seção apresenta a constituição histórica do município de Boa Esperança, marcada pela expansão colonial, pela atuação dos bandeirantes e pela exploração do trabalho

de pessoas negras escravizadas. A partir de dados demográficos, registros históricos e documentos obtidos junto à Secretaria Municipal de Cultura, analiso a formação social do município e as formas pelas quais as memórias locais são produzidas e preservadas, evidenciando também os processos de representação, silenciamento e invisibilização das populações negras na narrativa histórica local.

A terceira seção aborda a trajetória de organização e mobilização da população negra no Brasil republicano. Por meio de uma análise histórica que percorre o período pós-abolição até as primeiras décadas do século XXI, discuto a atuação de movimentos, intelectuais e ativistas negros e negras na construção de estratégias de enfrentamento ao racismo e na reivindicação de direitos. Destaco, nesse percurso, como essas lutas contribuíram para a formulação de políticas públicas voltadas à promoção da igualdade racial, incluindo a implementação da Lei nº 10.639/2003 e outras iniciativas destinadas à democratização da educação e à valorização da história e da cultura afro-brasileira.

Na quarta seção analisei os Projetos Político-Pedagógicos de duas escolas da rede municipal, aqui nomeadas como Antonieta de Barros e Luiz Gama. Localizadas em territórios marcados por distintas condições socioeconômicas e raciais, as instituições permitiram compreender como as desigualdades socioespaciais se refletem no contexto educacional do município. A partir desses documentos, investiguei de que maneira as questões étnico-raciais são reconhecidas, incorporadas ou silenciadas nas propostas pedagógicas, bem como as estratégias apresentadas para o combate ao racismo e para a valorização da história, da cultura e das identidades negras.

Por fim, na quinta seção analisei o Protocolo educacional do município, elaborado especificamente para tratar de temas como racismo, bullying, cyberbullying e a promoção da valorização da cultura afro-brasileira. Nessa parte, foram examinadas as práticas pedagógicas propostas para a educação antirracista, bem como as políticas públicas educacionais que articulavam essas diretrizes e orientam as práticas educacionais no documento. Nos três documentos analisados, investiguei se, e de que forma, a Lei nº 10.639/03 está presente, oferecendo subsídios para práticas educacionais no município.

1 RAÇA, RACIALIZAÇÃO E IDENTIDADE: CONSTRUÇÕES HISTÓRICAS SOBRE A DIFERENÇA

Historicamente, o termo raça esteve associado à classificação de grupos que foram destituídos da condição de seres humanos. Esse processo de racialização atribuiu diversas concepções, o que Stuart Hall conceitua como uma “categoria discursiva” (2006, p. 63), ao explicar que esse termo é uma narrativa de representação das características de um grupo, expressão atribuída historicamente em referência a povos e culturas que foram categorizados como inferiores. Dessa forma, o autor aponta que

a raça é uma categoria *discursiva* e não uma categoria biológica. Isto é, ela é a categoria organizadora daquelas formas de falar, daqueles sistemas de representação e práticas sociais (discursos) que utilizam um conjunto frouxo, frequentemente pouco específico, de diferenças em termos de características físicas – cor da pele, textura do cabelo, características físicas e corporais, etc. – como marcas simbólicas, a fim de diferenciar socialmente um grupo de outro (Hall, 2006, p. 63).

Assim, considerando a análise teórica, somada ao progresso dos estudos científicos que emergiram a partir do século XX, os quais contribuíram para novas compreensões sobre raça, hoje é sabido que não existe pluralidade de raças humanas, fator que conduz o debate para outro sentido, sobre as identidades, considerando as diversidades étnicas e culturais dos povos.

Por isso, nessa seção farei uma análise sobre o processo de racialização, a emergência das representações das identidades e os desdobramentos que esse processo produz, com as reivindicações pelo direito à diferença. Considerações que possibilitarão compreender como as identidades foram utilizadas para categorização dos grupos humanos, legitimando as desigualdades ao longo da história.

1.1 A RAÇA COMO DETERMINAÇÃO DO NOSSO MODO DE ESTAR NO MUNDO

Antes de iniciar o estudo sobre identidade em seu ensaio, Stuart Hall (2006) relata a dificuldade que atribui para falar sobre esse fenômeno, uma vez que ele figura como concepções sobre os seres humanos, logo, seu conceito possui mutações. Transformações que o autor não julga serem simplistas, por serem resultados de processos históricos. Dessa forma, o teórico caracteriza as concepções históricas da identidade em três conceitos distintos, às quais dedica suas análises: i) sujeito do iluminismo, concepção em que as identidades eram formadas pelas

qualidades naturais do indivíduo, ao passo que se manifestavam como uma essência anterior a própria condição da pessoa humana, ii) sujeito sociológico, concepção em que a essência das características naturais eram modificadas através do contato com o mundo exterior, logo, a condição identitária era formada entre o eu e a comunidade, e iii) sujeito pós-moderno, concepção em que as identidades deixaram de ser elementos fixos e permanentes, transitando a partir de representações culturais e os momentos históricos em que se manifestam. A partir dessas ideias, Hall explica que na modernidade

a identidade torna-se uma “celebração móvel”: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos. E definida historicamente, e não biologicamente. O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente (2006, p. 12-13).

Assim, por ter relação com os diferentes processos históricos que o atravessam e rompendo com a definição biológica, para entendermos o momento em que a identidade passou a atribuir sentidos categorizando os seres humanos é necessário compreendermos o surgimento do fenômeno que diferenciou os povos a partir de suas diversidades: o significado do termo raça e o processo de racialização.

Munanga (2004) explica que entre os séculos XVI e XVII o médico francês François Bernier empregou o termo raça pela primeira vez para conceituar as diferenciações de poderes econômicos e *status* de autoridade no continente europeu, discurso que serviu para legitimar “as relações de dominação e de sujeição entre classes sociais (Nobreza e Plebe), sem que houvesse diferenças morfológicas notáveis entre os indivíduos pertencentes a ambas as classes” (Munanga, 2004, p. 1). Esse conceito perdurou até o século XVIII, quando os iluministas contestaram a teoria de Bernier, apresentando uma nova teoria, na qual raça tinha como base as semelhanças e diferenças fisiológicas dos indivíduos. Nesse momento a cor da pele passou a ser aspecto fundamental para a classificação marginalizada dos grupos, dando origem a uma das maiores perversidades da história da humanidade.

A partir dessa definição, outros critérios fisiológicos passaram a ser ancorados à cor da pele para complementar a classificação (Munanga, 2004), como o formato do nariz e dos lábios, a textura do cabelo e o formato do crânio. Marcadores físicos que foram utilizados na concepção introduzida no século XIX, que ao instaurar o processo de racialização estabeleceu uma hierarquização de cor, cultura, língua, crenças e características manifestadas pela diversidade dos povos. Por isso, Munanga declara que

se os naturalistas dos séculos XVIII-XIX tivessem limitado seus trabalhos somente à

classificação dos grupos humanos em função das características físicas, eles não teriam certamente causado nenhum problema à humanidade. Suas classificações teriam sido mantidas ou rejeitadas como sempre aconteceu na história do conhecimento científico. Infelizmente, desde o início, eles se deram o direito de hierarquizar, isto é, de estabelecer uma escala de valores entre as chamadas raças. O fizeram erigindo uma relação intrínseca entre o biológico (cor da pele, traços morfológicos) e as qualidades psicológicas, morais, intelectuais e culturais (2004, p. 4).

Essa afirmação evidencia que desde sua primeira designação, a dinâmica da racialização teve como aspecto central a diferença dos seres humanos, o que colocou a legitimação do estado de pessoa humana desses grupos em questionamento. Análise que teve como avaliadores os estudiosos da época, cientistas e a igreja católica. Um conjunto de influências que determinaram a subalternidade das pessoas consideradas inferiores, legitimando a prática da crueldade em nome de crenças ideológicas. Cenário que serviu para validar a colonização, apresentando o mundo do homem branco europeu como o ideal a ser seguido.

Dessa forma, com as diferenças dos povos marcadas e a hierarquização instituída, iniciou-se o processo de embranquecimento da história. Por isso, Munanga explica que o significado atribuído ao termo raça nada tem de biológico, “é um conceito carregado de ideologia, pois como todas as ideologias, ele esconde uma coisa não proclamada: a relação de poder e de dominação” (2004, p.5).

Nesse mesmo período em que ideologias sobre raça emergiam, uma teoria revolucionária foi desenvolvida no mundo das ciências. O cientista inglês Charles Darwin concluiu que a evolução das espécies e suas adaptações à natureza ocorre por meio de processos naturais, explicações biológicas que, embora não tenha sido desenvolvida para compreensões sociais, justificava as diversificações de cores da pele (Geledés, 2014). Cerca de 6 milhões de anos atrás a humanidade precisou se adaptar à natureza como método de sobrevivência às intensidades climáticas, fator que provocou a definição do tom de pele através da concentração de melanina, substância natural que proporciona cor à pele (Varella, 2018).

Assim, as variações da melanina entre os povos da humanidade se apresentaram como forma de adaptação à natureza, uma vez que as regiões mais quentes emitem maiores radiações solares, e uma pele que possui maior concentração de melanina, como a pele negra, protege essas irradiações que são nocivas à saúde humana. Já as regiões mais frias são propícias às peles claras, porque sintetizam melhor a vitamina D (Munanga, 2004) (Varella, 2018). Para exemplificar:

uma pele escura concentra mais melanina que uma pele clara, pois protege contra a infiltração dos raios ultravioletas nos países tropicais; uma pele clara é necessária nos países frios, pois auxilia na síntese da vitamina D. Graças aos progressos da ciência e da tecnologia, a adaptação ao meio ambiente não precisa mais hoje de mutações genéticas necessárias no longínquo passado de nossos antepassados (Munanga, 2004, p. 5-6).

Nesse sentido, a construção teórica de Darwin comprovava que a evolução dos seres vivos na natureza ocorre de forma natural, como método de sobrevivência. Teoria que foi tomada pela classe dominante da época e utilizada para compreensões sociológicas, instaurando um novo discurso. Através dessa estratégia, os povos que se auto intitularam superiores e civilizados acreditavam ter o dever de dominar os povos que eles categorizaram como inferiores, para que através da opressão de suas culturas, anulação de suas crenças e exploração de suas forças de trabalho, pudessem desenvolvê-los para que fossem adeptos à natureza e, então, se tornassem aptos à civilização. Esse processo apontado como a evolução social dos seres humanos foi nomeado como darwismo social, conceito que ganhou força e consolidou a hegemonia no século XIX. Assim, o sentido de raça se estruturou a partir da forma como os indivíduos foram classificados e representados pelo grupo dominante de cada período da humanidade. Como declarou Hall (2007): um discurso. Concepção que fez com que as diferenças se tornassem um produto histórico.

Em debate sobre como as identidades são percebidas no contexto social em que se manifestam e as ideologias que foram ancoradas nesses cenários históricos, Fanon (2020) faz uma análise sobre como os estereótipos emergem a partir da percepção da diferença. Para exemplificar, o autor faz uma analogia sobre o antissemitismo na Europa no século XX e o racismo antinegro, observando que o judeu não é tratado como diferente de forma imediata, uma vez que sua identificação não ocorre através das características físicas. Para que seja identificado como pessoa judia é necessária uma análise de seus atos e comportamentos. Assim, em um primeiro momento, a pessoa judia é branca, pertencente a raça do grupo dominador. Sua categorização não é algo predeterminado, ao contrário da pessoa negra que é identificada de forma imediata, dispensando a manifestação de seus atos e culturas para que seja percebida. Fanon relata que “o judeu deixa de ser amado a partir do momento em que é identificado. Mas, no meu caso, tudo ganha uma nova cara. Nenhuma chance me é concedida. Sou sobredeterminado a partir do exterior. Não sou escravo da ‘ideia’ que os outros fazem de mim, mas da minha aparência” (2020, p. 131).

A narrativa assinalada pelo autor me remete ao romance literário de Jeferson Tenório (2020), *O avesso da pele*, que aborda as violências raciais vividas por pessoas negras na cidade de Porto Alegre, no Sul do Brasil, região majoritariamente composta por pessoas brancas,

onde o personagem fictício narra sobre como as vidas de pessoas negras são atravessadas pela raça. No trecho “não demora muito e a cor da pele atravessa nosso corpo e determina nosso modo de estar no mundo” (Tenório, 2020, p. 61), a história evidencia a realidade da cultura racista vivida no Brasil, onde o marcador racial se sobrepõe à existência de pessoas negras. Como analisou Fanon (2020), um identificador predeterminado.

Evidentemente a proposta do autor, ao fazer uma analogia entre o antissemitismo e o racismo antinegro, coloca em análise que não se trata de uma disputa sobre o grau de intensidade das violências sofridas pelas vítimas que foram racializadas. Fanon demonstra que as dores desses grupos fazem parte de um mesmo projeto, idealizado pelo mesmo grupo dominador, que os categorizaram como membros da periferia social. Compreensões que colocam em verificação as explicações teóricas sobre identidade, que, como fundamenta Hall, são definidas historicamente (2006). Assim como no século XVIII os iluministas atribuíram o significado de diferença da cor da pele para o termo raça, o momento histórico e nacionalista vivido na Alemanha nazista na primeira metade do século XX racializou o povo judeu através das concepções ideológicas que esses sujeitos históricos representavam. De igual modo, a Europa Ocidental racializou os povos nativos das Américas, os povos africanos e asiáticos, consolidando uma hierarquização. Por isso, Hall explica que

as identidades nacionais não são coisas com as quais nós nascemos, mas são formadas e transformadas; no interior da representação. Nós só sabemos o que significa ser "inglês" devido ao modo como a "inglesidade" (Englishness) veio a ser representada – como um conjunto de significados – pela cultura nacional inglesa. Segue-se que a nação não é apenas uma entidade política, mas algo que produz sentidos um sistema de representação cultural (2006, p. 48-49).

Esse caráter discursivo que a identidade assume, como “um modo de construir sentidos” (Hall, 2006, p. 50), mostra como o perigo de uma história única, conceito proposto pela escritora Chimamanda Adichie (2019), pode inferiorizar um povo. A escritora nigeriana ilustrou como duas distintas dimensões que as histórias podem ser atribuídas, a depender de como são contadas e por quem são contadas, podem estereotipar uma população ou humanizá-las. Ao reproduzirmos repetidas vezes uma única narrativa sobre um povo, reduzindo-os como somente uma coisa pejorativa, aos olhos do mundo eles se tornam essa coisa. Assim, persistindo em imagens populares de inferioridade, como um lugar e uma identidade negativa, outras histórias sobre aquele povo e sua existência se tornam superficiais. Logo, as narrativas atribuem importância às nossas existências (Hall, 2006).

Sobre essa perspectiva da narrativa nos discursos sobre identidade étnico-racial,

Kilomba narra que “nós nos tornamos visíveis através do olhar e do vocabulário do *sujeito branco* que nos descreve: não são nossas palavras nem nossas vozes subjetivas impressas nas páginas da revista, mas sim o que representamos fantasmagoricamente para a nação *branca* e seus *verdadeiros* nacionais” (2019, p. 73, destaque da autora).

Com base nessas leituras, é possível compreender que a inferiorização das identidades partem dos espaços subalternizados ao qual os povos foram destinados nos diferentes cenários históricos da humanidade, e ainda que hoje tenham diversos estudos e dados científicos que comprovem a inexistência da pluralidade de raças humanas, a inferioridade de um grupo em virtude de seus fenótipos e etnia, de suas culturas e de seus territórios geográficos, a ideologia de que uma identidade é superior a outra socialmente se mantém, formando as estruturas sociais a partir dessa hierarquização. Elementos que “sobreviveram ao tempo, aos progressos da ciência e se mantêm ainda intactos no imaginário coletivo das novas gerações” (Munanga, 2004, p.8).

Partindo dessa análise sobre a hierarquização presente nos imaginários dos povos, introduzo as compreensões de Kilomba para explicar o que é o racismo e como esse fator social opera

no racismo estão presentes, de modo simultâneo, três características: a primeira é a *construção de/da diferença*. A pessoa é vista como “diferente” devido a sua origem racial e/ou pertença religiosa. Aqui, temos de perguntar: quem é “diferente” de quem? É o *sujeito negro* “diferente” do *sujeito branco* ou o contrário, é o *branco* “diferente” do *negro*? Só se torna “diferente” porque se “difere” de um grupo que tem o poder de se definir como norma – a norma *branca*. Todas/os aquelas/es que não são brancas/os são construídas/os então como “diferentes”. A branquitude é construída como ponto de referência a partir do qual todas/os as/os “*Outras/os*” raciais “diferem”. Nesse sentido, não se é “diferente”, torna-se “diferente” por meio do processo de discriminação.

A segunda característica é: essas diferenças construídas *estão inseparavelmente a valores hierárquicos*. [...] Por fim, ambos os processos são acompanhados pelo *poder*: histórico, político, social e econômico. É a combinação do preconceito e do poder que forma o racismo. E, nesse sentido, *o racismo é a supremacia branca*. Outros grupos raciais não podem ser racistas nem performar o racismo, pois não possuem o poder. (2017, p. 75-76, aspas e destaques da autora).

A formulação da autora evidencia como o racismo não se resume a atitudes individuais, mas constitui uma estrutura formada pelas relações históricas. Nesse sentido, o processo de racialização e das diferenças devem ser compreendidas como construções histórica e sociopolítica, utilizada como estratégia de dominação para a consolidação e a manutenção da supremacia de um grupo. É por meio desse poder que se nomeia a inferiorização e se humaniza aqueles e aquelas categorizados como pertencentes do “grupo humano legítimo”. É o poder, portanto, que nomeia as desigualdades.

Por isso as identidades de um grupo, assim como o próprio significado sociológico do termo raça, emergem como um discurso ideológico. Suas manifestações e os atos de resistência assumem um caráter político, uma vez que as existências desses sujeitos carregam um significado social no sistema de representação que o categoriza. Para resistir a essa marginalização é preciso apoderar-se da identidade, fenômeno pelo qual as desigualdades e diferenças passam a ganhar nome para serem combatidas (Guimarães, 2012), análise que discutirei a seguir.

1.1.1 Multiculturalismo e as identidades em disputa na contemporaneidade

Com as colonizações promovidas pelos europeus entre os séculos XVII e XX, que resultaram no domínio de diversos povos e seus territórios, um novo fenômeno social passou a emergir. A invasão, o rapto e a imigração provocaram a transição dos povos entre os territórios, o que ocasionou a miscigenação. Se antes os grupos humanos já apresentavam diversidades fisiológicas, étnicas e culturais, a partir da combinação entre eles uma expansão de possibilidades de identidades foram se sucedendo entre os novos grupos que passaram a se formar a partir desse encontro. Com isso, nos países compostos por uma vasta soma de etnias, sobretudo, os países das Américas, a partir do século XX esse fator se tornou um problema na esfera política para a construção de uma identidade nacional (Gonçalves, Silva, 2006).

Antes da invasão a América era habitada por uma ampla diversidade étnica dos povos, com marcas próprias de suas culturas; assim como os continentes asiático e africano. Com o avanço dos processos coloniais, essas características passaram a ter variações, surgindo assim, identidades plurais e racializadas a partir do olhar colonizador, como mulheres negras caribenhas e latino-americanas, homens asiáticos norte-americanos, homens negros gays latino-americanos, mulheres afro-brasileiras. Essa diversidade rompeu com a determinação de apenas uma característica para categorização dos indivíduos, seja ela fisiológica, de gênero, étnica ou sociocultural. Contudo, à medida que os elementos identitários se multiplicaram, também se diversificaram as formas de opressão, reduzindo a capacidade de integração desses grupos na esfera social.

É a partir desse fenômeno que a hierarquização racial analisada na seção anterior passa a produzir disputas concretas por reconhecimento, cidadania e direitos, das quais emerge o debate multiculturalista, compreendido aqui como resposta histórica a essa estrutura de poder.

Gonçalves e Silva explicam que

o cenário pluriétnico do continente americano como um todo fica mais complexo com a entrada de povos africanos. Oriundos das mais diversas étnicas, são forçados a se integrarem no mundo colonial, na condição de escravos. Com eles chegam experiências culturais que, embora arrancadas violentamente de seus contextos históricos de origem, vão sendo aos poucos (re)elaboradas nas Américas por meio do contato com outros grupos não-africanos, dando início a novas formas culturais (2006, p. 19).

Nesse sentido, os Estados Unidos da América é o principal país de análise do(a)s teórico(a)s multiculturalistas para compreensão desse fenômeno que surge a partir das reivindicações dos grupos minoritários por direitos igualitários e integração na esfera sociocultural e econômica no país (Gonçalves, Silva, 2006).

Na segunda metade do século XX, o mundo acompanhou as reivindicações que a população negra norte-americana destravou através da atuação de movimentos como os Pantera Negra e os Black Power, de ativistas como Martin Luther King, Malcom X, Rosa Parks e Angela Davis, que lutaram em combate às desigualdades raciais e políticas antinegro nos Estados Unidos. Manifestações que não só desvelavam as desigualdades no país, mas também denunciavam a segregação de espaços e a cultura de linchamento praticada por movimentos extremistas como o Klu Klux Klan, que expressava o terrorismo e a violência em nome da supremacia branca.

Os/as ativistas estadunidenses reivindicavam os direitos civis, uma revolução que não se limitou às inspirações de demais grupos marginalizados na nação, mas que também refletiu no continente americano, inspirando outras campanhas de ativistas pelos direitos humanos na luta pela igualdade e nas denúncias da violência contra grupos que tiveram suas identidades categorizadas como inferiores, uma vez que “os grupos etnicamente dominados acabam tendo maior dificuldade para serem aceitos pelas elites brancas” (Gonçalves, Silva, 2006, p. 21).

A emergência desse movimento desencadeou debates em diversos âmbitos institucionais, cenário em que os/as ativistas compreenderam que o acesso à cidadania, à participação política e à garantia da educação e cultura são fatores determinantes para a emergência social dos grupos subalternizados. Portanto, continuar restringindo esses acessos seria uma demonstração da inércia do Estado para reverter as desigualdades e sua afirmação no desinteresse de interromper os privilégios do grupo historicamente favorecido.

Nesse sentido, para compreender essa negação da condição de cidadania para pessoas negras, Semprini nos explica que as ideologias que dão força para essa repressão são sociopolíticas (1999). Em seu ensaio, o autor analisa as reivindicações dos direitos civis do movimento negro norte-americano nos anos 1960, declarando que a segregação dos espaços educacionais e ao voto são restrições que eliminam direitos que podem contribuir para superar

a marginalização socioeconômica. Por isso, o autor declara que a resistência ao *apartheid* em verdade foi uma resistência à igualdade, já que uma comunidade de iguais impactaria nas estruturas de poder e na economia, ao provocar uma redistribuição de renda, sendo necessário um Estado que governasse para pessoas iguais. O autor argumenta que “a experiência da diferença gera tensões e resistências que podem ser analisadas sob uma perspectiva exclusivamente sociopolítica, como sendo conflitos pela redistribuição do poder, recursos econômicos, meio de produção, controle social” (1999, p. 171).

Essa leitura reforça a compreensão já apontada por Hall e Kilomba na seção anterior, de que a ideologia da diferença não se restringe ao plano simbólico, mas também atravessa a estrutura sistêmica do Estado. Assim, o racismo não se limita a violências cotidianas e interpessoais, mas é a base constitutiva de uma nação. Portanto, para que um grupo possa concentrar poder e produzir a inferiorização de outros, é preciso que o Estado atue como aparato operacional dessa hierarquização.

Também em análise às lutas reivindicatórias por cidadania dos movimentos negros nas Américas, Guimarães explica que

o processo de construção da cidadania nos países americanos passa, pois, necessariamente por duas etapas: primeiro, a abolição da escravidão; segundo, a construção de um sentimento nacional que inclua toda a sua população. Só assim os direitos civis, políticos e sociais podem ser generalizados para um corpo nacional, seja ele ou não multicultural. [...] Tomo o Brasil como exemplo do modo como a noção de raça impediu por muito tempo o desenvolvimento da cidadania (2012, p. 14-15).

As avaliações dos autores mostram como os grupos dominantes continuaram em posição hierárquica mesmo após a abolição da escravatura, no contexto de modernidade social. Observe: a categorização à subcidadania dos grupos marginalizados teve como princípios ideológicos o fenômeno da diferença. Por isso, esses grupos se mobilizaram para combater as desigualdades e violações nesse momento histórico vivido nas Américas durante a segunda metade do século XX.

São nesses cenários que o multiculturalismo nasce no interior das lutas pelo direito às diferenças (Gonçalves, Silva, 2006), questionando as instituições em cobranças às políticas públicas que reparam os grupos excluídos de oportunidades e de integração social, revisando suas atuações para que pudessem proceder de forma ética e igualitária. Dessa forma, é no cenário acadêmico que o multiculturalismo se tornou o principal campo de atuação e cobranças dos movimentos negros, que a partir da luta dos *Black Studies*, grupo composto por pesquisadores negro(a)s e não negro(a)s aliado(a)s, passam a reivindicar novos

conhecimentos a partir da valorização da cultura afro, o que também inspirará outros países,

como a transmissão de conhecimentos nas sociedades modernas conta com o poderoso suporte dos sistemas educacionais (sistemas esses que consomem grande parte da vida dos indivíduos) e, como a educação, qualquer que seja ela, está integralmente centrada na cultura, pode-se entender porque os multiculturalistas fizeram da instituição escolar seu campo privilegiado de atuação (Gonçalves, Silva, 2006, p.14).

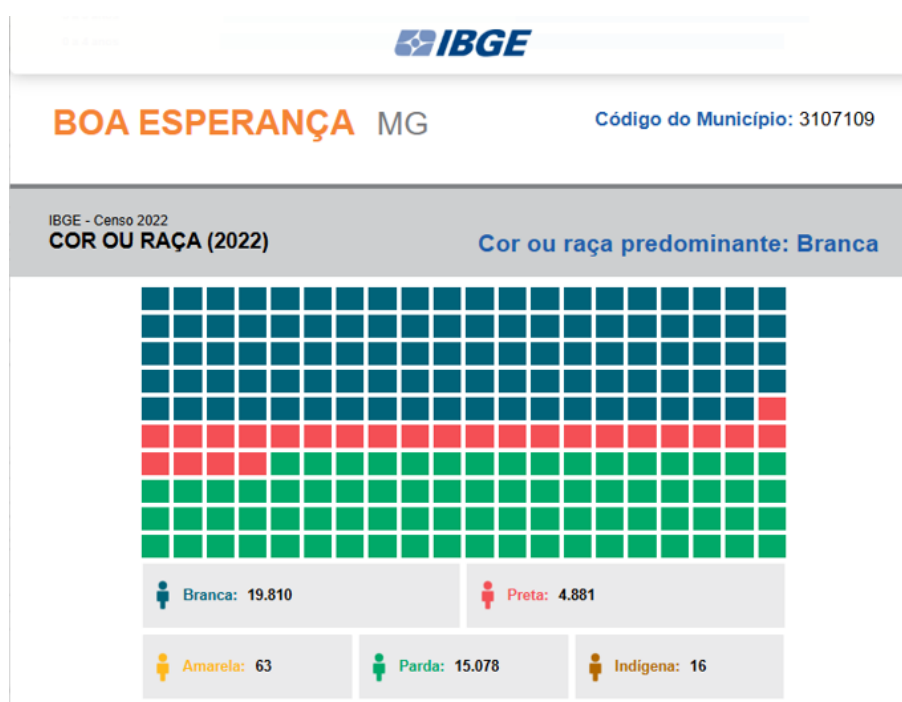
Assim, diante das discussões apresentadas sobre os processos de racialização e a construção das diferenças entre as identidades, a seção seguinte volta-se à análise do território investigado. Tal movimento é fundamental para a compreensão do contexto em que as políticas públicas educacionais são, ou não, elaboradas e implementadas, considerando que elas não se desenvolvem de forma dissociada das dinâmicas históricas, sociais e raciais locais. Busca-se, portanto, compreender como essas dinâmicas se manifestam em Boa Esperança e de que maneira contribuem para a produção das relações étnico-raciais no município.

2 BOA ESPERANÇA E AS RAÍZES COLONIAIS: QUAL O SABOR DO SEU CAFÉ?

Para compreender o contexto em que se inserem as políticas educacionais analisadas nesta pesquisa, torna-se necessário apresentar algumas características demográficas e territoriais do município investigado.

Boa Esperança possui 39.848 habitantes, conforme o censo de 2022 registrado pelo IBGE, que se autodeclaram da seguinte forma: 19.810 como branco(a)s, 4.881 como preto(a)s, 63 como amarelo(a)s, 15.078 como pardo(a)s e 16 como indígenas, como é possível ver na figura 4. Embora o IBGE indique a cor/raça branca como a predominante da população esperancense, a soma da população preta e parda, que totaliza 19.959 pessoas, revela que, em termos legais, este grupo constitui a população negra do município, conforme o Estatuto da Igualdade Racial (Lei nº 12.288/2010, art. 1º, IV), que considera como população negra o conjunto de pessoas que se autodeclaram pretas e pardas.

Figura 1 – Censo IBGE 2022



Fonte: IBGE – Censo 2022, plataforma Cidades@.

Para situar geograficamente o município analisado, a figura a seguir apresenta a localização de Boa Esperança no estado de Minas Gerais, evidenciando sua inserção na região Sul do Estado.

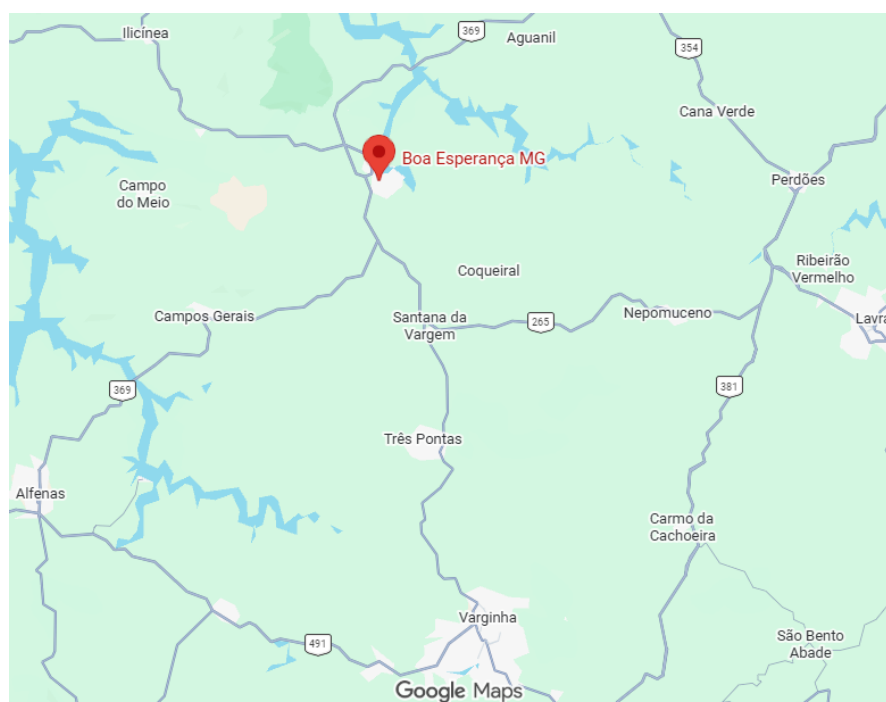
Figura 2 – Localização de Boa Esperança em Minas Gerais



Fonte: Wikimedia Commons, com base cartográfica do IBGE.

