



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE ANTROPOLOGIA E MUSEOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ANTROPOLOGIA

ANGÉLICA MARIA VIEIRA CRUZ

**REPRODUÇÃO DE DESIGUALDADES RACIAIS EM ESCOLAS DE CAMADAS
MÉDIAS NO RECIFE**

Recife

2024

ANGÉLICA MARIA VIEIRA CRUZ

**REPRODUÇÃO DE DESIGUALDADES RACIAIS EM ESCOLAS DE CAMADAS
MÉDIAS NO RECIFE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Antropologia.

Área de concentração: Antropologia.

Orientadora: Prof. Dra. Mísia Lins Reesink.

Recife

2024

.Catalogação de Publicação na Fonte. UFPE - Biblioteca Central

Cruz, Angélica Maria Vieira.

Reprodução de desigualdades sociais em escolas de camadas médias no Recife / Angélica Maria Vieira Cruz. - Recife, 2024. 147f.: il.

Dissertação (Mestrado) - Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Antropologia, 2024. Orientação: Mísia Lins Reesink.

1. Camadas médias; 2. Racismo; 3. Capital cultural. I. Reesink, Mísia Lins. II. Título.

UFPE-Biblioteca Central

ANGÉLICA MARIA VIEIRA CRUZ

**REPRODUÇÃO DE DESIGUALDADES RACIAIS EM ESCOLAS DE CAMADAS
MÉDIAS NO RECIFE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Antropologia. Área de concentração: Antropologia.

Aprovada em: 16/08/2024

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Mísia Lins Reesink
Programa de Pós-Graduação em Antropologia – UFPE

Profa. Dra. Marión Teodósio de Quadros
Programa de Pós-Graduação em Antropologia – UFPE

Prof. Dr. Raimundo Ferreira do Nascimento
Programa de Pós-Graduação em Antropologia - UFPI

AGRADECIMENTOS

Às forças superiores, pela minha vida.

À minha família, em especial a minha mãe, Ozália; minha irmã, Geórgia; e minha avó, Angélica; mulheres fortes, guerreiras e inspiradoras que estiveram sempre ao meu lado e me apoiaram em toda a minha trajetória.

A todos os professores que atravessaram minha jornada e contribuíram com a minha formação, em especial aos docentes do programa de pós-graduação em Antropologia da Universidade Federal de Pernambuco e do curso de Ciências Sociais da Universidade Federal do Piauí, pela excelência e dedicação de cada um.

À minha orientadora, Mísia Reesink, por todo o apoio, compreensão e dedicação nessa trajetória. E aos membros componentes desta banca examinadora: Raimundo Nonato e Marión Quadros.

Aos pesquisadores do projeto vinculado ao DEVIR que também colaboraram na realização deste trabalho, em especial: Amanda Serafim, Maria Carolina e Polyanny Amaral.

A todos os meus amigos, tanto do PPGA/UFPE, como do curso de Ciências Sociais/UFPI que compartilharam dos inúmeros desafios que enfrentamos, principalmente aos que dividi diversos aprendizados.

Ao meu companheiro João Emanuel, por todo o apoio tanto na construção dessa pesquisa como no carinho de todos os dias.

Aos funcionários da UFPE que contribuíram direta e indiretamente para a conclusão deste trabalho. E a todas as outras pessoas com quem convivi ao longo desses anos, que me incentivaram e que certamente tiveram algum impacto na minha trajetória.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) por ter financiado esta pesquisa.

RESUMO

Este trabalho propõe analisar como as desigualdades raciais são (re)produzidas no ambiente escolar das camadas média e alta de Recife/PE. Considerando os debates sobre a escola como um espaço de construção de identidades e sociabilidades, reprodutor de desigualdades e reflexo da sociedade em microescala, a pesquisa foca nas interseções entre raça e classe, além de outros fatores, em instituições de camadas médias com públicos distintos. Utilizando um método etnográfico com uma perspectiva compreensiva, acompanhamos as atividades de docentes, gestores e, especialmente, estudantes em duas escolas de camadas médias em Recife. Identificamos que, apesar de possuírem mensalidades semelhantes, há uma grande diferença em termos de capital cultural. Durante a investigação, emergiram outras questões importantes, como bandeiras políticas e intolerância religiosa. Em ambas as instituições, as dinâmicas raciais se mostraram complexas, situacionais e elásticas.

Palavras-chave: camadas médias; racismo; capital cultural.

ABSTRACT

This study aims to analyze how racial inequalities are (re)produced in the school environment of the middle and upper classes in Recife/PE. Considering the debates on the school as a space for constructing identities and social interactions, a reproducer of inequalities, and a micro-scale analysis of society, this research focuses on the intersections between race and class, among other aspects, in middle-class institutions with distinct populations. Using an ethnographic method with a comprehensive perspective, we observed the activities of the participants in this research-teachers, administrators, and especially students - in two middle - class schools in Recife. We identified that, despite having similar tuition fees, there is a significant difference in terms of cultural capital. During the investigation, other issues emerged and gained prominence, such as political affiliations and religious intolerance. In both institutions, racial dynamics presented themselves as complex, situational, and flexible.

Keywords: middle class; racism; cultural capital.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Mapa do bairro Graças	41
Figura 2 - Mapa do Bairro Madalena.....	54
Figura 3 - Debate presencial e <i>live</i> : “Acesso à universidade e	116
Figura 4 - Postagem referente à Carolina Maria de Jesus,.....	117
Figura 5 - Roda de Conversa sobre literatura afro-latino-americana - 6º ao 9º ano	118
Figura 6 - Manchete intitulada “Cotas raciais são a política pública de.....	130
Figura 7 - Manchete intitulada “Em São Paulo, moradores de área nobre	130
Figura 8 - Manchete intitulada “CNJ disponibiliza relatório sobre Discriminação e Violência conta a População LGBTQIAP+” do Jornal (online) TudoRondonia.com (2022).....	133
Figura 9 - Manchete “20 de novembro: homenagem sim, discriminação jamais”	133

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Temas que a escola deve discutir - Colégio Avance (Parte 1).....	77
Gráfico 2 - Temas que a escola deve discutir - Colégio Saberes (Parte 2)	78
Gráfico 3 - Temas que a escola deve discutir – Colégio Saberes (Parte 2).....	79
Gráfico 4 - Temas que a escola deve discutir no Colégio Avance(Parte 2).....	80
Gráfico 5 - Vivência política no espaço escolar no Colégio Avance(Parte 1)	85
Gráfico 6 - Vivência política no espaço escolar no Colégio Saberes (Parte 1).....	86
Gráfico 7- Vivência política no espaço escolar no Colégio Avance (Parte 2)	88
Gráfico 8 - Vivência política no espaço escolar no Colégio Saberes (Parte 2).....	88
Gráfico 9 - Opiniões sobre desigualdades sociais no Colégio Saberes	90
Gráfico 10 - Opiniões sobre desigualdades sociais no Colégio Avance	90

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Opiniões sobre manchetes relacionadas a temática “Desigualdades” - Colégio	
Avance	131
Tabela 2 - Opiniões sobre manchetes relacionadas a temática “Desigualdades” – Colégio	
Saberes	131
Tabela 3 - Opiniões sobre manchetes relacionadas a temática “Discriminação” - Colégio	
Avance	134
Tabela 4 - Opiniões sobre manchetes relacionadas a temática “Discriminação” - Colégio	
Saberes	134

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Organização dos horários de aula do Colégio Avance	44
Quadro 2- Descrição etnográfica da rotina da escola: 1º ao 3º ano	49
Quadro 3 - Organização dos horários de aula do colégio Saberes.....	58
Quadro 4 - Descrição etnográfica da rotina: 3º e 1º anos	64

LISTA DE ABREVIATURAS

ANTRA	Associação Nacional de Travestis e Transexuais de Recife/PE
BIAMA	Bolsas de Incentivo a Atividades Multiculturais e Acadêmicas
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEBAS	Certificação das Entidades Benéficas de Assistência Social
CNJ	Conselho Nacional de Justiça
CNPq	Conselho Nacional de Pesquisas
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FUNDAJ	Fundação Joaquim Nabuco
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDO	Lei de Diretrizes Orçamentárias
LGBTQIAPN+	Lésbicas, Gays, Bi, Trans, Queer/Questionando, Intersexo, Assexuais/Arromânticas/Agênero, Pan/Pôli, Não-binárias e mais
MNU	Movimento Negro Unificado
ONU	Organização Das Nações Unidas
PCDs	Pessoas com deficiência
PPGA	Programa de Pós-Graduação em Antropologia
UEB	Universidade do Estado da Bahia
UENF	Universidade Estadual do Norte Fluminense
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFPI	Universidade Federal do Piauí
SEBRAE	Serviço de Apoio às Micro e Pequenas Empresas
SIACI	Simpósio Acadêmico do Colégio Saberes
SOE	Setor de Orientação Educacional
SSA	Sistema Seriado de Avaliação
ZEIS	Zonas Especiais de Interesse Social

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	14
1.2 O debate racial no campo da Antropologia da Educação	16
1.3 Reflexões sobre raça e relações raciais no Brasil	19
1.4 Algumas reflexões etnográficas	26
1.5 Particularidades metodológicas da pesquisa	28
1.6 Sobre os capítulos	32
2.1 Uma breve reflexão histórico-social sobre a escolarização de elites	34
2.2 Mapeamento das escolas: bairro, zona, mensalidade e confessionalidade	37
2.3 Contextualização e dados gerais sobre as instituições do recorte etnográfico.....	40
2.3.1 <i>O bairro Graças</i>	40
2.3.2 <i>O Colégio Avance</i>	43
2.3.3 <i>O bairro Madalena</i>	54
2.3.4 <i>O Colégio Saberes</i>	56
3 (RE)PRODUÇÃO CULTURAL E A ESCOLARIZAÇÃO DE CAMADAS MÉDIAS	71
3.1 Camadas médias: aproximações e distinções.....	71
3.2 (Re)produção cultural, capital social e capital cultural.....	73
3.2.1 <i>Aspectos político – culturais na vivência escolar</i>	75
3.3 A relação família/escola e o “clima institucional”	93
4 RACIALIDADES, DESIGUALDADES E O ETNOGRAFAR NAS ESCOLAS	98
4.1 Relações raciais: os discursos presentes nas instituições.....	100
4.1.1 <i>Colégio Avance</i>	100
4.1.1.1 <i>Observações de campo: momentos formais (sala de aula)</i>	101
4.2 Observações de campo: momentos informais.....	110
4.2.1 <i>Colégio Saberes</i>	119
4.2.1.1 <i>Observações de campo: momentos formais e informais</i>	119
4.2.3 <i>Oficinas pedagógicas</i>	129
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	139
REFERÊNCIAS	142

1 INTRODUÇÃO

O diálogo entre os campos da Antropologia e Educação se mostra permeado por caminhos e possibilidades para a compreensão de uma educação e do campo escolar de forma mais alargada e não homogênea. Debater sobre esses campos se constitui uma tarefa muito cara a mim por dois principais motivos: em primeiro lugar, ser uma área de estudos e pesquisas que perpassou toda a minha trajetória acadêmica¹; e em segundo lugar, por ainda ser necessária uma maior incidência de estudos na área, tanto que durante a realização desta pesquisa, foi possível perceber uma escassez de trabalhos sobre a temática. Somado a isso, os estudos raciais têm sido interseccionados cada vez mais com o campo educacional, em especial em relação a populações mais periféricas, sendo permeado de dissensos, o que contribui mais ainda para uma variedade de discussões.

Diante desse contexto, a presente pesquisa² parte de algumas discussões que podem ajudar a compreender se e como há uma relação entre a escolarização de camadas médias (Almeida, Nogueira; 2002, Bourdieu, 1998; Brandão, 2006; Cattani; Kieling, 2007) e a reprodução do racismo na sociedade brasileira (Almeida, 2018; Fanon, 2008-2021; Munanga, 1999; Guimarães, 2002-2008-2021; Teodoro, 2022). Baseando-se nesses debates, o trabalho apresenta o intuito de compreender se e como as desigualdades raciais são reproduzidas pelas camadas médias da sociedade brasileira no campo escolar, tendo recorte etnográfico duas escolas³ de camadas médias privadas de Recife-PE. Questões como: o acesso de alunos negros a escolas de camadas médias, as representações sociais circulantes sobre populações não-brancas nesses espaços, o trato de casos de racismo, o processo de permanência de alunos de baixa renda são algumas das questões que foram observadas.

¹ No início de 2017, assim que entrei na graduação, adentrei como voluntária no projeto do BIAMA – UFPI (Bolsas de Incentivo a Atividades Multiculturais e Acadêmicas) intitulado “Educação, políticas públicas Antropologia, Educação e Diversidade: análise das políticas de reconhecimento da diversidade no âmbito da Educação escolar”, coordenado pelo Professor Raimundo Nonato Ferreira do Nascimento, que dedicava-se ao levantamento e análise de políticas públicas em três eixos (gênero, étnico-racial e religião) em cursos de Licenciatura da UFPI e em escolas estaduais de Teresina. Logo no segundo semestre desse mesmo ano, pude contemplar o meu interesse de pesquisar na área de relações étnico-raciais quando fui selecionada como bolsista para desenvolver a iniciação científica sobre políticas públicas de diversidade étnico-racial, em especial das leis 10639/03 e 11.645/08, com o plano de trabalho “Caracterização e análise das políticas públicas de diversidade étnico-racial em Teresina-PI”.

² O trabalho está inserido no projeto coordenado pela Prof^a. Dra. Mísia Reesink intitulado “‘Des-Cobrindo’ o Brasil: 'noção de pessoa', vida-morte, religião-política e desigualdade no espaço escolar confessional e não confessional das camadas médias brasileiras”, vinculado ao grupo de pesquisa “DEVIR Religião, Contemporaneidade, Morte e Imagem”.

³ Os nomes das escolas como dos sujeitos entrevistados neste trabalho são fictícios para garantir o anonimato dos mesmos.

Assim, foram traçados dois principais objetivos: analisar se e como as desigualdades raciais são constituídas, expressas e/ou admitidas nesses ambientes escolares; e identificar os discursos educacionais e políticos preponderantes na instituição, avaliando se e como os mesmos coadunam com a (re)produção de estruturas de relações raciais pelas camadas médias.

É observável que determinadas populações ou grupos sociais são mais vulneráveis e sofrem mais com processos que perpassam desigualdades. Conforme dados do Ministério da Saúde de 2009, grupos historicamente mais vulneráveis têm mais vítimas de violência, sendo que no quesito cor/raça a porcentagem incide em 70%⁴. Em relação à pandemia, com base em análises dos boletins epidemiológicos do Ministério da Saúde, pretos e pardos representam 57% dos mortos pela doença, enquanto brancos são 41%⁵. Segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio, a frequência líquida à escola no quesito cor/raça é menor para negros do que brancos em todos os níveis. Consequentemente, percebemos que uma dessas populações mais vulneráveis se trata da população negra.

Somado a isso, cabe destacar o contexto de excepcionalidade e de grandes tensões político-sociais ocorridas durante a realização desta pesquisa, em especial no que diz respeito às eleições presidenciais de 2022 e à pandemia de Covid-19. Todo esse contexto produziu uma realidade que exacerbou desigualdades, exclusões e distinções, bem como potencializou emoções fortes e polarizantes/radicalizadoras, assim como os conservadorismos e ultraconservadorismos (Reesink; Braz, 2019). Esse conjunto de circunstâncias afetou profundamente diversas instituições sociais, inclusive a escola, tanto no que diz respeito ao seu funcionamento regular, como em aulas online, medidas protetivas de saúde, como também nas diversas ideologias circulantes nesse espaço.

A pesquisa parte do pressuposto de que sendo as camadas médias no Brasil – em certa forma – detentoras, no sentido bourdiano, de capital cultural e social que (re)produz os modelos de ser brasileiro, também são compostas por sujeitos com visões de mundo que servem de fundamento para determinadas disputas em prol da manutenção e reprodução de determinadas disposições de classe. Por esse motivo, o recorte da pesquisa engloba as escolas particulares de camadas médias do Recife.

A escolha da instituição escolar como espaço de análise também parte do princípio de que a mesma funciona como mediadora entre os indivíduos e a sociedade, sendo uma espécie

⁴ Ver mais em: [Grupos historicamente mais vulneráveis têm mais vítimas de violência | O TEMPO](https://www.otempo.com.br/brasil/grupos-historicamente-mais-vulneraveis-tem-mais-vitimas-de-violencia-1.536663) (https://www.otempo.com.br/brasil/grupos-historicamente-mais-vulneraveis-tem-mais-vitimas-de-violencia-1.536663).

⁵ Ver mais em: [Morrem 40% mais negros que brancos por coronavírus no Brasil | CNN Brasil](https://www.cnnbrasil.com.br/saude/negros-morrem-40-mais-que-brancos-por-coronavirus-no-brasil/) (https://www.cnnbrasil.com.br/saude/negros-morrem-40-mais-que-brancos-por-coronavirus-no-brasil/)

de microcosmo desta, e assim formando espaços importantes na constituição das disposições culturais (Bourdieu, Passeron, 2008). Ressaltamos ainda que o ensino médio abrange parte importante da fase da adolescência, quando normalmente os sujeitos estão experienciando processos de “fixação” de modos de ser no mundo, de valores simbólicos, morais e éticos constituídos cosmologicamente, sendo, portanto, um espaço bastante interessante para a investigação da pesquisa (Reesink, 2021).

Cumpramos enfatizar que, no campo da Antropologia da Educação, temos diversos trabalhos discutindo temáticas de racismo escolar sofrido por alunos negros (Munanga, 2005; Gomes, 2001), a necessidade de uma pedagogia intercultural para populações não-brancas (Nascimento; Lobatos, 2019; Walsh, 2013), políticas públicas na educação (Oliveira, Lage, 2016; Silva, Bartolozzi, 2019), os desafios do trato da diversidade no campo escolar (Gusmão, 2015; Santomé, 1995), dentre outros. Contudo, o que vemos, de forma geral, são análises quase sempre focadas no estudo das condições dos “excluídos” ou minorias sociais. Assim, esses estudos não respondem uma questão fundamental: Se e como as desigualdades são reproduzidas pelos grupos dominantes?

1.2 O debate racial no campo da Antropologia da Educação⁶

As correntes que marcaram o desenvolvimento da Antropologia, principalmente no que diz respeito ao evolucionismo antropológico, pretendiam, no seu projeto, reconstruir a história cultural da humanidade a partir do estudo das sociedades não ocidentais, na época chamadas primitivas. Diante disso, a oposição primitivo/civilizado prefigura a posição binária “nós” e “outros”, que, como afirma Munanga (2006), seria o primeiro esboço da ideia de diversidade e de identidade atual. E na qual, a todas as sociedades não ocidentais, foi atribuída uma identidade coletiva de “povos primitivos”, em substituição ao termo “selvagens”. Já a partir da Antropologia cultural americana, com a ideia do relativismo cultural, produzirão teses anticolonialistas defensoras das identidades dos povos oprimidos.

Ainda em conformidade com Munanga (2006), no pós-Segunda Guerra Mundial, muitos liberais esperavam que a ênfase colocada sobre os direitos do homem, em especial pela

⁶ Em seus primeiros escritos, Neusa Maria Gusmão utiliza o termo *Antropologia da Educação* referindo-se a um período histórico determinado, primeira metade do século XX, e a uma corrente ligada ao culturalismo e ao funcionalismo no trato das questões educacionais; já o termo *Antropologia na Educação* e/ou *Antropologia e Educação* como às relações possíveis e diversas entre Antropologia e Educação, não estando limitada a uma abordagem específica ou temporalmente situada (Gusmão, 1997). Contudo, ao longo das suas produções, a autora apresenta um uma tendência em tratar os termos Antropologia da Educação e Antropologia e Educação de forma semelhante.

Declaração Universal da ONU (Organização das Nações Unidas), resolveria por si só os problemas das minorias. Sob esta perspectiva, enquanto os direitos individuais fossem firmemente protegidos, não seria necessário atribuir outros direitos aos membros de uma comunidade qualquer. Tais discussões refletem no campo educacional, como exemplo, o debate sobre políticas de ação afirmativa, em que não haveria a necessidade de cotas, já que há a oferta de uma educação pública para todos.

Deve-se realçar que o diálogo entre os campos de conhecimento da Antropologia e da Educação não é algo recente, embora tenha ganhado mais destaque hodiernamente com a criação de diversas políticas públicas afirmativas no campo educacional. Segundo Gusmão (1997), desde o século XIX, é possível perceber uma relação dialógica entre as duas áreas com a compreensão de uma possível cultura da infância e da adolescência. Ou seja, o diálogo entre esses dois campos do conhecimento, visto como uma novidade da década de 1970, é mais antigo e remete a um momento crucial da ciência antropológica, quando Franz Boas inaugura um debate sobre culturalismo e relativismo cultural, e inicia uma discussão sobre problemáticas como evasão escolar, exclusão social nas escolas, além das reflexões sobre os mecanismos democráticos da instituição escolar e a sua relação perante as diversidades social e cultural. Ainda segundo Gusmão (1997, p.5):

Boas será um crítico atuante diante do sistema educativo americano, denunciando, entre outras coisas, a ideologia que lhe serve de base, centrada na ideia de liberdade, e sua prática educativa de cunho conformista e coercitivo, visando criar sujeitos sociais adequados ao sistema produtivo, segundo um modelo ideologizado de cidadão. Demonstra, através de estudos diretos obtidos no campo educacional, que a escola inexistente como instituição independente e, como tal, não possibilita independência e autonomia dos sujeitos que aí estão. A meta da escola centra-se num aluno-modelo que desconsidera a diversidade da comunidade escolar e, para contê-la, atua de forma autoritária.

Para Boas, a educação seria fruto de uma herança cultural e também uma espécie de “adestramento” que moldaria o indivíduo para desempenhar funções e reagir conforme foi educado. Desse modo, não haveria diferença entre a maneira de pensar de um “primitivo” e de um “civilizado”; há diferenças apenas nas formas como as pessoas são educadas. Com uma visão compromissada e progressista, esse autor possibilitou a reflexão de temas como igualdade racial, sistema de cotas e o conceito de escolaridade, por exemplo. Além disso, o autor já destacava a diferenciação na instrução de diferentes classes, na qual cada um é formado de acordo com o seu ambiente cultural, no qual entram em jogo os interesses de camadas sociais.

Douglas Foley (2010), em *The Rise of Class Culture Theory in Educational Anthropology*, nos fornece uma análise temporal e crítica de como os antropólogos e sociólogos

têm trabalhado com teoria cultural e de classe nos estudos educacionais. O autor reforça a importância de considerarmos nas análises da Antropologia educacional conceitos de classe, alienação, poder, exploração e desigualdade na teoria cultural, visto que os antropólogos da área das décadas de 1960 e 1970 não realizavam essa “infusão” de conceitos. A partir da década de 1980, há a ascensão de um conceito de cultura mais dinâmico, e os sociólogos educacionais contemporâneos esforçam-se agora por fazer análises de classe “interseccionais”, que incluem raça e gênero. Eles nos mostram como as classes privilegiadas se apropriam e utilizam a escola pública, e como professores e administradores acabam preservando seus privilégios de classe, raça e gênero, e como os conselhos escolares, administradores e professores continuam a conspirar, intencionalmente ou inconscientemente, com a classe média branca para preservar o seu estatuto privilegiado.

O período pós-abolição no Brasil, junto com a formulação do projeto de nação levada a cabo pela elite nos anos 1930, coincide com o aparecimento de um novo paradigma nas Ciências Sociais, encabeçado por Franz Boas, que dissociava os aspectos da raça e da cultura. Na direção dessa nova teoria, temos a publicação de uma série de trabalhos que se preocupam em negar a inferioridade de não-brancos, encabeçada pela obra de Gilberto Freyre. Além disso, aponta-se para um sentido de modernidade que privilegiava a reforma de atitudes e comportamentos das classes populares em favor da população branca de classe média e alta.

Desde o período da Antropologia Evolucionista no século XIX até os tempos atuais, o debate sobre relações raciais na Antropologia é controverso. Em um contexto mais recente, como sublinha José Jorge de Carvalho (2022), ao realizar o debate sobre cotas étnico-raciais e epistêmicas, a preferência ou não de cotas raciais em face das cotas ditas sociais é motivo de polarização na posição antirracista da Academia. Além disso, os posicionamentos pró e contra cotas provocaram uma fissura na Antropologia, inclusive com a produção de dois Manifestos contra as cotas, em 2006 e 2008, encabeçados por antropólogos.

A emergência de políticas sociais educacionais afirmativas no campo racial constitui-se provavelmente como a causa principal da crescente importância dada aos estudos de temas que interseccionam educação e raça nas Ciências Sociais brasileiras nas últimas décadas, tanto do ponto de vista político quanto social, conforme coloca Barbosa (2005). O que se apreende, é que a maior parte dos estudos recentes sobre o vínculo entre raça e educação tem buscado questionar até que ponto o sistema de relações raciais é uma barreira às possibilidades de formação cultural e educacional.

Em meio aos debates acerca da pluralidade de questões raciais, Gusmão (2006) realiza um trabalho pioneiro no campo da Antropologia e Educação e reflete sobre o papel da educação

e da escola na inserção de crianças e jovens imigrantes africanos na sociedade portuguesa, pois, como assinala, trata-se da primeira instituição de acolhimento. A autora mostra que mesmo com a criação de dois projetos para dar conta dessa dinâmica, eles não contemplam essa realidade específica, apresentando-se com um caráter assimilacionista. Nessa perspectiva, a autora mostra o perigo do discurso multicultural tão comum nos dias atuais, com a reprodução da perspectiva dominante, reeditando desigualdades sob a máscara de um discurso “avançado”. Afinal, são necessárias ações concretas para o respeito à diferença com a provocação de reais mudanças.

Desse modo, podemos elencar algumas questões que podem ser analisadas na relação entre raça e educação, além das já citadas: expressões de racismo nos livros didáticos e nas práticas docentes; os discursos circulantes nesses espaços, marcados por relações de poder e construtores de significados negociados; e quais representações raciais estão contidas nos eventos recreativos, concursos de beleza e murais, por exemplo. Segundo Gomes (2012), a instituição pode reafirmar ou não condições materiais (renda, possibilidades econômicas) e condições subjetivas (autoestima, autorreconhecimento enquanto sujeito individual e coletivo), além de proporcionar a construção de um olhar mais alargado, ou seja, uma educação como processo de humanização.

A partir da década de 1980, ocorre a ascensão de um conceito de cultura mais dinâmico, e os sociólogos educacionais contemporâneos esforçam-se agora por fazer análises de classe “interseccionais”, que incluem raça e gênero. Eles nos mostram como as classes privilegiadas se apropriam e utilizam a escola pública, e como professores e administradores acabam preservando seus privilégios de classe, raça e gênero, e como os conselhos escolares, administradores e professores continuam a conspirar, intencionalmente ou inconscientemente, com a classe média branca para preservar o seu estatuto privilegiado.

1.3 Reflexões sobre raça e relações raciais no Brasil

Com o intuito de melhor compreender as questões raciais no espaço escolar, neste tópico iremos apresentar discussões essenciais sobre raça, assim como o entrelaçamento entre relações raciais e de classe. Como apontam diversos autores, o termo raça dialoga primeiramente com a variabilidade dos seres humanos em termos físicos. As diferentes formas, os inter-relacionamentos entre os diversos tipos humanos associados a uma ideologia legitimadora que valoriza ou desvaloriza essas diferenças se constituem em uma problemática que chamamos de relações raciais (Paixão; Carvano; 2012). Contudo, a redução do termo raça ao seu aspecto físico igualmente não esgota a problemática, tendo em vista que, dentro do campo de estudos

das relações raciais em relação às distintas formas físicas, podemos identificar associações correspondentes em termos antropológicos e políticos.

