



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UnB
CENTRO DE ESTUDOS AVANÇADOS MULTIDISCIPLINARES - CEAM
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E
CIDADANIA

JACIARA CRISTINA PEREIRA DE SOUZA DE ARAÚJO

**EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA E PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO:
UM OLHAR PARA AS ESCOLAS PÚBLICAS DE ENSINO FUNDAMENTAL DA
CIDADE ESTRUTURAL/DF**

Brasília-DF

2021

JACIARA CRISTINA PEREIRA DE SOUZA DE ARAÚJO

**EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA E PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO:
UM OLHAR PARA AS ESCOLAS PÚBLICAS DE ENSINO FUNDAMENTAL DA
CIDADE ESTRUTURAL/DF**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos e Cidadania (PPGDH), como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Direitos Humanos e Cidadania, da linha de pesquisa: História, direitos humanos, políticas públicas e cidadania. Orientação: Prof^ª Dr^ª Renísia Cristina Garcia Filice.

Brasília-DF

2021

JACIARA CRISTINA PEREIRA DE SOUZA DE ARAÚJO

Educação antirracista e projeto político pedagógico escolar: um olhar para as escolas públicas de Ensino Fundamental da Cidade Estrutural/DF

A Comissão Examinadora, abaixo identificada, aprova o Trabalho de qualificação do Curso de Pós-Graduação em Direitos Humanos e Cidadania.

Prof.^a Dr.^a Renísia Cristina Garcia Filice (Orientadora)

Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos e Cidadania – CEAM/UnB

Prof.^a Dr.^a Vanessa Maria de Castro (Examinadora interna)

Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos e Cidadania – CEAM/UnB

Prof.^a Dr.^a Rita Silvana Santana dos Santos (Examinadora externa)

Faculdade de Educação –FE/ UnB

Prof.^a Dr. Wellington Lourenço de Almeida (Examinador interno - Suplente)

Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos e Cidadania – CEAM/UnB

À Maria Francisca da Conceição de Souza, minha vovó. (Em memória).

À Jacira Cristina Pereira, minha mamãe.

Mulheres negras, exemplo de amor, coragem e resistência.

AGRADECIMENTOS

Direciono o meu primeiro agradecimento a Deus, por tudo que Ele é e pelo que me permite ser e alcançar. Nada disso seria possível sem o intermédio de Jesus Cristo à quem sou eternamente grata. Agradeço a presença do Espírito Santo que me conduz em toda a caminhada. Os TRÊS em sua excelência e Unidade renovam as minhas forças para que eu atinja resultados exitosos.

Agradeço aos meus pais, pessoas que amo. Em especial a minha mãe, Jacira Cristina Pereira, minha referência de amor e cuidado, responsável por me fazer seguir avante. Sua força, coragem e amor me alimentam. Com suor de seu trabalho, proporcionou-me todo o suporte que eu precisava, e, na vida escolar, ofertou-me os melhores materiais possíveis, estímulos para a minha vida educacional. Aos meus irmãos, que acompanharam a minha trajetória para a realização de mais uma importante etapa. Ao meu marido, parceiro e amigo, Paulo de Tarso pela cumplicidade, pelo incentivo e paciência em todo o tempo, sobretudo, no período de elaboração desta pesquisa. Eu te amo.

À equipe de profissionais de saúde responsável pelos cuidados com a minha mãe, pela parceria e carinho dispensados ao meu bem maior, o que permitiu desenvolver meu trabalho com tranquilidade. Eternamente grata.

Aos meus amigos, irmãos do coração, que estiveram presentes em cada etapa deste trabalho, em especial à Aneide Pereira de Souza e ao Jorge Augusto Borges Bezerra, irmãos do coração. Obrigada pela dedicação e paciência. Às amigas e parceiras de caminhada acadêmica e afetiva, Simone Florindo, Thanísia Cruz, Mayara Souza, Athália Rodrigues e Jheniffer Oliveira.

Ao Programa de Mestrado em Direitos Humanos e Cidadania da Universidade de Brasília – PPGDH-UnB, em especial a minha professora e orientadora Renísia Cristina Garcia Filice, por instigar o pensamento crítico, e conduzir ao entendimento sobre as diferentes maneiras que os seres humanos têm de ser, estar, viver e ver o mundo. Às professoras Rita Silvana Santana dos Santos, Vanessa Maria de Castro, e ao professor Wellington Lourenço de Almeida componentes da banca de qualificação e examinadora, pelas imensuráveis contribuições. À VII turma do Programa de Mestrado em Direitos Humanos e Cidadania da Universidade de Brasília – PPGDH-UnB.

Enfim, aos trabalhadores brasileiros, financiadores do ensino público, por tornarem possível o meu acesso à educação pública e gratuita desde os primeiros anos de vida escolar até à universidade. A todos nós, população negra, sujeitos e símbolo de luta e resistência.

“Em uma sociedade racista, não basta não sermos
racistas, precisamos ser antirracistas. ”

Angela Yvonne Davis

RESUMO

O presente estudo buscou refletir sobre o lugar da educação antirracista no âmbito dos projetos políticos-pedagógicos (PPP's) das escolas públicas de Ensino Fundamental da SCIA/Estrutural, vinculadas à Coordenação Regional de Ensino (CRE) da Região Administrativa do Guará. A escolha pela Cidade Estrutural como campo da pesquisa justifica-se pelo perfil socioeconômico e racial da população dessa região, bem como pelo contexto de vulnerabilidade, constatada pela precarização de infraestrutura básica nessa localidade. O trabalho seguiu uma abordagem qualitativa e teve como base a análise documental dos projetos político-pedagógicos. O estudo cerca-se do artigo 26-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), alterado pela lei da Lei 10.639/03, que torna obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana no currículo das escolas públicas e particulares. A partir dos resultados obtidos, tem-se que a educação antirracista, embora não seja contemplada de forma ampla e aprofundada na maioria dos projetos políticos-pedagógicos, não chega a ocupar lugar de invisibilidade, na medida em que recebe tratamento superficial e pontual nesses instrumentos. A par dessas constatações, faz-se imprescindível que o lugar da educação antirracista seja de protagonismo, especialmente em territórios de maioria negra como a Cidade Estrutural, com a finalidade de superação das desigualdades raciais.

Palavras-chaves: Racismo. Políticas Públicas. Educação Antirracista. Escola. Projeto Político-Pedagógico.

ABSTRACT

The present study sought to reflect on the place of anti-racist education within the scope of the political-pedagogical projects (PPP's) of public schools of Elementary Education of SCIA / Structural, linked to the Regional Coordination of Education (CRE) of the Administrative Region of Guará. The choice of the Structural City as a research field is justified by the socioeconomic and racial profile of the population of this region, as well as by the context of vulnerability, evidenced by the precariousness of basic infrastructure in that location. The work followed a qualitative approach and was based on a documentary analysis of political and pedagogical projects. The study is based on article 26-A of the Law of Guidelines and Bases of National Education (LDB), amended by the law of Law 10.639 / 03, which makes the teaching of African-Brazilian and African history and culture mandatory in the school curriculum public and private. Based on the results obtained, it is clear that anti-racist education, although not widely and deeply contemplated in most political-pedagogical projects, does not occupy a place of invisibility, as it receives superficial and punctual instruments. . In addition to these findings, it is essential that the place of anti-racist education takes center stage, especially in territories with a black majority such as the Structural City, with a value of overcoming racial inequalities.

Keywords: Racism. Public policy. Anti-racist Education. School. Political-Pedagogical Project.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Percentual de pessoas negras por Região Administrativa - Distrito Federal, 2010.	69
Gráfico 2	Distribuição da escolaridade da população com 25 anos ou mais, Distrito Federal, 2018.	70
Gráfico 3	Renda per capita da população do Distrito Federal, por Região Administrativa.	72
Gráfico 4	Distribuição da escolaridade da população com 25 anos ou mais, Guará, Distrito Federal, 2018.	76
Gráfico 5	Distribuição da escolaridade da população com 25 anos ou mais, SCIA/Estrutural, Distrito Federal, 2018.	78

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Grupos de RA's, renda e raça/cor. Distrito Federal, 2018.....	54
Quadro 2	Grupos de RA's. Pessoas com 25 anos ou mais de idade - Nível de escolaridade majoritariamente representado, Distrito Federal, 2018.....	55
Quadro 3	Síntese Metodológica.....	65
Quadro 4	Regiões Administrativas do Distrito Federal.....	67
Quadro 5	Escolas situadas na Região Administrativa da Estrutural – DF (2018).....	80
Quadro 6	Características da escola – público alvo, quantitativo profissional e infraestrutura. 2019.....	81
Quadro 7	Localização dos pontos de análise no PPP.....	100
Quadro 8	Síntese geral dos pontos analisados no âmbito dos projetos político-pedagógicos das escolas públicas de ensino fundamental do Distrito Federal.	116

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	População analfabeta de 15 anos ou mais de idade, segundo cor/raça - Brasil, 2011 a 2015	49
Tabela 2	Distribuição percentual da população de 25 anos ou mais de idade, por nível de instrução, cor ou raça - 2019	51
Tabela 3	Professores por raça /cor e etapa de ensino – Brasil – 2017	52
Tabela 4	Denúncias de racismo e injúria racial	58
Tabela 5	Cadastro das unidades escolares públicas estaduais vinculadas à SEEDF - por CRE. Censo Escolar 2019.	74

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CNE	Conselho Nacional de Educação
CODEPLAN-DF	Companhia de Planejamento do Distrito Federal
CRE's	Coordenações Regionais de Ensino
DCN's	Diretrizes Curriculares Nacionais
DIEESE	Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos
EF	Ensino Fundamental
INFOPEN	Informações Penitenciárias
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MNU	Movimento Negro Unificado
MPDFT	Ministério Público do Distrito Federal e Territórios
ONU	Organização das Nações Unidas
PDAD	Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios
PED	Pesquisa de Emprego e Desemprego no setor doméstico
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PPP	Projeto Político-pedagógico
PVNC	Pré Vestibular para Negros e Carentes
RA	Região Administrativa
SEDEST-MIDH	Secretaria do Trabalho, Mulheres, Desenvolvimento Social, Igualdade Racial e Direitos Humanos do Distrito Federal
SCIA	Setor Complementar de Indústria e Abastecimento
TEM	Teatro Experimental do Negro

SUMÁRIO

MEMORIAL.....	14
INTRODUÇÃO.....	17
Relevância do tema.....	19
Tema e objeto de pesquisa.....	22
Questão de pesquisa.....	23
Objetivo Geral.....	23
Objetivos específicos.....	23
CAPÍTULO 1. EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA – CAMINHOS PARA UMA SOCIEDADE MAIS JUSTA.....	25
1.1 Raça, racismo e o mito da democracia racial. Conceitos e definições.....	25
1.2 Breve histórico da luta antirracista no Brasil	30
1.3 Legislação correlata à educação antirracista. Breves considerações.....	33
1.4 Educação antirracista: um direito humano à diferença.....	42
CAPÍTULO 2. DESIGUALDADES ENTRE NEGROS E NÃO NEGROS: BREVES REPERCUSSÕES EDUCACIONAIS.....	47
2.1 Dados nacionais.....	48
2.2 Dados distritais.....	53
2.2.1 Racismo no Distrito Federal.....	57
CAPÍTULO 3. ASPECTOS METODOLÓGICOS	63
3.1 Procedimentos metodológicos.....	64
3.2 Campo de pesquisa.....	66
3.2.1 Região Administrativa da SCIA/Estrutural em foco	71
3.3 Unidades Escolares do DF.....	73
3.4 Guará e Estrutural, um encontro repleto de desencontros.....	75
3.5 A Região Administrativa do SCIA/Estrutural – DF.....	76
3.6 A escolha pela Região Administrativa da SCIA/Estrutural.....	78
3.7 Da definição e análise dos projetos político-pedagógicos.....	80
CAPÍTULO 4. PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO (PPP) ESCOLAR: UMA CONSTRUÇÃO POSSIVEL EM PROL DE UMA SOCIEDADE ANTIRRACISTA.....	84
4.1. Princípios norteadores do Projeto Político-pedagógico.....	87
4.2 Elementos básicos do Projeto político-pedagógico.....	91
4.3 Um olhar para os projetos políticos-pedagógicos escolares da SCIA/Estrutural.....	98
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	119
REFERÊNCIAS	122

MEMORIAL

Esse espaço é tão somente para possibilitar que a expressão sobre o meu lugar de fala seja, ao mesmo tempo, um alerta para você, leitor/leitora, saber/reconhecer também sobre qual é o seu lugar de fala nessa sociedade que buscou, desde sempre, e a partir das relações de poder pautadas no racismo, definir, para quem são os espaços de privilégios e para quem são os de negação a direitos/cidadania.

Sou mulher, negra e de origem periférica do Distrito Federal. Informar meu gênero, pertencimento racial e social faz toda a diferença aqui. Ao mesmo tempo, é uma forma de você, caro/cara leitor/leitora (re)pensar sobre si mesmo/mesma, sobre qual tem sido a sua posição na dinâmica das relações sociais que o nosso Brasil se construiu: marcado historicamente pelo racismo e pelo machismo.

Nasci em Brasília e fui criada na cidade do Gama - Distrito Federal. Sou filha da dona Jacira e do seu Reginaldo, ela nascida em Salvador- BA e criada no Rio de Janeiro. Ele nascido e criado em Campos dos Goytacazes - RJ.

Tenho muitos irmãos. Oito. Quatro por parte da mamãe e outros quatro do papai. Em toda a minha vida escolar estudei em escola pública, orgulho-me disso. Fui a primeira de três filhos com ensino superior completo.

E sim, foi na escola pública, mais precisamente no ensino fundamental, em meio aos meus momentos literários em sala de aula, que me vi frente aos livros didáticos e paradidáticos que nada tinham a ver comigo, com a minha trajetória, sobretudo, quando eles firmavam (e muitos ainda firmam) a existência de uma única história, um único saber, uma única estética possível e socialmente válida (da personagem branca, loira, dos olhos azuis - diante da qual, inclusive, todos/todas deveriam admirar e seguir). Sim, foram nos mais diferentes espaços de confrontos, embora raramente provocados ao longo da minha trajetória escolar, que o meu olhar foi despertado para outras possibilidades de existência e de visão de mundo. Foi no confronto que me reconheci como pessoa possuidora de uma estética possível, e de uma outra trajetória presente e futura.

Há cinco anos atuando na área técnica educacional, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, constato cotidianamente, no estabelecimento escolar, a característica multifacetada daqueles/daquelas que, assim como eu, integram esse espaço coletivo, o qual o reconheço, a cada dia mais, como lugar repleto de contradições, e no qual se verificam diferentes trajetórias dos sujeitos, os encontros e desencontros a partir das relações ali apresentadas.

A escola, ao passo que firma/afirma algumas existências, apaga e nega outras. A resistência, por sua vez, às mais variadas formas de violação de direitos humanos, pode ser (re)construída no bojo das relações sociais que se concretizam nesse espaço formativo, notadamente contraditório.

Nos importa saber também que a reflexão/ação da escola, no que tange a promoção da cidadania e respeito de todos e todas é uma questão que deve ser amplamente discutida de forma coletiva e democrática. Nesse sentido, entende-se que o projeto político pedagógico (PPP) é a expressão democrática do pensamento coletivo na e para a elaboração do trabalho pedagógico da escola. Esse, por sua vez, fundamentar-se-á (pressupõe-se) na formação e emancipação dos sujeitos e para uma sociedade antirracista e mais justa. O olhar para o PPP não é escolha fortuita, mas sim, decisão reflexiva, pautada no entendimento de que ele, como plano, flexível e inacabado, é decorrente da construção coletiva dos sujeitos escolares.

Contudo, vale ressaltar que esse olhar é impulsionado: a) pela memória inexistente do meu envolvimento na construção do Projeto Político Pedagógico das escolas que estudei, especificamente, no ensino fundamental. A respeito desse tempo, não tenho lembranças do que se entendia por PPP, tampouco sobre o que ele representava para mim e/ou para a comunidade escolar; b) pela organização e/ou implementação do trabalho pedagógico, que numa perspectiva racial, não me contemplava (ainda que minimamente) na minha trajetória escolar.

Em suma, esse olhar é, sobretudo, uma forma de resistência aos processos de negação das nossas existências, historicamente oprimidas, mesmo quando os PPP's possuem, contraditoriamente, uma via e/ou veia "democrática".

O olhar decorre, especialmente, do contexto político atual brasileiro. Por fim, esse olhar é uma forma de resistir, num plano macro e conjectural, ao agigantamento do ódio contra as minorias e as tentativas de apagamento das existências humanas que não se enquadram no padrão pré-estabelecido do opressor.

Por fim, é do lugar de resistência que insisto na discussão sobre a questão racial, que não é algo distante de mim, ao contrário, ela diz muito sobre a minha história, e, na realidade, tratar sobre esta requer, necessariamente, compreender as existências/relações (des)humanas construídas e as que se constroem no cotidiano, pensá-las coletivamente, sobretudo numa perspectiva racial. Em suma, lidar com essa questão é compreender que ela diz muito sobre quem eu sou, mas diz também sobre quem você é diante da existência incontestável do sistema de opressão que é o racismo.

Diante do exposto, vale ressaltar que não serão as ideologias /palavras/attitudes racistas que irão definir o meu lugar no mundo, tampouco as tentativas de silenciamento dessa violência.

Para elas e para tantas quantas que virão (não pasmem, pois nós sabemos muito bem que elas virão e de onde, e de quem elas partirão) me colocarei em posição de resistência e de luta, como sempre. A questão racial e, especificamente, a discussão de uma educação antirracista tem a ver, necessariamente, sobre os nossos encontros e/ou desencontros nessa sociedade que nasce e continua díspar.

Sendo assim, caro/cara leitor/leitora, seja bem-vindo, bem-vinda ao assunto que nos diz respeito. E desde já, reconheço a existência do nosso (meu e seu) conhecimento prévio sobre racismo, seja na dimensão mental e/ou nas atitudes (praticadas/presenciadas, ou na cor da minha/nossa pele). Reconheço, sobretudo, que o caminho de discussão, o assunto que nos importa, é, sem dúvida, um caminho sem volta.

INTRODUÇÃO

O racismo estrutura as desigualdades sociais no Brasil. As disparidades entre brancos e negros, sobretudo, quanto às oportunidades e acesso a direitos, marcam a população negra, historicamente marginalizada. A discussão racial e tudo que a cerca não pode ser e/ou continuar invisibilizada, tampouco nos espaços de formação do sujeito, principalmente na escola cujas intencionalidades são manifestadas a partir de uma construção social que se pressupõe coletiva.

Nesse sentido, para além do rigor que um trabalho científico exige este estudo é também, e, não menos importante, um instrumento pelo qual se busca provocar reflexões/ações sobre a nossa sociedade desigual que tem o racismo como pano de fundo da relação díspar entre negros e brancos.

Em suma, a discussão racial não pode ser negada e/ou apagada, sobretudo porque o racismo estrutura as relações de desigualdades, e por ser ele projeto de dominação a partir do qual se define quem é o grupo superior, socialmente aceito, e esteticamente belo, e o grupo definido como inferior, desprezível e passível de ser eliminado literal e simbolicamente, opera em diferentes espaços, na dimensão da desumanidade violenta e genocida na sociedade brasileira, até os dias atuais.

O conceito de raça inexistente do ponto de vista biológico. Ou seja, todas as pessoas pertencem a uma única raça: a Humana. Se para a ciência biológica o conceito de raça é inexistente, a divisão racial dos seres humanos está pautada em uma construção sociológica, resultado de um longo processo ideológico de hierarquização que é o racismo. Valendo-se desse sistema de opressão, é que a nossa sociedade, consciente e/ou inconscientemente, se comporta, pautada, muitas vezes, no mito da democracia racial, no fomento ao ódio traduzidos também em preconceito e discriminação.

As práticas racistas acontecem cotidianamente, nos diferentes espaços sociais. A escola é um deles, ao passo que é também cenário de contradições, pois ao mesmo tempo em que possibilita a construção de perspectivas transformadoras, democráticas e emancipadoras, reproduz as desigualdades sociais decorrentes do sistema de opressão. Para Theodoro (2014):

[O racismo]Transforma diversidade em desigualdade. Operando a partir de uma escala de valores que torna socialmente aceitável, e mesmo justificável, a distribuição desigual das posições sociais privilegiadas, o racismo reafirma e consolida a subalternidade da população negra. Reproduzido histórica e estruturalmente, este mecanismo perpassa as relações sociais e inscreve no país uma forma particular de convivência entre desiguais. Sua vigência naturaliza a desigualdade e reforça o

processo de legitimação e de engessamento da hierarquia social, contribuindo para a escassa mobilidade racial que ainda caracteriza o país. Assim, o racismo constitui-se em um importante obstáculo ao enfrentamento da pobreza e da desigualdade social (THEODORO, 2014, p. 207).

Nesse sentido, é fundamental olharmos para a realidade social brasileira tal como ela é: racista, e, por isso, (re)produtora de desigualdades. O olhar não é, portanto, a partir de um recorte racial de análise dessa sociedade, mas sim a partir da compreensão de que o racismo é elemento que estrutura, historicamente, as relações sociais até os dias atuais em nosso país. Para Queiroz (2004, p. 139):

Os negros estão, desde sempre, submetidos a uma desqualificação que advém do caráter racista da sociedade brasileira, determinando uma situação que permite aos brancos, por mecanismos diversos, apropriarem-se das melhores possibilidades de acesso aos bens sociais. (QUEIROZ, 2004, p. 139).

Assim, falar de desigualdade no Brasil é, necessariamente, falar sobre racismo, pois a relação díspar entre brancos e negros em nossa sociedade está vinculada aos processos de categorização humana, os quais tem o racismo como base de sustentação, a partir do qual são utilizadas todas as formas de exploração, de violação dos direitos humanos, das desigualdades sociais e de manutenção do *status quo*. Para Cavalleiro (2006):

Numa sociedade como a nossa, na qual predomina uma visão negativamente preconceituosa, historicamente construída, a respeito do negro e, em contrapartida, a identificação positiva do branco a identidade estruturada durante o processo de socialização terá por base a precariedade de modelos satisfatórios e a abundância e estereótipos negativos sobre o negro. (CAVALLEIRO, 2006, p. 19).

O racismo produz processos de supervalorização/subalternização apoiados na identificação positiva/negativa de pessoas e/ou grupos de determinados pertencimentos raciais. As práticas racistas ocorrem, inclusive, nos espaços formativos do sujeito, onde a partir delas também se (re)produz a dinâmica de hierarquização humana tal como se (re)produz na sociedade de modo geral.

Lemos a escola também como um espaço formativo do sujeito e lugar em que são/estão manifestadas as heterogeneidades humanas nas mais variadas dimensões. A escola é, ainda, lugar em que se apresentam as tensões sociais decorrentes das demandas ora convergentes, ora

divergentes entre grupos/atores sociais envolvidos direta ou indiretamente com ela. As tensões, decorrem, muitas vezes, de questões/problemas sensíveis (ou não) a sociedade de modo geral.

O lugar sobre o qual estamos falando, é também o espaço onde a discussão racial deve ser amplamente contemplada. É a partir dela que se revelam as nossas relações (des)humanas, nos planos micro e macro social. A reflexão/ação sobre o discussão racial nos espaços escolares é um caminho, sobretudo, para re(construção) das mentes e, conseqüentemente, para práticas efetivamente humanas que promovam a igualdade racial dentro e fora dos estabelecimentos escolares.

Relevância do tema

O Brasil é um dos países mais desiguais do planeta, e, nesse sentido, a discussão racial não é uma dimensão e/ou recorte dessa realidade, mas sim elemento estruturante das injustiças sociais. Essa é a questão central que justifica o presente estudo, o caráter racista da nossa sociedade. Os indicadores socioeconômicos da população brasileira negra, por exemplo, nos permitem compreender sobre a forma como o racismo opera em nossa sociedade.

Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010), apontam a realidade díspar entre negros(as) e brancos(as) em nosso país, por exemplo: a) quanto à renda as pessoas negras ganham menos que pessoas brancas; b) quanto ao nível de instrução a população analfabeta é composta, majoritariamente por pessoas negras, e pessoas brancas são maioria entre aquelas que possuem nível superior; e, c) quanto ao trabalho os dados indicam que as pessoas negras estão, majoritariamente em ocupações de menos prestígio social, como o emprego doméstico o qual é ocupado majoritariamente por mulheres negras.

A escola como espaço integrante da sociedade possui papel fundamental para a promoção da igualdade racial. Para além do saber formal, a formação crítica e emancipadora dos sujeitos, pautada no respeito às diferenças no combate ao racismo e para desconstrução das desigualdades produzidas por ele são elementos centrais que dão sentido quanto a existência e papel da escola.

Cavalleiro (2001, p. 151) entende que: “a educação antirracista reconhece o ambiente escolar como um espaço privilegiado para a realização de um trabalho que possibilite o reconhecimento respeitoso das diferenças raciais, bem como dos indivíduos pertencentes a grupos discriminados”. Assim, entende-se que a educação antirracista envolve o trabalho de despertar a

consciência racial das pessoas, o qual precede a qualquer outro, pois é a partir do reconhecimento da existência do problema racial na sociedade brasileira; e da reflexão/problematização permanente sobre o racismo nos diferentes espaços sociais (inclusive no ambiente escolar) que se torna possível viabilizar ações para combatê-lo.

Considerando que a escola, contraditoriamente, apresenta-se como espaço de reprodução de desigualdades e, ao mesmo tempo, lugar de emancipação do sujeito, o Projeto Político-pedagógico escolar, que deve ser resultado da construção coletiva do trabalho pedagógico, deve pautar-se nas diferentes realidades e problemas sociais, aspectos que irão permear a educação antirracista. Não problematizar o racismo na escola, e todas as implicações decorrentes dele, é reproduzir uma sociedade injusta, violenta e que ratifica a negação de si mesma.

Nesse sentido, a realização do estudo se apoia no entendimento de que a discussão, permanente, sobre a questão racial e racismo deva ser encarado por toda a sociedade brasileira, caminho pelo qual possam emergir ações efetivas de superação da realidade opressora e desigual existente em nosso país.

Sabemos do esforço perverso contra a superação do racismo, traduzido sobretudo na existência falaciosas de uma democracia racial. De uma sociedade que não se assume racista, e que ainda sustenta a existência de uma relação de igualdade entre brancos e negros. Para Theodoro (2013) a sociedade racista é essa que:

desenvolve mecanismos diversos - uns mais sutis, outros nem tanto, de restrição, limitação e exclusão social. Sujeita o indivíduo negro a barreiras que limitam ou bloqueiam suas condições de mobilidade social, associa-os à pobreza e à miséria, banaliza situações graves de constrangimento e violação de direitos que levam à alienação e, no limite, à morte. É o que demonstram os indicadores mortes por assassinato de jovens negros. Em trajetória crescente essas mortes explicitam não apenas a banalidade da desigualdade, mas a ação não constrangida da violência contra a população negra. (THEODORO, 2013, p 214).

As desigualdades raciais permeiam a sociedade. Elas são denunciadas pelo Movimento Negro e estão marcadas nos indicadores socioeconômicos da malha social. Estes mostram que, devido ao racismo, o/a negro/a é o maior alvo das desigualdades sociais no Brasil. Nesse sentido, Jaccoud (2008) ressalta:

A desigualdade entre brancos e negros é hoje reconhecida como uma das mais perversas dimensões do tecido social no Brasil. A extensa e periódica divulgação de indicadores socioeconômicos, sob responsabilidade de organismos de estatística e de pesquisa como o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), o Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (Dieese) ou o Fundo de Desenvolvimento das Nações Unidas para a Mulher (Unifem), mostra que grandes diferenciais raciais marcam praticamente todos os campos da vida social brasileira. Seja no que diz respeito à educação, saúde, renda, acesso a empregos estáveis, violência ou expectativa de vida, os negros se encontram submetidos às piores condições. Em algumas dessas dimensões, as variações observadas ao longo do tempo no sentido de uma redução das desigualdades mostram-se modestas em alcance e lentas em sua trajetória. Em outras, as desigualdades não apenas continuam estáveis como até vêm se ampliando em alguns casos. (JACCOUD, 2008, p. 135).

No contraponto do racismo e da forma muito própria dele operar, vemos, cada vez mais, a importância do fortalecimento contínuo e crescente de todos e todas que, de alguma forma estão engajados/engajadas quanto ao debate racial em prol da construção de uma sociedade antirracista e mais justa. Nesse sentido, as instâncias formativas como a escola são fundamentais nesse processo de luta. Gomes afirma:

A escola tem um papel importante a cumprir nesse debate. Os (as) professores(as) não devem silenciar diante dos preconceitos e discriminações raciais. Antes, devem cumprir o seu papel de educadores(as), construindo práticas pedagógicas e estratégias de promoção da igualdade racial no cotidiano da sala de aula. Para tal é importante saber mais sobre a história e a cultura africana e afro-brasileira, superar opiniões preconceituosas sobre os negros, denunciar o racismo e a discriminação racial e implementar ações afirmativas voltadas para o povo negro, ou seja, é preciso superar e romper com o mito da democracia racial. (GOMES, 2012, p. 60).

Segundo Gomes (idem) a busca da escola pela superação do racismo não deve se dar de forma solitária. A autora exemplifica a importância de outros coletivos sociais os quais podem colaborar para a discussão e enfrentamento do racismo.

Existe uma quantidade significativa de grupos culturais, grupos juvenis, entidades do Movimento Negro, ONG's e Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros que podem ser chamados para dialogar e trabalhar conjuntamente com as escolas e com as secretarias de educação na construção e implementação de práticas pedagógicas voltadas para a diversidade étnico-racial. Pensamos que o diálogo, a discussão, a convivência respeitosa e digna entre os segmentos sociais supracitados, entre outros, são, de um lado, formas de superação do racismo e, de outro lado, formas de construção de uma verdadeira democracia racial. (Ibidem).

O debate racial qualificado, e em uma lógica coletivizada e dialogada, pode contribuir para

soluções também coletivas em prol da superação das desigualdades produzidas pelo racismo. A luta por uma sociedade antirracista tem, nesse estudo, o olhar voltado para a escola, especificamente, para o seu instrumento norteador, a ser construído coletivamente, o projeto político-pedagógico, face o imperativo legal, o artigo 26-A da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional Brasileira - LDB (Lei nº 9394/96) alterada pela Lei nº 10.639/03, que torna obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nos currículos das escolas públicas e particulares. O marco legal representa conquista a partir da luta antirracista no âmbito das políticas públicas educacionais e para os direitos humanos no Brasil.

O objeto de estudo vem contribuir para ampliar o conhecimento acerca da importância da efetividade da educação antirracista no âmbito da escola, especialmente, em instrumentos de construção coletiva, como o projeto político-pedagógico.

Ao longo dessa leitura teremos elementos que traduzem a relação díspar entre pessoas negras e não negras em nosso país, os quais servirão de apoio para refletirmos como o racismo opera em nossa sociedade.

Entende-se que a escola como ambiente formal de ensino, possui, no âmbito do trabalho coletivo pedagógico, um papel fundamental em prol do exercício da cidadania, de transformação social e de promoção e respeito de todos e todas, a materialização de uma educação em prol dos direitos humanos. Nesse sentido, temos a escola como espaço social possível na luta por uma sociedade antirracista, sobretudo por meio da expressão dialógica e democrática que pressupõe ser o projeto político-pedagógico.

Tema e objeto de pesquisa

Feitas essas considerações, entendemos educação antirracista como um importante caminho (mas não o único) para a desconstrução das injustiças sociais que decorrem do racismo que se pauta, historicamente, em nossa sociedade, em processos de dominação/subjugação, violência e morte.

O projeto político-pedagógico objeto deste estudo, entende-se como fruto de processos dialogados coletiva e democraticamente para a realização do trabalho pedagógico que, pressupõe-se, emancipador, o qual pode viabilizar caminhos de profundas transformações em prol da igualdade e justiça social. Neste constructo coletivo que é denotado ao PPP ressaltamos a importância de que ele esteja conectado com a educação antirracista, sobretudo, por entendermos

que o racismo e tudo o que o cerca marca/entranha, profundamente a nossa sociedade, e, por isso, deve ser amplamente debatido nas instâncias de formação dos cidadãos(ãs) brasileiro(a)(s).

Entende-se que o marco legal é um importante passo para a desconstrução de estereótipos a respeito da pessoa negra, dos africanos, dos afro-brasileiros e do continente africano e para a construção de uma sociedade antirracista no Brasil.

Diante do exposto, o título do presente trabalho é: Educação antirracista e projeto político-pedagógico escolar: um olhar para as escolas do Ensino Fundamental Cidade Estrutural/DF.

Questão de Pesquisa

Diante do exposto, a questão que se pretende investigar neste estudo é: Qual é o lugar da educação antirracista no âmbito dos projetos políticos-pedagógicos (PPP's) das escolas públicas de Ensino Fundamental da SCIA/ Estrutural-DF ?

Quanto à definição dos objetivos da pesquisa tem-se:

Objetivo Geral

Analisar o lugar da educação antirracista no âmbito dos projetos políticos-pedagógicos (PPP's) das escolas públicas de Ensino Fundamental da Região Administrativa da SCIA/ Estrutural-DF.

Objetivos específicos

- 1) Identificar dados/informações oficiais que revelam a realidade educacional, dos negros e não negros, no contexto de uma sociedade racializada, a nível nacional e local;
- 2) Verificar se os projetos políticos pedagógicos das escolas de Ensino Fundamental da Região Administrativa da SCIA/ Estrutural-DF estão disponíveis ao público, no site oficial da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF); e,
- 3) Analisar se e como os PPP's das escolas abrangidas na pesquisa, disponibilizados pela SEEDF, comprometem-se com uma concepção antirracista, como preceitua a Lei 10.639/03.

A organização deste estudo consiste na presente introdução, e em quatro capítulos a saber: o primeiro capítulo intitulado “Educação antirracista – caminhos para uma sociedade mais justa” consiste na apresentação dos referenciais teóricos desta pesquisa. Para exemplificar, veremos os conceitos de raça, racismo à luz de Almeida (2019), Theodoro (2014) e Munanga (2004), bem como trataremos acerca do mito da democracia racial, a partir de Garcia (2007) e Gomes (2005). Refletiremos sobre a educação antirracista à luz de Cavalleiro (2001), destacaremos de forma exemplificativa os acontecimentos na história do nosso país na luta contra o racismo. Explanaremos ainda acerca da legislação correlata ao tema.

O segundo capítulo intitulado “desigualdades entre negros e não negros: breves repercussões educacionais” consiste, em apresentar dados que traduzem as desigualdades entre negros e não negros no âmbito nacional e distrital, especificamente no que tange às questões educacionais.

O terceiro capítulo apresenta o delineamento metodológico da pesquisa. Em decorrência da Covid-19, que resultou na suspensão das atividades educacionais presenciais das escolas públicas do Distrito Federal (Decretonº 40.509, de 11 de março de 2020), fez-se necessário uma readaptação quanto ao delineamento metodológico deste estudo. A realização da pesquisa de campo foi inviabilizada, bem como não foi possível o acesso aos profissionais das escolas (cujos PPP’s foram objeto do estudo) em virtude de todo o contexto de pandemia. Diante deste cenário, optou-se pela pesquisa documental.