A inserção regional de Boa Esperança compõe território historicamente marcado pela cafeicultura e por dinâmicas agrárias centrais para esta pesquisa. A proximidade com municípios do entorno pode ser observada na imagem:

Figura 3 – Contexto regional de Boa Esperança



Fonte: Google Maps: imagem de satélite, obtida pela pesquisadora através de captura de tela em 20 de abril de 2026.

A maior parte da produção econômica de Boa Esperança vem da lavoura, da agricultura e da pecuária, motivo pelo qual o município é considerado agropastoril. A cidade se destaca especialmente na produção de café, que ocupa papel central em sua economia. Por se tratar de um município pequeno do interior, as pessoas crescem conhecendo todas as famílias, suas histórias e tradições, e compartilhando práticas socioculturais comuns. Muitas delas estão associadas ao setor agro, que, além de dominar a economia local e regional, também influencia fortemente a identidade da população, visível nos gostos culturais, musicais, alimentares, no modo de falar e até mesmo de se vestir. Dessa forma, há uma reprodução de culturas identitárias, como ocorre com todos os grupos humanos.

Minha reflexão sobre esse vínculo iniciou após uma denúncia realizada pelo Ministério do Trabalho, em 2021, quando mais de 60 trabalhadores foram resgatados em situação análoga à escravidão em fazendas de Boa Esperança e cidades vizinhas, como demonstra a reportagem da figura 5. Esse fato me levou a analisar como tais situações, embora crimes, acabam sendo relatadas de forma naturalizada pela população de Boa Esperança, que, muitas vezes, não possui ferramentas críticas para reconhecê-las como práticas exploratórias e desumanizadoras.

Figura 4 – Reportagem sobre resgate de trabalhadores em situação de trabalho escravo em lavouras cafeeiras do Sul de Minas



Mais de 60 pessoas são resgatadas em situação de trabalho escravo em lavouras cafeeiras do Sul de Minas — Foto: Polícia Rodoviária Federal

Fonte: G1 de Minas (2021). Captura de tela realizada pela pesquisadora em 20 de abril de 2026.

Como a maior parte da produção econômica do município origina-se do agro, esse também é um dos setores que mais empregam. Com isso, é comum conhecermos pessoas que trabalham em diferentes áreas ligadas ao café, fazendas ou cooperativas. Nesses contextos, é frequente o relato de trabalhos em condições exploratórias, que não são vistos pela comunidade como escravidão porque nem sempre envolvem violência física ou cárcere privado. Muitas vezes, o serviço é prestado em troca de comida, moradia ou espaço para a família residir.

Nesse sentido, grande parte da população compreende essas situações como “trocas” ou até mesmo como ajuda, quando na realidade configuram exploração, relações que, em um primeiro momento, podem demonstrar ingenuidade do povo esperancense, mas em verdade, evidenciam a ausência de letramento. Ao longo do tempo, relatos como esses naturalizaram práticas exploratórias no município.

Esse dado confirma a perspectiva de Cida Bento, ao analisar a Lei de Terras (Lei nº 601 de 18 de setembro de 1850) e sua influência na consolidação da propriedade latifundiária no Brasil, a forma de ocupação do território pelos portugueses, aliada à escravidão, “definiu as raízes da desigualdade social que teve início no século XVI e perdura até os dias atuais” (2022, p.35). A autora argumenta que a colonização inaugurou um sistema capitalista que articulou raça, terra e divisão de trabalho, estruturando as bases da dominação no período pós-colonial.

Assim, a forma como se organizam, em Boa Esperança, a apropriação não democrática das terras, a produção econômica do café e a exploração do trabalho revela uma continuidade do lugar histórico ocupado por trabalhadoras e trabalhadores negro(a)s. Do mesmo modo, esses dados corroboram a análise de Gomes (2017), ao demonstrar que o domínio e a opressão exercidos pelos senhores escravocratas durante o período colonial se transformaram, ao longo do tempo, nas relações de poder mantidas pelos atuais patrões e capitalistas.

A relação da nossa população com o setor agro e com as práticas culturais ligadas à vida no campo é muito forte. Por isso, levantar debates na comunidade sobre as condições de trabalho, os impactos econômicos e as desigualdades provocadas por esse modelo de sistema colonial é algo difícil, uma vez que a população, formada dentro dessa lógica identitária, sente que questionar o agro equivale a uma traição. Esse sentimento de pertencimento à cultura do agro impede a população esperancense de despertar uma percepção crítica sobre as condições de exploração praticadas nas fazendas e no campo. Dinâmica que pode ser explicada pelo conceito marxista sobre alienação aplicado à situação de trabalhadores no sistema capitalista:

como poderia o trabalhador ficar numa relação alienada com o produto de sua atividade se

não se alienasse a si mesmo no próprio ato da produção? O produto é, de fato, apenas a síntese da atividade, da produção. Consequentemente, se o produto do trabalho é alienação, a própria produção deve ser alienação ativa - a alienação da atividade e a atividade da alienação. A alienação do objeto do trabalho simplesmente resume a alienação da própria atividade do trabalho (Marx, 1844, s/n).

Embora profundamente enraizada na cultura local, essa dinâmica de produção agropecuária está conectada a estruturas de poder e desigualdade. Assim, a identidade cultural dos/das esperancenses, fortemente associada à terra, encobre a alienação que envolve trabalhadores e trabalhadoras, reforçando a ideia de que questionar o agro significa trair a própria identidade. Nesse sentido, como explica Fanon, o/a colonizado(a) “identifica-se com o explorador, com o civilizador, com o branco que traz a verdade aos selvagens, uma verdade toda branca” (2020, p.163).

Diante dessa constatação e da percepção de que tais práticas foram naturalizadas, busquei compreender a história local, investigando se há registros que evidenciem a atuação de movimentos negros e de grupos de origem afro-brasileira e africana no território, especialmente no que se refere a processos de resistência e à participação na construção do cenário local. O único espaço possível para realizar esse levantamento foi a Casa da Cultura, já que Boa Esperança, por ser um município pequeno, não possui diversidade de equipamentos culturais nem investimentos significativos na área.

Figura 5 – Acervo Academia Dorense de Letras, disponibilizado na Casa da Cultura



Fonte: Imagens do arquivo pessoal da pesquisadora, realizada na visita à Casa da Cultura em 29 de janeiro de 2025.

A Casa da Cultura é um espaço pequeno, criado há cerca de 40 anos, e que possui acervos limitados, como é possível ver na figura 7. Ali, encontrei alguns livros escritos por autores e autoras locais que narram de forma semelhante a fundação da cidade. Segundo essas obras, Boa Esperança teria sido “descoberta” por bandeirantes portugueses em meados do século XVIII, que se apropriaram da terra e a venderam (Oliveira, 2011) (Carvalho, 2010) menciona que nessa descoberta, foram encontrados descendentes de aborígenes escravizados pelos bandeirantes. Embora esse termo se refira a povos nativos da Austrália e não seja utilizado para denominar povos brasileiros, é possível interpretar que havia povos originários na região, então nomeada por seus compradores como Dolores do Pântano.

Entre os compradores de terras estava José Alves de Figueiredo, considerado fundador do município. Foi ele quem nomeou a região como Dolores do Pântano, trouxe novos habitantes para formar o povoado, além de pessoas negras escravizadas para realizarem a construção da cidade, e um padre, com o qual foi construída a capela de Nossa Senhora das Dolores, que se tornou o espaço político mais importante da cidade, uma vez que, durante o período monárquico, ainda não havia cartórios nem eleições locais. As decisões eram tomadas por proprietários de terra e fazendeiros em assembleias na capela, registradas em atas. Embora hoje Boa Esperança conte com instituições públicas formais, como cartório e os poderes legislativo, executivo e judiciário, a estrutura hierárquica que marcou sua formação, centrada nos proprietários de terra, cafeicultores e na igreja, ainda se mantém, apenas reconfigurada em moldes contemporâneos.

A compreensão sobre como a cidade era organizada foi possível a partir de cópias de documentos obtidas no projeto que realizei junto ao Rotaract Club, citado na introdução dessa pesquisa, repassadas pela Casa da Cultura no ano de 2019. Esses registros manuscritos, em folhas fragmentadas e deterioradas, indicam a composição da população local, descritas como pessoas livres e escravizadas, brancas, pretas e pardas (na expressão “mulata”) e atas de assembleias assinadas por proprietários de terra e representantes do sindicato rural. Pelas condições dos documentos não é possível compreender os textos registrados na ata, sendo possível apenas interpretar o contexto, como é possível evidenciar na análise da figura 8.

Figura 7 – Fragmento de documento do século XIX, com número total da população

53	Manuel da Silva Abaixo da Igreja Boa Esperança	Boa Boa Boa	Boa Boa Boa	Boa Boa Boa	Boa Boa Boa
habitantes		Boa			
Livres		2.767			
Escravizados		1.291			
total		4.058			
ativos		551			

No séc XIX era o termo
usado em diversos sítios a escravidão,
sendo usada em diversos contextos.

O Livro de Boas
Boas

Fonte: Acervo do arquivo público de Boa Esperança. Fotografia da pesquisadora.

Na visita à Casa da Cultura, eu também tinha como objetivo encontrar a versão original desse documento para tentar compreendê-lo melhor, talvez houvesse maiores possibilidades de leitura e dados mais explícitos no arquivo oficial. Por isso, levei as impressões que tinha, mostrei para os/as funcionário(a)s do local, mas todo(a)s mencionaram nunca ter visto esse documento antes, não sabendo do que se tratava. Devido à alta rotatividade de servidores temporários no município e à falta de capacitação específica para desenvolver o trabalho com memórias e bens culturais, não se sabe quem foi o/a responsável que no ano de 2019 encaminhou essas cópias para o Rotaract Club. Em conversa com uma das servidoras do local, essa mencionou a possibilidade desse documento ser, em verdade, algum registro arquivado no sindicato rural ou da Basílica de Nossa Senhora das Dores, considerando que esses eram os espaços políticos da época. Assim, diante da falta de informações não foi possível localizar as cópias originais do arquivo, restando apenas a análise a partir das cópias escaneadas que já estavam em minha posse. A cópia desse material aqui apresentado possui algumas anotações feitas por mim no processo de estudo dos documentos, buscando compreender o que, de fato, eles são. Como não foi possível obter novas cópias para a pesquisa, foi utilizada a imagem com essas anotações.

Além disso, nessa visita, encontrei uma pasta nomeada como “Revista histórica de Boa Esperança”, na qual há várias páginas de documentos e jornais diversos e resolvi vê-la.

Figura 8 – Revista Histórica de Boa Esperança



Fonte: Imagens do arquivo pessoal da pesquisadora, realizada na visita à Casa da Cultura em 29 de janeiro de 2025.

Nessa pasta encontrei um documento de relação de registro de pessoas escravizadas pela moradora Felícia Candida de Figueiredo, do ano de 1871, e também algumas páginas de jornais do final do século XX, que me chamaram a atenção por terem um espaço no qual faziam homenagens a alguns moradores da cidade. Elas exaltavam homens brancos e ricos, como Napoleão Mendes de Almeida, Dr. José Mesquita Neves e o deputado federal Dr. Geraldo Freire da Silva, descritos como “figura de alta projeção no país”, “joia preciosa”, “dorense emérito” e “ilustre e ilustríssimo”. Já nas páginas seguintes a cópia do periódico do jornal trazia um espaço considerado como homenagem, dedicado às figuras nomeadas como “pitorescas”, palavra sinônima de ações recreativas e engraçadas. Nela há a imagem de dois homens negros, com aparência simples e popular. Na mensagem dedicada ao Sr. David Matheus dos Santos, apelidado como feiticeiro, ele foi retratado da seguinte maneira:

como todas as cidades, temos em Boa Esperança o tipo pitoresco, aqueles que no perpassar dos dias, constituem motivo de alegria e, por que não dizer, uma nota de destaque no comum da nossa vida. Embora muitos deles possuem um retardamento mental, portadores de moléstias psíquicas e esquizofrênicos [...] quem não conhece o velho David Matheus aquele preto bom, humilde e de ancestrais escravos? O sr David Matheus, que se diz praticante de espiritismo, que nas suas sessões conversa com os presidentes Olegário Maciel, Getúlio Vargas e tantos outros já falecidos [...] que recebe presente de pessoas já falecidas, como

canetas, medalhas e coisas a mais. Ao lado de tudo isso, é uma pessoa boníssima, serviçal, humilde e sorridente. É um preto que não mancha sua honra e nem a honra dos outros!

Figura 9 – Homenagem aos cidadãos nobres x Homenagem aos



Fonte: Imagens do arquivo pessoal da pesquisadora, realizada na visita à Casa da Cultura em 29 de janeiro de 2025

As pessoas consideradas “pitorescas” pela cidade eram negras e pobres, não sendo possível saber se, de fato, eram pessoas com transtorno mental ou se foram transformadas nessa situação, em razão de algum dos elementos de suas identidades, como raça, sexualidade, crença religiosa e deficiência, práticas que foram comuns no Brasil na época dos manicômios. A situação do Sr. David Matheus, citado no jornal, é relatada como “praticante do espiritismo”, que se comunicava com pessoas já falecidas. Somente pela leitura, não é possível saber se ele foi vítima de intolerância religiosa ou se, de fato, havia algum transtorno, mas em ambas as possibilidades, sua identidade foi tratada com deboche e sua identidade foi utilizada para desumanização.

Já a segunda imagem, do Sr. Joaquim Bertolino Rosa, conhecido pela população como Mocotó, foi retratada da seguinte maneira: “quando acuado por crianças e por homens sem caridade, torna-se irascível, fica alucinado e sai em perseguição aos seus algozes e tudo quanto encontra à sua frente atira contra eles”. Texto que permite interpretar que, assim como Sr. David Matheus, Mocotó era tratado com zombaria. Ao passo que sua reação contra as práticas que o colocavam em situação de piada, considerada como brincadeiras de crianças, também

eram interpretadas pela população como manifestações engraçadas.

As identidades de Sr. David Matheus e Sr. Joaquim Bertolino Rosa foram instrumentalizadas dentro do que Adilson Moreira denomina como racismo recreativo, ao explicar que

esse conceito designa um tipo específico de opressão racial: a circulação de imagens derogatórias que expressam desprezo por minorias raciais na forma de humor, fator que compromete o status cultural e o status material dos membros desses grupos. Esse tipo de marginalização tem o mesmo objetivo de outras formas de racismo: legitimar hierarquias raciais presentes na sociedade brasileira de forma que oportunidades sociais permaneçam nas mãos de pessoas brancas. Ele contém mecanismos que também estão presentes em outros tipos de racismo, embora tenha uma característica especial: o uso do humor para expressar hostilidade racial, estratégia que permite a perpetuação do racismo, mas que protege a imagem social de pessoas brancas. O racismo recreativo exemplifica uma manifestação atual da marginalização social em democracias liberais: o racismo sem racistas (Moreira, 2019, p.24).

Ambas as páginas do jornal evidenciam quais corpos e identidades eram considerados figuras nobres, sujeitos de humanidade, e quais corpos e identidades eram “diferentes”, sendo deslegitimados enquanto humanos. A frase “um preto que não mancha sua honra”, em referência ao Sr. David Matheus, ilustra como, mesmo após a abolição, a branquitude continuava a ditar os limites da liberdade negra, domesticando identidades e moldando a imagem do negro aceitável. Representação que confirma as análises de Fanon ao evidenciar como a identidade do preto bom é construída a partir da obediência. “Do negro se exige que seja um bom negro; posto isso, o resto vem por si só” (Fanon, 2020, p. 49), o que demonstra como as possibilidades de existência concedida às pessoas negras sempre estiveram condicionadas à adequação imposta pela branquitude.

Esse conjunto de documentos encontrados está na pasta fechada, posta sobre uma mesa, sem muitas informações ou guia para consulta. Por isso, não é possível saber se o público visitante tem acesso a essas informações, como é feita a leitura desse material, tampouco se são utilizadas pela população para refletir sobre as raízes históricas do município e como elas se manifestam na herança cultural, sejam elas materiais, imateriais ou simbólicas.

Inicialmente, a ida até a Casa da Cultura tinha como propósito identificar tais registros e mapear possíveis articulações da população negra no contexto local. No entanto, não foram encontrados documentos que evidenciem indícios sobre a existência desses grupos e possíveis articulações de resistência negra no cenário local. Por outro lado, os arquivos encontrados, revelam que a representação da população negra na história de Boa Esperança se restringe a duas formas: como pessoas escravizadas e como personagens “pitorescas”.

A ausência desses registros pode ser compreendida não apenas como lacuna

documental, mas como possíveis processos de silenciamento histórico que atravessam a construção da memória oficial. Afinal, a existência da população negra é evidente nos registros ao longo da história do município; no entanto, a forma como essa presença é representada fragmenta e limita sua construção social.

A ausência de registros sobre movimentos negros, lideranças ou formas de organização e resistência no território gera questionamentos importantes: seria possível que, ao longo de mais de dois séculos, não tenham existido sujeitos e coletividades negras que articulassem estratégias de sobrevivência, manifestações culturais ou reivindicações por direitos no cenário local? Ou ainda, que nenhuma dessas personalidades tenha contribuído para o município, como aqueles considerados nos registros como “figuras nobres”? Essas experiências não existiram ou não foram consideradas relevantes para registro na memória oficial? Essas indagações revelam não apenas lacunas documentais, mas também despertam a atenção sobre como são os processos que estruturam a produção da história local.

Um ano após minha visita na Casa da Cultura, retornei até o local para uma nova investigação, pois estava curiosa se poderia existir mais materiais disponíveis, possivelmente arquivados em pastas que exigissem uma busca mais minuciosa. Nessa visita, tive acesso a periódicos de jornais antigos da cidade, desde o final do século XIX os quais se encontram guardados em armários, dentro de sacos de lixo pretos. Revisando alguns desses periódicos, em um deles, da edição de 1989, vi foto das pessoas que tiveram suas identidades transformadas como “pitorescas”, reunidas em uma página intitulada “Galeria do Folclore esperancense”. Além das fotos do Sr. David e do Sr. Misael, havia fotos de outras pessoas, algumas delas, inclusive os dois, já falecidas. Assim, ao ler essa edição, fui levada a compreender que as pessoas que tiveram suas identidades transformadas em “pitorescas” também foram, mesmo após a morte, convertidas em figuras folclóricas pela cidade, como é possível ver na figura 10.

Figura 10 – Galeria do folclore esperancense



Fonte: Imagens do arquivo pessoal da pesquisadora, realizada na visita à Casa da Cultura em 13 de fevereiro de 2026.

Além de analisar esses periódicos, decidi revisar a pasta nomeada “Revista Histórica de Boa Esperança”, considerando a possibilidade de que, nesse intervalo de um ano, algum novo material tivesse sido incluído. Chamou-me a atenção um periódico de jornal digitalizado que destacava o nome Felícia Candido de Figueiredo, filha do Capitão José Alves de Figueiredo, considerado fundador do município, apresentando o testamento da mulher, registrado em 1885. Na matéria, o documento é descrito como um “testamento histórico”. Ao me recordar desse nome, que também compunha a pesquisa, resolvi ler a cópia do testamento, movida pela curiosidade de compreender o motivo de ser considerado histórico (para além do seu distanciamento temporal) e de entender por que essa cópia estava incluída na revista. No testamento, Felícia Candido de Figueiredo destinou parte de sua herança à Igreja Basílica de Nossa Senhora das Dores, conhecida pelos esperancenses como “Matriz”, e outra parte ao

hospital Santa Casa da Misericórdia, que viria a ser fundado no município em 1917.

Continuei folheando as páginas do livro e percebi a ausência de um material que havia encontrado ali no ano anterior: a cópia da matrícula das pessoas escravizadas por Felícia Candido de Figueiredo. Assim, compreendi que, nesse intervalo de um ano, esse arquivo foi retirado da pasta e um novo foi incluído em seu lugar, que é a cópia do testamento histórico de Felícia, no qual parte de seu patrimônio é destinada à igreja e à Santa Casa.

Figura 11 – Registro de pessoas escravizadas por Felícia Candida Figueiredo

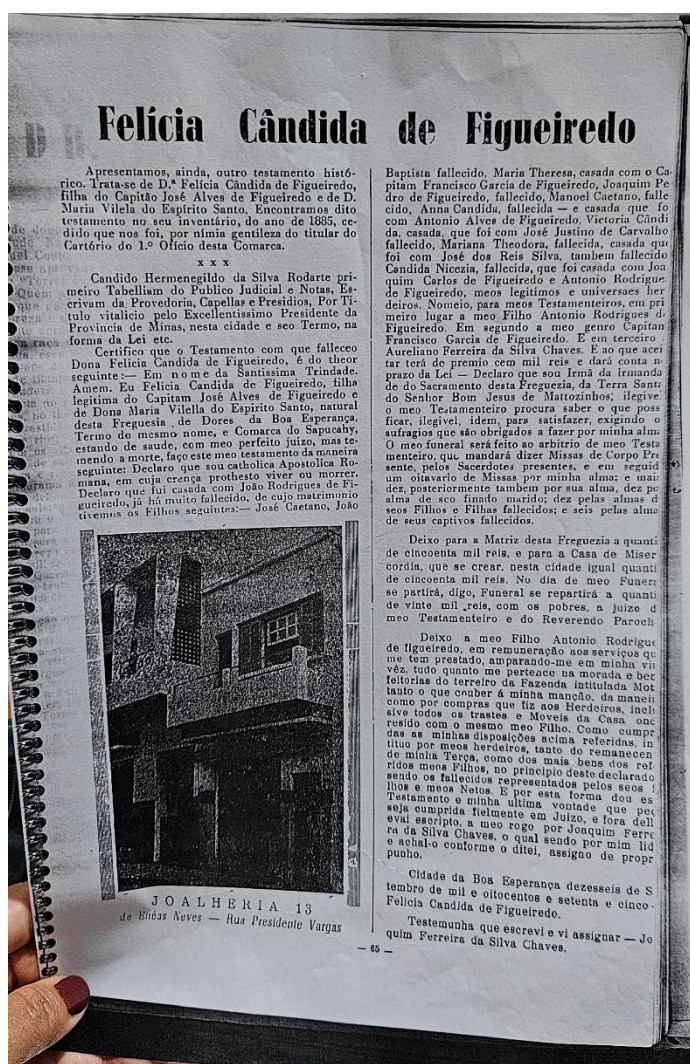
Relação n. 162 dos escravos pertencentes a D.
Felícia Candida de Figueiredo residente na Pro-
víncia de Minas Gerais município de Boa Espe-
rança parochia da mesma Boa Esperança.
(Art. 2º do regulamento nº 4835 do 1º de de-
zembro de 1871)

N O M E S	C Ô R	IDADE	ESTADO	NATURALI- DADE	FILIAÇÃO	APTIDÃO PARA TRABALHO	PROFISSÃO	OBS.
Domingos	Preta	35	Casado	Minas	Desco- nhecida	Boa	Lavrador	
Rita	Preta	32	Casada	Minas		Nenhuma	Servo. Dom.	
João	Preta	32	Solteiro	Minas	Desco- nhecida	Boa	Lavoura	
Simplicia	Parda	75	Solteira	Minas	Desco- nhecida	Nenhuma	Nenhuma	Faleceu em 18 de junho de 1875
Maria	Preta	80	Viúva	Africana	Desco- nhecida	Nenhuma	Nenhuma	Idem a 15 de junho de 1873
Canuta	Preta	14	Solteira	Minas		Serviço Leve	Domestica	
Cristina	Preta	12	Solteira	Minas		Serviço leve	Domestica	
Linna	Preta	10	Solteira	Minas		Nenhuma	Nenhuma	
Manoel	Preta	7	Solteiro	Minas		Nenhuma	Nenhuma	
Rafael	Preta	2	Solteiro	Minas		Nenhuma	Nenhuma	Faleceu a 10 Fevereiro de 1873

Apresentado a matricula, matriculado a 21 de Maio de 1872
PG. cinco mil reis de Emolumentos.
Ilegivel.
Provincia de Minas Gerais, municipio de "Boa Esperança, parochia da
mesma Boa Esperança, 20 de maio de 1872
As. Felícia Candida de Figueiredo
— 86 —

Fonte: Imagens do arquivo pessoal da pesquisadora, realizada na visita à Casa da Cultura em 29 de janeiro de 2025.

Figura 12 – Cópia do testamento de Felícia Candida de Figueiredo



Fonte: Imagens do arquivo pessoal da pesquisadora, realizada na visita à Casa da Cultura em 13 de fevereiro de 2026.

Dessa forma, percebo que a ausência de documentação e a dificuldade de acesso às memórias da cidade indicam não apenas uma carência de políticas culturais, mas também um silenciamento estrutural sobre as origens coloniais da região, onde essa violência é constantemente apagada dos discursos oficiais, mas está presente no cotidiano. Esse silenciamento e a ausência de leitura crítica sobre os registros não são neutros, mas fazem parte de uma continuidade colonial, análise que pode ser compreendida através da metáfora das memórias da plantação, de Grada Kilomba, que a compreende como “o símbolo de um passado traumático que é reencenado através do racismo cotidiano” (2019, p.213).

A autora analisa como a colonização dos povos africanos e das Américas se configurou ao longo da história no fenômeno do racismo, que, manifestado no cotidiano, é naturalizado como práticas culturais comuns. Essas violências simbólicas têm raízes na colonização, que,

embora não mais vigente juridicamente, permanece viva na memória social e se atualiza nos modos contemporâneos de ser e conviver.

Nesse sentido, Kilomba destaca que

a ideia de “plantação” é, além disso, a lembrança de uma história coletiva de opressão racial, insultos, humilhação e dor, uma história que é animada através do que chamo de episódios de racismo cotidiano. A ideia de “esquecer” o passado torna-se, de fato, inatingível; pois cotidiana e abruptamente, como um choque alarmante, ficamos presas/os a cenas que evocam o passado, mas que, na verdade, são parte de um presente irracional. Essa configuração entre passado e presente é capaz de retratar a irracionalidade do racismo cotidiano como traumática” (Kilomba, 2019, p. 213, aspas da autora)

Ao demonstrar como passado e presente estão interligados, é possível compreender duas perspectivas distintas nas análises feitas por Kilomba: a da branquitude, que preserva a crença de superioridade e continua a narrar a história pelo e para seu domínio; e a das pessoas negras, marcadas pelo trauma da violência e marginalização, mas também pela resistência que emerge da releitura da história e da construção de caminhos emancipatórios. Nesse sentido, a autora enfatiza que

o colonialismo é vivenciado como real – somos capazes de senti-lo! [...] experiencia-se o presente como se estivesse no passado. Por um lado, cenas coloniais (passado) são reencenadas através do racismo cotidiano (o presente) e, por outro lado, o racismo cotidiano (o presente) remonta cenas do colonialismo (o passado). A ferida do presente ainda é a ferida do passado e vice-versa; o passado e o presente entrelaça-se como resultado (Kilomba, 2019, p.158).

Essa reencarnação do colonialismo no racismo cotidiano, expressa a continuidade da história. Compreendê-la criticamente permite mapear nossas feridas coloniais e questionar por que práticas de exploração seguem sendo naturalizadas e admiradas, perpetuando sob novas formas a lógica do dominador branco. Dessa forma, falar da herança escravocrata que vem sendo transmitida através do tempo, mas silenciada, como propõe Bento, “pode auxiliar as novas gerações a reconhecer o que herdaram naquilo que vivem na atualidade, debater e resolver o que ficou do passado, para então construir uma outra história e avançar para outros pactos civilizatórios” (2022, p.25).

Considerando esse cenário, em que as dinâmicas históricas de desigualdade se atualizam no presente, torna-se fundamental compreender os processos políticos e sociais que impulsionaram a construção de políticas públicas voltadas ao enfrentamento do racismo no campo educacional. Assim, a seção seguinte aborda a trajetória de mobilização do movimento negro no Brasil republicano, destacando suas contribuições para a consolidação de uma

agenda educacional antirracista e para a formulação de marcos legais, como a Lei nº 10.639/2003. Compreender esse percurso é essencial para, posteriormente, analisar de que maneira esses marcos normativos chegam ou não ao município de Boa Esperança e se materializam nas políticas educacionais locais.

3 RESISTÊNCIA E REEXISTÊNCIA NEGRA NO BRASIL REPUBLICANO

Observando o atual cenário em que as discussões sobre identidades étnico-raciais têm emergido no Brasil e alcançado diversos espaços institucionais, nesta seção serão analisadas as origens das celebrações que têm marcado a história da população afro-brasileira, bem como os desafios e obstáculos, a partir das análises que revelam que nos 138 anos após a abolição da escravidão, os primeiros anos do século XXI tem registrado os maiores alcances de políticas públicas para o fomento de condições humanitárias desse grupo. Essa emergência histórica possui raízes na atuação dos movimentos negros que, desde o final do século XIX, atuam em diferentes formações e composições sociais para a institucionalização de espaços e criação de condições que legitimem a cidadania do seu povo, que precisou se organizar coletivamente para sobreviver.

Por isso, nessa seção farei uma análise sobre a atuação dos movimentos negros na representação da modernidade brasileira em três momentos diferentes, a partir da abolição da escravidão, abordando as estratégias utilizadas por esses grupos sociais que atuam como emancipadores e idealizadores de novas vivências. O primeiro subtítulo tem como análise o período consagrado ao final do século XIX e a primeira metade do século XX, momento em que o país se modernizava nas novas configurações do sistema capitalista, e mostra como os movimentos negros se organizaram para sobreviver ao atribuir significados à raça e politizá-la. No segundo subtítulo, discuto sobre a atuação do Movimento Negro Unificado, na segunda metade do século XX, período marcado pelo regime de governo autoritarista dos militares e a redemocratização brasileira, e analiso como esse grupo atuou para a aprovação dos direitos sociais para todos e todas. Por fim, o terceiro subtítulo tem como análise o final do século XX e os primeiros anos do século XXI, evidenciando como os movimentos negros atuaram e atuam para a instauração de políticas públicas na atual configuração democrática do país.

3.1 LIBERTO(A)S, MAS EXCLUÍDO(A)S: O LEGADO COLONIAL

Na estrutura social e política que se consolidou no final do período imperial e no início da república, as pessoas negras libertas não foram restituídas ou indenizadas por todo trabalho explorado que deles e delas foram extraídos. Não houve ressarcimento de toda plantação, colheita, criação, edificação e construções para aquele(a)s que ergueram toda a base desse país. A população negra não teve acesso aos frutos do que o suor, violência e sangue sustentaram.

Dessa forma, após serem libertas, não foram implementadas políticas de integração social, acesso à moradia ou inserção no mercado de trabalho formal. A população negra tampouco era considerada digna de receber remuneração por seu trabalho, mesmo tendo sido responsável por sustentar e movimentar todo o sistema de produção que gerou as riquezas do país. Assim, na ausência de recursos para manter suas subsistências no país que as privou de qualquer possibilidade de existência a partir do exterior das senzalas, muito(a)s continuaram trabalhando em condições de escravidão em troca de alimentos e de um lugar para dormir. Nas análises de Cida Bento

essa realidade é uma continuidade de seu lugar histórico de trabalho no país, no qual o escravizado foi o motor da economia da metrópole e da colônia, e a partir de seu trabalho nos diferentes ciclos econômicos, do açúcar, do café e do ouro produziu riquezas e possibilitou a consolidação da classe dominante brasileira (2022, p. 32).