Schwarcz (1999 *apud* Paixão; Carvano, 2012) argumenta que a primeira associação se dá com a correlação de causa e efeito entre as diversas formas físicas e as correspondentes manifestações culturais, que, assim, passam a ser entendidas como estritamente relacionadas. Como exemplo, se grandes cientistas são pessoas de pele branca e se diversos tipos de músicas, originalmente desenvolvidas por pessoas de pele negra, apresentam notória ritmicidade, isso seria interpretado como um fato inato a esses respectivos tipos físicos. Além disso, tal raciocínio formava a base de pensamento dos antropólogos racialistas de meados do século XIX.

Mendes (2012) também realiza uma análise do surgimento do termo raça e racismo permeando diversos teóricos. O termo raça, que inicialmente estava ligado ao mundo animal, a partir do século XVI, tem a sua aplicação estendida ao ser humano. A utilização desse termo tornou-se mais frequente no século XVIII, sendo invocado para dar conta das diferenças entre humanos, em que uma das primeiras respostas para essa variabilidade correspondia ao clima. Essa teoria teria sido dominante até o referido século. Segundo evidencia a autora, ainda nesse século, apresentam-se também as teorias do poligenismo (nem todas as tribos humanas descendem do mesmo ato de criação) e do monogenismo (a natureza tem um protótipo geral, com base no qual cada indivíduo é formado; na sua realização, degenera ou melhora a partir das circunstâncias, em que a variedade de raças humanas deveria ser explicada a partir da raça branca, encontrando-se os tipos humanos diversificados e modificados segundo os climas). Além disso, desenvolveu-se a técnica de estudos fisionômicos que correlacionou a forma física e o caráter psicológico através da técnica da observação comparativa.

Contudo, cabe destacar que há divergências quanto ao tipo de racismo surgido com o processo de escravidão de africanos sub-saharianos e ameríndios: alguns autores realçam que o primeiro aspecto foi o religioso – “povos com religião” *versus* “povos sem religião” ou “povos com alma” *versus* “povos sem alma” – na constituição do sistema-mundo (Grosfoguel, 2016). Enquanto outros, apontam para a dimensão da aparência física das coletividades, especialmente a cor da pele, tipos de cabelos e os traços faciais.

Guimarães (2002) explica que, embora o conceito de raça não tenha existência real, ele possui uma existência nominal. A partir dos anos 1970, a retomada da categoria raça pela população negra corresponde à retomada da luta antirracista, visto que as discriminações e desigualdades não eram reconhecidas como tendo uma motivação racial, em especial pelas elites políticas e pelas classes médias, tensionando a famosa ideia de democracia racial.

Falar sobre o processo de racialização implica também refletir sobre os processos de colonização, em que desigualdades raciais se entrelaçam com as desigualdades econômicas. Para Fanon (1979), o processo de colonização, e consequentemente de descolonização, atinge profundamente o ser do colonizado, uma vez que se trata de um processo que o permeia física e simbolicamente. Consequentemente, o processo de descolonização e rompimento com as heranças coloniais acaba sendo visto como um processo de desordem.

Ainda segundo Fanon (2008), uma arma essencial dos colonizadores foi a imposição aos povos colonizados de imagens negativas contra eles forjadas, nas quais cria-se um complexo de inferioridade, que acontece primeiramente em nível econômico e, em seguida, pela interiorização dessa inferioridade. Essa última acontece a um nível psicológico, que o autor denomina de complexo psicoexistencial, no qual o preto/negro assemelha-se a um tipo neurótico obsessivo, reprovando a sua cor, aniquilando o seu estar-aqui em uma tentativa frenética de tornar-se branco. Para constatar isso, ele analisa a condição do homem negro em relação ao homem branco, em especial nas colônias francesas, e utilizando-se também da análise de alguns romances.

Ao se pensar sobre o conceito de cultura, podemos refletir o racismo como um elemento cultural. Esse fenômeno, que pretende inicialmente ser racional, individual, determinado, genotípico e fenotípico, transforma-se em racismo cultural, referindo-se já não ao homem particular, mas a uma certa forma de existir. A constelação social, o conjunto cultural, são profundamente remodelados pela existência do racismo, o que resulta, por exemplo, na desvalorização ou destruição dos valores culturais (linguagem, vestuário etc.) e das modalidades de existência (Fanon, 2021).

Neuza Santos, em *Tornar-se Negro*, nos apresenta uma reflexão importante sobre este processo. No Brasil, nascer com a pele preta e/ou outros caracteres do tipo negroide e compartilhar de uma mesma história de desenraizamento, escravidão e discriminação racial, não organiza por si só uma identidade negra. Desse modo, o “ser negro” envolve uma tomada de consciência do processo ideológico que engendra uma estrutura de desconhecimento acerca da negritude. Ou seja, “ser negro” significa tomar posse desta consciência e criar uma nova consciência, evidenciando-se também como uma tarefa política.

No contexto brasileiro, o país traz a marca de quase quatro séculos de escravidão, e como afirma Brito (2022), isso não existiu sem uma grande sintonia entre o desenvolvimento da sociedade, da economia e ideologias que justificassem a escravidão da população indígena e africana. Tais ideias que inicialmente possuíam um pano de fundo religioso com o apoio da

Igreja Católica, principalmente na segunda metade do século XIX, passam a ter uma argumentação pretensamente científica.

Com a proclamação da República e o aumento do poder das oligarquias regionais, foi facilitada a imigração internacional tanto com o objetivo de suprir a mão-de-obra após a abolição em 1888, como para um projeto de embranquecimento da população brasileira com fundamentos eugenistas. Em especial, com o Governo Vargas, há a valorização do trabalhador nacional e mestiço na qual se exigia uma conversão ideológica alterando a visão tradicional das elites sobre a mestiçagem. Contudo, trata-se de uma miscigenação dentro dos limites impostos de uma hegemonia branca, e na qual as determinações de classe se articularam historicamente com as determinações raciais (Brito, 2022).

Como argumenta Hasenbalg (2022), é necessário considerar as seguintes perspectivas: em primeiro lugar, preconceito e discriminação não se mantêm intactos após a abolição no Brasil, mas adquirem novos significados e funções; e, em segundo lugar, as práticas racistas dos grupos dominantes não são apenas sobrevivências do passado, mas estão especialmente relacionadas aos benefícios materiais e simbólicos que a população branca obtém em relação à população não-branca.

Em vista disso, no Brasil destaca-se um caráter assimilacionista e universalista de se identificar, o que reflete na noção de embranquecimento e de rejeição simbólica do negro. Nesse debate, a definição sociológica de raça até os anos 1970 mostrava-se insuficiente para distinguir “raça” de gênero, etnicidade, classe social ou outra forma de hierarquização social. Para uma melhor compreensão do racismo, é necessário entender o preconceito e a discriminação referindo-se à “raça” de uma maneira central, ou seja, a hierarquia social não poderia manter um padrão discriminatório sem as diferenças raciais (Guimarães, 1999).

Teodoro (2022) utiliza o termo “sociedade desigual” para caracterizar a sociedade brasileira apresentando as seguintes características: convive uma situação de extrema desigualdade, em detrimento de um grupo racial discriminado; produz assimetrias em áreas diversas e importantes da dinâmica social, em especial no campo da Educação; estabelece mecanismos jurídicos-repressivos que funcionam como elementos de estabilização social e de preservação do quadro de desigualdade; enfraquece as forças contrárias ao status quo, notadamente os movimentos sociais. Mais uma vez aponta-se para a produção de uma desigualdade que entrelaça raça e classe.

Desde 1986, há a presença de estudos sobre desigualdade de oportunidades educacionais analisando a relação entre origem e destino de classe no Brasil. Segundo argumenta Ribeiro (2006), autores como Silva e Souza (1986), Hasenbalg (1999), Fernandes (2005), ao realizarem

esses estudos sobre os efeitos de raça e classe de origem (características socioeconômicas) para a desigualdade de oportunidades educacionais, denotam a permanência de ambos os efeitos sobre as transições educacionais, ou seja, pessoas brancas com origens nas classes mais privilegiadas tendem a ter melhores chances de fazer com sucesso as transições educacionais.

Em relação aos estudos sobre raça e escolaridade, Bartlett e Brayboy (2005) apontam cinco abordagens teóricas adotadas por muitos etnógrafos contemporâneos. Primeiramente, a teoria ecológica cultural de John Ogbu, elaborada desde 1974, identifica dois conjuntos de fatores que influenciam o desempenho escolar das minorias: como a sociedade em geral e a escola tratam as minorias (o sistema) e como os grupos minoritários respondem a esses tratamentos e à escolarização (forças comunitárias), embora Ogbu tenha enfatizado a importância de atender às experiências raciais históricas de grupos minoritários, ele apoiou um argumento da cultura da pobreza que culpava os negros pela discriminação que enfrentavam

Em segundo lugar, a teoria da formação racial, desenvolvida por Michael Omi e Howard Winant, que rejeita as noções de raça como uma essência biológica fixa, herdada e um produto de condições materiais ou uma construção ideológica. Em vez disso, a teoria da formação racial considera a interação crítica entre contingências históricas, experiências racialmente definidas e relações políticas. Em terceiro lugar, os autores mencionam o trabalho de Bourdieu que expôs as vantagens e desvantagens de alunos de acordo com sua classe social, e com a qual diversos autores, como Levinson e Holland na teoria da produção cultural, adaptaram ou receberam influência de suas ideias para discutir outras desvantagens, como em relação à raça.

A quarta abordagem, tendo como alguns representantes John Calmore, Gloria Billings, e Delgado Bernado, seria a teoria crítica de raça que desde a década de 1980 postula que o racismo é endêmico na sociedade e na educação, e como o mesmo tornou-se tão profundamente enraizado na consciência da sociedade e da escola que muitas vezes é invisível, em sua interseção com outras formas de subordinação, como gênero e discriminação de classe. E por fim, a quinta abordagem, tendo como representantes Michael Pollock e Kenneth Schultz, examina como e quando indivíduos e instituições discutem questões de raça e racismo, e as consequências de tal conversa racial nos processos de formação racial, assim os pesquisadores examinaram como as pessoas falam e não falam sobre raça – especificamente, em que contextos e que tipos de conversas podem ocorrer. Nesse caso, a terceira e quarta abordagem citadas anteriormente podem ser interessantes para considerar os casos estudados aqui.

Em meio às variadas formas de manifestações do racismo, sublinhamos uma das formas mais sutis e mais presentes no âmbito escolar, o racismo recreativo, cuja conceituação é elaborada por Moreira (2019, p. 24):

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

Embora seja perceptível que houve grandes mudanças na moralidade social em relação à expressão pública do racismo ao longo das últimas décadas, em que atos abertamente racistas são reprovados, ainda há a reprodução de estereótipos com o propósito de moldar a percepção da realidade social a partir de certa perspectiva. Em vista disso, como aponta o autor, o humor racista se constitui em um meio pelo qual falsas percepções sobre as qualidades e os lugares que minorias raciais podem ocupar dentro da sociedade são reproduzidas.

Nesse sentido, há diversos modos de operação do racismo recreativo: primeiro, ele não pode ser interpretado apenas como um tipo de comportamento individual, mas sim está localizado em um contexto de dominação no qual busca a afirmação e satisfação psicológica por parte da população branca. É relevante assinalar o seu caráter estratégico; o racismo recreativo permite que pessoas brancas mantenham uma representação positiva de si mesmas ao encobrir a hostilidade racial por meio do artifício do humor e preserva um sistema de representações culturais que legitima a dominação branca por meio da desqualificação sistemática de minorias raciais. Diante disso, podemos também visualizá-lo como uma violência simbólica que dificulta um sentimento de pertencimento social entre negros, além de referendar posições hierárquicas assimétricas e naturalizadas.

Oliveira (2022) ao discutir sobre o racismo recreativo na escola também reflete sobre a teoria do humor e do riso, e como ao longo da história, o riso e os diversos espaços que ele ocupa no mundo social foram moldados pelas relações sociais e pelas ideologias hegemônicas presentes em cada sociedade. Assim, coadunando com Moreira (2019), o humor exprime uma mensagem ligada às ideias e valores de uma sociedade, permitindo difundir quem merece ou não respeito.

Na sociedade em geral, assim como no campo escolar, há um certo receio da população em utilizar o termo “negro”, muitas vezes prefere-se usar “moreno”, “moreno escuro” ou “mulato”. De acordo com Munanga (1999), no Brasil, a divisão entre mestiços e negros, por conta do tratamento diferenciado que os primeiros recebiam por serem filhos de senhores brancos, enfraqueceu a solidariedade e união entre os dois. Munanga ainda afirma que o fato

de o mestiço aceitar o branqueamento para encontrar um melhor lugar na sociedade reduziu o descontentamento entre as raças. A categoria mestiça refletia a atual categoria censitária “parda” na qual o autor cita dados censitários para fundamentar a ideia de que tais categorias reforçam o ideal de branqueamento e dificultam o processo de afirmação da identidade negra.

Durante a análise de questões raciais, destacamos as considerações realizadas por Antônio Sérgio Guimarães (2002, 2021). Como aponta, o conceito de “raça” parece único — se concebido sociologicamente — em seu potencial crítico: por meio dele, pode-se desmascarar o persistente uso da noção errônea de raça biológica, que fundamenta as práticas de discriminação e tem na “cor” (tal como definida pelos antropólogos dos anos 1950) a marca e o tropo principais. Nas Ciências Sociais, temos a raça como uma categoria analítica essencial para a compreensão da realidade brasileira e as fronteiras simbólicas raciais, ao organizar e hierarquizar a sociedade, são também utilizadas pelos dominados para resistir à opressão.

Uma perspectiva pertinente a esta pesquisa trata-se dos estudos de Lívio Sansone (1996a, 1996b), que enfatiza como o sistema de classificação racial é permeado por conflito e pela negociação em torno da cor, e, em geral, reflete as várias formas através das quais a ideologia racial é vivenciada nas diferentes camadas sociais e nas instituições. Ou seja, possuímos um sistema não polar, e além disso, tem-se uma relativa permeabilidade e relatividade das categorias raciais, que podem ser contornadas e iludidas por meio do uso de outras características e qualidades de forma a ajudar a superar as barreiras de raça. Assim, sua pesquisa evidencia como o uso de terminologia da cor, como também as estratégias para gerir as relações raciais, varia por contexto (trabalho, lazer, família) ou momento do dia ou da semana, como também em relação ao tipo de conversa, e de quem e com quem se fala. Conforme podemos observar no seguinte trecho:

Acrescente-se que, sobretudo num contexto urbano, no qual as redes de contatos tendem a uma maior complexidade e heterogeneidade, a identidade negra, como as outras identidades étnicas, se redefine, em relação com outras identidades sociais importantes, baseadas na classe, no gênero, no lugar de moradia e na faixa etária. Tudo isso produz um sistema absolutamente dinâmico, com regras sujeitas a mudanças, onde o conflito de interesses fortalece um certo ecletismo e as “normas somáticas” (o tipo físico e a “aparência” preferidos) são mais elásticas do que normalmente assumido (Sansone, 1996b, p. 166).

Podemos dizer que o desafio mais crítico para aqueles que lutam contra o racismo no Brasil está em convencer a opinião pública do caráter sistemático e não-casual dessas desigualdades; e mostrar a sua reprodução cotidiana através de empresas públicas e privadas,

através de instituições da ordem pública, educacionais e de saúde pública, para evidenciar dicotomias elite/povo, branco/ negro na sociedade brasileira (Guimarães, 1999).

Em relação ao debate na Antropologia, como veremos mais adiante, também não há a imposição de uma teoria abrangente e consensual, mas sim diversas abordagens que, de modo geral, transitam num campo interdisciplinar. Depois de várias décadas de reflexões teóricas sobre o tema, ainda vemos sua emergência e uma nova geração de pesquisas que não apenas enxerga a “diferença” negra, como diferença cultural, mas sim localiza os sujeitos sociais negros concretos num espaço de lutas e de desigualdades (Pinho; Sansone, 2008).

1.4 Algumas reflexões etnográficas

Refletir sobre o trabalho de campo sempre parece ser uma tarefa desafiadora por tratar-se do encontro de diferenças (ou semelhanças), e pelo fato de os conceitos se construírem em um espaço de intersubjetividade. Não sobrepor as minhas crenças e opiniões em campo, e ao mesmo tempo, ter um olhar alargado para compreender as nuances mais imperceptíveis se constitui uma tarefa complexa. “Transformar o exótico no familiar, e/ou transformar o familiar em exótico”, como bem afirmou Roberto DaMatta (1978). Afinal, os sujeitos pesquisados influenciam e também podem ser influenciados, com isso, cabe um cuidado metodológico apurado.

A relação e comunicação pesquisador-pesquisado e a forma de compreensão da cultura; o processo de conexão e confronto entre teoria-campo e a importância das escolhas epistemológicas na legitimação de discursos; a escrita como uma importante forma de autoridade etnográfica e seu papel na atribuição de significância ao campo constituem importantes fatores que refletem o percurso do desenvolvimento da Antropologia e que devem ser levados em consideração pelo pesquisador.

Destacamos aqui a noção de “momento etnográfico” como uma relação de imersão total e parcial entre o campo e a escrita, ou seja, podemos perceber a relação conjunta entre o momento da observação e o da análise. Para esse estado de imersão, torna-se necessária uma flexibilidade, o estabelecimento de relações, e a atenção com certas práticas revelatórias e o seu efeito de deslumbramento. Tendo como base o campo da pesquisa – meio educacional urbano - cabe ressaltar que o trabalho de campo quando realizado na mesma sociedade que o antropólogo assume formas particulares, torna o lugar comum complexo, sendo assim necessário refletir a respeito do controle sobre a conversão da experiência vivida e como o próprio conceito de sociedade incrustado nas relações pode produzir a ilusão de um ‘todo

coerente', visto que as diversas relações estabelecidas podem produzir diferentes efeitos etnográficos (Stratehn, 2014).

A forma como o nativo ou o sujeito pesquisado é considerado nas análises do pesquisador varia no desenvolvimento da disciplina antropológica. Cabe ressaltar novamente a visão de Marilyn Stratehn sobre como o sujeito pesquisado mobiliza categorias e significados, e não apenas interpreta estruturas significantes da cultura. A autora critica diversos conceitos já edificados na Antropologia, inclusive o de sociedade e indivíduo, e contribui para repensar o fazer etnográfico. Por exemplo ao referenciar o conceito de socialidade como uma alternativa a esse binarismo causal (indivíduo-sociedade) presente na disciplina que não engloba de fato as relações sociais, apresenta como através das relações que são criadas e recriadas constantemente é necessário pensar em uma relacionalidade, pois as pessoas produzem suas noções e a si própria através das relações. Dessa forma, percebe-se uma grande crítica a tradição vigente do trabalho de campo presente em especial na antropologia britânica que era analisar as sociedades buscando o que geraria a coesão e o equilíbrio entre suas partes.

Pesquisar em um ambiente como a escola, tendo como principais interlocutores os adolescentes (alunos), também traz à tona a reflexão sobre até que ponto conseguimos levar os 'nativos' realmente a sério, principalmente considerando a questão da autoridade etnográfica, ou quando subentendemos que compreendemos mais da temática a ser pesquisada do que eles. Afinal, é necessário pensar sobre os limites do trabalho de campo, a transformação do próprio antropólogo no fazer etnográfico e na desestabilização das formas dominantes de pensar (Goldman, 2003; 2008).

A todo momento, essas questões descritas se apresentaram em campo, principalmente nos seguintes aspectos: em primeiro lugar, como minha experiência anterior de campo havia sido em escolas públicas, senti uma grande diferença na organização, nos valores e no perfil dos alunos. Além de uma maior variedade, visto que as instituições de ensino abrigavam alunos de diversos bairros do Recife e da região metropolitana. Em vista disso, a ideia de a "escola como um microcosmo da sociedade", conforme já citado, parece ter ganhado um sentido literal.

Importa enfatizar a dificuldade de interpretação dos dados, visto certa "fixação quase inconsciente" de buscar uma coerência geral dos fatos a todo momento; somada à escassez de trabalhos que interseccionem estudos relativos a questões raciais com a escolarização de camadas médias ou altas. Assim, sempre houve o cuidado de não sobrepor as minhas opiniões sobre a temática, visto que questões de classe e raça são muito caras a mim, e por exemplo, poderiam influenciar nas respostas dadas pelos interlocutores, em especial, os estudantes.

Diante das reflexões realizadas e das peculiaridades do fazer etnográfico na escola, cabe também destacar as discussões acerca da “*Classroom Ethnography*”. Bloome e Beauchemin (2018) a descrevem como uma abordagem para o estudo da vida em sala de aula fundamentada na antropologia cultural, social e linguística, sendo uma etnografia da e na sala de aula, com contribuições tanto nas Ciências Sociais como na prática educacional. Para Erickson (2010), ela não é tanto um conjunto de técnicas ou métodos, mas sim uma perspectiva com intenção etnográfica, e bem diferente dos moldes tradicionais, visto que se trata de um ambiente familiar ao pesquisador. É necessário explicitar a peculiaridade desse processo, pois constitui um ambiente em que nenhum dos participantes vive a vida inteira e no qual o pesquisador já possui um conhecimento prévio, já que frequentou a instituição escolar em configurações semelhantes.

Dessa forma, por ser um ambiente familiar demais para um entendimento à primeira vista, é necessário o estranhamento do familiar. Assim, reforçar o caráter etnográfico da pesquisa em sala de aula torna-se essencial, visto que também muitos estudos sobre o campo escolar apresentam apenas um caráter descritivo, sem uma visão holística. Erickson (2010) ainda explica que é necessário considerar o local constituído por relações de influência mútua entre diferentes aspectos, em uma visão total, e conectado com outras esferas da vida social.

Como reforça Fonseca (2010), o método etnográfico pode constituir um instrumento que enriquece a intervenção educativa a depender do diálogo estabelecido entre o agente e seu interlocutor. Contudo, esse processo comunicativo não é tão simples, visto que em muitas situações, por causa de uma diferença em faixa etária, classe, grupo étnico, sexo ou outro fator, existe uma diferença significativa entre os dois universos simbólicos capaz de jogar areia no diálogo. Logo, é necessário estar atento a essas diferenças, em especial, no que diz respeito às instituições⁷ investigadas aqui, visto que possuíam um universo bastante diverso.

Estar em uma observação participante também é um exercício duplo: lembrar que nossos modelos são criações abstratas usadas para nos orientar, mas a vida cotidiana está repleta de zonas mal definidas e maneiras de ver e pensar o mundo que não são homogêneas. Ao mesmo tempo, deve-se estar atento a não cair na reificação de processos coletivos, mas também ousar — a partir da observação de caso após caso — na criação de novas hipóteses (Fonseca, 2010).

1.5 Particularidades metodológicas da pesquisa

⁷ Em relação as duas instituições investigadas, utilizaremos nomes fictícios para identificá-las: Colégio Avance e Colégio Saberes.

Em geral, no âmbito metodológico, esta pesquisa constou de observações participantes, entrevistas gravadas e não gravadas⁸, aplicação de questionários, oficinas pedagógicas⁹ e acesso às postagens do Instagram de ambas as instituições. As observações participantes, as entrevistas e os questionários ocorreram no segundo semestre de 2022, mais especificamente entre outubro e dezembro, sendo apenas a análise das postagens na rede social que continuaram após esse período, devido a dois motivos: uma das escolas fechou em dezembro de 2022, e a outra, negou a continuação da realização da pesquisa.

Conforme citado em nota de rodapé, esse trabalho está inserido no projeto coordenado pela Prof^a. Dra. Mísia Reesink intitulado “‘Des-Cobrindo’ o Brasil: ‘noção de pessoa’, vida-morte, religião-política e desigualdade no espaço escolar confessional e não confessional das camadas médias brasileiras”¹⁰. Dessa forma, a pesquisa também contou com a participação de outros pesquisadores¹¹, envolvendo momentos de pesquisa individual e colaborativa. Mesmo inserido no projeto, este trabalho se desenvolveu com a sua individualidade, com questionários e entrevistas voltadas para questões raciais, afim de atender as suas particularidades.

Por conseguinte, os questionários foram aplicados em colaboração, ao englobar também outras temáticas pesquisadas pelos outros membros do projeto, conforme será apresentado no capítulo 2. Dessa forma, os mesmos foram divididos em seções temáticas, em que de certa forma, cada seção focou em eixos trabalhados por cada pesquisador. Da mesma forma, as entrevistas foram divididas em seções, na qual as partes dedicadas as temáticas raciais foram formuladas por mim.

As oficinas pedagógicas constituíram momentos em que houve mais colaboração conjunta do projeto, conforme será detalhado no quarto capítulo. Em relação ao trabalho de campo, cada pesquisador realizava suas observações, de acordo com sua disponibilidade para ir ao campo. Foram elegidas algumas disciplinas para acompanhamento das aulas, conforme a afinidade com a temática, considerando também o curto período tempo que tínhamos para a

⁸ No Colégio Avance, foram 4 entrevistas, somente com professores (História do Brasil, História Geral, Filosofia/Sociologia) e a coordenadora pedagógica. No Colégio Saberes, foram 10 entrevistas, sendo 4 entrevistas com docentes (Filosofia/Sociologia, História Geral, Língua Portuguesa e Artes) e 6 entrevistas com discentes, sendo 2 entrevistas com cada série do ensino médio.

⁹ Foram realizadas duas oficinas pedagógicas, uma em cada instituição. Em cada oficina, foram reunidas as turmas do Ensino Médio presentes nas instituições.

¹⁰ Este projeto está vinculado ao grupo de pesquisa “DEVIR Religião, Contemporaneidade, Morte e Imagem”, o mesmo apresentou como objetivo compreender e descrever quais são e como são postos em prática os mecanismos de (re)produção das estruturas de desigualdade, exclusão e banalização da vida e da morte de determinadas categorias de pessoas; tomando como base as interconexões e transversalidades entre os temas educação/ religião/ política/ noção de pessoa/ vida-morte/ poder-desigualdade.

¹¹ O projeto contou tanto com pesquisadores da graduação (iniciação científica), como da pós-graduação.

pesquisa. Assim, cada pesquisador focou em sua linha temática, e posteriormente houve a socialização de impressões e discussões conjuntas.

A pesquisa sofreu diversas dificuldades em todo o seu percurso. Em primeiro lugar, por conta da situação política bem polarizada das eleições presidenciais de 2022, na qual as temáticas presentes na pesquisa e no projeto geravam uma certa desconfiança para as gestões das escolas. Assim, antes das duas instituições¹² aqui pesquisadas concederem o aval para a pesquisa, outras escolas negaram a participação, inclusive em uma dessas negativas, houve a justificativa de que a pesquisa seria “política” demais para a instituição. Em segundo lugar, as dificuldades colocadas por conta da pandemia do covid-19, na qual no momento da pesquisa, as escolas estavam retomando seu calendários e as atividades presenciais, dessa forma, algumas instituições negaram a participação justamente por estarem com o cronograma bastante “apertado”.

Vale ressaltar também que realizar pesquisas com menores de idade é um processo complexo que exige uma abordagem cuidadosa e ética. Em primeiro lugar, em relação ao consentimento, em que é necessário também a autorização dos pais ou responsáveis legais. Outro ponto trata-se de que as respostas de questionários e entrevistas podem ser influenciadas por fatores como maturidade emocional e cognitiva, ambiente familiar e escolar, entre outros. Além disso, muitos alunos apresentam uma certa dificuldade em expressar seus pensamentos e sentimentos de maneira clara e articulada.

As duas instituições apresentavam universos bem distintos, o que resultou em diferentes níveis de dificuldades e facilidades para me “movimentar” em campo. No Colégio Avance, enfrentei muitas dificuldades para a aproximação com os interlocutores. Já no Colégio Saberes, alunos e professores mostraram-se mais solícitos à minha entrada e permanência em campo. A quantidade de alunos presentes em cada escola, assim como o tamanho de suas infraestruturas, também influenciou na aproximação ou distanciamento desses sujeitos. Na primeira, havia um número expressivo de alunos, com turmas desde a Educação Infantil e uma grande infraestrutura, o que, por vezes, dificultava meu deslocamento e acompanhamento dos interlocutores entre os diversos espaços da escola. Na outra, havia um número reduzido de alunos e uma infraestrutura pequena, o que facilitava minha aproximação com os sujeitos pesquisados. Cabe ainda destacar que, no Colégio Saberes, os interlocutores, ao detectarem o espectro político mais progressista desta pesquisadora, tenderam a serem mais abertos ao diálogo e mais simpáticos à minha presença na escola.