O quarto capítulo, intitulado – “projeto político-pedagógico (PPP) escolar: uma construção possível em prol de uma sociedade antirracista” busca: a) compreender, em Veiga (2001) e dentro de uma perspectiva antirracista, à luz de Cavalleiro (2001), sob quais fundamentos o PPP baseia-se, e quais são os elementos que o constituem; e, b) refletir à luz da Lei nº 10.639/03, sobre qual é lugar da educação antirracista no âmbito dos PPP’s das escolas de ensino fundamental da SCIA/Estrutural.

CAPÍTULO 1 - EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA – CAMINHOS PARA UMA SOCIEDADE MAIS JUSTA

Este capítulo inicia-se com a apresentação dos referenciais teóricos desta pesquisa. Serão apresentados os conceitos de raça, racismo à luz de Almeida (2019), Theodoro (2014) e Munanga (2004), bem como trataremos acerca do mito da democracia racial, a partir de Garcia (2007) e Gomes (2005).

Refletiremos sobre a educação antirracista à luz de Cavalleiro (2001), destacaremos de forma exemplificativa os acontecimentos na história do nosso país na luta contra o racismo e explanaremos ainda acerca da legislação correlata ao tema.

1.1 Raça, racismo e o mito da democracia racial. Conceitos e definições

A noção de raças humanas, do ponto de vista biológico, não encontra respaldo nas ciências biológicas. Contudo, a raça e o racismo respaldam-se de uma construção ideológica. Nesse sentido, para Almeida (ALMEIDA, 2019):

Não há nada da realidade natural que possa corresponder ao conceito de raça, este por sua vez é um elemento essencialmente político, sem qualquer sentido fora do âmbito socioantropológico (...) utilizando para naturalizar desigualdades e legitimar a segregação e o genocídio de grupos sociologicamente considerados minoritário.” (ALMEIDA, 2019, p. 31).

À luz do autor, o racismo fundamenta-se a partir da noção socioantropológica de raça:

Pode-se dizer que o racismo é uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para os indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertencam. (Idem, 2019, p. 32).

O racismo delinea as relações pautando-se de um processo de categorização humana. Gomes (2005), define racismo da seguinte maneira:

O racismo é, por um lado, um comportamento, uma ação resultante da aversão, por vezes, do ódio, em relação a pessoas que possuem um pertencimento racial observável por meio de sinais, tais como: cor da pele, tipo de cabelo, etc. Ele é por outro lado um conjunto de idéias e imagens referente aos grupos humanos que acreditam na existência de raças superiores e inferiores. (GOMES, 2005, p. 52).

O racismo é ideologia e sistema de opressão. Logo, não se reduz em práticas individualizadas ou de grupos isolados, ou seja, se numa concepção individualista, limitada, segundo Almeida (2019), seria uma “espécie de patologia ou anormalidade” (2019, p. 36), não sendo considerada a natureza política, que é própria do racismo. A concepção individualista:

Seria um fenômeno ético ou psicológico de caráter individual ou coletivo, atribuído a grupos isolados; ou, ainda, seria o racismo uma “irracionalidade” a ser combatida no campo jurídico por meio da aplicação de sanções civis – indenizações, por exemplo – ou penais. Por isso a concepção individualista do racismo pode não admitir a existência de racismo, mas somente de “preconceito”, a fim de ressaltar a natureza psicológica do fenômeno em detrimento de sua natureza política. Sobre este ângulo, não haveria sociedade ou instituições racistas, mas indivíduos racistas, que agem isoladamente ou em grupo. (ALMEIDA, 2019, p. 36).

Essa concepção caracterizada como limitada, produz percepções e análises superficiais, por vezes equivocadas, pois não traduz efetivamente a compreensão real e concreta do que é e como o racismo opera nas estruturas sociais.

O racismo é um sistema de opressão, cuja existência é traduzida na relação de poder exercida na figura do opressor sobre o oprimido, a partir da ideia de raça. Em nosso país, o racismo é ideologia estruturante das relações sociais, econômicas e políticas. Nesse sentido, Almeida destaca:

O racismo é uma decorrência da própria estrutura social, ou seja, do modo “normal” com que se constituem as relações políticas, econômica, jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia social e nem um desarranjo institucional. O racismo é estrutural. Comportamentos individuais e processos institucionais são derivados de uma sociedade cujo racismo é regra e não exceção. (...) O racismo se expressa concretamente como desigualdade política, econômica e jurídica. (ALMEIDA, 2019, p. 50).

O sistema econômico vigente vale-se dessa dominação para explorar, subjugar e até mesmo matar a população negra. Para Theodoro (2014):

O racismo é uma ideologia que, em linhas gerais, classifica e hierarquiza indivíduos em função de seu fenótipo, numa escala de valores que temo modelo branco europeu ariano como o padrão positivo superior e, do outro lado, o modelo negro africano como o padrão inferior. O racismo está presente no cotidiano das relações sociais, funcionando como um filtro social, fortalecendo ou cerceando oportunidades, moldando e reforçando os pilares de acesso e exclusão. E com a operação de clivagens raciais, o racismo alimenta as bases de uma sociedade desigual (THEODORO, 2014, p. 214).

Segundo Gomes (2005, p. 52), “o racismo também resulta da vontade de se impor uma verdade ou uma crença particular como única e verdadeira. ” Nesse sentido o racismo pauta-se da definição de um padrão hegemônico qualificado como superior, e, tudo o que dele difere, é tido como inferior.

Para Munanga (2004)¹ “o racismo é essa tendência que consiste em considerar que as características intelectuais e morais de um dado grupo, são consequências diretas de suas características físicas ou biológicas ”, e tal tendência baseada num constructo sociológico que vai determinar um grupo padrão, superior e o grupo inferior, estabelecendo com isso, as relações de poder e dominação. O autor afirma que o racismo “é uma crença na existência das raças naturalmente hierarquizadas pela relação intrínseca entre o físico e o moral, o físico e o intelecto, o físico e o cultural. ” Destaca ainda:

O racista cria a raça no sentido sociológico, ou seja, a raça no imaginário do racista não é exclusivamente um grupo definido pelos traços físicos. A raça na cabeça dele é um grupo social com traços culturais, lingüísticos, religiosos, etc que ele considera naturalmente inferiores ao grupo ao qual ele pertence. (MUNANGA, 2004)².

O racismo é uma realidade na sociedade brasileira. Contudo, tem-se em nosso país a ideia introjetada da não existência dos conflitos raciais, questão difundida no imaginário das pessoas de que a sociedade brasileira vive uma harmoniosa relação racial.

Para Gomes (2005) o mito da democracia racial “pretende, de um lado, negar a discriminação racial³ contra os negros no Brasil, e, de outro lado, perpetuar estereótipos, preconceitos e discriminações construídos sobre esse grupo racial. ”

Tal discurso consegue desviar o olhar da população e do próprio Estado brasileiro das atrocidades cometidas contra os africanos escravizados no Brasil e seus descendentes, impedindo-os de agirem de maneira contundente e eficaz na superação do racismo. Outras vezes, mesmo que as pessoas e o próprio poder público tenham conhecimento da distorção presente no discurso da harmonia racial brasileira, usam-na política e ideologicamente, argumentando que não existe

² Vide nota acima.

³ A Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial, aprovada pelas Nações Unidas, em 1965, define no O artigo 1º a discriminação racial como ...”qualquer distinção, exclusão, restrição ou preferência baseada em raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica, que tenha o propósito ou o efeito de anular ou prejudicar o reconhecimento, gozo ou exercício em pé de igualdade dos direitos humanos e liberdades fundamentais.

racismo no Brasil e, dessa forma, julgam que podem se manter impassíveis diante da desigualdade racial. (GOMES, 2005, p. 57)

O mito da democracia racial nega em si o processo de escravidão ocorrido em nosso país, e também do pós-abolição, até os dias atuais, em que se verifica a realidade do povo negro, histórica e cotidianamente marginalizado.

Garcia (2007) destaca:

(...) o discurso da igualdade emerge nas décadas de 20 e de 30, negando a estrutura de discriminação histórica brasileira. Em seu lugar erige-se o mito da democracia racial, da “Fábula das três raças” – convivência pacífica entre brancos, negros e índios (...). Neste universo, experiências históricas de segregação e discriminação foram camufladas, senão, desconsideradas, seja pelo poder público, pela mídia, por parte da intelectualidade brasileira e, conseqüentemente, se tornaram imperceptíveis para a maioria da população. (GARCIA, 2007, p. 39).

A sociedade brasileira não assumiu seu caráter racista e interessa aos grupos hegemônicos a manutenção desse *status*, para assegurarem para si espaços de privilégios. A população negra segue sendo alvo de violências literais e simbólicas, ao mesmo tempo segue também resistindo as mais variadas formas de invisibilização. Ainda sobre o mito da democracia racial, Cavalleiro (2003) afirma:

Essa ideologia, apropriada pelos cidadãos, produz um certo “alívio”, eximindo-os de suas responsabilidades pelos problemas sociais vividos pelos negros. Tragicamente, estes são, em diversas situações, culpabilizados por se encontrarem em situação precária, pois, supostamente, lhes faltam vontade e esforço próprios para alterar sua condição de vida [a falácia da meritocracia]. Essa forma de pensar sobre os indivíduos negros também é utilizada para justificar a exploração econômica a que estão submetidos, acarretando-lhes outras perdas nos campos social e econômico aos serviços de saúde e educação e alto índice de desemprego (CAVALLEIRO, 2003, p. 29).

Almeida (2019) pondera que, embora a sociedade brasileira vivencie historicamente o racismo estrutural, tal realidade não pode ser compreendida como irreversível. Para o autor:

O uso do termo “estrutura” não significa dizer que o racismo seja uma condição incontornável, e que as ações e políticas institucionais antirracistas sejam inúteis; ou, ainda, que indivíduos que cometam atos discriminatórios não devam ser pessoalmente responsabilizados. Dizer isso seria negar os aspectos social, histórico e político do racismo (ALMEIDA, 2019, p. 51).

Reflexões/ações acerca da questão racial devem ganhar, efetivamente, concretude em nossa sociedade. O exercício da consciência racial por parte das pessoas pode produzir transformação das mentes humanas para a superação da realidade díspar entre brancos e negros, desconstrução também da ideologia pautada na democracia racial que, por sua vez:

tem como suporte a miscigenação (...) na medida em que o intercursio sexual entre brancos, indígenas e negros seria o principal indicativo de nossa tolerância racial, argumento que omite o estupro colonial praticado pelo colonizados sobre mulheres negras e indígenas (...)(CARNEIRO, 2011, p. 66).

Os processos de violência contra o povo negro são históricos e a resistência a esta violência também. Não nos esqueçamos dos sequestros dos povos africanos para serem escravizados aqui, e sofrerem toda forma de desumanização. Não sejamos tomados também pelo esquecimento, consciente ou inconscientemente, das violências do cotidiano sofridas pela população negra em nosso país.

A resistência do povo negro decorre de processos de lutas históricas contra a violência, e exclusão. E por direitos. Cada conquista (porque nada nos foi ou nos é dado) é também reflexo da atuação do movimento negro e de todos/todas aqueles/aquelas que historicamente estão engajados em prol de uma sociedade antirracista e contra a violação de direitos humanos os quais segundo Flores (2008) são definidos como um processo de luta por dignidade, que por sua vez, é definida por Sarlet (2002) como:

Qualidade intrínseca e distintiva de cada ser humano que o faz merecedor do mesmo respeito e consideração por parte do Estado e da comunidade, implicando, neste sentido, um complexo de direitos e deveres fundamentais que assegurem a pessoa tanto contra todo e qualquer ato de cunho degradante e desumano, como venham a lhe garantir as condições existentes mínimas para uma vida saudável, além de propiciar e promover sua participação ativa e co-responsável nos destinos da própria existência e da vida em comunhão com os demais seres humanos. (SARLET, 2020, p.60).

Sistema de dominação e extermínio, o racismo hierarquiza os grupos sociais a partir do critério de raça. Ressalta-se que, especialmente no Brasil, a população negra é o principal alvo desse sistema. Diante disso, entendemos a luta antirracista é uma questão de direitos humanos. “(...) o racismo opera, dentre outras formas, para destituir sua vítima da condição humana. Esse exercício diário transforma as pessoas em seres incapazes de reconhecer a dor do outro.”(Almeida, 2014, p. 150).

O racismo revela-se violador dos direitos humanos, concebe e opera, historicamente, processos de desumanização sobre os grupos vitimados. Almeida (2014) ressalta:

O racismo tem apartado do acesso aos direitos humanos, em todo planeta, multidões de africanos e seus descendentes, dentro e fora da África. No Brasil, resistimos cotidianamente à morte anunciada pela discriminação racial. No entanto, na maioria das vezes rendemo-nos diante da força da mídia que, maciçamente, naturaliza a violência racial contra a população negra em seus programas sensacionalistas, ridicularizando e inferiorizando a imagem desse grupo étnico-racial no trabalho, na educação, na religiosidade, no noticiário policial e até no exercício da sexualidade e orientação sexual. A mídia é apenas um dentre os muitos dispositivos de poder hegemônicos. O pano de fundo que se movimenta e se transmuta historicamente são as ideologias raciais que estruturam as relações sociais no Brasil, sobre as quais se reafirmam os preconceitos e as práticas discriminatórias que dão materialidade ao racismo “à brasileira”. Este racismo, cuja existência material é reconhecida pela população, dialeticamente nega a existência dos agentes, pois, no Brasil, “ninguém é racista”. Desconhecidos esses agentes, nutre-se a impunidade, a invisibilidade, o silêncio e, conseqüentemente, maiores são as dificuldades para seu enfrentamento através de políticas públicas. (ALMEIDA, 2014, p.134).

Vale ressaltar que a luta contra o racismo além de histórica, desencadeou as conquistas dos movimentos negros, traduzidos especialmente em políticas de ação afirmativa. No Brasil a luta negra, seja individual e/ou coletiva (contra o projeto hegemônico o qual confere a si o status de superioridade, e se auto-define como o padrão a ser seguido) representa resistência em prol de uma sociedade justa na qual todos/todas sejam, efetivamente, sujeitos de direitos, respeitados e valorizados.

1.2 Breve histórico da luta antirracista no Brasil

Em nosso país, destacamos importantes acontecimentos que marcam a luta dos movimentos sociais no século XX, especificamente, no âmbito educacional. Não é intenção neste trabalho apresentar todas as conquistas alcançadas pelo povo negro nessa área. Trata-se porém, de exemplificá-las como parte desse processo permanente de luta em prol de direitos à essa parcela da população marginalizada. Dessa forma, destacamos em Gomes (2012, p. 737) a Frente Negra Brasileira, criada nos anos de 1930 cujo compromisso era a luta pela integração do negro na sociedade, em especial, no âmbito educacional, e pelo combate as práticas discriminatórias sofridas pela população negra nas escolas. Segundo Gomes a Frente:

(...) promovia a educação e o entretenimento de seus membros, além de criar escolas e cursos de alfabetização de crianças, jovens e adultos. Visava, também, a integração dos negros na vida social, política e cultural, denunciando as formas de discriminação racial existentes na sociedade brasileira daquele período. (Idem, p. 737, 2012).

Outro importante marco foi o Teatro Experimental do Negro (TEN), da década de 1940, o projeto liderado pelo intelectual Abdias do Nascimento, promoveu o protagonismo negro no Teatro Brasileiro e afirma:

o Teatro Experimental do Negro, ou TEN, que se propunha a resgatar, no Brasil, os valores da pessoa humana e da cultura negro-africana, degradados e negados por uma sociedade dominante que, desde os tempos da colônia, portava a bagagem mental de sua formação metropolitana europeia, imbuída de conceitos pseudo-científicos sobre a inferioridade da raça negra. Propunha-se o TEN a trabalhar pela valorização social do negro no Brasil, através da educação, da cultura e da arte. (NASCIMENTO, 2004, p. 2009)

Destaca-se, ainda, o Movimento Negro Unificado (MNU), uma das principais organizações do movimento negro brasileiro, criado em 1978, tornou-se um dos mais importantes instrumentos na denúncia ao racismo, em nossa sociedade. O MNU reafirmou a contribuição cultural dos povos africanos para o Brasil, e assumiu o protagonismo a luta por políticas públicas e afirmativas.

Durante também a década de 1980, o movimento negro, intelectuais e pesquisadores da área da educação promoveram um amplo debate sobre a importância de um currículo escolar que considerasse a questão racial da sociedade brasileira.

Segundo Nascimento (2005) há registro da existência do pré-vestibular voltado “para estudantes negros e negras, organizado pelo Centro de Estudos Brasil África, em 1976, no Município de São Gonçalo, Estado do Rio de Janeiro.” (NASCIMENTO, 2005, p. 142).

Outros registros da pré-vestibulares populares direcionados à comunidade negra destacados pelo referido autor, cabe mencionar: o Instituto Steve Biko, criado em 1992 em Salvador-BA; o Pré-Vestibular para Negros e Carentes (PVNC), criado e organizado em 1993 por moradores e professores de São João de Meriti, na Baixada Fluminense.; e o Projeto Educação para Afrodescendentes (Educafro), criado em 1997, em São Paulo-SP. (Idem, 2005, p. 143).

A Carta Magna de 1988, conhecida como Constituição Cidadã, transformou o racismo em crime inafiançável, o que se deve aos processos de lutas dos movimentos negros na luta por uma sociedade antirracista. No campo educacional, contudo a CF/88 deixou a desejar. Destacamos, por exemplo o que afirmam Gomes e Rodrigues (2018) quanto a as propostas referentes ao ensino e da cultura e história da África:

O documento final da Constituição, por sua vez, apenas sinalizaria a necessidade de que o currículo escolar refletisse a pluralidade racial brasileira, na medida em que as reivindicações do movimento negro quanto à alteração curricular na educação foram consideradas muito específicas, devendo ser tratadas em leis ordinárias. Nesse sentido, foram retiradas do documento as propostas de obrigatoriedade do estudo da cultura e história da África nos currículos dos três níveis de ensino, além da proposta de reformulação dos currículos de História do Brasil. (GOMES e RODRIGUES, 2018, p. 937),

A Assembleia Nacional Constituinte de 1988 teve por finalidade a elaboração de uma nova constituição, no contexto de redemocratização do país. Embora conhecida como “constituição cidadã”, essa “cidadania preconizada, não enfrenta os dilemas históricos da questão racial no Brasil; apenas os tangencia.” (GOMES e RODRIGUES, 2018, p. 941).

Na permanente luta do movimento negro, foi que em 1995 que ocorreu a Marcha Zumbi contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida, a qual reuniu cerca de 30 mil pessoas na defesa de políticas públicas para a população negra. A marcha marcou os 300 anos do assassinato de Zumbi (símbolo da resistência ao regime escravista e da consciência negra no Brasil).

No final da década de 1990 ocorreram conferências preparatórias para a formação da delegação brasileira para participação na então Conferência Mundial da ONU contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, em 2001, em Durban, na África.

Conforme afirma Gomes (2012, p. 739), o Estado Brasileiro ao ser signatário do Plano de Ação de Durban, “reconheceu internacionalmente a existência institucional do racismo em nosso país e se comprometeu a construir medidas para a sua superação. Entre elas, as ações afirmativas na educação e no trabalho”.

Não se pode negar que o Brasil teve importantes avanços no âmbito das políticas públicas para a população negra, (como os anteriormente exemplificados) graças principalmente, à atuação dos movimentos negros, que se consolidaram coletivamente na busca por direitos desse segmento social historicamente marginalizado. As chamadas políticas de ação afirmativa são resultado desse processo de luta. Segundo Piovesan (2005) elas constituem:

Medidas especiais e temporárias que, buscando remediar um passado discriminatório, objetivam acelerar o processo com o alcance da igualdade substantiva por parte de grupos vulneráveis, como as minorias étnicas e raciais e as mulheres, entre outros grupos. As ações afirmativas, como políticas compensatórias adotadas para aliviar e remediar as condições resultantes de um passado de discriminação, cumprem uma finalidade pública decisiva para o projeto democrático: assegurar a diversidade e a pluralidade social. Constituem medidas concretas que viabilizam o direito à igualdade, com a crença de que a igualdade deve moldar-se no respeito à diferença e à diversidade. (PIOVESAN, 2005, p 49).

Nesse sentido, tem-se que as ações afirmativas significam um passo importante na luta contra o racismo, na medida em que viabiliza à população negra acesso a direitos historicamente negados, na busca da igualdade substancial.

1.3 Legislação correlata à educação antirracista. Breves considerações

As conquistas anteriormente exemplificadas precederam a criação da Lei nº 10.639, em 9 de janeiro de 2003. O marco legal alterou o artigo 26-A da Lei nº 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) tornando obrigatório o ensino da história e da cultura africana e afro-brasileira nas escolas públicas e particulares do Brasil que, por sua vez, foi posteriormente alterada, pela Lei nº 11.645/08 que acrescenta também a temática “História e cultura Indígena como temática obrigatória no currículo oficial da Rede de Ensino. (BRASIL, 2008).

O processo de implementação da referida lei, requereu e requer ações estruturantes que envolvem a relação bem articulada dos entes federativos (municípios, estados, União e Distrito Federal) para a efetivação da política pública. Nesse sentido, o plano norteador foi criado para orquestrar a implementação desse marco legal, o chamado “Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”.(BRASIL, 2004).

O Plano tem por finalidade intrínseca “à institucionalização da educação das Relações Étnico-raciais, maximizando a atuação dos diferentes atores por meio da compreensão e do cumprimento das Leis 10.639 e 11.645/08, e do Parecer CNE/CP 03/2004 e da Resolução CNE/CP 01/2004. ” (BRASIL, 2004).

Segundo o parecer supracitado, este “procura oferecer uma resposta, entre outras, na área da educação, à demanda da população afrodescendente, no sentido de políticas de ações afirmativas”; (BRASIL, 2004).

Por sua vez, a referida resolução “institui Diretrizes Curriculares Nacionais- DCN’s para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”. Nesse sentido, as DCN’s:

[Tem como metas] promover a educação de cidadãos atuantes e conscientes no seio da sociedade multicultural e pluriétnica do Brasil, buscando relações étnico-sociais positivas, rumo à construção de nação democrática (...) [e tem por princípios norteadores] consciência política e histórica da diversidade, fortalecimento da identidade e de direitos, ações educativas de combate ao racismo e à discriminação. (BRASIL, 2004).

Para além da à institucionalização da Educação das Relações Étnico-raciais o Plano Nacional tem por objetivos:

a) **Desenvolver ações estratégicas no âmbito da política de formação de professores(as), a fim de proporcionar o conhecimento e a valorização da história dos povos africanos, da cultura afro-brasileira e da diversidade na construção histórica e cultural do país;** b) Colaborar e construir com os sistemas de ensino, conselhos de educação, coordenações pedagógicas, gestores(as) educacionais, professores e demais segmentos afins, políticas públicas e processos pedagógicos para a implementação das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08; c) **Promover o desenvolvimento de pesquisas e produção de materiais didáticos e paradidáticos que valorizem, nacional e regionalmente, a cultura afro-brasileira e a diversidade;** d) Colaborar na construção de indicadores que permitam o necessário acompanhamento, pelos poderes públicos e pela sociedade civil, da efetiva implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana; e) Criar e consolidar agendas propositivas junto aos diversos atores do Plano Nacional para disseminar as Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08, junto a gestores e técnicos, no âmbito federal e nas gestões educacionais de municípios, estados e do Distrito Federal, garantindo condições adequadas para seu pleno desenvolvimento como política de Estado. (BRASIL,2013, p.19 e 20) (grifo nosso)

Efetivamente, o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana foi “construído como um documento pedagógico com o intuito de orientar e balizar os sistemas de ensino e as instituições correlatas na implementação do artigo 26-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional “o qual estabelece que:

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.
§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas

brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras. (BRASIL, 1996).

O Art. 79-B da Lei N° 9394/96 (LDB) define que o calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como ‘Dia Nacional da Consciência Negra.

Ainda acerca de uma concepção antirracista, o advento do Estatuto da Igualdade Racial, instituído pela lei N° 12.288 de 20 de julho de 2010, o qual destina-se “a garantir à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica” é um importante marco no enfrentamento ao racismo a sua e da forma que ele opera nas estruturas sociais.

Nesse sentido, no artigo 1º, parágrafo único, o Estatuto define discriminação racial ou étnico-racial; desigualdade racial; desigualdade de gênero e raça; população negra; políticas públicas e ações afirmativas:

I-discriminação racial ou étnico-racial: toda distinção, exclusão, restrição ou preferência baseada em raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica que tenha por objeto anular ou restringir o reconhecimento, gozo ou exercício, em igualdade de condições, de direitos humanos e liberdades fundamentais nos campos político, econômico, social, cultural ou em qualquer outro campo da vida pública ou privada; II - **desigualdade racial:** toda situação injustificada de diferenciação de acesso e fruição de bens, serviços e oportunidades, nas esferas pública e privada, em virtude de raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica; III - **desigualdade de gênero e raça:** a assimetria existente no âmbito da sociedade que acentua a distância social entre mulheres negras e os demais segmentos sociais; IV - **população negra:** o conjunto de pessoas que se autodeclaram pretas e pardas, conforme o quesito cor ou raça usado pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), ou que adotam autodefinição análoga; V - **políticas públicas:** as ações, iniciativas e programas adotados pelo Estado no cumprimento de suas atribuições institucionais; VI - **ações afirmativas:** os programas e medidas especiais adotados pelo Estado e pela iniciativa privada para a correção das desigualdades raciais e para a promoção da igualdade de oportunidades. (BRASIL, 2010). (grifo nosso)

O Estatuto, entre outras questões igualmente importantes, destacou orientações que estão relacionadas à área educacional. Dentre as quais destacam-se:

Art. 11. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, é **obrigatório o estudo da história geral da África e da história da**

população negra no Brasil, observado o disposto na Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996

§ 1o Os conteúdos referentes à história da população negra no Brasil serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, resgatando sua contribuição decisiva para o desenvolvimento social, econômico, político e cultural do País.

§ 2o O órgão competente do Poder Executivo fomentará a formação inicial e continuada de professores e a elaboração de material didático específico para o cumprimento do disposto no caput deste artigo.

§ 3o Nas datas comemorativas de caráter cívico, os órgãos responsáveis pela educação incentivarão a participação de intelectuais e representantes do movimento negro para debater com os estudantes suas vivências relativas ao tema em comemoração.

Art. 12. Os órgãos federais, distritais e estaduais de fomento à pesquisa e à pós-graduação poderão criar incentivos a pesquisas e a programas de estudo voltados para temas referentes às relações étnicas, aos quilombos e às questões pertinentes à população negra. (BRASIL, 2010).

A aprovação do Estatuto da Igualdade Racial significa, entre outras questões, o reconhecimento de que a população negra é a mais afetada pelas desigualdades sociais no Brasil; que o racismo estrutura a relação díspar entre negros e brancos em nossa sociedade; e que a ideia de democracia racial é falaciosa. Portanto, o Estatuto é um importante marco nos processos de lutas do movimento negro por um país antirracista.

Outra importante quebra de paradigmas na legislação educacional brasileira foi a promulgação da Lei nº 12.711/12, que dispõe sobre a reserva de vagas em instituições federais de educação superior vinculadas ao Ministério da Educação, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, de se reservar no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas; neste montante, a lei estabelece, no artigo 3º, a reserva de vagas para estudantes pretos, pardos e indígenas (PPI):

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 e indígenas 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 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).

No caso de instituições federais de ensino técnico de nível médio elas também reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso em cada curso, por turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que cursaram integralmente o

ensino fundamental em escolas públicas, incluídos nesse montante negros e indígenas.

Em suma levando em conta, primeiramente, o crivo da reserva para estudantes que estudaram integralmente o ensino fundamental ou médio em escolas públicas (para o ingresso no ensino médio ou superior) a lei estabelece que as vagas serão preenchidas, por curso e turno, por pessoas com renda igual ou inferior a 1,5 salário mínimo, por pessoas autodeclaradas pretas, pardas e indígenas e por pessoas com deficiência.

A Lei n. 12.711/12 é um instrumento que impulsiona as políticas de ação afirmativa (PPA). Vale ressaltar que a política de ação afirmativa é instrumento de reparação a população negra historicamente marginalizada no campo educacional cujos espaços universitários sempre estiveram majoritariamente ocupados pela privilegiada elite branca brasileira. As PPA são uma forma de se combater o racismo institucional o qual “é resultado do funcionamento das instituições que passam a atuar em uma dinâmica que confere ainda que indiretamente, desvantagens e privilégios com base na raça”. (ALMEIDA, 2019, p. 36).

Na sequência, em junho de 2014, foi aprovado pela Lei 13.005 o Plano Nacional de Educação (PNE), que definiu dez diretrizes, dentre as quais está incluída a “superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação ” (BRASIL, 2014). O PNE estabelece dez metas educacionais a serem cumpridas no prazo de dez anos, também tempo de vigência do próprio plano. “Universalizar o ensino fundamental de 9 anos para toda a população de 6 a 14 anos e garantir que pelo menos 95% dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência do PNE” é uma das metas.

Vale ressaltar, que em se tratando de uma país desigual e racista, o atingimento das metas educacionais estabelecidas no PNE, constituem um desafio, pois o contexto histórico de exclusão de pobres e negros(as) brasileiros, força essa parcela da população a abandonar os bancos escolares pela busca de sobrevivência, realidade que atinge também crianças.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em dezembro de 2017, é o documento que regulamenta quais são as aprendizagens essenciais que os/as estudantes das escolas públicas ou particulares devem desenvolver.

Desse modo, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é definida como:

[...] um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), e está orientado pelos princípios éticos,

políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN's). (BRASIL, 2017a, p. 6).

Os marcos legais que embasam a BNCC são: a) a CF/88, Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais; b) a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no Inciso IV de seu Artigo 9º que determina a adoção de uma Base Nacional Comum Curricular para a educação básica; c) As Diretrizes Curriculares Nacionais (Resolução N° 4, de 13 de julho de 2010) que definiram a Base como conhecimentos, saberes e valores produzidos culturalmente, expressos nas políticas públicas; e d) Plano Nacional de Educação (PNE). (BRASIL, 2014, p. 10).

Dos fundamentos pedagógicos da Base Nacional Comum Curricular, destacam-se: o foco no desenvolvimento de competências (nesse sentido, competência é definida pela própria BNCC como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2014, p. 13). Para a BNCC, isso significa, entre outras questões:

(...) assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno (...). (BRASIL, 2017).

Nesse sentido, quanto à abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, a Base Nacional Comum Curricular estabelece que “cabe aos sistemas e redes de ensino, assim como às escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporá-las aos currículos e às propostas pedagógicas, preferencialmente de forma transversal e integradora.” (BRASIL, 2017, p. 19).

Entre os temas contemplados pela BNCC, destacam-se: “educação das relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena.” De acordo com o texto da Base, “essas temáticas são contempladas” na BNCC “em habilidades dos componentes curriculares, cabendo aos sistemas de ensino e escolas, de acordo com suas especificidades, tratá-las de forma contextualizada.” (BRASIL, 2017).

Vale ressaltar que o conteúdo da BNCC foi e ainda é objeto de críticas.

Segundo Almeida, et al (2017) a temática etnicorracial não é abordada de forma

aprofundada no referido instrumento normativo.

A BNCC se constitui como uma ação de política pública educacional que diante das aprovações das Leis 10.639/03 e 11.645/08 deveria pautar a construção de um currículo que contemple o ensino da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena. Entretanto, a base não contempla as determinações previstas nas leis e nas diretrizes curriculares para educação das relações étnico-raciais, pois observamos uma abordagem mínima e pouco referenciada sobre a temática (ALMEIDA, et al. 2017, p. 7).

As autoras, ao questionarem o porquê do tratamento superficial dado pela BNCC acerca da temática das relações etnicorraciais, atribuem-no a uma escolha ideológica de manutenção do racismo estrutural:

Desse modo, nos questionamos: Por que a BNCC não aborda orientações específicas e aprofundadas de combate ao racismo, à discriminação e ao preconceito. Essa pergunta não possui resposta casual, pois o silêncio traz consigo algo que significa, inscrevendo-o em uma dada formação discursiva e que reflete posicionamentos de uma determinada ideologia. A opção por não obter de forma adequada orientações específicas e condizentes com as determinações legais previstas nas leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08, trata-se de uma escolha condizente com a estruturação e fortalecimento do racismo na sociedade brasileira, evidenciando a marginalização histórica das populações negra e indígena nas políticas públicas. (ALMEIDA, et al; p. 5).

Ainda acerca da temática etnicorracial na BNCC, Fagundes e Cardoso (2019) ponderam: “os conteúdos referentes ao que determina a Lei 10.639/2003 não são abordados de forma explícita, mas aparecem de modo difuso, exigindo boa vontade da escola e dos professores na realização das interfaces existentes”. (FAGUNDES E CARDOSO, 2019, p. 74).

Entende-se que a presença da pauta racial nos instrumentos legais⁴ é um caminho importante para a educação brasileira, devendo, portanto, ser ampla e explicitamente contemplada, sobretudo na BNCC que é orientada pelos “princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (BRASIL, 2017, p. 6). Contudo, ela não é, por si só, suficiente para a construção de uma sociedade antirracista. É fundamental o engajamento da sociedade civil, dos governos, dos movimentos sociais, da escola e da família a fim de que a efetivação da pauta racial seja

⁴ Vide. Parecer CNE. 16/2012. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola e Parecer CNE/CEB Nº: 08/2012. Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos.

concretizada.

No âmbito do Distrito Federal, a Lei Orgânica do DF (1993), faz menção expressa a população negra. O texto legal, significa também, no contexto da Unidade da Federação o reconhecimento da existência de processos de discriminação e de outras formas de violência contra a pessoa negra e outras minorias.

Art. 276. É dever do Poder Público estabelecer políticas de prevenção e combate à violência e à discriminação, particularmente contra a mulher, o negro e as minorias, por meio dos seguintes mecanismos: (Caput com a redação da Emenda à Lei Orgânica nº 16, de 1997.) I – criação de delegacias especiais de atendimento à mulher vítima de violência e ao negro vítima de discriminação; (Inciso com a redação da Emenda à Lei Orgânica nº 16, de 1997.); III – criação e execução de programas que visem à coibição da violência e da discriminação sexual, racial, social ou econômica; (Inciso com a redação da Emenda à Lei Orgânica nº 16, de 1997.); IV – vedação da adoção de livro didático que dissemine qualquer forma de discriminação ou preconceito; VI – incentivo e apoio às comemorações das datas importantes para a cultura negra; V – criação e execução de programas que visem a assistir gestantes carentes, observado o disposto no art. 123, parágrafo único; VI – incentivo e apoio às comemorações das datas importantes para a cultura negra. (Inciso acrescido pela Emenda à Lei Orgânica nº 16, de 1997.). (DISTRITO FEDERAL, 1993, p. 120).

No que se refere ao contexto educacional o Artigo 235, parágrafo diz que “o currículo escolar e o universitário devem incluir, no conjunto das disciplinas, conteúdo sobre as lutas das mulheres, dos negros, dos índios e de outros na história da humanidade e da sociedade brasileira. ” Além disso, a lei estabelece no artigo 354 “o dia 20 de novembro será considerado, no calendário oficial do Distrito Federal, como o Dia da Consciência Negra”.