Embora declarando de forma jurídica o fim da escravidão, a monarquia não teve como projeto a intenção de mudar o destino das pessoas negras, com ideal estratégico de atender a seus interesses e aos da classe burguesa da época, preservando as estruturas de poder e restringindo as possibilidades de integração econômica desse grupo. Como nos explica Freire (2020), o desejo dos colonizadores não foi de criar uma civilização que celebrasse culturas, mas sim de exploração comercial da terra. Por isso, o autor relata que a colonização do Brasil “foi, sobretudo, uma empreitada comercial” (Freire, 2020, p. 95). Nesse segmento, vejamos algumas das estratégias de combate à integração social da população negra.

Com o derrubamento do Império e a constituição do Brasil como República em 1890, o Decreto nº 847 que promulgava o Código Penal Brasileiro, no capítulo XIII criminalizou o desemprego, a situação de rua e a prática de capoeira, ao qual nomeou de Lei dos Vadios.

Art. 399. Deixar de exercitar profissão, officio, ou qualquer mister em que ganhe a vida, não possuindo meios de ocupação e domicilio certo em que habite; prover a ocupação por meio de ocupação prohibida por lei, ou manifestamente ocupação da moral e dos bons costumes
Pena – de prisão cellular por quinze a trinta dias.

§ 1º Pela mesma sentença que condemnar o infractor como vadio, ou vagabundo, será 54cu obrigado a assignar termo de tomar ocupação dentro de 15 dias, contados do cumprimento da pena.

§ 2º Os maiores de 14 annos serão recolhidos a estabelecimentos disciplinares industriaes, onde poderão ser conservados até á idade de 21 annos. (Brasil, 1890)

Impedido(a)s de exercer profissões socialmente consideradas dignas e/ou remuneradas, possuir meios de subsistência e manter domicílio, o povo negro era o grupo de maior inserção nas condições caracterizadas pelo artigo 399 do Código Penal. Assim, a República não só negou espaços de existência afirmativa para a população negra, mas também

criminalizou todas as situações de mazelas que ela mesma sentenciou esse grupo. Articulações institucionais que também se estenderam às determinações para concessão da cidadania, quando em 1932 foi promulgado o Decreto n. 21.076, de 24 de fevereiro, o Código Eleitoral da República dos Estados Unidos do Brasil, que no seu artigo 4 tachou a proibição de alistar-se como eleitores “a) os mendigos; b) os analfabetos.” Sem alfabetização, trabalho e moradia, a população negra foi inserida em ambas as vedações. Dessa forma, a República reiterava a exclusão já presente na abolição: a recusa em reconhecer pessoas pretas como iguais.

Foi através de estratégias como essas que a República dispensou qualquer tipo de assistência material para a condição básica de subsistência das pessoas negras, vedando e condenando as práticas das celebrações de suas culturas, privando-os da condição de cidadãos e criminalizando os espaços que ela própria destinou esse grupo. Mantendo, assim, a hierarquização. Dessa forma, quais existências restariam para o(a)s pretos e pretas vivenciarem se eram a maior população inserida em todas as esferas de restrições sociais? É a partir dessas indagações que as compreensões sobre a condição de estar livre e ser liberto(a) passam a divergir.

Em análise sobre a situação da população negra no período pós-escravocrata, Gomes explica que

as negras e negros, que já eram protagonistas da sua própria história, tiveram que se reorganizar para sobreviver na sociedade pós-escravocrata, principalmente porque a abolição formal, da lei, sem uma política de inclusão dos negros na sua condição de liberto na sociedade, resultou em um longo período histórico de trato e imaginário escravagista direcionados às libertas e aos libertos. Embora libertos, negras e negros, livres foram entregues à própria sorte. Naquele contexto, era quase impossível sobreviver sem trabalho. Por isso, muitos libertos tiveram que se submeter a uma situação de vida análoga à escravidão. Um outro tipo de domínio e opressão dos ex-senhores foi se configurando. Eles, aos poucos – no decorrer dos anos e séculos -, foram se transformando nos patrões e capitalistas atuais (2017, p. 102).

É nesses contextos ditos como modernidade social, no início das experiências republicanas, que nasceu a imprensa negra brasileira, organização que na primeira metade do século XX desenvolveu um dos papéis mais importantes para as denúncias sobre as faltas de oportunidades para a população negra e na luta pela idealização de direitos desse grupo, o que abriu caminhos para que a pauta racial ganhasse novas dimensões nas décadas seguintes.

Em 1933, o grupo Frente Negra Brasileira fundou no Estado de São Paulo o jornal A Voz da Raça, cuja primeira edição foi publicada na data de 18 de março de 1933, sendo apresentado para o público através do trecho:

Com satisfação, assumimos o encargo da direção deste jornal que se destina a publicação de assuntos referentes ao negro, especialmente, não dispensando porém de acolher os de outras referencias quando solicitados.

Este jornal aparece na hora em que precisamos tornar publico, nos dias de hoje, de amanhã e de sempre, os interesses e comunhão de ideias da raça, porque as outras folhas, aliás peteranas, por despeitos políticos, tem deixado de os fazer; porém isso não tem importância; diz o ditado que “a dôr ensina a gemer!... e si não fosse a dôr... este jornal não surgiria e nós continuaríamos marcando passo e sendo alvo da contínua atitude dos diários paulistas que, na surdina, vão pondo no cesto os originais que no presente momento o seu assunto vise a moral e a união politica do negro.

O seu programa, na parle principal é desprezar as polemicas em geral e trabalhar com afínco, demodo e coragem dentro da concordia e da moral.

Assim sendo, fica entregue a população o orgam acima epigrafado – A Voz da Raça.

OS DIRIGENTES (A Voz da Raça, 1933).⁴

Figura 13 – Exposição do Jornal A Voz



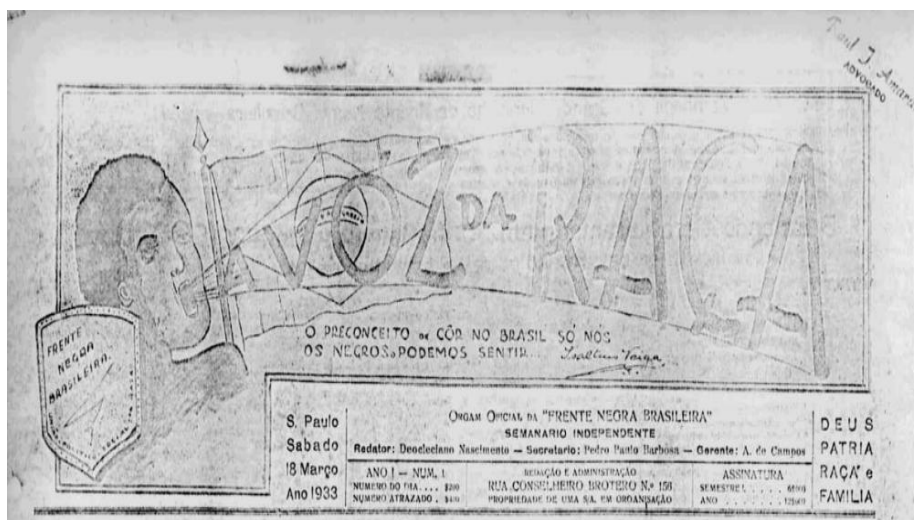
Fonte: Imagem do arquivo pessoal da pesquisadora, disponível no museu Afro Brasil Emanuel Araújo, São Paulo – SP.

O objetivo do jornal era conscientizar sobre a forma de inserção de pessoas negras na sociedade brasileira, politizar a raça e reeducar o olhar para a valorização da cultura afro-brasileira. A afirmativa sobre “precisamos tornar publico, nos dias de hoje, de amanhã e de sempre, os interesses e comunhão de ideias da raça”, somada aos dizeres que trazia o cabeçalho do jornal, “Deus, Pátria, Raça e Família” – uma contestação ao lema do movimento

⁴ Texto escrito sobre a norma portuguesa da época.

político de extrema direita que à época atuava no país, a Ação Integralista Brasileira, “Deus, Pátria e Família” – deixava em evidência a atuação do(a)s militantes negro(a)s para tornarem a raça pauta de discussões nos espaços institucionais, ainda que fazendo adesão à lema conservador e fascista, o que retratava o contexto da época.

Figura 14 – Cabeçalho do Jornal A Voz da Raça



Fonte: Imagem do arquivo disponível na Hemeroteca Digital Brasileira, da Fundação Biblioteca Nacional

Assim, as intensas lutas para politização da raça consideravam as análises de que ser uma mulher preta, ser um homem preto, ser uma criança preta e ser um(a) jovem preto(a) no Brasil reproduzia algo social, cultural e histórico. Análise que levaram a atuação do movimento negro da época a interpretar a raça como construção social (Gomes, 2017), portanto, as relações raciais deveriam também ser manifestadas politicamente.

Somado a esses esforços que ressignificavam e politizavam a raça, a produção da imprensa negra também realizou uma intervenção reeducativa sobre a cultura negra e as potencialidades dos sujeitos na sociedade. Como já discutido, embora se iniciasse no Brasil um período conceituado como moderno, com uma nova configuração de Estado, a herança colonial se mantinha, seja através da cultura escravagista, dos imaginários sobre os corpos negros ou das políticas de exclusão deste grupo nos espaços sociais. Condição que pode ser compreendida pelo conceito proposto por Quijano (2005) para colonialidade do poder, ao entender que a extensão da dominação dos povos da América sofreu também com controle das culturas, dos saberes, do mundo simbólico, religioso e imaginário desses povos. E foi contra esse sistema que o movimento negro se consolidou nesse período lutou para combater. Nas palavras de Fanon, “talvez se encontre aí a origem dos esforços dos negros contemporâneos: custe o que custar, provar ao mundo branco a existência de uma civilização

negra” (FANON, 2020, p. 48).

Por isso, nessa intervenção também foi necessário reeducar o olhar do(a)s próprio(a)s negro(a)s sobre si e suas potencialidades, já que estes também foram vítimas das histórias únicas e educados a partir da hegemonia. Para isso, na sua forma e com os recursos que tinha, a imprensa negra incentivava seu povo a se capacitar, ao compreenderem a extensão que a educação e formação possui para modificar as estruturas sociais, instrumento que poderia romper com a situação de subalternidade a qual os/as negro(a)s foram destinado(a)s, e criar uma reexistência da pessoa negra. Sobre essa atuação, Gomes avalia que

a imprensa negra rompe com o imaginário racista do final do século XIX e início do século XX que, pautado no ideário do racismo científico, atribuía à população negra o lugar de inferioridade intelectual. Os jornais tinham um papel educativo, informavam a população negra sobre os seus próprios destinos rumo à construção de sua integração na sociedade da época (2017, p. 29).

Como a maioria da população negra não era alfabetizada, uma das estratégias alternativas que foi utilizada pela imprensa para emitir as mensagens ao público foi por meio de imagens. Fotografia de pessoas negras exercendo atividades consideradas respeitáveis, atuando em atividades profissionais, tinham como objetivo mostrar a importância da alfabetização e formação para transformação do contexto de vida. Mensagem que deixava evidente: podemos ser mais.

Gonçalves e Silva (2007) explicam que nesse período em que a educação não era entendida como direito social de responsabilidade do Estado, somado as restrições de cidadania dos negros e das negras, foi o movimento negro que atuou em combate ao analfabetismo. Segundo os autores, “foram as entidades negras que, na ausência dessas políticas, passaram a oferecer escolas visando alfabetizar os adultos e promover uma formação mais completa para as crianças negras” (Gonçalves, Silva, 2007, p. 192). Foi nessas condições, imersos nessa organização de Estado que tudo negou ao povo preto, que esse grupo se organizou e lutou por alternativas de sobrevivência, o que foi uma afroresistência.

Quando saímos do século XIX e adentramos o século XX, deparamo-nos com o abandono a que foi relegada a população negra. A maior parte dos estudos retrata a situação dos negros nas áreas urbanas, no período em que algumas cidades do país iniciam rápido processo de modernização. [...] Foi nesse contexto de mudanças sociais, favorecedor de estratégias de mobilidade social, que emergiram os primeiros movimentos de protestos dos negros com o formato de um ator coletivo moderno, que se constrói na cena Política (Gonçalves, Silva, 2007, p. 189).

Esse primeiro momento histórico, que abrange o final do século XIX e a primeira

metade do século XX, revela como a abolição não significou cidadania plena, mas sim novas formas de exclusão e criminalização. Ao mesmo tempo, a primeira metade do século XX marcou a organização do movimento negro pela disputa de significados e a denúncia da ausência de assistências institucionais, ao entender que a raça condiciona estruturas sociais. O que destravou novas lutas de resistência e marcou a atuação política desse ator coletivo. No subtítulo seguinte, veremos como, na segunda metade do século XX, esse movimento se reconfigurou.

3.2 EDUCAÇÃO COMO CAMINHO PARA EMANCIPAÇÃO

Na seção anterior analisei os conceitos e configurações históricas das identidades e diversidades multiculturais, estudo que evidenciou como a segunda metade do século XX transformou o cenário sociopolítico em espaços de reivindicações humanitárias pelos grupos historicamente subalternizados nas Américas. Estudo que revela como o movimento negro norte americano foi idealizador das lutas contra as segregações de espaços, políticas de exclusão e negação de cidadania, o que inspirou outros grupos marginalizados na luta por direitos, tanto no cenário estadunidense como nos demais países Americanos.

Inspirados por esse coletivo, nesse mesmo período no Brasil grupos de intelectuais e acadêmicos se formavam realizando debates a partir das percepções sobre o racismo sistematizado no país. Assim, os/as manifestantes negro(a)s brasileiro(a)s se organizaram em um coletivo para denunciar a violência, marginalização e opressão racial, o que os/as levaram ao ato do dia 18 de junho de 1978, nas escadarias do Teatro Municipal de São Paulo, onde protagonizaram uma manifestação histórica para a luta dos movimentos negros. Ato marcante que deu origem ao Movimento Unificado Contra a Discriminação Racial, que posteriormente teve o nome simplificado para Movimento Negro Unificado – MNU. Nas palavras de Gonçalves e Silva, “não por acaso, são os negros, mestiços que, ao adentrarem no jogo competitivo da sociedade urbana e moderna, vão organizar movimentos de protesto para denunciá-lo” (Gonçalves, Silva, 2006, p. 28).

Lélia Gonzalez (1982), intelectual e militante do MNU, conta sobre o início da formação do grupo que nasceu a partir desse protesto, o que os levaram a escrever uma carta aberta à população para se apresentarem, convocando apoiadores. Em um dos trechos do documento, relataram que

todos nós sabemos o prejuízo social que causa o racismo. Quando uma pessoa não gosta de

um negro é lamentável, mas quando toda uma sociedade assume atitudes racistas frente a um povo inteiro, ou se nega a enfrentar, aí então o resultado é trágico para nós negros: Pais de família desempregados, filhos desamparados, sem assistência médica, sem condições de proteção familiar, sem escolas e sem futuro. E é este racismo coletivo, este racismo institucionalizado que dá origem a todo tipo de violência contra um povo inteiro (Gonzalez, 1982 p. 31).

Essas denúncias não só destacam como a ausência de assistências institucionais e a privação de oportunidades para a população negra que se consolidou no final do século XIX determinaram o abandono e a subalternização, mas também evidenciam como toda estrutura opressora foi articulada, de forma estratégica. Análises que podem ser explicadas por meio do ensaio realizado por Cida Bento, no que se refere ao pacto da branquitude, ao argumentar que

é evidente que os brancos não realizam reuniões secretas às cinco da manhã para definir como vão manter seus privilégios e excluir os negros. Mas é como se assim fosse: as formas de exclusão e manutenção de privilégios nos mais diferentes tipos de instituições são similares e sistematicamente negadas ou silenciadas. Esse pacto da branquitude possui um componente narcísico, de autopreservação (Bento, 2022, p. 18).

O MNU atuou em combate a essa aliança implícita, nos mais diferentes níveis, propondo a criação de associações de luta racial em sua diversidade de espaços, como locais de celebrações religiosas, ambientes de trabalho, grupos de bairros e movimentos estudantis, para que pudessem se unir e promover a conscientização racial, com o esforço para reeducar e empoderar os pretos e as pretas (Gonzalez, 1982). Período em que o cenário de violência foi intensificado pela ditadura militar vivida no Brasil, onde os receios das manifestações foram aprofundados, já que para o regime de governo autoritarista ser antirracista e reivindicar direitos humanitários representava o comunismo, o que ocasionava perseguição e extermínio. Essas reivindicações deixaram em evidência o significado atribuído à raça pela imprensa negra no início do século. O MNU atuou de forma política e se consolidou como um dos movimentos sociais mais importantes do país.

Diante dessa consolidação, Gonzalez (1982) conta que, entre as décadas de 1960 a 1980, a militância do grupo obteve grande expansão, oportunidade na qual estiveram presentes em diversos eventos internacionais e se tornaram referência no combate à discriminação racial. A filósofa relata que a Carta Princípio, instituída pelo movimento, inspirou a criação de diferentes grupos, documento que tinha como combate a

marginalização racial, política, econômica, social e cultural do povo negro; péssimas condições de vida; desemprego; subemprego; discriminação na admissão de empregos e perseguição racial no trabalho condições sub-humanas de vida dos presidiários; permanente repressão, perseguição e violência policial; exploração sexual, econômica e social da mulher negra; abandono e mal tratamento dos menores, negros em sua maioria; colonização,

descaracterização, esmagamento e comercialização de nossa cultura; mito da democracia racial (Gonzalez, 1982, p. 44).

E lutava pela

defesa do povo negro em todos os aspectos políticos, econômicos, sociais e culturais através da conquista de: maiores oportunidades de emprego; melhor assistência à saúde, à educação e à habitação; reavaliação do papel do negro na História do Brasil; valorização da cultura negra e combate sistemático à sua comercialização, folclorização e distorção; extinção de todas as formas de perseguição, exploração, repressão e violência a que somos submetidos; liberdade de organização e de expressão do povo negro (Gonzalez, 1982, pág 44).

Foi nesses cenários que o MNU atuou por implementações de reformas sociais, lutando pelas possibilidades de integração do povo negro em espaços e condições que dignificassem suas existências. Arelado a essa luta, a Educação esteve como uma das principais pautas de reivindicações, o que ao longo da trajetória da resistência negra foi bandeira de luta por diversos ativistas.

Exemplo disso foram as atuações de figuras políticas como Luiz Gama, que através da alfabetização e da educação política conquistou sua liberdade e, ao longo do século XIX foi um dos mais importantes advogados abolicionistas da história brasileira, garantindo a alforria de centenas de pessoas através das vias judiciais; ou Antonieta de Barros, primeira professora negra no Brasil, que na primeira metade do século XX atuou e lutou pela democratização da educação para todos e todas, o que deu origem ao dia 15 de outubro como a celebração do dia do(a) professor(a); ou mesmo a imprensa negra brasileira que no início do século XX atuou em combate ao analfabetismo da população negra e atribuiu significado à raça ao politizá-la.

Personagens político(a)s que evidenciaram o poder do conhecimento para emancipação das ideias e para a conquista da liberdade, atuando veemente para o processo de institucionalização da Educação como direito fundamental de todos e todas. Forma pela qual os/as ativistas compreenderam que “o saber ler e escrever é visto como condição para ascensão social, ou seja, para encontrar uma situação econômica estável, e, ainda, para ler e interpretar leis e assim poder fazer valer seus direitos” (Gonçalves, Silva, 2000, p. 193).

Dessa forma, as experiências das pessoas negras que vivenciaram a ausência de assistências institucionais do Estado possibilitaram compreender a extensão social que o acesso à Educação produz na vida das pessoas, ao contribuir para sua inclusão como cidadãos. Em termos concretos, a segunda metade do século XX marcou a dimensão pública da Educação, entendimento pelo qual vários estudiosos e ativistas se debruçaram, ao passo que, o chão da escola passou a ser um dos principais espaços de disputa, para inclusão na esfera

social.

Diante dessa análise, Semprini destaca a dimensão do espaço escolar, ao fundamentar que

a escola é um dos lugares consagrados à formação do indivíduo e à sua integração em uma comunidade de iguais. É graças a ela que o indivíduo pode transcender seus laços familiares, étnicos ou consuetudinários e criar um sentimento de pertença a uma identidade mais abrangente: a nação, a república. A educação tem igualmente a missão de conduzir a pessoa ao pleno amadurecimento de suas capacidades. Ao permitir-lhe forjar seu espírito crítico e escolher de modo autônomo entre várias possibilidades aquela que melhor lhe convém, a escola é a segunda instância libertadora do indivíduo. Após tê-lo liberado dos laços sociais, ela liberta sua mente e o transforma num homem livre e responsável (Semprini, 1999, p. 46).

Assim, sendo o espaço escolar uma instância libertadora, de integração em uma comunidade de iguais, como declarou o autor, esse espaço foi negado às pessoas pretas. Como discuti na subseção anterior, a condição de liberto(a)s desse grupo foi distinta da condição de liberdade, o que restringiu suas possibilidades de imersão social. Por isso, considerando as dimensões de liberdade que o universo escolar representava e sua composição que transmite os valores de uma comunidade, ele foi um dos espaços de opressão e hierarquização da classe dominante, de igual modo, também foi um dos espaços em que os movimentos negros resistiram para acesso e emancipação. Ambos os grupos compreenderam a grandeza desse universo.

3.3 Tudo que nós tem é nós

Com a redemocratização do Brasil em 1988 e a tão sonhada institucionalização da nova carta política, pela primeira vez foram alcançadas garantias que promovem o combate à subalternização e contribuem para a dignidade humana da população negra. A constituição promulgada instaurou os direitos sociais, como o acesso e garantia da educação pública, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, a proteção ao desamparo, entre outros (art. 6º, CF). Também declarou que todo(a)s são iguais perante a lei, sem nenhuma espécie de distinção (art. 5º), reiterou que tem como fundamento a cidadania e dignidade da pessoa humana (art. 1º, II, III), assegurou a proteção das celebrações das culturas indígenas e afro-brasileiras, reconheceu suas manifestações como direito (art. 215 caput, § 1º) e anunciou o racismo como crime de caráter inafiançável (art. 5º, XLII).

Evidentemente, essas declarações não romperam com os estereótipos de inferioridade e representações de marginalidade atribuídos à população negra, tão pouco extinguiram o racismo e os desafios sociais que esse grupo enfrenta, mas foram de imensa transformação

para a realidade da população negra, que migrou da condição de subcidadania para sujeitos de direitos. Assim, com a celebração da democracia brasileira, consoante a intensa luta do povo negro, de educadores, de mulheres em suas diversidades étnica, de ativistas dos direitos humanos, de militantes indígenas, de trabalhadores e demais grupos historicamente oprimidos, o início do atual milênio celebrou conquistas significativas no cenário educacional para o povo brasileiro.

Gomes (2017) explica que a partir da redemocratização do Brasil o entendimento sobre raça na sociedade ganhou outra centralidade, o que incentivou os movimentos negros a caminharem em um novo sentido, ao compreender que no novo cenário social era necessário a criação de ações afirmativas. Assim, o contexto desse período emergiu, marcando a “passagem da fase de denúncia para o movimento de cobrança, intervenção no Estado e construção de políticas públicas” (2017, p. 50).

Como nos explica Guimarães,

as desigualdades sociais remanescentes passam a se ancorar na ordem econômica e cultural das classes sociais. Cabe ao Estado incorporar e regular através de políticas sociais o acesso dos cidadãos ao pleno gozo de seus direitos, e promover desse modo a justiça, a educação, a saúde e a seguridade social de todos (2012, p. 26).

Em debate sobre essas realizações, Gomes declara que o movimento negro “é um ator político que constrói” (2017, p.20). A professora faz referência à implementação da lei n.10.639/03 e lei n. 11.645/08, que alteraram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), a lei n. 9.394/1996, tornando obrigatório o ensino de História e cultura africana, afro-brasileira e indígena nas instituições de ensino; a efetivação do dia 20 de novembro como uma data nacional para memória e conscientização sobre a luta da população negra e que em 2023 foi sancionado como feriado no calendário nacional. Nesse sentido, Gomes nomeia esse movimento como educador (2017), concluindo que “uma coisa é certa: se não fosse a luta do Movimento Negro, nas suas mais diversas formas de expressão e de organização – com todas as tensões, os desafios e os limites – muito do que o Brasil sabe atualmente sobre a questão racial e africana não teria acontecido” (Gomes, 2017, p. 15).

Entre as celebrações provenientes da resistência negra nas instituições, se destaca a aprovação da Lei n. 12.711/2012, popularmente conhecida como Lei de Cotas, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio, atualizada e aprovada em 2023. Regulamentação defendida pela pesquisadora e ativista Luiza Bairos, que foi atuante do MNU e que durante os anos 2011 a 2014 esteve

como ministra-chefe da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial do Brasil, atuando em defesa da cidadania da população negra e pela implementação das cotas raciais na educação superior e no ingresso de concursos públicos.

Art. 1º As instituições federais de educação superior vinculadas ao Ministério da Educação reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas ou em escolas comunitárias que atuam no âmbito da educação do campo conveniadas com o poder público [...]

Art. 3º Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos, indígenas e quilombolas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e quilombolas e de pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (Brasil, 2012).

A efetivação dessa lei possibilitou inúmeras conquistas, entre as quais se destacam a formação da primeira turma de medicina que ingressou no curso através das políticas de cotas étnico-raciais na Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP (Lacerda, 2024). Celebração que marca a primeira geração de estudantes negro(a)s a ingressarem no curso tradicionalmente elitizado. A esse respeito, durante a colação de grau da turma, um dos formandos relatou sobre o sentido dessa conquista.

Estamos aqui não apenas para celebrar uma conquista acadêmica, mas para reconhecer um marco de luta e revolução. Ser negro no Brasil é enfrentar não apenas desigualdades econômicas e sociais, mas também carregar o peso de uma história marcada pelo apagamento e pela exclusão. É saber que o corre é dobrado pra gente. É transformar dor em força e silêncio em voz. Formar-se em medicina sendo negro nesse país significa compreender que cada conquista pessoal é também ao mesmo tempo, um ato de resistência coletiva (Apud Lacerda, 2024, p. 1).

Essa resistência coletiva sustentou toda trajetória da população afro-brasileira ao longo da história e se mantém na passagem dos anos. Exemplo disso foi o show manifesto do rapper Emicida – nome artístico de Leandro Roque de Oliveira – realizado dia 27 de novembro de 2019 no Teatro Municipal de São Paulo, onde o artista apresentou seu álbum recém lançado AmarElo. Evento que foi tema do documentário Emicida: Amarelo – É tudo pra ontem (2020), acrescido dos bastidores do show, onde o artista apresenta de forma organizada as origens do que possibilitou que ele subisse naquele palco, provocando reflexões sobre a resistência negra na história brasileira.

Por isso, o audiovisual se inicia com o rapper declarando que seus sonhos e suas lutas começaram muito tempo antes da sua chegada nesse mundo. Ao longo da emocionante

apresentação, Emicida faz uma declaração em agradecimento a um grupo que ali estava presente:

pra que hoje a gente esteja nesse lugar que foi negado ao nossos ancestrais muitas pessoas suaram e sangraram no caminho. Algumas pessoas, no auge da ditadura militar, tiveram a coragem de se levantar contra o Estado brasileiro e seu racismo assassino, e dizer que esse país precisava reconhecer o protagonismo das pessoas de pele escura na sociedade brasileira. Hoje, a gente tem algumas pessoas aqui, que estavam na escadaria do Teatro Municipal em 1978, lutando contra o racismo. [...] É realmente uma conquista histórica a gente ocupar este lugar. [...] Muito obrigado. Sem o sonho de vocês, sem a luta de vocês, nada disso seria possível (Emicida, 2020).

Diante deste discurso integrantes do MNU se levantaram na plateia e foram aplaudido(a)s de pé. Diferente da maioria do(a)s jovens negro(a)s que estavam naquele local pela primeira vez, essa não era a primeira vez dos e das ativistas em um ato marcante no Teatro Municipal, mas distinto de 1978, eles e elas agora estavam do lado de dentro do teatro. Um local fixado na trajetória de luta dos movimentos negros, que possibilitou que novas narrativas sucedessem. Por isso, fazendo referência a todo esse processo de construção dos direitos humanos da população negra, de resistência e solidariedade, com o coro coletivo presente no Teatro Municipal, Emicida exclamou em uma de suas canções que “tudo que nós tem é nós”.

Assim, em análise à essa imersão histórica, política e social, observa-se que foram mais de cem anos das experiências republicanas para que medidas institucionais de igualdade racial se tornassem pautas do Estado, para que ele reconhecesse as desigualdades e assumisse o compromisso ético de democratização da Educação, para que a cultura afro-brasileira ganhasse uma avaliação afirmativa e migrasse para a esfera jurídica, como direito humano. Como destacaram Gonçalves e Silva (2006), na perspectiva étnica, o movimento multicultural no Brasil lutou para conservação, inovação e valorização da cultura afro-brasileira.

Foram mais de cem anos para que fossem implementadas políticas públicas que restauraram a dignidade e autoestima da população negra, que durante todo esse tempo sobreviveu através do seu coletivo, da resistência do seu povo. Por isso, “a luta dos negros e das negras por cidadania permeia toda a história republicana brasileira” (Gomes, 2017, p. 105).

Somado aos dados dessa trajetória, em fevereiro de 2025 o partido político Unidade Popular – UP lançou o grupo Frente Negra Revolucionária (Manifesto, 2025), composto por militantes negro(a)s em combate às violências e opressões raciais sistematizadas no contexto social do século XXI. Em um dos trechos manifesto de sua fundação pública, o grupo destacou que

nós, o povo negro, maioria da população brasileira; nós, pretas e pretos, pardas e pardos, cansados do açoite contemporâneo do estado capitalista, exaustos da exploração rica e branca do fascismo, indignados com a opressão selvagem imposta pelo racismo que tenta nos esmagar, nós nos levantamos, aquilombamos e decidimos lutar!⁵

Assim como em 1978, o grupo composto pela juventude negra do século XXI têm se organizado de forma coletiva contra o racismo e as violências que ecoam na sociedade há centenas de anos, convocando apoiadores através das redes sociais para integrarem à luta, ação que nomearam de aquilombar, em atuação para

1. lutar contra o racismo e o preconceito em todas as partes: locais de trabalho, bairros, lugares de ensino, campo, etc;
2. lutar contra o extermínio do povo negro, especialmente das periferias. Pela desmilitarização das polícias; punição dos responsáveis; fim do auto de resistência;
3. Pôr fim ao encarceramento em massa e os maus tratos nos presídios e locais de reeducação de jovens infratores. Apoio aos familiares de presos e denúncia das prisões injustas. Contra o racismo no judiciário, eleições de juízes e tribunais através do povo;
4. Garantir a apuração e reparação quanto aos genocídios promovidos pelos regimes autoritários; direito à memória, verdade, justiça e reparação. Punição aos criminosos da ditadura militar implantada com o golpe de 1964. Implantação das recomendações da Comissão Nacional da Verdade;
5. Exigir a garantia de educação pública e de qualidade em todos os níveis, erradicando o analfabetismo, e o cumprimento da lei 10.639/2003 (Ensino de história e cultura afro-brasileira) e a descriminalização e incentivo das expressões de cultura negra e popular;
6. Defender a igualdade e a liberdade das práticas religiosas. Combate aos ataques promovidos a locais de culto religioso e de natureza discriminatória contra os seus praticantes, especialmente quanto às religiões de matriz africana;
7. Defender condições adequadas de saúde e acesso a tratamento no sistema único de saúde;
8. Defender os direitos das mulheres contra todas as formas de violência e opressão, incluindo de gênero;
9. Pela garantia de moradia digna e pela reforma urbana. Contra o racismo ambiental. Demarcação das áreas quilombolas e dos povos originários e reforma agrária;
10. Defender a promoção, valorização e estímulo da cultura do nosso povo com o ensino da história afro-brasileira;
11. Proteger as crianças e adolescentes contra a violência e contra o trabalho infantil. Acesso à educação, esporte, lazer, saúde, alimentação e cultura.
12. Propagandear a história do povo e dos heróis negros do nosso país e do mundo;

⁵ Citação retirada do material consultado no link: <https://drive.google.com/file/d/1Q0uqnEg5X0-pCGyL8DhMtCge18V2Jnd/view> disponibilizado no perfil do *instagram* do grupo Frente Negra Revolucionária: <https://www.instagram.com/fnegrarevolucionaria>

13. Conectar permanentemente a luta contra o racismo com a luta pela superação do capitalismo e a construção do socialismo, entendendo que não há contradição entre as duas pautas e só se cria a condição para acabar em definitivo com o racismo, destruindo o sistema capitalista.