¹² As duas instituições aqui investigadas foram escolhidas de acordo com o critério da disponibilidade. Naquele período, foram as únicas escolas que deram um aval positivo para a realização da pesquisa.

Como as observações nas escolas foram paralelas, e ambas funcionavam pelo turno matutino, foi necessário revezar a presença entre as duas instituições. A decisão foi de acompanhar especialmente as disciplinas onde poderia haver maior probabilidade de discussões de cunho racial ou de temáticas relativas, como História, Filosofia e Geografia. Não houve dificuldades em obter permissão para assistir às aulas, mas demorou um pouco, especialmente na instituição Avance, para que os alunos se familiarizassem com a presença de uma pesquisadora, que inicialmente era uma pessoa desconhecida.

Com isso, destacamos novamente a importância das discussões de Bloome e Beauchemin (2018) acerca da *Classroom ethnography*: em primeiro lugar, a necessidade de observar e participar das atividades diárias da escola, o que foi realizado ao longo do campo durante as aulas e eventos feitos pelas instituições; em segundo lugar, estar atento a interações verbais e não-verbais que ocorrem no campo, que revelam muito sobre dinâmicas de poder e processos de aprendizagem. Em terceiro lugar, compreender que as práticas de sala de aula não podem ser isoladas do contexto cultural, social e institucional mais amplo, especialmente considerando que a pesquisa foi realizada durante o período das eleições presidenciais de 2022, permeado por muitas tensões político-sociais. E, por fim, ter a consciência de que o pesquisador também é um participante e que sua presença e perspectiva influenciam a pesquisa.

Erickson (2010) contextualiza as influências de diversas esferas da vida social no âmbito escolar, pois a escola não se constrói desconectada de outras instituições sociais: a família, as instituições religiosas, a política nacional, influenciam diretamente em hábitos comportamentais dos alunos e nas decisões da gestão escolar. Conforme veremos em capítulos seguintes, haverá uma significativa influência da família nas rotinas escolares.

Conforme já citado, foi possível identificar a influência da minha presença durante a pesquisa, no andamento das aulas e em alguns discursos, nos quais os interlocutores, em especial, gestores e professores tentavam evidenciar a todo momento que os debates sobre as questões aconteciam nas instituições. Em especial, no Colégio Saberes, havia o incentivo por parte de docentes para que eu também participasse das aulas, com discussões e comentários. Alguns alunos se mostravam curiosos, porém a maioria, indiferente.

De forma geral, as questões raciais se apresentaram de forma sutil em campo, sem grandes tensões, o que por vezes gerava a desconfiança se como pesquisadora estava realmente conseguindo de fato acompanhar o cotidiano das escolas. Em virtude disso, foi necessário saber adequar as expectativas com os dados encontrados em campo.

Em relação às classificações raciais durante a pesquisa, utilizamos ora o processo de autoidentificação, ora de heteroidentificação¹³ com os estudantes das escolas. Nos momentos em que foi possível realizar o processo de autoidentificação, sobretudo nas entrevistas, priorizamos esse procedimento. Contudo, pelo fato de os questionários não serem identificados, utilizamos a heteroidentificação para relatar algumas situações etnográficas. Além disso, em situações em que foi possível detectar a autoidentificação do interlocutor durante as entrevistas e esta divergisse da heteroidentificação realizada por mim, especificamos essa divergência.

1.6 Sobre os capítulos

No segundo capítulo, intitulado “O processo de escolarização das camadas médias e o recorte etnográfico na cidade de Recife”, é apresentada uma discussão bibliográfica sobre o desenvolvimento da educação formal no Brasil, em especial na diferenciação entre aspectos de classe e raça. Há uma discussão de alguns pontos relativos ao levantamento histórico dos bairros, e sua relação com os aspectos gerais das escolas. Além disso, apresentamos uma ambientação etnográfica de cada uma das escolas, com o intuito de compreender sua rotina.

No terceiro capítulo - “(Re)produção cultural e a escolarização de camadas médias”, são dispostos dois tópicos a respeito de uma breve discussão sobre o conceito de camadas médias, na qual justificamos a utilização do termo nesta pesquisa; e outro, sobre os conceitos de capital social e cultural no âmbito escolar. Após isso, discutimos os aspectos político – culturais de cada uma das instituições baseados nos dados dos questionários e na observação participante, além de alguns pontos envolvendo a relação família – escola.

No quarto capítulo, intitulado “Racialidades, desigualdades e o etnografar nas escolas”, buscamos verificar se e como as questões raciais identificadas nas instituições podem indicar a presença de constituição de desigualdades. Para isso, desenvolvemos uma análise mais aprofundada da percepção dos interlocutores, em especial a partir do trabalho etnográfico que envolveu observação participante, entrevistas e oficinas pedagógicas.

Nas “Considerações finais”, realizamos uma retomada dos principais pontos de debate

¹³ Heteroidentificação é o processo em que a identidade racial de uma pessoa é definida por outros, ou seja, por observadores externos que a classificam com base em suas características físicas, como a cor da pele, os traços faciais e o tipo de cabelo. Esse procedimento é especialmente relevante no âmbito das políticas de ação afirmativa, como as cotas raciais em universidades e concursos públicos, onde comissões de heteroidentificação são encarregadas de verificar se o candidato corresponde aos critérios de pertencimento étnico-racial exigidos.

deste trabalho, além de apresentar as conclusões, mesmo que parciais, sobre o tema abordado.

2 O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DAS CAMADAS MÉDIAS E O RECORTE ETNOGRÁFICO NA CIDADE DE RECIFE

Diversos estudos destacam a escola como uma importante instituição social fornecedora da educação formal e de socializações, na qual evidenciamos as discussões de Bourdieu e Passeron (2008), que enunciam a mesma como constituidora de disposições culturais. De acordo com essa lógica “bourdiana”, a instituição forneceria a aparência de legitimidade às desigualdades sociais, podendo sancionar a herança cultural e o dom social como dom natural¹⁴. Outros autores também destacam como a reprodução da estrutura da distribuição do capital cultural se realiza mediante a relação entre as estratégias familiares e a lógica específica (programada, rotinizada e homogeneizada) da cultura escolar (Almeida; Nogueira, 2002). Tal questão, além de envolver a relação família-cultura escolar, poderia servir na legitimação de desigualdades sociais e manutenção do *status quo*.

Além disso, sob um olhar da historiografia do estabelecimento da educação formal no Brasil, é possível perceber que desde tempos coloniais há o desenvolvimento de uma educação voltada para o privilégio das classes mais abastadas. Nesse processo, como veremos, a questão racial também é considerada como fator importante na própria formação da educação brasileira. Assim, neste capítulo, realizamos uma breve reflexão sobre a escolarização de elites, além da contextualização do recorte etnográfico da pesquisa localizado na cidade de Recife, com a descrição das instituições escolares pesquisadas e dos bairros em que elas estão localizadas.

2.1 Uma breve reflexão histórico-social sobre a escolarização de elites

O processo de criação da educação formal no Brasil destaca-se pelo seu caráter confessional e, em grande parte, voltado para a escolarização de elites. Durante o período colonial, temos um regime baseado na grande propriedade e na mão-de-obra escravizada, com o início de um ensino comandado pelos padres jesuítas da Companhia de Jesus, no qual tem-se uma educação elementar à população indígena e branca; uma educação média para os homens da classe dominante; e uma educação superior religiosa para os sacerdotes. Contudo, a obra

¹⁴ A herança cultural acarreta em diferença desde a tenra idade na escola, já que a família transmite aos filhos um certo capital cultural e sistema de valores associada a uma categoria socioeconômica. Tal herança influencia na trajetória e êxito escolar, e muitas vezes, é interpretado como algo meritocrático (dom natural) ou a um destino determinado, quando na verdade podemos falar de um “dom social” em que a combinação de capital cultural e *ethos* geram desigualdades socioculturais, na qual a escola sanciona tais desigualdades tratando todos como iguais em direitos e deveres e atribuindo aqueles com insucesso escolar a sua ausência de “dons e méritos” (Bourdieu & Passeron, 2008).

catequética acabou gradativamente dando lugar à educação de elites, devido aos maiores lucros e à formação da classe sacerdotal para a Companhia de Jesus (Ribeiro, 1993; Romanelli, 1986).

Ainda segundo os autores, na primeira metade do século XVIII, tem-se uma série de reformas colocadas durante o período pombalino, com a continuidade de um ensino enciclopédico e aristocrático. Com o ato institucional de 1834, há uma descentralização da responsabilidade educacional do nível primário e médio, onde o Poder Central regulamentava apenas o ensino superior. O abandono desses níveis levou à falta de recursos com o falho sistema de arrecadação tributária com fins educacionais, o que gerou um forte retrocesso na qualidade de ensino, em que os particulares assumiram boa parte dos níveis primário e secundário, contribuindo para a alta seletividade e o elitismo educacional. Ou seja, desde os tempos imperiais a elite já destinava seus filhos às escolas particulares ou contratava professores particulares.

Assim, há uma tradicional destinação das escolas públicas para crianças pobres e negras desde o Império. Com isso, a classe mais pobre destaca-se como a clientela desfavorecida e prejudicada, devido à estrutura política e à condição inferior da escola pública, muitas vezes com a impossibilidade de permanência das crianças nas escolas devido à pobreza, além dos estereótipos negativos e da rejeição aos alunos negros no ambiente escolar. Devido à condição de cidadão ainda por se fazer, a escolarização também se apresentou como uma condição de homogeneização cultural. Em especial, durante o Império, temos a tradição do colégio dos padres na fundação de escolas, com diversas tensões e precariedades, em um projeto civilizador idealizado não no caráter emancipador, mas para um fortalecimento e autorrepresentação das elites (Almeida, 1999; Bittencourt, 2002; Teodoro, 2022; Veiga, 2017).

A chegada da República encontrou um país de analfabetos, com uma elite predominantemente composta por bacharéis e pela oligarquia rural, além de uma população pobre com uma oferta escassa de escolas. Nesse período, a delegação das escolas primárias ao Estado fortalece o clientelismo e o coronelismo, proporcionando visibilidade e legitimidade aos atos das elites locais. Embora a educação formal exerça um papel importante no processo de formação do Estado-nação brasileiro, que demanda questões relativas ao nacionalismo e à homogeneização cultural, temos uma dificuldade histórica na oferta de uma educação pública e de qualidade para todos (Teodoro, 2022).

A construção de um ideal nacional remete à virada do século XIX para o XX - um período de transição no qual o país passou de uma economia escravista e organização monárquica para uma organização republicana e de proletariado urbano. A partir dos anos de 1930, há articulação de vários tipos de instituições educacionais e a sistematização das diversas

formas escolares existentes no território. Durante o contexto republicano, a política educacional federalizada introduziu a relação entre reformas escolares e localismo político como expressão do governo das oligarquias (Veiga, 2016, 2017; Ortiz, 1994).

Em relação à questão de uma moral laica para a organização do sistema educacional, só ocorre a partir dos anos 1920. E assim, o atendimento à maioria da população através de um sistema educacional só ocorre depois dos anos 1930 (Almeida, 1999; Bittencourt, 2002; Veiga, 2017). Contudo, conforme elencado por diversos autores, o projeto de universalização forjado após os anos 1960 com a reforma educacional, e mesmo ampliado com a Constituição de 1988, não se efetivou como inclusivo e democrático (Teodoro, 2022).

Diversos autores discutem sobre o papel de conservação social da escola e, conseqüentemente, excludente. Bourdieu (1998; 2008) reflete como a ação pedagógica produz uma violência simbólica através da interiorização de arbítrios culturais, ocultando as relações de poder que o sustentam. As reproduções cultural¹⁵ e social apresentam-se como inseparáveis, visto que as relações de força presentes dentro da estrutura pedagógica se tornam autônomas, mas ao mesmo tempo, dependentes da estrutura social a fim de reproduzir essa mesma estrutura. Nessa linha, a educação fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais e sanciona a herança cultural e o dom social como dom natural.

Destacamos o estudo de Almeida (2002) ao discutir a relação entre escolarização e estratificação social no Colégio Santo Tomás - em São Paulo, que tem como público maior crianças e jovens da classe média alta da cidade. O autor demonstra que, através desse processo de escolarização, a escola fornece redes de influência, núcleos de formação de poder estruturados, aparatos para o desenvolvimento de um estilo de vida e a aprendizagem dos modos de gestão das relações, de acordo com a dinâmica da classe média alta.

Tais questões levam a um sistema de ensino que opera em associação com a família, destinando as posições adequadas para essa classe e produzindo uma experiência escolar particular para as elites. Nesse sistema, há uma “aprendizagem da diferença”, ou seja, uma afirmação da posição social e do direito desses grupos a uma proporção maior dos recursos produzidos pela sociedade. Além disso, reflete a ideia de “meritocracia” para alguns postos de trabalho que envolvem autonomia e controle, e aborda processos que perpassam o espaço escolar e questões ainda referentes ao passado escravista.

¹⁵ Bourdieu (1998) ao pesquisar sobre o sistema escolar francês aponta como a escola constitui um espaço de reprodução social, dominação e legitimação do capital cultural (considerando a cultura com um bem simbólico), em que o mesmo reproduz privilégios, desigualdades sociais e mantém o *status quo*.

Van Zanten (2010), em uma análise de instituições escolares francesas, aponta como a escolha dos estabelecimentos escolares leva, em geral, a uma concentração de características escolares, sociais e étnicas semelhantes, revelando interesses de classes, e a presença de uma diferenciação de estratégias de interesses pelas famílias de classes superiores e de camadas intermediárias envolvendo, por exemplo, o valor da responsabilidade da escola e o valor de troca de conhecimentos. Dentro de um próprio sistema escolar, há alunos mais favorecidos por um conjunto de mecanismos sutis, próprio do funcionamento da escola, que “beneficia” os mais favorecidos das escolas de classes superiores (Dubet, 2003). Embora, trata-se de uma análise em instituições francesas há diversos pontos que se assemelham a configuração brasileira.

As diversas literaturas elucidam diferentes estratégias dessas camadas sociais no âmbito escolar, em especial nas posturas sociais dos alunos e na relação família-escola. No segundo e terceiro capítulo abordaremos as estratégias e os modos de socialização e reprodução de desigualdades raciais nas escolas da pesquisa, nas quais será possível visualizar que se trata de perfis escolares com grandes diferenças.

2.2 Mapeamento das escolas: bairro, zona, mensalidade e confessionalidade

Segundo levantamento realizado no projeto¹⁶ no qual esta pesquisa está inserida, há 94 escolas particulares em Recife (INEP, 2020)¹⁷ dentre confessionais e não confessionais, sendo que dentre estas conseguimos informações mais precisas de 60, sendo 18 confessionais. Além disso, foram mapeadas informações como mensalidade, zona e bairro¹⁸.

Conforme o projeto, nas classificações por “renda”, adotou-se aprioristicamente uma classificação ética, em que se dividiu as escolas em classes a partir do valor das matrículas, comparando-se com as classificações de renda do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística)¹⁹. Para preservar o anonimato das instituições, não será explicitada a tabela de dados com a indicação do nome de cada uma das escolas. Contudo, serão apresentados os dados gerais

¹⁶ O projeto é coordenado pela Prof. Dra. Mísia Reesink intitulado “‘Des-Cobrindo’ o Brasil: ‘noção de pessoa’, vida-morte, religião-política e desigualdade no espaço escolar confessional e não confessional das camadas médias brasileiras”, com interfaces nas áreas de religião/educação/política, financiado pelo CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico).

¹⁷ Os dados do INEP do censo escolar de 2019, e aqueles ainda não sistematizados de 2020, estão disponíveis para consulta no site <http://academia.qedu.org.br>.

¹⁸ Os valores da mensalidade foram obtidos entrando em contato com as escolas, assim como a confessionalidade

¹⁹ Segundo o IBGE, na Classe A, temos as famílias com renda superior a 20 salários mínimos. Na Classe B, encontram-se as que tem rendimento entre dez e 20 salários mínimos. E na classe C, entre quatro e dez salários mínimos.

sobre essas classificações. Em primeiro lugar, podemos apontar a divisão por classe: escolas de classe média-alta (A+ com 12 escolas e A- com 9 escolas), escolas de classe média-média (B+ com 15 escolas e B- com 18 escolas), escolas de classe média-baixa (C com apenas 6 escolas)²⁰.

Também observamos as instituições de acordo com alguns quesitos, além da mensalidade/classe, por exemplo, com os conceitos de “Escola Tradicional” (13 escolas) e “Escola Nova/Nouveau Riche” (47 escolas). O primeiro foi estabelecido com base em uma demarcação temporal de fundação – as instituições fundadas até a década de 1950. Essas instituições que já estão ativas há um bom período de tempo em Recife possuem seus nomes e históricos circulando nas camadas médias e altas da cidade, constituindo um lócus de formação com características específicas. Já a Escola Nova/Nouveau Riche remete-se ao pós-período de 1950²¹, ou seja, constituem instituições que começaram a “fazer o seu nome” na cidade há um tempo relativamente curto, e que, de forma geral, apresentam um olhar mais renovado aos valores educacionais e formativos.

Ainda temos a classificação por “confessional” (18 escolas) e “não-confessional” (42 escolas) referente à presença ou ausência de bandeiras religiosas pela instituição. Historicamente, no Brasil, temos o domínio da Igreja Católica no campo religioso, educacional, político e cultural até a Proclamação da República, e a partir disso, uma abertura do Estado para outras religiões influenciando o surgimento de novos modelos educacionais. A escola confessional era vista como uma instituição religiosa e não como entidade educadora capitalista, apenas ao longo das décadas passa a ser vista como uma empresa que fornece serviços educacionais (Balbinot, 2015; Pereira, Abreu, Veras, 2016).

Com os dados coletados, verificamos que a maioria das escolas tradicionais se encontram na camada mais elevada – classe A/classe média-alta – e são confessionais, enquanto aquelas com a concepção “Escola Nova/Nouveau Riche” se localizam nas categorias classe

²⁰ Foram estabelecidos os seguintes parâmetros de acordo com as mensalidades: Classe A+: acima de 2.000,00; A-: 1.401,00 - 1.999,00; B+: de R\$901 - 1.400,00; B-: de R\$501 até R\$900; C: até R\$500. Essas classificações foram construídas a partir do ponto de vista da equipe do projeto em comparação com a classificação de renda do IBGE.

²¹ Existem também as concepções “tradicional” e “nova escola”, segundo uma concepção pedagógica, a primeira remetendo-se ao professor no centro do processo, com um método de ensino- aprendizagem focada na dedução com memorização e a reprodução de valores e cultura ligadas ao passado; e a segunda, remetendo-se a um modelo iniciado na Inglaterra no fim do século XIX, que prioriza a relação entre experiência e educação, com o processo de aprendizagem focado na compreensão, tendo o aluno no centro do processo de ensino-aprendizagem. Diante do contexto do tema pesquisado, na qual o tempo de existência das escolas de classe média-alta e circulação dessas culturas escolas, com reflexos no capital econômico e cultural, mostrou-se mais adequado levar em conta o período de demarcação temporal.

média-média e classe média-baixa, sendo a maioria delas não-confessionais (37 de 42 escolas). Além disso, destaca-se que na classe C (média baixa) não há nenhuma escola confessional.

A prevalência de escolas confessionais no método tradicional aparenta ser uma consequência do próprio desenvolvimento histórico da educação, que surgiu inicialmente com o controle da Igreja Católica. E a convergência para camadas mais elevadas parece refletir o próprio estabelecimento da educação formal no Brasil, que de início apresenta-se com incumbência principal da Igreja Católica direcionada para educar os filhos das elites, nas quais, mesmo com o advento de escolas protestantes, em especial escolas americanas protestantes, a elite brasileira valoriza esse ensino com o intuito de manter o status quo (Pereira, Abreu, Veras, 2020). Ainda com o passar das décadas, parece haver uma concordância entre as demandas das expectativas de famílias dos grupos dirigentes e a dos elementos da experiência escolar e da estrutura social que concretizam essa experiência, como colocam Almeida (1999), Bourdieu (1998-2008) e Teodoro (2022).

As escolas de classe A estão concentradas em três bairros: Graças, Boa Viagem e Madalena, que possuem um dos maiores valores de rendimento nominal médio mensal domiciliar de Recife²². As instituições de classe B têm um perfil misto, situadas em bairros como Várzea (R\$ 2049,33), Cordeiro (R\$ 2817,73) e Boa Viagem (R\$ 7108,00), que apresentam níveis socioeconômicos distintos. Já no perfil da classe C, percebemos que todos têm o valor médio nominal de rendimento mensal domiciliar *per capita* abaixo de dois salários mínimos, como Nova Descoberta, Ibura e Alto do Mandu (variando entre R\$ 898,39 e R\$ 2045,08).

Clemente (2013) apresenta em sua tese um estudo sobre as culturas escolares de escolas particulares em Recife no período imperial e explica como elas foram construídas em diálogo com as culturas urbanas nas quais estiveram inseridas e, que provavelmente, influenciaram-se mutuamente. Além disso, mostra como se distribuía pelos bairros centrais: Bairro do Recife, Boa Vista, Santo Antônio e São José e no arrabalde da Madalena, onde se concentrava a maioria da população da cidade, e funcionavam em palacetes, chácaras, sobrados e casas térreas. A autora conclui que, de forma geral, a localização das escolas pelos bairros da cidade privilegiava aqueles nos quais residia a chamada “boa sociedade”, estando a serviço da manutenção e do

²² Segundo dados da Prefeitura de Recife e do IBGE, o rendimento nominal mensal domiciliar per capita da maioria da população de Recife (60,4%) está entre ¼ a 2 salários mínimos. O bairro das Graças possui um rendimento de R\$ 9484,00; o bairro de Boa Viagem, R\$ 7108,00; e o bairro da Madalena, R\$ 5521,52. Ver mais em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pe/recife/pesquisa/23/26170> e <https://www2.recife.pe.gov.br/servico/perfil-dos-bairros>

reforço das hierarquias existentes entre os súditos livres do Imperador, sendo uma das marcas das desigualdades existentes e constantemente reiteradas na sociedade do Recife Imperial.

Embora o perfil da concentração de escolas particulares tenha se transformado historicamente, e já tenhamos a presença de escolas particulares em bairros mais pobres como Porto da Madeira, Ibura e Nova Descoberta, percebemos que a maioria se concentra em bairros mais nobres, e há uma certa congruência entre o nível socioeconômico dos bairros e das escolas das camadas médias, em especial em relação às de classe média-alta.

Diversos autores evidenciam como as escolas particulares de classes mais altas desenvolvem estratégias de inserção social, onde cada uma é portadora de um estilo mais compatível de ser percebido pelos potenciais novos clientes e em uma cultura demandada pelos grupos familiares (Almeida, Nogueira, 2002; Almeida, 1999). Os dados e as discussões anteriores parecem apontar que uma dessas estratégias é também a questão geográfica: com a localização em bairros mais nobres, em especial, para as camadas mais elevadas.

2.3 Contextualização e dados gerais sobre as instituições do recorte etnográfico

As atividades de campo nas instituições²³ participantes da pesquisa ocorreram paralelamente uma à outra entre os meses de outubro e dezembro de 2022. De início, já foi possível identificar que, mesmo situadas na mesma camada social (classe A-), as duas escolas apresentavam traços bem distintos, desde a presença da confessionalidade e características sociopolíticas até a estrutura física. Neste tópico, são apresentados alguns dos aspectos iniciais observados, em especial em relação às características gerais das escolas e dos bairros em que se localizam.

2.3.1 O bairro Graças

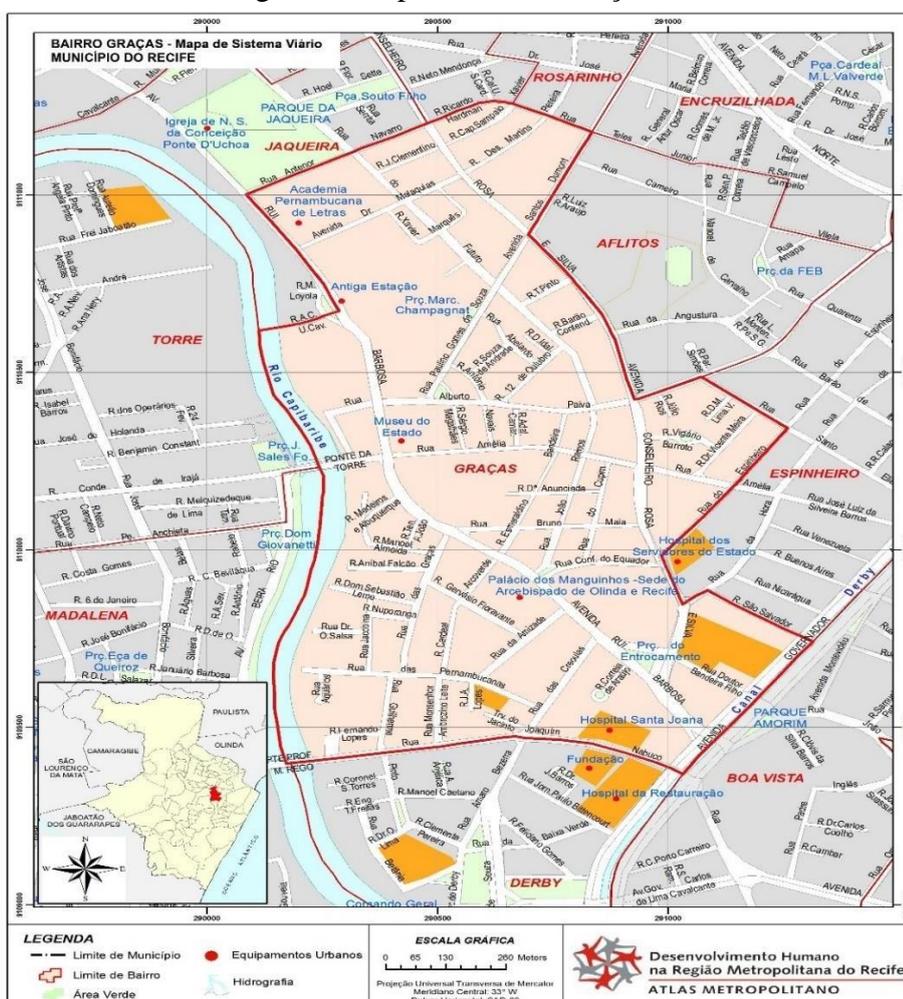
O Colégio Avance está localizado nas Graças, um bairro de classe média-alta da cidade do Recife. Ele está localizado na zona norte do Recife, faz limite com os bairros da Jaqueira, Tamarineira, Rosarinho, Aflitos, Espinheiro, Boa Vista, Derby, Madalena e Torre, e é uma das áreas mais valorizadas da capital. Destacamos a seguir algumas das suas características iniciais: possui uma população feminina de 57,22% e masculina de 42,78%, com uma população branca

²³ Pelo fato de as escolas pedirem o anonimato durante a pesquisa, o nome das instituições não será divulgado, assim como fotografias das mesmas.

de 70,56%, parda (25,03%), preta (3,43%), amarela e indígena (menos de 1%). Possui uma taxa de alfabetização da população de 10 anos e mais de 98,1%, e um valor de rendimento nominal médio mensal de domicílios em torno de R\$ 7.299,56, segundo dados da Prefeitura de Recife²⁴.