Vale destacar que, em 1996, o Distrito Federal na gestão de Cristóvão Buarque, foi criada a Lei nº 1187 que dispõe sobre a introdução do estudo da raça negra como conteúdo programático dos currículos do sistema de ensino do Distrito Federal.

Art. 1º O Estudo da raça negra é conteúdo programático obrigatório dos currículos das escolas de 1º e 2º graus do Distrito Federal. § 1º No estudo da raça negra, serão valorizados os aspectos sociais, culturais e políticos da participação do negro na formação do País. § 2º Cabe à Secretaria de Educação, por seus órgãos competentes, proceder à revisão dos currículos a fim de adequá-los a esta Lei. Art. 2º A qualificação dos professores e o constante aperfeiçoamento pedagógico exigidos para a implementação do disposto no art. 1º ficarão a cargo do Poder Executivo. Parágrafo Único - Para alcançar o fim a que se refere o caput, o Poder Executivo realizará: I - cursos, seminários e debates com a participação da sociedade civil, especialmente dos movimentos populares vinculados à defesa da cultura e da contribuição afro-brasileira; II - intercâmbio com organismos nacionais e internacionais voltados à valorização do

negro; III - análise do material didático, preponderantemente o bibliográfico, a fim de suprir as carências identificadas. (DISTRITO FEDERAL, 1966).

O Currículo em Movimento entendido como o Currículo de Educação Integral preconiza “ampliar tempos, espaços e oportunidades educacionais e que tem como princípios: integralidade, intersetorização, transversalidade, diálogo escola-comunidade, territorialidade, trabalho em rede e convivência escolar negociada.” (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 11). Foi aprovado pelo Conselho de Educação do Distrito Federal nos termos da Portaria nº 389, de 4 de dezembro de 2018. 2ª edição atualizada pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal a partir da 1ª edição, publicada em 2014. A atualização do documento decorre da “universalização da organização escolar em Ciclos para as Aprendizagens na rede pública de ensino em 2018” e da homologação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC em dezembro de 2017 (Resolução CNE/CP nº 2), para “alteração das matrizes curriculares a fim de contemplar os conhecimentos essenciais trazidos na BNCC”.

Dos conteúdos contemplados no currículo em Movimento os quais devem ser ensinados no ensino fundamental, destacam-se:

Histórias de resistências de povos indígenas e afro-brasileiros com identificação de elementos cênicos de obra dramática; A formação das matrizes populacionais brasileiras (indígenas, africanas e europeias). Políticas de ações afirmativas. Combate ao racismo e à discriminação de todos os tipos de preconceitos; Pensamento e cultura no século XIX: darwinismo e racismo; Superação do racismo e de preconceitos: igualdade na diversidade; Manifestações culturais afrobrasileiras e indígenas na cultura brasileira; Pluralidades e diversidades identitárias na atualidade: movimento negro, feminista, LGBT, entre outros. (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 126)5.

Conforme mencionado anteriormente, as leis educacionais relacionadas a temática racial, não garantem por si só efetividade. Sobre essa questão, Sousa (2016, p 143) ressalta:

As leis não fazem milagres, mas na democracia sua importância é extremamente relevante, pois elas podem funcionar como ponto de partida para a transformação de determinada realidade. A passagem da intencionalidade para a concretização das leis na sociedade depende, também, da luta dos cidadãos para a sua aplicação prática. Como quaisquer outras, as leis educacionais não são concessões de, mas conquistas dos cidadãos! (SOUSA, 2016, p 143).

⁵ Vide. Currículo em Movimento do Distrito Federal. Anos Iniciais. Anos Finais.

A autora ressalta que, muito embora a criação de leis constitua passo importante na implementação da política pública, faz-se necessária a luta e engajamento da sociedade brasileira para o alcance da aplicação prática da legislação acerca da temática racial.

Estudos sobre a implementação da Lei nº 10.639/03, como os de âmbito nacional de Gomes e Jesus (2013); e no âmbito do Distrito Federal de Filice e Paz (2016) e Filice (2017) apontam que a questão racial ainda tem espaço secundário no cotidiano escolar, sendo abordada muitas vezes, de forma superficial e/ou pontual nas escolas.

1.4 Educação antirracista: um direito humano à diferença

A efetivação da educação antirracista nas escolas tem a ver com o debate sobre os direitos humanos, o qual é, segundo Pedroza e Chagas (2016, p. 86), marcado:

pela luta do reconhecimento dos direitos coletivos e não apenas os de cada indivíduo, incluindo todas as vozes não hegemônicas. Aponta para a necessidade do reconhecimento de todos[todas] enquanto humanos, e na coletividade, juntos uns com os outros. (PEDROZA e CHAGAS. 2016, p. 86).

A questão racial é uma temática que envolve a todos e todas. É direito e também é dever. Ambos decorrentes de lutas no combate aos processos de negação da existência dos povos historicamente subalternizados. Trata-se da imersão de muitos indivíduos coletivizados (ou não) em territórios de disputa como o currículo o é. Como já mencionado anteriormente, essa dinâmica envolve lutas, por exemplo, por novos saberes, epistemologias, e por outra cosmovisão, para além daquela que nos foi imposta. Ainda assim, é importante ressaltar que o artigo 26-A da LDB, por si só não efetiva direitos à população negra. Ou seja, a lei por si, não basta.

A educação antirracista requer espaços com a formação humana emancipadora e libertadora, que levem em consideração a realidade social, econômica e racial dos sujeitos e tudo que cerca esta realidade. Ela requer, ainda, construções participativas e democráticas que consolidem o respeito, valorização e promoção às diferenças em prol de uma sociedade mais justa.

Segundo Cavalleiro (2001) “o racismo no Brasil é um caso complexo e singular, pois ele se afirma por meio da sua própria negação. Ele é negado de forma veemente, mas mantém-se presente no sistema de valores que regem o comportamento da nossa sociedade. ”

As práticas racistas escancaram-se, inclusive na sua forma mais vil e violenta, própria

dele mesmo. E para refrescar a nossa memória (sobretudo, daquelas pessoas que, para a questão do racismo, fazem questão de não tê-las refrescadas) destacamos algumas práticas dessa opressão recentemente midiaticizadas nacional e internacionalmente. Tratam-se de discursos racistas atribuídos ao então presidente da República, eleito em 2018. Voltemo-nos a eles:

- “Somos um país cristão. Não existe essa historinha de Estado laico, não. O Estado é cristão. Vamos fazer o Brasil para as majorias. As minorias têm que se curvar às majorias. As minorias se adequam ou simplesmente desaparecem”.

“Quem usa cota, no meu entender, está assinando embaixo que é incompetente. Eu não entraria num avião pilotado por um cotista. Nem aceitaria ser operado por um médico cotista”

- “Fui num quilombola [sic] em Eldorado Paulista. O afrodescendente mais leve lá pesava sete arrobas. Não fazem nada! Acho que nem para procriadores servem mais.”

“Isso não pode continuar existindo. Tudo é coitadismo. Coitado do negro, coitado da mulher, coitado do gay, coitado do nordestino, coitado do piauiense. Vamos acabar com isso”⁶.

São reais os ataques a negros e negras em nosso país. Essa violência contra essa parcela da sociedade também se propaga nas redes sociais reforçando o ódio contra as vítimas. O sistema de opressão de que falamos atravessa nossa sociedade e a nossa história. Por isso, é, cada vez mais, necessário (re)assumirmos veementemente nosso comprometimento com a questão racial, e resistirmos a todas as formas de violência que buscam silenciar a nossas vozes: as vozes de todos e todas que denunciam a não existência de uma democracia racial, e que buscam também, por meio da resistência, uma forma de superação desse sistema perverso que oprime e mata, denominado racismo.

O racismo é um obstáculo para a cidadania, para as relações humanas pacíficas e para a justiça econômica e social entre brancos e negros. Nesse sentido, ele é também um entrave para a educação em direitos Humanos, essa compreendida, segundo Magendzo (2006) como:

[...] a prática educativa que se funda no reconhecimento, na defesa, no respeito e na promoção dos direitos humanos e que tem por desenvolver nos indivíduos e povos suas máximas capacidades como sujeitos de direitos e oferecer-lhes as ferramentas e os elementos para fazê-los efetivos. Trata-se de uma formação que reconhece as dimensões históricas, políticas e sociais da educação e que se baseia em valores, princípios, mecanismos e instituições relativos aos direitos humanos em sua integralidade e em sua

⁶ Em 2019, matéria divulgada pela revista Carta Capital, trouxe 25 frases mais polêmicas atribuídas a Jair Messias Bolsonaro ao longo da carreira política dele. À época da divulgação da matéria, Bolsonaro já ocupava, desde janeiro, o cargo de Presidente da República. Acesso a íntegra da matéria em: <https://www.cartacapital.com.br/politica/bolsonaro-em-25-frases-polemicas/> Acesso em: 07 de julho de 2019

relação de interdependência e indivisibilidade com a democracia, o desenvolvimento e a paz. (MAGENDZO, 2006, p. 23).

Enquanto não admitirmos que é falaciosa a existência de uma harmonia racial, enquanto nós não admitirmos sob qual sistema de opressão foram constituídas as nossas relações até os dias atuais, enfim, enquanto não deixarmos o cinismo de lado, o racismo continuará atravessando a nossa sociedade e determinando o lugar e o não lugar de cada um de nós. Isso implica em dizer que se a existência desse sistema continuar sendo apagada, silenciada, ignorada, ele se fortalecerá na violação de direitos, como entrave das possibilidades de relações humanas pacíficas, nos mais diferentes espaços sociais, os quais incluem a escola. Nesse sentido, entendemos que o reconhecimento da existência do racismo precede o pensamento sobre a Educação antirracista que, por sua vez, visa, segundo Cavalleiro (2001):

à erradicação do preconceito, das discriminações e de tratamentos diferenciados. Nela, estereótipos e ideias preconcebidas, estejam onde estiverem (meios de comunicação, material didático, e de apoio, corpo docente, corpo discente etc.) precisam ser duramente criticados e banidos. É um caminho que conduz à valorização da igualdade nas relações. (...) Nela [na educação antirracista] é permanente o combate aos sentimentos de inferioridade e superioridade, visto que a palavra máxima [dela] é a igualdade entre os seres humanos. (CAVALLEIRO, 2001, p. 150).

A educação antirracista é um importante caminho de valorização das diferenças frente as desigualdades sociais no Brasil que têm como pano de fundo o racismo.

O espaço escolar pode contribuir, significativamente, para a promoção de diferentes percepções de mundo, pois os/as estudantes e profissionais que atuam nesses estabelecimentos possuem trajetórias, pertencem as realidades sociais, econômicas, raciais, de gêneros e religiosas distintas, e que devem ser respeitadas. Assim sendo, pensar numa educação antirracista é desprender-se de uma percepção hegemônica de escola e de mundo.

Cavalleiro (2001, p. 147) faz reflexões sobre a visão homogeneizante da escola, nesse sentido, alerta que essa realidade não se inicia [tampouco limita-se] ao contexto escolar, mas é nele reforçado.

Muitas vezes, nas relações diárias estabelecidas nas escolas ocorre difusão dos valores, crenças, comportamentos e atitudes de hostilidade em relação ao grupo negro, que comprometem seu reconhecimento e sua aceitação por parte dos que lá estão. Temos então, no ambiente escolar, a reprodução do padrão tradicional da sociedade. O que é compreensível, mas não aceitável. Ao se achar igualitária, livre do preconceito e da discriminação, muitas escolas têm perpetuado desigualdades de tratamento e minado efetivas oportunidades igualitárias a todas as crianças. Sabemos não ser tarefa apenas da educação a transformação da sociedade. Mas esperamos que ela acompanhe as transformações sociais e as mudanças históricas. (CAVALLEIRO, 2001, p. 147).

Ao refletir sobre a construção de uma sociedade igualitária [antirracista], o faz pensando inclusive na escola, espaço (infere-se) integrante da sociedade. Afirma que “a construção de uma sociedade igualitária depende de ações concretas”. Nesse sentido, alerta que a elaboração de um cotidiano escolar o qual concebemos como antirracista:

(...) é uma elaboração de um cotidiano escolar que contemple as necessidades específicas de alunos/as negros/as, a saber: a) reconhecimento da problemática racial na sociedade; b) desenvolvimento de estratégias pedagógicas que possibilitem o reconhecimento da igualdade entre os grupos raciais e, paralelamente a aceitação positiva dos alunos negros pelos demais alunos; c) provimento de alternativas para a construção de autoconceito positivo e autoestima elevada para crianças e adolescentes negros, incentivando-os a construir projetos de vida.(...) A educação antirracista reconhece o ambiente escolar como um espaço privilegiado para a realização de um trabalho que possibilite o conhecimento respeitoso das diferenças raciais, bem como dos indivíduos pertencentes aos grupos discriminados”. (Idem).

Para Cavalleiro (2001, p. 157), “uma educação antirracista prevê necessariamente um cotidiano escolar que respeite, não apenas em discurso, mas também em prática as diferenças raciais”.

Dessa forma, a escola que reconhece a existência das desigualdades raciais em nossa sociedade bem como as problematizam no interior do estabelecimento de ensino e e para além dele; que dá ênfase para valorização e respeito das características multifacetadas que a própria escola possui, que cria caminhos possíveis em prol da superação do racismo e de toda forma de violência e o fazem toda a sua prática cotidiana, por meio de uma atuação coletiva e dialogada, inclusive no que a elaboração e implementação de ações, projetos e programas, e em especial do projeto político-pedagógico, é uma escola que tem a educação antirracista como concepção. Nos colocamos a entender o que venha a ser projeto a partir da compreensão da origem etimológica da palavra que decorre do termo em latim *projectu* que significa “algo lançado a frente”. Para Gadotti o projeto

supõe rupturas com o presente e promessas para o futuro. Projetar significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se, atravessar um período de instabilidade e buscar uma nova estabilidade em função da promessa que cada projeto contém de estado melhor do que o presente. Um projeto educativo pode ser tomado como promessa frente a determinadas rupturas. As promessas tornam visíveis os campos de ação possível, comprometendo seus atores e autores [...] (GADOTTI, 1998, p. 18).

À luz de Veiga (2001) pode-se afirmar que o projeto político-pedagógico (PPP) traduz intenções e compromisso assumidos coletivamente. Ele é entendido como “a própria organização do trabalho pedagógico da escola”, (p.22). Nesse sentido, constitui, ainda, elemento norteador desse coletivo o qual influencia a sociedade e por ela também é influenciado, busca. Possui caráter flexível, pois está em constante construção, reúne um conjunto de propostas de ações intencionais, explícitas e concretas que são definidas coletivamente e que serão executadas durante determinado período de tempo. O projeto pedagógico é também político, por estar, (p. 13) “intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária. É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade”, concebe a escola como um espaço de formação cidadã, e de emancipação dos sujeitos os quais serão capazes de provocar transformação social.

Não se constrói um projeto sem uma direção política, um norte, um rumo. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é também político. O projeto pedagógico da escola é, por isso mesmo, sempre um processo inconcluso, uma etapa em direção a uma finalidade que permanece como horizonte da escola. GADOTTI (1997, p. 2).

É também pedagógico, que além de organizar o conjunto de projetos e atividades educacionais necessários ao processo de ensino e aprendizagem o é também “ no sentido de definir as ações educativas e as características necessárias às escolas de cumprirem seus propósitos e sua intencionalidade” (Veiga, 2001 p.13). Dessa forma, as dimensões políticas e pedagógicas são também indissociáveis.

Nesse sentido, concebe-se que o trabalho coletivo também se fortalece enquanto espaço de transformação e de promoção da cidadania, quando é possível verificar nele efetividade do respeito a todas as pessoas. O trabalho pedagógico construído coletivamente e à luz de uma concepção de educação antirracista implica em possibilidades de construção de espaços que promovam uma sociedade mais justa.

No Brasil, os indicadores sociais evidenciam as desigualdades entre negros e não negros no Brasil. 7 Segundo Cavalleiro (2001, p. 148), “as estatísticas estampam a diferença de

⁷ Vide PNAD2018 e PDAD2018.

participação entre os grupos raciais e rompem com a idéia falaciosa de uma democracia racial brasileira. ” o que veremos de forma exemplificativa no capítulo a seguir.

CAPÍTULO 2: DESIGUALDADES ENTRE NEGROS E NÃO NEGROS: BREVES REPERCUSSÕES EDUCACIONAIS.

Considerando as questões abordadas até este momento, serão apresentados a seguir, a título exemplificativo, dados que traduzem as desigualdades entre negros e não negros no âmbito nacional e distrital, especificamente no que tange às questões educacionais.

2.1 Dados nacionais.

Embora tenhamos tido avanços recentes no aumento da escolaridade da população negra (em parte graças às políticas públicas e educacionais de ação afirmativa e as decorrentes sobretudo, da luta dos movimentos sociais, em especial, o movimento negro) ainda assim, verificamos ser imperativa a necessidade de superação das desigualdades especialmente as que atingem pretos e pardos no espaço educacional.

Bonilha (2015) em pesquisa intitulada “O não-lugar⁸ do sujeito negro na educação brasileira” em que busca “analisar dados estatísticos educacionais acerca da trajetória do sujeito negro, na educação básica, de modo a identificar as regiões do Brasil que apresentam os maiores índices de exclusão escolar”(idem, p. 31), constata que:

O racismo no Brasil ainda continua sendo a explicação mais sólida para as condições de desigualdade entre brancos e negros, e que, portanto, enquanto não forem desenvolvidas políticas públicas específicas em relação à questão racial, a população negra continuará sofrendo os danos da exclusão e da desqualificação social (BONILHA, 2015, p. 46).

Dados sobre o perfil da população analfabeta de 15 anos ou mais de idade, segundo cor/raça, no período de 2011 a 2015 (Ipea, 2017) revelam a realidade desigual que atinge sobremaneira a população negra.

⁸ Para “caracteriza-se o “não-lugar” como o espaço do anonimato, que é impessoal, sem qualquer traço de identidade ou de valorização; uma forma eficaz de silenciar e apagar um segmento da população da história e da cultura de um país. É importante destacar que tal exclusão acontece principalmente no nível simbólico, isto é, o “não-lugar” não corresponde apenas a um espaço físico, trata-se, também, de uma exclusão que opera no nível da subjetividade dos sujeitos.”(Bonilha, 2015, p. 32).

Tabela 1 - População analfabeta de 15 anos ou mais de idade, segundo cor/raça - Brasil, 2011 a 2015

Região	Cor/Raça	Total				
		2011	2012	2013	2014	2015
Brasil	Total	12.904.190	13.262.493	13.231.714	13.062.355	12.771.640
	Branca	3.884.724	3.838.831	3.806.153	3.699.395	3.610.111
	Negra	9.019.466	9.423.662	9.425.561	9.362.960	9.161.529

Fonte: IBGE/PNAD.

Elaboração: IPEA/DISOC e Unifem.

Os dados acima permitem constatar que nos quatros anos consecutivos a população negra compõe maioria no número de analfabetos, chegando, em 2015, ao total de 72% de pessoas. Os dados até aqui apresentados mostram, notadamente, que a educação no Brasil para negros e brancos é desigual.

As estatísticas revelam que brancos concentram os melhores indicadores enquanto parcela da sociedade majoritariamente alfabetizada, que mais vai à escola e que consegue concluir os estudos. Os dados apontam, ainda, que no Brasil o maior número de analfabetos é composto por pessoas negras. (Ipea, 2017).

De acordo com os dados da PNAD Contínua (2018) o percentual de pessoas de 25 anos ou mais de idade que concluíram ao menos a educação básica⁹ obrigatória, segundo cor ou raça, foi de 55,8% de pessoas brancas, e 40,3% de pessoas pretas e pardas. A realidade da população negra quanto às oportunidades educacionais é abordada nas reflexões de Jaccoud (2008):

A esfera educacional é um espaço estratégico para a construção de uma sociedade mais dinâmica, igualitária e integrada. Além da imprescindível função formativa, a educação, como geradora de oportunidades, constitui-se numa porta de entrada

⁹ Segundo o PNAD Contínua (2018), completar a educação básica significa concluir o ensino médio ou frequentar ou ter frequentado o ensino superior ou a pós-graduação”.

privilegiada ao mercado de trabalho e representa instrumento poderoso de ascensão social. Contudo, são expressivas as desigualdades entre brancos e negros nas diversas etapas da vida escolar. Os negros encontram-se em situação desfavorável em relação aos brancos desde os primeiros anos do Ensino Fundamental, com indicadores mais elevados de repetência e de evasão. Em decorrência, mantêm taxas mais altas de defasagem escolar – inadequação entre idade e série – e abandono da escola, além de chegarem mais tarde e em menor proporção ao Ensino Médio e ao Ensino Superior. As consequências se fazem sentir na forma de acesso ao mercado de trabalho, onde os jovens negros entram mais cedo do que os jovens brancos e em posições de menor demanda de qualificação. (JACCOUD, 2008, p. 155).

Ainda nessa conjuntura de desigualdades, no Brasil, a média de estudo da população negra é menor em relação a população branca e também menor que a média nacional. Ou seja, no país, em que a maioria da população se declara preta e/ou parda, tem os seus bancos escolares ainda hoje ocupados por mais tempo, por pessoas brancas.¹⁰

Podemos inferir, por exemplo, que as pessoas negras, uma vez marginalizadas no âmbito educacional, têm, conseqüentemente, dificuldades de ascender socialmente.

Ressalta-se que estatísticas mais atualizadas ainda não refletem uma ruptura com as desigualdades entre negro e não negros no Brasil¹¹.

Das 50 milhões de pessoas de 14 a 29 anos do país, 20,2% (ou 10,1 milhões) não completaram alguma das etapas da educação básica, seja por terem abandonado a escola, seja por nunca a terem frequentado. Desse total, 71,7% eram pretos ou pardos. (BRASIL, 2019).

Os dados apontam que a taxa de analfabetismo dos pretos e pardos é maior que a dos brancos.

Na análise por cor ou raça, chama atenção a magnitude da diferença entre pessoas brancas e pretas ou pardas. Em 2019, 3,6% das pessoas de 15 anos ou mais de cor branca eram analfabetas, percentual que se eleva para 8,9% entre pretos ou pardos (diferença de 5,3 p.p.). No grupo etário de 60 anos ou mais, a taxa de analfabetismo dos brancos alcançou 9,5% e, entre as pessoas pretas ou pardas, chegou a 27,1%. (BRASIL, 2019).

¹⁰ “Retrato das Desigualdades de Gênero e Raça” - elaborado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) em parceria com a Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres (SMP) do Ministério da Justiça e Cidadania, e com a Entidade das Nações Unidas para a Igualdade de Gênero e Empoderamento das Mulheres (ONU Mulheres). A publicação tem por objetivo “disponibilizar informações sobre a situação de mulheres, homens, negros e brancos em nosso país”. O “Retrato” “apresenta indicadores oriundos da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD)” e do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

¹¹ PNAD, 2019. Vide: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/28285-pnad-educacao-2019-mais-da-metade-das-pessoas-de-25-anos-ou-mais-nao-completaram-o-ensino-medio>

Nota-se que “permanece uma desigualdade entre a população de 18 a 24 anos de cor ou raça branca e a de preta ou parda – em 2019, os primeiros tinham uma escolaridade média de 12,3 anos e os últimos, de 11,1 anos.” (PNAD, 2019). Quanto as oportunidades relacionadas ao ensino superior, os dados apontam também que¹²:

(...). Na faixa de 18 a 24 anos, um jovem de cor ou raça branca tem, aproximadamente, duas vezes mais chances de frequentar ou já ter concluído o ensino superior que um jovem de cor ou raça preta ou parda – 35,7% contra 18,9%. (...). A proporção de pessoas de cor ou raça branca de 25 anos ou mais com nível superior era de 24,9%, enquanto aquelas de cor ou raça preta ou parda registravam 11,0%.” (PNAD, 2019).

A Síntese de indicadores sociais (IBGE, 2020)¹³ a qual faz uma análise das condições de vida da população brasileira apresenta a distribuição percentual da população de 25 anos ou mais de idade, por nível de instrução, segundo a cor ou raça – 2019, conforme mostra tabela a seguir:

Tabela 2: Distribuição percentual da população de 25 anos ou mais de idade, por nível de instrução, cor ou raça - 2019

Nível de instrução	Pretos e Pardos	Branco
Sem instrução ou Ensino Fundamental incompleto	44,8%	31,5%
Fundamental completo ou Ensino Médio incompleto	13,4%	11,5%
Ensino Médio completo ou Ensino Superior incompleto	30,9%	32,1%
Superior completo	11,0%	24,9%

Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2019. Nota: Dados referentes ao 2º trimestre. Com adaptação.

Embora nos últimos anos as estatísticas apontem para o aumento da população negra quanto ao acesso ao nível superior, isso não significa a superação das desigualdades existentes entre o referido grupo social e as pessoas não negras que concluem esse nível de ensino.

A partir dos dados acima, podemos verificar que a população negra, com 25 anos ou mais de idade, é majoritariamente aquela que possui o nível fundamental incompleto no Brasil.

¹² Vide: PNAD, 2019.

<https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/s/liv/101760.pdf>

¹³ Vide: Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2020.

Ao passo que a população branca com a mesma faixa etária é a que possui maior percentual de conclusão do nível superior.

Ressalta-se que a expansão quantitativa de acesso ao ensino superior por parte da população negra é produto de luta antirracista educacional que teve como resposta, especialmente, a criação de políticas de ação afirmativa.¹⁴ Contudo o Brasil tem um longo caminho a percorrer no que tange a igualdade racial no âmbito educacional, pois os dados demonstram que tanto na educação básica quanto na superior se verifica uma realidade desfavorável ainda ao negros.

A cor e raça majoritariamente representada dos concluintes do ensino superior acaba por repercutir também em outras estatísticas, por exemplo, aquelas que revelam o perfil do professor da educação básica (CARVALHO, 2018)¹⁵ conforme é possível verificar na tabela a seguir:

Tabela 3 - Professores por raça/cor e etapa de ensino – Brasil – 2017

Etapas da Educação Básica	Branca	%	Preta	%	Parda	%
Educação Infantil	242.252	43,5	24.148	4,3	139.027	24,9
Anos Iniciais do Ensino Fundamental	761.737	41,9	32.396	4,5	201.739	26,5
Anos Finais do Ensino Fundamental	314.382	41,1	30.449	4,0	194.723	25
Ensino Médio	238.065	46,7	18.797	3,7	103.608	20,3

Fonte: Carvalho (2018). Com adaptação.

Os dados revelam as desigualdades entre negros e não negros no professorado brasileiro¹⁶. Infere-se que o espaço escolar reproduz o modelo branco também no corpo docente, no qual as crianças, jovens e adultos negros, não se veem representados. Assim, conforme afirma Guimarães (2010), “o seguimento privilegiado pela escola não representa a maioria dos seguimentos raciais que compõem tanto o meio escolar quanto o meio social. ”

¹⁴ Vide : ARTES, Amélia & RICOLDI, Arlene Martinez, 2010. As autoras tratam sobre acesso de negros no ensino superior, bem como fazem recorte temporal sobre as principais mudanças.

¹⁵ Vide: Trata-se de relato de pesquisa publicado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Autora: Carvalho, Maria Regina Viveiros de. Perfil do professor da educação básica / Maria Regina Viveiros de Carvalho. – Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2018. 67 p. – (Série Documental. Relatos de Pesquisa, ISSN 0140-6551 ; n. 41).

¹⁶ Ressalta-se que a presença majoritária de docentes brancos não é uma exclusividade da educação básica, mas também se verifica em instituições de ensino superior. Vide: Bujato & Souza, 2020. Inep, 2018.

(GUIMARÃES, 2010, p. 53). A atenção sobre a escola, deve ser profunda e minuciosa. A respeito disso, Cavalleiro (2001) alerta que o “olhar superficial dá margem a compreensão de uma relação harmoniosa entre adultos e crianças, negros e brancos.” (CAVALLEIRO, 2001, p. 145). Nesse sentido, ressalta-se que educar em Direitos Humanos e considerar a implementação do art. 26-A da LDB é umas das formas de desmascarar o mito da democracia racial.

A escola, como espaço formativo e de promoção da cidadania, deve comprometer-se efetivamente na luta por uma sociedade justa a partir de uma concepção antirracista de educação. Isso inclui, por exemplo, a efetividade de políticas públicas capazes de promoverem a diversidade racial no corpo docente educacional brasileiro tanto no ensino básico quanto no ensino superior.

2.2 Dados distritais: a desigualdade racial educacional no Distrito Federal

Segundo a Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios (PDAD, 2018) realizada pela Companhia de Planejamento do Distrito Federal (Codeplan) a população do DF é majoritariamente negra, o que corresponde a 57,6% entre pretos e pardos. Brancos correspondem a 40,9% da população.

Os resultados apresentados na PDAD (2018) a partir da organização por grupos de RA's que “permite (...) identificar situações contrastantes dentro do DF, todas elas fortemente associadas ao nível de rendimento.” (PDAD, 2018). Dessa forma, totalizando quatro grupos de RA's estes são definidos e caracterizados da seguinte forma:

- Grupo 1 (alta renda): Plano Piloto, Jardim Botânico, Lago Norte, Lago Sul, Park Way e Sudoeste/Octogonal. Em 2018, a população desse grupo era de 384.913 pessoas, com renda domiciliar média de R\$ 15.635;
- Grupo 2 (média-alta renda): Águas Claras, Candangolândia, Cruzeiro, Gama, Guará, Núcleo Bandeirante, Sobradinho, Sobradinho II, Taguatinga e Vicente Pires. Em 2018, a população desse grupo era de 916.651 pessoas, com renda domiciliar média de R\$ 7.321;
- Grupo 3 (média-baixa renda): Brazlândia, Ceilândia, Planaltina, Riacho Fundo, Riacho Fundo II, SIA, Samambaia, Santa Maria e São Sebastião. Em 2018, a população desse grupo era de 1.269.601 pessoas, com renda domiciliar média de R\$ 3.123;

• Grupo 4 (baixa renda): Fercal, Itapoã, Paranoá, Recanto das Emas, SCIA –Estrutural e Varjão. Em 2018, a população desse grupo era de 310.689 pessoas, com renda domiciliar média de R\$ 2.476; (DISTRITO FEDERAL, 2018, P. 8).

O quadro a seguir apresenta a renda e a raça/cor, do agrupamento das RA's do Distrito Federal:

Quadro 1: Grupos de RA's, renda e raça/cor. Distrito Federal, 2018.

Agrupamento	Renda	Raça/Cor (%) majoritariamente representada
Grupo 1	Alta renda - média de R\$ 15.635	65,8% Brancos
Grupo 2	Média-alta renda - média de R\$ 15.635	51,4% Negros (pretos e pardos)
Grupo 3	Média-baixa renda - média de R\$ 3.123	66,6% Negros (pretos e pardos)
Grupo 4	Baixa renda - média de R\$ 2.476	69% Negros (pretos e pardos)

Fonte: PDAD, 2018, com adaptação.

É possível fazer algumas inferências prévias a partir do Quadro 2 que a renda está diretamente relacionada a cor/raça; quanto menor for a renda do grupo, maior é o percentual de pessoas negras que o compõem. Embora registremos a necessidade de pesquisas mais aprofundadas, o quadro a seguir parece mostrar que escolaridade, raça e classe são inseparáveis na grande maioria dos dados. Certamente há exceções.

No que tange ao âmbito educacional, a partir da distribuição da escolaridade da população do Distrito Federal com 25 anos ou mais de idade, por grupo de renda, apresentada na PDAD (2018), é possível verificar o nível de escolaridade majoritariamente representado em cada um desses grupos. Nesse sentido tem-se:

Quadro 2- Grupos de RA's. Pessoas com 25 anos ou mais de idade - Nível de escolaridade majoritariamente representado, Distrito Federal, 2018.

Agrupamento	Renda/ RA's	Nível de escolaridade majoritariamente representada	%
Grupo 1	*alta renda **composto pelas seguintes RA's: Plano Piloto, Jardim Botânico, Lago Norte, Lago Sul, Park Way e Sudoeste/Octogonal)	Ensino Superior completo	76,6
Grupo 2	*média-alta renda *composto pelas seguintes RA's: Águas Claras, Candangolândia, Cruzeiro, Gama, Guará, Núcleo Bandeirante, Sobradinho, Sobradinho II, Taguatinga e Vicente Pires.	Ensino Superior completo	42,8
Grupo 3	*média-baixa renda *composto pelas seguintes RA's: Brazlândia, Ceilândia, Planaltina, Riacho Fundo, Riacho Fundo II, SIA, Samambaia, Santa Maria e São Sebastião.	Ensino Médio completo	36,1
Grupo 4	*baixa renda *composto pelas seguintes RA's: Fercal, Itapoã, Paranoá, Recanto das Emas, SCIA–Estrutural e Varjão.	Ensino Fundamental incompleto	32,6

Fonte: PDAD, 2018. Com adaptação.

Inferese dos dados acima que quanto ao grupo 4 o perfil populacional (25 anos ou mais de idade) é majoritariamente negro, menos escolarizado e conforme os dados anteriores, é também o mais pobre. Realidade extrema oposta as da Regiões Administrativas que compõem o grupo 1, este de população majoritariamente branca, mais rica e mais escolarizada.

Outra reflexão muito sintomática é quanto a distribuição da frequência escolar da população entre 4 e 24 anos, no DF. A PDAD (2018) aponta que, enquanto o grupo 1 de alta renda e cuja população é majoritariamente branca, corresponde aqueles/aquelas que frequentam também majoritariamente escolas particulares (52,5%).

No grupo 2 (de renda média-alta) que tem uma porcentagem também significativa de brancos, cerca de 57%; tem 37,8% da população que frequenta escola pública. Os que frequentam escolas particulares correspondem a 36%.

Por sua vez, nos grupos 3 e 4, respectivamente de renda média-baixa e baixa, cuja população é majoritariamente negra, correspondem em maioria aqueles/aquelas que frequentam escolas públicas (57,7% e 60,4%).

Infere-se do conjunto de dados que a população majoritariamente negra e pobre do DF é também a que ocupa a maior parte dos bancos escolares públicos. Com efeito, é também a população negra, a mais afetada pelo fenômeno da evasão, e nesse sentido:

(...) pode-se entender que o avanço escolar está ligado às questões raciais e socioeconômicas. Enquanto pessoas brancas e de renda mais elevada alcançam níveis mais altos de escolaridade, pessoas negras e de renda mais baixa tendem a ter um menor índice de avanço escolar. E mesmo entre os mais pobres, os piores indicadores educacionais são observados entre os estudantes negros. Essas disparidades são fruto do racismo estrutural existente na sociedade brasileira, que é expresso pela desigualdade persistente nos indicadores educacionais e econômicos, refletidos nos ambientes familiares.¹⁷

À luz de Cavalleiro (2001, p. 67), entende-se que o cenário educacional brasileiro, ainda é aquele” no qual “as possibilidades de sucesso de alunos/as negros/as é menor que a dos/as brancos/as”. Essa consideração é reforçada nos dados da “Síntese de evidências: Evasão escolar no DF: uma análise de alternativas possíveis”, (2020), publicado pela Companhia de Planejamento do Distrito Federal:

Em 2017, no Distrito Federal, 6,7% das crianças e adolescentes entre 4 e 17 anos estavam fora da escola. O maior percentual de evasão escolar no DF é de adolescentes entre 15 e 17 anos (8,1% do total de adolescentes). (...) A análise por raça mostra que 64,8% dessas crianças e adolescentes fora da escola são negros e que 43,9% deles têm renda média familiar de menos da metade de um salário mínimo. (DISTRITO FEDERAL, 2020, p. 10)¹⁸.