A instituição do grupo manifesta as demandas atuais da população afro-brasileira para sobreviver às modernas configurações de Estado, mas que hoje só podem ser resistidas graças às conquistas reivindicadas por aqueles e aquelas que vieram antes de nós, o que também resultou na ocupação de espaços. Se antes a pauta racial não era integrada na esfera política e social, foram os movimentos negros que construíram essas possibilidades alternativas. Assim como todas as lutas destravadas através das experiências desse coletivo que nunca consentiu com um futuro predeterminado, essa também aponta para novos caminhos que poderão emergir. De forma geral, os movimentos negros brasileiros criam possibilidades de existência.

A partir dessa compreensão, a análise da próxima seção desloca-se para o contexto local de Boa Esperança, buscando investigar como os marcos legais e as diretrizes educacionais conquistadas a partir das lutas históricas do movimento negro são incorporados no âmbito municipal. Nesse sentido, interessa compreender de que forma as políticas educacionais da gestão pública incorporam, ou não, os princípios de uma educação antirracista construídos ao longo desse percurso histórico, bem como os modos pelos quais essas diretrizes se materializam no cenário educacional do município.

4 A GESTÃO MUNICIPAL E A CONSTITUIÇÃO DO CORPUS DOCUMENTAL

Como elucidado nas análises anteriores, os estudos das lutas pelos movimentos negros ao longo da história republicana e a compreensão sociocultural do interior de Minas Gerais é fundamental para compreender a dinâmica institucional desses municípios, como Boa Esperança, composto e governados por grandes lavouras cafeeiras, e que, segundo o Ministério do Trabalho, é o setor que explora grande parte da mão de obra escrava no Brasil. Essa cultura escravagista, fortemente enraizada na formação histórica e econômica da região, como já apresentado, deixa marcas profundas na organização social e cultural da população. Por isso, é fundamental que a educação, enquanto espaço formativo de valores e cidadania, assuma o compromisso com a pauta antirracista.

Nesse contexto, considerando a estrutura da rede municipal, Boa Esperança é composta por escolas urbanas, rurais e unidades de educação infantil, totalizando aproximadamente oito creches e oito escolas de ensino fundamental, anos iniciais e anos finais. Para compreender como a gestão educacional reconhece os dados de desigualdade e de que maneira as diretrizes da Lei nº 10.639/03 são implementadas nas práticas pedagógicas do município, no dia 9 de maio de 2025 enviei um e-mail à SME (Anexo A), no qual me apresentei, expliquei brevemente a pesquisa que estava desenvolvendo e questionei sobre a existência de legislações municipais ou demais atos normativos em consonância com a referida lei. Ao final, perguntei se, em caso positivo, seria possível agendar uma reunião com a secretária municipal de educação para conhecer e compreender essas normativas.

Em resposta, a secretária municipal de educação informou que o município de Boa Esperança não possui legislação própria referente à implementação da Lei nº 10.639/03, mas que a secretaria segue integralmente as diretrizes estabelecidas que determinam a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira nas escolas. Informou também o município aderiu a PNEERQ, Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola, da Portaria nº 470 de 14 de maio de 2024, e que, naquele momento, a Secretaria estava em processo de construção de um protocolo geral para a rede municipal.

Dessa forma, novamente perguntei se seria possível agendarmos uma reunião para que, pessoalmente, eu pudesse melhor explicar sobre a pesquisa que vem sendo realizada e compreender melhor a atuação municipal. De forma positiva, a servidora anuiu com o agendamento da reunião, me instruindo que entrasse em contato com sua secretária administrativa para definir a data. Assim, me reuni com ela no dia 24 de junho de 2025 na

sede da SME, encontro que também contou com a presença da coordenadora pedagógica municipal.

Em conversa com as servidoras, expliquei os objetivos da minha pesquisa e o porquê da relevância do tema sobre a educação antirracista, considerando não só os desafios e marginalização da população negra no cenário nacional, mas também a realidade territorial de Boa Esperança, que segue produzindo suas riquezas através das práticas coloniais. Em resposta, a secretária municipal de educação explicou que não há nenhuma legislação específica em Boa Esperança, mas informou que estava desenvolvendo um material para uso da secretaria, e que também, naquele momento, organizavam um evento sobre letramento racial para a equipe educacional, que seria realizado no dia 9 de julho do corrente ano (Anexo B).

Ao perceber, no diálogo, que algumas iniciativas vinham sendo construídas, perguntei se seria possível ter acesso ao Projeto Político-Pedagógico de uma das escolas. A escolha desse documento partiu da compreensão de que ele constitui um dos principais instrumentos orientadores da instituição escolar, reunindo os princípios, objetivos e diretrizes que organizam sua atuação. O PPP apresenta orientações relacionadas às dimensões pedagógica, administrativa e organizacional da escola. Nesse sentido, é o documento que explicita planos de ação, projetos, articulações com normas e diretrizes legais, além de indicar quais objetivos educacionais orientam o trabalho institucional.

Assim, ambas concordaram com o compartilhamento de um PPP, mas ressaltaram que o documento das escolas do município, naquele momento, não mencionava expressamente as políticas antirracistas. No entanto, mesmo afirmando a ausência dessas diretrizes de forma explícita, tanto na conversa por e-mail como naquele diálogo, a servidora declarou que “a secretaria segue integralmente as diretrizes estabelecidas que determinam a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira nas escolas” (Anexo A). De que maneira, então, essas diretrizes são integradas às práticas pedagógicas?

Diante dessa questão, destaquei que, ainda assim, gostaria de analisar o PPP, por se tratar do documento oficial que orienta as ações pedagógicas das escolas, e por identificar, ao longo da conversa, que alguns movimentos vêm sendo construídos, como o evento sobre letramento racial. Dessa forma, ainda que tais diretrizes não estejam explicitamente registradas, é possível que práticas alinhadas a elas se materializem por meio de projetos e outras iniciativas institucionais.

Nesse encontro, elas também me explicaram que a secretaria havia criado recentemente um protocolo educacional em combate ao *bullying* e ao racismo, e em promoção

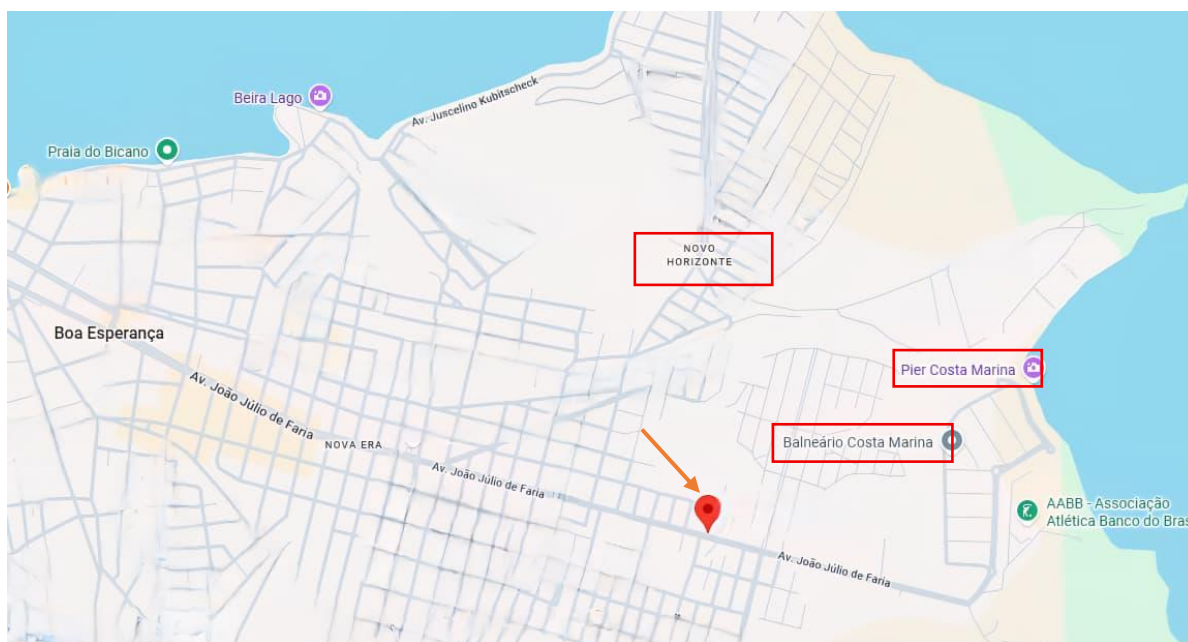
da cultura afro-brasileira, dizendo que eu poderia analisá-lo também, já que esse era o documento mais recente do município e que foi criado especificamente para discutir e atender tais questões. Assim, elas se comprometeram a me enviar o PPP de uma das escolas do município e o protocolo citado, se colocando à disposição para contribuir com a pesquisa.

Dois dias após nosso encontro, recebi por WhatsApp o arquivo do PPP da escola que aqui será chamada de Antonieta de Barros, documento escolhido e enviado a critério da coordenadora pedagógica, como também o protocolo educacional de combate ao *bullying*, ao racismo e em valorização da cultura afro-brasileira, como citado na nossa reunião. Dessa forma, a seguir passo a analisar os documentos oficiais da Secretaria de Educação de Boa Esperança.

4.1 TERRITÓRIO, DESIGUALDADE E PERFIL ESTUDANTIL: UMA LEITURA DOS DOCUMENTOS ESCOLARES

Localizada em área de expansão urbana com tipologia residencial de médio e alto padrão, a Escola Municipal Antonieta de Barros está localizada na principal avenida da cidade, a João Júlio de Faria, como é possível observar na figura 15. Na imagem, o ponto de localização em vermelho representa o local onde a escola está localizada.

Figura 15 – Localização E.M. Antonieta de Barros



Fonte: Google Maps: imagem de satélite, obtida pela pesquisadora através de captura de tela em 21 de abril de 2026.

Essa região é circundada pelos loteamentos Costa Marina, Pitangueiras e Novo Horizonte, que são bairros novos e planejados, pertencentes a zonamento amplos e valorizados. Essa valorização pode ser observada também no material de divulgação do loteamento Costa Marina, na figura 16, no qual o empreendimento é apresentado como de “alto nível”, com “padrão único” e “localização privilegiada”, evidenciando a construção de um perfil socioeconômico elevado para a região.

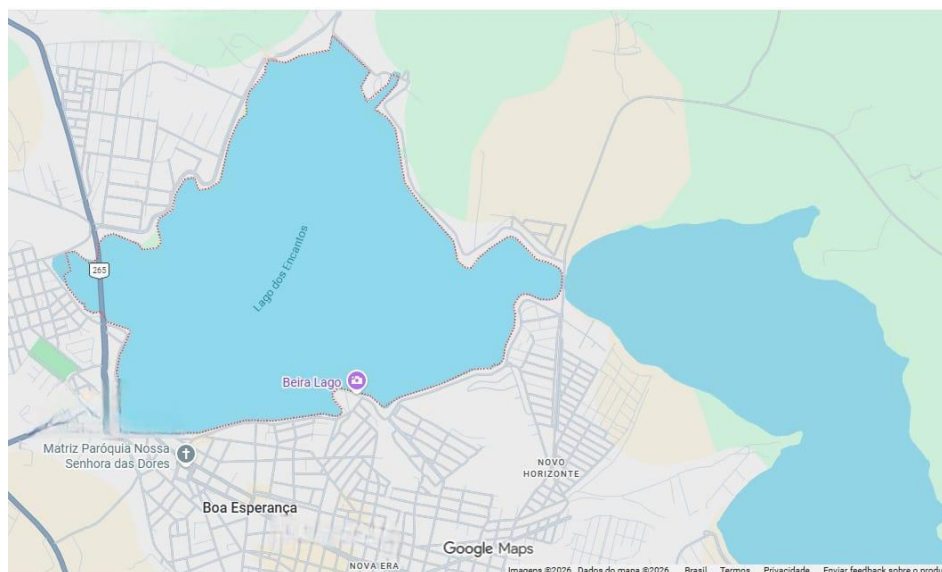
Figura 16 – Página de site do loteamento Costa Marina



Fonte: Captura de tela do site do loteamento Costa Marina, realizada pela pesquisadora em 11 de agosto de 2025.

A imagem da divulgação do empreendimento também destaca sua proximidade com o Lago dos Encantos, associando o espaço a práticas de lazer, como o uso de jet ski, reforçando um estilo de vida vinculado ao consumo e ao acesso a bens e experiências específicas. O Lago dos Encantos, por sua vez, configura-se como um dos principais pontos turísticos da cidade, além de ser marcado pela presença de residências de alto padrão.

Figura 17 – Localização geográfica do Lago dos Encantos



Fonte: Google Maps: imagem de satélite, obtida pela pesquisadora através de captura de tela em 21 de abril de 2026.

Nesse contexto, a valorização da vista para o lago não se restringe somente a uma relação paisagística, mas opera como marcador de distinção social e pertencimento a uma área de privilégio territorial no município de Boa Esperança. Dessa forma, a associação entre o empreendimento e o lago evidencia não apenas uma estratégia de valorização imobiliária, mas também a forma como determinados espaços da cidade é, historicamente, produzidos e ocupados por grupos sociais específicos, contribuindo para a organização das desigualdades socioespaciais e raciais no município.

Além de estarem localizados próximos à área central da cidade e serem próximos ao lago, esses loteamentos possuem lotes maiores e infraestrutura (asfalto, calçadas, iluminação etc.), diferentes das zonas populares mais antigas, que não foram planejadas e são mais afastadas da área central. Por isso, são considerados parâmetros urbanísticos típicos de bairros de médio e alto padrão construtivo.

Assim, em análise aos dados do documento da escola Antonieta de Barros, identifiquei que a instituição possui 882 estudantes matriculados (documento 1, p.4), cujo recorte racial declarado é de 40% branco(a)s, 4% preto(a)s, 16% pardo(a)s, 20% amarelo(a)s, não consta declaração de estudantes indígenas e 20% constam como não declarado(a)s, sendo 43% desses estudantes do sexo masculino e 57% do sexo feminino. Ainda, consta no documento que aproximadamente 94,76% residem na zona urbana, sendo 85% no território em que a escola está localizada (documento 1, p.11), 45 estudantes residem na zona rural, o que representa 5,24%, e somente 4,61% destes estudantes utilizam o transporte escolar público.

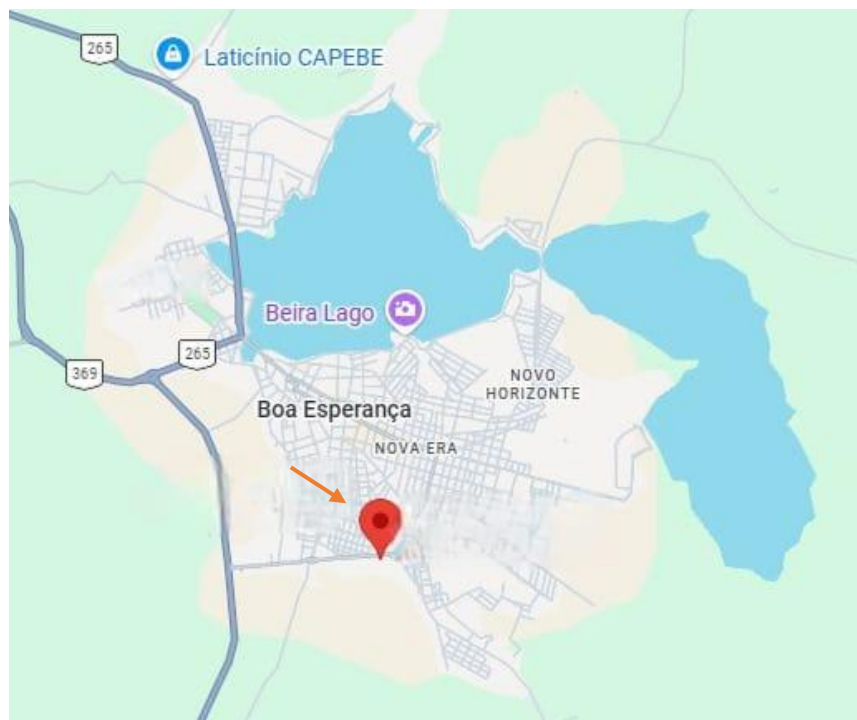
Através desses indicadores, compreendi que, mesmo sendo uma escola da rede de ensino público, o ambiente escolar é majoritariamente composto por estudantes brancos e brancas que residem na região central da cidade, nos bairros considerados de médio e alto padrão. No documento também é relatado que a escola mantém uma lista de espera para crianças que pleiteiam uma vaga, e que o padrão de desempenho do(a)s estudantes está acima da média da secretaria estadual e municipal (documento 1, p. 22). Esses dados tensionam o que propõe Gomes, ao evidenciar que a escola pública “é a instituição que mais recebe corpos marcados pela desigualdade sociorracial, acirrada no contexto de globalização capitalista” (Gomes, 2022, p.134).

Essa constatação me causou estranhamento, porque, de fato, em uma observação geral dos perfis de estudantes das escolas públicas, os corpos negros e os/as filho(a)s da classe trabalhadora, são os que mais fazem presença nesses espaços. Entretanto, um aspecto também me chamou a atenção, levantando dúvidas: o fato de que a maioria das crianças que compõem o corpo discente da escola é branca, ainda que a maior parte da população esperancense se declare como negra (preta e parda), conforme os dados do IBGE de 2022, indicado na seção anterior. Onde estariam, então, as crianças negras?

Após essas prévias análises sobre o perfil racial e socioeconômico dos/das estudantes da escola, entrei em contato novamente com a coordenadora pedagógica do município para averiguar a possibilidade de que ela também me encaminhasse o PPP de uma escola que não pertença ao zoneamento central de Boa Esperança. Por isso, no dia 12 de agosto, recebi um segundo PPP, da escola que aqui será chamada como Luiz Gama.

Localizada em região considerada periférica na cidade de Boa Esperança, os entornos da E.M. Luiz Gama são compostos pelos bairros Marconi, Frederico Ozanan, Santa Terezinha e Sagrado Coração de Jesus. Diferente dos bairros do entorno da escola Antonieta de Barros, esses não foram planejados e não fazem parte de médio padrão. A instituição está área mais afastada da cidade, como é possível ver na figura 18. O ponto de localização em vermelho representa onde a escola está localizada.

Figura 18 – Localização geográfica da E.M. Luiz Gama



Fonte: Google Maps: imagem de satélite, obtida pela pesquisadora através de captura de tela em 21 de abril de 2026.

O histórico da escola relata que sua criação sucedeu “após um estudo detalhado da região dos bairros: Marconi, Frederico Ozanan, Santa Terezinha e Sagrado Coração de Jesus, foi constatada a necessidade da Construção de uma escola [...] para um atendimento diferenciado a estas comunidades carentes” (documento 3, p.5).

De igual modo, o Marco Situacional da escola afirma que a escola

está situada na zona urbana, **periferia de Boa Esperança**, Minas Gerais. Atende alunos da zona urbana, **dos bairros periféricos da zona rural**.

Na realidade atual nossa escola possui uma clientela de baixa renda; com conflitos familiares e de baixa instrução, muitos não têm perspectivas de melhora, devido à falta de estrutura familiar, pais separados, filhos que moram com parentes, casos acompanhados pelo Conselho Tutelar dentre outros (documento 2, p.7, griffo nosso).

Ao dizer que a escola é situada em zona urbana, na periferia do município, e que atende estudantes que residem na zona urbana e em contextos periféricos da zona rural, os trechos afirmam a situação periférica da localidade escolar, com recorte urbano e rural. O documento também descreve a situação de pobreza desses estudantes como “cliente de baixa renda”, relacionando aspectos de suas trajetórias de vida, suas implicações no contexto escolar e no desempenho educacional, sintetizados na expressão “falta de estrutura familiar”.

A escola Luiz Gama possui mais de 470 estudantes (documento 2, p.5), de quais 127

estão na Educação Infantil e 345 no Ensino Fundamental anos iniciais, sendo 258 do sexo masculino e 213 do sexo feminino, não havendo menção sobre recorte racial. Segundo o documento, não consta a declaração da cor e raça na maioria das certidões de nascimento do(a)s estudantes (documento 2, p.5). Entre esses estudantes, 102 residem na zona rural e utilizam o transporte escolar público, já 369 residem na zona urbana. O documento também declara que 75% destes estudantes residem no território em que a instituição está inserida (documento 2, p.30), logo, evidencia que essa é uma escola composta majoritariamente por crianças que estão em situação de vulnerabilidade social.

Nesse sentido, em leitura prévia aos documentos de ambas as instituições municipais, antes de iniciar a análise sobre como os documentos apresentam propostas pedagógicas para ações antirracistas, e de que maneira as diretrizes aparecem na construção do documento, percebi que esses se diferem significativamente em razão dos contextos territoriais em que as escolas estão inseridas, distinções que também refletem no perfil socioeconômico dos/das estudantes e nas marcas raciais que os/as compõem, o que configura realidades escolares distintas, dado que contradiz o ideal de democratização do ensino público, revelando que, mesmo dentro da rede municipal, há uma segmentação racial e de classe que preserva privilégios. Sintomas da autopreservação do que Bento denomina como pacto narcísico, uma manifestação que, segundo a autora, “se evidencia repetidamente em nossa história” (Bento, 2022, p.34).

Essa reflexão permite sustentar a análise do que tenho percebido até então nesta pesquisa, com os dados obtidos e com as experiências narradas na introdução desse trabalho, de que em Boa Esperança vivemos um *apartheid* moderno. Herança da nossa ferida colonial que preserva os privilégios, espaços e poderes da população branca. Essa segregação pode ser explicada por Kilomba, ao apresentar que

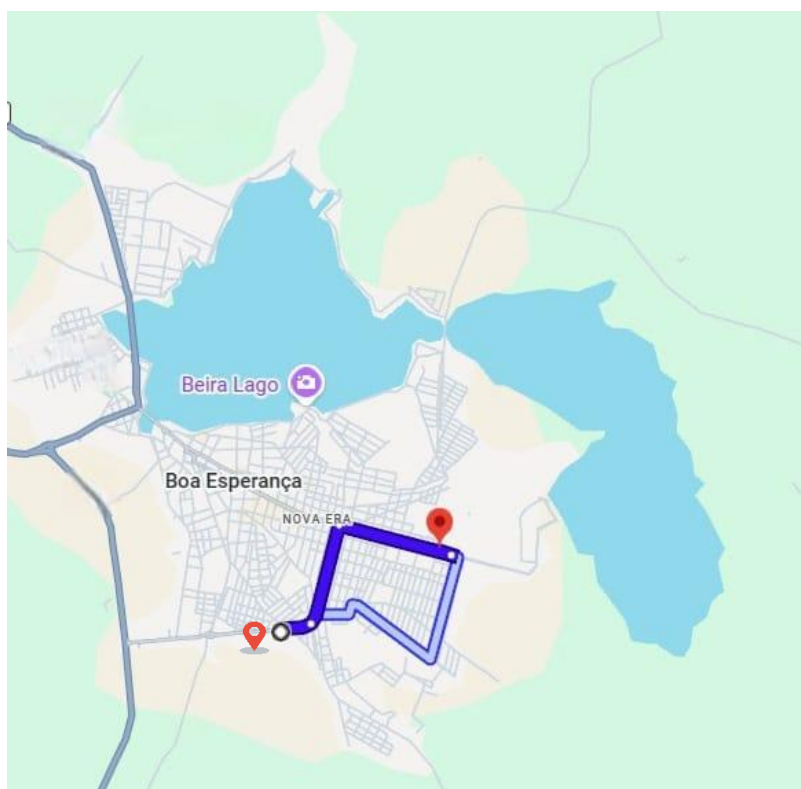
a ideia de uma membrana que contenha ou restrinja a *negritude* torna-se real em bairros *negros* segregados, onde pessoas negras são alocadas em áreas marginalizadas, à margem, impedidas de terem contato com recursos e bens *brancos*. A guetificação foi criada para promover o controle político e a exploração econômica de pessoas *negras* (Kilomba, 2019, p.169, destaque da autora).

Embora não tenha declaração dos dados raciais dos discentes da segunda escola, a ausência desses dados constitui um elemento significativo desta pesquisa, que será aprofundado em tópico próprio posteriormente. No entanto, a partir da minha vivência na cidade e em breve análise dos dois documentos escolares, é possível compreender o município em termos raciais. Nesse sentido, “raça pode ser usada como uma orientação geográfica ou

até mesmo como um marco territorial” (Kilomba, 2019, p.167).

A Figura 19 apresenta a localização das duas escolas investigadas, embora elas estejam situadas a poucos quilômetros uma da outra, os documentos analisados revelam que elas se inserem em contextos socioeconômicos e territoriais bastante distintos. Nesse sentido, a diferença observada entre as instituições não se refere à distância geográfica em si, mas às formas desiguais de ocupação do espaço urbano.

Figura 19 – Localização geográfica das duas escolas investigadas



Fonte: Google Maps: imagem de satélite, obtida pela pesquisadora através de captura de tela em 4 de maio de 2026.

Essa disparidade entre o perfil estudantil evidencia a distância simbólica e material entre a infância vivida nas áreas centrais e a infância marcada pela escassez nas periferias e zona rural. Elemento que será determinante para a interpretação dos demais dados presentes nos documentos, uma vez que o recorte territorial, socioeconômico e racial influencia diretamente nas dinâmicas escolares, as experiências educacionais dos/das estudantes, e também apresenta aspectos da política educacional municipal, revelando como o município reconhece (ou não) e lida com essas desigualdades. Análises que serão feitas a seguir.

4.2 ANÁLISE DO PPP DA E.M ANTONIETA DE BARROS

A Escola Municipal Antonieta de Barros conta com as etapas de ensino da Educação Infantil e Ensino Fundamental, anos iniciais. O PPP, elaborado para o ano letivo de 2025, é composto por 41 páginas e está estruturado em eixos estratégicos que abrangem desde o histórico institucional até o plano de metas. A organização do documento segue a seguinte disposição: i) Introdução e Identificação, apresentando os dados cadastrais da instituição, o perfil de estudantes e um histórico detalhado desde sua fundação; ii) Marco Referencial, dividido em Marcos Situacional, Filosófico e Operativo, que define a visão de mundo da escola, sua missão e o lema institucional; iii) Diagnóstico, narrando a relação da escola com a comunidade, analisando o contexto socioeconômico, o território educativo e a integração com as famílias e redes de apoio, como o Conselho Tutelar; iv) Direito à aprendizagem, com fundamento na BNCC, que detalha as competências gerais e os componentes curriculares do Ensino Fundamental; v) Desempenho e Fluxo, apresentando a análise de rendimento escolar, a frequência e resultados de avaliações externas; vi) Diversidade, Inclusão e Gestão Democrática, que aborda a educação para as relações étnico-raciais, cidadania, direitos humanos e o impacto de violências ou indisciplina no ambiente escolar; vii) Fortalecimento do Trabalho Coletivo, que trata da formação continuada e na participação ativa de professore(a)s; viii) Plano de Ação, que consolida as propostas concretas para a melhoria da qualidade educacional.

No que se refere à composição da equipe escolar, o documento apresenta a distribuição do(a)s profissionais por função, totalizando 89 funcionário(a)s entre docentes, equipe técnico-administrativa e serviços gerais. No entanto, não são apresentadas informações relativas ao perfil racial e gênero desses sujeitos.

No arquivo analisado, observa-se que, embora a estrutura do documento esteja organizada de forma consistente, seu foco recai quase exclusivamente sobre a BNCC. De fato, conforme mencionado na reunião com a secretária municipal de educação e a coordenadora pedagógica, verifica-se a ausência de referências a marcos normativos fundamentais para a educação antirracista. O documento não menciona as diretrizes das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08,⁶ que tornam obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena. Da mesma forma, nota-se a ausência da Portaria nº 470/2024, que institui a Política Nacional de

⁶ Cabe destacar que, embora a Lei nº 11.645/08 amplie esse debate ao incluir a obrigatoriedade do ensino da história e cultura indígena, ela não constitui objeto de análise desta pesquisa, que se dedica especificamente à compreensão das políticas voltadas à população negra e à implementação da Lei nº 10.639/2003.

Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola (PNEERQ), à qual o município aderiu, conforme informado na conversa. Ressalta-se, contudo, que as servidoras municipais não especificaram o momento dessa adesão; considerando que ela possui caráter voluntário, nos termos do artigo 4º da referida Portaria, é possível que tenha ocorrido posteriormente à sua publicação. Também se observa a ausência de referência ao Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

A introdução do documento da E.M. Antonieta de Barros enfatiza que as informações nele contidas evidenciam a identidade escolar (documento 1, p.1). No entanto, a análise dos dados registrados, tais como a quantidade de estudantes, o recorte racial e social deles/as e o contexto territorial em que a escola está inserida, analisados previamente na seção anterior, permitem interpretar que a identidade da instituição projetada no documento reflete uma realidade homogênea e privilegiada da comunidade.

Diante dessa projeção identitária, quando a escola apresenta dados com número de estudantes majoritariamente branco(a)s, que não necessitam utilizar transporte público para se locomover até a escola (o que indica acesso a meios próprios ou proximidade territorial), que as famílias do(a)s estudantes são participativas na comunidade escolar, e não se percebe nenhum estranhamento com esses dados, é porque se entende que esse perfil é o majoritário. É preciso destacar que minha intenção não é dizer que para não ter um perfil hegemônico os/as estudantes devem utilizar transporte público e vivenciar situações de vulnerabilidade social. Não estou reduzindo diversidade à pobreza, a atenção que quero despertar é sobre a identidade do corpo discente e a não percepção desse grupo escolar como um grupo marcado racialmente e socialmente, uma vez que este é compreendido como neutro.

Ao se apresentar dessa maneira, a escola está construindo uma identidade invisível, diferente de como ocorre com os grupos marginalizados, que são racialmente marcados. O que pode ser compreendido nas análises de Fanon (2020) e Kilomba (2019), ao explicarem que o grupo dominante se apresenta como universal e não marcado, como se fossem o grupo humano “legítimo”. Não é questionado quanto a sua identidade porque essa é compreendida como neutra, e, historicamente, a identidade como marcador racial foi atribuída a grupos classificados como “outros”, considerados inferiores. Como explica Fanon, “o colonizador, embora esteja em minoria, não se sente inferiorizado. [...] A inferiorização é o correlato nativo da superiorização” (2020, p.107).