Consoante Cortizo (2020), o bairro está entre os que apresentam os melhores índices de desenvolvimento humano na capital pernambucana, atingindo a marca de 0,952, semelhante aos índices de qualidade de vida dos países nórdicos. Além disso, é um bairro verticalizado, com uma presença marcante de escolas e universidades particulares, hospitais e a peculiaridade de não ter contato territorial direto com comunidades populares, favelas ou assentamentos, comuns no tecido urbano de toda a região metropolitana do Recife.

Figura 1- Mapa do bairro Graças



Fonte: Prefeitura do Recife (2010)²⁵

Pelo mapa, percebemos que os dois bairros são próximos e separados pelo rio Capibaribe. No entanto, enquanto o bairro da Madalena mantém uma zona de contato com

²⁴ Ver mais em: <https://www2.recife.pe.gov.br/servico/gracas>

²⁵ Em <https://www2.recife.pe.gov.br/wp-content/uploads/GRA%c3%87AS.jpg>.

regiões periféricas, o bairro das Graças não tem esse contato, sendo protegido por outros bairros, como Aflitos, Espinheiro e Derby. Na Madalena, por exemplo, há a presença de 3 Zonas Especiais de Interesse Social – ZEIS²⁶ (Mangueira da Torre, Sítio do Cardoso e Sítio do Berardo) e outros fragmentos socioespaciais pobres.

Segundo informações da Fundação Joaquim Nabuco – Fundaj²⁷, o bairro das Graças, diferente de outros bairros do Recife advindos de antigos engenhos de açúcar, foi originado por meio do loteamento do sítio que começava na Camboa do Manguinho (Parque do Amorim) e se estendia até à margem do Capibaribe, em uma área limitada pela Estrada do Manguinho (Avenida Rui Barbosa). Parte da área que hoje constitui o bairro das Graças denominava-se Capunga, sendo dividida em Capunga Velha e Capunga Nova. O primeiro loteamento nesta área foi promovido pelo cidadão francês Nicolau Gadault, compreendendo a parte depois denominada de “Capunga Velha”, conforme anúncio publicado no Diário de Pernambuco de 17 de novembro de 1835. O primeiro a construir naquela área, o francês Bernard Lasserre, ergueu um porto destinado às canoas de carreira que logo ficou conhecido como Porto Lasserre.

O segundo loteamento, depois chamado de Capunga Nova, tinha como proprietário o bacharel Antônio de Araújo Ferreira Jacobina, natural da Bahia, formado pela Universidade de Coimbra (1821), que veio a falecer no Recife em 5 de outubro de 1870, sendo o seu nome lembrado por uma das ruas do bairro. Grande parte da Capunga era de propriedade da Irmandade de São Pedro dos Clérigos do Recife, embora mesmo assim, faltasse à nova povoação uma igreja onde a população pudesse assistir às missas dominicais e outras cerimônias religiosas. Uma capela consagrada ao culto de Nossa Senhora da Graça, foi fundada em maio de 1857, e na qual a comunidade que se formou ao redor passou a ser denominada de Nossa Senhora das Graças da Capunga.

Ainda segundo informações da Fundaj, algumas das mais seletas famílias se transferiram para Capunga, que em 1872 registrava uma população de 4.511 pessoas livres e 922 pessoas escravizadas – um número bastante considerável, tendo diversos empreendimentos fluindo para o bairro com hotéis - Hotel da Capunga, situado na pracinha da Fundição (1854); Novo Hotel Pernambucano, na Rua das Pernambucanas (1858); ônibus de Tomás Sayle (1854),

²⁶ Conforme o Guia de “Como delimitar e regulamentar Zonas Especiais de Interesse Social”, do Ministério das Cidades, publicado em 2009, a Zona Especial de Interesse Social (ZEIS) é um instrumento de Política Urbana instituído pelo Estatuto da Cidade, Lei nº 10.257, de 10 de julho de 2001, que define uma categoria de zoneamento para demarcação de áreas vazias ou de áreas ocupadas para fins de habitação de interesse social. expressão “Zona Especial de Interesse Social” - ZEIS surgiu em Recife, na lei municipal de uso do solo de 1983, delimitando áreas urbanas “caracterizadas como assentamentos habitacionais surgidos espontaneamente, existentes e consolidados, onde são estabelecidas normas urbanísticas especiais, no interesse social de promover a sua regularização jurídica e a sua integração na estrutura urbana”.

²⁷ Ver mais em: <https://pesquisaescolar.fundaj.gov.br/pt-br/artigo/gracas-bairro-recife/>

diligência puxada por cavalos; Sociedade Dramática Tália Pernambucana, proprietária do Teatro Santo Antônio da Capunga (1865); primeira ligação ferroviária (1867), através da linha principal damaxambomba (paradas no Manguinho e Entroncamento); dentre outros.

Assim, as Graças ainda conserva muito das suas características iniciais: um bairro predominantemente branco (70,56%), no qual seus moradores constituem um grupo bem posicionado socioeconomicamente, com acesso a espaços distantes da maior parte da população.

2.3.2 O Colégio Avance

O Colégio Avance, uma instituição de classe A- tradicional e confessional, está localizado nas Graças, um bairro de classe média da cidade do Recife, e foi fundado em 1931 por uma das mais tradicionais famílias pernambucanas, com uma formação religiosa, ética e moral. Em 1937, com a morte dos fundadores da escola, sua propriedade e direção foram transferidas para uma Congregação de Irmãs Missionárias (fundada em 1910). Essa congregação é franciscana, originária de Santarém no Pará, e voltada para classes populares.

A instituição está localizada próxima a universidades, bancos, e vários condomínios, e com um grande fluxo de veículos. A escola possui uma grande estrutura: 2 andares com 22 salas de aula (Ensino Fundamental e Médio), área de Educação Infantil, espaço para aulas de *ballet* e judô, quadra de esportes, auditório, estacionamento, cantina, recepção e salas de supervisão e direção pedagógica. Possui os serviços de Educação Infantil, Ensino Médio, Ensino Fundamental, Tempo Integral, Escolinha de esportes e Educação bilíngue. A escola possui um número considerável de alunos comparado à outra instituição. No Ensino Médio, tem 29 alunos no 1º ano, 26 no 2º ano, e 21 no 3º ano, totalizando 76 alunos. Há turmas maiores no nível Infantil e Fundamental, como o 6º Ano que possuía turmas A e B.

Em relação a estrutura organizacional da gestão da escola, ela está dividida da seguinte forma: diretoria, supervisão pedagógica e coordenações pedagógicas, sendo que cada coordenador é responsável por um nível de ensino (Educação Infantil, Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II, Ensino Médio), totalizando 4 coordenações pedagógicas. Além do serviço de psicologia, o qual era fornecido por duas psicólogas. Durante o campo, tivemos contato direto apenas com a supervisora pedagógica, que foi nosso primeiro contato na instituição e responsável por nos conceder a autorização da pesquisa, e a coordenadora do Ensino Médio, que nos recebeu logo após a concessão da autorização e acompanhou nossas atividades durante o trabalho de campo.

No que diz respeito ao corpo docente, havia professores que lecionavam apenas no Ensino Médio, outros apenas no Fundamental, e alguns, em ambos os níveis. Havia 15 professores lecionando no Ensino Médio, distribuídos nas seguintes disciplinas: Matemática I, Matemática II, Português, História Geral, História do Brasil, História da Arte, Química I, Química II, Redação, Literatura, Sociologia, Filosofia, Espanhol, Inglês, Geografia, Física I, Física II, Educação Física, Religião e Biologia; totalizando 19 professores. Cabe destacar que o professor de Sociologia era o mesmo da disciplina de Filosofia, e na disciplina de Educação Física, havia dois professores, um para as turmas do 1º e 2º ano, e outro para a turma do 3º ano. Além disso, havia um projeto interdisciplinar denominado “Projeto de Vida” que era ministrado pelo professor de História do Brasil.

A seguir, apresentamos a organização dos horários de aulas:

Quadro 1- Organização dos horários de aula do Colégio Avance

HORÁRIOS	1º ANO	2º ANO	3º ANO
Segunda-feira			
07:10h – 08:00h	Matemática I	Biologia	História Geral
08:00h – 08:45h	Matemática I	Biologia	História Geral
08:45h – 09:30h	Língua Portuguesa	História Geral	Biologia
09:30h – 10:00h	Intervalo	Intervalo	Intervalo
10:00h – 10:45h	Língua Portuguesa	Matemática I	Biologia
10:45h – 11:30h	Biologia	Língua Portuguesa	Matemática I
11:30h – 12:15h	Biologia	Língua Portuguesa	Matemática I
12:15h – 13:00h	História Geral	História da Arte	Biologia
Terça-feira			
07:10h – 08:00h	Matemática II	Redação	Química I
08:00h – 08:45h	Matemática II	Redação	Química I
08:45h – 09:30h	Química I	Sociologia	Matemática II
09:30h – 10:00h	Intervalo	Intervalo	Intervalo
10:00h – 10:45h	Química I	Filosofia	Língua Portuguesa
10:45h – 11:30h	Filosofia	Química I	Língua Portuguesa
11:30h – 12:15h	História Geral	Química I	Matemática II
12:15h – 13:00h	Sociologia	Matemática II	Química I
Quarta-feira			

07:10h – 08:00h	Geografia	Física I	Redação
08:00h – 08:45h	Geografia	Física I	Redação
08:45h – 09:30h	Língua Portuguesa	Geografia	Física I
09:30h – 10:00h	Intervalo	Intervalo	Intervalo
10:00h – 10:45h	Língua Portuguesa	Geografia	Física I
10:45h – 11:30h	Física I	Língua Portuguesa	Geografia
11:30h – 12:15h	Itinerário	Geografia	Educação Física
12:15h – 13:00h	História do Brasil	Língua Portuguesa	Geografia
Quinta-feira			
07:10h – 08:00h	Matemática I	Espanhol	História da Arte
08:00h – 08:45h	Espanhol	Matemática I	Língua Portuguesa
08:45h – 09:30h	Redação	Matemática I	Física II
09:30h – 10:00h	Intervalo	Intervalo	Intervalo
10:00h – 10:45h	História da Arte	Educação Física	Física II
10:45h – 11:30h	Educação Física	Física II	Espanhol
11:30h – 12:15h	Itinerário	Física II	Matemática I
12:15h – 13:00h	Livre	Livre	Livre
Sexta-feira			
07:10h – 08:00h	Literatura	Religião	Química II
08:00h – 08:45h	Religião	Química II	Literatura
08:45h – 09:30h	Matemática II	Química II	Língua Portuguesa
09:30h – 10:00h	Intervalo	Intervalo	Intervalo
10:00h – 10:45h	Redação	Literatura	Química II
10:45h – 11:30h	Literatura	Matemática II	Química II
11:30h – 12:15h	Química II	Matemática II	Literatura
12:15h – 13:00h	Química II	Literatura	Matemática II

Fonte: Informações disponibilizadas pela coordenação da escola (2022)

Diante dessa disposição de horários, destacamos os seguintes aspectos: essa tabela foi organizada com base nos horários oficiais disponibilizados pela coordenação, mas também havia três dias na semana em que as turmas do 2º e 3º ano possuíam aula à tarde – segunda-feira, terça-feira e sexta-feira. Esses horários, que em geral se estendem das 14h às 16:40h,

eram dedicados principalmente a aulas de aprofundamento (itinerários formativos²⁸) relativas a cada área do Conhecimento, e para o Projeto de Vida. Além disso, no 3º ano, possuíam as aulas de Filosofia e Sociologia. Nos dias de quinta-feira, os alunos possuíam o último horário livre, sendo liberados às 12:15h.

Em relação às disciplinas, além daquelas já comuns ao Ensino Médio, havia a presença de um projeto/disciplina denominado “Projeto de Vida”, conforme já citado, voltado para o desenvolvimento pessoal, educacional e profissional do aluno. Durante o período em que pude acompanhar o projeto, foi possível perceber que, na prática, o mesmo era mais voltado para servir como um suporte psicológico aos alunos, embora não fosse ministrado por um psicólogo, mas sim pelo professor de História do Brasil. Além disso, as aulas práticas de Educação Física configuravam-se como obrigatórias.

Durante a primeira conversa com a supervisora pedagógica, ela destacou que o projeto estava focando em ajudar a desenvolver a saúde mental dos estudantes, visto que nos últimos anos, em especial com as problemáticas trazidas pela pandemia, o número de alunos acometidos com algum tipo de transtorno mental cresceu consideravelmente. A preocupação com questões psicológicas era uma constante na instituição escolar, e já no primeiro dia da minha primeira visita à escola houve uma tentativa de suicídio por uma aluna.

Quando há turno integral, a maioria dos alunos permanece direto para o outro turno, descansando ou realizando atividades lúdicas no pátio, além de realizar as refeições na própria escola ou em restaurantes próximos. Durante o intervalo, os alunos circulavam por diferentes repartições da escola: o andar da sala de aula, área da cantina, pátio e a quadra de esportes. Por se tratar de um espaço físico grande, muitas vezes eu sentia dificuldade em conseguir acompanhar todas as atividades, tendo que selecionar em quais espaços eu iria acompanhar em determinados períodos.

Em relação às turmas, a seguir, abordaremos os principais aspectos observados de cada classe, a fim de caracterizar melhor os interlocutores da pesquisa.

²⁸ As duas instituições tratadas na pesquisa já estavam colocando em andamento o Novo Ensino Médio (Lei nº13.415/2017), que deveria ser implementado em todas as instituições já em 2022. Segundo o Ministério da Educação, “a Lei nº 13.415/2017 estabeleceu uma mudança na estrutura do ensino médio, ampliando o tempo mínimo do estudante na escola de 800 horas para 1.000 horas anuais (até 2022) e definindo uma nova organização curricular, mais flexível, que contemple uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a oferta de diferentes possibilidades de escolhas aos estudantes, os itinerários formativos, com foco nas áreas de conhecimento e na formação técnica e profissional” (ver mais em: <http://portal.mec.gov.br/publicacoes-para-professores/30000-uncategorised/40361-novo-ensino-medio-duvidas>). Tanto nessa como na outra instituição, os itinerários formativos estão sendo contemplados em aulas de aprofundamento, à escolha do estudante; e na realização de projetos envolvendo a formação técnica e profissional, como o Projeto de Vida.

- 1º ano

Essa turma era a maior do Ensino Médio com 29 alunos, e uma das principais características é que possuía um número considerável de pessoas com deficiência (3), além de 3 alunos com transtornos mentais, como autismo. Esses alunos eram acompanhados por duas psicopedagogas, porém, mesmo assim ainda havia a presença de muitas dificuldades no processo de ensino-aprendizagem. Durante as aulas, observei diversas vezes um certo descaso da maioria dos professores e até das próprias psicopedagogas em relação a esses discentes.

Havia alguns problemas de convivência na turma, sobretudo com relação aos alunos com deficiência ou transtornos mentais, que sofriam *bullying* em diversas situações, com destaque para aquelas em que solicitavam que professor explicasse novamente o conteúdo da aula. Ao conversar com alguns dos estudantes desse 1º ano, ouvimos argumentos de que deveria existir uma classe destinada apenas ao grupo formado por alunos com deficiência e distúrbios, pois atrapalhavam o andamento da turma em geral.

Foram respondidos 23 questionários (sendo 17 meninas e 5 meninos). No que diz respeito à autodeclaração racial, foram apontados nos questionários os seguintes resultados: 14 alunos se autodeclararam brancos, 7 pardos e 2 pretos. No que se refere às relações raciais presentes na sala, não foram observadas situações de tensão ou de conflito.

- 2º ano

O 2º ano também tinha um número considerável de pessoas com deficiência e distúrbios mentais - cerca de 4 alunos, além de diversos alunos que estavam enfrentando casos de depressão e ansiedade. Diversas vezes presenciemos situações em que alguns alunos eram liberados mais cedo por estarem passando esse tipo de crise.

A turma era formada por 26 alunos e, somada ao 3º ano, foi uma das que mais foi acompanhada ao longo da pesquisa. Era uma das turmas mais participativas, e em que os alunos pareciam ter uma relação mais estreita com os professores. Havia também uma forte divisão de grupos na sala, sendo que um deles era formado por alunos conservadores, que geralmente lançavam diversos questionamentos relacionados a temas sociais e políticos aos professores da área de Ciências Humanas. Contudo, de forma geral, as discussões mantinham um tom saudável, mesmo com muitas divergências.

Foram respondidos 21 questionários (sendo 7 meninas, 12 meninos, um bigênero e um transgênero). No que diz respeito à autodeclaração racial, os questionários trouxeram os

seguintes resultados: 10 alunos se autodeclararam brancos, 5 pardos, 4 pretos, um indígena e um sem resposta. Foi possível notar que havia alguns estudantes pretos e pardos que demonstravam certo desconforto em relação aos discursos por parte do “grupo conservador” da sala, especialmente no que dizia respeito às cotas raciais, à defesa do porte de armas e à pena de morte. Contudo, em geral, eles não verbalizavam suas divergências para toda a sala.

- 3º ano

A turma era constituída por 21 alunos e foi uma das mais acompanhadas no decorrer da pesquisa. Era uma classe bastante participativa e que também mantinha uma forte divisão de grupos: à direita da sala, era composta principalmente por um grupo com cerca de 5 meninas e que sempre andavam juntas; à esquerda, havia um grupo mais misto, com cerca de 8 alunos, inclusive com uma maior diversidade racial, com alunos pardos e pretos, e que costumavam jogar *ping pong* juntos no intervalo das aulas; e ainda haviam os alunos que não se encaixavam nesse grupo ou que transitavam entre os dois. Durante as observações, sempre mudava de local para observar melhor as interações da turma, percebendo que geralmente havia piadas entre as conversas do primeiro grupo sobre o outro grupo da sala. Um dos alunos mais participativos era preto e apelidado por esse grupo de “nequinho barulhento”, além disso uma outra aluna era apelidada de “doida varrida” por estar sempre andando pela sala e ser bastante agitada. No capítulo 3, aprofundaremos melhor a descrição desses casos.

Foram respondidos 11 questionários (sendo 7 meninas e 3 meninos). No que diz respeito a autodeclaração racial, foram apontados nos questionários os seguintes resultados: 9 alunos se autodeclararam brancos, um pardo e um indígena. No dia de aplicação dos questionários, diversos deles faltaram à aula, o que explica o número mais baixo de questionários respondidos. Mas, pelo que foi possível perceber, havia um maior número de alunos pretos e pardos na classe. Em relação a esses alunos, dois deles eram bolsistas: um trabalhava de Uber no contraturno para ajudar a família; e o outro, a mãe era funcionária de limpeza da escola.

Em relação aos docentes, com qual tivemos contato, gostaria de destacar as seguintes características: o professor de Filosofia e Sociologia, era o que apresentava um viés mais progressista e que trazia mais temáticas político-sociais para as aulas, além disso era formado em Ciências Sociais, mas conforme citado, também lecionava Filosofia; em relação a História do Brasil, o docente também se apresentava em um espectro progressista, já estava na escola há cerca de 7 alunos também lecionava no Projeto de Vida e em atividades de Xadrez; a professora de História Geral, já estava na escola há quase 10 anos e havia sido também aluna

da mesma, era possível perceber que ela possuía bastante cuidado ao tratar de questões político-sociais em sala de aula, e quase não se posicionava. Já o docente de Geografia, foi o único que consegui identificar que possuía um posicionamento claramente conservador. Não tive um contato direto com outros professores, porém de acordo com informações fornecidas pela coordenadora e pelos professores entrevistados, a maioria dos docentes apresentava um espectro progressista.

A seguir, destacaremos as atividades de uma semana da escola (31/10/2022 a 04/11/2022), com 5 dias úteis (segunda-feira a sexta-feira, respectivamente), com acompanhamento do 3º ano na segunda; do 2º ano de terça a quinta; e na sexta, do 1º ano. Aqui a pretensão é fornecer uma descrição etnográfica da rotina da escola para uma melhor compreensão da dinâmica da instituição e seus sujeitos.

Quadro 2- Descrição etnográfica da rotina da escola: 1º ao 3º ano

31/10/2022 (Segunda-feira)
<p>Nesse dia, cheguei à escola às 7 horas e fiquei observando os alunos chegarem. Era comum os pais entrarem na escola com o carro e deixarem os filhos no estacionamento. Além disso, havia alguns alunos que chegavam de <i>Uber</i> ou de carro próprio, e uma pequena parcela chegava a pé.</p> <p>Era comum os discentes demorarem a entrar na sala de aula, com a coordenadora sempre solicitando que seguissem para suas respectivas classes. Nesse dia, acompanhei o 3º ano, que nos dois primeiros horários assistiu a duas aulas de História do Brasil. No primeiro horário, os alunos assistiram a parte do filme intitulado “Medieval”, que conta a história de um líder tcheco do século XV que declarou guerra contra os exércitos da Ordem Teutônica e do Sacro Império Romano. A exibição do filme aconteceu na sala de cinema, e era frequente os alunos terem essas opções multimídia durante a aula, principalmente por contarem com essa sala equipada. No segundo horário, os alunos seguiram para a sala, onde responderam a algumas questões propostas pela professora em relação ao filme.</p> <p>Os dois horários seguintes foram dedicados às aulas da disciplina de Biologia, nas quais os alunos sempre se mostravam bastante participativos, por terem uma proximidade com o professor e pelo fato de que a maioria dos alunos iria prestar vestibular para a área da Saúde. Durante o intervalo, os alunos seguiram com a divisão presente na sala de aula: o grupo de meninas seguiu para perto da cantina, onde ficaram conversando e assistindo a vídeos; e o</p>

outro grupo ficou no pátio conversando e jogando *ping pong*.

Nas duas aulas seguintes referentes à disciplina de Matemática, os alunos realizaram uma avaliação bimestral. Em seguida, ainda tiveram uma aula de Biologia, com o professor realizando uma revisão com questões referentes ao ENEM e à UPE²⁹. Durante a aula, os alunos relataram que estavam sentindo bastante pressão dos familiares em relação às provas e que estavam tendo dificuldades de conseguirem ter um autocontrole emocional. À tarde, os alunos não tiveram aula, visto que o “Projeto de Vida” já havia sido finalizado.

01/11/2022 (Terça-feira)

A terça foi destinada a acompanhar o 2º ano, sendo que os dois primeiros horários foram dedicados a uma oficina de produção textual com o professor de Redação, com o objetivo de simular a produção do Enem (Exame Nacional do Ensino Médio). O tema proposto foi: “Redes sociais e a nova era da comunicação – desafios e possibilidades”. Houve uma discussão inicial sobre as perspectivas dos alunos, em que explicitaram principalmente as seguintes vias: a necessidade de limite da liberdade de expressão e de regulamentação para a garantia de segurança e integridade dos usuários, e o processo de globalização de relações pessoais e profissionais. Os alunos mostraram ter dificuldade em controle do tempo, mas todos conseguiram entregar o trabalho.

O horário seguinte foi destinado à disciplina de Sociologia, na qual inicialmente o docente realizou uma correção das questões da prova aplicadas aos alunos na semana passada e alertou que os alunos erraram muitas questões que envolviam interpretação de texto. Em meio a esse debate, um deles soltou a seguinte frase em tom de deboche: “É, professor, nesse governo Bolsonaro ninguém quer mais ler, querem seguir o exemplo do presidente”, e a turma e o professor riram. Em seguida, o professor iniciou a discussão do tema “Globalização, sociedade e cidadania”, tratando sobre a implementação de políticas neoliberais na década de 1970, a implementação do modelo de produção toyotista e suas consequências, como o desemprego estrutural. A discussão seguiu também no horário seguinte, que inicialmente estava destinado à disciplina de Filosofia. O docente propôs algumas questões para reflexão aos alunos acerca dos efeitos da globalização em diferentes eixos, como: política, economia, meio ambiente e cultura. Os principais aspectos descritos pelos estudantes foram: cooperação de empresas em escala internacional, degradação

²⁹ A UPE (Universidade de Pernambuco), universidade pública estadual multicampi, possui como principal meio de acesso ao **Sistema Seriado de Avaliação** (SSA), um vestibular seriado, na qual os alunos fazem provas nos três anos do ensino médio.

ambiental por grandes empresas e o intercâmbio cultural entre diferentes países e continentes. Ao final, o professor parabenizou a turma por ter se empenhado na discussão.

Durante o intervalo, os alunos utilizaram a sala de cinema para assistir a vídeos montados por eles sobre a retrospectiva do ano e suas experiências na escola. Alguns professores também passaram na sala para assistir junto e cumprimentá-los. Em seguida, teve duas aulas de Química I, na qual o professor realizou uma revisão de temas para o Enem e a UPE. Os alunos também se mostraram bastante participativos. O último horário, que originalmente seria de Matemática, foi concedido ao professor de Química, que continuou com a revisão.

02/11/2022 (Quarta-feira)

Nesse dia, os dois primeiros horários foram livres para os alunos do 2º ano, visto que o professor de Física estava doente e faltou. Os alunos seguiram para a sala de cinema, onde assistiram um filme escolhido por eles: “A Chegada” - um filme de ficção científica que trata sobre a vinda de seres interplanetários à Terra.

No horário seguinte, os alunos tiveram aula de Geografia, na qual realizaram uma revisão de temas para o Enem e a UPE. O docente responsável por essa disciplina era conhecido por ser o “conservador” do corpo docente, e tinha bastante proximidade com o grupo “conservador” da turma. Nesse dia, durante o intervalo entre a revisão, o professor e o grupo conversaram sobre as eleições governamentais entre Raquel Lyra (PSDB) e Marília Arraes (PT), demonstrando apoio à primeira candidata.

Os estudantes não tiveram acompanhamento no intervalo, pois nesse momento foi realizada uma entrevista com o professor de História do Brasil, que se mostrou bastante solícito durante todo tempo. Em seguida, os alunos tiveram outro horário de Geografia com a continuação da revisão, e posteriormente, tiveram dois horários destinados à disciplina de Língua Portuguesa, marcados para correção de questões referente à uma prova aplicada na semana anterior.

03/11/2022 (Quinta-feira)

Durante a quinta-feira, continuei acompanhando o 2º ano, que no primeiro horário teve aula da disciplina de Espanhol. De forma geral, era uma matéria que os alunos gostavam bastante, visto que a professora utilizava músicas, filmes e séries como recurso metodológico. Nessa aula, foram trabalhados os falsos cognatos na Língua Espanhola, com os alunos sendo bastante participativos e sugerindo mais exemplos além dos propostos pela professora.

Os dois horários seguintes foram destinados à disciplina de Matemática, na qual os alunos se dividiram em grupos para resolver algumas questões propostas pelo professor. O objetivo era resolver as questões no menor tempo possível. Mais uma vez, eles se dividiram nos mesmos grupos já formados cotidianamente na sala, conforme mencionado anteriormente. Em um determinado momento, um aluno se desentendeu com seu grupo e saiu da sala, afirmando que estava resolvendo as questões sozinho e não estava recebendo ajuda. Logo depois, o professor conversou com esse aluno e conseguiu trazê-lo de volta para a sala.

No intervalo, todos seguiram para o pátio, com alguns se deslocaram para um restaurante próximo à escola para lanchar, enquanto outros se juntaram à turma do 3º ano e jogaram *ping pong*. Em seguida, foram para a aula de Educação Física, na quadra de esportes localizada ao lado do pátio, onde tiveram aula de *handebol*.

Os dois horários seguintes foram destinados à aula de Física, com os alunos estudando o último conteúdo da disciplina: eletromagnetismo. Eles estavam bastante agitados, especialmente o grupo “conservador”, que estava assistindo a um vídeo falando sobre possíveis fraudes nas eleições presidenciais. Não foi possível ter acesso ao vídeo, apenas aos comentários dos alunos, que a todo momento falavam sobre um roubo de votos devido ao sistema eletrônico das urnas eleitorais. Diversas vezes, o professor interrompeu a aula para solicitar a atenção dos alunos. No final, eles foram dispensados meia hora mais cedo do horário oficial.