Nesse sentido é imperativo (re)pensar a educação a partir de uma concepção antirracista. É imprescindível o olhar atento às crianças e jovens negros do Distrito Federal a partir do qual seja possível (re)construir efetivamente uma escola acolhedora cujo espaço seja de pertencimento e valorização da população negra bem como de combate a todas as formas de violência dentre as quais inclui o racismo.

17 Vale citar o Observatório de Educação: Guia sobre abandono e evasão escolar, o qual apresenta um panorama da educação brasileira. Disponível em: https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/em-debate/abandono-evacao-escolar?utm_source=google&utm_medium=search&utm_campaign=jornalistas_evasao

18 Vale observar a publicação “Síntese de evidências. Evasão escolar no DF”: uma análise de alternativas possíveis de 2020.

2.2.1 Racismo no Distrito Federal

O Ministério Público do Distrito Federal e Territórios (MPDFT) por meio do Núcleo de Enfrentamento à Discriminação¹⁹ (NED) do MPDFT, criado “como forma de reconhecer a existência de grupos discriminados e fortalecer a proteção contra crimes raciais” publicou, no ano de 2017, a obra intitulada “Acusações de racismo na capital da República: obra comemorativa dos 10 anos do Núcleo de Enfrentamento à Discriminação do MPDFT”²⁰ que apresenta “informações estatísticas e análises sobre a evolução da jurisprudência a partir da atuação do Ministério Público” quanto ao enfrentamento da discriminação racial no Brasil.

A publicação contou com a colaboração de especialistas e professores, segundo o MPDFT, com reconhecida atuação na temática racial. De acordo com os dados apresentados na publicação, “o número de prisões em flagrante por crimes de racismo e injúria racial cresceu de 2011 a setembro 2016 de 8 para 38 prisões em flagrante, ou seja 375%. E o número de denúncias subiu 1.190% de 2010 a dezembro de 2016. ”

A injúria racial ocorre quando a honra de uma pessoa é atingida por expressões de cunho racista. No Brasil tal conduta é crime cuja prática tem por objetivo atingir o decoro, ou seja, a honra subjetiva da vítima. Nesse sentido o artigo 140, §3º, do Código Penal prevê “pena - detenção, de três meses a um ano, e multa, além da pena correspondente à violência.”

Segundo os dados apresentados pelo MPDFT, no Distrito Federal, a cidade de Brasília é a que possui maior incidência de casos de racismo e injúria no DF e “entre os processos com denúncias ajuizadas: 46% dos casos foram solucionados com o acordo processual de suspensão condicional do processo, com aplicação imediata de penas alternativas”, as quais estão distribuídas em conscientização sobre a igualdade racial (66%) e em indenização em favor das vítimas (36%).

O ambiente de trabalho da vítima é o local em que há maior ocorrência de casos de discriminação racial. O MPDFT listou as expressões racistas mais utilizadas, dentre as quais destacam-se aqui as que estão relacionadas à moralidade (“preto safado”) e aquelas que equiparam as vítimas com animais (“macaco”) por exemplo.

A tabela a seguir mostra a evolução da quantidade das denúncias de racismo e injúria racial.

¹⁹ Segundo o MPDFT, “O Núcleo foi implementado pela Procuradoria-Geral de Justiça do MPDFT em 2005, vinculado à Coordenação dos Núcleos de Direitos Humanos (CNDH) em 2006. ”

²⁰ Obra coordenada pelo promotor de Justiça Thiago André Pierobom de Ávila, que coordenou a CNDH por quatro anos, do início de 2013 ao início de 2017

Tabela 4 - Denúncias de racismo e injúria racial

<i>Ano</i>	<i>Quantidade</i>
2010	10
2011	13
2012	15
2013	61
2014	46 ²¹
2015	94
2016	129
2017	46
2018	87
2019	89 ²²

Fonte: MPDFT. 2019.

As práticas racistas (ajuizadas ou não) se dão nos mais variados espaços sociais, dentre os quais podemos citar o ambiente familiar, o trabalho, as vias públicas, e a escola. Tomando como exemplo as ações ajuizadas a partir das denúncias de racismo e/ou injúria racial, tem-se que dentre as práticas racistas há aquelas que se verificam também nos estabelecimentos escolares. O MPDFT apresenta alguns casos:

- No dia 10 de maio de 2017, por volta das 15h30, [em escola pública], Brasília/DF, a acusada, com vontade livre e consciente, ofendeu a dignidade e o decoro [da vítima], com elementos referentes à raça e cor da vítima. [A vítima] é coordenador pedagógico [em escola pública], local onde estuda o filho da acusada. Nas circunstâncias acima descritas, [a vítima], [...] estava no balcão de atendimento da Secretaria da mencionada instituição de ensino, quando a acusada, [...], apareceu falando ao telefone em tom bastante exaltado. Ato contínuo, a acusada indagou para a pessoa que estava do outro lado da linha telefônica: “quem foi que fez o acordo com você? Ah, foi o escuro né?”, referindo-se vítima. Neste momento, a vítima pediu para que ela lhe chamasse por seu nome, oportunidade em que [a acusada] passou a injuriá-lo com dizeres do tipo: “você é escurinho mesmo, qual o problema nisso? Você é escurinho mesmo, como que a gente vai resolver esse problema? Você vai tomar remédio para virar o Michael Jackson?” (MPDFT, AUTOS n. 2017.01.1.040880-4, 2017).

- No período compreendido entre março e julho do ano de 2016, [em] Escola e Creche (...), localizada [em] Sobradinho I – DF, as acusadas (...), com vontade livre e consciente, submeteram as crianças sob sua vigilância a vexame e constrangimento, bem como expuseram a perigo a saúde das crianças sob sua vigilância, a saber, (...), (...), (...), (...), (...), para fim de educação e ensino, privando-as de alimentação e cuidados indispensáveis, bem como abusaram dos

²¹ Segundo do MPDFT foram oferecidas 46 denúncias, contudo 1 (uma) não foi recebida pelo poder judiciário.

²² Ajuizadas até junho de 2019.

meios de correção e disciplina. No mesmo contexto, a acusada (...) ofendeu a dignidade e o decoro da criança (...), com elementos referentes à raça e cor. (MPDFT, Autos n. 2016.06.1.001008-4, 2017).

À luz de Cavalleiro (2001) é imprescindível que o art. 26-A da LDB seja seriamente implementado, como compromisso na luta contra o racismo, especialmente no contexto escolar: “se sabemos que são prejudiciais para o desenvolvimento de toda criança ofensas verbais, rejeição e constrangimentos, precisamos então nos esforçar permanentemente para promover uma educação antirracista” (CAVALLEIRO, 2001, p. 159).

Destacamos outro exemplo de ação ajuizada pelo MPDFT sobre denúncias de racismo e/ou injúria racial:

- No dia 29 de abril de 2016, por volta das 16h, [no Guará II-DF], [o acusado], agindo com vontade livre e consciente, praticou discriminação e preconceito de raça e cor. Nas circunstâncias acima descritas, o acusado, que à época dos fatos era professor no curso de pré-vestibular “Prevest Impacto”, enquanto ministrava uma aula de física, dirigiu-se à aluna [vítima], que é negra e estava conversando com a também aluna [testemunha], e afirmou que “negro tem mesmo que sofrer, tem que apanhar e ser tratado com brutalidade e isso acontece desde a época da escravidão”. (MPDFT, Autos TJDF n. 2016.14.1.006118-4, 2018).

Ou seja, nota-se a sala de aula como espaço de manifestações de discriminação e preconceito racial.

Entende-se, dessa forma, que o racismo é instrumento esfacelador das relações sociais, o qual deixa marcas que se traduzem em diferentes formas de violência. Gomes (2005) afirma:

O racismo é, por um lado, um comportamento, uma ação resultante da aversão, por vezes, do ódio, em relação a pessoas que possuem um pertencimento racial observável por meio de sinais, tais como: cor da pele, tipo de cabelo, etc. Ele é por outro lado um conjunto de idéias e imagens referente aos grupos humanos que acreditam na existência de raças superiores e inferiores (...) Na forma individual o racismo manifesta-se por meio de atos discriminatórios cometidos por indivíduos contra outros indivíduos; podendo atingir níveis extremos de violência, como agressões, destruição de bens ou propriedades e assassinatos. (GOMES, 2005. p. 52).

As práticas racistas operam cotidianamente, em diferentes instituições sociais, e a escola não está fora dessa realidade. Os casos denunciados nos órgãos competentes e os

mediatizados são apenas exemplos de como nosso país não sustenta a ideia de que vivemos em uma harmonia racial, por que ela nunca existiu.

Por fim, e de forma também exemplificativa, destacamos o caso do garoto de oito anos que foi vítima de prática racista ao ser chamado “de preto, sujo. Feio e fedido” pelo colega em uma escola particular localizada na cidade do Núcleo Bandeirante, Região Administrativa do Distrito Federal. A mãe da vítima relatou o sentimento do menino após as ofensas sofridas pelo estudante “agora ele está choroso, só chora. Ele escreveu na agenda que odeia a escola. E fica me perguntando: ‘Mãe, eu sou fedido? Mãe, eu sou sujo?’ ” Dói muito ver seu filho passando por isso. ”²³

É preciso refletirmos cotidianamente sobre a realidade da população negra posta em diferentes dimensões sociais em situação de inferioridade, desprestígio, marginalização, violência e morte (inclusive a simbólica). Não é intenção deste trabalho descortinar todas as questões que afetam e marginalizam sobremaneira o povo negro, mas é fundamental assumirmos que o racismo é estrutural e demarca o (não)lugar do(a) negro(a) e do(a) branco(a) na sociedade, (não)lugar este (re)produzido entre outros espaços, no seio familiar nas escolas, na mídia, nas novelas, nas posições de direção/subalternização, (des)confiança e (des)prestígio.²⁴

Considerando as reflexões até aqui apresentadas, entendemos que o debate de uma concepção antirracista é urgente e sua efetividade deve produzir resultados que venham mudar, efetivamente, essa realidade.

Nesse sentido, a discussão sobre a importância da implementação do artigo 26-A, da LDB, o qual prevê a obrigatoriedade o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, é imperativa no sentido legal, mas também moral, pela dívida histórica que a o país tem com a deve ser aprofundada nas escolas, espaço de formação do sujeito, pois se de modo a resultar na desconstrução do racismo estrutural e de estereótipos a respeito das pessoas negras, afro-brasileiras, africanas e também da África.

Estudos apontam que a efetividade da lei 10639/03 ainda representa um conjunto de desafios e limitações no âmbito da educação brasileira, que vão, por exemplo, desde a própria articulação da política pública; a formação inicial e continuada de professores; o uso de recursos didático-pedagógicos, tais como os livros didáticos; e a discussão superficial acerca da lei e/ou

²³ Fala atribuída à mãe da vítima, segundo o site (globo.com) que veiculou o caso. A notícia foi acessada pelo site: <http://g1.globo.com/distrito-federal/noticia/2013/02/mae-diz-que-filho-de-8-anos-sofreu-preconceito-racial-em-escola-do-df.html>

²⁴ Vide: Cavalleiro (2001); Almeida (2019); Carneiro (2011).

negação da existência dos conflitos/desigualdades raciais. (Jaccoud, 2001); (Gomes, 2013); (Filice; 2010); (Anjos, 2005).

Não podemos perder de vista que entre os principais entraves ao desempenho do negro brasileiro na sociedade brasileira destaca-se a inferiorização deste na escola. O sistema escolar tem sido estruturado para a perpetuação de uma ideologia sócio-político-econômica que, junto com os meios de comunicação social, mantém uma estrutura classista, transmissora de valores distorcidos e individualistas. Primeiro, são os livros didáticos, que ignoram o negro brasileiro e o povo africano como agente ativo da formação geográfica e histórica. Em segundo, a escola tem funcionado como uma espécie de segregadora informal. A ideologia subjacente a essa prática de ocultação e distorção das comunidades afro-descendentes e seus valores tem como objetivo não oferecer modelos relevantes que ajudem a construir uma auto-imagem positiva, nem dar referência à sua verdadeira territorialidade e sua história (ANJOS, 2005, p. 174).

Os desafios acerca da efetividade da lei se manifestam, no chão da escola, de forma significativa no projeto político-pedagógico o qual tem sido muitas vezes pontual e pouco explícito quanto ao que reza o marco legal.

Oliveira (2018) aponta a abordagem tímida sobre a lei 10639/03 no PPP escolar:

A única menção referente a cultura afro-brasileira (...) entre as atividades socioculturais, que podem ser trabalhadas a partir de projetos ou atividades de datas comemorativas dentre essas datas aparece o 13 de maio como o dia da Abolição, o dia 20 de novembro não aparece entre as datas e que o trabalho com cultura afro-brasileira (...) vai permear todo o trabalho educativo. Constata-se assim pelos documentos que o ensino da História e cultura afro-brasileira faz-se mais presente no PPP da escola municipal do que na estadual, ao colocar a legislação entre os princípios de todo seu currículo escolar, revelando que em termos do documento escolar tem-se a pretensão do cumprimento da legislação, e ao estabelecer entre suas ações o diálogo com os movimentos afro-brasileiros, subteve-se que sejam os locais, contribui para a interação entre os movimentos negros e a escola. Já o PPP da escola estadual o ensino da história e da cultura africana não é mencionado, nota-se que a escola adota uma posição de timidez e/ou omissão em relação à lei 10639/03. (OLIVEIRA, 2018).

Silva (2016) sinaliza o pouco aprofundamento a respeito da história dos povos negros, no âmbito:

No âmbito desta discussão, por meio da análise do Projeto Político Curricular da Escola pesquisada, constatamos que há a inclusão do tema em questão, destacando a importância das relações étnico-raciais e do levantamento de reflexões a respeito desse estudo na sala de aula, todavia, de maneira muito breve, não aprofundando muito sobre a temática dos povos negros. (SILVA, 2016)

Infere-se dos estudos que a abordagem racial quando não invisibilizada, ocorre de forma rasa no âmbito do PPP. Souza (2017, p. 86) sinaliza que o projeto político pedagógico tem uma abordagem (no que tange ao marco legal) situada em projeto ou atividades específicas da escola. Contudo, a autora alerta sobre importância de se contemplar a lei em todo o ano letivo escolar.

Dessa forma, entendemos que a Lei 10639/03 assim como tudo o que envolve uma concepção antirracista deve estar presente na escola, sobretudo, nos instrumentos norteadores da prática pedagógica, de modo que, coletiva e democraticamente, a luta pela superação do racismo seja um caminho de (re)construção que se pauta no envolvimento de todos e todas, quer sejam negros ou não negros.

Nesse sentido, em capítulo posterior, abordaremos no estudo acerca do Projeto Político-pedagógico, instrumento de caráter coletivo e de construção possível no combate ao racismo. Muito embora saibamos que a escola não constitui via única e exclusiva de superação desse sistema de opressão, sem ela seguimos uma sociedade equivocada: reconhece-se racista, mas ninguém é racista.

CAPÍTULO 3: ASPECTOS METODOLÓGICOS

Lakatos e Marconi (2003, p. 155) entendem que a decisão é o primeiro passo de uma investigação científica, “no interesse próprio, de alguém ou de alguma entidade [por exemplo].” É um passo tão importante quanto é refletir/decidir sobre o que se pretende investigar.

Nem sempre é fácil determinar o que se pretende investigar, e a realização da pesquisa é ainda mais difícil, pois exige, do pesquisador, dedicação, persistência, paciência e esforço contínuo. A investigação pressupõe uma série de conhecimentos anteriores e metodologia adequada. (Idem, p. 156).

Nesse sentido, este capítulo apresenta os pressupostos teórico-metodológicos desta pesquisa, que organizam nosso percurso, bem como dão suporte às análises do presente estudo.

Nesse sentido, iniciamos por buscar compreender o conceito de pesquisa. Para Lakatos e Marconi (2003, p. 155) ela é “um procedimento formal, com método de pensamento reflexivo, que requer um tratamento científico e se constitui no caminho para conhecer a realidade ou para descobrir verdades parciais.” Para Minayo (2002) a pesquisa é:

A atividade básica da Ciência na sua indagação e construção da realidade. É a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo. Portanto, embora seja uma prática teórica, a pesquisa vincula o pensamento e ação. Ou seja, nada pode ser intelectualmente um problema, se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática (MINAYO, 2002, p. 17).

O estudo segue uma abordagem qualitativa, que “se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado.” (Idem, p. 21). Em essência, a abordagem qualitativa não se opõe ao quantitativa, ao contrário, a primeira busca abranger e suprir questões que não se limitam à descrição de dados numéricos.

Para Gaskell (2002):

Fornece os dados básicos para o desenvolvimento e a compreensão das relações entre os atores sociais e sua situação. O objetivo é uma compreensão detalhada das crenças, atitudes, valores e motivação, em relação aos comportamentos das pessoas em contextos sociais específicos. (GASKELL, 2002, p. 65).

O estudo utiliza-se da pesquisa documental. Para Gil (2008) ela assemelha-se com a bibliográfica:

A única diferença entre ambas está na natureza das fontes. Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, **a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa.** O desenvolvimento da pesquisa documental segue os mesmos passos da pesquisa bibliográfica. Apenas há que se considerar que o primeiro passo **consiste na exploração das fontes documentais**, que são em grande número. Existem, de um lado, os documentos de primeira mão, que não receberam qualquer tratamento analítico, tais como: documentos oficiais, reportagens de jornal, cartas, contratos, diários, filmes, fotografias, gravações etc. De outro lado, existem os documentos de segunda mão, que de alguma forma já foram analisados, tais como: relatórios de pesquisa, relatórios de empresas, tabelas estatísticas etc. (GIL, 2008. p.51). (grifo nosso)

Como base da pesquisa documental, o presente estudo utilizou-se das fontes oficiais nacionais e distritais, bem como de dados estatísticos, relatórios, entre outros documentos cujos conteúdos contribuíram para alcance dos objetivos desta pesquisa.

Á luz das reflexões apresentadas, lançamo-nos de uma sistematização metodológica que consiste na definição de pontos de análise dos projetos políticos-pedagógicos. Esses pontos contribuirão para o alcance do objetivo desta pesquisa, os quais serão conhecidos posteriormente.

3.1 Procedimentos metodológicos

Para uma maior compreensão acerca da dinâmica metodológica deste estudo, apresentamos a seguir um quadro síntese no qual as questões de pesquisa estão organizadas a partir da relação destas com os objetivos gerais e específicos deste trabalho científico.

Quadro 3 - Síntese metodológica

Questão geral	Objetivo Geral da pesquisa	Etapas do Percurso
Qual é o lugar da educação antirracista no âmbito dos projetos políticos-pedagógicos (PPP's) das escolas públicas de Ensino Fundamental da SCIA/ Estrutural-DF?	Refletir sobre o lugar da educação antirracista no âmbito dos projetos políticos-pedagógicos (PPP's) das escolas públicas de Ensino Fundamental da Região Administrativa da SCIA/ Estrutural-DF	a) Pesquisa bibliográfica para a elaboração do referencial teórico, da pesquisa. b) Pesquisa documental e análise dos projetos políticos-pedagógicos (PPP's) das escolas públicas de Ensino Fundamental da SCIA/ Estrutural-DF
Questões Específicas	Objetivos específicos da pesquisa	Etapas do Percurso
Qual é a realidade educacional de negros e não negros, em âmbito nacional e local?	Identificar dados/informações oficiais que revelam a realidade educacional, dos negros e não negros, no contexto de uma sociedade racializada, a nível nacional e local.	Pesquisa documental em fontes oficiais que apresentem dados/ informações que subsidiem o objetivo da pesquisa.
Os projetos políticos-pedagógicos, das escolas de ensino fundamental da Região Administrativa da SCIA/ Estrutural-DF estão disponíveis ao público?	Verificar se os projetos políticos pedagógicos das escolas de Ensino Fundamental da Região Administrativa da SCIA/ Estrutural-DF estão disponíveis ao público, no site oficial da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF).	Pesquisa documental no <i>site</i> oficial da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF).
Se, e em que medida, os PPP's das escolas de ensino fundamental da Região Administrativa da SCIA/ Estrutural-DF estão comprometidos com a Educação antirracista.	Localizar, analisar e identificar se os PPP's das escolas abrangidas na pesquisa, disponibilizados pela SEEDF, comprometem-se com uma concepção antirracista, como preceitua a Lei 10.639/03.	Análise dos projetos políticos-pedagógicos objeto da pesquisa.

Fonte: da própria autora.

Para fins de delimitação da pesquisa, a seleção dos PPP's que constituem objeto desta pesquisa seguiu as seguintes etapas: a) a definição da Região Administrativa do Distrito Federal a partir do critério raça/classe; b) a escolha por escolas públicas de ensino fundamental; c) a escolha dos projetos políticos pedagógicos de acesso disponível ao público, especialmente aqueles publicados no site da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF).

Vale ressaltar que, para seleção dos projetos político-pedagógicos, foram considerados, ainda, o cruzamento dos dados oficiais sobre o perfil racial e socioeconômico da população no Distrito Federal, pois, partimos do entendimento de que o grupo social negro e pobre compõe maioria da população no Distrito federal, 56,2% segundo dados da Companhia de Planejamento do Distrito Federal (2014).

3.2 Campo de pesquisa

Antes de partirmos para o desenrolar do cumprimento das etapas metodológicas que delimitaram o campo de pesquisa, faz-se necessário compreender como o Distrito Federal se organiza administrativamente, e, a partir disso conhecer, brevemente, o perfil socioeconômico e racial da população do DF e onde ela está distribuída.

A Constituição da República prevê no Artigo 32 que o Distrito Federal “reger-se-á por lei orgânica”, vedada sua divisão em Municípios. Por sua vez, a Lei Orgânica do Distrito Federal estatui no Capítulo II, “da Organização Administrativa do Distrito Federal”:

Art. 10. O Distrito Federal organiza-se em Regiões Administrativas, com vistas à descentralização administrativa, à utilização racional de recursos para o desenvolvimento socioeconômico e à melhoria da qualidade de vida.

§ 1º A lei disporá sobre a participação popular no processo de escolha do Administrador Regional.

§ 2º A remuneração dos Administradores Regionais não poderá ser superior à fixada para os Secretários de Estado do Distrito Federal. (*Parágrafo com a redação da Emenda à Lei Orgânica nº 44, de 2005.*)

§ 3º A proibição de que trata o art. 19, § 8º, aplica-se à nomeação de Administrador Regional. (*Parágrafo acrescido pela Emenda à Lei Orgânica nº 60, de 2011.*)

Art. 11. As Administrações Regionais integram a estrutura administrativa do Distrito Federal.

Art. 12. Cada Região Administrativa do Distrito Federal terá um Conselho de Representantes Comunitários, com funções consultivas e fiscalizadoras, na forma da lei.

Art. 13. A criação ou extinção de Regiões Administrativas ocorrerá mediante lei aprovada pela maioria absoluta dos Deputados Distritais. (BRASÍLIA. LEI ORGÂNICA DO DISTRITO FEDERAL, 1993).

A partir das etapas delineadas anteriormente, verificamos que o Distrito Federal está organizado atualmente em 33 (trinta e três) Regiões Administrativas (RA's)²⁵, apresentadas no quadro a seguir:

²⁵ Secretaria do Estado do Governo do Distrito Federal (SEGOV-DF). Disponível em: <https://segov.df.gov.br/category/administracoes-regionais/>
Acesso em: agosto de 2020.

Quadro 4 - Regiões Administrativas do Distrito Federal.

RA I	Plano Piloto	RA XVIII	Lago Norte
RA II	Gama	RA XIX	Candangolândia
RA III	Taguatinga	RA XX	Águas Claras
RA IV	Brazlândia	RA XXI	Riacho Fundo II
RA V	Sobradinho	RA XXII	Sudoeste/Octogonal
RA VI	Planaltina	RA XXIII	Varjão
RA VII	Paranoá	RA XXIV	Park Way
RA VIII	Núcleo Bandeirante	RA XXV	SCIA
RA IX	Ceilândia	RA XXVI	Sobradinho II
RA X	Guará	RA XXVII	Jardim Botânico
RA XI	Cruzeiro	RA XXVIII	Itapoã
RA XII	Samambaia	RA XXIX	SIA
RA XIII	Santa Maria	RA XXX	Vicente Pires
RA XIV	São Sebastião	RA XXXI	Fercal
RA XV	Recanto das Emas	RA XXXII	Sol Nascente/Pôr do Sol ²⁶
RA XVI	Lago Sul	RA XXXIII	Arniqueira
RA XVII	Riacho Fundo		

Fonte: Governo do Distrito Federal. Com atualizações.

O Relatório intitulado “População Negra do Distrito Federal – Analisando as Regiões Administrativas” de 2014, realizado pela Companhia de Planejamento do Distrito Federal (Codeplan- DF) aponta que a população do DF era de 2,5 milhões de habitantes, desses, 56,2% eram declarados negros/as.

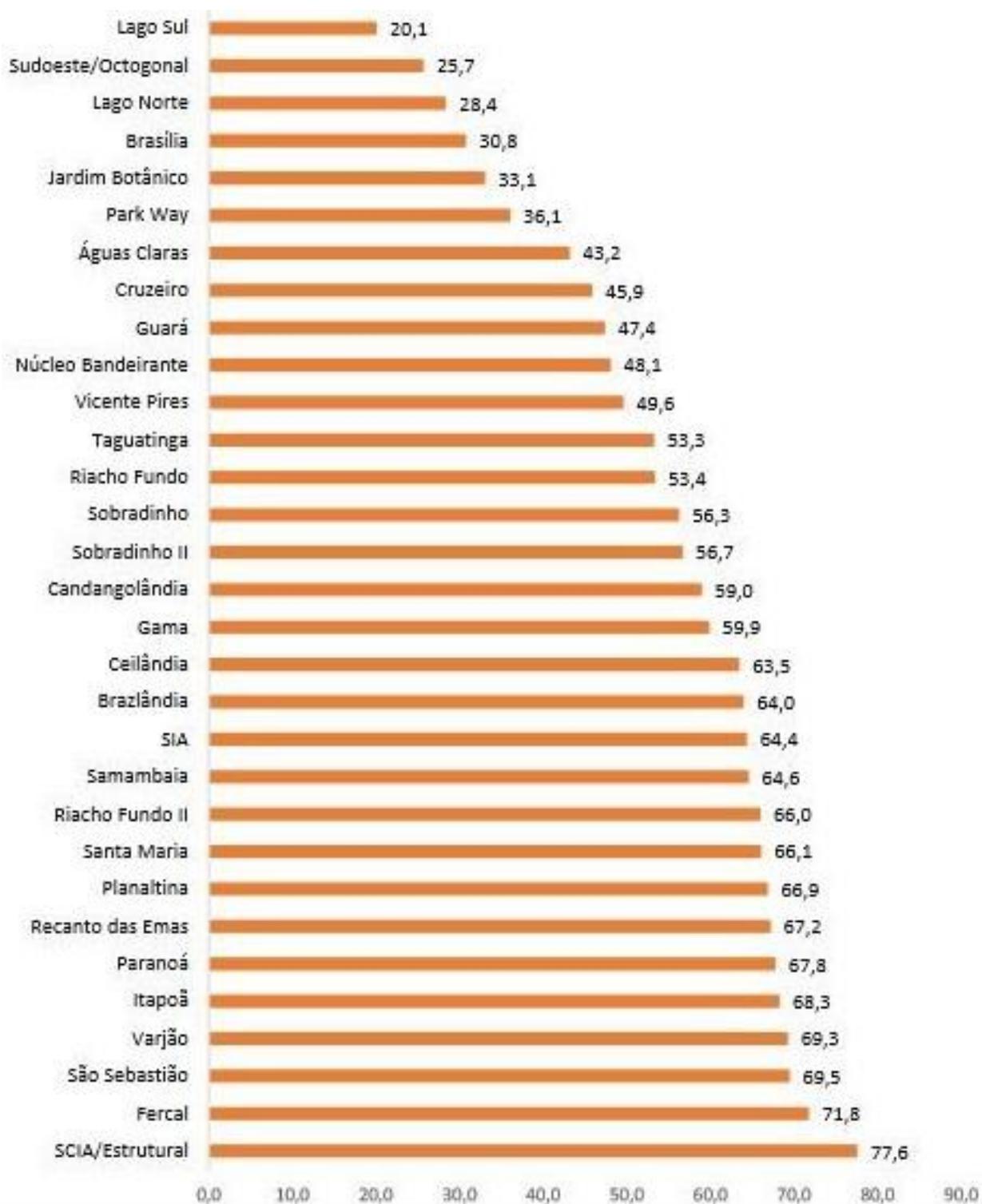
Vale ressaltar que no conteúdo desta publicação a Codeplan define “negros” como o grupo de pessoas que se autodeclararam pretos, pardos”. Porém, no referido estudo, a Companhia inseriu os/as autodeclarados indígenas nesse grupo. Tal inserção foi justificada pela Codeplan com o argumento de que essa parcela da sociedade (os indígenas) assim como a população negra, sofre preconceitos e exclusão. “(..) ela [a população indígena] também foi incluída no grupo “negro”, uma vez que sofre de preconceitos e de exclusão em diversos contextos da sociedade, compartilhando de muitos capítulos históricos vividos pela população negra. ” (BRASÍLIA, 2014, p. 8).

²⁶ Lei n° 350/2019 que cria Sol Nascente/Pôr do Sol – a 32ª Região Administrativa do Distrito Federal.

No entanto, entende-se que a definição de negro, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) é o grupo de pessoas autodeclaradas “pretas” e “pardas”, definição da qual me acerco. Vale destacar, ainda, que a definição dada pela Codeplan vai contra a definição dada pelo Estatuto da Igualdade racial (Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010) “destinado a garantir à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica,” o qual define a população negra como “o conjunto de pessoas que se autodeclaram pretas e pardas, conforme o quesito cor ou raça usado pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), ou que adotam autodefinição análoga”.

Contudo, para fins de compreensão do que está apresentado no relatório da Codeplan, será mantida a definição apresentada no conteúdo oficial da publicação. O gráfico a seguir mostra a distribuição percentual da população negra do Distrito Federal por Região Administrativa, publicado no relatório realizado pela Companhia de Planejamento do Distrito Federal (2014) anteriormente mencionado:

Gráfico 1 – Percentual de pessoas negras por Região Administrativa²⁷ - Distrito Federal, 2010.



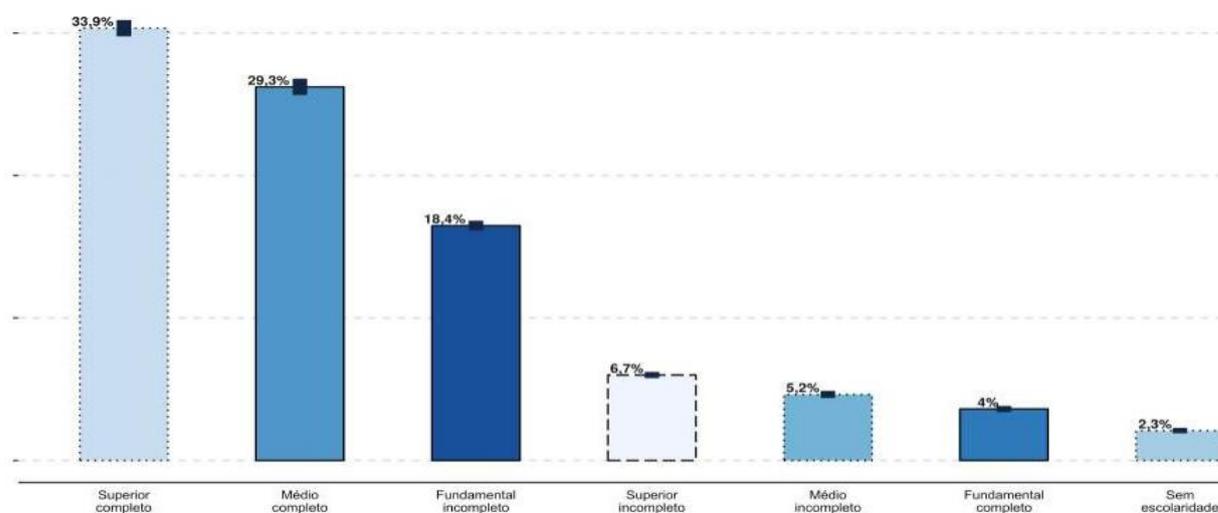
Fonte: Censo demográfico – IBGE, 2010. Elaboração: Codeplan

²⁷ As Regiões Administrativas Sol Nascente/ Pôr do Sol e Amiqueira não constam no gráfico porque elas foram criadas posteriormente ao Censo de 2010.

A partir dos dados publicados, verifica-se que 64,5% das Regiões Administrativas do Distrito Federal correspondem a uma população majoritariamente declarada negra. De acordo com a Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios - PDAD (2018) a população urbana do Distrito Federal era de 2.881.854 pessoas, sendo, sendo que 74,7% das que possuem alguma ocupação exercem atividades no setor de serviços (empregados, exceto domésticos) desses, 27,2% as exercem na Região Administrativa do Plano Piloto.

A escolaridade da população do Distrito Federal, com 25 anos ou mais de idade está distribuída conforme a representação gráfica a seguir

Gráfico 2 - Distribuição da escolaridade da população com 25 anos ou mais, Distrito Federal, 2018.



Fonte: Codeplan/DIESP/GEREPS/PDAD 2018

Quanto ao nível de instrução, a PDAD aponta que no Distrito Federal 33,9% pessoas com 25 anos ou mais de idade possuem o ensino superior completo que, somados com aquelas que possuem nível superior incompleto e ensino médio completo, compõe o grupo de população (com esta faixa etária) que concluiu a educação básica, ou seja, 69,9% desse universo de pessoas.

Os dados estatísticos não se reduzem a uma simples aferição numérica, e sim podem expressar determinada realidade social e provocar ações que culminem em transformação da condição de vida, da forma de ver e ser no e para o mundo, por exemplo.

Não se trata aqui de detalhar minuciosamente a realidade social e econômica da Região Administrativa desta pesquisa, mas sim de apresentar brevemente alguns dados/informações que subsidiem a nossa reflexão sobre qual é o lugar da educação antirracista nas escolas públicas

de Ensino Fundamental, especificamente, no projeto político-pedagógico das escolas públicas localizada na RA em questão.