Nesse sentido, a identidade escolar apresentada de forma neutra é, na verdade, uma identidade branca, mas que se oculta sob a aparência de normalidade. Ao contrário da segunda escola, que é apresentada com marcadores subalternizados e com identidade “diferente”,

como apresentado previamente na seção anterior e que, posteriormente, será aprofundado. Essa lógica é detalhada por Kilomba, quando afirma que

só se torna “diferente” porque se “difere” de um grupo que tem o poder de se definir como norma – a norma *branca*. Todas/os aquelas/es que não são *brancas/os* são construídas/os então como “diferentes”. A *branquitude* é construída como ponto de referência a partir do qual todas/os as/os “*Outras/os*” raciais “diferem”. (Kilomba, 2019, p.75, destaque e aspas da autora).

Contudo, mesmo com essa caracterização homogênea, o PPP tenta incluir passagens que expressam preocupações com desigualdades e exclusões, ainda que de forma geral e pouco contextualizada, o que limita a análise sobre como a escola atua diante dos temas propostos. Como no tópico 2.1, no qual o texto institucional defende a escola como mediadora de desigualdades, ao afirmar que

analisando o contexto atual percebemos que na sociedade contemporânea, implica pensar nas mudanças que ocorrem em todas as camadas sócio-político-econômico que colaboram, muitas vezes, para as desigualdades sociais, quebra de valores essenciais, preconceito crescente, desestruturação familiar, falta de respeito, de amor e a violência assola os lares e o ambiente escolar. Todo este desequilíbrio reflete na aprendizagem e no relacionamento interpessoal na escola. E como instituição escolar mediadora das diversidades, o objetivo é garantir uma educação de qualidade respeitando o indivíduo no seu processo de aprendizagem num contexto social (documento 1, p.7).

O trecho “todo este desequilíbrio reflete na aprendizagem e no relacionamento interpessoal na escola” reconhece os impactos das desigualdades, sintetizados através da expressão “desequilíbrio”. No entanto, embora o texto destaque a importância de desenvolver o trabalho educacional a partir do reconhecimento das desigualdades, a caracterização do território escolar e do corpo discente não evidencia, significativamente, marcas de vulnerabilidades. Pelo contrário, ela aponta para um público com recursos, com acompanhamento familiar e acesso a bens culturais (documento 1, p.10).

Ainda, o marco referencial finaliza apresentando o objetivo da escola que “procura construir relações escolares mais igualitárias e democráticas, visando à formação de uma sociedade menos excludente, mais justa, participativa, com direitos iguais para todos os cidadãos” (documento 1, p.8). Entretanto, essas afirmações levantam algumas questões importantes: de que maneira essas práticas são construídas no cotidiano escolar? Como esse reconhecimento das desigualdades aparece em ações concretas da instituição e em que medida a escola reconhece o próprio contexto social em que está inserida?

O perfil homogêneo dos e das estudantes e sua localização em bairro de classes privilegiadas indicam que o ambiente escolar retrata, de forma implícita, uma estrutura de

desigualdade socioespacial e cultural no município de Boa Esperança. Isso não significa, necessariamente, uma reprodução intencional dessas estruturas, mas sugere a importância de refletir sobre como elas também organizam o acesso, a circulação e o pertencimento aos espaços escolares.

Nesse sentido, ainda que o PPP reconheça, no plano discursivo, a existência das desigualdades, são apresentados poucos elementos que permitam compreender como a escola se posiciona em relação a esse contexto. O que gera dúvidas se essa instituição se reconhece dentro das dinâmicas territoriais, sociais, econômicas e raciais do município. De que forma esse reconhecimento, quando existente, orienta a organização das práticas pedagógicas e das ações institucionais? A ausência dessa explicitação abre espaço para questionar em que medida o diagnóstico elaborado pelo documento se volta também para a própria escola, e não apenas para uma realidade social apresentada de forma mais ampla e abstrata.

Além disso, no tópico dedicado à cidadania e direitos humanos, é declarado que “o Projeto Político Pedagógico deve conter a realidade escolar” (documento 1, p.24), e que para garantia desse objetivo, as ações realizadas buscam a qualidade da educação para todo(a)s os/as estudantes.

Ao se dizer da qualidade educacional é preciso levar em consideração a implementação de uma educação que busque formar cidadãos e cidadãs conscientes do ambiente que os cerca e das diferenças existentes entre os diversos sujeitos que compõem nossa sociedade. Neste âmbito, é fundamental se pensar no desenvolvimento de ações para a cidadania e os direitos humanos, para a educação das relações étnico-raciais e para a educação ambiental. [...] Neste sentido, a formação integral do cidadão deve contemplar o respeito a si e aos outros; a compreensão da realidade constitutiva brasileira e das questões étnico-raciais que a permeiam. [...] Assim, ações nestes âmbitos devem compor o currículo escolar de maneira a promover o desenvolvimento e o conhecimento aprofundado dos estudantes, o que só será possível com a realização de ações efetivas nas escolas para a reflexão histórica” (documento 1, p. 24-25).

A valorização da cidadania e dos direitos humanos é um ponto positivo apresentado como prática da escola, que no texto reconhece a contextualização histórica e social brasileira como tema importante para refletir sobre as estruturas e desigualdades sociais e raciais, postura importante para se pensar o Brasil e a história de Boa Esperança. No entanto, as ações descritas para valorização da cultura afro-brasileira e indígena, descritas no tópico “educação das relações étnico-raciais” (documento 1, p.28), aparecem de forma fragmentada, como aulas de capoeira ou atividades de história. O que chama atenção é que no documento não são apresentados elementos que permitam compreender se há um programa estruturado para o desenvolvimento das atividades descritas. As dinâmicas de realização dessas ações não aparecem de forma explícita, o que gera algumas questões, como a maneira pela qual essas

práticas são organizadas no cotidiano escolar e se elas se configuram como parte do planejamento pedagógico contínuo ou se concentram em momentos específicos do calendário, como datas de memória, como, por exemplo, o 13 de maio e 20 de novembro. E, ainda, de que maneira a escola avalia os possíveis impactos dessas iniciativas junto aos/às estudantes.

O documento reconhece as lutas históricas de movimentos sociais em cenários político-sociais que permearam a trajetória republicana e cujos direitos são assegurados pela Constituição Federal, pela Declaração Universal dos Direitos Humanos, adotada e proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas, e diversos tratados internacionais. Também reconhece que a valorização das diversidades de forma positiva pode contribuir para o estímulo e fortalecimento da autoestima dos e das estudantes, através do trecho: “o reconhecimento e a valorização das diferenças e diversidades podem contribuir para a aprendizagem dos estudantes de maneira positiva, pois aumenta a autoestima dos mesmos” (documento 1, p.27).

Como recursos e estratégias pedagógicas para desenvolver esse trabalho, a escola destaca que “promove a noção de dignidade humana e igualdade de direitos, através das aulas de valores, palestras, teatros, vídeos e outros” (documento 1, p.27). De igual modo, o documento informa que a educação para cidadania é realizada através da seguinte maneira: “a escola realiza um diagnóstico para saber quais são os interesses e necessidades dos alunos, para que possa promover metodologias ativas e atrativas de forma que valorize a troca de conhecimentos e o conhecimento prévio dos alunos” (documento 1, p.27).

Embora o documento enfatize a valorização da dignidade humana e da diversidade, não estão explicitados os modos pelos quais essas diretrizes se articulam ao currículo pedagógico. No plano de ação escolar (documento 1, p. 36-39), as ações aparecem mencionadas, mas sem detalhamento quanto à sua inserção no planejamento escolar, às metodologias mobilizadas ou aos seus desdobramentos no processo de ensino-aprendizagem. Diante disso, coloca-se a dúvida sobre como essas propostas se materializam na prática e em que medida elas se configuram como estratégias contínuas de enfrentamento ao racismo. A ausência dessas informações limita a compreensão sobre o alcance, as lacunas e a efetividade das ações desenvolvidas pela escola nesse campo.

Essa ausência de articulação se confirma ao observar o anexo destinado aos projetos (documento 1, p. 40), nomeados como: “convivência democrática”, “projeto bullying”, “projeto dengue”, “programa 5S” e “projeto momento cívico”, sem que haja qualquer referência a projetos voltados à valorização da cultura afro-brasileira ou à conscientização

sobre o racismo. Também não foi identificada menção a práticas de formação continuada para professores sobre diversidade racial, direitos humanos ou letramento racial, aspecto essencial para sustentar tais ações.

Como enfatiza Gomes (2017), as políticas educacionais comprometidas com a superação das desigualdades raciais são resultado da luta histórica dos movimentos negros, necessárias para restaurar a dignidade e autoestima desse grupo. Aspecto que pode contribuir para se pensar a história brasileira e compreender a nossa identidade. Dessa forma, ações que se limitam a momentos isolados, sem articulação pedagógica contínua, não correspondem à dimensão da proposta inscrita nas diretrizes legais, tais como a lei 10.639/03 e 11.645/08, e que se espera da escola enquanto espaço de formação cidadã.

A lei e as diretrizes entram em confronto com as práticas e com o imaginário racial presentes na estrutura e no funcionamento da educação brasileira, tais como o mito da democracia racial, o racismo ambíguo, a ideologia do branqueamento e a naturalização das desigualdades raciais. [...] Isso significa ir além da adoção de programas e projetos específicos voltados para a diversidade étnico-racial realizados de forma aleatória e descontínua. Implica a inserção da questão racial nas metas educacionais do país, no Plano Nacional da Educação, nos planos estaduais e municipais, na gestão da escola, nas práticas pedagógicas e curriculares e na formação inicial e continuada de professores(as) de forma mais contundente (Gomes, 2011, p.116-117).

Por outro lado, o diagnóstico realizado para identificar os interesses e necessidades do(a)s estudantes constitui uma medida relevante, pois revela a preocupação da equipe escolar em considerar temas significativos para a vida dessas crianças, valorizando suas vozes e experiências. Mas, após a identificação dessas demandas, como a escola atua para atendê-las? De que maneira isso acontece? Essa escuta poderia ser potencializada como oportunidade para reforçar a centralidade da cidadania, demonstrando como ela se manifesta no cotidiano e se traduz em direitos fundamentais para a garantia de suas humanidades.

Em geral, a valorização da cidadania e dos direitos humanos é mencionada no documento como prática da escola, mas carece de contextualização histórica e social ligada à realidade local. Mesmo não vivenciando diretamente a vulnerabilidade, refletir sobre as estruturas sociais das quais fazemos parte é uma responsabilidade coletiva. É necessário que essa compreensão se traduza em ações concretas, projetos pedagógicos e práticas cotidianas que deem visibilidade às desigualdades, para que no dia a dia elas não sejam práticas naturalizadas pela população. Nesse sentido, questões como o histórico de trabalho escravizado na região, desigualdades raciais e econômicas do município e exemplos concretos de resistência cultural não foram identificadas na incorporação do documento. Como compreende Gomes, “a história política brasileira nos revela que entre as intenções das

legislações antirracistas e a sua efetivação na realidade social há sempre distâncias, avanços e limites” (Gomes, 2011, p.115).

Para aprofundar como essas lacunas se manifestam especificamente no tratamento das relações étnico-raciais, passo à análise do tópico em que o documento aborda violência, disciplina e racismo, especialmente porque é nesse ponto que a raça surge de forma mais explícita.

4.2.1 Racismo e prevenção de violências no PPP da E.M. Antonieta de Barros

Até este ponto, os dados analisados sobre como a escola aborda a educação para as relações étnico-raciais não causam surpresa, uma vez que, no encontro com a secretária municipal de educação e a coordenadora pedagógica, ambas já haviam reconhecido que no PPP o tema não é mencionado de forma explícita no texto, e explicaram que no período de elaboração do documento não foram introduzidas as questões relacionadas à diversidade e aos recortes raciais com maior atenção. Por isso, recentemente foi elaborado outro documento, em formato de Protocolo, com o objetivo de aprofundar e qualificar esse trabalho no espaço educativo, também compartilhado comigo para análise, o que será realizado na seção 5. Todavia, um fator chama atenção ao identificar que o subtítulo “Relações étnico-raciais” aparece dentro do tópico sobre violência, no item 3.3.1 do PPP (documento 1, p.29), trecho em que se afirma que a escola deve atuar na prevenção e combate às violências. Esse título do documento organiza tópicos sobre três temas, sendo eles: a indisciplina, a violência e as relações étnico-raciais.

A assimilação da raça como problema pode ser compreendida como parte do projeto ideológico de confinamento do(a) negro(a) à esfera da exclusão, debate realizado por Gonzalez e Hasenbalg em Lugar de Negro (1982). A obra demonstra como o racismo estrutura a sociedade brasileira, reforçando a associação da raça à violência como estratégia de reafirmação do lugar social imposto à população negra. Essa dinâmica expressa a síndrome do projeto histórico de hierarquização do grupo dominador, que reproduz a lógica da dominação e inferiorização. Nas palavras de Fanon, a cultura do colonizador “possui um *imago* do negro como responsável por todos os conflitos que possam surgir” (2020, p. 182, destaque do autor).

Com isso, ao assimilar as relações étnico-raciais dentro do tema violência, é possível interpretar a existência de duas possibilidades: i) a gestão escolar pode não compreender a distinção entre os conceitos de “relações étnico-raciais” e “racismo”, fortalecendo a análise

sobre a ausência de letramento racial crítico, o que fortalece a necessidade da formação continuada, ou ii) a instituição escolar compreende que as relações étnico-raciais só são pautas quando há violência ou discriminação identificada, e não como parte de um projeto pedagógico contínuo e estruturado para a valorização da diversidade e combate às desigualdades. Dessa forma, falar sobre raça se traduz em falar sobre conflitos, e não sobre identidades, culturas e pertencimento.

Essa leitura também pode ser pensada a partir do que o próprio documento apresenta sobre a formação continuada dos professores. O PPP reconhece a importância desse processo ao afirmar que “a docência requer formação contínua, devido à complexidade do papel do educador, que exige além de responsabilidade, o desenvolvimento de conexões entre a ação educacional e as diretrizes pedagógicas” (documento 1, p.35). No entanto, não são apresentadas informações sobre quais temas são abordados nessas formações, nem de que maneira elas acontecem. De forma semelhante, ao indicar que professores e professoras buscam complementar suas formações por meio de cursos oferecidos pelo sistema de ensino e por outras instituições (documento 1, p.34) o documento menciona alguns programas, mas não explicita se a educação para as relações étnico-raciais faz parte desses processos formativos. Esse ponto chama a atenção, porque a ausência dessa temática na formação docente pode ajudar a compreender os limites identificados na forma como o PPP aborda as relações étnico-raciais.

Analisando o tópico sobre violência, observa-se que o texto institucional inicia apresentando as definições sobre violência e indisciplina, destacando as diferenças entre os conceitos. Em seguida, informa que na E.M. Antonieta de Barros são raros os casos de violência, e que quando esses são identificados

a escola desenvolve as seguintes ações que visem à prevenção da violência e a promoção de uma cultura de paz:

Após a diferenciação conceitual entre indisciplina e violência, foi possível constatar que raros são os casos de violência no ambiente escolar. Sempre que identificadas as situações de violência que permeiam o cotidiano escolar se faz necessária a reflexão e o desenvolvimento de ações visando promover a proteção dos envolvidos e também o enfrentamento de tais situações de violência. Sendo assim a escola procura trabalhar pedagogicamente tais situações através do diálogo, projetos interdisciplinares, palestras entre outros (documento 1, p.30).

Embora o texto inicie com a expressão “prevenção da violência e cultura de paz”, ele não descreve como são desenvolvidas as práticas preventivas, limitando-se a apresentar procedimentos adotados apenas após a ocorrência de casos já identificados. O que chama a atenção é a ausência de elementos que permitam compreender como, de fato, se estruturam

as práticas preventivas, para além das ações adotadas após a ocorrência dos casos. De maneira semelhante, o subtópico “relações étnico-raciais” informa que

as práticas discriminatórias, racistas ou de preconceitos étnico-racial quando identificadas acontecem através do baixo desempenho e desinteresse em participar de atividades coletivas. Ao identificar estas práticas discriminatórias, racistas ou de preconceito étnico-cultural no ambiente escolar, são trabalhadas pedagogicamente pela escola através de conversa informal, projeto DIREITOS HUMANOS, teatros, dinâmicas de combate a estas práticas (documento 1, p.31).

Ambos os trechos apontam para a interpretação de que a atuação da escola tem como condição a identificação prévia das situações de violência, discriminação e racismo para que medidas venham a ser adotadas. Quando identificadas, as ações educativas realizadas são:

a escola acolhe os estudantes que necessitam de orientação e ajuda referente a problemas relacionados aos vários tipos de violência da seguinte maneira: a princípio há uma conversa espontânea com a criança ressaltando as regras da escola e fazendo refletir sobre seus atos. Posteriormente a família é convocada para serem comunicadas e tomarem as providências cabíveis. Algumas intervenções também são desenvolvidas como: reforço, positivo, leituras com reflexões e projetos (documento 1, p.30).

Essa análise estimula questionamentos sobre os casos não identificados pela escola, já que até aqui o documento me leva a crer que o racismo é tratado como ato interpessoal e isolado, e não uma estrutura sistêmica da qual a comunidade é inserida. Esse entendimento fica evidente quando o PPP descreve as situações de violência como mudanças comportamentais, no trecho “em relação às situações de violência externa, logo que a escola percebe a interferência através da observação da mudança no comportamento dos alunos, que se demonstram agressivos, tímidos, apresentam manchas no corpo, seu psicológico é completamente alterado” (documento 1, p.31), e, na sequência, afirma que práticas discriminatórias e racistas quando identificadas são manifestadas “através do baixo desempenho e desinteresse em participar de atividades coletivas” (documento 1, p.31).

No entanto, o racismo “não é um evento isolado, mas sim um acumular de episódios que reproduzem o trauma de uma história colonial coletiva. O choque violento, portanto, resulta não somente da agressão racista, mas também da agressão de ser colocada (de volta) no cenário colonial” (Kilomba, 2019, p. 218). Assim, ao vincular as práticas racistas e discriminatórias a sinais individuais das crianças, o documento demonstra uma crença de que o racismo manifestado dentro da instituição escolar é uma consequência pedagógica e não uma questão de violação de direitos. Tal análise permite questionar em que medida a instituição reconhece a igualdade racial como um direito inscrito no campo jurídico, e não

apenas como uma questão de ordem pedagógica.

Essa questão chama atenção porque, diante dos dados analisados até aqui, especialmente a ausência de informação sobre a declaração racial da equipe escolar, emerge a necessidade de compreender quem são os sujeitos responsáveis pela implementação das práticas pedagógicas. De que maneira suas trajetórias e pertencimentos étnico-raciais atravessam, ou não, o desenvolvimento dessas ações?

Além disso, considerando o perfil hegemônico identificado no corpo discente, coloca-se também a possibilidade de que essa ausência, no que se refere à equipe, não seja casual, mas se integre a uma lógica mais ampla de produção de neutralidade institucional como discutido anteriormente. Nesse sentido, tal ausência pode dialogar com a ideia de que grupos hegemônicos tendem a se apresentar como universais, não apresentando dados raciais porque, historicamente, esse recorte tem sido mencionado para se referir a grupos que tiveram suas identidades subalternizadas.

A partir dessas reflexões, é possível avançar na análise observando como essas proposições se apresentam no plano de ação da escola. No tópico que demonstra o plano de ação escolar (documento 1, p.36-38) são apresentadas as atividades que serão realizadas ao longo do ano letivo, desde administrativas a projetos pedagógicos, e, embora o PPP mencione em alguns momentos o combate às violências, o fomento aos direitos humanos, pela cidadania e valorização das relações étnico-raciais, no plano escolar não é apresentado projetos de combate ao racismo. Dessa forma, observa-se que o documento apresenta o discurso sobre cidadania e diversidade, mas não apresenta integração efetiva ao currículo sobre como essas práticas são desenvolvidas. A ausência de dados metodológicos deixa em aberto diversas questões, o que ainda limita a compreensão sobre de que maneira a efetividade dessas propostas vem se materializando. Nesse sentido, permanece em aberto a compreensão sobre se, e como, essa dimensão histórica é mobilizada na práxis educativa.

Ademais, observa-se que o PPP silencia quanto ao histórico local, marcado por desigualdades raciais e herança do trabalho escravizado. Esse apagamento dialoga com as análises de Bento (2022) e Kilomba (2019), que discutem como as memórias da plantação e o pacto narcísico, seguem operando na formulação de projetos políticos, culturais e educacionais. A dimensão histórica de Boa Esperança, articulada aos dados atuais que evidenciam a permanência de práticas associadas à herança colonial, e até mesmo a forma como a cidade é organizada, poderia ser mobilizada como instrumento para o fortalecimento da pauta antirracista e da educação para a cidadania. O que leva a questionar em que medida essa dimensão se efetiva na prática pedagógica. Tal abordagem poderia também contribuir

para possibilitar que estudantes que vivenciem, direta ou indiretamente, por meio de seus familiares situações de exploração do trabalho possam reconhecê-las. Nesse sentido, uma educação crítica se apresenta como fundamental para o desenvolvimento da consciência, da capacidade de resistência e para o enfrentamento da alienação diante dessas violências. Como nos ensinou Paulo Freire (2019), trata-se de possibilitar uma educação para a prática da liberdade dos sujeitos historicamente oprimidos (mulheres, homens e demais identidades), orientada para o desenvolvimento da consciência crítica, da leitura do mundo e da capacidade de intervir na realidade, especialmente diante de situações de exploração e violência estrutural.

Diante dessas questões, na subseção seguinte iniciarei a análise do PPP da segunda escola, para aprofundar a compreensão sobre como essas dinâmicas se configuram em outro contexto institucional do território.

4.3 A AUSÊNCIA PRESENTE DA NEGRITUDE: ANÁLISE DO PPP DA E.M. LUIZ GAMA

A Escola Municipal Luiz Gama conta com as etapas e modalidades de ensino da Educação Infantil e Ensino Fundamental, anos iniciais, ensino regular e tempo integral. O PPP da escola foi elaborado para o ano letivo de 2025 e contém 61 páginas, estruturadas em seções que abrangem desde a caracterização institucional até a definição de ações pedagógicas e administrativas. A organização do documento segue a seguinte disposição: i) Introdução e Identificação, apresentando os dados da escola, o perfil de estudantes e um histórico institucional; ii) Marco Referencial, dividido em Marco Situacional, Marco Filosófico e Marco Operativo, no qual são definidos o contexto de atuação da escola, seus princípios, bem como a organização das práticas pedagógicas, incluindo aspectos como planejamento, avaliação, inclusão e a relação com órgãos externos, como o Conselho Tutelar e a Promotoria de Justiça; iii) Diagnóstico, estruturado em tópicos que analisam a relação da escola com a comunidade, o contexto socioeconômico, o desempenho do(a)s estudantes, a gestão escolar e o trabalho coletivo, contemplando também questões relacionadas à convivência escolar, diversidade e inclusão, indisciplina e impactos de práticas punitivas no ambiente educativo; iv) Plano de Ação, que reúne propostas e estratégias para enfrentar os desafios identificados; v) Projeto de Tempo Integral, que apresenta a organização dessa modalidade na escola; e vi) elementos complementares, como a identificação da equipe responsável pela elaboração do documento e anexos.

Assim como o PPP da escola Antonieta de Barros, verifica-se que o documento também não menciona as diretrizes das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08, e, de igual forma, a Portaria nº 470/2024. A análise também evidencia que o planejamento pedagógico apresenta centralidade nas normas da BNCC.

No que se refere à composição da equipe escolar, o documento apresenta a distribuição da equipe por função, totalizando 43 pessoas nas diferentes etapas e modalidades de ensino, entre docentes, equipe técnico-administrativa e serviços gerais. No entanto, não são apresentadas informações relativas ao perfil racial e de gênero desses sujeitos.

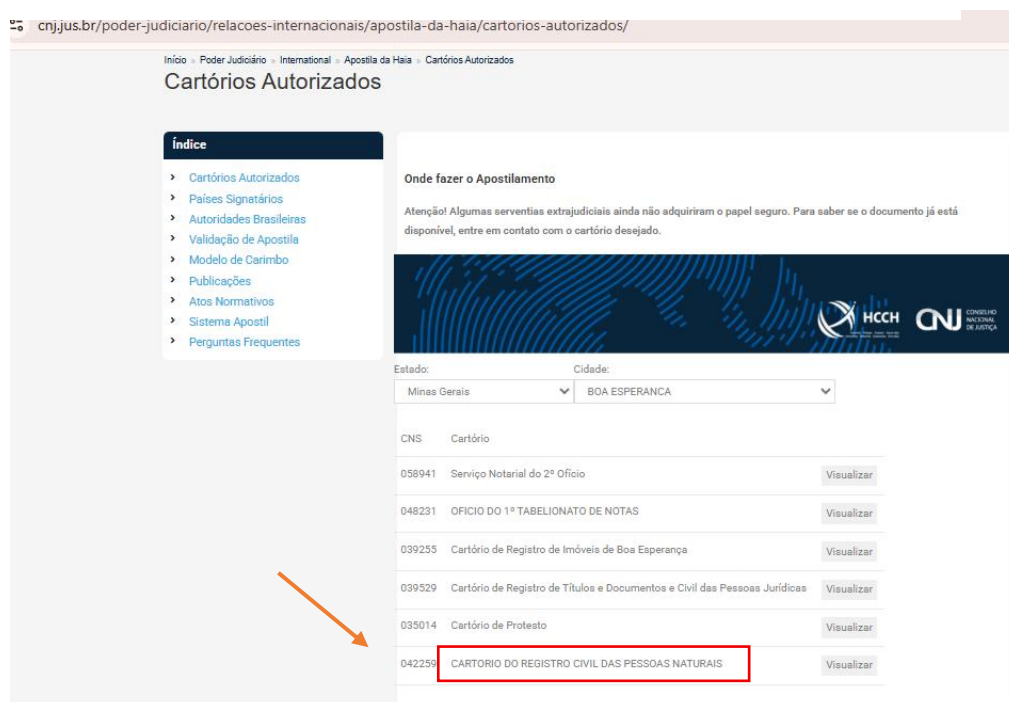
Essas informações são apresentadas logo no início do documento, no eixo “A escola em números” (documento 2, p.5), que apresenta os dados quantitativos da escola. No entanto, chama a atenção o fato de apresentar os dados do perfil discente, informando que não consta a declaração de raça/cor das crianças na maioria das certidões de nascimento, o que impede que a instituição disponha do registro racial do(a)s estudantes que compõem o corpo discente.

A escola possui atualmente 471 alunos, sendo 127 na Educação Infantil e 345 no Ensino Fundamental anos iniciais, sendo 258 do sexo masculino e 213 do sexo feminino. Na maioria das Certidões de Nascimento dos alunos, não constam a declaração da cor e raça (documento 2, p.5).

Esse dado chama a atenção por dois motivos. Primeiro, embora a autodeclaração racial não seja obrigatória nos registros de nascimento, sua ausência ocorre em um número expressivo de certidões. Segundo, no documento da escola Antonieta de Barros, essa informação está presente. Esse contraste causa estranhamento, especialmente considerando que, em Boa Esperança, há apenas um cartório de registro civil de pessoas naturais. Assim, estudantes de ambas as escolas, com faixas etárias semelhantes, foram registrados no mesmo período e no mesmo local. Surge, então, o questionamento: por que a declaração racial aparece para um grupo de crianças e não para outro?

Com essa inquietação, consultei o site do Conselho Nacional de Justiça (CNJ) para confirmar a informação de que, no município de Boa Esperança, há somente um cartório de registro civil de pessoas naturais, dado que foi confirmado, conforme a figura a seguir.

Figura 20 – Relação de Cartórios Autorizados em Boa Esperança



Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir de captura de tela do site do CNJ, em 26 de outubro de 2025

Essas análises permitem levantar a hipótese de um possível silenciamento da identidade étnico-racial. Segundo dados do IBGE do ano de 2022, a autodeclaração racial da população de Boa Esperança é composta majoritariamente por pessoas pretas e pardas, mas ao analisar o PPP da escola Antonieta de Barros compreendi que a presença de crianças negras não aparece de forma significativa nos dados apresentados pelo documento; por outro lado, o PPP da escola Luiz Gama não apresenta dados sobre o perfil racial dos(as) estudantes. Ainda que não seja possível afirmar a causa dessa ausência, o contraste entre os documentos permite problematizar seus efeitos institucionais. Emerge, portanto, a questão: como a identidade racial dessas crianças é registrada, reconhecida ou silenciada institucionalmente?

Na análise sobre como as políticas de direita e neoliberais silenciam a raça nas reformas educacionais, Michael Apple (2001) constata que a raça se faz presente na estrutura, nas práticas e nas desigualdades; mas por outro lado, é ausente no discurso. Por isso, o autor denomina esse fenômeno como presença ausente da raça. Presente, porque a raça estrutura o sistema educacional, as políticas e os privilégios; ausente, porque o discurso dominante não se reconhece como racializado e, assim, se apresenta como neutro. O autor enfatiza que a forma como as instituições educacionais se organiza, como os currículos são organizados e as preocupações que permeiam o sistema escolar também são racializadas. Ainda que não expressamente dito “tais preocupações estão, elas também, enraizadas no olhar da

branquidade como norma não reconhecida. Assim, questões de branquidade se encontram no próprio âmago da política e das práticas educacionais” (Apple, 2001, p. 66).

Entretanto, a ausência identificada por Apple refere-se à branquitude, que, por não se perceber como um grupo racial, atua de forma hegemônica. Interpretação que converge com as análises de Hall (2006), Munanga (2004) e Kilomba (2019), ao afirmarem que, quando se fala em raça ou questões raciais, se fala apenas dos/das “outro(a)s”, e não das pessoas brancas. Dessa forma, a branquitude opera como uma norma invisível, que não é reconhecida como uma posição racial.

“Nossa” própria linguagem mostra a invisibilidade de relações de poder na fala comum sobre o que é ser branco. “Nós” falamos de uma folha de papel não escrita como “em branco”. Uma sala toda pintada de branco é vista, quem sabe, “como necessitada de um pouco de “cor”. Outros exemplos podem ser multiplicados. Mas a idéia de branquidade como invisibilidade, como algo que não existe, serve idealmente para designar o grupo social que é tomado como a “humanidade comum” (Apple, 2001, p.65, aspas do autor).

Com isso, embora ausente nos discursos sobre raça, a branquitude está presente nas políticas e nas estruturas que produzem desigualdades. No entanto, ao contrário da identificação de Apple, nos dados escolares de Boa Esperança observa-se o que denomino de ausência presente da negritude, isto é, a presença concreta de dados racializados nas periferias e nas desigualdades territoriais e socioeconômicas, acompanhada de sua ausência simbólica nos registros e documentos escolares, como no perfil discente da E.M. Luiz Gama.