04/11/2022 (Sexta-feira)

Na sexta-feira, o acompanhamento foi na turma do 1º ano, cujo primeiro horário foi da disciplina de Literatura. O tema da aula foi referente a figuras de linguagem, com o professor trabalhando metáfora, comparação e metonímia. A turma mostrou-se bastante participativa, contudo o docente teve algumas dificuldades no desenvolvimento da aula, visto que naquela semana a psicopedagoga responsável pela sala estava doente e diversos alunos com deficiência e distúrbios mentais estavam sem assistência.

Em seguida, na aula de Religião, os alunos tiveram uma discussão sobre “Valores éticos”. A professora propôs uma reflexão em torno das seguintes palavras-chave: honestidade, justiça, empatia e disciplina. A turma se dividiu em grupos e cada um ficou responsável por relatar situações do cotidiano nas quais esses valores estão presentes. Não houve muito interesse da turma no desenvolvimento do debate, mas cada grupo conseguiu citar pelo menos um exemplo conforme solicitado pela docente: respeito, honestidade, democracia e tolerância.

Alguns alunos relacionaram esses valores com o momento político vivido naquele período – eleições presidenciais – em especial, aos atos de intolerância praticados por determinados grupos sociais, principalmente do espectro político de direita.

Posteriormente, os alunos foram levados para uma excursão organizada pela professora de Arte: visita à uma exposição no Museu de Arte Moderna Aloísio Magalhães (MAMAM). Infelizmente, não houve permissão para acompanhá-los.

Fonte: A autora (2022).

Mediante esses relatos constatamos que cada turma tinha características peculiares e um número considerável de pessoas, o que resultou em uma tarefa desafiadora acompanhá-las paralelamente. De forma geral, constatamos alguns aspectos gerais na rotina das três turmas: número considerável de alunos com deficiência e transtornos mentais; a presença de divergências políticas entre alunos e professores; e, no caso do 3º ano, a presença de algumas tensões raciais, corporificadas especialmente por meio de piadas. Esses aspectos estão melhor aprofundados nos capítulos seguintes.

Em relação a outros aspectos iniciais da instituição, destacamos os seguintes pontos: em primeiro lugar, observamos que a maioria dos pais vai buscar ou deixar os alunos de carro, entra na escola e os deixa perto do portão, saindo pela saída do lado lateral oposto, lembrando um sistema de *drive-thru*. Embora haja uma parada de ônibus bem próxima ao portão de entrada, pouquíssimos alunos chegam ou saem da escola a pé ou de ônibus. Praticamente em frente a escola tem uma praça, mas os alunos não socializam nela; foi possível observar nesse espaço apenas um fluxo de alunos de outras instituições.

Além disso, é imprescindível salientar que a unidade escolar é constituída de uma grande estrutura, conforme já mencionado: ocupa uma parte considerável do quarteirão em que se localiza, sendo que do portão de entrada já é possível ver o estacionamento e parte da estrutura interna. Durante a realização da pesquisa, não tivemos acesso a outras repartições do edifício, como a área infantil ou os espaços destinados às atividades de *ballet* e *judô*.

As turmas do ensino médio, que foram acompanhadas durante o trabalho de campo, estavam localizadas no segundo andar. Nas duas primeiras semanas de pesquisa, sempre que chegava na escola, era necessário pedir permissão para subir e acompanhar as turmas. Depois desse período, os funcionários, em especial os porteiros, já estavam acostumados e informados da minha presença na instituição. Contudo, nem todos estavam cientes da situação, e por vezes, alguns deles perguntavam se era uma professora dali.

No que diz respeito às impressões concernentes a questões raciais, destacamos que a escola possui um número reduzido de pessoas pretas e pardas, tanto no corpo discente como no docente. Conforme apontado anteriormente, a escola está localizada em um bairro com cerca de 70,56% da população branca e 22,5% de pretos e pardos e com um dos mais elevados valores de rendimento nominal médio mensal de domicílio da cidade. Durante a estadia na escola, constatamos uma diversidade racial maior nos níveis fundamental e médio do que no infantil, embora só tenhamos aplicado os questionários no nível médio. Em relação à autodeclaração colocada no questionário, temos: 31 brancos, 12 pardos, 7 pretos, um indígena e um não declarado, ou seja, tem-se um percentual de alunos pretos/pardos em torno de 36,5%. Logo, notamos que claramente a representação de pretos e pardos na instituição em questão é maior do que no bairro.

Essa questão, conforme veremos, se justifica principalmente pelo acesso a bolsas desses estudantes, pois a unidade escolar adota uma política de bolsas do governo intitulada CEBAS³⁰ (Certificação das Entidades Beneficentes de Assistência Social), pela qual, segundo a coordenadora e alguns professores, é a porta de entrada para a grande maioria dos alunos pretos e pardos. Conforme relatado por um professor entrevistado, alguns desses alunos trabalham no contraturno para ajudar a família, chegam exaustos para as aulas e acabam não tendo um bom rendimento. Dessa forma, mesmo com a política de bolsas, eles ainda sentem dificuldades de se manter na instituição.

2.3.3 O bairro Madalena

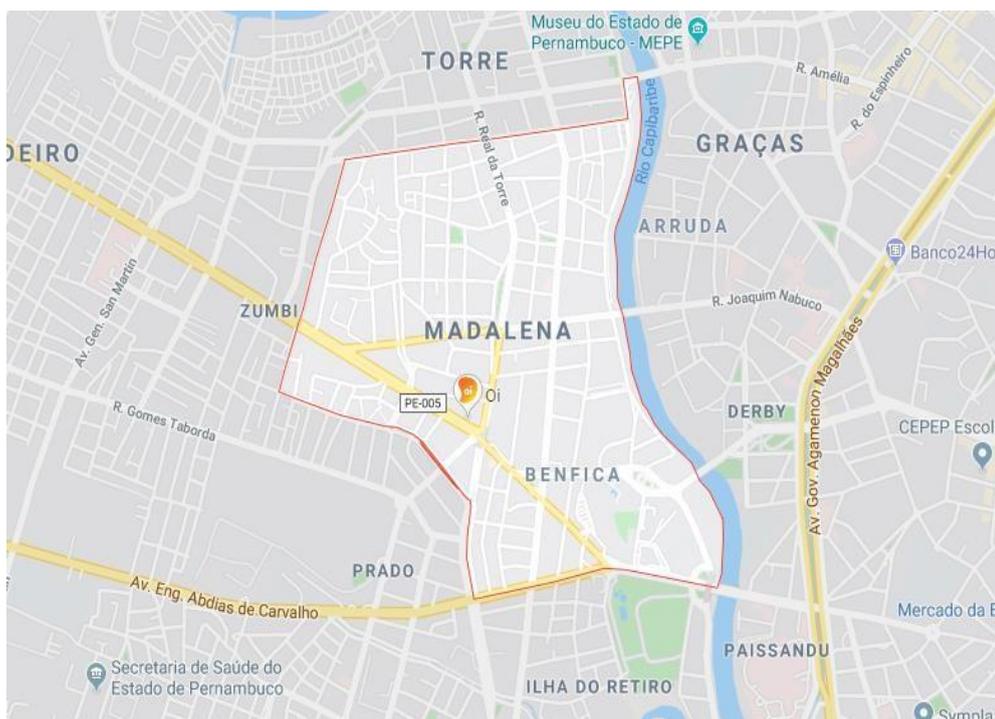
A outra instituição, denominada Colégio Saberes, está localizada no bairro Madalena na zona norte do Recife, fazendo limite com os bairros da Torre, Ilha do Retiro, Prado e Zumbi. Entre suas características principais, os seguintes aspectos se destacam: população ligeiramente maior do sexo feminino (55,2%), com a seguinte composição étnico-racial: branca (56,11%),

³⁰ ³⁰ CEBAS (Certificação das Entidades Beneficentes de Assistência Social) trata-se de uma política pública do Ministério da Educação para o processo de inclusão social no país por meio da garantia de oferta de bolsas de estudo, integrais ou parciais, para acesso à Educação Básica e Superior, a partir da publicação da Lei nº 12.101, de 27 de novembro de 2009. As entidades detentoras do CEBAS, em contrapartida às bolsas de estudo concedidas, podem desfrutar de isenção do pagamento das contribuições sociais incidentes sobre a remuneração paga ou creditada aos seus empregados e trabalhadores avulsos, como também receber transferências de recursos governamentais a título de subvenções sociais, nos termos do art. 30 da Lei nº 12.465, de 12 de agosto de 2011 (Lei de Diretrizes Orçamentárias – LDO). As bolsas de estudo são ofertadas diretamente pelas instituições de ensino e devem ser concedidas da seguinte forma: bolsa integral - para alunos com renda familiar mensal per capita de até 1 ½ (um e meio) salário mínimo; e bolsa parcial - para alunos com renda familiar mensal per capita de até 3 (três) salários mínimos. Ver mais em: <http://cebas.mec.gov.br/conheca-o-cebas>.

parda (37,57%), preta (5,43%), amarela e indígena (menos de 1%). Tem uma taxa de alfabetização da população de 10 anos e mais em 95,9% e um valor de rendimento nominal médio mensal de domicílios em torno de R\$ 5.521,52, segundo dados da Prefeitura de Recife³¹.

Ao percorrer a Madalena, percebemos que o bairro se apresenta de forma bem heterogênea – há ruas em que se encontram predominantemente moradias; outras ocupadas por comércios, escolas, bancos e outras instituições; e ainda aquelas principalmente formadas por condomínios. Há ainda uma considerável desigualdade social. Como afirma Cavalcanti (2020), o bairro se apresenta de forma muito fragmentada e com realidades sociais bastante distintas, seja porque seu território abrange áreas consideradas nobres, onde o mercado imobiliário atua, apresentando um intenso processo de urbanização, ou pelas áreas consideradas carentes. Para ilustrar melhor essas características, segue abaixo o mapa do bairro na figura 2.

Figura 2 - Mapa do Bairro Madalena



Fonte: Encontra Recife (2010)³²

Consoante De Fátima Moreira (2014), com relação ao processo da urbanização recifense, o surgimento dos bairros periféricos resultou de uma articulação compreendida pela dinâmica do crescimento e distribuição populacional atrelada às características da atividade açucareira, a princípio, organizada espacialmente em engenhos, os quais foram aos poucos

³¹ Ver mais em: <https://www2.recife.pe.gov.br/servico/madalena?op=NzQ0MQ==>

³² Em <https://www.encontrarecife.com.br/sobre/wp-content/uploads/madalena-mapa.png>.

sendo parcelados, adaptando-se a uma estrutura correspondente à função comercial, que adquiriu com o tempo maior importância econômica. Assim, os novos engenhos passaram a se localizar em áreas mais afastadas, estabelecendo-se predominantemente na Zona da Mata pernambucana. Em relação à organização espacial do Recife no período anterior à crise do ciclo do açúcar, esta era formada por 16 engenhos, sendo um deles, o Engenho da Madalena.

Ainda de acordo com a autora, com o parcelamento ou loteamento dos engenhos formaram-se sítios decorrentes de uma evolução fundiária importante que passou pelas etapas de ocupação rural, suburbana, e por fim, urbana. Em meio a esse processo, surgiu o bairro, cujo nome original era Engenho da Madalena, na qual cabe destacar a Passagem da Madalena, atualmente a ponte que liga o bairro do Derby ao bairro da Madalena, que se constituiu como o primeiro elo a realizar a ligação da cidade-porto com as terras dominadas pelos engenhos e seus canaviais. Suas terras eram consideradas uma das melhores zonas produtoras de açúcar, e as mesmas pertenceram a Jerônimo Albuquerque, como parte de uma doação recebida do seu cunhado Duarte Coelho que foi o primeiro Capitão-donatário da 47ª Capitania de Pernambuco, e fundador de Olinda. Dessa maneira, embora, as terras tenham sido repassadas a outros proprietários, a denominação “Madalena” prevaleceu.

Durante os anos de 1922 e 1926, período da gestão do governador Sérgio Loreto, a cidade do Recife atravessou reformas urbanas diante dos ideais de progresso e civilização, que embalavam os projetos das elites à época, com o objetivo de “acabar com uma cidade perigosa, visível pela presença de mendigos, vadios e meretrizes nas ruas, além das habitações que representavam ameaças à saúde e ao desenvolvimento do estado” (Nascimento, 2016, p.69). Segundo a argumentação do autor, os melhoramentos urbanos postos em prática pela administração em bairros distantes do centro, representada pela presença maciça das “classes perigosas” nos bairros centrais, ao mesmo tempo em que satisfazia o interesse comercial com a valorização de terrenos mais distantes do centro, com bairros como Madalena e adjacências destinadas às populações mais abastadas, facilitava as trocas comerciais entre os pontos mais afastados e o centro do Recife.

Hoje, a Madalena também constitui uma das áreas nobres da cidade do Recife, e de forma geral, podemos apontá-la como predominantemente residencial e com uma grande oferta de serviços.

2.3.4 O Colégio Saberes

A instituição está localizada na Madalena e foi fundada em 2003³³. Nas proximidades é possível encontrar uma boa variedade de serviços, como hospitais, supermercados, escolas, restaurantes, etc. A escola possui uma estrutura reduzida – pequeno estacionamento, um andar com 5 salas de aula, um espaço dividido entre recepção e direção pedagógica, coordenação pedagógica, cantina, área de convivência, auditório e laboratório de Ciências; e possui apenas o serviço de Ensino Médio nesta unidade. Por isso, possui também um número reduzido de estudantes, com 8 alunos no 1º ano, 11 no 2º ano, e 17 no 3º ano, totalizando 36 alunos. As aulas acontecem das 07:10 às 13:30 no Ensino Médio, exceto em um dia da semana, quando os alunos são liberados às 12:40.

Identificamos que a maioria dos estudantes se transporta de carro para a escola (por meio de carona dos pais ou por aplicativo de *Uber/99*). Porém, também percebemos que havia um número significativo que usava transporte coletivo (próximo a escola há dois pontos de ônibus/BRT).

Em relação à estrutura organizacional da gestão da escola, ela está dividida da seguinte forma: diretoria e coordenação pedagógica. Como a escola apresenta uma pequena estrutura física e um número reduzido de estudantes, há apenas esses dois cargos, além do serviço de Psicologia. A função de psicóloga era exercida pela coordenadora pedagógica, formada em Pedagogia e Psicologia. Durante o processo de autorização da pesquisa, tivemos contato com ambas as gestoras, que se mostraram bastante solícitas para o andamento da pesquisa. Durante o estudo em campo, o contato maior foi com a coordenadora pedagógica, que sempre estava presente na escola; já com a diretora, o contato não foi frequente, visto que ela dividia a função com a outra unidade da escola localizada em Camaragibe.

No que diz respeito ao corpo docente, havia 17 professores lecionando no Ensino Médio, distribuídos nas seguintes disciplinas: Matemática I, Matemática II, Português, História Geral, História do Brasil, Arte, Química I, Química II, Redação, Literatura, Sociologia, Filosofia, Geografia, Física I, Física II, Biologia, Educação Física, Língua Estrangeira (Inglês e Espanhol), Educação Digital, Cidadania Digital; e 4 aulas de aprofundamento correspondentes a cada área de conhecimento: Ciências Humanas, Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias, Linguagens e suas Tecnologias, além dos projetos que serão citados mais adiante. É fundamental mencionar que o professor de Sociologia era o mesmo de Filosofia; as disciplinas de Cidadania Digital, Educação Digital e Língua Estrangeira eram ministradas pelo mesmo professor; e a disciplina de Educação Física era destinada apenas à turma do 2º ano. Por

³³ A instituição possui duas unidades, uma na capital Recife, e outra na Região Metropolitana em Camaragibe. No caso, a pesquisa se refere à primeira unidade (capital Recife).

sua vez, as disciplinas de Arte, Educação Digital e Cidadania Digital eram ofertadas apenas para as turmas do 1º e 2º ano.

A seguir, destacamos a organização dos horários de aulas:

Quadro 3 - Organização dos horários de aula do colégio Saberes

HORÁRIOS	1º ANO	2º ANO	3º ANO
Segunda-feira			
07:10h – 08:00h	Química II	Aprofundamento (História e Química)	Aprofundamento (História e Química
08:00h – 08:50h	Química II	Aprofundamento (História e Química)	Aprofundamento (História e Química)
Intervalo			
09:00h – 09:50h	História I	Química I	Geografia
09:50h – 10:40h	História I	Química I	Geografia
Intervalo			
11:00h – 10:50h	Química I	Geografia	Projeto de Vida
11:50h – 12:40h	Projeto O Som da Superação	Geografia	Química I
12:40h – 13:30h	Projeto de Vida	Educação Física	Projeto Juventude, Autonomia e Protagonismo
Terça-feira			
07:10h – 08:00h	Matemática I	História I	Literatura
08:00h – 08:50h	Literatura	História I	Matemática II
Intervalo			
09:00h – 09:50h	Projeto Criatividade e Inovação	Matemática I	História I
09:50h – 10:40h	Projeto Criatividade e Inovação	Matemática I	História I
Intervalo			
11:00h – 10:50h	Projeto História das Histórias	Arte	Matemática I
11:50h – 12:40h	Arte	História II	Matemática I
12:40h – 13:30h	Projeto Juventude, Autonomia e Protagonismo	Projeto Juventude, Autonomia e Protagonismo	História II

Quarta-feira			
07:10h – 08:00h	Biologia II	Língua Portuguesa	Química I
08:00h – 08:50h	Biologia II	Língua Portuguesa	Química I
Intervalo			
09:00h – 09:50h	Língua Portuguesa	Biologia II	Redação
09:50h – 10:40h	Língua Portuguesa	Biologia II	Redação
Intervalo			
11:00h – 10:50h	Geografia	Produção de texto	Biologia II
11:50h – 12:40h	Geografia	Literatura	Biologia II
12:40h – 13:30h	Produção de texto	Aprofundamento (Matemática e Geografia)	Aprofundamento (Matemática e Geografia)
Quinta-feira			
07:10h – 08:00h	Matemática I	Língua Estrangeira	Língua Portuguesa
08:00h – 08:50h	Língua Estrangeira	Aprofundamento (Biologia e Língua Portuguesa)	Aprofundamento (Biologia e Língua Portuguesa)
Intervalo			
09:00h – 09:50h	Educação Digital	Aprofundamento (Biologia e Língua Portuguesa)	Aprofundamento (Biologia e Língua Portuguesa)
09:50h – 10:40h	Matemática II	Cidadania Digital	Biologia I
Intervalo			
11:00h – 10:50h	Matemática II	Biologia I	Língua Estrangeira
11:50h – 12:40h	Projeto Ciência na Prática	Matemática II	Língua Estrangeira
12:40h – 13:30h	Livre	Livre	Livre
Sexta-feira			
07:10h – 08:00h	Física II	Filosofia	Física I
08:00h – 08:50h	Física II	Física I	Filosofia
Intervalo			
09:00h – 09:50h	Física I	Aprofundamento (Filosofia/Sociologia e Física)	Aprofundamento (Filosofia/Sociologia e Física)

09:50h – 10:40h	Física I	Aprofundamento (Filosofia/Sociologia e Física)	Aprofundamento (Filosofia/Sociologia e Física)
Intervalo			
11:00h – 10:50h	Filosofia	Química II	Física I
11:50h – 12:40h	Projeto de Pesquisa	Projeto de Pesquisa	Física I
12:40h – 13:30h	Química II	Física I	Livre

Fonte: Informações disponibilizadas pela coordenação da escola (2022).

Conforme já citado, a escola estava com as exigências da Reforma do Ensino Médio em andamento, o que se pode perceber ao observar os diversos itinerários formativos dos horários acima. Assim, havia as aulas de aprofundamento de duas áreas diferentes do conhecimento, nas quais o aluno escolhia uma delas para acompanhar. Além do desenvolvimento de projetos em áreas de formação técnica e profissional, como “O Som da Superação”, “Juventude, Autonomia e Protagonismo”, “História das Histórias” e “Projeto de Pesquisa”.

O Projeto “O Som da Superação” consistia em aulas de capoeira destinadas aos alunos do 1º ano, com o debate de questões ligadas à Cultura Afro-Brasileira. As aulas revezavam-se entre questões teóricas e práticas, e eram ministradas uma vez por semana pela professora de Educação Física. Já em “Juventude, Autonomia e Protagonismo” havia o desenvolvimento de atividades voltadas a questões de empreendedorismo e tecnologias, como a criação de *startups*³⁴. Contudo, quando adentramos na escola, o projeto já havia sido finalizado.

Durante o acompanhamento das aulas e das atividades da escola, foi possível acompanhar os projetos intitulados “História das Histórias” e “Projeto de Pesquisa”. O primeiro referia-se a um projeto, em forma de disciplina, voltado ao 1º ano, com temas transversais da História, ministrado pelo mesmo professor que era responsável pela disciplina de História do Brasil. De acordo com ele, a criação do projeto, assim como dos outros presentes na escola, foi motivada pela Reforma do Ensino Médio. Ao analisar o documento referente à mesma (Brasil, 2017), percebemos as dificuldades enfrentadas não só pela disciplina de História, mas também pelas demais que não estão na formação geral básica (Língua Portuguesa e Matemática), em

³⁴ Segundo informações da SEBRAE (Serviço de Apoio às Micro e Pequenas Empresas), o termo pode ter diferentes sentidos: O significado literal seria “empresa emergente” - na verdade, o termo é intraduzível ao pé da letra; outros defendem que uma startup é uma empresa inovadora com custos de manutenção muito baixos, mas que consegue crescer rapidamente e gerar lucros cada vez maiores; e há ainda uma definição mais atual, na qual seria um grupo de pessoas à procura de um modelo de negócios repetível e escalável, trabalhando em condições de extrema incerteza. Ver mais em: <https://www.sebrae.com.br/sites/PortalSebrae/artigos/o-que-e-uma-startup.6979b2a178c83410VgnVCM100003b74010aRCRD>.

especial as disciplinas de Ciências Humanas.

A Reforma prevê que o cumprimento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) não poderá ser superior a mil e oitocentas horas do total da carga horária do ensino médio, o que compromete tanto as disciplinas dessa base como os itinerários formativos, além de não garantir a obrigatoriedade das disciplinas do itinerário, como a de História. Dessa maneira, para tentar “driblar” a situação de carga horária, houve a criação desses projetos, e no caso de “História das Histórias”, constituiu-se como uma disciplina mais focada no trabalho de aspectos da Cultura Brasileira interseccionada com a História do Brasil.

Já o “Projeto de Pesquisa”, tratava-se de uma série de atividades de pesquisa destinadas à realização do SIACI (Simpósio Acadêmico do Colégio Saberes) pelo 1º e 2º Ano. Ele estaca sendo desenvolvido ao longo de todo o ano, com atividades em que os alunos se reuniam em grupos e escolhiam uma temática político/social/econômica para desenvolver uma pesquisa (bibliográfica e/ou de campo) sob a supervisão de um professor orientador. Durante o segundo semestre de 2022, houveram dois professores supervisionadores (Filosofia/Sociologia e Artes) e 7 grupos de pesquisa.

Tivemos a oportunidade de acompanhar parte do planejamento desse Simpósio, e até de participar dele como avaliadora. Os alunos desenvolveram temas diversos dentro de um espectro político/social, como: direitos de mulheres trans, racismo e violência policial, saúde mental, neoliberalismo, dentre outros, no qual foi possível perceber a instigação de temáticas que fogem de um “conteúdo tradicional” e que tocam em questões críticas, sociais e raciais. Demais questões etnográficas referentes ao projeto serão explanadas nos demais capítulos.

Havia também um projeto intitulado “Ciência na Prática”, cujo intuito era realizar oficinas com experimentações científicas de acordo com os assuntos tratados nas disciplinas da área de Ciências da Natureza. Mas, quando iniciei o campo, o mesmo já havia sido finalizado.

A seguir, destacamos os principais aspectos identificados em cada turma do Ensino Médio:

- 1º ano

Essa foi a turma com a qual se manteve menos contato. Ela contava com 8 alunos (6 meninas e 2 meninos) e apresentava a menor participação dentre as 3 salas. Como a escola não possui o ensino fundamental, era perceptível que os discentes estavam passando pelo processo de formação de grupos de amizade e de se familiarizarem com a dinâmica da instituição. Com isso, não houve a percepção da formação de grupos de amizade muito nítidos ou fortes.

Foram respondidos 7 questionários pela turma. No que diz respeito à autodeclaração racial, os questionários geraram os seguintes resultados: 4 alunos se autodeclararam brancos, 2 pardos e um preto. Nessa turma, havia os dois alunos pretos³⁵ da escola, e era bem nítida uma certa divisão em torno da sala, visto que os mesmos conviviam mais isoladamente ou então apenas com outros dois alunos pardos da sala. Contudo, de forma geral, não foram presenciadas desavenças entre os alunos ou relações hostis.

Em alguns dias, era comum todos combinarem de faltar à aula, em especial, em dias de sexta-feira ou quando havia algum compromisso importante com a turma, como apresentação de seminário, e assim, alguns professores precisavam cancelar a mesma.

- 2º ano

Essa foi a primeira turma com a qual foi estabelecido contato e, junto com o 3º ano, foram os grupos mais acompanhados. Nessa turma em específico, o grupo era formado por 11 alunos, sendo 9 meninas e 2 meninos, que de modo geral eram os mais participativos da escola e já apresentava uma divisão forte em grupos de amizade na sala. Havia um grupo de meninas que sentava nas primeiras carteiras, bastante participativas, e um outro grupo com dois alunos, um menino e uma menina, que eram mais próximos da turma do 3º ano. Além disso, havia a presença de alguns alunos que pareciam não se encaixar na turma: um aluno mais tímido, que geralmente sentava sozinho; e uma aluna evangélica, que já havia se envolvido em confusões com colegas que professavam outras religiões.

Foram respondidos 6 questionários pela turma. No que diz respeito à autodeclaração racial, foram apontados nos questionários os seguintes resultados: 4 alunos se autodeclararam brancos e 2 pardos. Nessa turma, também não foram presenciadas desavenças ou relações hostis em relação a questões raciais. No entanto, a convivência não era completamente harmoniosa, sendo possível verificar diversas desavenças de outras naturezas na turma, como religiosa.

Em primeiro lugar, havia a presença de uma aluna de religião pagã e uma aluna evangélica, nas quais algumas vezes ocorreram situações tensas entre elas. A segunda aluna costumava dizer à primeira que ela estava cometendo um erro e que deveria se aproximar do verdadeiro Deus. A aluna pagã argumentava aos professores e ao resto da sala que estava sofrendo intolerância religiosa. As duas alunas sempre sentavam distantes uma da outra e durante o resto do ano letivo, aconteceram outras discussões entre as duas.

³⁵ Nesse período, utilizo o critério de heteroidentificação, e não de autodeclaração.

- 3º ano

Essa turma constituía a maior da escola com 17 alunos (5 meninos, 3 não-binários e 9 meninas) e a qual despertou mais interesse em acompanhar. Desde o início, um dos principais aspectos que mais chamou atenção, é que existia uma formação de grupos de alunos mais politizados e integrantes de movimentos sociais, como partidos políticos e movimentos LGBTQIAPN+ (Lésbicas, Gays, Bi, Trans, Queer/Questionando, Intersexo, Assexuais/Arromânticas/Agênero, Pan/Pôli, Não-binárias e mais). Também se mostrava uma turma bastante participativa nos debates em sala de aula e em intervalos, contudo, também apresentava o maior número de alunos que demonstravam desinteresse. Assim, em certos momentos, a impressão é que se mergulhava em dois universos completamente diferentes.

Dessa forma, a turma estava praticamente organizada nesses dois grupos, e alguns alunos, em torno de dois a três, que não se encaixavam em nenhum deles. Havia também uma aluna do 2º ano que frequentava bastante esse grupo “politizado” e quase não se integrava na sua própria turma, tanto que por vezes gerava certa confusão para mim, pois parecia que a mesma pertencia ao 3º ano. Esses grupos permaneciam divididos não só em sala de aula, mas também durante o intervalo.