3.2.1 Região Administrativa da SCIA/Estrutural em foco

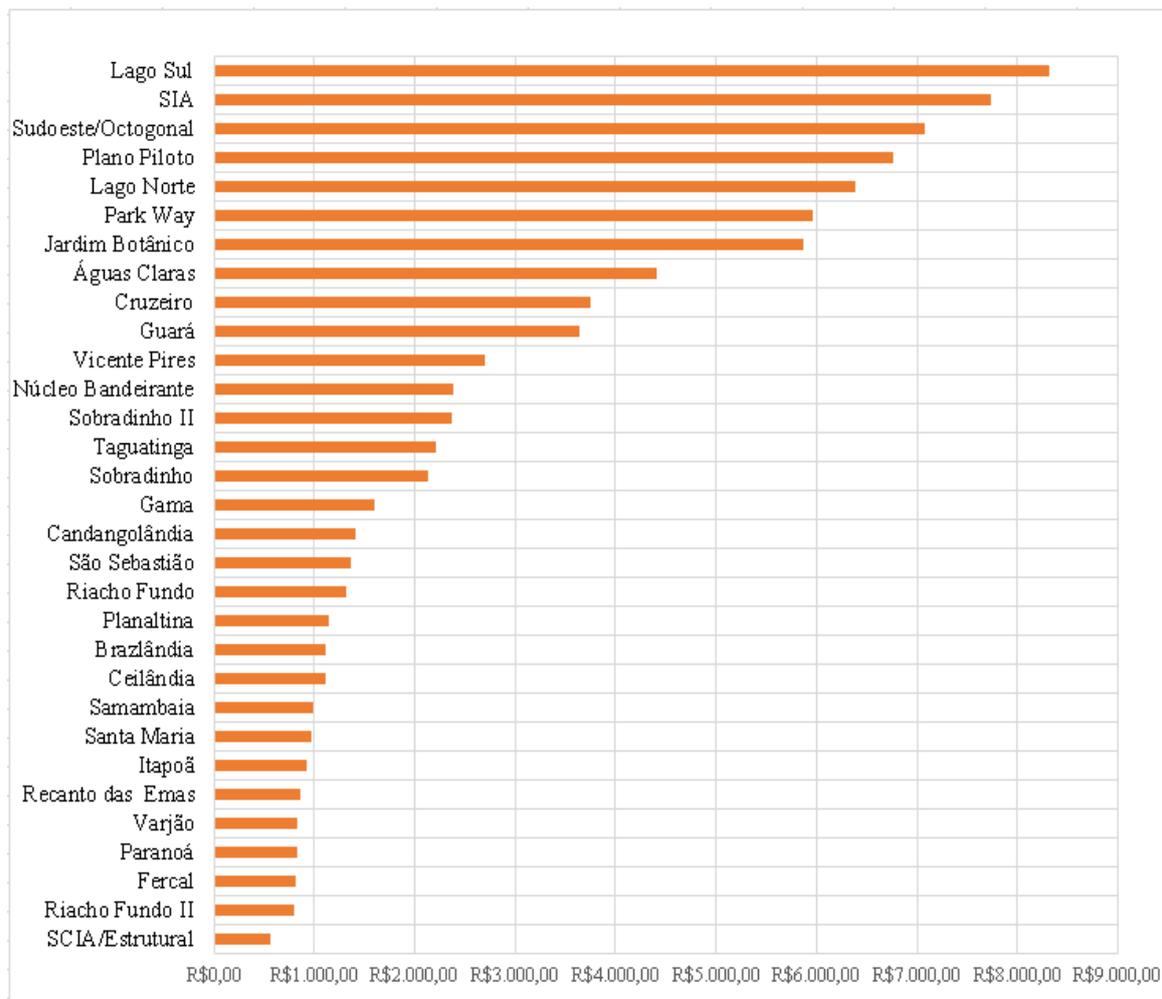
Segundo a publicação da Codeplan, a partir dos dados do IBGE (2010) a Região Administrativa do DF majoritariamente negra era a Estrutural (77,6%) seguida da Fercal (71,8%). Contudo, dados da Pesquisa de Distrital por Amostra de Domicílio (PDAD – 2018) apontam a inversão dessas posições.

Muito embora a Região Administrativa da Fercal possua o maior percentual de negros do DF, de acordo com o PDAD- 2018, A Região Administrativa do SCIA/Estrutural possui indicadores sociais e econômicos em níveis inferiores se comparada com as demais RA's do Distrito Federal.

Segunda região mais negra do DF, a Estrutural tem origem muito singular em relação as demais. Ela nasce a partir de uma situação de grande exclusão/vulnerabilidade social, decorrente da existência do aterro sanitário denominado “Lixão da Estrutural” à época instalado naquela região que atraiu pessoas a buscarem nesse espaço meio de sobrevivência. Desta forma, o presente estudo definiu a Região Administrativa da SCIA/Estrutural como o campo para esta pesquisa, considerando a interseccionalidade e raça/classe.

De acordo com a Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios (2018), a referida RA possui a menor renda familiar per capita se comparada as demais as Regiões Administrativas do DF, conforme se verifica no gráfico a seguir:

Gráfico 3 - Renda per capita da população do Distrito Federal, por Região Administrativa.



Fonte: PDAD, 2018. Com adaptações.

A título de informação, infere-se dos dados que: a) posicionadas nos extremos opostos no que tange a interseccionalidade raça/classe, as Regiões Administrativas do Lago Sul e do SCIA/Estrutural são, respectivamente, a maior e menor renda familiar e per capita dentre todas as Regiões Administrativas do Distrito Federal, segundo o que aponta a PDAD – 2018; b) o Lago Sul é a região mais autodeclarada branca do Distrito Federal e possui a maior renda per capita, R\$ 8.317,2. Enquanto a segunda região mais negra do DF, A SCIA/ Estrutural, possui renda per capita quinze vezes menor que aquela, R\$ 570,3. Os dados revelam, portanto, as assimetrias significativamente expressas entre as regiões apresentadas.

A partir também da compreensão de que nossa sociedade é marcada pelo racismo que produz e reproduz as desigualdades sociais é que vemos, cada vez mais, a importância de

refletirmos sobre as relações que construímos ao longo da nossa história e no nosso cotidiano, nos diferentes espaços, inclusive a escola, e, em que medida estas relações reforçam, ou não, privilégio/marginalização aos grupos de determinados pertencimentos raciais.

3.3 Unidades Escolares do DF

No Distrito Federal há 14 (quatorze) Coordenações Regionais de Ensino (CRE's)²⁸. De acordo com o site oficial da Secretaria de Educação do DF, estas coordenações são definidas como “unidades orgânicas de coordenação e supervisão, diretamente subordinada ao Secretário de Estado de Educação”²⁹. Desta forma, compete a cada uma delas “coordenar, orientar, articular e supervisionar, no âmbito de sua área de atuação e junto às unidades escolares (UEs) vinculadas, as políticas educacionais, administrativas e de aperfeiçoamento dos profissionais da educação instituídas pela Secretaria.”³⁰

O Cadastro das escolas públicas estaduais, discriminadas por Região Administrativa e vinculadas à SEDF, contempla, entre outras informações, o nome e endereço de cada escola. A partir dele, compilamos todas as informações de modo a compreendermos, a distribuição quantitativa das unidades escolares por Coordenação Regional de Ensino que estão vinculadas, quantas estão localizadas dentro e fora da Região Administrativa onde a CRE está situada.

²⁸ Vide. Conforme disponível no site eletrônico: <http://www.educacao.df.gov.br/coordenacoes-regionais-de-ensino/>, algumas CRE's abarcam mais de uma Região Administrativa.

²⁹ SEEDF. Competências SEEDF. Coordenações Regionais de Ensino. Disponível em: <http://www.educacao.df.gov.br/competencias-seedf> Acesso em agosto de 2020.

³⁰ Vide nota anterior.

Tabela 5 - Cadastro das unidades escolares públicas estaduais vinculadas à SEEDF - por CRE. Censo Escolar 2019.

Coordenação Regional de Ensino		Urbana	Rural	Total	Localizadas na RA da CRE que são vinculadas	Localizadas em outra(s) RA(s) fora da CRE que são vinculadas
01	Brazlândia	19	12	31	31	0
02	Ceilândia	91	05	96	96	0
03	Gama	43	07	50	30	01
04	Guará	28	0	28	21	07
05	Núcleo Bandeirante	32	03	34	09	25
06	Paranoá	21	14	35	31	05
07	Planaltina	45	20	65	65	0
08	Plano Piloto	106	01	107	60	47
09	Recanto das Emas	29	0	29	28	01
10	Samambaia	42	0	42	42	0
11	Santa Maria	28	01	29	29	0
12	São Sebastião	21	04	25	25	0
13	Sobradinho	34	13	47	34	13
14	Taguatinga	64	0	64	58	06

Fonte: Gerência de Estudo, Tratamento e Estatísticas Educacionais. Subsecretaria de Inovação e Tecnologias Pedagógicas e de Gestão Diretoria de Informações Educacionais. SEEDF. Com adaptação.

As unidades escolares localizadas na SCIA/Estrutural estão vinculadas a Coordenação Regional de Ensino da Região Administrativa do Guará. Ressalta-se, contudo, que essas Regiões Administrativas em especial são, significativamente, distintas quanto, por exemplo, aos aspectos raciais e socioeconômicos. Os indicadores sociais, apresentados a seguir, refletem essa realidade. O conhecimento sobre essas disparidades nos ajudará a compreender a importância dos instrumentos estatais estarem próximos de localidades mais vulneráveis, afim

de viabilizar as políticas públicas em atenção às demandas das populações menos favorecidas.

3.4 Guará e Estrutural, um encontro repleto de desencontros.

O site oficial da Região Administrativa do Guará afirma que o objetivo da criação da cidade era inicialmente: abrigar funcionários públicos do Governo do Distrito Federal. E segundo o mesmo site, com o passar dos anos e o crescimento populacional da RA, esta alcançou grande desenvolvimento social e econômico, despontando como uma das Regiões Administrativas com a maior renda per capita do DF.³¹

Segundo os dados do IBGE (2010) 47,4% da população do Guará é negra. De acordo com a Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios - PDAD (2018) a população urbana da Região Administrativa era de 134.002 pessoas, sendo que 85% das que possuem alguma ocupação exercem atividades no setor de serviços (empregados, exceto domésticos) desses, 27,2% as exercem na própria Região Administrativa. O automóvel é o principal meio de locomoção usado pelos moradores do Guará para o percurso até o trabalho (64,1%) e o segundo mais utilizado é o ônibus (19,8%).

Os dados da PDAD 2018 apontam que 58,9% dos moradores da Região administrativa do Guará possuem plano de saúde. Esse percentual está distribuído entre pessoas que possui plano empresarial, particular ou ambos.

O site oficial da RA, afirma que “o Guará é uma região consolidada, composta por uma classe média esclarecida, alto nível de escolaridade e poder aquisitivo elevado, o que garante aos moradores uma boa qualidade de vida”. Verifica-se nesse discurso oficial a atribuição enfaticamente positiva dada à cidade e à população.

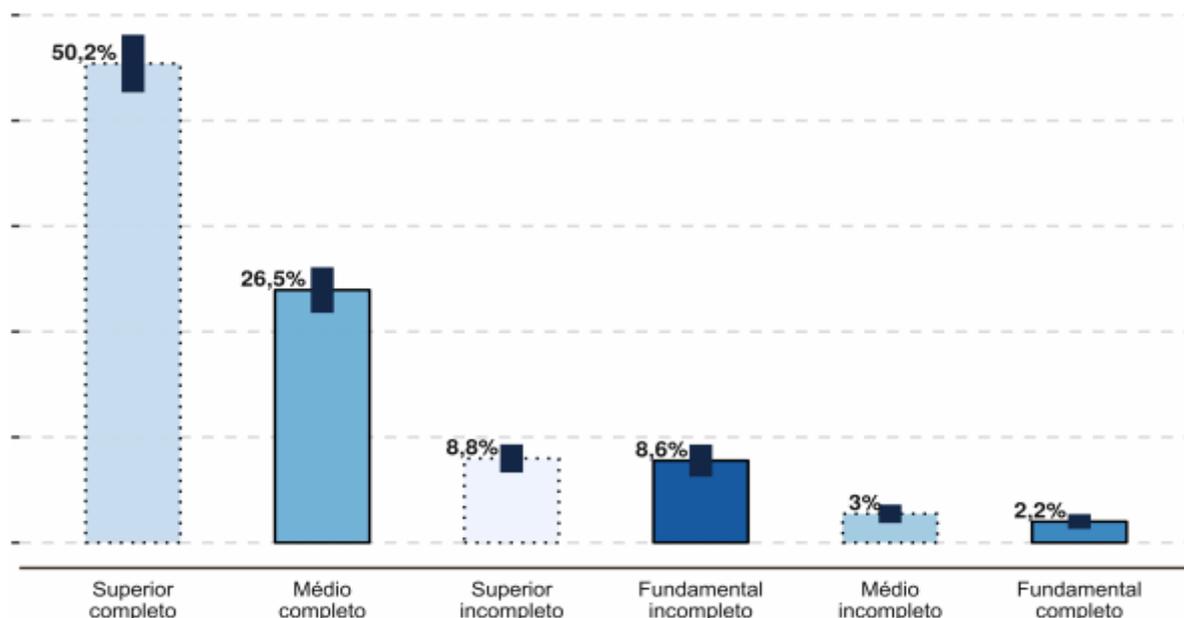
A despeito de qualquer possível afirmação valorativa e/ou pejorativa sobre a RA, os dados apresentados pela PDAD 2018 apontam, por exemplo, que dos/das moradores/moradoras com cinco anos ou mais de idade, 98,3% deles sabem ler e escrever; 30% dos/das moradores/moradoras entre 4 e 24 anos reportaram frequentar escola pública; 57,2% dos/das que frequentavam escola estudavam na RA do Guará e os/as demais moradores/moradoras estudam na RA do Plano Piloto.

Os dados apontam ainda, que os principais meios de locomoção utilizados pelos/pelas

³¹ Regional do Guará. Conheça a RA. Disponível em: <http://www.guara.df.gov.br/category/sobre-a-ra/conheca-a-ra/>. Vale destacar que por meio da página eletrônica da SEEDF é possível encontrar informações sobre a história de cada Região Administrativa do DF.

estudantes para fazerem o trajeto casa/escola são, respectivamente: automóvel (47,7%) e que 62% dos/das estudantes levam até quinze minutos para realizar o deslocamento da casa até a escola. A escolaridade da população do Guará, com 25 anos ou mais de idade, está distribuída conforme o gráfico a seguir.

Gráfico 4 - Distribuição da escolaridade da população com 25 anos ou mais, Guará, Distrito Federal, 2018.



Fonte: Codeplan/DIESP/GEREPS/PDAD 2018

Quanto ao nível de instrução, a maioria das pessoas com 25 anos ou mais de possuem o ensino superior completo que, somados com aquelas que possuem nível superior incompleto e ensino médio completo, compõe o grupo de população (com esta faixa etária) que concluiu a educação básica, ou seja, 85,5% desse universo de pessoas.

3.5 A Região Administrativa do SCIA/Estrutural – DF

Segundo o *site* oficial dessa Região Administrativa a origem da Estrutural ocorre com a ocupação³² de catadores de lixo próximo ao aterro sanitário do Distrito Federal existente há

³² O site Oficial da Região Administrativa se utilizou do termo “invasão”, contudo, como posicionamento político, adotamos o termo “ocupação”, por entendermos que as sociedades marginalizadas não são invasoras de espaços que lhes é negada.

décadas naquela região. Ou seja, foi o lixão o espaço de busca por sobrevivência, e nas adjacências dele os catadores construíram barracos nos quais passaram a morar.

Próximo da ocupação em 1989, foi criado o Setor Complementar de Indústria e Abastecimento – SCIA, nesse período a remoção da ocupação para outro lugar foi pensada, porém, sem sucesso.

Com ampliação da área em decorrência de centenas de barracos construídos a região conhecida como “Invasão³³ da Estrutural” foi transformada em Vila Estrutural pertencente à Região Administrativa do Guará. Com a lei nº 3.315/04 o Setor Complementar de Indústria e Abastecimento – SCIA, e a Estrutural foram transformados em Região Administrativa XXV do Distrito Federal. Segundo os dados do IBGE (2010) 77,6% da população dessa região é negra.

De acordo com o PDAD 2018 a população urbana da Região Administrativa da SCIA/Estrutural era de 35.730 pessoas, sendo que 62,3% das que possuem alguma ocupação exercem atividades no setor de serviços (empregados, exceto domésticos) desses, 33% as exercem na própria Região Administrativa.

Quanto ao principal meio de locomoção usado pelos moradores da Estrutural até o trabalho principal têm-se: ônibus (51,9%); automóvel (20,1%); a pé (22,2%); bicicleta (9,5) e motocicleta (4,7%).

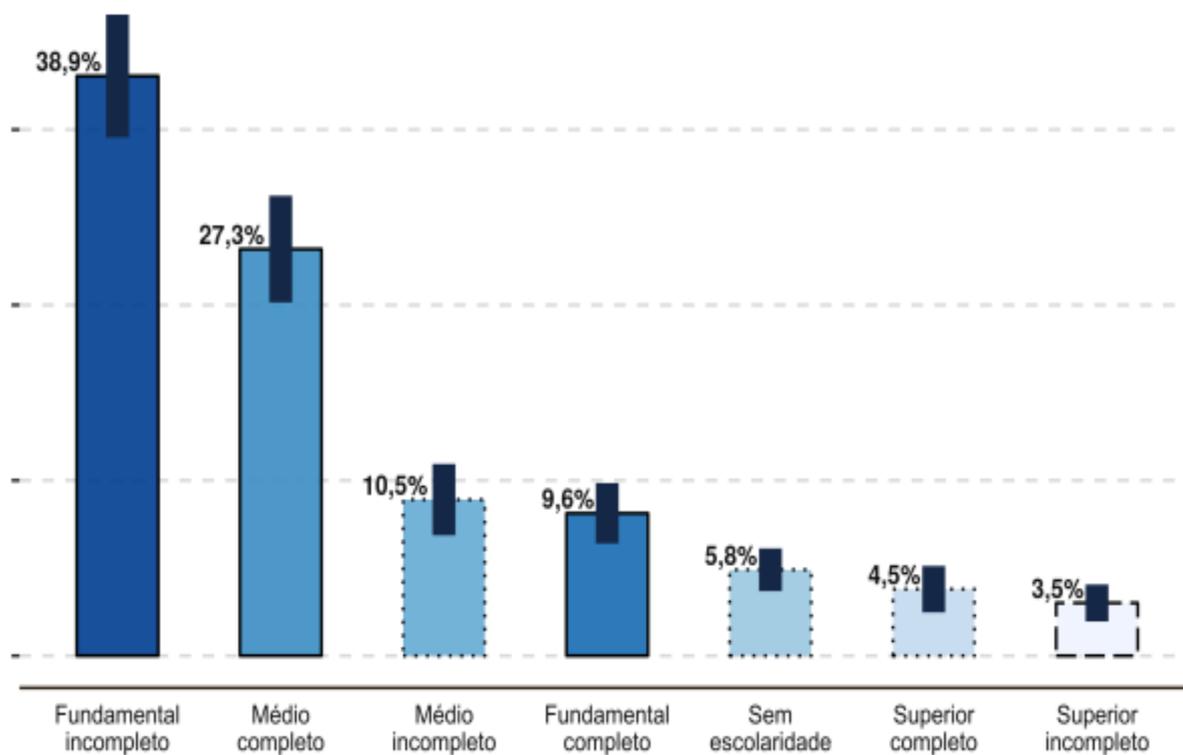
Os dados da PDAD 2018 apontam que 5,9% dos moradores da Estrutural possuem plano de saúde. Esse percentual está distribuído entre pessoas que possui plano empresarial, particular ou ambos.

Dos/das moradores/moradoras com cinco anos ou mais de idade, 93,5% sabem ler e escrever; 61,1% dos/das moradores/moradoras entre 4 e 24 anos reportaram frequentar escola pública; 50,6% dos/das que frequentavam escola, estudavam na RA Scia/Estrutural e os/as demais moradores/moradoras estavam em RA's diferentes: 28,9% Guará; 6,4% Plano Piloto e 5,1% Cruzeiro. O ônibus é o meio de locomoção utilizado pela maioria dos/das estudantes para fazerem o trajeto casa/escola

Quanto o nível de instrução, 38,9% das pessoas com 25 anos ou mais declararam ter o ensino fundamental incompleto, conforme se verifica no gráfico abaixo que apresenta a distribuição da escolaridade da população da Região Administrativa da Scia/Estrutural:

³³ Termo expresso no site oficial da Região Administrativa.

Gráfico 5 - Distribuição da escolaridade da população com 25 anos ou mais, SCIA/Estrutural, Distrito Federal, 2018.



Fonte: Codeplan/ DIESP/GEREPS/PDA, 2018.

A partir dos dados acima, verifica-se que apenas 4,5% das pessoas com 25 anos ou mais possuem nível superior e que 64,8% das pessoas (com esta faixa etária) não concluíram a educação básica. Isso implica em dizer, por exemplo, que essa parcela da sociedade pode ou poderá enfrentar dificuldades no mercado de trabalho, em decorrência da baixa escolaridade, que poderá ensejar em situações de desempregos ou subempregos.

3.6 A escolha pela Região Administrativa da SCIA/Estrutural

É importante ressaltar que a existência das trinta e uma Regiões Administrativas do Distrito Federal não as coloca na mesma realidade histórica, cultural, identitária, socioeconômica e racial. Realidade que não coaduna com a ideia de identidade nacional ou de uma história única. Não diferente, a formação e trajetória de cada uma dessas regiões possuem peculiaridades, que não estão (ou não devem estar) centradas, submetidas e tampouco restritas à história oficial de Brasília. Filice e Leite (2015) abordam essa questão sobre os percalços e

percursos de uma história única. As autoras destacam:

É comum considerar a cidade de Brasília como sinônimo de Distrito Federal, a cidade de “3 milhões de habitantes” (...). Esta perspectiva, para nós historiadora e geógrafa, que respondemos por estas disciplinas voltadas para os anos iniciais de escolarização e para a Educação de Jovens e Adultos, na Faculdade de Educação da UnB, traz implicações nefastas. Esta percepção que se materializa no cotidiano de Brasília evidencia dentre outros fatos: i) o peso de uma “única história” que privilegia, no Distrito Federal, a construção de Brasília, como símbolo da memória nacional e do empreendedorismo de Juscelino Kubitschek (JK), Lúcio Costa e Oscar Niemeyer. (Filice e Leite, 2015, p. 4).

Ressaltam que as Regiões Administrativas possuem trajetórias e personagens próprios, apesar de serem submetidos a processos de invisibilização, decorrentes de uma ideia única de história a que são submetidos.

Os três protagonistas/heróis da identidade nacional, concomitantemente, ii) escamoteia a realidade de um território fragmentado em 31 Regiões Administrativas (RAs), com distintas configurações espaciais. Sendo que, algumas RAs dispõem de núcleos urbanos e área rural, inclusive com sítio urbano registrado em cartório; possuem expressivo contingente populacional, em sua maioria negra e empobrecida, e que vive distante do centro (Brasília). Algumas, eminentemente urbanas, conurbadas à Brasília, até se assemelham a uma extensão dessa, embora possuam singularidades. Iii) Mas, em qualquer um dos casos percebe-se que a configuração espacial do DF é peculiar, e expressa uma diversidade de territórios que apresentam, também, particularidades no tocante à sua própria história, que é substancialmente diversa da História de Brasília, a capital federal; a despeito de terem relações estritas e diretas com a mesma. (Idemp. 4).

À luz das reflexões apresentadas pelas autoras, verifica-se que o expressivo contingente populacional do DF está representado por pessoas negras, vulneráveis economicamente, residentes em Regiões Administrativas que enfrentam desafios pela falta e/ou ausência de instrumentos estatais que possam atender as mais variadas demandas desta população.

Dessa forma, os dados e reflexões apresentados até aqui auxiliaram na seleção da Região Administrativa da SCIA/Estrutural como campo desta pesquisa, bem como ajudaram a definir os PPP's escolares como nosso objeto de análise. A breve apresentação do perfil populacional da RA, com os seus desdobramentos raciais, econômicos e sociais, espera-se convencer da importância em direcionar o foco para esta região.

3.7 Da definição e análise dos projetos político-pedagógicos

No site oficial da Secretaria de Educação do Distrito Federal foi possível identificar as escolas pertencentes a Região Administrativa da Estrutural, conforme está apresentado no quadro abaixo:

Quadro 5 - Escolas situadas na Região Administrativa da Estrutural – DF (2018).

Unidade Escolar	Endereço
CED 01 da Estrutural	Setor Central - AE 03
CEF 02 da Estrutural	Quadra 02 - AE - Conj 1/2
CEF 03 da Estrutural	SIA TR 2 Lts 1815 e 1825
CEI 01 da Estrutural	Quadra 03 AE01 Setor Norte
EC 01 da Vila Estrutural	AE S/N Praça Central
EC 02 da Estrutural	Setor Central – AE 06

Fonte: SEEDF. Censo Escolar 2018.

A Região Administrativa possui 6 (seis) escolas públicas, todas em área urbana. Tendo em vista o enfoque dado a pesquisa às escolas dessa etapa de ensino e o universo de estabelecimentos escolares situados na RA, optou-se pela análise dos projetos político-pedagógicos em todas as escolas públicas que ofertam o Ensino Fundamental, que totalizam 5 (cinco) estabelecimentos cujas características acerca do público alvo, do quantitativo profissional e da infraestrutura escolar estão apresentadas no quadro a seguir.

Quadro 6: Características da escola – público alvo, quantitativo profissional e infraestrutura. 2019.

Escola	Público alvo	Quantitativo profissional	Infraestrutura
Escola Classe 01 da Vila Estrutural (EC-01)	11 classes comuns com redução: turma com três alunos com necessidades especiais com máximo de 22 alunos; 04 Classes de Integração Inversa: turmas diferenciadas, constituídas por alunos sem necessidades especiais e por três alunos com necessidades educacionais especiais (ANEE), com no máximo 18 alunos.	- 49 (quarenta e nove) professores em regência de classe (27 professores efetivos e 22 de contrato temporário); - 02 (duas) professoras readaptadas que atuam na sala de leitura; - 05 (cinco) profissionais da Carreira de Assistência à Educação, destes, 2 servidores exercem funções de confiança – um Supervisor e um Chefe de Secretaria. - 20 (vinte) empregados de vinculados a empresas terceirizadas (vigilância, alimentação escolar e conservação e limpeza). - 03 (três) servidoras atuante no Serviço de Orientação Educacional (SOE).	24 salas de aulas com quadros brancos, armários e TVs; sala do SOE; sala de recursos; sala da EEAA; sala de professores, com cozinha conjugada, 4 mesas e armários; sala de atendimento ao aluno; sala de direção; sala de coordenação pedagógica; sala de assistência administrativa; sala de apoio aos estudantes; secretaria com armários, 3 mesas, 3 computadores e 2 impressoras; sala de leitura com acervo de mais de 600 livros paradidáticos; laboratório de informática; brinquedoteca precisando de brinquedos novos; parquinho para Educação Infantil; 02 cantinas com o depósito de alimentos; refeitório pequeno sem uso, pois não cabe o quantitativo de alunos; depósito de materiais de limpeza; pátio coberto; 02 (dois) banheiros femininos para alunas; 02 (dois) banheiros masculinos para alunos; 02 (um) banheiros adaptados; banheiro servido feminino; banheiro servidor masculino; quadra descoberta; parquinho de areia precisando de reparos
Escola Classe 02 da Estrutural (EC-02)	706 alunos do BIA (Bloco Inicial de Alfabetização): 1º, 2º e 3º ano do Ensino Fundamental de 9 anos. O alunado está distribuído em 14 turmas no turno matutino e 14 turmas no turno vespertino, sendo: 10 turmas de 1º ano, 9 turmas de 2º ano e 9 turmas de 3º ano. A escola atende atualmente 29 alunos com algum tipo de deficiência	45 profissionais, entre direção, supervisão, coordenação e equipe do Serviço de Orientação Educacional, entre outros.*	14 salas de aula, laboratório de informática, sala de reforço escolar, sala de equipe, sala de recurso, dois depósitos: um de materiais pedagógicos e outro depósito de material de limpeza, cozinha, sala dos servidores, área de serviço, secretaria, sala de professores, sala de Orientação Educacional, mecanografia, sala da direção e sala da supervisão pedagógica, administrativa e sala de leitura, três banheiros de alunos, feminino e masculino e para alunos portadores de necessidades especiais, dois banheiros dos professores, masculino e feminino e dois banheiros dos servidores, masculino e feminino e uma guarita para o vigilante com banheiro incluso, quadra de esporte descoberta, pátio coberto e playground coberto.
Centro de Ensino Fundamental 03 da Estrutural	483 estudantes distribuídos em 28 turmas de 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental.	**	8 Salas de aula; biblioteca (em formação); sala de coordenação; sala de Professores; direção sala de Serviço de Orientação Educacional; secretaria; mecanografia; sala de auxiliares e vigias; cantina; depósito de merenda; depósito de material de limpeza; pátio

(CEF-03)			coberto; 4 banheiros para alunos; banheiro para professor; banheiro para servidores; 3 banheiros pessoas com deficiência; banheiro para Educação Física; estacionamento; 3 bebedouros.
Colégio da Polícia Militar do CED 01 da Estrutural (CPMDF CED 01)	Um total de 1753 estudantes distribuídos em: 30 turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental (4º a 5º anos); 10 turmas dos anos finais (6º e 7º anos) e demais turmas de semestralidade e do 3º segmento da Educação de Jovens e Adultos – EJA.	Equipe Administrativo, Pedagógica e Disciplinar composta por 24 profissionais, distribuídos entre direção, vice direção, coordenadores supervisores, entre outros. Há 82 professores, 05 professores readaptados, 07 merendeiras, 13 auxiliares de limpeza, uma portaria, 04 seguranças não armados.	A escola funciona em um prédio de dois andares. A infraestrutura é composta por 20 salas de aula; laboratório de ciências; sala do CPMDF; laboratório de Informática; sala de leitura; sala de professores; sala de coordenação; sala para o Serviço de Orientação Educacional - SOE; sala para a EEA; sala de Recursos; banheiro para os terceirizados; almoxarifado; depósito; quadra de esporte coberta; praça de skate; parque infantil; pátio descoberto e outro coberto; secretaria; cantina; refeitório; sala para o administrativo; mecanografia; 03 banheiros femininos e 03 masculinos; rampa de acesso para cadeirantes; 02 escadas; sala para funcionários da limpeza; área verde na circunferência interna da escola.

Fonte: PPP's, escolares (2019) das respectivas escolas da Cidade Estrutural: EC01; EC02; CEF02; CEF 03 e CPM-CED01. Com adaptações.

* Não consta no PPP da EC02 o quantitativo por categoria profissional. E não há informações sobre o quantitativo de docentes.

** Não constam informações sobre o quantitativo de profissionais no PPP da CEF 03 da Estrutural

Considerando as escolas acima, bem com as reflexões trazidas por Lakatos e Marconi (2003, p. 155); Gaskell (2002); Gil (2008); Minayo (2002), definimos três pontos de análise dos projetos políticos-pedagógicos, os quais contribuirão para o alcance do objetivo da pesquisa. São eles:

- Diagnóstico da realidade socioeconômica e racial da escola - verificaremos se, e como este ponto está contemplado no projeto político pedagógico. Entendemos que essa informação é fundamental para o delineamento de toda e qualquer proposta pedagógica coletivizada, construída no e para o espaço escolar. Vivemos em uma sociedade racializada, a partir da qual as desigualdades socioeconômicas (re)reproduzem-se. Assim sendo, pensar no âmbito do PPP acerca de uma educação antirracista transformadora, emancipatória, justa, eminentemente antirracista, requer, necessariamente, pensar relações desencadeadas entre a proposta pedagógica, que considere a classe/raça do corpo discente.

- Menção de palavras/conceitos ou termos que remetam a concepções antirracistas (tais como: “justiça social”; “direitos humanos”; “respeito as diferenças”; “diversidade”; “cultura” “história afro-brasileira”; “raça”; “racismo”, educação antirracista”, entre outros) na descrição dos princípios e objetivos apresentados no documento. A menção por si não traduz a efetividade da educação antirracista, contudo, a simples presença dela nos ajudará a compreender se estão carregadas de sentido e se produzem efeitos no conjunto de intencionalidades expressas em projetos e ações propostos no projeto político-pedagógico relacionados ao tema desta pesquisa, ou se são apenas palavras/conceitos utilizados de forma genérica e/ou superficial bem como desconectados com uma proposta/concepção de educação antirracista.
- Se, à luz da Lei 10.639/03, a temática racial é explicitada na proposta pedagógica:
 - Em todo o ano letivo;
 - Em datas oficiais comemorativas relacionadas à temática racial;
 - De forma Interdisciplinar.

Este último ponto, está alinhado ao que ao que está previsto no artigo 26-A da LDB (Lei nº 9394/96) bem como no artigo 79-B do mesmo diploma legal.

Esses são, portanto, são os pontos de apoio à análise dos projeto político-pedagógico, os quais concomitantemente e com base no aporte teórico, subsidiarão a nossa reflexão a respeito dos achados da pesquisa.

CAPÍTULO 4 - PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO (PPP) ESCOLAR: UMA CONSTRUÇÃO POSSÍVEL EM PROL DE UMA SOCIEDADE ANTIRRACISTA

Este capítulo busca: a) compreender, em Veiga (2001) e dentro de uma perspectiva antirracista, à luz de Cavalleiro (2001), sob quais fundamentos o PPP baseia-se, e quais são os elementos que o constituem; e, b) refletir à luz da Lei nº 10.639/03, sobre qual é lugar da educação antirracista no âmbito dos PPP's das escolas de ensino fundamental da SCIA/Estrutural.

À luz dos teóricos trabalhados, bem como das estatísticas apresentadas, constatamos a existência de um país racializado, cujas oportunidades não são igualitárias para negros e não negros. Nesse sentido, ao evidenciar o campo educacional, entende-se que o projeto político-pedagógico é um caminho possível de intervenção rumo a uma sociedade antirracista. A questão é saber em que medida os PPP's de escolas de uma das regiões mais desiguais do DF comprometem-se ou não com a realidade nacional, local e da sua própria comunidade escolar, majoritariamente negra e vulnerável.

Cavalleiro (2001) nos ajuda nesta reflexão. A autora apresenta uma lista com oito características que denotam a Educação Antirracista:

1. Reconhece a existência do problema racial na sociedade brasileira.
2. Busca permanentemente uma reflexão sobre o racismo e seus derivados no cotidiano escolar.
3. Repudia qualquer atitude preconceituosa e discriminatória na sociedade e no espaço escolar e cuida para que as relações interpessoais entre adultos e crianças, negros e brancos sejam respeitadas.
4. Não despreza a diversidade presente no ambiente escolar: utiliza-a para promover a igualdade, encorajando a participação de todos/as os/as alunos/as.
5. Ensina às crianças e aos adolescentes uma história crítica sobre os diferentes grupos que constituem a história brasileira.
6. Busca materiais que contribuam para a eliminação do 'eurocentrismo' dos currículos escolares e contemplem a diversidade racial, bem como o estudo de 'assuntos negros'.⁷
7. Pensa meios e formas de educar para o reconhecimento positivo da diversidade racial.
8. Elabora ações que possibilitem o fortalecimento do auto-conceito de alunos e de alunas pertencentes a grupos discriminados (CAVALLEIRO, 2001, p. 158).