O PPP narra sobre a criação da instituição, ao expressar que a implementação dessa escola sucedeu no início dos anos 1990, com o objetivo de oferecer educação em tempo integral, combinando o ensino regular com oficinas de trabalho, e foi necessária para atender a população periférica do município (documento 2, p. 5). É importante analisar essa informação considerando o cenário brasileiro da época. No texto intitulado “Pobre tem cor no Brasil” (Carneiro, 2011), publicado no ano de 2000 pelo Correio Braziliense, Sueli Carneiro analisa os dados de desigualdades raciais da população brasileira divulgados em um estudo econômico, apresentado no II Foro Global de Desenvolvimento Humano. O estudo analisou indicadores como renda, educação, moradia e qualidade de vida, evidenciando que a população negra concentrava os maiores índices de miserabilidade e escassez, em contraste com a população branca, que vivenciava outra realidade social. Essa análise levou a filósofa a concluir que “pobreza tem cor no Brasil. E existem dois Brasis” (Carneiro, 2011, p. 57).

Duas décadas depois, os dados do Censo de 2022, divulgados pelo IBGE em 2024 (IBGE, 2024) revelam que a maior parte da população residente nas periferias brasileiras é

negra, assim como também é a maior população que vivencia as situações de desigualdade, como nos indicadores de educação, moradia, acesso ao saneamento básico e à infraestrutura urbana. Indicadores que reafirmam a análise realizada por Carneiro (2011) no início do século, sobre raça e pobreza serem sinônimos no Brasil. Assim, embora o documento institucional da escola não apresente recortes raciais explícitos, ele descreve vivências dos e das estudantes que, no contexto brasileiro, são profundamente racializados.

No entanto, essa percepção sobre o silenciamento da negritude e das estruturas raciais não parece estar desvinculada do contexto histórico do município, como visto nas seções anteriores. A análise dos documentos permite levantar a hipótese de que tal percepção possa estar relacionada a modos institucionalizados de organização documental.

Os registros históricos do município analisados evidenciam a ausência de referências à resistência e à cultura negra. Quando a população negra aparece, é majoritariamente em condição de escravização ou associada ao que os próprios documentos classificam como “pitoresco”, revelando um tipo de representação estereotipada, através das dinâmicas do racismo recreativo. Isso não significa que não tenham existido grupos, práticas culturais ou formas de resistência negra no território. Ao contrário, aponta para os limites dos próprios registros e para os modos como a memória oficial foi sendo construída. Como canta Jorge Aragão (1992), “somos herança da memória, temos a cor da noite, filhos de todo açoite, fato real de nossa história”. A memória, nesse sentido, também é um campo de disputa sobre identidade, pertencimento e reconhecimento. A ausência de registros, portanto, não pode ser entendida como ausência de existência, mas como resultado de processos de seleção, apagamento e silenciamento.

A análise do PPP da escola Luiz Gama permite identificar indícios de dinâmica semelhante, ao não ser apresentado no documento referências à declaração racial do(a)s estudantes. Essa ausência chama atenção especialmente quando colocada em relação ao contexto social em que a escola está inserida, o que pode indicar um padrão de invisibilização que também alcança o campo educacional. Assim, a partir dessa aproximação entre passado e presente, observam-se elementos que sugerem continuidade nos regimes de produção documental do município, nos quais a negritude tende a ser silenciada. Esse processo pode contribuir para a construção de uma memória oficial marcada pelo apagamento da presença negra no passado e no presente. Portanto, pode-se interpretar a existência de uma continuidade histórica expressa nesses documentos.

Assim como a ausência de registros históricos pode induzir à interpretação de que não houve resistência negra no município, a ausência de referências raciais nos documentos

escolares pode, no futuro, produzir a ideia de inexistência de crianças negras no espaço escolar. Compreensões que dialogam com as análises de Kilomba, ao enfatizar como, “no racismo, corpos *negros* são construídos como corpos impróprios, como corpos que estão “*fora do lugar*” e, por essa razão, corpos que não podem pertencer” (2019, p.56, destaque e aspas da autora).

Nesse sentido, a análise que emerge é que o apagamento nos documentos não aparece como uma falha ou lacuna, mas como uma prática institucional que atravessa diferentes temporalidades. Ou seja, a ausência que se percebe aqui não é falta, é produção.

O apagamento identificado nos documentos não se limita ao que está ausente nos registros, mas também se expressa nas práticas da escola. Nesse sentido, cabe analisar como os dados produzidos e as práticas adotadas participam da construção de processos de racialização do(a)s estudantes, discussão da próxima subseção.

4.3.1 Os Capitães da Areia de Boa Esperança

Não eram crianças iguais às outras... Sabiam tudo, até os segredos do sexo. Eram como homens, se bem fossem crianças... Não era possível tratá-los como aos meninos que vão ao colégio dos jesuítas fazer a primeira comunhão. Aqueles têm mãe, pai, irmãs, padres confessores e roupas e comida, têm tudo...
(AMADO, Jorge, 2009, p. 157)

O PPP da escola Luiz Gama narra que os/as estudantes “sonham em estudar, formar e trabalhar no comércio, *com sonhos muito limitados*. A escola tenta intermediar essas informações transformando-as em aprendizado e em incentivo, abrindo horizontes” (documento 2, p. 7, griffo nosso). O documento enfatiza, portanto, a falta de perspectivas desse(a)s estudantes, que enfrentam dificuldades em projetar a idealização de possibilidades que não fazem parte de suas vivências. Nesse contexto, a probabilidade de reprodução das desigualdades sociais pode se ampliar.

Já nos dados quantitativos o PPP informa que 102 estudantes residem na zona rural (documento 2, p. 5), esse dado permite levantar a hipótese de que parte significativa dessas crianças pertença a famílias vinculadas ao trabalho rural. Considerando que, em Boa Esperança, o agro é o setor responsável pela principal atividade econômica do território, e que há uma forte relação identitária da população com a terra, marcada também por práticas exploratórias no campo, existe a possibilidade de que essa estrutura social se reproduza na vida desse(a)s estudantes. É pertinente questionar em que medida essas crianças encontram possibilidades reais de romper com trajetórias historicamente marcadas pelo trabalho

precarizado a partir da educação escolar.

Já os/as demais 369 estudantes da escola, residentes na área urbana, vivem em regiões periféricas da cidade. Isso também sugere que a ausência de oportunidades e a marginalização desses espaços fazem parte das vivências dessas crianças, que, assim como as da zona rural, têm dificuldade em projetar outras formas de vida, como narrado no documento, uma vez que o mundo que conhecem é aquele em que estão cotidianamente inseridas. Essa análise é reforçada pelo documento institucional, que, ao descrever a situação de vulnerabilidade econômica e social das famílias às quais esses/essas estudantes pertencem e suas origens, informa que

muitos não têm perspectivas de melhora, devido à falta de estrutura familiar, pais separados, filhos que moram com parentes, casos acompanhados pelo Conselho Tutelar dentre outros. Com isto nossos alunos chegam à escola com pouco aprendizado e aspectos sociais defasados. Eles precisam ser atendidos em todos os seus aspectos: afetivos, sociais, psicológicos e culturais (documento 2, p.7).

A instituição reconhece, portanto, a situação de vulnerabilidade social, econômica, material e afetiva vivenciada por seus/suas estudantes, bem como os cuidados e a atenção que essas condições demandam. Ainda que não expresse de forma direta, o documento revela a compreensão de que a função da escola, ao acolher essas crianças, não se restringe à alfabetização ou à instrução formal, mas envolve a realização de um trabalho mais amplo, voltado à garantia da dignidade e à humanização das existências infantis. Interpretação que faz emergir a dúvida sobre como a escola lida, concretamente, com essas demandas afetivas, sociais, psicológicas e culturais, uma vez que as reconhece e as coloca de forma legítima no PPP.

No entanto, em leitura do documento, identifico que, diferente do PPP da primeira escola, este apresenta o tópico “A escola e sua relação com o Conselho Tutelar e Promotoria de Justiça” (documento 2, p. 12). Embora o Conselho Tutelar seja citado por se tratar de um órgão criado pelo ECA com a função de garantir que crianças e adolescentes tenham seus direitos respeitados, o primeiro documento não possui esse tópico enfatizando essa relação, ele somente cita como parceria, como também não é mencionada a existência de uma relação com a Promotoria de Justiça. De fato, a Promotoria é um órgão disponível à comunidade, atuando na fiscalização do cumprimento das leis e na proteção dos interesses sociais. Porém, o que chama atenção é essa relação existir somente com a escola Luiz Gama, não sendo mencionada no documento da escola Antonieta de Barros.

Na apresentação deste tópico, o PPP informa que “quando necessário, a direção da

escola busca apoio junto à Promotoria de Justiça, com o intuito de solucionar os problemas mais difíceis” (documento 2, p. 12). Já na página 22, há a informação de que

a escola enfrenta problemas de indisciplina de alunos; os conflitos existentes estão dentro dos padrões considerados normais. E as pessoas responsáveis pela solução desses problemas são os professores, supervisoras juntamente com a direção e vice-direção. Elas chamam os alunos e, por meio de uma conversa franca, expõem os limites da escola e as regras para uma boa convivência. Os pais ou responsáveis também são chamados e os relatos são registrados em ata, e quando necessário, o Conselho Tutelar é comunicado. Se a indisciplina for relativa a algum funcionário, quem toma as providências é a diretora, através de diálogo, advertência oral ou escrita, conforme a necessidade e gravidade da infração. Quando se fizer necessário, o caso será comunicado à Secretaria Municipal de Educação e o registro do fato será enviado ao Setor de Recursos Humanos da Prefeitura Municipal (documento 2, p. 22).

Esse contexto territorial ajuda a compreender o modo como a escola interpreta as condutas dessas crianças. Nota-se que a “indisciplina” é percebida e enfrentada com medidas formais e acionamento de órgãos de controle, diferentemente do documento da primeira escola que em nenhum momento cita o Conselho Tutelar em casos de indisciplina, nem prevê advertências formais ou registro no setor de Recursos Humanos. Dessa forma, observa-se que o documento da segunda escola adota uma postura de caráter mais severo e punitivo.

Por outro lado, o PPP da escola Antonieta de Barros apresenta uma perspectiva distinta. Sobre “indisciplina”, o documento da primeira escola relata que essa

acontece quando a criança ainda não tem limites; a partir do momento que ela conhece e aprende a respeitá-los, a indisciplina tem uma melhora significativa. A escola faz a seguinte análise descritiva das situações de indisciplina identificadas: a indisciplina acontece, na maioria das vezes, pela falta de carinho e atenção por parte dos familiares. É uma forma que a criança encontra de chamar a atenção. Após fazer a análise dessas situações de indisciplina, a escola procura trabalhá-las pedagogicamente da seguinte forma: as situações de indisciplina são trabalhadas diariamente com os alunos através de diálogo com os professores em sala de aula, projetos de incentivo à disciplina e apoio dos pais (documento 1, p. 32).

Nesse caso, a instituição escolar compreende a infância como um processo de desenvolvimento, em que as crianças ainda não consolidaram plenamente a noção de limites sociais e institucionais dos quais a comunidade é estruturada. Tal compreensão é humanizada, pois reconhece a necessidade de trabalhar essas manifestações pedagogicamente, por meio do diálogo, de projetos e da participação familiar.

Essa leitura, contudo, não parece se estender aos capitães da areia da escola Luiz Gama, cujas experiências não parecem ser interpretadas como parte de um processo de desenvolvimento infantil, sendo contextualizadas no documento como pessoas abordadas além do campo pedagógico, mas também na esfera da intervenção legal. Por isso, a análise do documento indica, além da relação escolar entre instituição e estudantes, a ideia de disciplina

também é juridificada.

O documento sugere uma relação que extrapola os limites da escola e da relação institucional com os/as estudantes, ao nomear também a vinculação das crianças com órgãos de justiça e de segurança. Esse deslocamento parece possibilitar a interpretação de que, ao serem acionados tais dispositivos, as crianças deixariam de figurar apenas como sujeitos do processo educativo, passando a ocupar um lugar que não é próprio dessa relação, mas que se aproxima mais do campo jurídico. Assim como os meninos de Jorge Amado, essas infâncias seguem negociando a sobrevivência entre o afeto e o controle, entre o direito e a punição.

A escolha do título desta subseção, Capitães da Areia, não se limita a uma comparação literal, mas se apresenta como provocação analítica. A obra de Jorge Amado denuncia a criminalização da infância pobre no Brasil, referência que ajuda a compreender algumas concepções presentes no documento analisado.

O PPP ainda apresenta o tópico “Das ações na qualidade educacional – Instituições” (documento 2, p. 33), que reúne informações sobre diferentes órgãos parceiros da escola, conforme a tabela produzida pela escola e apresentada no PPP:

DAS AÇÕES NA QUALIDADE EDUCACIONAL INSTITUIÇÕES	CAMPO DE ATUAÇÃO	RELAÇÕES	AÇÕES	IMPACTO DAS AÇÕES NA QUALIDADE EDUCACIONAL
Guarda Municipal	Segurança	Significante	09	10
Polícia Militar	Segurança	Significante	08	10
SME	Cultura	Significante	09	09
NASDE	Outros	Significante	08	09
CRAS	Assistência Social	Significante	07	07
Secretaria da Saúde	Saúde	Significante	07	07

Fonte: Tabela elaborada pela escola e disponibilizada no PPP

Observa-se que os dois primeiros órgãos destacados no campo de atuação, que são a Guarda Municipal e Polícia Militar, pertencem à área da segurança pública e são também os que apresentam maiores índices de ações e impacto, sendo considerados pela escola como “relação significativa”. Esse dado revela a centralidade da segurança nas práticas institucionais da escola, sugerindo uma aproximação entre o espaço educativo e as lógicas de controle e vigilância. O que chama atenção é o contraste com o documento da escola Antonieta de Barros, no qual não há qualquer menção à Polícia Militar nem à Guarda Municipal como instituições parceiras.

Além disso, os dados narrados no documento sugerem uma apresentação da concepção

de infância marcada pela falta, e não pela potência. Para sustentar essa análise, considero necessário conceituar os sentidos que atribuo a ambas as concepções, a partir da minha leitura. Nesse ponto, dialogo com Oliveira (2021) ao argumentar que a

“própria história da infância reflete uma discriminação quando consideramos as crianças negras. Nessa história, as crianças são apresentadas como seres desprovidos de “fala”, nesse sentido, são sempre os adultos que dizem sobre elas, no entanto, dessa história contada, falou-se desde o princípio, de uma criança genérica, universal, branca, e europeia, sendo assim, a criança negra, foi discriminada e excluída pela sua idade, pela sua condição social e pela sua raça/etnia. (Oliveira, 2021, p.549)

Ao descrever que as crianças “não têm perspectivas de melhora, devido à falta de estrutura familiar, pais separados, filhos que moram com parentes [...] nossos alunos chegam à escola com pouco aprendizado e aspectos sociais defasados” (documento 2, p.7) o documento descreve o corpo discente limitado aos aspectos daquilo que atravessa as vivências das crianças, sejam elas vivenciadas no arranjo familiar ou pelas desigualdades sociais geradas pelo sistema capitalista. Essa é uma falta produzida, mas que é indicada no documento como algo natural do grupo discente, e não como construção social na qual essas crianças estão inseridas.

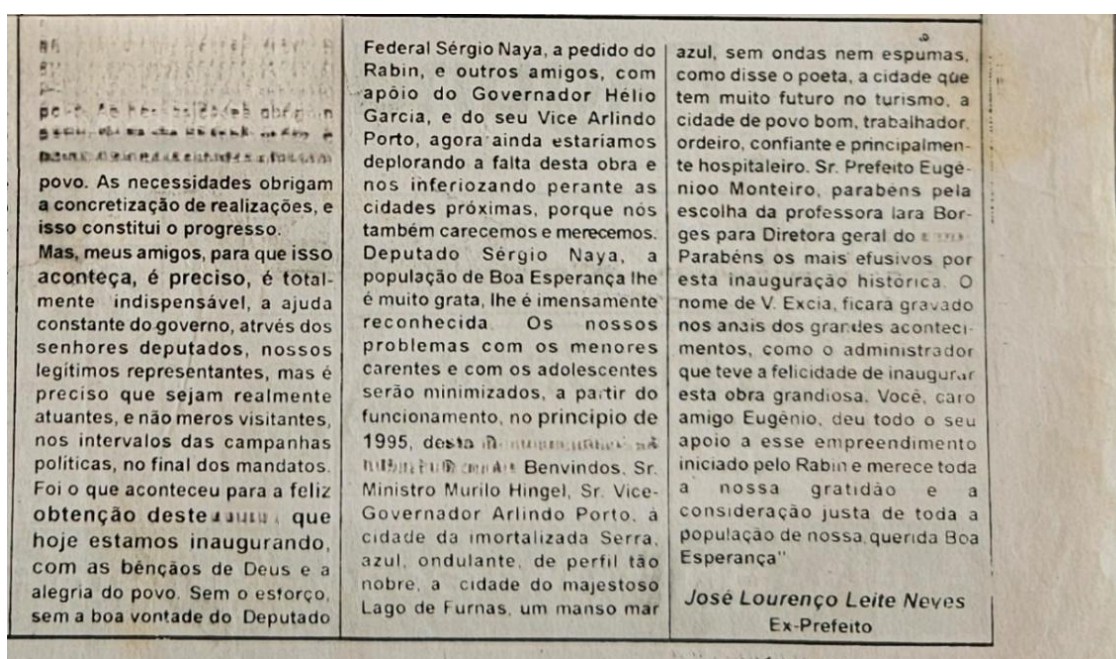
Kilomba analisa como somos ensinados a acreditar que “outras/os raciais tornam-se diferentes porque têm aparências diferentes, não porque são tratadas/os de modo diferenciado” (2019, p.165). A partir dessa leitura, quando o documento associa a localização periférica da escola e, em seguida, descreve que o corpo discente, apresentando “aspectos sociais defasados”, leva à interpretação de que as crianças possuem dificuldade de aprendizagem por serem subalternizadas, como se a subalternização fosse uma característica intrínseca às crianças, e não resultado de processos de inferiorização social. Nesse sentido, “a enunciação da diferença é construída de uma forma que supõe que grupos racializados são uma ocorrência preexistente, em vez de uma consequência do racismo” (Kilomba, 2019, p.165-166). É a prática da própria produção das desigualdades que faz com que os grupos subalternizados se comportem como os estereótipos os denominam. Como conclui Fanon: “é o racista que cria o inferiorizado” (2020, p.107).

Por isso, ao descrever o corpo discente marcado pela falta e apresentar a Polícia Militar e a Guarda Municipal como principais órgãos de relação com a instituição, incluídas na tabela apresentada no campo “segurança”, o documento apresenta uma infância marcada pela sua condição social e racializada, quando indica esse grupo como inferiorizado, sugerindo a necessidade de controle das crianças. Esses dados possibilitam interpretar que o PPP atribui

centralidade a ações disciplinares, em detrimento de propostas pedagógicas explicitamente voltadas ao enfrentamento das desigualdades vividas por esse público. Análise que dialoga com as compreensões de Oliveira, ao afirmar que “é nesse lugar que se encontram as crianças negras, pois socialmente sempre foram vistas como um problema e, conseqüentemente, como um risco social” (2021, p. 549).

Na busca por documentos históricos da cidade que pudessem contribuir para a pesquisa, encontrei na Casa da Cultura a edição de um jornal local do ano de 1995, que registrou a inauguração da E.M. Luiz Gama, que contou com um evento, sendo publicado no jornal algumas imagens e o discurso de um convidado, ex prefeito da cidade, apresentado na figura.

Figura 21 – Publicação sobre a inauguração da E.M. Luiz Gama



Fonte: Jornal A Vanguarda, Boa Esperança, MG, 5 mar. 1995, ano 52, n. 2094.

No discurso, o ex prefeito diz acreditar que com a criação da escola “os nossos **problemas** com os menores carentes e com os adolescentes serão minimizados”. No entanto, ao longo do texto, não encontrei nenhuma expressão que se refira as desigualdades sociais que assola as vivências do público que, até então, seria atendido pela escola. Não é mencionado os desafios e violências às quais essas infâncias estão submetidas. Como argumenta Oliveira (2021), é nessa condição de problema que as crianças negras são vistas.

Em contrapartida as concepções de falta narradas no documento, compreendo a potência como fruto do que Machado (2014) explica ser o encantamento:

aquilo que dá condição de alguma coisa ser sentido de mudança política e ser perspectiva de outras construções epistemológicas, é o sustentáculo, não é objeto de estudo, é o que desperta e impulsiona o agir, é o que dá sentido. É esse encantamento que nos qualifica no mundo, trazendo beleza no pensar/fazer (Machado, 2014, p.59).

O PPP não enfatiza possibilidades de emergência dessas infâncias enquanto seres que podem ser encantado(a)s para construir saberes, rompendo com qualquer perspectiva do encantamento ao afirmar que essas crianças “não têm perspectivas de melhora” (documento 2, p.7).

Essa projeção da infância que atravessa a categoria inferiorizada integra o processo de personificação que a branquitude imagina sobre a identidade negra (Kilomba, 2019). Assim, quando pessoas negras são colocadas na posição de “outro(a)”, estão experienciando o racismo. O tratamento da indisciplina apresentado no PPP da escola ecoa a lógica descrita por Kilomba, ao narrar que

toda vez que sou colocada como “outra” – seja a “outra” indesejada, a “outra” intrusa, a “outra” perigosa, a “outra” violenta [...] –, estou inevitavelmente experienciando o racismo, pois estou sendo forçada a me tornar a personificação daquilo com o que o *sujeito branco* não quer ser reconhecido (Kilomba, 2019, p.78, destaque da autora).

A partir dessa construção de incivilização e indisciplina atribuída pela branquitude, “o sujeito negro torna-se a personificação do outro violento e ameaçador – a/o criminosa/o, a/o suspeita/o, a/o perigosa/o –, aquele que está fora da lei” (Kilomba, 2019, p.79). Portanto, é possível identificar que o documento mobiliza categorias que, no contexto brasileiro, produzem efeitos racializados, mesmo quando aparecem em discursos aparentemente neutros. Trata-se de uma mobilização que converge com as análises de Hall, ao discutir como as representações dos grupos sociais integram uma “categoria discursiva” (2006, p. 63).

No Brasil o direito de existir plenamente é racializado desde a infância. A negação da humanidade de crianças negras se materializa desde cedo, quando são vistas como perigosas, violentas, que precisam ser controladas e disciplinadas. Mesmo em processo de desenvolvimento, não há possibilidade de errar. A manifestação de erro dessas infâncias aciona um campo minado, pronto para deslegitimá-las e tratá-las como suspeitas. Ainda que seus comportamentos sejam reproduções dos contextos sociais em que vivem, marcados por desigualdades, a negação da inocência, do afeto e o direito ao futuro não erra a cor. A criança negra é tratada como alguém perigoso(a) no presente, não como sujeitos em desenvolvimento.

Essa compreensão pode ser sustentada pela reflexão de Oliveira (2021), que, ao analisar os indicadores sociais dos relatórios do UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a

Infância) dos anos de 2017 e 2018, sobre a situação da infância no país, enfatiza a existência de uma ideia social que “considera a criança negra o próprio problema social, gerando nas mídias espetacularização da criança, da sua família e do seu pertencimento étnico-racial, sendo por isso estigmatizada e punida” (Oliveira, 2021, p.556).

Em fundamentação a essa análise, a autora aponta que

os indicadores nos apontam como as crianças negras são as mais afetadas na garantia de seus direitos, pois estes são violados considerando a exploração do capital e do racismo estrutural que naturalizam essas desigualdades, assim, as crianças negras são as que mais sofrem privações e privações múltiplas quando consideramos acesso à saneamento básico, informação, distribuição de renda, educação etc. (Oliveira, 2021, p.567-568).

O estudo desenvolvido pela autora evidencia como a infância negra experiencia o racismo por meio dos dados de violência, da insegurança alimentar, da gravidez precoce, ou, de forma extrema, quando suas vidas são ceifadas. Dados que não deveriam alcançar a infância, mas que as atravessam de maneira estrutural. Situações que foram socialmente naturalizadas e associadas à imagem construída da criança negra como indisciplinada e violenta.

Nesse sentido, observa-se que há uma contradição evidente, pois o mesmo documento que reconhece que essas crianças demandam afeto, atenção psicológica e de cuidados, também as personifica como as/os “outras(os)” que precisam ser civilizado(a)s, prevê medidas de advertência, comunicação a órgãos de justiça, protocolos municipais e relação com órgãos de segurança. A escola reconhece necessidades profundas, mas a proposta pedagógica não parece responder a elas. Nesse sentido, a análise sugere que, no documento, a infância periférica é simultaneamente reconhecida como vulnerável, mas é administrada como risco.

Assim como discutido nas seções anteriores, a estrutura histórica e territorial de Boa Esperança, marcada pela segmentação racial e pela naturalização das desigualdades, reaparece de modo evidente nos documentos educacionais analisados. Em síntese, o PPP da escola Luiz Gama constrói uma representação da infância marcada simultaneamente pela vulnerabilidade e pela suspeição, produzindo uma leitura racializada, mesmo não nomeando a raça.

É diante dessa análise que se torna necessário compreender como essas concepções se materializam, ou não, nas práticas pedagógicas e nas ações institucionais descritas no PPP, o que será analisado a seguir.

4.3.2 Práticas Pedagógicas e Ações Institucionais da E.M. Luiz Gama

No tópico sobre a dimensão pedagógica o documento apresenta as práticas escolares e afirma que “trabalha de acordo com uma proposta que visa despertar no(a)s aluno(a)s a consciência de seus direitos e deveres, preparando-os para o exercício responsável da cidadania” (documento 2, p. 8). Embora eu já tenha destacado em alguns momentos a relevância da educação para a formação da cidadania das crianças esperancenses, especialmente aquelas de contexto periférico urbano e rural, os próprios documentos institucionais que estão sendo analisados reforçam, reiteradas vezes, essa compreensão, indicando que a gestão educacional do município reconhece plenamente sua função social. Diante dessa situação em que os documentos expressam a preocupação da instituição escolar para a formação cidadã, coloca-se então a investigação para compreender de que maneira tais proposições se materializam nas práticas da escola e de que maneira são articuladas ações voltadas à formação crítica e de cidadania dos e das estudantes.

O documento narra que “os professores baseiam seu trabalho na bagagem de conhecimento que os alunos já possuem para dar prosseguimento aos novos ensinamentos” (documento 2, p.8). Tal formulação sugere a adoção de métodos nos quais os saberes prévios do(a)s estudantes são considerados para que a educação possa emergir a partir disso, o que fomenta uma educação humanizadora. No entanto, essa interpretação do texto documental gera dúvidas sobre como essa prática se materializa, pois o PPP não explicita estratégias, metodologias ou referencial teórico que confirme essa possível perspectiva. Ao mesmo tempo que o documento narra sobre os/as professore(a)s realizarem seus trabalhos baseando na bagagem de conhecimento que os e as estudantes já possuem para dar prosseguimento aos novos ensinamentos, o mesmo documento também apresenta um tópico descrevendo sua relação com o Ministério Público e atuações com a Polícia Militar e Guarda Civil, descrevendo políticas de advertências e encaminhamentos.

Observa-se, assim, que o texto institucional articula, simultaneamente, enunciados que fazem referência à valorização dos saberes dos(as) estudantes e dispositivos normativos voltados ao controle e à punição. Como é possível desenvolver um trabalho pedagógico desenvolvendo ambas as práticas, que são tão opostas? Análise que suscita dúvidas sobre a maneira que essas práticas são materializadas.

Essa lógica disciplinar também se evidencia no modo como o PPP trata as relações étnico-raciais. O documento insere o tema dentro do tópico sobre violência, no item 3.3.1 (documento 2, p. 48-51), que aborda violências ocorridas na escola, como a indisciplina e as

relações étnico-raciais, indicando inclusive quais instituições são acionadas quando tais situações acontecem. Assim como no documento da escola Antonieta de Barros, há uma assimilação da raça como problema, e não como pauta pedagógica, perspectiva que se repete no segundo PPP. Dessa maneira, o documento da escola Luiz Gama sugere uma possível reprodução da mesma lógica, na medida em que a raça não aparece como identidade do corpo discente ou pauta social, mas é acionada no campo das ocorrências disciplinares.

Essa compreensão não é exclusiva da escola analisada, mas dialoga com um movimento histórico mais amplo, como explica Gomes:

no Brasil, a escola, principalmente a pública, é resultado de uma luta popular pelo direito à educação e entendida como parte do processo de emancipação social. No entanto, essa mesma escola se construiu historicamente enquanto uma instituição reguladora marcada pelas regras, normas e rituais, pela divisão dos conteúdos, pelo cognitivismo, pela ideia do conhecimento científico como única e privilegiada forma de saber, pela ordem e pelo disciplinamento dos corpos.

Com esse histórico, a escola pública, mesmo sendo um direito social, se esquece de que ela é a instituição que mais recebe corpos marcados pela desigualdade sociorracial acirrada no contexto da globalização capitalista (Gomes, 2017, p.134).

Apesar de a escola, enquanto instituição social, ter sido objeto de constante luta dos movimentos negros ao longo das experiências republicanas, especialmente no que se refere ao direito à democratização da educação para todos e todas, o sistema escolar ainda é marcado por uma cultura de preservação de poder. Como enfatizou Gomes, esse fenômeno não é exclusivo da escola Luiz Gama, mas se insere em um processo histórico mais amplo da educação brasileira. Diante dessa perspectiva histórica, os dados informados no PPP indicam que mesmo sendo uma instituição racializada, com corpo discente marcado por experiências territoriais próprias, a escola segue práticas pedagógicas hegemônicas, isto é, com práticas que seguem a lógica universal de controle e domesticação dos corpos marcados pelas desigualdades. Estratégia utilizada para manutenção das estruturas sociais.

Essa atuação hegemônica pode ser percebida com mais evidência no tópico seguinte, em que são apresentadas as ações implementadas pela escola. Assim como observado no documento da primeira escola, as ações são descritas de forma genérica, por meio de expressões como “promover atividades”, “promover palestras”, “realizar reuniões” etc. (documento 2, p. 10), sem definição de objetivos específicos, processos, metodologias, impactos ou indicadores de acompanhamento. Portanto, essa leitura sugere uma interpretação de que não se trata de projetos estruturados, mas de ações pontuais sintetizadas por verbos como “praticar”, “realizar” e “oferecer”.

Essa impressão é reforçada pelo tópico subsequente, que apenas lista os “projetos” da

escola:

Datas comemorativas
Saúde bucal
Combate à dengue
Projeto Convivência Democrática
Projeto 5S
Projetos de Leitura
Momento Cívico
Projetos Semana da Criança
Projetos de combate ao bullying e a discriminação
Projeto Trânsito
Projeto do Meio Ambiente
Projeto de Reforço Escolar
Projeto de Intervenção Pedagógica
Projeto Toque na escola em parceria com o CRAS
Projeto Festival de Poesias
Projeto Tempo Integral (documento 2, p. 10)

Assim como ocorre no PPP da escola Antonieta de Barros, esses projetos não são descritos ou contextualizados nos documentos analisados. A forma como aparecem no texto sugere ações de caráter informativo ou de conscientização, mas não permitem compreender seus objetivos, metodologias e se produzem impactos. Também não foram localizados anexos ou seções explicativas ao final do documento que aprofundem tais propostas. Por isso, abre-se espaço para suspeitar se tais projetos dialogam ou não com as necessidades socioculturais das crianças descritas no perfil discente do documento, que são apresentadas como uma população infantil atravessada pela vulnerabilidade e escassez.