Foram respondidos 7 questionários por essa turma. No que diz respeito à autodeclaração racial, os resultados foram: 5 alunos se autodeclararam brancos e 2 pardos. Não presenciamos desavenças entre os alunos ou relações hostis, mas notamos que o grupo citado anteriormente como “politizado”, era composto apenas por pessoas brancas, enquanto as pessoas pardas e pretas³⁶ da turma estavam no outro grupo ou isoladas.

Em relação ao segundo grupo de alunos mais “desinteressados”, havia uma pequena parcela – 2 alunos – que apresentavam opiniões divergentes em relação a maioria e que “professavam” bandeiras conservadoras. Mesmo com as divergências, os debates se desenvolviam em um tom saudável, e não presenciamos discussões em um tom ofensivo. Esse grupo também tinha alguns alunos bastante faltosos e que dormiam em sala de aula; um deles até assistia a seriados na própria sala de aula com o celular disfarçado.

Em momentos de conversas ou entrevistas com os docentes, era possível perceber que criavam uma certa invisibilidade para esse grupo, ressaltando sempre que prevaleciam alunos dedicados e engajados politicamente. Conseqüentemente esse grupo de alunos, conhecidos

³⁶ Nesse período, utilizo o critério de heteroidentificação, e não de autodeclaração.

como os mais “desinteressados”, praticamente não sofria intervenções ou alguma “estratégia pedagógica” para que pudessem desenvolver interesse pelas aulas.

Em relação aos docentes, destaco a seguinte caracterização dos mesmos: todos os docentes em um maior ou menor grau eram de um espectro progressista, assim não identifiquei nenhum docente que apresentava uma vertente conservadora. Em primeiro lugar, o professor de Filosofia e Sociologia era formado em História, lecionava na instituição há cerca de 8 anos, e era o que mais promovia debates político-sociais com os discentes. Os professores de História (Geral e do Brasil) eram profissionais mais antigos no ramo profissional, também apresentavam um espectro progressista, incluindo a participação em movimentos sociais. A professora de Língua Portuguesa e Arte, formadas respectivamente em Letras/Português e Artes Visuais, também e constantemente se posicionavam também politicamente em sala de aula. Em relação aos demais docentes, não tive um contato direto com os mesmos.

A seguir, destacaremos a descrição etnográfica da rotina de uma semana da escola (07/11/2022 a 11/11/2022), com 5 dias úteis (segunda-feira a sexta-feira, respectivamente), na qual acompanhei de segunda a quarta a turma do 3º ano, e quinta e sexta, o 1º ano.

Quadro 4 - Descrição etnográfica da rotina: 3º e 1º anos

07/11/2022 (Segunda-feira)
<p>Nesse dia, cheguei na escola às 7h, sentei no pátio e aguardei o horário das aulas começarem. Como de costume, observei que a maioria dos alunos chegava na escola de ônibus ou de carona. Também notei que o carro da diretora sempre estava adesivado com propaganda eleitoral referente ao então candidato Lula. De forma geral, ela, os professores e funcionários deixavam bem explícitas suas bandeiras políticas de esquerda.</p> <p>Em seguida, acompanhei as duas primeiras aulas da turma, que foram referentes ao itinerário de aprofundamento (História ou Química). Escolhi seguir o aprofundamento de História (Geral). Em relação aos interesses nas duas áreas de conhecimento, a sala apresenta-se bastante dividida. Neste dia, havia 10 alunos na turma, sendo que 6 assistiram o aprofundamento de Química e 4, o de História. No itinerário de História, no primeiro horário, o professor havia selecionado algumas questões do Enem³⁷ para revisão, já que a prova da área de Ciências Humanas aconteceria no fim de semana seguinte. Na aula posterior, o</p>

³⁷ Em 2022, o ENEM foi aplicado nos dias 13 e 20 de novembro.

professor deu andamento a um projeto “História pessoal x história geral”, que estava realizando e cujo objetivo era relacionar vivências dos pais/avós e encontros com acontecimentos históricos. Durante a discussão, alguns alunos destacam a participação de seus avós e bisavós na fundação do movimento teatral de Pernambuco e no ativismo político comunista, como na organização da Coluna Prestes. O professor também destaca sua participação em diversos movimentos sociais de Recife.

Nas duas aulas seguintes de Geografia, foi tratado sobre o tema “Impactos ambientais”. A professora discutiu os principais aspectos a partir de questões voltadas para o Enem, como também relacionou com a dinâmica de Recife e Pernambuco, como os crescentes ataques de tubarões e sua relação com a construção do Porto de SUAPE (Complexo Industrial Portuário Governador Eraldo Gueiros) que causou diversos impactos na biota marinha. Fazer relações didáticas com a cidade de Recife e o estado de Pernambuco é um artifício utilizado pela maioria dos professores. Durante essa aula, os alunos se mostraram bastante participativos.

Em seguida, foi a vez do itinerário “Projeto de Vida”, no qual a professora responsável realizou uma análise com os alunos sobre as notas de corte dos cursos da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Durante o processo, foi perceptível o interesse demonstrado pelos alunos. Após o itinerário, foram liberados, visto que a última aula foi cancelada.

08/11/2022 (Terça-feira)

Nesse dia, havia 13 alunos na turma - um pouco mais que o dia anterior. Era bem perceptível que uns números consideráveis de alunos faltavam todos os dias, tanto que nunca presenciei a turma completa. A primeira aula foi da disciplina de Literatura, em que a professora realizou uma revisão dos movimentos literários brasileiros. Mesmo com a aula sendo iniciada, alguns alunos ainda ficaram conversando no pátio e demoraram a entrar. Era comum o vigia da escola estar sempre pedindo para que retornassem à sala.

Em algumas aulas, como nessa, era possível identificar de forma nítida os grupos: havia um mais desinteressado, com cerca de 6 alunos, que sempre estavam realizando atividades paralelas em sala de aula: conversas, usando celulares, ou dormindo; havia outro grupo mais participativo e que também era engajado com alguns movimentos sociais, ao qual eu os apelidei de grupo “militante”, também com 6 alunos; e havia ainda 5 alunos, que não estavam encaixados nesses grupos, mas transitavam entre eles. Durante essa aula, por exemplo, houve uma grande participação do grupo “militante” relacionando as questões colocadas pela professora com acontecimentos históricos e sociais, como a ditadura militar; enquanto vários

alunos do outro grupo, usavam o celular para assistir vídeos ou jogar.

No horário seguinte, teve aula de Matemática II, na qual o professor também realizou uma revisão dos principais conteúdos do ENEM e da UPE³⁸. Em seguida, os alunos tiveram dois horários da disciplina de História, em que o tema foi “A era da globalização e da informação”, onde o professor lançou a seguinte pergunta-guia para a turma: “Quais são as facetas da globalização e como equilibrar as diferentes consequências da mesma?” De forma geral, os estudantes frisaram os impactos negativos desse processo, como o aprofundamento de desigualdades sociais, mudanças climáticas e o desemprego, e como essas consequências atingem os grupos sociais de forma diferenciada, sendo as populações com menor nível socioeconômico, por exemplo, mais prejudicadas.

Durante o intervalo das aulas, identifiquei algumas reclamações dos alunos quanto ao serviço de coordenação e Psicologia da escola, visto que as funções são exercidas pela mesma pessoa, e a qualidade do trabalho estava sendo comprometida. Naquele dia, eles ainda haviam recebido a notícia de que a coordenadora havia se acidentado e teria que ficar de repouso por algumas semanas, logo se ausentaria da escola. Nos dias seguintes até o fim do ano letivo, a coordenação da escola não estava funcionando, com algumas demandas sendo resolvidas pelo vigia da instituição.

As aulas que se seguiram – Matemática I e História do Brasil – se constituíram principalmente de revisões de questões do Enem. A maioria dos alunos sanou diversas dúvidas referentes a conteúdos da prova. Nesse dia, fiquei surpresa ao saber que dois alunos da turma não iam fazer o Enem e que optaram por faculdades particulares.

09/11/2022 (Quarta-feira)

Ao chegar na escola, presenciei uma discussão entre duas alunas do 2º ano sobre as comemorações relativas ao Dia da Consciência Negra no mês de novembro. Uma delas reclamou sobre a ausência de um planejamento com debates sobre o tema na escola, enquanto a colega argumentou que se tornava inviável devido à realização do Enem e às demandas decorrentes da prova. A primeira aluna era parda, e a segunda, branca, segundo a minha ótica de identificação. Durante a discussão, reconheceram que o único professor que tinha a preocupação em debater sobre questões relativas ao tema era o docente responsável pelas disciplinas de Filosofia e Sociologia, e que mais professores deviam se engajar no assunto.

³⁸ A UPE (Universidade de Pernambuco), universidade pública estadual multicampi, possui como principal meio de acesso o **Sistema Seriado de Avaliação** (SSA), um vestibular seriado, na qual os alunos fazem provas nos três anos do ensino médio.

Em seguida, os alunos se direcionaram à sala de aula e tiveram dois horários da disciplina de Química I, na qual o docente trabalhou o tema “Combustíveis fósseis” de forma interdisciplinar. Nesse dia, a turma estava quase completa, com 15 alunos. Foram tratadas questões relacionadas ao uso de petróleo, gás natural e carvão; os seus impactos ambientais e o processo de aquecimento global. Houve grande participação da turma, inclusive envolvendo questões relacionadas à cidade de Recife.

Durante as duas aulas de Redação, a docente entregou algumas produções textuais corrigidas dos alunos e realizou alguns comentários. De forma geral, era uma profissional bastante exigente, e constantemente, ouvia-se reclamações sobre ela nos corredores.

Em meio ao segundo intervalo das aulas, presenciei alguns alunos de diferentes turmas reclamando sobre o fato de a instituição pretender liberar os alunos para assistir aos jogos da Copa do Mundo, mas apenas em partidas do Brasil. Diversos alunos pareciam sempre buscar uma oportunidade de faltar às aulas.

Em seguida, às 11h, tiveram início os dois horários correspondentes à aula de Biologia II, na qual a docente tratou sobre o tema “Impactos Ambientais”. Os alunos foram bastante participativos, inclusive realizando inter-relações com a disciplina de Geografia, na qual durante a semana, essa temática também foi trabalhada. Após as aulas, segui para o aprofundamento da disciplina de Geografia, mas como a professora faltou, a docente de Biologia continuou a aula, e ministrou durante os três horários seguidos.

10/11/2022 (Quinta – feira)

A partir de quinta-feira, acompanhei as aulas na turma do 1º ano. Nesse dia, havia apenas metade da turma presente, ou seja, 4 alunos. O primeiro horário foi ministrado pelo docente de Matemática I, que ainda atrasou a aula por 10 minutos aguardando chegar mais pessoas. Foi iniciada uma revisão com questões referentes ao Enem e à UPE, que teve continuação no quarto e quinto horário referente à disciplina de Matemática II.

Após o primeiro horário, os alunos tiveram mais dois relativos a Língua Estrangeira - Inglês e Espanhol, visto que o projeto Educação Digital relativo ao terceiro horário já havia sido finalizado. O docente trabalhou com a interpretação de algumas músicas nas duas línguas estrangeiras, pertencentes a artistas conhecidos pelos alunos, o que provavelmente os levou a participarem ainda mais ativamente.

Durante o intervalo, aconteceu uma discussão entre os alunos e o vigia da escola, visto que

os mesmos gostariam de ser liberados mais cedo no dia seguinte, devido a um jogo da Copa do Mundo. Era bastante comum os alunos estarem sempre argumentando com a coordenação para serem liberados, mesmo com a proximidade do vestibular da UFPE. Eles foram liberados mais cedo - às 11:30h, visto que o projeto “Ciência na Prática” referente ao sexto horário também já havia terminado.

11/11/2023

Nesse dia, cheguei na escola um pouco atrasada, mesmo assim o primeiro horário de aula ainda não havia começado, pois o professor só chegaria na escola às 8 horas. Havia 5 alunos na turma. O professor de Física II iniciou a aula corrigindo algumas tarefas de casa e seguiu discutindo temáticas baseadas nessas questões. Durante a aula, diversos alunos reclamaram pelo fato de terem quatro horários seguidos de Física, pois eles ficavam bem exaustos. Os dois horários seguintes foram referentes à disciplina de Física I, em que o professor era um dos poucos docentes negros da instituição. A meu ver, havia apenas três professores negros na escola: a professora de Geografia, o professor de Física I e o professor de Filosofia/Sociologia. Com todos eles, de forma geral, os alunos possuíam uma ótima relação.

Na disciplina de Física II, os alunos realizaram uma revisão dos principais temas referentes ao vestibular seriado da UPE. Além disso, houve o compartilhamento de histórias e memórias dos alunos referentes à disciplina, visto que os alunos possuíam uma relação bem estreita com o docente. Em meio aos intervalos, notei que esses alunos tinham uma melhor relação com os professores do que na outra instituição, e era comum professores e alunos sentarem e conversarem juntos.

Durante o quinto horário referente à aula de Filosofia, o professor realizou uma revisão com questões referentes ao vestibular seriado da UPE e forneceu algumas dicas gerais sobre a prova aos alunos, visto que muitos se apresentavam bem nervosos. Em seguida, no horário do Projeto de Pesquisa, o docente continuou com a disciplina, devido ao fato de tal projeto já ter sido finalizado. Nesse horário, o professor destacou alguns eventos sobre a Consciência Negra na cidade e acerca da importância de os alunos participarem. Contudo, nada foi citado sobre a realização de algum evento na escola e no decorrer do mês não aconteceu nenhuma proposta referente ao tema.

Fonte: A autora (2022).

É possível perceber que a instituição apresentava um número reduzido de alunos, além de uma infraestrutura menor, o que facilitou o acompanhamento das aulas. As turmas também

tinha estabelecida uma relação mais próxima entre si, sendo comum visualizar alunos de diferentes turmas interagindo. Embora cada classe tivesse suas peculiaridades, de forma geral, foi possível identificar alguns aspectos comuns na rotina das três turmas: um número considerável de alunos desinteressados nas aulas; a presença de alunos envolvidos em movimentos sociais; uma maior similaridade de opiniões políticas entre alunos e professores; e um certo isolamento social que determinados alunos atravessavam na instituição. Esses aspectos serão melhor aprofundados nos capítulos seguintes.

Num contexto mais amplo, no que diz respeito, ao acompanhamento das atividades na escola, a mesma apresentou-se de forma bem solícita e aberta à minha entrada e convivência com os alunos como pesquisadora, e à realização de entrevistas/questionários. Os professores também se mostraram mais abertos e dispostos a conceder entrevistas, inclusive os de disciplinas da área de Exatas e de Ciências Biológicas. Os alunos se demonstraram curiosos e abertos para conversar sobre questões concernentes à pesquisa ou sobre assuntos gerais. Muitos evidenciaram interesse até na minha própria trajetória acadêmica, e havia dois alunos interessados em cursar Ciências Sociais.

No que tange às primeiras impressões, acerca das questões raciais constatamos que a escola apresentava uma composição percentual similar à outra instituição – 34,6% de alunos pretos/pardos. Cabe destacar que essa unidade se mostrava mais aberta a discussões mais aprofundadas sobre o tema. Contudo, por ser formada por um público numericamente reduzido e similar sociopoliticamente, não era possível identificar uma diversidade nesse sentido, além de que a temática já se apresentava como desgastada ou “saturada” entre os alunos.

De forma geral, com a observação participante e as outras atividades realizadas, foi possível visualizar uma formação mais parecida de opiniões e discussões, diferentemente da outra instituição. De acordo com os dados referenciados anteriormente, percebemos que o bairro em que a escola está localizada apresentava no momento da pesquisa, uma maior composição racial de pessoas pretas e pardas, e um nível socioeconômico menor, contudo, não foi possível identificar uma maior diversidade na composição racial da instituição.

Em suma, neste capítulo apresentamos as primeiras reflexões e impressões sobre o processo de escolarização de elites e desigualdades raciais, com uma contextualização do campo abordando as escolas e os bairros em que estão localizadas. Observamos diversas convergências entre as características dos bairros e das escolas, com uma compreensão das dinâmicas escolares e da configuração de grupos de alunos nas turmas. Com isso, temos a sala de aula como um microcosmo no qual é possível perceber certas similaridades, assim como tensões. A partir do próximo capítulo, serão discutidas de forma mais aprofundada as questões

referentes à bibliografia da temática sobre camadas médias, desigualdades e racialidades, em paralelo aos dados obtidos com a observação participante, as entrevistas e oficinas pedagógicas.

3 (RE)PRODUÇÃO CULTURAL E A ESCOLARIZAÇÃO DE CAMADAS MÉDIAS

No capítulo anterior, apresentamos as duas escolas que se constituem como objeto de pesquisa neste trabalho. De acordo com as constatações iniciais e os dados de campo, foi possível visualizar que, mesmo estando em um nível econômico semelhante no que diz respeito ao valor das mensalidades, ambas apresentam diversas diferenças, desde a própria estrutura até o nível sociocultural dos alunos e professores. Assim, suscitamos reflexões sobre as motivações das escolhas dos pais/responsáveis por cada instituição escolar, suas convergências e divergências com os direcionamentos das instituições, bem como a influência do momento político de 2022 nas ações da escola e nas atitudes dos pais/responsáveis.

Com a aplicação dos questionários referentes ao projeto em que a pesquisa está inserida, foram identificados diversos aspectos político-sociais e pertinentes ao capital cultural, como a estrutura familiar, quesitos educacionais, preferências políticas e religiosas. Dessa forma, em relação à configuração dessas camadas médias, veremos que o capital cultural adquire um nível preponderante na sua configuração e no próprio reconhecimento de seus membros.

3.1 Camadas médias: aproximações e distinções

Diversos autores têm preferido trabalhar com o termo camadas médias em vez de classe social, por evidenciar a pluralidade de configurações e opiniões que esses grupos sociais podem apresentar (Moura, 2016; Preteceille, 1988; Salem, 1986; Velho, 1981). Tem-se dado cada vez mais atenção ao *ethos* e às fronteiras simbólicas nas relações e autodefinições desses grupos.

Cabe destacar que já temos uma revisão de literatura significativa sobre as camadas médias recifenses, na qual evidencio os trabalhos de Scott (2011) e Quadros (1996). O primeiro aponta como há um crescente interesse na organização familiar de camadas médias da população nos anos 70 e 80, com um enfoque mais distante da análise econômico-produtivista dos que estudam as populações pobres urbanas e rurais. Já as discussões de Quadros (1996) investiga as representações masculinas do papel do pai e do papel da mãe, no cotidiano da criação dos filhos, tomando como indicadores o universo simbólico, as práticas e as relações de poder evidenciadas no discurso de pais pertencentes às camadas médias recifenses. Assim, os autores evidenciam como esses grupos possuem demarcações sócio-econômicas associadas a distinções simbólicas que provavelmente o diferencia dos demais e até dentro das próprias camadas.

Preteceille (1988) e Velho (1981), ao refletirem sobre o conceito de classe social para

pensar a estrutura social da cidade e da política urbana, apresentam críticas a uma visão homogeneizante da população. Eles argumentam que é necessário atentar para as relações inter e intra classe, podendo ser útil estabelecer limites entre grupos e segmentos dentro do que se costuma chamar de classe média. Desse modo, seria necessário considerar no debate tanto o movimento de (re)produção das classes pelas relações de produção quanto questões políticas e sociais. A dimensão espacial da cidade também ganha um lugar importante, na qual há os lugares das classes no espaço urbano, assim como movimentos de reestruturação de classe. Ou seja, as diferenciações internas de classe também ficam registradas no espaço. Ao pensar esse conceito de forma plural, entende-se que as classes sociais não constituem grupos concretos claramente definidos em seus limites e identidades.

Em uma argumentação similar, Salem (1986) aponta como a noção de classe social não dá conta das discontinuidades em termos de *ethos* e de visão de mundo, visto que a compreensão da lógica simbólica desses segmentos não deve ser deduzida unicamente por critérios socioeconômicos, mas sim estar associada a outras distinções de cunho mais simbólico. Portanto, deve-se insistir na autorrepresentação desses segmentos.

Outras pesquisas etnográficas em diferentes campos de estudo também têm considerado o uso do termo camadas médias. Moura (2016), ao investigar o surgimento de áreas residenciais muradas em Goiânia, ou como coloca a autora, “o mundo dos condomínios horizontais”, enfatiza o estabelecimento de fronteiras simbólicas e materiais para os membros das elites e camadas médias. Reesink (2003), ao realizar um estudo com os habitantes de Casa Amarela (Recife/PE) sobre como os católicos das camadas médias e populares elaboram seu modo de ser, de conceber o catolicismo e sua relação com a morte e os mortos em uma perspectiva cosmológica, destaca que, para o entendimento da reivindicação desses indivíduos a um grupo social particular, não bastam apenas dados objetivos e econômicos, mas também dados e observações em relação ao estilo de vida. Os sinais de diferenciação e distinção se situam tanto entre as classes sociais como no cerne de uma mesma classe. Nesse sentido, torna-se necessário tratar esses estratos médios no plural.

Em relação à pesquisa, os interlocutores das duas instituições delimitam sua conformação sociopolítico-cultural nas interações em sala de aula, no recreio, nas entrevistas, nas oficinas e na própria forma como se expressam em relação a temáticas sociais. No levantamento realizado das escolas, foi apresentada também uma classificação baseada nas mensalidades, situando-as dentro desse segmento conhecido como “classe média”. Essa classificação prévia foi elencada como um guia para situarmos as escolas; contudo, percebemos que as fronteiras culturais são importantes na autodefinição desses grupos e não podem ser

medidas em valores numéricos. Embora as duas instituições apresentem mensalidades³⁹ semelhantes, as diferenças no âmbito sociocultural são bem visíveis. É possível perceber que o capital cultural exerce uma grande influência na forma como os próprios grupos da escola se veem e se definem em relação aos demais.

3.2 (Re)produção cultural, capital social e capital cultural

Capital social e capital cultural são dois conceitos primordiais na obra de Pierre Bourdieu. Ao identificar a desigualdade do desempenho escolar de crianças provenientes de diferentes classes sociais, ele elabora a noção de capital cultural. O capital cultural constituiria um mecanismo de diferenciação que designa as propriedades associadas a recursos culturais, tendo em vista sua transmissão, acumulação e lucros associados (Piotto; Nogueira, 2021). Para Bourdieu (1998, p. 67): “o capital social é um agregado de recursos atuais ou potenciais, vinculados à posse de uma rede duradoura de relações de familiaridade ou reconhecimento mais ou menos institucionalizadas”. Ou seja, o capital social está relacionado à construção e manutenção de redes de relações sociais, em especial, baseadas na família. E, em geral, a posse do capital cultural está interligada com a posse dos capitais econômico e social.

Na visão de Bourdieu (1998) e Bourdieu e Passeron (2008), na escola, o arcabouço cultural se transforma em capital cultural, uma vez que ocorre uma seleção social baseada na herança cultural (que é desigual, visto ao acesso desigual de bens pelas diferentes classes) da cultura dominante. Segundo os autores, um grupo ou uma classe produz aquilo que é digno de ser reproduzido, tanto por sua existência mesma quanto pelo fato de delegar a uma instância, no caso pedagógica, a autoridade indispensável para o reproduzir. A escola seria um prolongamento dos determinismos sociais.

Nesse vértice, para os autores, o capital econômico não era o único tipo de capital mobilizado pelos sujeitos para reproduzir privilégios e distinção social, como também não justificava totalmente a relação entre nível socioeconômico e bons resultados educacionais.

Para Bourdieu (1979, p. 2), há três formas de capital cultural:

[...] no estado incorporado, ou seja, sob a forma de disposições duráveis do organismo; no estado objetivado, sob a forma de bens culturais – quadros, livros, dicionários, instrumentos, máquinas, que constituem indícios ou a realização de

³⁹ O valor médio da mensalidade do Colégio Saberes em 2021 era de R\$1634,05, em 2022, o valor passou a ser atualizado para R\$ 1750,07. Já o valor médio da mensalidade do Colégio Avance que era de R\$1576,00 passou a ser de R\$ 1634,50.

teorias ou de críticas dessas teorias, de problemáticas, etc.; e, enfim, no estado institucionalizado, forma de objetivação que é preciso colocar à parte porque, como se observa em relação ao certificado escolar, ela confere ao capital cultural – de que são, supostamente, a garantia – propriedades inteiramente originais.

O estado incorporado refere-se a um capital cultural como um ‘ter’ que se tornou ‘ser’, uma propriedade que se fez corpo e tornou-se parte integrante da “pessoa”, um *habitus*, em que está ligado à pessoa e que constrói sua subjetividade e individualidade. Já no estado objetivado, o capital é transferível em sua materialidade, na qual existe e subsiste como capital ativo e atuante, de forma material e simbólica, na condição de ser apropriado pelos agentes e utilizado como arma e objeto das lutas que se travam nos campos da produção cultural. Um exemplo seria uma coleção de obras de arte. No estado institucionalizado, representado pelo diploma, essa certidão de competência cultural confere ao seu portador um valor convencional, constante e juridicamente garantido no que diz respeito à cultura.

De acordo com Bourdieu (1998), há uma seleção de acesso direta e indireta que pesa de forma desigual a alunos de diferentes classes sociais, uma vez que há a transmissão de um certo capital cultural e *ethos*, sistema de valores implícitos e profundamente interiorizado, que contribui para definir, dentre outras coisas, as atitudes em relação ao capital cultural e à instituição escolar. Dessa maneira, as atitudes das diferentes classes sociais, e muito particularmente as atitudes referentes à cultura escolar, se constituiriam como a expressão do sistema de valores relativos à posição social. Os objetivos das famílias seriam os de reproduzir os objetivos da estratificação social.

A ação pedagógica seria caracterizada como violência simbólica e expressaria as relações de força entre grupos ou classes constituídas da formação social considerada, e iria inculcar arbítrios culturais, ocultando as relações de poder que os sustentam. Assim, as relações de força dentro da estrutura pedagógica, ao mesmo tempo que se tornam autônomas, dependem das relações de força presentes na estrutura social para reproduzir essa mesma estrutura.

É possível perceber um certo viés determinista nas discussões de Bourdieu, mas elas ainda são bastante úteis como parâmetro de análise. Foley (2010) apresenta uma “atualização” da teoria de Bourdieu no intuito de evidenciar que a articulação entre classe, gênero e raça em escolas pode ser estudada sem privilegiar um ponto de vista. Através de uma *class culture perspective*, o autor desloca a investigação para como os atores individuais interagem e desafiam ou concordam com os sistemas socioculturais normativos. Dessa forma, tem-se novos estudos mais abrangentes evidenciando que os grupos e indivíduos produzem estrategicamente autonomia dessas instituições em meio ao caráter histórico negociado da mudança cultural.

Logo, ao incorporar as discussões de Bourdieu, podemos falar em uma (re)produção⁴⁰ em torno do debate estrutura-agência, em um processo negociado e de recriação contínua da mudança cultural, considerando também a articulação entre gênero, raça e etnia.

Como aponta França (2013), os estudos quantitativos que incidem sobre a questão da segregação com base na cor da pele, a partir da análise de dados censitários, tiveram destaque nas décadas de 1960 e 1970 com uma perspectiva centralizada apenas na classe social. Somente algumas décadas depois, a questão racial também ganhou destaque na análise sobre segregação, em especial a partir do estudo de Telles (1993), um dos principais estudiosos das relações raciais brasileiras, que apresentou evidências de que a segregação racial se expressaria mais fortemente nos segmentos sociais mais altos.

Conforme apontam Bartlett e Brayboy (2005), os estudos de Bourdieu foram importantes para autores subsequentes adaptarem suas ideias para discutir desvantagens raciais e étnicas, nos quais os resultados da escolarização nunca são predeterminados e são negociados por meio do processo de produção cultural. Em relação ao fracasso escolar de minorias, por exemplo, geralmente pergunta-se o que há de errado com 'aqueles alunos' ou suas famílias, em vez de examinar como as escolas (e a sociedade em geral) estruturam e produzem o fracasso de grupos específicos.