Entendemos que o PPP, como instrumento da prática pedagógica e de projeto de sociedade, necessariamente, não tem como atender todas as características elencadas, mas é um caminho possível de luta contra o racismo, quando expressa ação contínua das práticas que

caracterizam a própria educação antirracista.

A construção de uma educação antirracista requer, entre outras questões a participação de inúmeros atores/grupos (governos, sociedade civil, famílias, professores, pesquisadores); recursos (técnicos, financeiros, administrativos, pedagógicos); e ações (formação/capacitação, por exemplo). Se não bem articulados podem inviabilizá-la.

A escola deve escolher para si uma construção coletiva no sentido de pensar um projeto de escola/sociedade que anseia. É no âmbito do estabelecimento escolar que os sujeitos dos diferentes pertencimentos raciais, econômicos, sociais, culturais e de gênero se encontram, e, convivem.

Essa escolha implica ainda em (re)pensar o PPP escolar não como simples um documento ou mera obrigatoriedade da escola, mas sim como “plano global da instituição”. Vasconcellos (2014):

(...)é um plano global da instituição (...) sistematização, nunca definitiva, de um processo de Planejamento Participativo, que se aperfeiçoa e se concretiza na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar. É um instrumento teórico-metodológico para a intervenção e mudança da realidade. É um elemento de organização e integração da atividade prática da instituição neste processo de transformação. (VASCONCELLOS, 2014, p.169).

A escola, por sua vez, como espaço formativo e de emancipação dos sujeitos, é compreendida por Pedroza e Chagas (2016, p. 20) como “o tempo/lugar de aprendizagem, de educação, num processo que envolve a socialização, a subjetivação e a humanização das pessoas”.

Para Veiga (2002) a escola é concebida como espaço social marcado pela manifestação de práticas contraditórias, que apontam para a luta e/ou acomodação de todos os envolvidos na organização do trabalho pedagógico. Nesse sentido, entendemos a escola como espaço de reprodução e/ou ruptura ideológicas, de manutenção e/ou superação das desigualdades sociais, e nessa contradição ela pode promover processos dialógicos e democráticos os quais resultem na (re)construção da consciência e da prática pedagógica que promovam o combate ao racismo.

Não apenas pela determinação legal, mas por compromisso com justiça, cidadania e uma educação em e para os direitos humanos entendemos que o debate racial, deve acontecer com profundidade, sobretudo na escola. Para além das ações específicas e/ou momentos pontuais do calendário escolar, mas durante todo o ano letivo. Pois a nossa sociedade

racializada nos marca duramente e em toda a nossa história até hoje. O racismo não é pontual e/ou isolado, é uma realidade presente, enraizada e (re)produzida nas relações sociais, causando violência e morte, e, portanto, deve ser combatido.

O enfoque na discussão racial, de forma interdisciplinar, especialmente na escola, possibilita uma maior aproximação com a realidade dos sujeitos escolares, e a compreensão das relações entre negros e não negros numa sociedade que se estrutura a partir do racismo. Esse protagonismo contribui também para o entendimento sobre a configuração, social, econômica de determinados grupos raciais existente em nosso país. Nos permite identificar, a partir da consciência de raça, os espaços de privilégio/exclusão e abre possibilidades dentre outras coisas, de se compreender as aberrações existentes nas relações (des) humanas reflexos do próprio racismo.

A discussão da temática na escola possibilita o desenvolvimento da consciência racial e viabiliza ação em prol do combate a esse sistema de opressão. Nesse sentido, o espaço escolar é compreendido como lugar em que a pauta racial pode e deve ser discutida constantemente na organização da prática pedagógica, numa perspectiva dialógica e democrática, traduzidas no projeto político-pedagógico (PPP), a expectativa é que os sujeitos possam coletivamente construir-se antirracistas, bem como lutar por uma sociedade também antirracista.

Diante do exposto é fundamental que no projeto político-pedagógico esteja explícito propostas pedagógicas que discutam sobre racismo e antirracismo, pois a escola, assim como a sociedade em geral, são marcadas pelas violências que esse sistema de opressão produz.

O PPP implica na elaboração coletiva de um plano de ações a ser seguido. Nesse sentido, o documento dá publicidade aos sujeitos intra e extraescolares sobre o processo político pedagógico construído coletivamente. É um importante instrumento que norteia o cotidiano da escola, ele deve apresentar as ações a serem desenvolvidas de forma explicitamente claras, no sentido de também possibilitar o controle, o monitoramento e avaliação das suas intencionalidades.

O projeto político-pedagógico é instrumento fundamental para dar norteamento as atividades e ações pedagógicas que visem, por exemplo, a identificação, o reconhecimento e o respeito a diversidade racial. Para a elaboração e implementação do PPP escolar deve levar em conta as temáticas sensíveis a comunidade escolar e a população em geral.

No artigo 43, parágrafo 3º da Resolução Nº 4, de 13 de julho do Conselho Nacional de Educação, que Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, diz:

A missão da unidade escolar, o papel socioeducativo, artístico, cultural, ambiental, as questões de gênero, etnia e diversidade cultural que compõem as ações educativas, a organização e a gestão curricular são componentes integrantes do projeto político-pedagógico, devendo ser previstas as prioridades institucionais que a identificam, definindo o conjunto das ações educativas próprias das etapas da Educação Básica assumidas, de acordo com as especificidades que lhes correspondam, preservando a sua articulação sistêmica. (BRASIL, 2013, p. 74)

Entende-se que o no Projeto Político-pedagógico como um elemento de construção democrática de organização do trabalho pedagógico, a perspectiva antirracista não pode passar despercebida e/ou silenciada. Como um construto coletivo, é fundamental que o PPP aborde as intenções e/ou propostas pedagógicas acerca da questão racial, sobretudo para a valorização e emancipação dos sujeitos inseridos direta e/ou indiretamente no espaço escolar, quer sejam estudantes, professores/professoras, profissionais técnicos e comunidade em geral.

4.1. Princípios norteadores do Projeto Político-pedagógico

Para Veiga (2001, p. 16) o Projeto político-pedagógico, está fundado em princípios os quais deverão nortear a escola democrática, pública e gratuita” os quais são: igualdade, qualidade, gestão democrática, liberdade/autonomia e valorização do magistério.

Quanto ao princípio da igualdade, ele tem a ver com a as condições igualitárias para todos e todas quanto ao acesso e permanência na escola. Ocorre que não vivemos em um país de iguais, sobretudo no que diz respeito a igualdade de oportunidades. Isso é efeito do racismo que estrutura, historicamente, as desigualdades econômicas e sociais dos brasileiros e brasileiras e, que sustenta relação díspar entre brancos e negros, manifestada também no âmbito educacional. Nesse sentido, entende-se que as políticas públicas afirmativas são fundamentais como medida de correção dessas disparidades e de superação de injustiças que têm como vítimas a grande parcela preta, pobre e marginalizada da sociedade.

Quanto ao princípio da qualidade, (p. 18) ele pressupõe uma escola de qualidade que não seja privilégio de uma minoria, mas sim de todos e todas. A qualidade que se busca, ainda segundo implica duas dimensões consideradas indissociáveis: a formal/técnica e a política. “Uma enfatiza os instrumentos, os métodos e as técnicas”, ou seja, a definição dos meios, e a política “condição imprescindível da participação”. Essa dimensão está voltada para os fins, ou

seja, os valores e conteúdo” os quais podem ser traduzidos em emancipação dos sujeitos e em transformação social. O princípio da qualidade pressupõe, ainda, o combate aos fenômenos de repetência e a evasão. Nesse sentido, Demo (1994 p19, citado por Veiga (2001) afirma:

A escola de qualidade tem obrigação de evitar de todas as maneiras possíveis a repetência e a evasão. (...). Qualidade para todos, portanto, vai além da meta quantitativa de acesso global, no sentido de que as crianças, em idade escolar, entrem na escola. É preciso garantir a permanência dos que nela ingressarem. (p. 7).

A repetência e evasão escolar podem se dar por diferentes razões. Um deles tem a ver com o sentimento de (não)pertença que os/as estudantes vivenciam nesse espaço. Como dito anteriormente, a escola tem caráter contraditório, ao mesmo tempo que é lida como lugar de emancipação dos sujeitos, é um espaço onde se verificam se (re)produz as desigualdades sociais. E nesse lugar de contradições, os grupos sociais vulneráveis são aqueles socialmente marginalizados, os quais sejam, mulheres, pretos(as), pobres, indígenas, LGBT, entre outros. E os processos de invisibilização entre outras violências (tais como, o racismo, o *bullying*, o preconceito, a discriminação) sofridas por esses sujeitos produzem neles o sentimento de rejeição, de abandono. Nesse sentido, há de se reconhecer que os fenômenos de repetência e evasão são comportamentos reativos desses indivíduos que, diante do apagamento de suas individualidades, das suas subjetividades humanas e de suas trajetórias, são, frequentemente, expulsos das escolas. Ou seja, o estabelecimento de ensino que não se coloca, efetivamente, como lugar de luta para superação do racismo e de outras formas de violência e de violação de direitos humanos, se (re)constrói como lugar de segregação e de expulsão das minorias.

O princípio da Gestão Democrática também compõe nossas reflexões, pois implica “o repensar da estrutura de poder da escola, tendo em vista sua socialização que propiciará a prática de participação coletiva.” (p. 18). Tal princípio está consagrado na Carta Magna, no artigo 206 o qual explicita que a gestão democrática é um dos princípios sobre o qual o ensino será ministrado. Ele decorre do processo de redemocratização do país, após o modelo intervencionista e opressor da Ditadura Militar sobre as instituições públicas, inclusive sobre a escola, e, sobre a sociedade.

Embora o regime ditatorial no Brasil não seja foco deste trabalho, vale ressaltar que esse período foi um marco da expressão das mais variadas formas de violação de direitos humanos, que vão da opressão, a violência e morte. Pautado no autoritarismo, ele tomou o campo educacional como instrumento de controle e opressão, em que o ensino era todo organizado

com base em determinações/imposições hegemônicas e nacionalistas. Cabe pontar que a ditadura vale-se do domínio da Educação e da Cultura para o controle social e viabilização do projeto de poder estabelecido por ela.

Por outro lado, sabe-se que o período de redemocratização no Brasil foi marcado pela participação dos movimentos sociais e da sociedade civil na busca por políticas públicas as quais incluem aquelas voltadas para o campo educacional. Nesse sentido a luta pela gestão democrática do ensino público é um marco, expresso em nossa Constituição Federal de 1988, também conhecida como Constituição cidadã.

Por sua vez, o advento da Lei 10.639/03, representa importante conquista para a sociedade brasileira e resposta aos movimentos negros que demandaram e ainda demandam por políticas públicas que visem a luta antirracista.

No âmbito geral, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), promulgada em 1996, estabeleceu diretrizes bem como os princípios, as finalidades da organização da educação brasileira. O artigo 12 da lei versa que entre outras incumbências, “ respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino”, os estabelecimentos escolares devem elaborar e executar sua proposta pedagógica. ” Embora o Projeto Político-pedagógico seja uma exigência legal, ele não deve ser elaborado apenas para atender a legislação educacional. Isso significa dizer que, para além da exigência legal, a elaboração do PPP consiste num importante instrumento democrático de organização do trabalho pedagógico pautado na participação da comunidade escolar (a saber o conjunto de pessoas que compõem o corpo diretivo, o corpo docente, o corpo discente, o corpo técnico da carreira de Assistência à Educação, e mães, pais e/ou responsável legal do(a) estudante). A elaboração, implementação e avaliação do PPP, pressupõe a construção de espaços participativos viabilizadores de processos de interação e socialização; requer a produção coletiva que, para além de apresentar o diagnóstico da realidade escolar, aponte, coletivamente, qual o rumo que que essa escola deve percorrer, e, ainda o que ela pretende ser e fazer para atender sua função social.

Para Pedroza e Chagas (2016, p. 81) a “maior expressão” da democracia no âmbito escolar é a Gestão Democrática, ou seja, “é o modo de organizar a escola de forma a garantir a participação de todos na construção do projeto que é diariamente desenvolvido na escola, contribuindo, assim, para o desenvolvimento de todas as pessoas que compõem a instituição”.

Segundo Souza (2009) a Gestão Democrática é compreendida como:

processo político no qual as pessoas que atuam na/sobre a escola identificam problemas, discutem, deliberam e planejam, encaminham, acompanham, controlam e avaliam o conjunto das ações voltadas ao desenvolvimento da própria escola na busca da solução daqueles problemas. (SOUZA, 2009, p. 125).

Conforme afirmam Pedroza e Chagas (2016, p 110) “falar em construção coletiva do PPP no cotidiano da escola significa que, mais do que um documento, ele representa todas as relações, trocas e atividades realizadas na escola”, e, nesse sentido, entende-se que são essas possibilidades de trocas que se efetivam a socialização e compreensão acerca das subjetividades, trajetórias e experiências humanas.

Entendemos o espaço escolar como um ambiente possibilitador de mudanças significativas em prol do respeito às heterogeneidades ali existentes, e de combate às formas de violação dos direitos humanos, os quais incluem o combate ao racismo. Contudo, vale ressaltar, que as possibilidades de mudanças devem se pautar de uma construção coletivizada, na qual todos/todas sejam, efetivamente, partícipes dos processos de transformação de si mesmos/mesmas e também da sociedade. Nesse sentido, a escola se fundamenta como espaço democrático no princípio da Gestão democrática estabelecido na LDB vigente, o qual se efetiva na construção coletiva do projeto político-pedagógico.

Diante do exposto, podemos dizer que pensar a educação antirracista no chão da escola possibilita ampliar atitudes comprometidas com as concepções de direitos humanos e de gestão democrática, sobretudo, nas interações sociais entre corpo docente/corpo discente/corpo técnico/comunidade, enfim, todos em prol de uma sociedade mais justa e antirracista. Nesse sentido, se não no projeto político-pedagógico e a partir dele, não há como construir práticas emancipatórias coletivizadas que proporcionem efetivamente relações humanizadas dentro e fora do estabelecimento escolar. Este é um instrumento de política antirracista fundamental.

Quanto ao princípio da Liberdade, que pressupõe autonomia de cátedra, o PPP está, segundo Veiga (2001, p. 18), “associado à ideia de autonomia cujo significado remete-nos para regras e orientações criadas pelos próprios sujeitos da ação educativa, sem imposições externas.” A liberdade é um princípio consagrado na Constituição Federal de 1988. É também com base nela que o ensino brasileiro deve ser ministrado. Nesse sentido, tal princípio envolve “a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber, ” numa perspectiva de participação coletiva. Nestes termos, pressupõe-se que uma realidade tão

marcadamente racializada deveria, em alguma medida, atentar para o racismo e suas conexões com a comunidade escolar.

Por fim, a valorização do magistério para Veiga (2001, p 19) é o princípio central do projeto político-pedagógico, pois uma escola compromissada com a construção do PPP, não deve ficar restrita aos conteúdos curriculares, mas envolve a profissionalização ampla, “da escola como um todo e suas relações com a sociedade”. A autora destaca, ainda, que a “qualidade da educação está estreitamente relacionada à formação inicial e continuada, às condições de trabalho e à remuneração os quais são indispensáveis para os profissionais do magistério”. Nesse sentido, destacamos, no âmbito da profissionalização dos/das professores(as), a importância da discussão racial de modo que eles/elas estejam, cada vez mais, capacitados/capacitadas a tratarem da temática no contexto escolar e na construção e implementação da proposta político-pedagógica, que viabilizem caminhos em prol, sobretudo do combate ao racismo.

Espera-se que, a partir dos princípios norteadores do projeto político-pedagógico, possamos dizer, por exemplo, que a educação antirracista no chão da escola, requer pensar/construir de forma coletiva o conhecimento e práticas pedagógicas que desconstruam a ideia de que a Europa é o centro do mundo, protagonista da história da humanidade, ou, ainda, um padrão a ser seguido, e que, em alguma medida, essas reflexões conectem-se com a emancipação de indivíduos negros na Cidade Estrutural.

A educação antirracista no chão da escola requer um olhar atento à proposta pedagógica, ao currículo, aos livros didáticos, ou à formação dos profissionais da educação, que, muitas vezes, mantém a questão racial silenciada. Requer interações sociais efetivas entre docentes, discentes, técnicos e comunidade em prol de construções coletivizadas que resultem em aprendizagens, e também em consciência racial, em mobilizações para a superação do racismo e para promoção e respeito a todos e todas.

Feitas essas reflexões sobre a escola e sua relação com a comunidade, a educação antirracista e o PPP, faz-se necessária, igualmente, a compreensão acerca dos elementos básicos deste.

4.2 Elementos básicos do Projeto político-pedagógico

Assim como os princípios do projeto político-pedagógico, trataremos à luz de Veiga (2001) sobre os elementos que o constituem os quais são: as finalidades da escola; a estrutura organizacional; o currículo; o tempo escolar; o processo de decisão; as relações de trabalho e;

por fim, a avaliação. Estes devem ser observados, por exemplo, na construção, implementação e na avaliação do PPP.

As finalidades da escola, fundamentadas no artigo 2º da LDB (lei 9394/96) quais sejam “o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. (BRASIL, 1996). Referem-se, aos “efeitos intencionalmente pretendidos e almejados”. (p. 24). Nesse sentido, elas devem ser claras para os educadores, e, para tanto, é necessário “refletir a ação educativa que a escola desenvolve como base nas finalidades e nos objetivos que ela define”. (Ibidem).

O artigo 32 da LDB afirma que o ensino fundamental (etapa da educação básica delimitada desta pesquisa, especificamente, de 1º ao 5º ano) tem por objetivo a formação básica do cidadão, mediante, por exemplo, “a compreensão dos valores em que se fundamenta a sociedade”; “o fortalecimento dos vínculos de família”, “dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social”. (BRASIL, 1996). Nesse sentido, numa perspectiva antirracista, é importante refletirmos, sobre qual /quais das finalidades expressas na lei em vigor, a escola tem dado mais ou menos enfoque; como ela tem preparado, por exemplo, os sujeitos para uma melhor compreensão de sociedade; como tem formado pessoas em prol do respeito e valorização de todos e todas e do exercício da cidadania e da luta contra o racismo, este que por sua vez, perdura em todos os espaços sociais, produzindo violência e morte.

O segundo elemento do Projeto político-pedagógico é a estrutura organizacional o qual, para Veiga, (2001, p. 25) dispõe de dois tipos básicos de estruturas: administrativas que “asseguram, praticamente, a locação e a gestão de recursos humanos [*sic*], físicos e financeiros”; e pedagógicas “que determinam a ação das administrativas” e “referem-se, fundamentalmente, às interações políticas, às questões de ensino-aprendizagem e às de currículo. Incluem-se todos os setores necessários ao desenvolvimento do trabalho pedagógico”. A autora compreende a escola como sendo uma “organização orientada por finalidades, controlada e permeada pelas questões de poder”, portanto, a análise e compreensão da estrutura organizacional significa, para autora, “questionar sobre as características desse elemento, “os polos de poder e conflitos que os permeia. (Ibidem).

Visto que a educação antirracista é questão imprescindível, é fundamental compreendermos as relações de poder que envolvem a estrutura organizacional da escola, pois se a gestão pedagógica deve determinar a ação da gestão administrativa, é importante refletirmos sobre em que medida a primeira prioriza projeto e ações que definirão a ação da área meio para viabilizar o trabalho pedagógico, o qual deve levar em conta a promoção de uma educação antirracista.

O terceiro elemento do Projeto político-pedagógico é o currículo o qual, “implica na interação dos sujeitos que têm o mesmo objetivo e a opção por um referencial teórico que o sustente.” Nesse sentido, o currículo é definido como:

uma construção social do conhecimento, pressupondo a sistematização dos meios para que esta construção se efetive; a transmissão dos conhecimentos historicamente produzidos e as formas de assimilá-los, portanto, produção, transmissão e assimilação são processos que compõem uma metodologia de construção coletiva do conhecimento escolar, ou seja, o currículo propriamente dito. (Ibidemp. 26)

Para a autora o currículo refere-se a organização do conhecimento da escola. Não se trata de um instrumento neutro, e é indissociável ao contexto social do qual faz parte, pois é “historicamente situado e culturalmente determinado”. (Ibidem). Nessa perspectiva, para Moreira e Silva (2009, p. 8), o currículo:

não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada de conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares. O currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada as formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação. (MOREIRA & SILVA, 2009 p.8).

O currículo é campo de disputa entre diferentes atores e/ou grupos sociais que mais, ou, menos, pressionam o currículo oficial para que nele sejam incorporadas questões de interesses individuais e/ou coletivos que podem resultar em retrocessos e/ou em processos emancipatórios. Nesse sentido, registra-se, como questão exemplificadora desse processo de disputa, a participação do movimento negro na luta por uma educação antirracista e pela inserção do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana no currículo oficial das escolas brasileiras (Artigo 26^a da LDB, alterada pela lei 10639/03). Por fim, vale ressaltar que a compreensão sobre currículo envolve a reflexão aprofundada de análise de relações de poder, das questões sociais, culturais, político -ideológicas que o determinam.

O quarto elemento do Projeto político-pedagógico é o tempo, qual é “um dos elementos constitutivos da organização do trabalho pedagógico”. (Ibidem, p. 29).

Desta forma, o calendário é o instrumento utilizado para organizar a distribuição das atividades que ocorrerão durante o ano letivo. O calendário escolar ordena o tempo, ou seja, “determina o início e o fim do ano, prevendo os dias letivos, as férias, os períodos escolares em

que se divide, os feriados cívicos e religiosos, as datas reservadas à avaliação, os períodos para reuniões técnicas, cursos, etc.” (Ibidem).

No âmbito do PPP é importante refletirmos, por exemplo, se, e como a escola organiza o seu tempo para tratar sobre determinadas temáticas que mais, ou, menos, determinam as relações sociais. Neste sentido, nos interessa ver se e como discussão racial e do racismo estão colocadas no ano letivo.

O quinto elemento do Projeto político-pedagógico apontado pela autora é o processo de decisão, no qual a autora destaca que “uma estrutura administrativa da escola, adequada à realização de objetivos educacionais, de acordo com os interesses da população, deve prever mecanismos que estimulem a participação de todos”. (Ibidem). O processo decisório pressupõe, necessariamente, a efetivação da gestão democrática para o alcance de objetivos definidos coletivamente. Um dos mecanismos de participação é, por exemplo, o próprio PPP no qual a temática do racismo deve ser amplamente contemplada e discutida por ser uma questão que estrutura as relações sociais em nosso país.

O conflito de interesses está presente no espaço escolar, contudo, a depender das relações que se estabelecem nesse lugar elas podem favorecer ou não organização do trabalho pedagógico. Nesse sentido, as relações de trabalho como sexto elemento do Projeto político-pedagógico pressupõem, em suma, relações “participativas, solidárias e de reciprocidade.” Conforme a autora destaca (ibidem p. 31) elas devem apresentar, por exemplo, “espaços abertos à reflexão coletiva que favoreçam, o diálogo, a comunicação horizontal entre os diferentes segmentos envolvidos com o processo educativo e a descentralização do poder”. Não diferente, a educação antirracista requer espaços que favoreçam processos dialógicos e participativos, para que ela se efetive no interior da escola.

Por fim, Veiga (2001) destaca a avaliação como outro elemento do PPP, por meio do qual é possível refletirmos sobre a realidade do estabelecimento de ensino, sobretudo, sobre como a escola se organiza para colocar em ação o Projeto político-pedagógico:

A avaliação do projeto político-pedagógico, numa visão crítica, parte da necessidade de se conhecer a realidade escolar, busca explicar e compreender criticamente as causas da existência de problemas, bem como suas relações, suas mudanças, e se esforça para propor ações alternativas[...]. (Ibidem, p. 32).

A partir das reflexões da autora no que tange a avaliação do PPP e conectando-a com a temática do presente trabalho, tal avaliação deveria levar em conta a reflexão a crítica sobre se

a discussão racial tem ganhado espaço no PPP. A problemática do racismo, conforme nosso entendimento, deve ser amplamente discutida, em nosso país, nos diferentes espaços sociais, inclusive no interior da escola, no sentido de ratificar as reflexões trazidas sobre o caráter democrático do PPP.

Cabe ressaltar que, enquanto instrumento democrático no âmbito do Distrito Federal, o Regimento da Rede Pública de Ensino do DF³⁴, aprovado em 2019, afirma, no art. 154, que a unidade escolar deverá:

(...) elaborar democraticamente o Projeto Político Pedagógico - PPP de acordo com o documento “Orientação Pedagógica – Projeto Político Pedagógico e Coordenação Pedagógica nas Escolas”, observando os demais documentos legais que normatizam o Sistema Público de Ensino do Distrito Federal.

§ 1º O Projeto Político Pedagógico - PPP será elaborado com a participação de todos os segmentos que constituem a comunidade escolar.

§ 2º O Projeto Político Pedagógico - PPP da unidade escolar deverá ser orientado e acompanhado pela Coordenação Regional de Ensino, desde a fase de elaboração coletiva até sua finalização.

§ 3º Após finalizado, o Projeto Político Pedagógico - PPP deverá ser submetido à aprovação do Conselho Escolar, e posteriormente encaminhado à Coordenação Regional de Ensino e setores próprios da SEEDF.

§ 4º É de responsabilidade da unidade escolar a divulgação do Projeto Político Pedagógico - PPP junto à comunidade escolar. (DISTRITO FEDERAL, 2019).

Infere-se, que a divulgação dos Projetos político-pedagógicos das unidades escolares da rede pública de ensino, esteja assentada na lei nº 12.527 de 18 de novembro de 2011, de “Acesso à Informação” que dispõe sobre “os procedimentos a serem observados pela União, Estados, Distrito Federal e Municípios”, com o fim de garantir o acesso, os quais “destinam-se a assegurar o direito fundamental de acesso à informação e devem ser executados em conformidade com os princípios básicos da administração pública e diretrizes” dentre as quais destacamos a “I - observância da publicidade como preceito geral e do sigilo como exceção; e II - divulgação de informações de interesse público, independentemente de solicitações.”; e na própria lei de Gestão Democrática (Lei nº 4.751 de 07 de fevereiro de 2012) cuja finalidade “é garantir a centralidade da escola no sistema e seu caráter público quanto ao financiamento, à gestão e à destinação” e cujos princípios são, entre outros, “... a transparência da gestão da rede

³⁴ Vide portaria nº 180, de 30 de maio de 2019, que altera a Portaria nº 15 / SEEDF, de 11 de fevereiro de 2015, publicada no DODF nº 41, de 27 de fevereiro de 2015.

pública de ensino, em todos os seus níveis, nos aspectos pedagógicos, administrativos e financeiros.”

A Subsecretaria de Educação Básica (SUBEB)³⁵, subordinada a SEEDF, e as Coordenações Regionais de Ensino/Gerências de Educação Básica (CRE/GEB) orientam a elaboração dos Projetos Político-Pedagógicos “por meio da “Orientação Pedagógica Projeto Político Pedagógico e Coordenação Pedagógica”, documento publicado em 2014, cujo objetivo “é contribuir para que o PPP seja construído coletivamente, fomentando as propostas que são diversas pela especificidade de cada escola.” A referida publicação trata, entre outras questões, da dimensão política do Projeto Político-Pedagógico. Ratifica, ainda, a importância da participação dos sujeitos sociais na elaboração do PPP, e da “superação das contradições existentes na sociedade, rompendo com práticas que promovam ou reforcem injustiças sociais.”; da construção do Projeto Político-pedagógico, a qual envolve a compreensão, por parte da comunidade escolar sobre a realidade/diagnóstico da unidade de ensino e do território em que ela está inserida, sobre as concepções que fundamentam as práticas pedagógicas e administrativas da escola, bem como da discussão e da elaboração do plano de ação a partir de uma perspectiva participativa e democrática.

A exposição dos princípios e elementos constitutivos do PPP contribuem para compreendermos a importância desse instrumento em prol da ampla discussão de temáticas que atingem e/ou envolvem significativamente a sociedade brasileira, a partir do que ele se assenta e/ou se constitui. Entende-se, a partir do que foi exposto, que o Projeto político-pedagógico pressupõe ser instrumento coletivo e democrático, portanto, imprescindível para a efetivação da educação antirracista no âmbito do escolar, haja visto o caráter democrático e participativo que ele enseja.

Contudo, entre o anunciado e o realizado, pesquisas apontam desafios no que tange à elaboração e/ou implementação do projeto político pedagógico escolar. Melo (2017)³⁶ a partir do estudo realizado sobre a construção do Projeto Político Pedagógico escolar em sete unidades educacionais pertencentes à Coordenadoria Distrital de Educação no município de Manaus confirma, por meio dos resultados da pesquisa, todas as hipóteses levantadas por ela em seu estudo. Afirma ter identificado que opera uma “interpretação do PPP como mero documento burocrático pela gestão e seus pares em seus diferentes níveis; falhas nas ações de

³⁵ Decreto n° 38.631, de 20 de novembro de 2017 (que aprova o Regimento Interno da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal e dá outras providências), disponível na página oficial da SEEDF.

³⁶ Vide. Melo (2017). Projeto político pedagógico: uma análise dos desafios e perspectivas para a construção em sete escolas de uma Coordenadoria Distrital de Educação de Manaus.

orientação e monitoramento por parte da Coordenadoria Distrital; gestão escolar centralizada ou pouco participativa.” (MELO, 2017, p.17).

Na Região Centro-Oeste também existem resultados nessa linha. Figueiredo e Botelho (2018) em pesquisa sobre a construção do projeto político-pedagógico realizada em escolas do Municípios de Formosa-GO, constatam por unanimidade, as dificuldades no que tange a formulação participativa do PPP. Segundo as autoras “nenhuma das escolas consegue cumprir integralmente o planejamento participativo, envolvendo direção, coordenação, pais, alunos, servidores e pessoas da comunidade.” O estudo constatou também o desconhecimento acerca PPP pelo corpo docente e diretivo das escolas.

Certamente, ter como objeto de análise o PPP é mergulhar nessa complexidade característica do objeto que exige a confluência de vários atores e a negociação de visões e representações acerca das necessidades escolares da unidade alinhadas à comunidade.

A construção de uma escola com intencionalidades emancipadoras requer um trabalho conjunto numa perspectiva democrática, de envolvimento de todos e todas. Requer engajamento precedido de visibilidade, respeito e valorização dos sujeitos envolvidos direta e/ou indiretamente com o estabelecimento de ensino.

Cavalcante (2017) em pesquisa sobre processo de construção e implantação do PPP, realizada em escola Estadual de ensino fundamental e médio do município de Coari- AM, cujo era investigar como o Projeto Político Pedagógico do estabelecimento de ensino “tem se refletido nas ações da gestão pedagógica e de sua estrutura organizacional”. Os achados da pesquisa envolvem por exemplo, a gestão participativa e a natureza do PPP. Quanto a gestão participativa, o autor constatou que:

A escola analisada tem uma proposta clara e bem definida com relação a sua gestão, buscando sempre discutir com os professores e funcionários seus entraves do dia a dia, propondo objetivos e metas a serem alcançadas. Essas propostas são discutidas em sua maioria com o quadro de professores, que aprovam por maioria de votos as decisões tomadas. O que nos chamou a atenção foi que a escola busca uma gestão participativa com **o seu corpo docente e as decisões tomadas por esse segmento são repassadas** aos demais atores da comunidade escolar, sendo que os pais, alunos, entidades e funcionários só discutem as propostas aprovadas pelos professores. (CAVALCANTE, 2017, p. 75) (grifo nosso)

Nesse sentido, destacamos que, embora haja resultados positivos e negativos, a depender do esforço mobilizado para concatenar as reflexões em prol do bem comum, no geral, destaca-se, pelo menos no universo por nós pesquisado, o não cumprimento do princípio da gestão democrática como elemento central do processo de decisão, que deve ser coletivo.

Verifica-se que a gestão que deveria ser democrática, em realidade centra-se na figura docente, assim como a tomada de decisões, ou seja, há pouca participação popular da comunidade escolar. Quanto a natureza do PPP o autor constatou que:

(...) Além de dizerem que conheciam o PPP, os entrevistados afirmaram que nem todos os professores o conheciam, e que mesmo os que participaram das discussões não o adotaram como uma mudança nas suas atitudes em sala de aula, sendo, portanto, um documento que serviu apenas para cumprir as regras legais e que não houve um processo de conscientização sobre sua importância para o processo educacional na escola. (...) As entrevistas com professores, pedagogo e gestora nos mostraram que o documento PPP não é um documento desconhecido para a escola. No entanto, vale ressaltar que os pais e alunos não participaram das entrevistas. (...) Todos os entrevistados disseram conhecer o PPP da escola, mas acrescentaram que a maioria não conhecia e que não possuíam cópia [do documento]. Isso demonstra que os atores, principalmente a comunidade externa não tem acesso às informações do PPP. (Ibidem, p. 80).

A partir das pesquisas apontadas, é possível dizer que o projeto político pedagógico que não reflete pressupostos democráticos e de participação de todos e todas é traduzido como objeto de mero cumprimento legal, vazio de sentido e fadado ao engavetamento, e, Cavalcante (2017) mostra que esse distanciamento é do conhecimento de parte da escola.

Os estudos mencionados nos ajudam compreender as limitações e/ou desafios no âmbito do PPP no que tange a construção e implementação do referido documento. Mesmo não sendo este o foco da discussão, o presente estudo tem como centralidade o PPP em si como nosso objeto de análise, pelo que pretendemos conhecer o lugar da educação antirracista nesse instrumento das escolas públicas de ensino fundamental da Cidade Estrutural.

4.3 Um olhar para os projetos políticos-pedagógicos escolares da SCIA/Estrutural

Inicialmente, é importante ressaltar que o nosso olhar não busca uma verdade absoluta, mas sim a compreensão mais próxima possível acerca do lugar da educação antirracista nos projetos políticos-pedagógicos escolares públicas de ensino fundamental da SCIA/Estrutural.

Conforme mencionamos, a escolha dos PPP's de cinco escolas públicas de ensino fundamental da SCIA/Estrutural, bem como a análise de cada um deles, foi realizada com base nos critérios definidos na metodologia proposta neste estudo, os quais serão lembrados a seguir.

Ao Direcionarmos o nosso olhar especialmente aos projetos políticos-pedagógicos das escolas públicas de ensino fundamental da Região Administrativa da SCIA/Estrutural-DF, **uma indagação nos orienta: qual é o lugar da educação antirracista no âmbito desses PPP's?**

A análise dos projetos político-pedagógicos escolares tem como foco identificar se e como a discussão racial e a Educação antirracista estão inseridas nos PPP's das seguintes escolas: a) Escola Classe 01 da Vila Estrutural; b) Escola Classe 02 da Estrutural; c) Centro de Ensino Fundamental 02 da Estrutural d) Centro de Ensino Fundamental 03 da Estrutural; e) Colégio da Polícia Militar do CED 01 da Estrutural. Para facilitar a identificação dos estabelecimentos de ensino, eles serão mencionados, respectivamente, pelas siglas: EC-01; EC-02; CEF-02; CEF-03 e CPMDF-CED01.