Essa ausência de detalhamento também é identificada no tópico Plano de Ação, em que a redação informa que “apresentamos o nosso plano de ação” (documento 2, p. 55), o que leva a supor que o plano será apresentado em seguida ou anexado, o que não acontece. No entanto, o que é apresentado é uma tabela, nomeada como “plano de ação para o arquivamento das comprovações das atividades escolares não presenciais”, que indica como localizar documentos administrativos, em quais períodos e quem são as pessoas responsáveis pelos registros, como planilhas de frequência, avaliações, conselhos de classe, entre outros.

Pode-se compreender, portanto, que essa tabela é uma organização administrativa de documentos internos, e não um plano de ação pedagógico propriamente dito, como o nome do tópico induz a acreditar, o que não permite entender de que maneira é realizado e executado o plano de ação dos projetos e atividades mencionados.

Embora o PPP reconheça expressamente as mazelas que atravessam as vivências dos e das estudantes, não foram localizadas descrições de metodologias específicas para lidar com desigualdades que afetam esse público. Entre os nomes dos projetos apresentados não se

identifica nenhum com nomenclatura pautada na diversidade étnico-racial e combate ao racismo. O documento também não menciona formação para letramento racial, análise que possibilita indagar de que forma o município prepara a equipe pedagógica para desenvolver o trabalho educacional para um público tão vulnerabilizado como o descrito no corpo discente. Se a escola Luiz Gama foi criada como proposta de política pública educacional para atendimento específico dos bairros periféricos do município (documento 2, p. 5), de que maneira essas necessidades são atendidas?

Dessa forma, o que é possível observar na análise documental do PPP, é que a escola reconhece que atende majoritariamente crianças periféricas e de baixa renda, mas isso não parece orientar diretamente as propostas pedagógicas. Parece haver uma ausência de políticas contextualizadas ao perfil racial e socioeconômico do(a)s estudantes, bem como fragilidades no reconhecimento institucional de seus pertencimentos étnico-raciais. Compreensão que pode ser demonstrada pela análise na subseção anterior, que enfatiza a forte relação da escola com segurança pública. Isso sugere uma pedagogia institucional marcada pela vigilância, com práticas disciplinares que se sobrepõem às educativas. Para crianças racializadas e periféricas, essa estrutura pode reforçar experiências de subalternização e não pertencimento no espaço escolar.

Como já narrado, em diálogo realizado com a gestão municipal da educação, foi informado que o município se encontrava em processo de organização de um evento sobre letramento racial voltado à equipe pedagógica (Anexo B). Essa informação indica que a temática racial não está completamente ausente da agenda institucional e que há iniciativas em curso relacionadas à formação docente, o que é legítimo. No entanto, a análise proposta nesta pesquisa não se limita à existência formal dessas ações, mas se volta à maneira como são concebidas e desenvolvidas nas ações pedagógicas. Nesse sentido, emerge o questionamento sobre o alcance formativo dessas iniciativas: tratam-se de ações pontuais, mobilizadas para atendimento de exigências normativas, ou de processos contínuos capazes de promover reflexão crítica sobre racismo, desigualdades territoriais e práticas pedagógicas racializadas? Mais do que constatar a realização de atividades, o debate que se coloca refere-se às formas pelas quais as questões étnico-raciais vêm sendo discutidas no âmbito educacional municipal, especialmente no que diz respeito ao reconhecimento do pertencimento étnico-racial do(a)s estudantes e às implicações disso para as práticas pedagógicas.

Diante das análises, os dados sugerem que a ausência de legislação municipal específica contribui para esse quadro, refletindo-se nas práticas locais e na forma como a

realidade do município é compreendida e atendida. Os dois PPP's analisados citam as diretrizes da BNCC, mas nenhum dos dois cita a lei nº 10.639/03, norma Federal obrigatória há vinte e três anos. Além disso, as desigualdades raciais e violências presentes em Boa Esperança possuem raízes históricas anteriores à própria legislação mencionada. Como foi possível ver na seção 2, esses dados fazem parte da história da cidade e continuam se manifestando no presente. Nesse sentido, o problema de pesquisa não é algo novo, seja no contexto territorial, seja na parte normativa das diretrizes federais.

A partir da leitura dos documentos não identifiquei nenhuma articulação de como as propostas nacionais são desenvolvidas na realidade municipal. Essa dependência das normas federais, sem conexão com as experiências próprias, pode contribuir para abordagens pouco críticas das relações raciais no interior das instituições escolares e como as práticas pedagógicas acabam contribuindo, ainda que sem intenção, para o sistema de opressões e desigualdades. Como explica Gomes, “as políticas universais não conseguem contemplar a raça da maneira como esta necessita” (2017, p.113).

As lacunas identificadas nos PPPs sugerem a necessidade de políticas municipais capazes de articular formação crítica, letramento racial e enfrentamento das desigualdades territoriais que marcam o município. É nesse horizonte que, na seção seguinte, analiso o Protocolo Educacional, documento que se apresenta como tentativa de resposta a algumas dessas demandas. Diante desse cenário, coloca-se uma questão central: o que levou o município de Boa Esperança a tardar na incorporação das diretrizes nacionais voltadas à educação antirracista e à valorização da cultura afro-brasileira?

5 ANÁLISE DO PROTOCOLO EDUCACIONAL

Elaborado no ano de 2025 para desenvolver os temas relacionados ao bullying, cyberbullying e racismo, o documento possui 19 páginas e é organizado da seguinte maneira:

- i) Apresentação;
- ii) Objetivos geral e específicos;
- iii) Embasamento legal, que apresenta as diretrizes e normativas articuladas à proposta do documento;
- iv) Projetos e ações a serem desenvolvidos, com o objetivo de materializar os pressupostos apresentados anteriormente;
- v) Ações complementares, que contemplam estratégias de formação, sensibilização e práticas pedagógicas;
- vi) Envolvimento da comunidade escolar, destacando a participação das famílias e de instituições parceiras;
- vii) Conclusão;
- viii) Referências;
- e ix) Anexos.

No entanto, chama atenção o título do material, nomeado como “Combate ao bullying, cyberbullying, racismo, promoção da cultura afro-etnico-racial”, como é possível ver na figura.

Figura 22 – Capa do Protocolo Educacional da Secretaria Municipal de Educação



Secretaria Municipal de Educação
Boa Esperança – MG

Inicialmente é informado que “este protocolo não apenas protegerá os alunos de violências e discriminações, mas também contribuirá para a formação de cidadãos conscientes, críticos e engajados na construção de uma sociedade mais justa e igualitária” (documento 3, p.4). Assim, o documento apresenta as legislações que o sustentam: o princípio da dignidade da pessoa humana (CF); as Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08; as diretrizes da BNCC; o Estatuto da Criança e do Adolescente e a Lei nº 14.881/2024, que criminalizou a prática do bullying e cyberbullying (documento 3, p.7-8).

Dessa forma, o protocolo conceitua as violências que busca combater, inicialmente com a definição do bullying, como:

um fenômeno complexo e multifacetado que ocorre em ambientes escolares em todo o mundo, incluindo o Brasil. Caracteriza-se por agressões intencionais e repetidas, que podem ser físicas, verbais, psicológicas ou virtuais, causando sofrimento e prejuízos ao desenvolvimento das vítimas. Quando o bullying é motivado por questões afro-culturais e étnicas, ele se torna ainda mais grave, pois está enraizado em preconceitos históricos (documento 3, p.4).

A frase “quando o bullying é motivado por questões afro-culturais e étnicas” denota que práticas racistas são bullying. Com a criminalização do bullying e cyberbullying através da Lei nº 14.811/24, que institui medidas de proteção à criança e ao adolescente contra a violência nos estabelecimentos educacionais ou similares e prevê a Política Nacional de Prevenção e Combate ao Abuso e Exploração Sexual da Criança e do Adolescente, e que incluiu o crime no Código Penal Brasileiro, verifica-se que, apesar de ambos serem formas de violência, bullying e racismo são práticas distintas. Embora práticas racistas possam se manifestar por meio de agressões repetidas entre estudantes, o racismo não se reduz ao bullying, pois possui dimensão histórica, estrutural e institucional própria. Dessa forma, vê-se que mesmo o texto apresentando normativas sólidas no embasamento legal, ele também mostra uma fragilidade de interpretação, o que sugere limites na elaboração conceitual do documento acerca das especificidades do racismo.

Adiante, a redação institucional também conceitua o cyberbullying como “uma prática que envolve o uso de tecnologias de informação e comunicação para dar apoio a comportamentos deliberados, repetidos e hostis praticados por indivíduos ou grupos com a intenção de prejudicar outro” (documento 3, p.4). Entretanto, diferente da ação de conceituar o bullying e o cyberbullying, o protocolo não conceitua o racismo. Aliás, até essa parte o termo “racismo” não é mencionado, mas é nesse tópico que menciona a promoção da cultura

afro-brasileira, afirmando que tal valorização é essencial para o combate ao racismo e para o reconhecimento da diversidade brasileira. Vejamos:

a promoção da cultura afro-étnico-racial no ambiente escolar é essencial para o reconhecimento da riqueza e da diversidade da nossa identidade nacional, para o combate ao racismo e para a valorização da contribuição dos povos africanos na formação do Brasil. A invisibilidade ou a representação estereotipada da cultura afro perpetua o apagamento histórico e cultural, reforçando o racismo e a desigualdade. Charlot (2002) argumenta que, embora a violência na escola não seja um fenômeno novo, ela tem assumido formas mais graves (documento 3, p.4).

Assim como os PPPs anteriormente analisados, observa-se que o tema sobre valorização da cultura afro-brasileira e da diversidade étnica é inserido no texto junto aos tópicos sobre violência. Também me chama a atenção que após a explicação sobre a importância do estudo e da valorização da cultura afro-brasileira, é feita uma citação de Bernard Charlot sobre violência escolar, tema desconectado do contexto racial abordado. Essa inserção acaba revelando, mais uma vez, a associação da gestão pedagógica entre diversidade étnico-racial e violência. Nesse sentido, intrigada com essa observação, identifiquei que na elaboração de todo o documento não foi utilizado nenhum aporte teórico específico sobre o tema relações étnico-raciais, fundamentação que poderia não apenas qualificar o documento institucional, mas também contribuir para o aprofundamento da compreensão da equipe que participou de sua elaboração, bem como problematizar o uso da expressão “afro-étnico-racial”, termo que aparece no documento sem explicitação conceitual ou respaldo normativo consolidado.

Essa análise reforça a argumentação de Gomes (2017) sobre os saberes construídos na luta por emancipação, que requer uma pedagogia que reconheça a população negra como sujeito de conhecimento, que produz saberes emancipatórios:

trata-se de uma forma de reconhecer o mundo, da produção de uma racionalidade marcada pela vivência da raça numa sociedade racializada desde o início de sua formação social. Significa a intervenção social, cultural e política de forma intencional e direcionada dos negros e negras ao longo da história, na vida em sociedade, nos processos de produção e reprodução da existência. Ou seja, não se trata de ações intuitivas, mas de criação, recriação, produção e potência (Gomes, 2017, p.67).

Nesse caso, a falta de conceituação de racismo e a vinculação do tema étnico-racial à violência demonstram a ausência dessa perspectiva emancipatória, que possibilita novas leituras sobre a história brasileira, e contribui para uma educação antirracista. Dessa forma, a leitura do documento sugere a interpretação de que raça não é trabalhada como identidade ou histórico, mas sim como problema. Mesmo que enfatize a importância da prevenção de

diversas formas de violência no ambiente escolar, o documento inicia sua redação de forma silenciada quanto ao racismo em seus aspectos legais, históricos e estruturais. Da mesma maneira, não são identificadas no material referenciais produzidos pela própria população negra e de estudiosos sobre temas das relações étnico-raciais, reproduzindo uma tradição em que o debate racial é conduzido sem diálogo com autore(a)s e perspectivas comprometidas com a crítica antirracista. O diálogo com autores da temática poderia contribuir para qualificar o material.

Nesse sentido, é somente ao final da página 5, que o termo “racismo” de forma explícita aparece, ao ser narrado que “em conjunto com a prevenção e combate ao bullying e ao racismo, faremos da escola um lugar de convivência e ajuda mútua” (documento 3, p.5). Dessa forma, no tópico 3.2 (documento 3, p.9) o documento distingue pela primeira vez bullying e racismo, conceituando-os:

racismo não é bullying! Ambos causam sofrimento, porém, enquanto o bullying acontece de um mesmo autor para uma mesma vítima reiteradamente, o racismo, enquanto crime, basta que ocorra uma vez e, embora possa ocorrer contra uma pessoa específica, é um crime que ataca uma comunidade/população inteira.

No caso brasileiro, historicamente é a população negra brasileira que sofre com efeitos sociais, econômicos, culturais e educacionais do racismo estrutural e institucional. Na prática os(as) estudantes negros(as) são alvo do racismo devido a sua cor de pele e seu fenótipo. O bullying pode acontecer com todas as pessoas e está centrado exclusivamente nas relações interpessoais, diferentemente do racismo (documento 3, p. 9).

Esse reconhecimento contribui para a compreensão das desigualdades raciais e do modo como o racismo, além das violências interpessoais, também se manifesta por meio da exclusão de oportunidades e da deslegitimação de culturas, mostra incoerências com as narrativas dos tópicos anteriores, que não trazem percepção do racismo estrutural. Com isso, os trechos apresentados no documento ora sugerem fragilidades no letramento institucional e de uma visão crítica aprofundada, ora apresentam fundamentações relevantes e bem elaboradas sobre o tema.

Essas incoerências não são pontuais, mas revelam um padrão interpretativo que atravessa o documento. Também cabe ressaltar que, em diversos momentos, o texto institucional se refere às práticas racistas e discriminatórias por meio da categoria “conflitos”, como se observa no trecho a seguir.

Os conflitos fazem parte da natureza humana e, simples ou graves, devem ser vistos como oportunidades de mudanças e de crescimento. Os conflitos estão muito presentes nas escolas, que são espaços privilegiados para a disseminação de valores e construção da cidadania. Por isso, toda a comunidade escolar precisa conhecer ferramentas, estratégias e habilidades que possibilitem o seu gerenciamento pacífico (documento 3, p.6).

Ao se referir a práticas discriminatórias como “conflitos”, o texto institucional possibilita a interpretação de que relações desiguais de poder são deslocadas para o campo da convivência escolar, o que tende a suavizar a compreensão do racismo em seus aspectos históricos e estruturais.

Essa contradição manifestada no documento institucional reforça o que se observa nas subseções anteriores: a permanência de uma compreensão restrita das relações étnico-raciais, marcada pela ausência de um letramento racial crítico no campo educacional, que limita as violências e discriminações raciais a ocorrências interpessoais. Como pontua Kilomba, “o racismo não é um problema pessoal, mas um problema *branco* estrutural e institucional que pessoas *negras* experienciam” (2019, p.204, destaque da autora).

O segundo tópico do protocolo informa que este tem como objetivo “estabelecer um conjunto de ações e procedimentos para prevenir, identificar, intervir e monitorar situações de bullying e cyberbullying, racismo e promoção da cultura afro-étnico-racial no ambiente escolar” (documento 3, p.7). Já nos objetivos específicos destacam-se:

sensibilizar e capacitar a comunidade escolar (gestores, professores, funcionários, alunos e famílias) sobre as especificidades do bullying e cyberbullying, racismo e a injúria racial, bem como a promoção da cultura afro-étnico-racial.
 Promover o conhecimento e a valorização da história, cultura e contribuições dos povos africanos, afrodescendentes e de diferentes etnias.
 Desenvolver estratégias pedagógicas que abordem a diversidade, combatem estereótipos e promovam a igualdade racial e étnico-cultural.
 [...]
 Divulgar informações sobre a legislação brasileira relacionada ao racismo e à injúria racial, bem como os mecanismos de denúncia e apoio às vítimas.
 Promover sobre os impactos psicológicos, sociais e econômicos da injúria racial (documento 3, p. 7).

Considerando as expressões registradas, observa-se que o documento se propõe a preparar a comunidade escolar para enfrentar situações de violência que possam se manifestar no ambiente escolar, buscando prevenir sua reprodução. Ao mesmo tempo, indica a intenção de fomentar práticas vinculadas à educação antirracista, à valorização da diversidade e ao reconhecimento de diferentes matrizes culturais. A questão que se coloca, contudo, é de que maneira esses objetivos são efetivamente trabalhados no cotidiano escolar. Quais práticas são adotadas para sua materialização? Em que medida tais proposições ultrapassam o campo normativo e alcançam a prática pedagógica? A ausência de elementos que permitam responder a essas questões, a partir dos documentos analisados, evidencia um limite desta pesquisa e aponta para a necessidade de estudos futuros que possam preencher essas lacunas.

Assim, após compreender como o Protocolo se apresenta e quais fundamentos mobiliza, examino a seguir em que medida suas finalidades e seus objetivos se traduzem em ações concretas.

5.1 FINALIDADES E OBJETIVOS: ENTRE INTENÇÕES E AÇÕES PONTUAIS

Analisando os indicadores apresentados como finalidades no Protocolo educacional, observa-se que estes buscam:

- Valorizar as manifestações culturais afro-brasileiras: Incentivar a realização de atividades que explorem a música, a dança, a religião, a culinária, a literatura e outras expressões da cultura afro-brasileira.
- Combater estereótipos e preconceitos: Apresentar a cultura afro de forma autêntica e diversa, desconstruindo imagens negativas e simplificadas.
- Promover o respeito e a valorização da identidade afro: Criar um ambiente escolar onde os alunos afrodescendentes se sintam representados, valorizados e orgulhosos de sua ancestralidade.
- Fomentar o diálogo intercultural: Estimular o conhecimento e o respeito entre diferentes culturas, reconhecendo a importância da diversidade étnico-racial para a construção de uma sociedade mais justa e plural (documento 3, p. 4-5).

Essas finalidades apontam para um compromisso institucional com a promoção da equidade racial no espaço escolar, mas sua análise detalhada revela limites e lacunas, emergindo contradições entre a intenção declarada e a prática efetiva. A representatividade é um elemento importante para o fortalecimento da autoestima de crianças e jovens negro(a)s, para que se percebam como sujeitos de potência. Contudo, permanece a questão sobre de que maneira essa valorização é realizada.

Uma das dimensões que poderia pensar nessa possibilidade é no próprio corpo pedagógico e administrativo da escola. O protocolo, porém, não informa o recorte racial e de gênero da composição docente e das equipes gestoras, o que impossibilita compreender se há efetivamente representatividade negra nesses espaços. Além disso, é preciso ressaltar que a valorização da cultura afro-brasileira não se efetiva por meio de ações isoladas, como propor atividades pontuais de pintura ou desenho de personagens negro(a)s para colorir. Essas iniciativas, quando não são contextualizadas, não têm força para enfrentar as estruturas sistematizadas do racismo.

O que de fato contribui para fortalecer a autoestima de uma criança negra é a possibilidade de se ver representada em espaços valorizados e não apenas em posições subalternizadas, espaços historicamente naturalizados para os corpos negros. Por isso, a importância de refletir quais são os espaços que as pessoas negras ocupam dentro do ambiente

escolar e na comunidade. São essas dimensões que atravessam as experiências de pertencimento e reconhecimento das crianças sobre as possibilidades da população afro-brasileira.

Embora atividades que trabalhem a cultura negra por meio da música, dança, religião, literatura, entre outras expressões, sejam fundamentais para conhecer a cultura afro-brasileira, seu consumo sem reflexão sobre a história dessas expressões culturais limita o alcance da ação pedagógica. Essas são culturas que nasceram de resistências e, por isso, não são vazias de sentidos. As Leis 10.639/03 e 11.645/08 têm como propósito central a reparação histórica e a valorização da cultura, indo muito além de recomendações restritas ao plano individual.

Essa reflexão abre espaço para compreender que a valorização da cultura negra não se restringe a beneficiar crianças e jovens negro(a)s, ela constitui um ganho para toda a comunidade escolar, uma vez que pessoas não negras também precisam conhecer, valorizar e reconhecer positivamente a contribuição da cultura negra para a sociedade. Como explica a filósofa Djamila Ribeiro

um ensino que valoriza as várias existências e que referencie positivamente a população negra é benéfico para toda sociedade, pois conhecer histórias africanas promove outra construção da subjetividade de pessoas negras, além de romper com a visão hierarquizada que pessoas brancas têm da cultura negra, saindo do solipsismo branco, isto é, deixar de apenas ver humanidade entre seus iguais. Mais ainda, são ações que diminuem as desigualdades (Ribeiro, 2019, p. 42).

Logo, é indispensável que as pessoas brancas sejam igualmente reeducadas, a fim de não reproduzirem o imaginário racista e reconhecerem o valor e as contribuições da história e cultura dos povos negros. Isso significa compreendê-las apenas como testemunhas das práticas pedagógicas, mas como participantes ativo(a)s de um processo de reconstrução social, que deve ensiná-las a enxergar pessoas negras como potências, não como inferiores.

Todavia, embora a finalidade do protocolo destaque a diversidade étnico-racial, ao longo do documento as referências permanecem quase exclusivamente voltadas à identidade e à cultura afro-brasileira, sem aprofundar a contextualização do que seria a diversidade cultural no espaço escolar. Ainda assim, não se demonstra como esse diálogo é efetivamente promovido, tornando difícil avaliar se a escola caminha, de fato, para um ambiente de pluralidade cultural. O que se destaca aqui é que, pela ausência do letramento racial, a gestão educacional não compreende que as práticas racistas são produzidas de maneira silenciosa, através das ilustrações cultivadas no ambiente escolar, e que contribuem para legitimar o que socialmente é identidade positiva e o que não possui valor.

Um exemplo ajuda a evidenciar isso: sabemos que, tradicionalmente, as escolas celebram festas juninas vinculadas a santos católicos, ou a Páscoa, que remete a um rito central da fé cristã. Embora o Estado seja laico e tais celebrações não devessem ocupar o espaço escolar como práticas religiosas, elas acabam sendo incorporadas em razão de sua forte presença na cultura popular brasileira. Surge, então, a questão: será que a mesma legitimidade é conferida às tradições de matriz africana? São cultivadas celebrações voltadas a orixás ou a entidades do pertencimento afro-brasileiro, com igual reconhecimento pedagógico?

As ausências e silenciamentos em torno dessas práticas reforçam o imaginário escolar que legitima apenas a fé e a cultura de origem branca e cristã, ao passo que invisibilizam a cultura negra. Esse processo fortalece estereótipos, pois, quando os/as estudantes não têm contato direto com tais tradições, ou quando esse contato se dá apenas de maneira estereotipada, a tendência é não valorizá-las como parte legítima da identidade nacional.

É nesse sentido que Michael Apple (2024) aborda o tema sobre as relações de educação e poder em sua obra, dedicando-se à análise sobre como as instituições escolares operam como aparelhos ideológicos que legitimam a estrutura vigente, naturalizando hierarquias sociais. Longe de ser um espaço neutro, o autor enfatiza como a educação é historicamente um dos principais instrumentos de manutenção do poder, concentração de capital e perpetuação das desigualdades sociais.

A fé na neutralidade inerente de nossas instituições, no conhecimento que era ensinado e em nossos métodos e ações se adequava idealmente ao processo de legitimar as bases estruturais da desigualdade [...] as tradições que dominam o campo auxiliam na reprodução da desigualdade ao mesmo tempo em que servem para legitimar tanto as instituições que a recriam quanto as nossas próprias ações dentro delas (Apple, 2024, p.70).

Trata-se de um imaginário social fortemente enraizado de que os conhecimentos e valores transmitidos no espaço educacional são dignos e nobres, e assim, ao serem reproduzidos, contribuem para manter intacta a pirâmide social. Isso só é possível porque existe uma fé generalizada na neutralidade do sistema escolar e do conhecimento que ele transmite, o que legitima a abordagem pedagógica.

Dessa forma, a ausência de equidade nas práticas celebrativas dialoga diretamente com outra lacuna do documento, que não apresenta informações sobre como esse diálogo intercultural é realizado nem de que modo a comunidade escolar pode integrar essas contribuições de forma crítica e construtiva. Apesar de listar essas finalidades, ao longo do protocolo não se explica como esse incentivo é fomentado, se há propostas de extensão

curricular, de que forma os/as profissionais são preparados/as para desenvolvê-las e se existe formação continuada para sustentar tal prática pedagógica. Com isso, através da leitura do documento não é possível compreender qual a efetividade dessas ações.

Apesar dessas limitações, é evidente que a intenção aqui não é atribuir ao sistema educacional e a equipe pedagógica a tarefa de sozinhos romper com o racismo ou de transformar as estruturas sociais enraizadas, mas é preciso reconhecer o papel estratégico da escola no enfrentamento ao racismo e as práticas exploratórias. Como espaço coletivo, frequentado por todos e todas durante anos decisivos de desenvolvimento, a escola possui uma força social inegável para fomentar mudanças culturais.

Além disso, também são listadas como finalidades:

- Promover a conscientização: Informar e sensibilizar a comunidade escolar (alunos, professores, funcionários e pais) sobre a gravidade do problema e suas consequências.
- Facilitar a identificação e o relato: Criar canais seguros e acessíveis para que as vítimas e testemunhas possam relatar os casos sem medo de represálias.
- Orientar a intervenção: Oferecer um passo a passo para a atuação da equipe escolar, desde a investigação inicial até a aplicação de medidas disciplinares e o acompanhamento psicopedagógico (documento 3, p. 4-5).

Pontos que possuem como foco as ações de “informar”, “sensibilizar”, “facilitar a identificação”, novamente observa-se a sugestão de ações isoladas, e não de uma cultura do cotidiano escolar. Como já observado anteriormente, a análise de todo o texto induz à interpretação de que o racismo e demais práticas discriminatórias que está se buscando combater são aquelas manifestadas em ações interpessoais, evidenciadas individualmente. Dessa forma, tratar o racismo como problema de convivência escolar pode contribuir para uma redução da sua dimensão histórica e política.

Por isso, para compreender a dimensão do racismo é necessário refletir sobre a inserção e os espaços ocupados pela população negra na sociedade; os impactos que os elementos identitários desse grupo representam na sociedade; como as desigualdades étnico-raciais refletem no sistema econômico e como pessoas não negras se beneficiam das estruturas raciais vigentes. As ações pedagógicas devem ser vinculadas a reflexões, para que, de fato, seja fomentada uma conscientização racial. Como explica Kilomba

o racismo cotidiano não é um evento na biografia individual, como se acredita – algo que “poderia ter acontecido uma ou duas vezes” –, mas sim o acúmulo de eventos violentos que, ao mesmo tempo, revelam um padrão histórico de abuso racial que envolve não apenas os horrores da violência racista, mas também as memórias coletivas do trauma colonial (2019, p.215).

Assim, quando o protocolo reduz o racismo a sinais comportamentais individuais, ele

abandona justamente essa dimensão histórica apontada por Kilomba, tratando como evento isolado aquilo que é, na verdade, uma violência estrutural que atravessa o cotidiano escolar.

Por fim, o documento indica o objetivo de “fomentar a prevenção: Implementar ações educativas que promovam o respeito, a empatia, a resolução pacífica de conflitos e a cultura da paz” (documento 3, p.5). Observa-se a ênfase unilateral na vítima, não apresentando nenhuma meta de reeducação daqueles que cometerem as práticas racistas, discriminatórias e de bullying. Além disso, mais uma vez é fortalecida a ideia de que se busca a solução de conflitos.

Dessa forma, embora sinalize uma preocupação legítima com a educação para as relações étnico-raciais, ele carece de estrutura, sistematização e compromisso pedagógico contínuo que permitam avançar para além de ações pontuais. De modo geral, identifica-se ao longo do texto que as ações mencionadas aparecem apenas como ideias, já no cronograma do anexo apresentado nas páginas 18 e 19 há listagem dessas atividades práticas, como leituras, palestras, filmes, rodas de conversa, oficinas, mas também não explica como se integram ao currículo. Assim, entende-se uma generalidade dos objetivos, mas todos eles indicam ser enunciação de ações pontuais.

Pelo que é possível interpretar, a educação para as relações étnico-raciais e o combate às violências proposta no Protocolo educacional ainda se expressa de forma fragmentada, mais vinculada ao atendimento de diretrizes normativas do que à consolidação de um projeto pedagógico contínuo e transformador. Embora tais ações tenham relevância, não se configuram como uma educação para a cidadania, capaz de formar pessoas críticas e preparadas para questionar e modificar as estruturas sociais. O que se observa é a reprodução de estratégias que marcam presença no discurso, mas não indicam alcançar a profundidade necessária para enfrentar o racismo e demais desigualdades estruturais.

A partir dessas observações sobre como o Protocolo se materializa em ações previstas, torna-se importante investigar como tais diretrizes dialogam, ou não, com as concepções de raça, diversidade e práticas discriminatórias presentes no próprio texto. Assim, na subseção seguinte aprofundo a análise sobre como o documento atribui sentido a esses temas.

5.1.1 Projetos anunciados: limites entre intenção e implementação

O subtópico 3.3 do protocolo (documento 3, p.10) tem como objetivo apresentar ações pedagógicas que, segundo o documento, configuram projetos destinados ao desenvolvimento de iniciativas voltadas ao enfrentamento do racismo, bullying e demais práticas

discriminatórias, além de fomentar a valorização das etnias e cultura afro-brasileira. Dessa forma, são mencionados 4 projetos, nomeados como “convivência democrática”, “espalhe amor por onde você for: diga não ao bullying”, “cultivando emoções: escola como espaço de equidade e tolerância” e “promoção da cultura afro-brasileira-racismo”. Dessa maneira, o tópico indica ser o momento em que as diretrizes formuladas no documento seriam materializadas em propostas voltadas à realidade local.

No entanto, apesar do item estar intitulado como “projetos”, ao iniciar a leitura do primeiro subtópico, “Convivência Democrática”, identifica-se que esse não é apresentado com características de projeto, como planejamento, descrição de ações ou estratégias, limitando-se a uma explanação conceitual sobre os objetivos da educação. O que a redação do documento denomina como projeto se assemelha mais a uma diretriz orientadora. A mesma situação é identificada no subtópico seguinte, referente à ação “Espalhe amor por onde você for: diga não ao bullying”.

Contudo, o trecho “por isso, o Projeto Bullying *vem oportunizar* relações subjetivas saudáveis com a práticas e combate contra o Bullying na escola, através de filmes, leituras de textos e livros, desenhos e rodas de conversa promovidas no ambiente escolar, auxiliando os educandos a superar a prática do Bullying” (documento 3, p. 11, griffo nosso). A expressão “vem oportunizar” induz a interpretação de que exista um projeto sendo realizado, entretanto, neste documento não é descrito e explicado como é desenvolvido. Os subtópicos mais se assemelham a diretrizes políticas, já que se limitam a elencar princípios e finalidades gerais da convivência no ambiente escolar, não explicando os projetos.

Ainda, no tópico “Espalhe amor por onde você for: diga não ao bullying”, é mencionado reiteradamente o termo “conflito” para referências às práticas que constituem crime, como o racismo, o bullying e o cyberbullying.

A convivência democrática na escola supõe diálogo, ação cooperativa e participação ativa de toda a comunidade escolar, na busca por soluções e encaminhamentos para os **conflitos** cotidianos e a construção de valores de ética e de cidadania. [...]

O convívio com a diversidade humana e com as diferenças sociais, econômicas, psíquicas, físicas, culturais, religiosas, raciais, ideológicas e de gênero, ao mesmo tempo em que gera **conflitos**, pode servir de matéria prima para a construção da convivência democrática.[...]