3.2.1 Aspectos político – culturais na vivência escolar

Nesta seção, exploraremos informações obtidas durante o trabalho de campo, em especial, a partir das observações e entrevistas, além dos questionários, com o objetivo de analisar aspectos referentes ao capital cultural. As questões investigadas giraram principalmente em torno das seguintes visões dos estudantes: A escola é um espaço para discutir que temas sociais? Quais as preferências políticas do seu público, e há convergências com o perfil dos pais/responsáveis? Como a política é vivenciada no meio escolar?

Conforme já citado anteriormente, o Colégio Saberes tem um público e uma estrutura física bem diferente da outra instituição: a escola possui uma estrutura pequena, na qual, pela parte frontal, assemelha-se a uma estrutura residencial; os alunos são oriundos de um núcleo familiar composto principalmente por profissionais liberais e, em geral, de uma orientação política de esquerda.

⁴⁰ O termo (re)produção utilizado nesse projeto faz referência à crítica de Foley (2010) sobre a teoria de reprodução cultural de Bourdieu, em especial no que diz respeito à necessidade de articulação entre gênero, raça e etnia.

Assim, percebemos que não se trata da mesma camada média presente na outra instituição. Aqui, temos um grupo social com uma conformação sociopolítica mais próxima de um viés progressista e de esquerda, que, por exemplo, dá preferência pelo transporte público, envolve-se com causas sociais e apresenta um discurso crítico às práticas neoliberais. Tais diferenças não são perceptíveis apenas a um observador de fora, mas também a eles mesmos. Constatamos que os alunos, os professores e a coordenação pedagógica reconhecem e sentem orgulho da diferença e peculiaridade que o colégio apresenta em relação às demais instituições particulares de Recife e, conseqüentemente, de outras camadas médias.

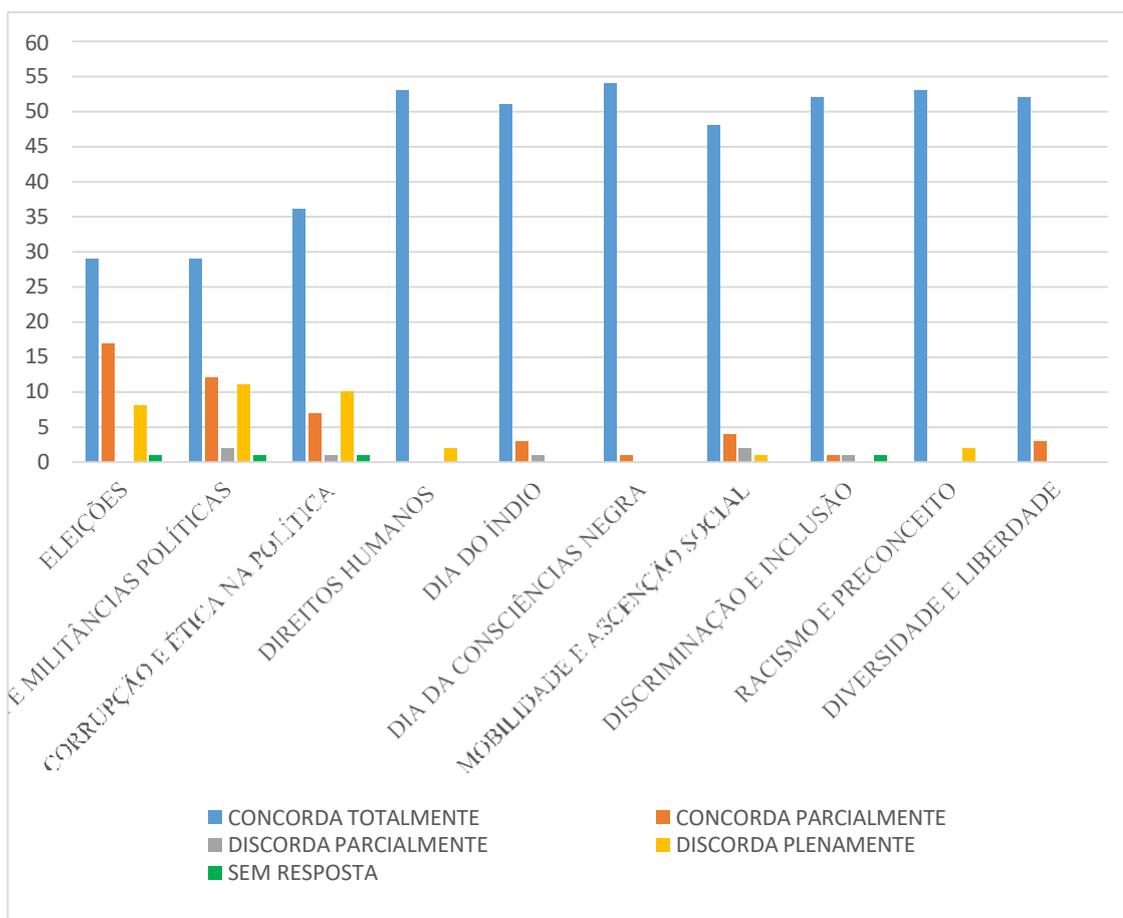
Mesmo dispondo de uma estrutura física e organizacional bem mais simples que a outra, conforme descrito no capítulo anterior, a escola apresenta uma mensalidade bem semelhante ao Colégio Avance. Considerando isso, é bem possível que a escolha dos pais para matricularem seus filhos na instituição se deva mais a um delineamento ideológico, visto que outras instituições, como a citada, possuem maiores recursos físicos, organizacionais e humanos a serem oferecidos.

Já o Colégio Avance apresenta uma maior diversidade em vários sentidos, como os relacionados a origens familiares, posições político-partidárias, questões raciais, dentre outros. Tal diversidade parece ser oriunda do fato de a escola possuir uma política de acesso a bolsas baseada em critérios econômicos, o que acaba refletindo em uma clientela de alunos com diferentes perfis econômicos, raciais e sociais.

A seguir, destacamos os resultados dos questionários aplicados referentes a aspectos político-culturais da vivência escolar, ou seja, ao capital cultural, nos quais serão apresentadas comparações entre as duas instituições. Em relação aos questionários do Colégio Avance, foram aplicados 55, sendo 23 no 1º ano, 21 no 2º ano, e 11 no 3º ano. Já no Colégio Saberes, foram aplicados 20 questionários, sendo 7 no 1º ano, 6 no 2º ano e 7 no 3º ano.

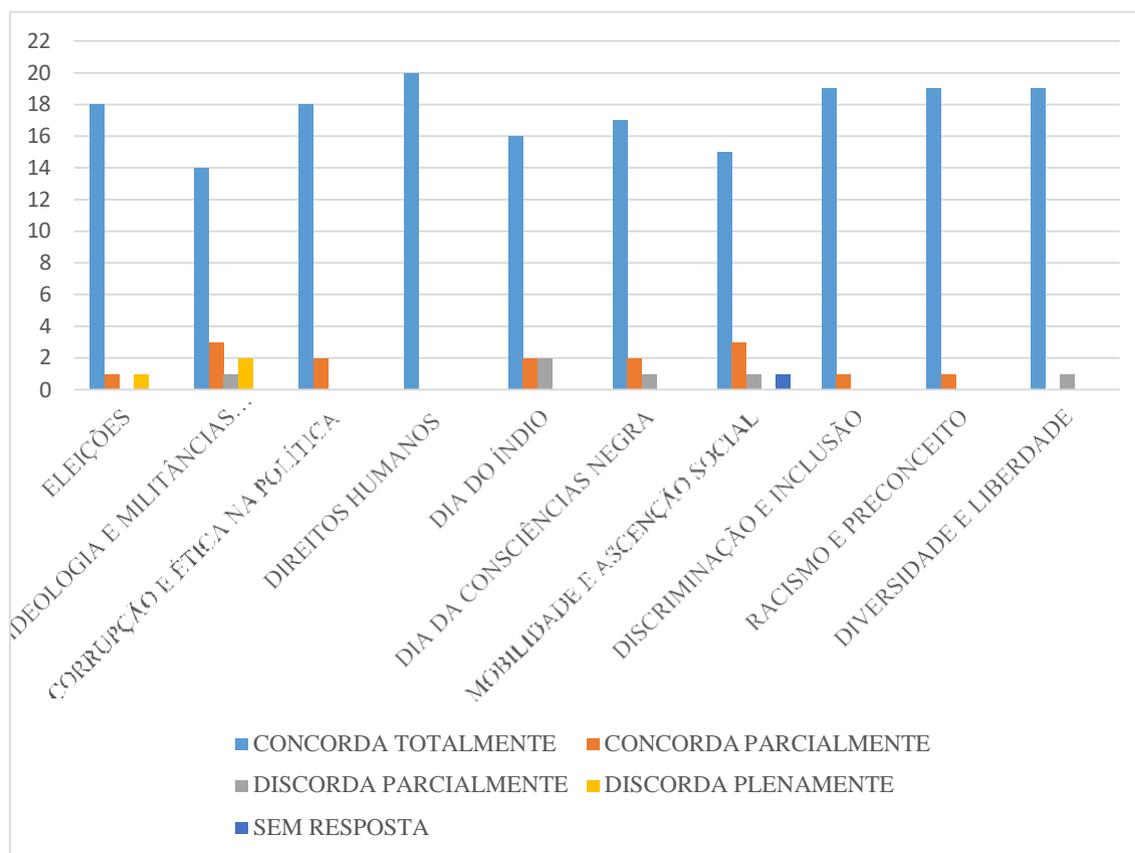
Em primeiro lugar, apresentaremos as opiniões dos alunos sobre a escola ser ou não um espaço para discutir temas, como: Eleições, Ideologias e militâncias políticas, Corrupção e ética na política, Direitos humanos, Dia do índio, Dia da Consciência Negra, Mobilidade e ascensão social, Discriminação e inclusão, Racismo e preconceito, Diversidade e liberdade.

Gráfico 1 - Temas que a escola deve discutir - Colégio Avance (Parte 1)



Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Gráfico 2 - Temas que a escola deve discutir - Colégio Saberes (Parte 2)



Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Em relação ao Colégio Saberes, os resultados indicaram que os alunos se mostraram bem abertos para discutir temas sociais e políticos de diferentes eixos. Além disso, quase não percebemos discordâncias, afinal, como já dito anteriormente, a escola e os alunos apresentam um viés bem progressista, o que direciona a uma certa semelhança de opiniões e posicionamentos políticos.

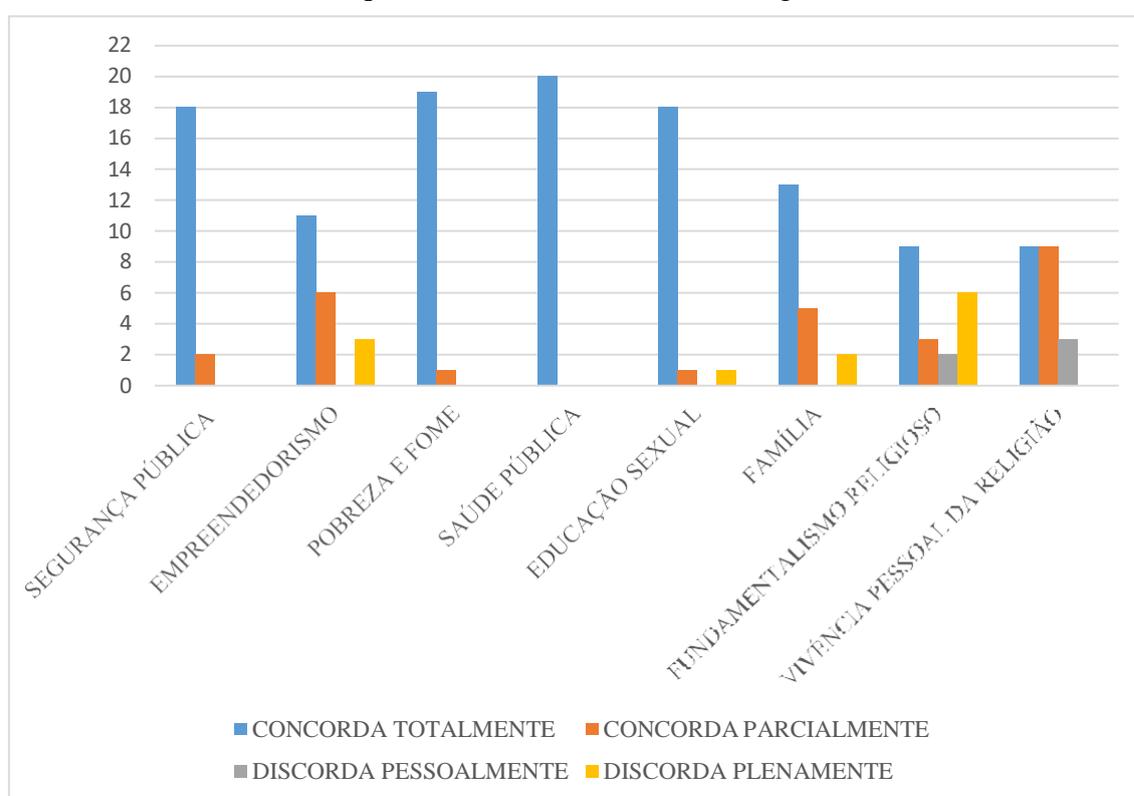
Pelo gráfico e pelas observações realizadas durante a aplicação dos questionários, as temáticas de “Eleições”, “Ideologias e militâncias políticas” e “Corrupção e ética na política” pareceram ser as mais suscetíveis de serem capturadas por discursos conservadores pelos alunos, o que aparentemente também reflete como eles se definiam politicamente (4 alunos de extrema-esquerda, 11 alunos de esquerda, 1 aluno de centro-esquerda, 1 aluno de centro, 1 aluno de centro-direita e 2 alunos não se posicionam), na qual percebemos que a grande maioria se identifica no espectro da esquerda.

No que diz respeito ao Colégio Avance, não houve grandes divergências de respostas, também sendo verificado a prevalência de um maior número de alunos no espectro de esquerda/centro (segundo a autoidentificação nos questionários: 15 alunos de esquerda, 9

alunos de centro-esquerda, 8 alunos de centro, 2 alunos de centro-direita, 11 alunos de direita, 9 alunos não sabem/não se posicionam, e um sem resposta). Contudo, estas foram ligeiramente maiores que a outra Instituição também nos mesmos temas elencados anteriormente (eleições, ideologia e militâncias políticas e corrupção e ética na política). Tais resultados refletem a diversidade de bandeiras políticas encontradas na referida escola.

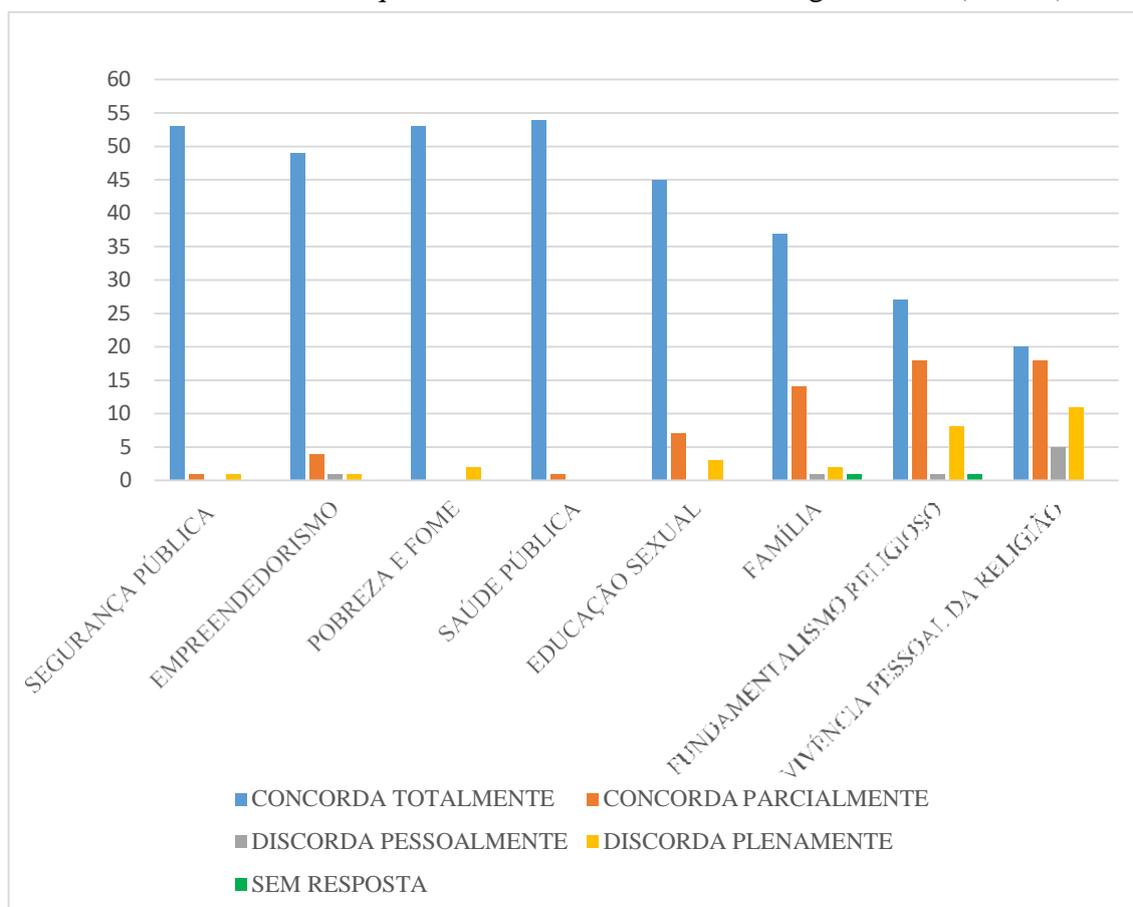
A seguir, são apresentadas as opiniões dos alunos sobre se a escola ser um espaço ou não, para discutir temas, como: Segurança pública, Empreendedorismo, Pobreza e fome, Saúde pública, Educação sexual, Família, Fundamentalismo religioso e Vivência pessoal da religião.

Gráfico 3 - Temas que a escola deve discutir – Colégio Saberes (Parte 2)



Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Gráfico 4 - Temas que a escola deve discutir no Colégio Avance(Parte 2)



Fonte: Dados da pesquisa (2022).

No Colégio Saberes, os temas que apresentaram uma maior heterogeneidade nos resultados foram: empreendedorismo, família, fundamentalismo religioso e vivência pessoal da religião. Durante a aplicação dos questionários, percebemos que estes temas eram interpretados como pertencentes a um eixo político conservador ou de direita. Por exemplo, empreendedorismo é lido como um discurso meritocrático que exalta o sucesso individual sem considerar as desigualdades sociais.

Sobre o tema “fundamentalismo religioso e vivência pessoal da religião”, foi possível notar que a temática religiosa é evitada pelos alunos em sala de aula e interpretada como algo que deve ser discutido fora do âmbito escolar. De acordo com os resultados dos questionários, quando perguntados se eles se consideravam pessoas religiosas, 8 responderam que sim e 12 responderam que não. Em relação aos que afirmaram ser uma pessoa religiosa, 6 se consideram católicos, um espírita e um *wicca*.

Além disso, cabe ressaltar que, quando se trata das temáticas “religião e família”, os alunos tendem a associá-las a um viés conservador, mencionando frequentemente o *slogan* “Deus, Pátria e Família” do governo Bolsonaro. É importante notar que a absorção de

estratégias e intervenções do meio religioso pelo sistema público/político é uma característica histórica no Brasil. Com o governo de Bolsonaro em 2018, as forças religiosas reacionárias viram a oportunidade de alterar a lei e introduzir dogmas e valores particulares, como o “Escola sem Partido.” Durante a pandemia, esse comportamento religioso também se manifestou através de um negacionismo à ciência (Camurça; Silveira; Andrade, 2020).

Tanto as eleições de 2018 quanto as jornadas de junho de 2013, contribuíram para uma alavancada nas discussões conservadoras no Brasil, predominando um discurso tanto entre carismáticos católicos quanto entre pentecostais de uma teologia da Guerra ao Mal, resultando, de certa forma, em uma perseguição às minorias culturais. Nas alianças políticas, houve uma defesa de valores cristãos no campo da sexualidade e da família. Por isso, essas temáticas não foram consideradas de forma positiva entre os alunos (Machado, 2015). Desse modo, determinadas categorias parecem ter sido capturadas por esses segmentos como família e religião, sendo interpretadas pelos alunos como conservadoras.

A respeito do Colégio Saberes, destacamos a fala de uma aluna e de um professor durante uma entrevista sobre como a questão política estava sendo tratada na escola, especialmente diante da iminência das eleições presidenciais naquele ano:

Eu acho que as escolas estão evitando temas políticos pela tensão que está tendo entre esquerda e direita principalmente nesses colégios grandes de Recife, porque eles estão com as elites lá dentro e a maioria das famílias pretendem evitar temas políticos, agora colégios pequenos, como o nosso, focam muito em trazer os candidatos, como teve aqui e desenvolver um debate com os alunos. Eu inclusive fiquei na bancada, eu estava vendo as questões que chegavam ali, eu tô vendo na verdade entre os estudantes um medo muito grande de dar uma sua opinião política, por não saber etc. Porque quando a gente estuda História, as pessoas não estão sabendo fazer as associações, a gente sabe o que é o fascismo, a gente sabe o imperialismo no que resultou, mas elas não fazem a ligação. Na nossa prova de história, caiu uma questão para associar o que era o liberalismo econômico e o que era o capitalismo, mas a maioria do pessoal tirou 8, porque não soube associar. Então, as pessoas estão aprendendo, mas não estão aprendendo de fato. Eu acho que isso interfere bastante na política brasileira. Eu acho que é importante nas escolas a gente debater política, mas se for debater da maneira correta (Aluna D, 2º ano, grifo nosso).

Olha, eu vejo que foi extremamente tranquilo esse processo porque a própria escola ela permite naturalmente esse trabalho, eu não vi nenhuma dificuldade em relação a esse contexto político, né. Lá fora eu diria pra você que foi conturbado, mas aqui a escola dentro é tranquila. A escola já tem um norte praticamente, né? A escola prioriza muito o debate político. Nosso aluno, ele é engajado nisso, ele participa ativamente desse processo... Eu acho que a comunidade, os pais sabem da proposta da escola, então eu vi tranquilo esse processo aqui. Diferentemente do que eu vi lá fora (Professor de História Geral).

Nesse trecho, constatamos uma das principais diferenciações que os alunos estabelecem com as demais instituições privadas de camadas médias de Recife: o posicionamento político da Instituição e a forma como questões políticas são tratadas em sala de aula. “[...] porque eles

estão com as elites lá dentro e a maioria das famílias pretendem evitar temas políticos”. Percebe-se que há um delineamento tanto em relação à questão política quanto em relação à camada social a qual as instituições escolares privadas pertencem, e como essas duas questões se influenciam mutuamente.

Durante o acompanhamento das aulas e atividades da escola, foi evidente que a maioria dos professores, assim como os alunos, expunham seu posicionamento político em sala de aula, até mesmo criticando o presidente em exercício até aquele momento – Jair Messias Bolsonaro, e demonstrando seu apoio a Luiz Inácio Lula da Silva. De tal modo, em termos gerais, não havia um receio em tocar em questões políticas em sala de aula, mesmo que fossem para expressar o posicionamento partidário, diferentemente da outra Instituição.

Cabe ressaltar que, no âmbito escolar privado de Recife, a escola já é conhecida por ter um posicionamento de escola progressista e de esquerda. Conforme ressaltado pelo mesmo professor de História em outra parte da entrevista: “Aqui é chamado ‘escola de *gay*’ no passado, ‘escola de maconheiro’, ‘escola de esquerdista’”. Dessa forma, há uma grande diferença entre o Colégio e os demais, mesmo que, conforme já citado, a mensalidade seja próxima de outras escolas privadas e de camadas médias de Recife que têm apresentado um posicionamento mais conservador⁴¹ nos últimos anos. E tal diferença é reforçada a todo tempo pelos mesmos interlocutores, ao se posicionarem como uma camada média de esquerda, progressista e crítica às problemáticas sociais.

Ao ser questionado sobre possíveis conflitos em sala de aula envolvendo marcadores sociais, como o de raça, ele também apresenta um discurso que delimita bem o colégio em relação aos demais: “É uma ilha, é uma ilha, na minha vivência como professor, é uma ilha aqui. Entendeu? É realmente, eu não vejo isso aqui. Pode até ter acontecido porque eu venho aqui só na terça-feira, dou quatro aulas e não volto mais. Mas eu não vi isso aqui não.”

Ao descrever a escola como uma “ilha”, percebemos que o professor se refere a uma questão já mencionada: a instituição preza pela unidade de valores e de opiniões num viés progressista, em que o fato de não haver divergência é visto como algo muito positivo. Foi possível ouvir opiniões muito semelhantes durante as entrevistas e nas oficinas pedagógicas em relação a diversas questões político-sociais, como posição político-partidária, debate sobre

⁴¹ Uma dessas escolas sediou em seu ginásio o evento “Mulheres com Bolsonaro” que aconteceu no dia 15/10/2022, e se constituiu como um evento nacional que teve como objetivo promover a força das mulheres em reeleger Bolsonaro. No estado de Pernambuco, na cidade do Recife, a deputada Clarissa Tércio do Partido Progressista, junto com seu marido, o pastor Júnior Tércio representaram o evento que contou com mais de 2 mil mulheres, segundo o jornal Diário de Pernambuco.

cotas raciais, gênero e questão LGBTQIAPN+. Por esse viés, o adjetivo descrito pelo professor como “ilha” faz jus à configuração da escola: uma instituição escolar com um número reduzido de alunos, com uma certa similaridade de posições e opiniões, e que se reconheciam como uma camada média de forma oposta às “elites” de Recife.

Já no Colégio Avance, os temas que apresentaram uma maior heterogeneidade nos resultados foram: família, fundamentalismo religioso e vivência pessoal da religião. Esses resultados são semelhantes aos do Colégio Saberes, porém, o tema referente a empreendedorismo apresentou uma aceitação bem maior em comparação a esse Colégio. Durante a aplicação dos questionários, foi perceptível que os temas citados eram interpretados como temáticas de um eixo político conservador ou de direita. Como exemplo, empreendedorismo é lido como um discurso meritocrático que exalta o sucesso individual sem considerar as desigualdades sociais. Além disso, segundo os professores, as reclamações dos pais/responsáveis quanto ao trato de temas políticos e sociais, como movimentos sociais e questões de gênero, começaram a ser mais incidentes a partir de 2014, justamente com a alavancada de discussões conservadoras no Brasil, conforme já citado.

Nessa escola, as aulas de História do Brasil, História Geral, Filosofia, Sociologia e Geografia foram as que mais acompanhamos, o que nos possibilitou observar momentos de debate político em sala de aula, e até mesmo em um contexto de eleições. Diferente do Colégio Saberes, os professores não expressavam publicamente o seu posicionamento político partidário. Isso se tornou perceptível somente uma vez quando um aluno perguntou diretamente se o professor votaria em determinado candidato para presidência da República.

Embora alguns professores mostrassem receio de expressar publicamente seu posicionamento político-partidário ou de tocar em determinados temas políticos, a coordenadora do curso ressaltou a necessidade de se discutir política mesmo que isso venha gerar algum tipo de desavença:

A política que é pra discutir, defender os direitos do povo em conflito com o povo, isso gera discórdia, isso gera desarmonia e justamente isso tem refletido nas escolas, né? Porque, assim, hoje falar da ditadura dentro das escolas é ofensa pra partidos. Então isso não pode acontecer dentro de um ambiente escolar? A ditadura por exemplo faz parte da história do Brasil e ela precisa ser debatida, ela precisa ser discutida, ela precisa ser esclarecida. E a partir do conhecimento que se tem, cada um tem o direito de formar a sua opinião, de estar ou não em acordo com aquilo que ele viu, ou que ele experienciou. Mas precisa ser trazido, né? Assim como todo o contexto da história do Brasil, da história de colonização, enfim. Então as pessoas precisam ter acesso ao conhecimento, e a partir desse conhecimento, tomar e ter as suas próprias escolhas, sem que seja ofendido, sem que seja discriminado, sem que haja desavenças, certo? Então isso precisa acontecer (Coordenadora do Ensino Médio do Colégio Avance).