Vale destacar que, em geral, os projetos políticos-pedagógicos analisados estão organizados, cada um, em três partes:

a) marco situacional, que descreve, entre outros, o diagnóstico da realidade escolar e da comunidade em que a escola está inserida, além da descrição das demandas/necessidades apresentadas pela escola, bem como a definição de um planejamento de ações para o atendimento delas;

b) o marco conceitual: em que estão expressos princípios, valores e objetivos preconizados pela escola, os fundamentos teóricos dos quais ela se pauta no sentido de atender sua função social;

c) o marco operacional em que se verifica o planejamento das ações a serem tomadas para efetivar os projetos da escola. Nele se verifica, ainda, os programas/projetos/ações definidos e desenvolvidos pela comunidade escolar, foco, portanto, da nossa análise a luz da educação antirracista.

Cabe dizer que, a forma como os projetos políticos-pedagógicos está organizada, auxilia na identificação (ou não identificação) dos pontos de análise destes documentos. O quadro a seguir resume essa dinâmica:

Quadro 7: Localização dos pontos de análise no PPP

PPP	Pontos de análise
a) marco situacional	Diagnóstico da realidade socioeconômica e racial da escola
b) marco conceitual	Menção de palavras/conceitos ou termos que remetam a concepções antirracistas e produção de sentido no conjunto de intencionalidades do PPP, tais como “justiça social”; “direitos humanos”; “respeito as diferenças”; “diversidade”; “cultura” “história afro-brasileira”; “raça”; “racismo”, educação antirracista”.
c) marco operacional	À luz da Lei 10.639/03, se, e como a temática racial é explicitada na proposta pedagógica: - Em todo o ano letivo; - Em datas oficiais comemorativas relacionadas à temática racial; - De forma Interdisciplinar.

Fonte: própria autora.

Dessa forma, voltamos efetivamente, a atenção aos pontos de análise previamente definidos na pesquisa. Buscamos conhecer, no primeiro momento, **a) o diagnóstico da realidade socioeconômica e racial de cada estabelecimento de ensino**, se, e como essa informação está apresentada nos PPP's. Nesse sentido tem-se:

O projeto político-pedagógico, **Escola Classe 01 da Vila Estrutural (EC-01)** o caracteriza a comunidade escolar “com alto índice de vulnerabilidade social”. O documento ressalta ainda:

Embora os últimos anos tenham proporcionado à comunidade inúmeras melhorias, como asfalto em boa parte da cidade, legalização da maioria dos lotes e moradias, outras escolas, vila olímpica, programas sociais e outros benefícios, a cidade carrega consigo as características clássicas de outras comunidades semelhantes: ruas estreitas, saneamento básico precário, serviços como saúde, segurança e escolas insuficientes, o que favorece a criminalidade e a violência em suas diversas vertentes. (PPP, EC 01, 2019 –p.6).

De acordo com o PPP da **EC-01**, a redução dos fenômenos de repetência e evasão bem como a implementação da política de paz são os grandes desafios da escola. O PPP atribui a “omissão familiar” como uma das causas do que ele chama de “perdas educacionais” que, por sua vez, são ocasionadas “por abandono e excesso de faltas”:

Apesar de todos os esforços da escola, ainda registramos perdas educacionais causadas por abandono e excesso de faltas. A omissão familiar é uma das causas dessas perdas. E ainda que a escola notifique as famílias e denuncie os casos mais graves ao Conselho Tutelar, ainda temos essa dura realidade. (PPP, EC 01, 2019 -p. 10).

Em relação ao perfil racial majoritariamente negro da população da SCIA/Estrutural, espelhado nos dados estatísticos³⁷ apresentados anteriormente, esse vai refletir no alunado da Região Administrativa. Infere-se que as escolas RA, são compostas por estudantes majoritariamente negros.³⁸

Desta forma, é fundamental o olhar cuidadoso da escola sobre qual/quais questões desemboca/desembocam no “abandono escolar” (Idem, p. 10), o qual entendemos mais adequado denominar de **expulsão do alunado negro**, que está para além da perda do vínculo formal com a instituição de ensino (ressalta-se, porém, que o vínculo subjetivo muitas vezes não existe ou é afetado pelo não acolhimento destes estudantes) mas é resultado também de outros do que chamamos de **processo simbólico de invisibilização/apagamento/expulsão**, os quais estão pautados em preconceitos, discriminação, e estereótipos (re)reproduzidos no interior da escola os quais sacrificam a existência subjetiva e objetiva do alunado negro. Sendo evidenciados na prática pedagógica, no currículo, nos livros didáticos, no corpo docente, entre outros. Munanga (2005):

Não podemos esquecer que somos produtos de uma educação eurocêntrica e que podemos, em função desta, reproduzir consciente ou inconscientemente os preconceitos que permeiam nossa sociedade. Partindo da tomada de consciência dessa realidade, sabemos que nossos instrumentos de trabalho na escola e na sala de aula, isto é, os livros e outros materiais didáticos visuais e audiovisuais carregam os mesmos conteúdos viciados, depreciativos e preconceituoso em relação aos povos e culturas não oriundos do mundo ocidental. Os mesmos preconceitos permeiam também o cotidiano das relações sociais de alunos entre si e de alunos com professores no espaço escolar (...), somando-se ao conteúdo preconceituoso dos livros e materiais didáticos e às relações preconceituosas entre alunos de diferentes ascendências étnico-raciais, sociais e outras, desestimulam o aluno negro e prejudicam seu aprendizado. O que explica o coeficiente de repetência e evasão escolar altamente elevado do alunado negro, comparativamente ao do alunado branco. (MUNANGA, 2005, P. 15).

³⁷ Vale ressaltar que os dados apresentados nesta pesquisa não consistem em verdades absolutas, contudo, servem de auxílio para compreendermos a realidade população negra e não negra bem como descortina-las.

³⁸ PDAD 2018.

À luz do autor, entendemos ser a exclusão do alunado negro propriamente dita, resultado do **processo simbólico de invisibilização/apagamento/expulsão destes estudantes** no âmbito escolar. É fundamental que a escola e o PPP problematize de forma intensiva essas questões, bem como de forma coletiva (re)construa possibilidades de superação dessa realidade.

Não menos importante, o que o referido PPP da escola denomina de “omissão familiar, denominaremos de **expulsão/impedimento de participação familiar** do alunado negro, que tem a ver com o fato de que as famílias, por motivos diversos, são impedidas de participarem da vida escolar dos seus filhos. Motivos estes que, muitas vezes, violam o direito/responsabilidade dessas famílias de acompanharem a vida escolar dos filhos/filhas, expulsá-las da possibilidade de se envolverem no contexto educacional das suas crianças.

De acordo com o Mapa das Desigualdades (2019) publicação produzida pelo movimento da sociedade civil Nossa Brasília, (em parceria com o Instituto de Estudos Socioeconômicos - Inesc e a Oxfam Brasil), para 42% da população da Estrutural a renda mensal domiciliar é de até 1 (um) salário mínimo (p. 24). O dado nos permite inferir que um número significativo das famílias dessa Região Administrativa está submetido a subempregos, e nesse sentido, não resta à essas famílias majoritariamente negras nada mais que a luta por sobrevivência.

Cabe anotar que o PPP em questão não contempla, de forma explícita, informações sobre o perfil racial dos estudantes e/ou da comunidade escolar, tampouco a relação dessas com a realidade socioeconômica desse alunado.

A realidade socioeconômica de cada uma delas as coloca, muitas vezes, à margem do acompanhamento da vida escolar dos seus/suas filhos/filhas. Para além disso, vale ressaltar que no Brasil, as famílias chefiadas por mulheres estas são majoritariamente pobres e negras em sua maioria são chefiadas por mulheres negras, sujeitas ao subemprego em uma sociedade estruturalmente racista que as exploram no mundo do trabalho³⁹. Essa realidade vai refletir em diferentes regiões, estados, localidades, a exemplo da SCIA Estrutural-DF⁴⁰.

É imprescindível refletirmos sobre os fenômenos que afastam as famílias do convívio escolar de suas crianças. E para além disso, no âmbito do PPP, enquanto instrumento de construção/implementação coletiva e democrática, deve-se, por meio dele, pensar/criar caminhos que possibilitem uma maior participação destas famílias na vida escolar dos filhos a

39 Matéria do portal Geledés: Chefia feminina ainda predomina em lares sem cônjuge. Disponível <https://www.geledes.org.br/chefia-feminina-ainda-predomina-em-lares-sem-conjuge/>

⁴⁰ Vide:

PNAD. 2019.

PDAD 2018; 2019.

Ipea 2017; 2019.

partir, por exemplo, da flexibilização de oportunidades de encontros/reuniões/eventos entre escola/família, de modo que atenda as especificidades da comunidade escolar como um todo.

Um pouco diferente da escola anterior, o PPP da **Escola Classe 02 da Vila Estrutural (EC-02)** explicita informações acerca, por exemplo, das configurações familiares as quais os/as estudantes pertencem. Embora a escola não explicitamente essa realidade, ela ressalta que um número significativo dos/das estudantes pertence a diferentes configurações familiares. Nesse sentido, a escola ressalta:

Há uma quantidade significativa de crianças que passam o dia com irmãos ou algum parente e até mesmo vizinhos que se responsabilizam por elas. Outra quantidade também significativa é a de crianças que moram apenas com um dos pais, avós, tios ou pessoas que as criam em uma situação legalizada. (PPP, EC02, 201, p.10).

Vale destacar que o que está expresso no PPP, no que tange as configurações familiares dos estudantes, faz sentido na medida em que as estatísticas apontam para o entendimento de que o arranjo familiar pai/mãe/filhos, não expressa necessariamente a realidade brasileira e em especial a do DF. No que diz respeito, especificamente às Regiões Administrativas (RA's) do Distrito Federal, em especial as que compõem, o grupo 4 (renda mais baixa) têm as mulheres como as responsáveis pelo domicílio, sendo estas majoritariamente negras, solteiras-divorciadas-viúvas.

Segundo o PPP, questões como o baixo poder aquisitivo da população e a baixa escolaridade são fatores que implicam no acesso precário das atividades de lazer por parte das pessoas que pertencem à Região Administrativa:

(...) O baixo poder aquisitivo da população e a baixa escolaridade fazem com que as crianças tenham pouco acesso à diversão e lazer saudáveis como parques, cinemas, shoppings, clubes, exposições, feiras, museus e outras atividades. Portanto, os equipamentos sociais como: igrejas, praças, quadra de esportes, Vila Olímpica, Espaço da Juventude são poucos, não atendendo a demanda real e as organizações sociais são os espaços disponíveis na comunidade e próximo à escola dos quais os estudantes usufruem. (p.11)

O PPP sinaliza a realidade socioeconômica do seu alunado e problematiza o pouco acesso a cultura e ao lazer para a comunidade e geral. Nesse sentido, ressaltamos o esforço da escola em propor no PPP por meio do projeto intitulado “Aulas de campo” a realização de visitas a museus, exposições, teatros, cinemas, etc.,” integrando-a aos conteúdos propostos pela

unidade de ensino em todo ano letivo. Todavia, o caráter racializado dessa desigualdade não é problematizado. Além do mais, extrai-se do PPP em tela, a não contemplação de forma expressa de informações acerca do perfil racial dos estudantes e/ou da comunidade escolar.

Assim como os projetos políticos pedagógicos das escolas anteriores, o PPP do **Centro de Ensino Fundamental 02 (CEF-02)** não informa de forma explícita sobre o perfil racial do respectivo alunado, e nem da comunidade escolar. O documento sinaliza uma tendência causal, no que diz respeito à vulnerabilidade social da região, na qual a unidade de ensino está inserida: “a situação de muitas famílias ainda é de muita vulnerabilidade socioeconômica, em função da pobreza, desemprego e falta de qualificação profissional.” (p.8-10).

O projeto político-pedagógico do **Centro de Ensino Fundamental 03 da Estrutural (CEF-03)** ao sinalizar a vulnerabilidade social que o seu alunado está inserido, bem como as dificuldades das famílias de participarem da vida escolar dos/das estudantes.

O PPP problematiza a distância percorrida pelos alunos no trajeto casa/escola (aproximadamente 6 km). Dessa forma, vale ressaltar que os/as estudantes, os principais meios que os/as alunos (as) vão à escola, são, respectivamente, a pé ou de transporte público. Esta informação se confirma nos dados contemplados no PDAD 2018 os quais foram apresentados em capítulo anterior no presente estudo, e, a partir dos quais também podemos inferir os desafios enfrentados pelos estudantes desta Região Administrativa quanto ao acesso à unidade de ensino, bem como a preocupação demonstrada pela escola em sinalizar essa realidade que deve ser amplamente discutida em prol da solução do problema que afeta esse alunado. O PPP em questão não apresenta informações acerca do perfil racial, quer seja do alunado, quer seja da comunidade escolar, bem como não o relaciona com perfil socioeconômico desse público.

Quanto ao Projeto Político Pedagógico do **CPMDF do Centro Educacional 01**⁴¹ da Estrutural (CPMDF CED-01) o perfil sociocultural (uma especificidade trazida neste documento) e o socioeconômico estão explicitados da seguinte forma: “(...) o nível socioeconômico da população, bem como o nível sociocultural é considerado baixo. A cidade da Estrutural segundo as estatísticas está entre as mais violentas do Distrito Federal.”

Quando qualifica como “baixo” o nível sociocultural da população da Estrutural o PPP não apresenta como se chegou a tal conclusão. Contudo, infere-se que pode ter relação com as características econômicas, sociais e culturais da Região Administrativa. Essa visão linear

⁴¹ A militarização de instituições de ensino trata-se de projeto de governo cuja gestão é compartilhada entre Secretaria de Estado de Educação e Secretaria de Estado de Segurança Pública do Distrito Federal. Vide: Portaria conjunta nº 22, de 28 de outubro de 2020, e atualizações.

delimita qualquer outra. Comunidades devem ser valorizadas e compreendidas a partir das experiências históricas vivenciadas/construídas pelas pessoas pertencentes (ou que pertenceram) a esse espaço. Nesse sentido, há de se considerar o quão limitador pode vir a ser o nivelamento cultural atribuído a população da estrutural, sobretudo, por entendermos a cultura como “um processo [dinâmico] acumulativo, resultante de toda a experiência histórica das gerações anteriores” (Laraia, 2001). Ou seja, mapear a miséria só tem sentido se compor com reflexões mais aprofundadas acerca do que é cultura. Envolve elementos também subjetivos.

Em Tylor (1958, apud Laraia, 200, p. 24) o termo:

(...)pelo menos como utilizado atualmente, foi definido pela primeira vez por Tylor. Segundo este conceito, Cultura é este todo complexo que inclui conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, costumes ou qualquer outra capacidade ou hábitos adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade. TYLOR (1958, apud LARAIA, 200, P. 24).

O DF possui 33 (trinta e trinta) RA's, cujas manifestações socioculturais podem se dar de diferentes formas bem como devem ser enaltecidas no âmbito do PPP escolar como forma de identificação e valorização coletiva das peculiaridades ali existentes.

Os pontos seguintes da análise compreendem a **b) verificação da menção (ou não) de palavras/termos/conceitos alusivos à educação antirracista**, tais como: “justiça social”; “direitos humanos”; “respeito as diferenças”; “diversidade”; “cultura” “história afro-brasileira”; “raça”; “racismo”, educação antirracista” e outros nos projetos políticos-pedagógicos. Se e em que medida estão carregadas de sentido e se produzem efeitos no conjunto de intencionalidades expressas em projetos e ações propostos no PPP, aqueles que estejam relacionados ao tema desta pesquisa; ou se são apenas palavras/conceitos utilizados de forma genérica e/ou superficial bem como desconectados com uma concepção de educação antirracista; e finalmente buscaremos identificar **c) se, à luz da Lei 10.639/03, a temática racial é explicitada na proposta pedagógica: em todo o ano letivo; em datas oficiais comemorativas relacionadas à temática racial, se, de forma Interdisciplinar.**

Quanto ao **Escola Classe 01 da Vila Estrutural (EC-01)** tem-se que o projeto político-pedagógico faz menção em todo o corpo do texto de conceitos/palavras/frases que remetam a discussão racial. Ao longo do PPP, verificam-se palavras tais como: cidadania, diversidade, direitos humanos; educação para diversidade, respeito às diferenças, preconceito, discriminação, formação integral; respeito às diferentes culturas, identidades e singularidades; direitos de cidadania, “liberdade de expressão nas diversas manifestações culturais e artísticas”.

Algumas delas podem ser encontradas, inclusive, em um dos objetivos da escola expresso no PPP, qual destacamos a seguir:

Erradicar a prática da exclusão, acolhendo a todos, oferecendo as condições necessárias ao seu desenvolvimento e combatendo qualquer forma de preconceito e discriminação. (PPP. EC 01, 2019, p.21).

O objetivo institucional expresso no PPP da escola está em consonância com a o que preconiza Cavalleiro (2001) a respeito da educação antirracista, que segundo a autora, busca “à erradicação do preconceito, das discriminações e de tratamentos diferenciados. ” (Cavalleiro, 2001, p. 150).

Quanto da definição dos objetivos gerais expressos no PPP, por exemplo, estão explícitos também aqueles que se relacionam diretamente com a temática racial. Dos objetivos específicos traçados, pressupõem-se, pela comunidade escolar, têm-se:

Intervir pedagogicamente, (...) de forma a provocar o debate sobre temas como (...) contribuição culturais das matrizes indígena e africana (...). E quanto a promoção de eventos temáticos a escola objetiva: “Promover eventos relacionados às datas significativas para a comunidade escolar. (PPP. EC01, 2019, p.24).

Dentre os eventos previstos e cujas datas são consideradas significativas para a comunidade escolar, o PPP menciona o Dia da Consciência Negra, o dia 20 de novembro. Cabe observar que, de acordo com o art. 79-B da LDB (Lei nº 9394/96) a referida data deverá obrigatoriamente ser incluída no calendário escolar.

O chamado “plano de ação para implementação da proposta pedagógica” do referido PPP está dividido em 6 (seis) dimensões a saber: Gestão Pedagógica; Gestão das aprendizagens e dos resultados educacionais; gestão pedagógica; gestão das aprendizagens e dos resultados educacionais; gestão participativa; gestão de pessoas; gestão financeira; e gestão administrativa.

Na dimensão da gestão das aprendizagens e dos resultados educacionais destacamos os objetivos que explicitamente remete ao tema desta pesquisa quais sejam: desenvolver o respeito às diversidades culturais, religiosas, sociais e ambientais, valorizando o ser integral; valorizar o patrimônio sócio cultural e respeitar a sua diversidade.

Dos projetos desenvolvidos pela escola há o denominado “Direitos Humanos e Valorização do Indivíduo (Semeando Valores)” que tem por objetivos:

- Identificar por meio de teatrinho, filmes, histórias e músicas o valor apresentado;
- Explorar por meio da observação e diálogo a importância da convivência com o outro; nomear as turmas com nomes de valores a serem trabalhados.
- Confeccionar painéis individuais e em grupo fixando-os pela escola;
- Avaliar e registrar semanalmente os erros, acertos e mudanças ocorridas, bem como a evolução do projeto com as turmas, verificar se houve progressos, se não houve, quais os motivos.
- Realizar dinâmicas trabalhando reflexão e conscientização de valores, comportamentos e atitudes. (PPP EC-01, 2019, p.68).

As ações/estratégias relacionadas ao projeto, são:

- Estimular de forma adequada, o desenvolvimento da confiança e da criatividade;
- Promover integração do grupo de forma lúdica e divertida;
- Estímulos ao senso crítico;
- Transmitir mensagens;
- Desenvolver múltiplas competências e Habilidades nos educandos.
- Teatro de Fantoques
- Aproximar a fantasia da realidade de uma forma branda e segura na formação. (PPP EC-01, 2019, p.68).

O título do projeto abre mais possibilidades quanto discussão de temáticas que lhes são correlatas, a partir de uma concepção de educação antirracista, e demanda detalhamento sobre o que se pretende trabalhar na escola, uma vez que as temáticas dos Direitos Humanos podem ser muitas, então, é importante que coletivamente a escola reflita, cada vez mais, sobre o que pretende discutir a partir do projeto; por quê? Para quê? Para quem? Quando? Como? Esse pode ser um exemplo de caminho possível para se pensar/implementar posturas pedagógicas, sobretudo que possuam uma concepção antirracista.

Quanto a **Escola Classe 02 da Vila Estrutural (EC-02)** tem-se que o projeto político-pedagógico faz menção de conceitos/palavras/frases que remetam direta e/ou indiretamente a temática racial, as quais destacamos: raça, racismo, discriminação, etnia, cidadania, inclusão social, diversidade, direitos humanos. Quanto aos objetivos definidos pela escola e expressos no PPP, ressaltamos aquele que mais se aproxima com à temática do trabalho:

Conhecer, respeitar e valorizar a origem étnica de cada um como ser único e pertencente a um universo pluricultural criando condições para que a criança desenvolva habilidades necessárias para o reconhecimento e aceitação de si e do outro (...). (PPP, EC- 02, 2019, p.15).

Essa menção parece sinalizar que a escola reconhece ser o papel fundamental na formação do sujeito, bem como na valorização do indivíduo. Nesse sentido ela deve proporcionar às crianças negras, especialmente, condições para que suas existências sejam acolhidas e também respeitadas.

Uma das ações definidas pela EC-02 no âmbito da “Organização Pedagógica” é “Proporcionar a toda comunidade escolar o estudo da cultura afro-brasileira e a sua importância na formação do povo brasileiro.” Ou seja, há menção direta ao que determina a Lei 10.639/03, e, parece comprometer-se com a luta antirracista. Para esta ação foram definidas também “estratégias/atividades” fundamentais para a sua operacionalização:

- Pesquisas em revistas, jornais e entrevistas sobre a contribuição dos negros nas áreas sociais, econômicas e políticas pertinentes à história do Brasil e da África;
- Interdisciplinaridade do conteúdo História da cultura afro-brasileira com ênfase nas áreas de Educação Artística, Literatura e História;
- Estudo de Fotobiografias e Filmografias com o tema História da cultura afro-brasileira. (PPP, EC- 02, 2019, p. 26).

No “plano de ação para implementação da proposta pedagógica” da EC-02 é possível identificar os projetos que são desenvolvidos pela escola, a descrição de cada um deles, os/as anos/séries que serão desenvolvidos, os respectivos responsáveis e as datas previstas de realização. A partir disso, verificou-se que no plano de ação há três projetos cujos nomes podem remeter, de alguma forma, ao tema em questão, os quais são: “Valores na escola”; “Consciência Negra” e “Projeto Educação para as Relações Étnico-racial” (EC- 02, 2019, p. 27).

Quanto ao primeiro projeto, infere-se que este tem por objetivo, “promover de forma contextualizada às diversas temáticas trabalhadas na escola. Será realizado de forma coletiva com toda escola”. (EC- 02, 2019, p. 26). Dessa forma, sinaliza o PPP: a) todas as turmas serão envolvidas; b) os responsáveis por ele serão “todos os segmentos da escola” e c) a data prevista de realização será, segundo o PPP, “durante todo o ano letivo, sempre que agendado pela equipe

de coordenação” (p.74). Embora não estejam expressamente informadas/exemplificadas quais são as temáticas trabalhadas no âmbito escolar, subte-se, pelos outros projetos existentes no PPP, que discussão racial está contemplada e, pode-se dizer, alinha-se às orientações legais.

Há também o projeto intitulado “Consciência Negra”, que busca envolver toda a comunidade escolar. O PPP o descreve como: “trabalho desenvolvido ao longo do ano respeitando as diferenças e diversidade, com culminância no dia 20 de novembro.” (p.79). Embora não haja o detalhamento sobre as atividades/ações a serem realizadas para a materialização do projeto, o PPP faz menção a Semana da Consciência Negra e traça uma ação, cujo objetivo é o aprimoramento das relações sociais e valorização das demais culturas, e a meta, conforme afirma o PPP, trabalhar a diversidade cultural. A ação envolve a apresentação de vídeos, exposição de trabalhos e apresentações para o mês de novembro.

Outro projeto previsto no PPP é o intitulado “Projeto Educação para as Relações Étnico-racial”, com previsão de ocorrência, segundo o PPP, a partir do 1º semestre do ano letivo, com “culminância no dia 20 de novembro”, e tem por público alvo os/as “estudantes da EC-02”. Ressaltamos que a existência de projeto(s) com temática racial no âmbito da escola é um importante e possível caminho para a reflexão/ação sobre questões que cercam historicamente a nossa sociedade, tal como a discussão sobre racismo. Quanto à justificativa do projeto em questão, tem-se:

Levar o aluno a reconhecer que a formação histórica de nosso país é permeada pela diversificação étnica e que cada raça que compõe a nossa nação muito contribuiu e contribui para a nossa evolução; minimizando por meio do reconhecimento e respeito ao outro, as barreiras discriminatórias que contribuem para as desigualdades sociais. (PPP, EC 02, p. 85).

Merece destaque a referência direta ao estudante e à expectativa que o debate racial amplie o respeito às diferenças.

O objetivo geral do projeto é “combater as barreiras discriminatórias, inserir e valorizar as culturas de todos os povos que contribuem para a miscigenação do povo brasileiro e enriquecimento da sua história”.

Ressalta-se: a escola ao posicionar-se na busca da luta contra a discriminação e em prol da valorização das diferentes culturas, denota, nesse sentido, alinhada com as determinações legais que cercam a discussão racial.

Contudo, faz-se necessário problematizar acerca da miscigenação, que é parte do processo de opressão [o racismo], materializada inicialmente em nossa história, a partir da prática do estupro sobre mulheres negras e indígenas escravizadas (CARNEIRO, 2011). Nesse sentido, a menção ao termo num projeto exige atenção. Ela não pode assumir caráter conciliador no processo histórico de construção da sociedade brasileira, tampouco se traduz em relações sociais pacíficas. Para além disso, a miscigenação:

Tem constituído um instrumento eficaz de embranquecimento do país por meio da instituição de uma hierarquia cromática e de fenótipos que tem na base o negro retinto e no topo o “branco da terra”, oferecendo aos intermediários o benefício simbólico de estar mais próximos do ideal humano, o branco. Isso tem impactado particularmente negros brasileiros, em função de tal imaginação social, que indica uma suposta melhor aceitação social dos mais claros em relação aos mais escuros, o que parece ser um fator explicativo da diversidade de expressões que pessoas negras ou seus descendentes miscigenados adotam para se definir racialmente, tais com moreno – escuro, moreno-claro, moreno-jambo, marrom-bombom, mulato, mestiço, cabocko, mameluco, cafuzo, ou seja confusos, de tal maneira que acabam todos agregados na categoria oficial do IBGE: pardo! Algo que ninguém consegue definir como raça ou cor. Talvez o termo “pardo” se preste apenas a agregar os que, por terem sua identidade étnica e racial destrocada pelo racismo, pela discriminação e pelo ônus simbólico que a negritude contém socialmente, não sabem mais o que são ou, simplesmente, não desejam ser o que são. Essas diferenciações, portanto, vêm funcionando, com eficácia, como elementos de fragmentação da identidade negra e impedindo que esta se transforme em um elemento aglutinador no campo político para reivindicações coletivas por equidade racial. (CARNEIRO, p. 67, 2011).

À luz de Carneiro podemos dizer que a não problematização acerca da miscigenação alimenta a ideia falaciosa de democracia racial. Sustenta no imaginário das pessoas a crença da existência de uma relação harmoniosa entre brancos e negros e de não violência sobre os grupos historicamente subalternizados e reforça até os dias atuais a negação da existência do racismo. Faz-se necessária a atenção por parte do PPP escolar no sentido de identificar e problematizar essas questões.

Dentre aos objetivos específicos, apresentados no projeto político-pedagógico da EC02, têm-se:

- Aumentar a autoestima dos alunos;
- Desenvolver habilidades e competências que estimulem a boa convivência e o respeito ao próximo;
- Estimular a criticidade e a capacidade de buscar positivas transformações sociais por meio de ideias e ações;
- Despertar o censo crítico mediante os fatos históricos que envolvem as relações entre os povos na construção da nossa nação. (PPP, EC 02, p. 86).

À luz dos objetivos específicos, infere-se que a escola se coloca comprometida com as concepções antirracistas, pois nesses verificamos uma intenção expressa pelo aumento da autoestima dos estudantes, e, nesse sentido, vimos no percurso deste trabalho que o perfil racial da Cidade Estrutural é negro, e isso reflete no perfil racial da escola. Então, pensar acerca do aumento da autoestima desse alunado é necessariamente considerar que ele é majoritariamente, alvo de racismo. Além disso, o referido PPP, compromete-se com concepções antirracistas na medida em que explicita a intenção pela busca do respeito ao outro; bem como pelas transformações sociais a partir de ideias e práxis.

É fundamental que a escola esteja cada vez mais comprometida com narrativas históricas que possibilitem a compreensão de outras visões de mundo, pois educar para as relações raciais é propor ações antirracistas, o que exige a não inclinação às ideologias/narrativas eurocêntricas.

O PPP, no tópico “procedimentos metodológicos”, apresenta meios a serem utilizados para alcance dos objetivos geral e específicos do projeto em questão, os quais destacamos:

- Utilização de jogos, cantigas de rodas e brincadeira populares, buscando identificar as suas origens;
- Conteúdo programático por meio de aulas expositivas e pesquisas - história da origem, das lutas e da cultura negra e indígena no Brasil e suas contribuições nas áreas social, econômica, política e cultural;
- Leituras individuais e coletivas das estórias. (Idem).

Infere-se o esforço da escola em tela quando essa propõe meios práticos para a materialização do projeto proposto, o que denota uma concepção antirracista, em consonância com que determinam as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN’S), dentre as quais destacamos:

O ensino de História e de Cultura Afro-Brasileira, far-se-á por diferentes meios, inclusive, a realização de projetos de diferentes naturezas, no decorrer do ano letivo, com vistas à divulgação e estudo da participação dos africanos e de seus descendentes em episódios da história do Brasil, na construção econômica, social e cultural da nação, destacando-se a atuação de negros em diferentes áreas do conhecimento, de atuação profissional, de criação tecnológica e artística, de luta social. (BRASIL, 2013, P. 506).

O PPP escolar possui, ainda, o projeto intitulado “Educação para as Relações Étnico-racial”[sic]. Nele a discussão racial é trazida inclusive na literatura. Em “leituras individuais e coletivas”, tópico do projeto, estão citadas obras da literárias infantis, dentre as quais destacamos o livro “Menina Bonita do Laço de Fita” de Ana Maria Machado; e o livro “Banzo, Tronco e Senzala”, de Elzi Nascimento e Elzita Melo Quinta.

Vale ressaltar a importância da literatura na formação crítica e antirracista do sujeito. Embora a análise literária não seja foco deste trabalho, entendemos que a menção de obras da literatura como a feita no projeto da “Educação para as Relações Étnico-racial” da EC-02 nos permite pensar a importância das produções destinadas ao público infantil, sobretudo, aquelas que buscam, por exemplo, denunciar o racismo e também combatê-lo.

Os livros são instrumento de poder e atendem a determinados grupos e/ou determinado projeto de sociedade. Eles podem ser mecanismo de transformação social ou até mesmo de manutenção do *status quo*. Não diferente, a literatura infantil pode (re)produzir ideologias libertárias/opressoras. Por isso, a comunidade escolar deve ficar atenta quanto a escolha dos livros que serão introduzidos na prática pedagógica, inclusive quanto ao conteúdo/abordagem que estas obras trazem.

Em “A menina bonita do laço de fita” as características negroides da personagem principal são apresentadas de forma positiva. Contudo, verifica-se nas entrelinhas da narrativa a reprodução do discurso de existência de uma harmonia racial bem como da positividade acerca de mestiçagem.

É fundamental que a escola se utilize de diferentes possibilidades em prol do desenvolvimento do trabalho pedagógico e que este seja pautado em uma concepção antirracista. Os recursos didáticos tal como é o livro didático serve como instrumento nesse processo.

O livro didático ainda é, nos dias atuais, um dos materiais pedagógicos mais utilizados pelos professores, principalmente nas escolas públicas, onde, na maioria das vezes, esse livro constitui-se na única fonte de leitura para os alunos oriundos das classes populares. 23 A desconstrução da discriminação no livro didático Para as crianças empobrecidas, esse livro ainda é, talvez, o único recurso de leitura na sua casa, onde não se compram jornais e revistas. Também para o professor dessas escolas, onde os materiais pedagógicos são escassos e as salas de aula repletas de alunos, o livro didático talvez seja um material que supra as suas dificuldades pedagógicas. (SILVA, 2005, p. 22).

Infere-se das reflexões do autor que o livro didático é um dos recursos mais utilizados pela escola. Dessa forma a instituição de ensino deve ficar atenta com relação ao que está ao conteúdo e abordagem contida nele, pois como afirmamos anteriormente, assim como a escola, os livros também podem (re)produzir o racismo ou emancipação dos sujeitos.

A obra literária “Banzo, Tronco e Senzala”, é um dos livros citados, em “leituras individuais e coletivas” do projeto “Educação para as Relações Étnico-racial” da EC-02. Embora o PPP não faça referência ao ano de publicação ou edição deste livro, vale destacar que a obra publicada em 1999 foi objeto de denúncia realizada na tribuna do Senado Federal, à época, pelo Senador da República, Paulo Paim, do Partido dos trabalhadores (PT-RS).⁴²

A partir da denúncia de Paim, o livro “Banzo, Tronco e Senzala” foi também objeto de Decreto Distrital nº 23.654, de 7 de março de 2003, em que restou determinada, no âmbito das escolas públicas, o recolhimento imediato dos respectivos exemplares, sob o argumento de que a obra “depõe contra a cultura negra e sua importância na formação do povo brasileiro, referindo-se aos negros de forma pejorativa e preconceituosa⁴³.

Nesse sentido, pelo conteúdo racista, a obra constitui violação aos direitos humanos, com afirmações e ilustrações pejorativas à pessoa negra e, a simples menção ao livro no rol da literatura sugerida/definida pela escola, constitui, ainda, em dissonância, neste ponto específico, com o referido decreto em vigor desde 2003 e com o que reza a lei 10639/03. Ressaltamos que “ a presença dos estereótipos nos materiais pedagógicos e especificamente nos livros didáticos, pode promover a exclusão, a cristalização do outro em funções e papéis estigmatizados pela sociedade, a auto-rejeição e a baixa auto-estima. (Silva, 2005, p. 24). A escolha pelos recursos/materiais didáticos requer ainda mais atenção por parte da escola. Contudo vale destacar, o empenho bem como o esforço da escola em ter refletido no PPP elementos que traduzem, de modo geral, concepções antirracistas.

Quanto ao **Centro de Ensino Fundamental 02 da Estrutural** (CEF-02) tem-se que o projeto político-pedagógico faz menção de conceitos/palavras/frases que remetam a temática racial. Ao longo do conteúdo, verificam-se palavras tais como: cidadania, diversidade, direitos humanos; respeito às diferenças, preconceito, tolerância e discriminação. Embora haja menção

⁴² Vide. Diário do Senado Federal nº 11 de 2003
Sessão: 25/02/2003 | Publicação: 26/02/2003

⁴³ Vide. Decreto Distrital nº 23.654, de 7 de março de 2003

a esses vocábulos, o PPP contempla uma abordagem superficial à temática racial, restringindo-a ao dia da Consciência Negra.