Os **conflitos** tornam-se, portanto, a matéria prima para nossa constituição psíquica, cognitiva, afetiva, ideológica e social (documento 3, p. 11, griffo nosso).

Embora essa análise sobre a utilização do termo conflito já tenha sido observada e pontuada na subseção anterior, é importante destacar que, apesar de que o documento propor o respeito às diferenças e a construção de uma cultura de paz nas escolas, referir-se às práticas

discriminatórias como conflitos ameniza o caráter delituoso dessas violências. Essa abordagem pode sugerir, equivocadamente, que a diversidade é problematizadora, quando, na verdade, o que produz tensão na convivência são as atitudes de intolerância e a hierarquização de raça, classe, gênero, cultura e sexualidade.

Assim, ao incluir “diferenças sociais, econômicas, psíquicas, físicas, culturais, religiosas, raciais, ideológicas e de gênero” dentro da lógica dos conflitos, o texto coloca dimensões identitárias como raça e religião no mesmo rol de divergências cotidianas. Dessa forma, segue em contradição ao longo do próprio texto, que ora reconhece como crime, ora como conflito.

Do mesmo modo, no terceiro subtópico, nomeado como “Cultivando emoções: escola como espaço de equidade e tolerância” (documento 3, p.11), a redação institucional utiliza o termo “tolerância”, que pode sugerir a interpretação de que as diversidades devem ser apenas suportadas ou aceitas com certa resignação. Assim como os projetos anteriores, embora esse subtópico proponha o incentivo a práticas pedagógicas voltadas ao desenvolvimento das habilidades socioemocionais dos/das estudantes, não é apresentado de forma explícita quais ações concretas foram ou serão implementadas para alcançar esse objetivo.

Já o quarto subtópico, que aborda ações de celebração e valorização da cultura afro-brasileira, é intitulado como “Promoção da cultura afro-brasileira-racismo.” Assim como nas análises dos documentos anteriores, observa-se no Protocolo educacional a incorporação do conceito de racismo, que, como já foi explicado, é um crime tipificado por lei, dentro do contexto da celebração da cultura afro-brasileira, a qual constitui uma identidade. No entanto, embora haja uma incongruência na intitulação do projeto, ele apresenta as definições de cultura afro-brasileira e relações étnico-raciais (e, neste caso, utiliza o termo correto, ao invés do termo “afro-etnico-racial”) demonstrando entendimento conceitual:

a Cultura Afro-Brasileira compreende o conjunto de manifestações culturais, sociais, religiosas, linguísticas e históricas herdadas dos povos africanos e preservadas ou ressignificadas pelos afrodescendentes no Brasil. Trata-se de um legado que permeia diversas dimensões da identidade nacional, estando presente na música, na culinária, nas danças, na religiosidade, nas expressões artísticas e nos modos de vida do povo brasileiro. As Relações Étnico-Raciais, por sua vez, referem-se às interações sociais entre diferentes grupos étnicos e raciais, com ênfase nas dinâmicas de poder, desigualdade, resistência e valorização das identidades. Compreender essas relações é essencial para enfrentar o racismo estrutural e promover a equidade racial (documento 3, p.12).

Ainda, o documento manifesta que:

entre os principais objetivos deste projeto, destaca-se a promoção do respeito à diversidade e à pluralidade étnico-racial, por meio do fortalecimento de práticas pedagógicas que valorizem a identidade, as manifestações culturais e os saberes dos povos de matriz africana.

Pretende-se, ainda, combater o preconceito, o racismo e a discriminação racial, por meio da desconstrução de estereótipos historicamente construídos, promovendo a igualdade de direitos e a equidade nas relações sociais dentro e fora do espaço escolar (documento 3, p. 13).

Em sua totalidade, o projeto prioriza a valorização cultural e a promoção da cidadania, mas aborda de forma limitada as práticas concretas de violência racista e discriminação racial no cotidiano escolar. Essa análise reforça a observação sobre a utilização do termo “racismo” no contexto de celebração das identidades afro-brasileira e suas culturas, o que induz a interpretação de uma certa confusão com relação a ambos os termos e seus significados. Além disso, assim como os demais projetos citados anteriormente, o documento não explica como o projeto se organiza e se concretiza no cotidiano escolar, ou se estes permanecem no campo das intenções. Limitando o texto aos objetivos e diretrizes, como um marco referencial. Assim, permanecem os questionamentos sobre de que maneira as diretrizes da educação antirracista e valorização da cultura afro-brasileira são incorporadas nas práticas educacionais.

De forma geral, embora o tópico 3.3 anuncie que “seguem anexos projetos auxiliares”, o que é efetivamente apresentado são títulos de ações pedagógicas acompanhados de justificativas e objetivos, não sendo possível compreender os elementos que permitam identificá-los como projetos implementados ou em processo de execução.

Contudo, nem todos os elementos do protocolo apresentam fragilidades. No tópico referente às ações complementares (documento 3, p.14), o documento elenca propostas pedagogicamente relevantes, como:

- Literatura e Representatividade: Utilizar obras de autores afro-brasileiros que abordem a temática da cultura afro de maneira positiva e diversa, promovendo a identificação e o respeito.
- Linguagem e Terminologia: Promover a reflexão sobre o uso da linguagem, evitando termos pejorativos ou estereotipados e valorizando a diversidade linguística e cultural afro-brasileira.
- Integração do tema nos conteúdos curriculares: Trabalhar questões étnico-raciais de forma transversal em todas as disciplinas, promovendo reflexões nos conteúdos de História, Geografia, Literatura, Ciências e demais áreas. Exibição de filmes, vídeos documentários que remetem o objetivo do protocolo e discutam de forma crítica e educativa (documento 3, p.14).

Tais iniciativas dialogam diretamente com os princípios da Lei nº 10.639/03 e com perspectivas de educação antirracista voltadas à valorização da representatividade, da memória histórica e da diversidade cultural.

As ações também preveem:

- Oficinas e Palestras: Realizar atividades com alunos, professores, funcionários e pais sobre

a história e cultura afro-brasileira, o racismo, o preconceito e a importância do respeito à diversidade.

- Formação Continuada para Educadores: Oferecer capacitação específica para os professores sobre questões étnico-raciais, pedagogias antirracistas e estratégias para abordar o bullying e cyberbullying, o racismo e a injúria racial e que valorize a promoção da cultura afro-étnico racial (documento 3, p.14).

Além das propostas registradas do material, em julho de 2025 a SME realizou sua primeira oficina de letramento oficial (Anexo B), com diversas oficinas ao longo do dia e que foi proposta como formação continuada para todos os funcionários e todas as funcionárias da rede de ensino público de Boa Esperança. Dessa maneira, identifica-se que o município começou a se mover, porém ainda de forma inicial e de maneira pouco consolidada, o que limita as compreensões sobre de que maneira a efetividade dessas propostas tem se materializado. Como o protocolo foi um material elaborado durante o ano de 2025, por serem propostas elaboradas recentemente, e o fato de que os PPPs analisados não terem nenhuma articulação com diretrizes apresentadas no protocolo, como a Lei nº 10.639/03 e PNEERQ da Portaria nº 470 de 14 de maio de 2024, dessa maneira, ainda não há registros de dados sobre a execução, resultados, efetividade, fragilidade e contribuições para o cenário territorial.

O Protocolo ainda prevê um eixo sobre o fortalecimento da identidade e da autoestima do(a)s discentes negro(a)s, ao registrar como prática “projetos de valorização da cultura afro: desenvolver projetos que explorem as diversas manifestações culturais afro-brasileiras (música, dança, culinária, religião, etc.), incentivando o protagonismo dos alunos negros e a valorização de suas identidades” (documento 3, p.15). Esse talvez seja o ponto mais valioso do documento, e também curioso.

Valioso porque analisando os PPPs foi possível evidenciar a necessidade de que as crianças negras tenham suas identidades valorizadas, e considerando o contexto histórico do município, essa valorização pode contribuir para romper com o imaginário estereotipado da população negra esperancense, que nos registros de Boa Esperança aparecem exclusivamente como escravizadas e pitorescas. No entanto, também gera curiosidade porque antes mesmo que essas práticas sejam materializadas é necessário que exista a construção de um pertencimento étnico-racial. Isto é, para que a valorização da identidade das crianças negras seja promovida, antes é necessário que essas identidades sejam reconhecidas pelas instituições, pelos registros, pela equipe pedagógica e pelo corpo discente. Nesse processo, a escola pode contribuir para a construção desse reconhecimento e dessa identificação pelas próprias crianças negras. Afinal, como seria possível valorizar uma identidade que no discurso foi apagada ou transformada em não existente?

Nesse sentido, o Protocolo educacional apresenta passos que sugerem um processo de construção ainda com longos horizontes, ele sugere menos um modelo consolidado e mais um município em processo inicial de letramento racial institucional. Compreensão que fortalece o questionamento sobre o porquê o início dessa movimentação foi duas décadas após a implementação da Lei nº 10.639/03, normativa obrigatória no cenário educacional do país, e, ainda, quase quatro décadas após a promulgação da Constituição Federal de 1988, que assegura e incentiva a valorização e a difusão das manifestações culturais. Para além das diretrizes do cenário nacional, o município é um território com demandas e fragilidades específicas. Por que os dados de desigualdade local não alcançaram a movimentação das políticas públicas educacionais antes?

Essas compreensões sugerem que, diante dos registros históricos de Boa Esperança, em que a população negra tende a ser frequentemente apagada e os dados exploratórios e de desigualdades são amenizados, há permanências significativas. Como exemplo, podem ser retomados o histórico escravocrata da moradora Felícia Candida de Figueiredo, apresentado na figura 13, e aquilo que ganha memória e destaque, como seu testamento, apresentado na figura 14. Essas dinâmicas reproduzem aquilo que Cida Bento denominou como pacto da branquitude.

Em geral, a análise evidencia que o desafio do município não é apenas implementar educação antirracista, mas reconhecer a existência negra local, historicamente silenciada.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Finalizando esta pesquisa, percebo que o caminho percorrido em sua construção e os dados encontrados nas análises me atravessaram. Afirmo isso não apenas como pesquisadora em formação, que iniciou este trabalho sem saber tantas coisas e o termina, ainda sem saber tantas outras, mas com um crescimento profissional muito perceptível. Mas também como alguém que teve uma identidade revelada neste processo. Diante das dinâmicas da miscigenação no Brasil, eu só me descobri como mulher negra aos vinte e três anos. No entanto, só compreendi que sou periférica e que minha identidade é apresentada por meio de um discurso inferiorizado no contexto social em que vivo, enquanto trabalhava nesta pesquisa, aos trinta anos.

Nesse sentido, uma análise que emergiu neste trabalho é o fato de que, por ser um município pequeno do interior e por sua arquitetura urbana não apresentar favelas, evidenciou-se a ausência de letramento sobre o que é periferia. Diante dessa relação entre periferia e cenário agrário, também evidenciei como esse contexto ainda é pouco explorado no campo científico e acadêmico, uma vez que o interior mineiro possui vivências próprias, diferentes daquelas que são mais populares no campo teórico. Talvez esse seja também um dado a ser explorado pela área educacional em pesquisas futuras.

Assim, considerando que a ausência desse letramento possivelmente constitui uma lacuna social da população esperancense, pode ser que o próprio corpo discente das escolas não identifique situações raciais ou de desigualdade presentes em seus cotidianos, ou ainda, que não reconheça seus pertencimentos étnico-raciais. Pode ser que uma criança negra de bairro periférico não se identifique como periférica ou mesmo como negra. Pode ser que um trabalhador ou uma trabalhadora da cafeicultura não se considere explorado(a) pelo agronegócio. Pode ser que para a criança que reside na zona rural e estuda na escola da cidade, essa instituição não seja vista como periférica, já que a cidade possivelmente apresenta outro cenário com relação à zona rural. Da mesma maneira, a equipe pedagógica do município pode não compreender as relações raciais que cercam suas práticas pedagógicas e o contexto territorial que também contribui para a organização das dinâmicas no cenário institucional. Assim como aconteceu comigo, que não percebia essa identidade antes. Ou seja, uma população criada na lógica colonial compreende essa estrutura como comum e a reproduz sem perceber que se trata de violências, estratégia em que o pacto da branquitude opera como um mecanismo de manutenção dessa ordem, impossibilitando questionamentos.

Nesse sentido, o objetivo desta pesquisa foi compreender se, e de que forma, a educação

municipal de Boa Esperança incorpora a Lei nº 10.639/03 em seus projetos educativos e práticas escolares, para compreender os limites e as possibilidades de construção de uma educação antirracista no contexto local. No entanto, os documentos analisados sugerem uma fragilidade no reconhecimento das identidades étnico-raciais, pois sequer parece haver discussões que promovam esse reconhecimento por meio de letramento crítico.

É importante enfatizar que foram analisados dois PPPs de duas escolas do ano de 2025, um protocolo educacional e arquivos históricos da cidade. Portanto, os resultados aqui apresentados se referem apenas a essas realidades documentais, não descartando a possibilidade de existirem outras práticas realizadas em outras escolas do município. Com esses arquivos e os atuais dados que demonstram que a principal atividade econômica de Boa Esperança é o café, pude evidenciar como aquelas práticas escravocratas do século XIX estão presentes, de forma modernizada, na atual organização da cidade. Seja pelas políticas de não memória, pelas estratégias de manutenção do poder do grupo dominante, pela exploração de trabalhadores e trabalhadoras nas fazendas cafeeiras ou pela divisão da cidade em termos raciais. Assim, foi possível compreender que, mesmo em escolas públicas de gestão municipal, em uma cidade tão pequena do interior, também há uma divisão entre o perfil de estudantes.

Ao discutirmos as vivências da população negra no Brasil republicano, pós-abolição da escravidão, foi possível compreender as estratégias de sobrevivência desse grupo em cada época, do final do século XIX às duas primeiras décadas do século XXI. Por meio da resistência dos diversos movimentos negros que se constituíram na história, em diferentes formatos e consolidações, evidenciou-se como esses e essas ativistas reivindicaram direitos e protagonismo político. Condições básicas como o direito à vida, à educação e à cultura foram alguns dos principais objetos de luta do nosso povo.

Lutas que se materializaram em políticas públicas, principalmente no cenário educacional, que, após o início dos anos 2000, foram sendo ampliadas. Como a Lei nº 10.639/03, um marco para a educação brasileira e para a população afro-brasileira, que tornou obrigatório o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira, e que, em 2008, teve uma ampliação com a Lei nº 11.645/08, adicionando também a obrigatoriedade da história e cultura dos povos indígenas. Um marco também para a população originária deste país. Contudo, a análise revelou que essas leis só alcançaram Boa Esperança em 2025.

Para ter acesso aos documentos analisados, reuni-me com a secretária municipal de educação e com a coordenadora pedagógica, oportunidade na qual pudemos conversar e expor ideias. Nesse encontro presenciei uma preocupação legítima de ambas as servidoras, que parecem estar dispostas a, de fato, trabalhar por uma pedagogia antirracista na cidade de Boa

Esperança. No entanto, assim como nos documentos analisados na pesquisa e nas minhas experiências nesse território, evidenciei a mesma situação: o não reconhecimento da existência histórica da população negra local.

Essa ausência foi demonstrada na pesquisa e compreendida como um fator social que contribui para as dificuldades de articulação das pautas raciais em cenários institucionais ou em projetos políticos educacionais em Boa Esperança. Do mesmo modo, pela ausência de letramento para nomear as violências e desigualdades, não há uma compreensão sobre a guetificação da cidade, que é dividida em bairros de branco(a)s e bairros de negro(a)s, em escolas de branco(a)s e escolas de negro(a)s, em espaços sociais para pessoas da zona urbana e espaços sociais para as pessoas da zona rural. Entretanto, embora não sejam apresentados termos que qualifiquem essas questões sociais, é possível evidenciar que existe a identificação de ambos os grupos e espaços. Isto é, embora o documento da escola que aqui foi nomeada como E.M. Luiz Gama não mencione o perfil racial do(a)s estudantes, não utilize termos diretos sobre segregação de espaços ou guetificação, e descreva ações voltadas à valorização da cidadania e ao reconhecimento das desigualdades sociais, o documento apresenta um discurso que personifica a racialização. Qual seria o perfil racial das crianças dessa escola? E por que elas majoritariamente são alocadas nessa escola, que fica localizada em bairro periférico, e não em outras escolas da cidade?

Assim, por meio desses dados, foi possível compreender que no município não há um letramento crítico sobre o que é o racismo, mas sabe-se ao certo quais são os corpos racializados por meio da reprodução do olhar colonial.

Além dos PPPs analisados, também foi possível examinar um protocolo educacional criado pela Secretaria de Educação para atender debates sobre racismo, preconceitos e demais violências. O documento foi encaminhado para mim como uma tentativa de contemplar lacunas dos PPPs, já que este é específico para tratar dessas temáticas. Alegro-me saber que há movimentação da gestão municipal, mesmo com todas as nuances e ainda que tardia. Isso legitima a análise de que, ao que parece, há um desejo de construir novas práticas, mas que se dificultam pela ausência de letramento racial e pela não compreensão dos pertencimentos étnico-raciais.

A forma como as representações das identidades étnico-raciais é produzida e reconhecida, ou não, por municípios do interior agrário do sul mineiro que operam as lógicas do agronegócio, como é o caso de Boa Esperança, é um questionamento que pode ser realizado em pesquisas futuras. Essa dissertação evidenciou uma grande lacuna no que tange à manifestação das identidades e das periferias do interior mineiro, revelando um território que

tende a não reconhecer a si próprio como racializado, apesar das marcas históricas e contemporâneas que evidenciam a centralidade das relações raciais em sua constituição social.

Da mesma maneira, em razão de as ações identificadas serem tão recentes, como a elaboração do protocolo educacional, os dados que indicam possíveis alcances, a maneira como se materializa no espaço escolar e como essas propostas passam a apresentar efeitos no cenário local, constituem uma análise que só será possível futuramente, sendo necessária também nova pesquisa.

Diante disso, compreendo que a dependência de leis federais pode não ser suficiente para a realidade da população esperancense, que possui demandas próprias. Do mesmo modo, o não entendimento das propostas da educação antirracista também ficam limitadas quando encontra um público que não compreende o racismo e seus pertencimentos étnico-raciais. Afinal, como combater aquilo que não se compreende? E como valorizar aquilo que não se identifica?

Por fim, diante dos resultados dessa pesquisa, é possível perceber que, mais do que nunca, é necessário enfrentar os dados de desigualdade e de violências que organizam as dinâmicas do sul de Minas Gerais. É preciso que novas lentes sejam colocadas nesse cenário, para que outras percepções emergjam e, com elas, novas construções sociais também sejam possíveis.

Iniciei essa dissertação fazendo referência à imaginação política e a finalizo também reafirmando essa ideia. Como me ensinou Rita von Hunty naquele vídeo potente que me atravessou, a esperança é nossa ferramenta de sobrevivência para imaginar possibilidades outras e mobilizar ações de luta e resistência, para que possamos construir outras maneiras de viver. Enquanto há humanidade, há luta para ser feita.

REFERÊNCIAS

A VOZ DA RAÇA. **Hemeroteca Digital Brasileira**. São Paulo – SP, 28 de fevereiro de 1933. Disponível em: https://hemeroteca-pdf.bn.gov.br/845027/per845027_1933_00001.pdf. Acesso em: dez. 2024.

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

APPLE, Michael W. **Educação e poder**. Petrópolis: Vozes, 2024.

_____. Políticas de direita e branquidade: a presença ausente da raça nas reformas educacionais. **Revista brasileira de educação**. Jan/Fev/Mar/Abr 2001 N° 16.

ARAGÃO, Jorge. Identidade. In.: **Chorando estrelas**. Som Livre, 1992.

BENTO, Cida. **O Pacto da branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

BERNARDES, Isabela. Homem chama vizinha de 'preta fedida', é filmado e preso por injúria racial. **Estado de Minas**. Belo Horizonte, 2024. Disponível em: <https://www.em.com.br/gerais/2024/01/6793652-homem-chama-vizinha-de-preta-fedida-e-filmado-e-preso-por-injuria-racial.html>. Acesso em: março de 2025.

ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DE MINAS GERAIS. **Sul de Minas lidera casos de trabalho escravo no País e em Minas**. 17 maio 2024. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/comunicacao/noticias/arquivos/Sul-de-Minas-lidera-casos-de-trabalho-escravo-no-Pais-e-em-Minas>. Acesso em: abril de 2025.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição Federal da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: dez. 2024.

BRASIL. **Lei nº 14.811, de 12 de janeiro de 2024**. Estabelece medidas de proteção à criança e ao adolescente contra a violência em ambientes digitais. Brasília, DF: Presidência da República, 2024. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/114811.htm. Acesso em: 21 ago. 2025.

BRASIL. **Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010**. Institui o Estatuto da Igualdade Racial. Brasília, DF: Presidência da República, 2010. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112288.htm. Acesso em: 24 ago. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 847, de 11 de outubro de 1890**. Código Penal. Rio de Janeiro: Governo Provisório, 1890. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1851-1899/d847.htm. Acesso em: dez. 2024.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940**. Código Penal. Brasília, DF: Presidência da República, 1940. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del2848compilado.htm. Acesso em: abr.

2025.

BRASIL. **Decreto nº 21.076, de 24 de fevereiro de 1932.** Código Eleitoral. Rio de Janeiro: Governo Provisório, 1932. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-21076-24-fevereiro-1932-507583-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: dez. 2024.

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012.** Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. Brasília, DF: Presidência da República, 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm. Acesso em: dez. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 470, de 14 de maio de 2024.** Institui a Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola (PNEERQ). Diário Oficial da União: seção 1, edição extra, Brasília, DF, 14 maio 2024. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-470-de-14-de-maio-de-2024-559544343>. Acesso em: 24 abr. 2026.

CARVALHO, Dilza Mônica. **A verdadeira história de Boa Esperança.** Varginha, MG: edições ALBA, 2010.

CARNEIRO, Sueli. Pobreza tem cor no Brasil. In: CARNEIRO, Sueli. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil.** São Paulo: Selo Negro, 2011. P.57-60

DJONGA. O mundo é nosso. In.: **Heresia.** Ceia Ent., 2017.

DJONGA. Bença. In: **Ladrão.** A Quadrilha, 2019.

EMICIDA. Amarelo - É Tudo pra Ontem. Direção: Fred Ouro Preto. Produção: Evandro Fióti. **Netflix Brasil.** São Paulo, 2020. Documentário (89 min).

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

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2020.

G1 Sul de Minas. **Mais de 60 pessoas são resgatadas em situação de trabalho escravo em lavouras cafeiras do Sul de Minas.** 21 jul. 2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/mg/sul-de-minas/noticia/2021/07/21/mais-de-60-pessoas-sao-resgatadas-em-situacao-de-trabalho-escravo-em-lavouras-cafeiras-do-sul-de-minas.ghtml>. Acesso em: abril de 2025.

GELEDÉS. Instituto da Mulher Negra. **Darwinismo social, racismo e dominação – uma visão geral.** 24 mar. 2014. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/darwinismo-social-racismo-e-dominacao-uma-visao-geral/>. Acesso em: 10 abr. 2025.

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

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação,**

v. 27, n. 1, p. 109-121, jan./abr. 2011.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **O jogo das diferenças: o multiculturalismo e seus contextos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

_____. Movimento negro e Educação. In: FÁVERO, Osmar. IRELAND, Timothy Denis (orgs.) **Educação como exercício de diversidade**. Brasília: UNESCO, MEC, ANPED, 2007. p. 183 – 228. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=647-vol7div-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: dez. de 2024.

GONZALEZ, Lélia. O movimento negro na última década. O Movimento Negro Unificado contra a discriminação racial (MNU). In: GONZALEZ, Lélia; HASEN-BALG, Carlos. **Lugar de negro**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1982. p. 26-44.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. Cidadania e retóricas negras de inclusão social. **Lua Nova**. núm. 85, 2012, pp. 13-40. Centro de Estudos de Cultura Contemporânea São Paulo, Brasil.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo 2022: Brasil tinha 16,4 milhões de pessoas morando em Favelas e Comunidades Urbanas**. Agência de Notícias, 08 nov. 2024. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/41797-censo-2022-brasil-tinha-16-4-milhoes-de-pessoas-morando-em-favelas-e-comunidades-urbanas>. Acesso em: 15 fev. 2026.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano**. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LACERDA, Nara. Avanço histórico: Unicamp forma primeira turma do curso de medicina com cotas étnico-raciais. **Brasil de Fato**, São Paulo, 8 de dez. 2024. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2024/12/08/avanco-historico-unicamp-forma-primeira-turma-do-curso-de-medicina-com-cotas-etnicos-raciais>. Acesso em: dez de 2024.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Adilbênia Freire. Ancestralidade e encantamento como inspirações formativas: filosofia africana e práxis de libertação. **Revista Páginas de Filosofia**, São Paulo, v. 6, n. 2, p. 51–64.

MANIFESTO de fundação da Frente Negra Revolucionária. **A Verdade**. ed. 206, p.1. 2025. Disponível em: <https://averdade.org.br/2025/02/manifesto-de-fundacao-da-frente-negra-revolucionaria/>. Acesso em março de 2025.

MARX, Karl. Manuscritos Econômico-Filosóficos de 1844. **Primeiro Manuscrito**. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/marx/1844/manuscritos/cap01.htm>. Acesso em: 24 ago. 2025.

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

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. **Programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira**. Niterói: EDUFF, 2004. Disponível em: https://biblio.fflch.usp.br/Munanga_K_UmaAbordagemConceitualDasNocoosDeRacaRacismoIdentidadeEEtnia.pdf. Acesso em: abril de 2025.

OLIVEIRA, F. de. Idade e raça como marcadores para se pensar a infância. **Revista Da Associação Brasileira De Pesquisadores/as Negros/As (ABPN)**, 13(36), 547–572, 2021.

OLIVEIRA, Marlene. **Pelas ruas de Boa Esperança: o centro**. Belo Horizonte: Tradição Planalto, 2011.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005. Disponível em: http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf. Acesso em: abril de 2025.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista**. São Paulo: Companhia das letras, 2019.

SEMPRINI, Andrea. **Multiculturalismo**. Bauru, SP: EDUSC, 1999.

TENÓRIO, Jeferson. **O avesso da pele**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

VARELLA, Drauzio. Como surgiram as cores de pele. Drauzio comenta, n. 97, 2018. **YouTube.**, 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=4WUNYe0ISMw>. Acesso em: 10 abr. 2025.

ANEXO A

Conversa por e-mail com a Secretaria Municipal de Educação

28/08/2025, 23:29

E-mail de Universidade Federal de Alfenas - Políticas públicas educacionais em consonância à lei 10.639/2003



Marina Olinda Silva Andrade <marina.olinda@sou.unifal-mg.edu.br>

Políticas públicas educacionais em consonância à lei 10.639/2003

4 mensagens

Marina Olinda Silva Andrade <marina.olinda@sou.unifal-mg.edu.br>
 Para: sme.educacao@boaesperanca.mg.gov.br

9 de maio de 2025 às 09:26

Prezado(a),

Estimo que esteja bem.

Meu nome é Marina, sou de Boa Esperança e faço mestrado acadêmico em Educação na Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL), campus de Alfenas. Na pesquisa que estou trabalhando faço uma investigação sobre a existência e possibilidades de políticas públicas para o fomento de uma educação antirracista em Boa Esperança. Por isso, através deste e-mail, escrevo para saber se a secretaria pode me ajudar com algumas informações.

Poderia me informar se existe alguma lei municipal, resolução, decreto, demais atos da secretaria, ou até mesmo práticas desenvolvidas, que atuem em consonância à lei 10.639/2003?

Caso exista algum desses materiais, algum documento ou ação que venha sendo desenvolvida, teria possibilidade de agendar uma reunião com algum/a responsável para que eu possa conhecer um pouco desses projetos?

Agradeço a atenção e aguardo pelo retorno.

Atenciosamente,
 Marina Andrade

sme.educacao@boaesperanca.mg.gov.br <sme.educacao@boaesperanca.mg.gov.br>
 Para: Marina Olinda Silva Andrade <marina.olinda@sou.unifal-mg.edu.br>

9 de maio de 2025 às 12:12

Bom dia!

O município de Boa Esperança não possui legislação própria referente à implementação da Lei nº 10.639/2003. No entanto, seguimos integralmente as diretrizes estabelecidas que determinam a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira nas escolas, e eu gostaria de conversar com você pessoalmente para explicar o que de fato estou buscando compreender e, também, receber alguma instrução sua sobre como conseguir coletar esses dados e quais caminhos seguir.

Ressalto que não é uma entrevista, é uma conversa comum só para troca de ideias mesmo. Nela conseguirei explicar melhor sobre a minha dissertação.

Tem algum dia e horário que você pode me receber?

Atenciosamente;

Betânia Alves Monteiro

<https://mail.google.com/mail/u/0/?ik=cf0940f62b&view=pt&search=all&permthid=thread-a-r-8014564767161157187&siml=msg-a-r6695978929914449308&siml=msg-f1631656309740917756&siml=msg-a-r-19881...> 1/2

28/08/2025, 23:29

E-mail de Universidade Federal de Alfenas - Políticas públicas educacionais em consonância à lei 10.639/2003

[Texto das mensagens anteriores oculto]

[Texto das mensagens anteriores oculto]

Marina Olinda Silva Andrade <marina.olinda@sou.unifal-mg.edu.br>

Para: "sme.educacao@boaesperanca.mg.gov.br" <sme.educacao@boaesperanca.mg.gov.br>

5 de junho de 2025 às 10:19

Oi Betânia, bom dia!

Primeiramente, muito obrigada por ter me retornado.

Como expliquei no e-mail anterior, a minha dissertação de mestrado pesquisa as formas/métodos que o município de Boa Esperança desenvolve as práticas da educação antirracista. Mesmo que não haja nenhuma legislação municipal específica, você relatou que o município segue as diretrizes que determinam a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira nas escolas, e eu gostaria de conversar com você pessoalmente para explicar o que de fato estou buscando compreender e, também, receber alguma instrução sua sobre como conseguir coletar esses dados e quais caminhos seguir.

Ressalto que não é uma entrevista, é uma conversa comum só para troca de ideias mesmo. Nela conseguirei explicar melhor sobre a minha dissertação.

Tem algum dia e horário que você pode me receber?

Atenciosamente,
 Marina

[Texto das mensagens anteriores oculto]

sme.educacao@boaesperanca.mg.gov.br <sme.educacao@boaesperanca.mg.gov.br>
 Para: Marina Olinda Silva Andrade <marina.olinda@sou.unifal-mg.edu.br>

9 de junho de 2025 às 13:09

Olá, Marina! Bom dia!

Será um prazer recebê-la na SEDUC. Para facilitar o agendamento, compartilharei o contato da Simone, responsável pela minha agenda. Peço, por gentileza, que entre em contato com ela via WhatsApp pelo número (35) 9 92130350 para marcar o melhor horário.

Atenciosamente,
 Betânia Alves Monteiro.

[Texto das mensagens anteriores oculto]

[Texto das mensagens anteriores oculto]

<https://mail.google.com/mail/u/0/?ik=cf0940f62b&view=pt&search=all&permthid=thread-a-r-8014564767161157187&siml=msg-a-r6695978929914449308&siml=msg-f1631656309740917756&siml=msg-a-r-19881...> 2/2

ANEXO B

Workshop municipal – Educação antirracista e letramento racial