Quanto aos objetivos institucionais expressos no projeto político-pedagógico, destaca-se aquele que tem alguma relação com a discussão racial e com educação antirracista, nesse sentido foi identificado o objetivo “valorizar o respeito, a dignidade e a participação cidadã dos alunos.”

Quanto ao plano de ação da coordenação pedagógica expresso no PPP, destacamos o projeto intitulado “Dia Nacional da Consciência Negra”, qual tem busca:

Conscientizar sobre a contribuição dos povos negros na formação da identidade cultural do povo brasileiro; discutir e desenvolver um senso crítico quanto a discriminação; pesquisar registros culturais e religiosos diferenciados; construir uma sociedade democrática e igualitária; desenvolver atitudes de respeito, tolerância. (PPP, CEF02, 2019, p.21).

Verifica-se que os termos utilizados nos objetivos institucionais do Centro de Ensino Fundamental 02 da Estrutural conectam-se àqueles definidos no projeto denominado “Dia Nacional da Consciência Negra”. Entretanto, não foram identificados no âmbito do projeto político-pedagógico outros projetos e/ou ações que remetam de forma explícita uma concepção antirracista. Constatamos a partir do projeto supracitado que a discussão racial no âmbito do PPP não está invisibilizada, mas requer aprofundamento bem como deve se fazer presente em todo o ano letivo, inclusive de forma interdisciplinar, conforme determinado nas Diretrizes Nacionais Curriculares (DCN’s).

O PPP do **Centro de Ensino Fundamental 03 da Estrutural** faz menção de palavras/termos tais como: discriminação, violência, opressão, negro cidadania, diversidade e direitos humanos. Assim, dentre os temas definidos no “plano de ação da coordenação pedagógica”, especialmente aqueles que estejam relacionados a uma concepção antirracista, tem-se o “Dia Nacional da Consciência Negra” cujo objetivo corresponde, nos mesmos termos, ao objetivo traçado pelo Centro de Ensino Fundamental 02 da Estrutural, o qual conecta-se com os termos citados nos objetivos institucionais da escola.

Infere-se, que o “Dia Nacional da Consciência Negra” referenciado tanto no PPP do CEF 02 como no PPP do CEF 03 faz menção a data comemorativa ao Dia da Consciência

Negra, o qual está determinado no Art. 79-B da Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional, (nº 9394/96) que diz: “O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como ‘Dia Nacional da Consciência Negra’”.

Sugere-se que no Projeto Político-pedagógico estejam expressos outros projetos/ações, (além do supracitado) os quais sejam contínuo e permanente, sobretudo, à luz de uma concepção antirracista.

O PPP da CEF 03 afirma:

É fato que um mesmo tema pode ser trabalhado em diversas disciplinas de formas diferentes. Seguindo o calendário escolar de 2019, a coordenação, juntamente com a supervisão, promove a discussão e o debate dos assuntos relacionados as semanas temáticas propostas por lei durante as coordenações pedagógicas. Em seguida, cada professor apresenta a forma de trabalhar o assunto correlacionando-o com a sua matéria. Ao final, é elaborada uma prova multidisciplinar em que todos os professores contribuem com questões interligadas e que não apenas se relacionam com o seu conteúdo, mas com uma visão geral e contextualizada. (PPP, CEF03, 2019, p.8).

Infere-se do PPP que a escola busca o trabalho interdisciplinar estando em consonância as determinações das DCN's. Salientamos, porém, a importância da discussão aprofundada sobre as questões raciais, no âmbito do PPP e que ela esteja presente em todo o ano letivo e em projetos/ações/atividades, sobretudo, em prol da luta por uma sociedade antirracista.

Quanto ao **CPMDF CED-01** o respectivo Projeto Político Pedagógico faz menção de palavras/termos tais como “cidadania”, “Direitos Humanos”, Educação em e Para os Direitos Humanos”, Educação para a Diversidade”, “preconceito” e “respeito as diferenças”. Os quais conectam-se com o rol de objetivos institucionais, dentre os quais destacamos: “respeitar a pluralidade cultural e incentivar a realização de projetos buscando uma educação para igualdade nas diversas disciplinas curriculares.” (PPP, CPMDF-CED01, 2019, p. 18).

No PPP, especialmente no plano de ação para implementação dos projetos pedagógicos, há um conjunto de “objetivos” dentre os quais destacamos: “Promover palestras, vídeos educativos e saída de campo que despertem o senso crítico, ação de desempenho de valores e respeito às diferenças;” o qual tem como meta “envolver 100% dos estudantes” e cuja a ação é denominada, “Dia da Consciência Negra”.

O cronograma de realização da referida ação será conforme calendário expresso no PPP a saber “20/11 Dia Nacional da Consciência Negra (Lei Federal nº 10.639/2003)” e “20/11 a

21/11 Exposição e apresentações alusivas ao Dia Nacional da Consciência Negra”. (Idem, p. 76).

De acordo com o PPP do CPMDF CED-01 a escola tem a interdisciplinaridade como um dos elementos da organização do trabalho pedagógico. Nesses termos subentende-se que a escola se encontra em consonância ao que determina a LDB (art. 79 B) e as DCN's no que tange a comemoração ao dia da Consciência Negra. O PPP não apresenta de forma explícita a existência de outros projetos/ações antirracistas de caráter contínuo e/ou permanente. Fica subentendido, a partir dos objetivos institucionais da escola, especialmente aquele destacado inicialmente – ratifica-se: “respeitar a pluralidade cultural e incentivar a realização de projetos buscando uma educação para igualdade (...)” embora não explícito, subentende-se que este objetivo deva ser perseguido ao longo do ano e à luz de uma concepção antirracista, sem a qual não se pode vislumbrar uma educação igualitária.

Por fim, apresentamos a seguir a síntese geral dos pontos analisados no âmbito dos projetos político-pedagógicos das escolas públicas de ensino fundamental do Distrito Federal:

Quadro 8: Síntese geral dos pontos analisados no âmbito dos projetos político-pedagógicos das escolas públicas de ensino fundamental do Distrito Federal.

Diagnóstico da realidade socioeconômica*	
EC 01	Embora os últimos anos tenham proporcionado à comunidade inúmeras melhorias, como asfalto em boa parte da cidade, legalização da maioria dos lotes e moradias, outras escolas, vila olímpica, programas sociais e outros benefícios, a cidade carrega consigo as características clássicas de outras comunidades semelhantes: ruas estreitas, saneamento básico precário, serviços como saúde, segurança e escolas insuficientes, o que favorece a criminalidade e a violência em suas diversas vertentes. (PPP, EC 01, 2019 –p.6).
EC 02	Há uma quantidade significativa de crianças que passam o dia com irmãos ou algum parente e até mesmo vizinhos que se responsabilizam por elas. Outra quantidade também significativa é a de crianças que moram apenas com os pais, avós, tios ou pessoas que as criam sem uma situação legalizada. (PPP, EC02, 201, p.10). O baixo poder aquisitivo da população e a baixa escolaridade fazem com que as crianças tenham pouco acesso à diversão e lazer saudáveis (...). (Idem p.11)
CEF 02	“A situação de muitas famílias ainda é de muita vulnerabilidade socioeconômica, em função da pobreza, desemprego e falta de qualificação profissional.” (p.8-10).
CEF 03	O PPP sinaliza a vulnerabilidade social na medida em que expressa as dificuldades das famílias de participarem da vida escolar dos/das estudantes, bem como a distância percorrida pelos alunos no trajeto casa/escola (aproximadamente 6 km)
CPMDF- CED 01	“(…) o nível socioeconômico da população, bem como o nível sociocultural é considerado baixo. A cidade da Estrutural segundo as estatísticas está entre as mais violentas do Distrito Federal.” (CPMDF – CED 01, 2019, p. 12).

Continua.

Menção de palavras/conceitos ou termos que remetam às concepções antirracistas.*	
EC01	- Erradicar a prática da exclusão, acolhendo a todos, oferecendo as condições necessárias ao seu desenvolvimento e combatendo qualquer forma de preconceito e discriminação. (PPP, EC 01, 2019, p.21); - Intervir pedagogicamente, (...) de forma a provocar o debate sobre temas como (...) contribuição culturais das matrizes indígena e africana (...). E quanto a promoção de eventos temáticos a escola objetiva: “Promover eventos relacionados às datas significativas para a comunidade escolar. (Idem, p.24).
EC02	Conhecer, respeitar e valorizar a origem étnica de cada um como ser único e pertencente a um universo pluricultural criando condições para que a criança desenvolva habilidades necessárias para o reconhecimento e aceitação de si e do outro (...). (PPP, EC- 02, 2019, p.15).
CEF 02	Valorizar o respeito, a dignidade e a participação cidadã dos alunos. (PPP, CEF 02, 2019, p. 21).
CEF03	“Tratar sempre com um olhar especial a educação inclusiva, fazendo com que as relações de igualdade em tratamento sejam aplicadas ao mesmo tempo que o tratamento diferenciado, de acordo com cada necessidade especial, seja respeitado.” (PPP, 2019, CEF03, p. 13)
CPM- CED 01	“Respeitar a pluralidade cultural e incentivar a realização de projetos buscando uma educação para igualdade nas diversas disciplinas curriculares.” (PPP, CPMDf-CED01, 2019, p. 18).
Se, à luz da Lei 10.639/03, a temática racial é explicitada na proposta pedagógica: em todo o ano letivo; em datas oficiais comemorativas relacionadas à temática racial; de forma Interdisciplinar.*	
EC 01	Dentre os eventos previstos no PPP cujas datas são consideradas significativas para a comunidade escolar, menciona-se o Dia da Consciência Negra, o dia 20 de novembro.
EC 02	Projetos: “Valores na escola”, “Consciência Negra” e “Projeto Educação para as Relações Étnico-racial” Valores na escola: tem por objetivo “promover de forma contextualizada às diversas temáticas trabalhadas na escola. Será realizado de forma coletiva com toda a escola”. (EC- 02, 2019, p. 26). Projeto “Consciência Negra”, que deve envolver toda a comunidade escolar: “trabalho desenvolvido ao longo do ano respeitando as diferenças e diversidade, com culminância no dia 20 de novembro.” (p.79). Objetivo: Aprimorar as relações sociais e valorização das demais culturas, e a meta, conforme afirma o PPP, trabalhar a diversidade cultural. A ação envolve a apresentação de vídeos, exposição de trabalhos e apresentações para o mês de novembro. (PPP, EC02, 2019, p.79). “Projeto Educação para as Relações Étnico-racial”, com previsão de ocorrência, segundo o PPP, a partir do 1º semestre do ano letivo, com “culminância no dia 20 de novembro”, e tem por público alvo os/as “estudantes da EC-02”. Objetivo: “combater as barreiras discriminatórias, inserir e valorizar as culturas de todos os povos que contribuem para a miscigenação do povo brasileiro e enriquecimento da sua história”. “Leituras individuais e coletivas”: “Menina Bonita do Laço de Fita” de Ana Maria Machado; e o livro “Banzo, Tronco e Senzala”, de Elzi Nascimento e Elzita Melo Quinta.
CEF 02	Projeto. Dia Nacional da Consciência Negra. Objetivo: conscientizar sobre a contribuição dos povos negros na formação da identidade cultural do povo brasileiro; discutir e desenvolver um senso crítico quanto a discriminação; pesquisar registros culturais e religiosos diferenciados; construir uma sociedade democrática e igualitária; desenvolver atitudes de respeito, tolerância. (PPP, CEF02, 2019, p.21)

Continua.

CEF 03	<p>Projeto. Dia Nacional da Consciência Negra.</p> <p>Objetivo: o mesmo definido pela CEF 02 para o mesmo projeto. O PPP ressalta que a celebração deverá ocorrer o ano todo “seja durante as aulas promovendo debates sobre o assunto (...) ou incentivando a leitura de livros durante nossos projetos na sala de leitura/biblioteca e principalmente na própria valorização do estudante como agente transformador do ambiente em que vive.”(PPP, CEF 03, 2019, p. 24).</p>
CPM- CED 01	<p>Projeto. Consciência Negra.</p> <p>Exposição e apresentações alusivas ao Dia Nacional da Consciência Negra</p> <p>Calendário. 20-nov Dia Nacional da Consciência Negra (Lei Federal nº 10.639/2003).</p>

Fonte: Fonte: PPP's, escolares (2019) das respectivas escolas da Cidade Estrutural: EC01; EC02; CEF02; CEF 03 e CPM-CED01. Com adaptações.

A caminhada até aqui nos permite compreender que o PPP escolar efetivamente comprometido com concepções antirracistas reflete a luta coletiva por um projeto de sociedade mais justa. Trata-se de (e requer) um (re)construir juntos/juntas na e para a consolidação dos direitos humanos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No Brasil, a negação às questões raciais tem como pano de fundo o mito da democracia racial. E o racismo, esse sistema ideológico de opressão e morte, perdura, historicamente, nas entranhas da nossa sociedade que, por sua vez, sustenta até os dias de hoje uma relação falaciosa de harmonia entre brancos e pretos.

Observamos, contudo, e cotidianamente, os efeitos dilaceradores que o racismo provoca na população negra, o qual impõe a ela diferentes processos de marginalização e subalternização. Ele produz as desigualdades sociais e estabelece as relações hierarquizantes da nossa sociedade. É multiforme, é estrutura, é sistema de poder.

Ele também camufla-se de inofensividades. Produz efeitos devastadores fazendo-se parecer brincadeira, recreação, mas em realidade, ele é o que é: opressão. Estrutura-se e manifesta-se nas relações sociais, nos espaços coletivos da vida cotidiana: na família, no trabalho, na escola e em diferentes espaços de poder: na TV, nas redes sociais, nas revistas, nos telejornais, na moda, no esporte.

É fundamental que se diga: o racismo não nasce de si mesmo, tampouco age por si mesmo. Ele é ideologia. Arquitetura de poder perverso e crime histórico-perdurante da (des)humanidade. Pauta-se na violação dos direitos humanos. O racismo é e está, mas não como algo dado, mas como construto. O tempo todo. Em todos os lugares.

Assumirmos a existência do racismo a partir do que ele realmente é, é o passo que precede a qualquer outro, porque uma sociedade que se assume racista, não se coloca necessariamente como antirracista.

Uma sociedade que se reconhece assumidamente racista, a despeito, inclusive, da prática racista consciente ou não, não coloca essa sociedade num patamar antirracista. Reconhecer a existência do racismo e não combatê-lo é, minimamente, o mesmo que se acovardar, muitas vezes, pela apatia, diante de um sistema perverso, ou ser sujeito que se orgulha da própria covardia e perversidade, na medida em que por elas é beneficiado.

Vimos que a população negra do DF ocupa majoritariamente os bolsões de pobreza. Especialmente na SCIA/ Estrutural essa parcela da sociedade é que possui a menor renda, se comparada a qualquer outra Região Administrativa.

Além disso, a pesquisa constatou, a partir dos dados estatísticos, o fosso existente entre negros e não negros no que tange prisma educacional do DF e da SCIA/ Estrutural. Mas o

racismo não se restringe à Educação. Isso implica em dizer que, pensar o antirracismo envolve pensa-lo em todas as esferas sociais, dentre as quais se destaca, a escola, apesar das suas contradições, por ora reproduzir as desigualdades sociais e o racismo, ora construir possibilidades de emancipação do sujeito sobretudo por meio do projeto político-pedagógico.

A pesquisa constatou no âmbito do PPP que a discussão racial não está invisibilizada, contudo, exige aprofundamento, contínuo e permanente quer sejam em planos, projetos e ações.

A educação antirracista é imperativa pela realidade díspar entre negros e não negros e pela legislação vigente dentre as quais destaca-se a lei 10639/03.

Vimos que, as escolas públicas de ensino fundamental da SCIA Estrutural –DF estão de alguma forma, sinalizando, (umas mais, outras ainda tímidas) nos respectivos projetos políticos-pedagógicos a discussão racial.

Verifica-se que os PPP's, quer sejam em planos, projetos e ações também buscam atender ao menos uma ou mais determinações legais que versam sobre o antirracismo na educação, mesmo constatadas nos projetos político-pedagógicos limitações que vão desde os recursos didáticos ao tratamento pontual da discussão racial.

Porém vimos que no âmbito do projeto político-pedagógico o lugar da educação antirracista seja ele qual for, não é um lugar dado, pronto. Pelo contrário, é aquele que se constrói e é construído. Não por si só, mas por um todo processo ideológico, de relações sociais, e de manifestações implícitas e/ou explícitas de intencionalidades que atendam a um determinado objetivo.

O lugar da educação antirracista no âmbito dos projetos político-pedagógicos que constituíram objeto desta pesquisa, revela-se contraditoriamente como um lugar que não invisibiliza a discussão acerca do racismo/antirracismo (ainda que apareça em alguns PPP's de forma pontual)- ao mesmo tempo não o percebemos como lugar cujas concepções sejam ampla e efetivamente antirracistas, mas que apesar das suas limitações e desafios ele não pode ser caracterizado como lugar abstrato ou vazio de concepções antirracistas.

Nesse sentido, entende-se que a escola deve assumir cada vez mais e efetivamente a responsabilidade de se (re)construir antirracista. Mas para isso ela precisa se reconhecer assumidamente racista. Sim, porque as crianças negras não veem a escola como lugar de pertencimento delas, porque a população negra não se vê representada no espaço escolar, no currículo, nos livros didáticos, na literatura dada, na ciência realizada, no corpo docente presente, nos espaços de discussão ditos democráticos, e no projeto político-pedagógico.

(Re)pensar o projeto político-pedagógico é (re)pensar concepção de sujeito, de sociedade, de mundo. Portanto, não se pode desvincular reflexões sobre o PPP das reflexões

sobre o racismo e antirracismo, pelo simples fato de que pessoas, sociedade e o mundo são livres quando efetivamente a existência de cada um deles é respeitada e dignificada, trata-se de uma conexão direta com a consolidação dos direitos humanos.

Racismo e antirracismo não é problema do outro. É problema nosso. E a simples consciência sobre a existência do racismo não nos exime da responsabilidade de combatê-lo. As escolas, os instrumentos norteadores da prática pedagógica (sobretudo, os democráticos, e aqui ressaltamos o projeto político-pedagógico) devem chamar também para si a responsabilidade da discussão efetiva das concepções antirracistas e de tudo que a cerca. Entendemos que o projeto político-pedagógico é fruto de muitos desafios para a escola sobretudo no que tange o envolvimento e participação dos sujeitos intra e extra-escolares. A educação antirracista no âmbito do PPP depende do envolvimento das pessoas para quem e por quem ele é direto e indiretamente construindo. Diante do exposto ressaltamos que o PPP efetivamente antirracista é aquele que expressa as realidades, valorização de todos e todas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Magali da SILVA. Desumanização da população negra: genocídio como princípio tácito do capitalismo. 2014. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistaempauta/article/viewFile/15086/11437>

Acesso em: setembro de 2020.

ALMEIDA, et. al. A Base Nacional Comum Curricular e a educação para as relações étnico-raciais: uma análise discursiva. *Educon*, Aracaju, Volume 11, n. 01, p.1-9, set/2017.

Disponível em:

https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/9327/8/A_base_nacional_comum_curricular_e_a_educacao_para_as_relacoes.pdf

Acesso em: setembro de 2020.

ARROYO, Miguel G. Currículo, território em disputa. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

ARTES, Amélia & RICOLDI, Arlene Martinez. Acesso de negros no ensino superior: o que mudou entre 2000 e 2010. *Cad. Pesqui.* [online]. 2015, vol.45, n.158, pp.858-881.

Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v45n158/1980-5314-cp-45-158-00858.pdf>

Acesso em: agosto de 2020.

ÁVILA, Thiago André Pierobom de (Org.). Acusações de racismo na Capital da República. Brasília: MPDFT, 2017.

BONILHA, Tamyris Proença e SOLIGO, Ângela Fátima. O não-lugar do sujeito negro na educação brasileira. In. *Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação* vol. 68, núm. 2 (15/07/15), pp. 31-48. Disponível em: https://rieoei.org/historico/de_los_lectores/6960.pdf

Acesso em: setembro de 2020.

BRASIL. Atlas da violência 2019. / Organizadores: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada;

Fórum Brasileiro de Segurança Pública. Brasília: Rio de Janeiro: São Paulo: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada; Fórum Brasileiro de Segurança Pública. 2019.

_____. Constituição da República Federativa do Brasil. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm

_____. Atlas da violência 2017. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) e o Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP). Rio de Janeiro, junho de 2017. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/porta/images/170602_atlas_da_violencia_2017.pdf

_____. Atlas da violência 2019. / Organizadores: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada; Fórum Brasileiro de Segurança Pública. Brasília: Rio de Janeiro: São Paulo: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada; Fórum Brasileiro de Segurança Pública. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/download/19/atlas-da-violencia-2019>

_____. Diário do Senado Federal nº 11 de 2003.

Sessão: 25/02/2003 | Publicação: 26/02/2003

Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/diarios/ver/728?sequencia=42>

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Autora: Carvalho, Maria Regina Viveiros de. Perfil do professor da educação básica / Maria Regina Viveiros de Carvalho. – Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2018. 67 p. – (Série Documental. Relatos de Pesquisa, ISSN 0140-6551 ; n. 41).

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. PNAD Educação 2019: Mais da metade das pessoas de 25 anos ou mais não completaram o ensino médio.

Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/28285-pnad-educacao-2019-mais-da-metade-das-pessoas-de-25-anos-ou-mais-nao-completaram-o-ensino-medio>

Acesso em: julho de 2020.

_____. Lei N. 12.711 de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras

providências. Brasília: Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 29 de agosto. 2012. Disponível em: ISSN 2237-9460 Revista Exitus, Santarém/PA, Vol. 9, N° 5, p. 215 - 242, Edição Especial 2019. 238 http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm

_____. Presidência da República. Estatuto da Igualdade Racial. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12288.htm

_____. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei federal n.9394/96 de 26 de dezembro de 1996.

_____. As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil : 120 anos após a abolição / Mário Theodoro (org.), Luciana Jaccoud, Rafael Osório, Sergei Soares . – Brasília : Ipea, 2008. 176 p

BRASIL. Parecer CNE/CP N. 03/2004. Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. jan. 2003. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf

_____. Parecer CNE/CEB N°: 16/2012. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola.

Disponível em:

http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/diretrizes_curric_educ_quilombola.pdf

Acesso em: agosto de 2020

_____. Parecer CNE/CEB N°: 08/2012. Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/na-vegue-por-temas/educacao-em-direitos-humanos/DiretrizesNacionaisEDH.pdf>

Acesso em: agosto de 2020.

_____. Presidência da República. Convenção Internacional sobre a Eliminação de todas as Formas de Discriminação Racial.

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1950-1969/D65810.html

_____. Presidência da República. Lei nº 10.639 de 9 de janeiro de 2003. 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm01 jul. 2019.

_____. Retrato das Desigualdades de gênero e raça / Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Rio de Janeiro: São Paulo, 2017: Disponível em: https://www.ipea.gov.br/retrato/indicadores_educacao.html

_____. Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais Brasília: SECAD, 2006.

_____. Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira : 2020 / IBGE, Coordenação de População e Indicadores Sociais. - Rio de Janeiro : IBGE, 2020. 148 p.

BRASÍLIA. Companhia de Planejamento do Distrito Federal – CODEPLAN. População Negra do Distrito Federal: Analisando as Regiões Administrativas 2014. Disponível em: <http://www.codeplan.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/Popula%C3%A7%C3%A3o-Negra-no-Distrito-Federal-Analisando-as-Regi%C3%B5es-Administrativas.pdf>

BRASÍLIA. Companhia de Planejamento do Distrito Federal – CODEPLAN. Retratos Sociais DF 2018. As mulheres do Distrito Federal: desigualdade, inserção no mercado de trabalho e cuidados com a casa e a família. 2020. Disponível em: <http://www.codeplan.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/Estudo-Retratos-Sociais-DF-2018-As-mulheres-do-DF-desigualdade-inser%C3%A7%C3%A3o-no-mercado-de-trabalho-e-cuidados-com-a-casa-e-a-fam%C3%ADlia.pdf>

BRASÍLIA. Currículo em Movimento do Distrito Federal. Anos Iniciais. Anos Finais. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. 2ª ed. 2018. Disponível em: http://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/Curri%CC%81culo-em-Movimento-Ens-fundamental_19dez18.pdf Acesso em março de 2020.

_____. Decreto Distrital nº 23.654, de 7 de março de 2003. Disponível em: http://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/42860/Decreto_23654_07_03_2003.html Acesso em: setembro de 2020

_____. Lei Orgânica do Distrito Federal.

_____. Secretaria de Educação do Distrito Federal. SEEDF. Cadastros das Unidades Escolares - Públicas Estaduais – Pro CRE - Censo 2018. Subsec. de Planejamento, Acompanhamento e Avaliação Coord. de Supervisão, Normas e Inf. do Sist. de Ensino Diretoria de Informações Educacionais. Disponível em: http://www.se.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/01/2018_Cad_End_CRE_Guar%C3%A1.pdf

_____. Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios – PDAD. 2018. Disponível em: <http://www.codeplan.df.gov.br/pdad-2018>

BRITO, Vanessa Silveira de. O Pré-vestibular para Negros e Carentes (PVNC) e a Constituição da identidade étnica. *Periferia*, v. 10, n. 2, p. 278-301, jul./dez. 2018 DOI: 10.12957/periferia.2018.18968. Disponível em: [file:///C:/Users/Jaciara%20de%20Souza/Downloads/18968-119314-1-PB%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Jaciara%20de%20Souza/Downloads/18968-119314-1-PB%20(2).pdf)

BUJATO, Isabela Ariane; Souza, Eloisio Moulin de . O contexto universitário enquanto mundo do trabalho segundo docentes negros: diferentes expressões de racismo e como elas acontecem. *Rev. eletrôn. adm. (Porto Alegre)* vol.26 no.1 Porto Alegre Jan./Apr. 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-23112020000100210
Acesso em: agosto de 2020.

CARNEIRO, Sueli. Racismo, sexismo, e desigualdade no Brasil – São Paulo: Selo Negro, 2011, p 9-41.

Carvalho, Maria Regina Viveiros de. Perfil do professor da educação básica / Maria Regina Viveiros de Carvalho. – Brasília, DF : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2018. 67 p. – (Série Documental. Relatos de Pesquisa, ISSN 0140-6551 ; n. 41)

CAVALCANTE, Edinilson Matos. O projeto político pedagógico como instrumento de mudança organizacional numa instituição de ensino da rede estadual do Amazonas. 2017.

Disponível em: <http://mestrado.caedufjf.net/wp-content/uploads/2017/05/EDINILSON-MATOS-CAVALCANTE.pdf>

Acesso em: setembro de 2020.

CAVALLEIRO, Eliane. Racismo e anti-racismo na Educação: repensando nossa escola. Ano: 2001. Editora: Selo Negro.

_____. Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. Ano: 2003. Editora: Contexto.

DISTRITO FEDERAL. Decreto Distrital nº 23.654, de 7 de março de 2003 Disponível em: http://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/42860/Decreto_23654_07_03_2003.html

_____. Projeto Político-pedagógico. Escola Classe N° 01 da Estrutural – DF. 2019.

Disponível em:

http://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2019/07/pp_ec_01_estrutural_guara.pdf

Acesso em: abril de 2020.

_____. Projeto Político-pedagógico. Escola Classe N° 02 da Estrutural – DF. 2019.

Disponível em:

http://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2019/07/pp_ec_02_estrutural_guara.pdf

Acesso em: abril de 2020.

_____. Projeto Político-pedagógico. Centro de Ensino Fundamental N° 02 da Estrutural – DF. 2019.

_____. Projeto Político-pedagógico. Centro de Ensino Fundamental N° 03 da Estrutural

– DF. 2019. Disponível em: http://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2019/07/pp_cef_03_estrutural_guara.pdf

Acesso em: abril de 2020.

_____. Projeto Político-pedagógico. Colégio da Polícia Militar do Distrito Federal -

Centro Educacional 01 da Estrutural– DF. 2019. Disponível em:

http://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2019/07/pp_ced_-

01_estrutural_guara.pdf

Acesso em: abril de 2020.

FIGUEIREDO, Marcele Barbosa ; BOTELHO, Arlete de Freitas. A relevância da construção do PPP seus tópicos e sua flexibilidade na prática profissional. Revista Eletrônica da Graduação/Pós-graduação em Educação UFG/REJ. ISSN. 1807-9342 Volume 14, N. 2, 2018

FILICE, Renísia Cristina Garcia. Tem racismo no Brasil! E, eu com isso?: uma reflexão sobre políticas afirmativas, educação, o artigo 26-A da LDB no Distrito Federal e você. Acusações de racismo na capital da República: obra comemorativa dos 10 anos do Núcleo de Enfrentamento à Discriminação do MPDFT / coordenador, Thiago André Pierobom de Ávila ; autores, Ana Claudia Farranha ... [et al.]. – Brasília: MPDFT, Procuradoria Geral de Justiça, 2017, p. 303-329.

FILICE, Renísia Cristina Garcia e LEITE, Cristina Maria Costa. O Ensino de História e Geografia no DF: Percalços e percursos de uma única história chamada Brasília. In: História e Diversidade [recurso eletrônico] / Revista do Departamento de História. Cáceres: UNEMAT Editora. Vol. 6, nº. 1, (2015), 232 p.

FILICE, Renísia Cristina Garcia e PAZ, Cláudia Denis Alves da. O artigo 26- A da LDB: Entre Avanços e Recuos o espontaneísmo ainda opera no DF: Revista da ABPN | Mar-Jun 2016 | Dossiê Temático "Estudos sobre o Negro e Educação" [S.l.], v. 8, n. 19, p. 97-120, jun. 2016. ISSN 2177-2770.

GADOTTI, Moacir. Projeto Político Pedagógico da escola cidadã. Salto para o Futuro: Construindo a escola cidadã, projeto político-pedagógico/ Secretaria de Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, SEED, 1998. 18 p. - (Série de Estudos. Educação a Distância, ISSN 1516-2079; v.5) p.18.

GADOTTI M. & ROMÃO, J. E. (orgs.) Autonomia da escola: princípios e propostas. São Paulo: Cortez, 1997.

GARCIA, Renísia Cristina. Raça e Classe na gestão da Educação básica Brasileira. 2010. Disponível em:

https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/6001/1/2010_RenisiaCristinaGarciaFilice.pdf

GASKELL, G. (2002). Entrevistas individuais e grupais. In: M. W. Bauer, & G. Gaskell (Orgs.), Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático (pp.64-89). Petrópolis: Vozes.

GIL, A. C. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2009.

GODOY A. S. (1995a). Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. Revista de Administração de Empresas, 35(2), 57-63.

GOMES, Nilma Lino. Movimento Negro e educação: Ressignificando e politizando a raça. Educ. Soc., Campinas, v. 33, n. 120, p. 727-744, jul. -Set. 2012.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão: BRASIL. Educação Anti-racista: caminhos Anais do III Seminário Institucional Pibid/UFES | 102 abertos pela Lei federal nº 10.639/03. Brasília, MEC, Secretaria de educação continuada e alfabetização e diversidade, 2005. P. 39 – 62.

GOMES, Nilma Lino; JESUS, Rodrigo Ednilson de. As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva de Lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa. Educ. rev. no.47 Curitiba Jan./Mar. 2013. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602013000100003

GOMES, Nilma Lino; RODRIGUES, Tatiane Consentino. Resistência Democrática: A questão racial e a Constituição Federal de 1988. Educ. Soc. Vol. 39 no. 145 Campinas Oct/Dec. 2018 Epub Nov 14, 2018

HERRERA FLORES, Joaquín. A reinvenção dos direitos humanos. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2009.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. (org.). Currículo: políticas e práticas. Campinas: Papirus, 2006.

MOREIRA, Antônio F. B.; SILVA, Tomaz T (orgs.). Currículo, Cultura e Sociedade. São Paulo: Cortez, 2009.

MUNANGA, K. “Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. In: BRANDÃO, André Augusto P. (Org.). Programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira. Niterói: Editora da Universidade Federal Fluminense, p. 17-33, 2004.

NASCIMENTO, Abdias do. Teatro experimental do negro: trajetória e reflexões Estud. av. v.18 n.50 São Paulo jan./abr. 2004.b

OLIVEIRA, Viviane Pereira Ribeiro. A história e Cultura Afro-brasileira e Africana no Projeto Político-pedagógico. 2018. Disponível em:
https://www.copene2018.eventos.dype.com.br/resources/anaais/8/1538361900_ARQUIVO_TrabalhoCompletoXCOPENE-Viviane.pdf
Acesso em: agosto de 2020.

PÁDUA, E. M. M. Metodologia da pesquisa: abordagem teórico-prática. 2. ed. São Paulo: Papirus, 1997.

PEDROZA, Regina Lúcia Sucupira; CHAGAS, Julia Chamusca. Direitos Humanos e o projeto político-pedagógico. Educação, Direitos humanos e organização do trabalho pedagógico. Pulino, Lucia Helena., et al. (org). Biblioteca Educação., diversidade Cultural e Direitos Humanos. Brasília: Paralelo 15, 2016. vol III. P. 81-113.

PIOVESAN, Flávia. Ações Afirmativas da Perspectiva dos Direitos Humanos. Cadernos de Pesquisa, v. 35, n. 124, jan./abr. 2005, p.43-55.

SARLET, Ingo Wolfgang. A eficácia dos direitos fundamentais. 2ª ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2001.

SILVA, Tatiana Dias. Texto para discussão / Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. - Brasília : Rio de Janeiro : Ipea , 1990- ISSN 1415-4765 1.Brasil. 2.Aspectos Econômicos. 3.Aspectos Sociais. I. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada.

https://www.ipea.gov.br/porta/images/stories/PDFs/TDs/td_2569.pdf

SOARES, Sílvia Lúcia. Direitos humanos e cotidiano escolar. Educação, Direitos humanos e organização do trabalho pedagógico. Pulino, Lucia Helena., et al. (org). Biblioteca Educação., diversidade Cultural e Direitos Humanos. Brasília: Paralelo 15, 2016. vol III. P. 149-171.

SOUSA, José Vieira de. Atualização da Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional. In: Educação e diversidade cultural. Brasília: Paralelo 15, 2016, p. 127-174.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. Explorando e construindo um conceito de gestão escolar democrática. Educação em Revista | Belo Horizonte | v.25 | n.03 | p.123-140 | dez. 2009.

SOUZA, Marisa Santos A implementação das leis 10.639/2003 e a 11.645/2008 na Rede de Ensino de Lapão: uma proposta de intervenção curricular intercultural. 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/25052>

THEODORO, Mário. As relações raciais, o racismo e as políticas públicas. (2013). Disponível em: <https://anpocs.com/index.php/papers-37-encontro/mr-2/mr10/8786-as-relacoes-raciais-o-racismo-e-as-politicas-publicas/file>

THEODORO, M. (Org.). As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil 120 anos após a abolição. 2. ed. Brasília: IPEA, 2008, p. 171-179.

VASCONCELLOS, C. dos S. Planejamento: Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político Pedagógico – elementos metodológicos para elaboração e realização. 24 ed. São Paulo: Libertad, 2014.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (org) Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível. 14 a edição Papirus, 2002, p. 9-3.