Nessa direção, em alguns momentos foi possível identificar atritos entre a direção e os pais/responsáveis: alguns professores relataram terem recebido reclamações ao tratarem de algumas temáticas político-sociais, como movimentos sociais ou questões relativas a gênero; assim como alguns pais/responsáveis reclamaram pela presença da figura de Paulo Freire como um símbolo da escola, sobre o qual havia um grande *banner* na entrada da Instituição. Esse indício de discórdia era uma demanda maior dos pais/responsáveis, apontado por ela durante a entrevista, mas que também foi possível perceber durante as vivências em sala de aula.

As turmas mais heterogêneas eram do 2º e 3º ano, nas quais notamos durante as dinâmicas de sala, uma divisão dos alunos em relação a opiniões político-sociais, até mesmo distribuídos de forma geográfica pela turma. Assim, no 2º ano, por exemplo, do lado esquerdo da sala de aula, sentavam-se juntos cerca de 7 alunos (5 meninos e 2 meninas), e uma disposição e número similar no 3º ano. Ambos eram caracterizados pelos professores e alguns alunos como os grupos “conservadores” da Instituição. Tal diversidade de opiniões políticas também se reflete em como os alunos se definem politicamente com base nos dados dos questionários: 15 alunos de esquerda, 9 alunos de centro-esquerda, 8 alunos de centro, 2 alunos de centro-direita, 11 alunos de direita, 9 alunos não sabem ou não se posicionam, e um sem resposta; claramente podemos verificar uma grande variedade de vertentes políticas.

Interessante destacar que, no grupo do 2º ano, havia uma aluna “progressista” que frequentava o grupo “conservador” da turma. Ela frequentemente lançava provocações com temas concernentes ao período das eleições e contra o ex-presidente Bolsonaro. Contudo, as brincadeiras e embates eram levados de forma saudável, sem discussões que ferissem ninguém do grupo. Já por parte de outros alunos da turma surgiam reclamações sobre os temas que surgiam no grupo, como a defesa do porte de armas de forma abrangente na sociedade, que alguns julgavam como inconcebíveis para o contexto da própria sociedade brasileira.

Em ambas as turmas, os grupos costumavam gerar debates mais acalorados em relação a temas mais políticos e sociais, principalmente em torno dos que estavam no foco das discussões das eleições. Logo que entrava em contato com um professor para conhecer a disciplina, o mesmo já nos alertava a prestar atenção nessa questão. Contudo, nitidamente a presença de uma pessoa não pertencente à sala de aula gerava certo impacto na forma como os alunos se expressavam nessas dinâmicas. Assim, não foram presenciados muitos debates mais incisivos entre os grupos, diferentemente do que normalmente acontecia, segundo os docentes.

No entanto, pelas falas dos entrevistados vimos que essa diversidade de opiniões e temáticas transversais em sala de aula possui um limite por parte dos professores. Conforme alguns deles argumentaram, é necessário ter um “filtro” para certas questões. Durante as aulas,

percebeu-se que as discussões sobre temas político-sociais eram mais suscitadas pela mediação dos professores a partir do questionamento dos alunos, ou seja, havia certo receio do profissional em instigar esse debate.

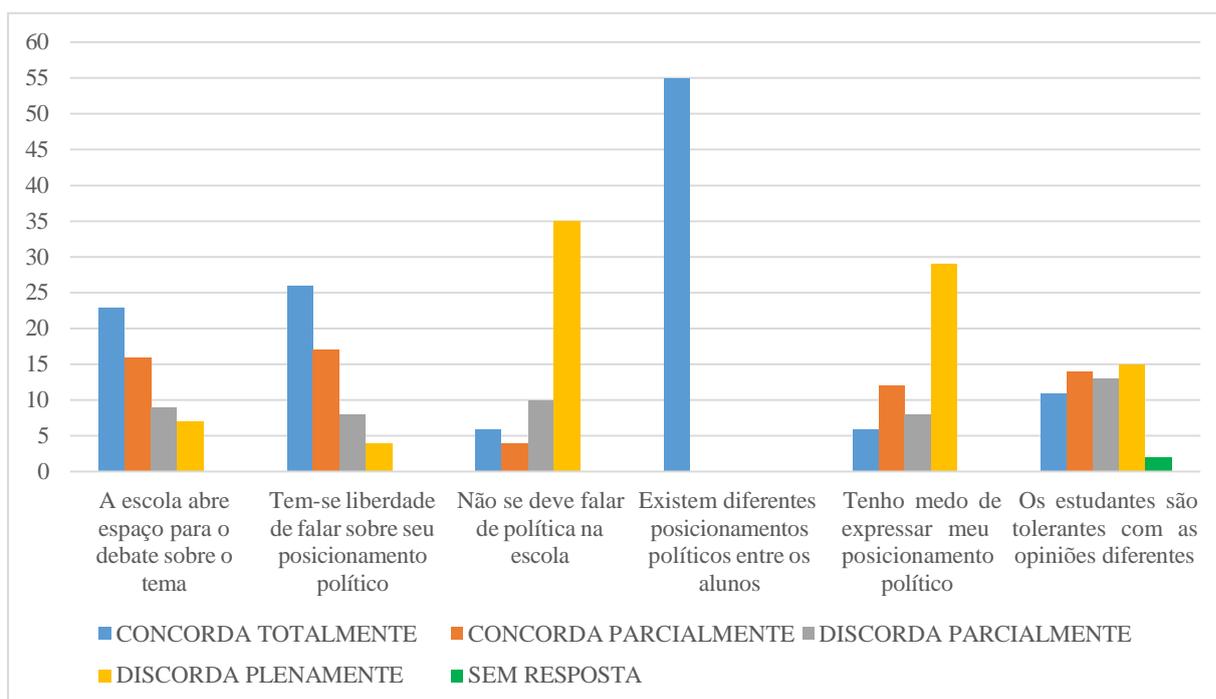
Sim, e algumas vezes também existem questões delicadas aos pais que o professor não deveria... Eu mesmo cometi falha... de comunicação, de ter me envolvido onde não deveria ter ido. Entendeu? Mas assim, nunca de maneira desrespeitosa, nunca de maneira autoritária, nunca. Mas é tentando estabelecer uma dialética, porque esse é o papel. A gente pode coexistir, esquerda, direita, progressistas, não progressistas, a gente pode coexistir, a gente pode discutir, a “discussão” é saudável, o problema é que a contrapartida não aceita a discussão. Esse foi o maior problema. E eu ainda hoje tenho receio de retomar esse tipo de discussão, até porque pra não me prejudicar, não prejudicar a instituição, mas foram pouquíssimos os casos, pouquíssimos (Professor de História do Brasil)

Não possuo dificuldades em trabalhar temáticas que fujam do conteúdo tradicional, de forma geral. Contudo, em relação a temas específicos de política, a gente tem que ter de certa forma um “filtro” com certas questões... Por exemplo, eu não expresso em sala de aula todas as minhas opiniões... (Professora de História Geral)

Tal realidade se mostra bastante diferente da outra instituição, onde os alunos e professores tinham considerável liberdade para expressar suas preferências políticas, como circular pela escola com veículos adesivados com propaganda de candidatos e realizar campanhas políticas na própria instituição.

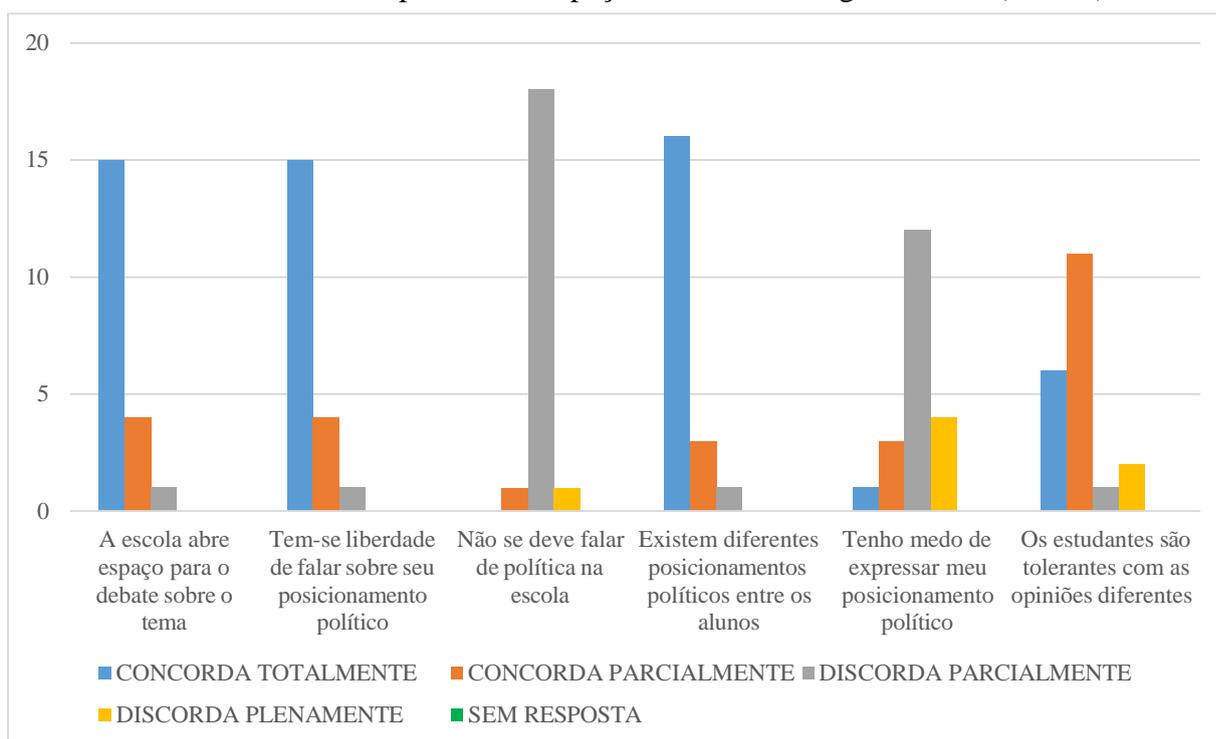
A seguir, destacamos aspectos da vivência política dos alunos nas duas instituições, conforme as respostas dos questionários:

Gráfico 5 - Vivência política no espaço escolar no Colégio Avance(Parte 1)



Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Gráfico 6 - Vivência política no espaço escolar no Colégio Saberes (Parte 1)



Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Em relação ao Colégio Avance, verificamos que os itens que mais mostraram divergências foram: “A escola abre espaço para o debate sobre o tema”; “Tem-se liberdade de falar sobre seu posicionamento político”; e “Tenho medo de expressar meu posicionamento político”. Os resultados da primeira afirmativa revelam que os alunos notam certo “cuidado” por parte dos professores e da gestão ao tratar de temas políticos, em que determinadas discussões são evitadas. Nas outras duas afirmativas, que parecem ser contraditórias, revelam a pluralidade de opiniões políticas pelos alunos, em que uma parte se sente confortável expressando suas preferências políticas e outra não, já que mesmo abrigando uma diversidade grande de alunos, a escola mantém um viés progressista na maioria das situações.

Anteriormente, com o trabalho de campo, conforme já citado, foi verificamos uma variedade de opiniões políticas bem maior que na outra instituição. Muitos alunos demonstraram um posicionamento político mais de centro ou direita, embora, de forma geral, a escola se apresente com um viés progressista. Todos os 55 alunos que responderam ao questionário afirmaram que há diferentes posicionamentos políticos entre os alunos, confirmando a pluralidade de opiniões presentes na escola. Essa diversidade também é reiterada por diversos profissionais da instituição. Destacamos aqui algumas falas das entrevistas:

Na escola há uma diversidade de opiniões, em especial na questão política, e vejo que os alunos conseguem lidar bem com isso, no sentido de não haver exclusão entre eles... Em relação ao professor, sempre tentamos lidar da melhor forma, no sentido de termos liberdade pra expressar nossas opiniões mas não impor nada a ninguém.... Um fato interessante é que, por exemplo, na turma do 2º ano os alunos conservadores/bolsonaristas se juntam e se organizam para confrontar os professores da área de Humanidades em suas aulas, mesmo assim a situação é lidada da melhor forma possível (Professor de Filosofia/Sociologia).

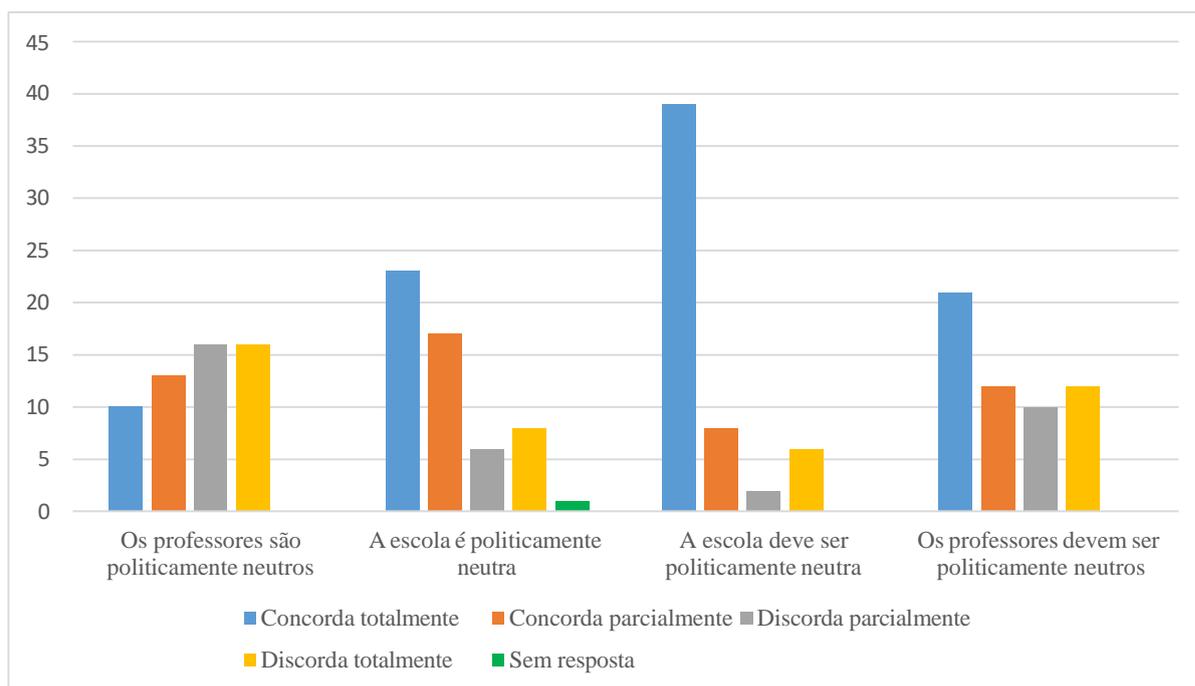
Veja, a Instituição me deixa um pouco mais livre para discutir a situação política do Brasil, mas de uma maneira macro... Não de uma maneira micro, ou seja, não partidária... Uma forma mais ampla, de um ponto de vista histórico, sociológico, cultural, artístico... Então, a gente traz uma discussão por meio desse viés... De maneira partidária não, até porque eu não tenho esse vínculo com os alunos, com as crianças, do ponto de vista partidário, eu discuto política de um ponto de vista macro. De uma maneira a englobar a sociedade civil, organizada, não de uma maneira partidária. Nunca tive esse envolvimento. Tenho minhas bandeiras, essas bandeiras são faladas ou discutidas em sala de aula, mas no que se refere a partido político, a gente não entra no assunto... (Professor de História do Brasil).

De fato, a gente tem uma diversidade muito grande, né? E aí como eu falei já antes, a gente tem esse destaque na inclusão, e aí trabalhar essa inclusão em sala de aula, ela é muito desafiadora. No entanto, a gente tem uma comunidade escolar muito acolhedora, tá? Acho que isso é muito importante e isso vem muito do contexto familiar também. Então, se a gente tem uma família que entende a diversidade, que apoia e que educa os seus filhos em casa de forma ética e moral pra certos tipos de vivência em sociedade, quando eles se deparam com essa diferença, com essa diversidade, eles sabem respeitar, né? É lógico que os desafios acontecem. (Coordenadora do Ensino Médio).

Já em relação ao Colégio Saberes, mesmo se tratando de uma quantidade pequena de alunos, as alternativas que mais apresentaram divergências foram: “Tenho medo de expressar meu posicionamento político” e “Os estudantes são tolerantes com as opiniões diferentes”. Tais resultados parecem confirmar algo já observado em campo: a presença de alguns alunos conservadores que têm dificuldade de expressar suas preferências políticas.

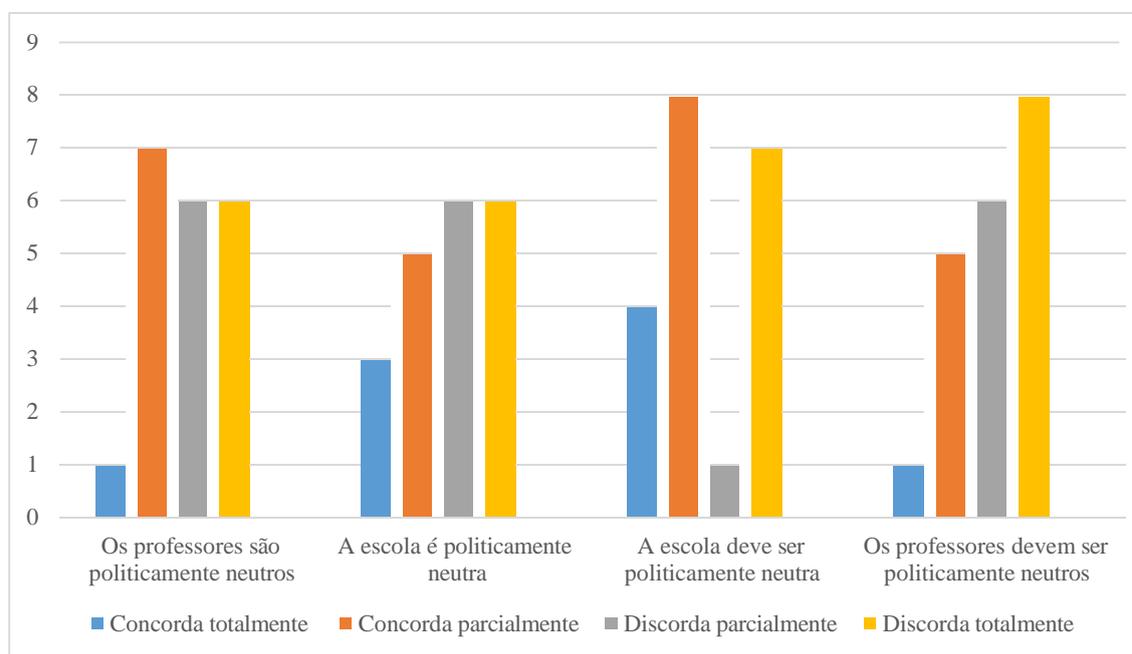
Na sequência, nos gráficos 7 e 8, continuamos a demonstrar os resultados dos questionários referentes à vivência política no espaço escolar, desta vez com as seguintes afirmativas: “Os professores são politicamente neutros”; “A escola é politicamente neutra”; “A escola deve ser politicamente neutra”; “Os professores devem ser politicamente neutros”. É importante sublinhar que essas afirmativas visam capturar a percepção dos estudantes de ambas instituições acerca da neutralidade política dos professores e da escola como um todo.

Gráfico 7- Vivência política no espaço escolar no Colégio Avance (Parte 2)



Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Gráfico 8 - Vivência política no espaço escolar no Colégio Saberes (Parte 2)



Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Em relação ao Colégio Avance, temos um resultado interessante: há uma discordância acirrada sobre a afirmativa “Os professores são politicamente neutros” (10 alunos concordam totalmente, 13 alunos concordam parcialmente, 16 alunos discordam parcialmente e 16 alunos discordam totalmente); e a maioria concorda que os professores devem ser politicamente

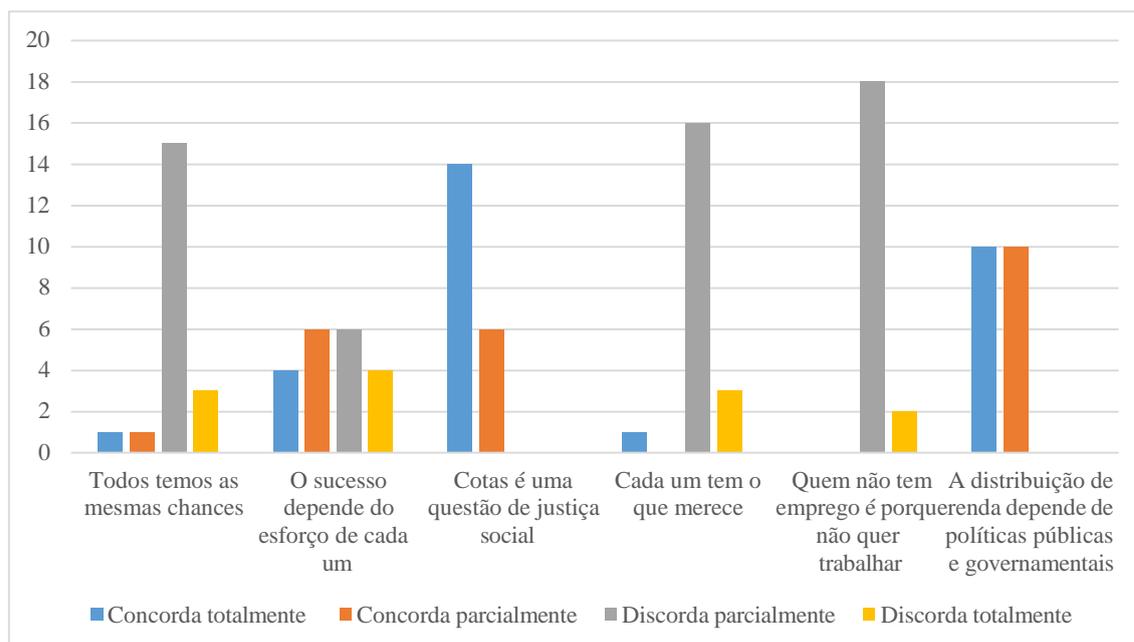
neutros (21 alunos concordam totalmente, 12 alunos concordam parcialmente, 10 alunos discordam parcialmente e 12 alunos discordam totalmente). Para a maioria deles, a escola é politicamente neutra (23 alunos concordam totalmente, 17 alunos concordam parcialmente, 6 alunos discordam parcialmente, 8 alunos discordam totalmente e um sem resposta); e quase a totalidade dos alunos concorda que a escola deve ser politicamente neutra (39 alunos concordam totalmente, 8 alunos concordam parcialmente, 2 alunos discordam parcialmente e 6 discordam totalmente). Tais resultados parecem apontar que prevalece a defesa de uma neutralidade política da Instituição e dos professores.

Essa exigência de neutralidade política por parte da instituição e dos professores foi percebida principalmente em duas situações relatadas: quando chegavam à coordenação ou aos professores reclamações dos pais sobre discussões em sala de aula relativas a alguma temática, geralmente ligada a bandeiras progressistas; ou o receio de certos professores de expressar seus posicionamentos ou discutir política, especialmente no contexto das eleições presidenciais. Diante das vivências e dos dados encontrados nesse meio escolar, não considero que a gestão da escola tenha aderido a uma ideologia de “Escola sem partido”, mas havia uma certa demanda por parte do público e dos pais/responsáveis.

Segundo a pesquisa desenvolvida por Machado (2015), que busca mapear e analisar os principais elementos desenvolvidos na atuação neoconservadora sobre a educação nacional através de um conjunto de documentos entre 2001 e 2020, como iniciativas parlamentares e os próprios discursos de Bolsonaro, tais elementos indicam o crescimento de propostas de natureza conservadora ao longo dos anos, especialmente em torno de temas como sexualidade, religião, educação escolar, doutrinação escolar e patriotismo, denotando um caminho de autocensura docente, cerceamento de pluralismo de ideias e rompimento dos limites entre público e privado, conhecimento e opinião.

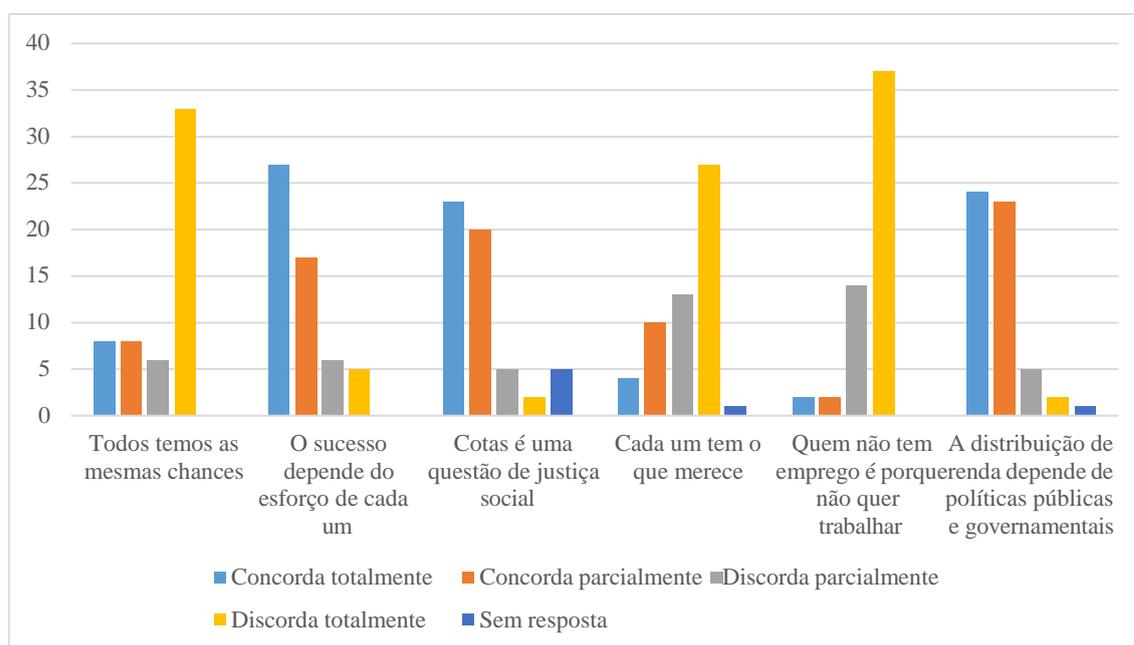
A seguir, nos gráficos 9 e 10, apresentamos os resultados referentes às respostas dos discentes sobre afirmativas relativas ao processo de desigualdades sociais, a partir dos quais será possível observar a diversidade de opiniões e o grau de concordância ou discordância em relação a temas como cotas raciais, meritocracia e a influência das políticas públicas na distribuição de renda:

Gráfico 9 - Opiniões sobre desigualdades sociais no Colégio Saberes



Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Gráfico 10 - Opiniões sobre desigualdades sociais no Colégio Avance



Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Em relação ao Colégio Saberes, a afirmativa que mais sofreu divergência foi: “O sucesso depende do esforço de cada um” (4 concordam totalmente, 6 concordam parcialmente, 6 discordam parcialmente e 4 discordam totalmente), que faz referência a discussões relacionadas à meritocracia. As outras foram respondidas com certa proximidade. Já no Colégio Avance,

tivemos mais variações nas respostas, especialmente nas afirmativas: “Cada um tem o que merece” (4 concordam totalmente, 10 concordam parcialmente, 13 discordam parcialmente, 27 discordam totalmente e 1 sem resposta), e outras duas afirmativas, com leves divergências, “Todos temos as mesmas chances” (8 concordam totalmente, 8 concordam parcialmente, 6 discordam parcialmente e 33 discordam totalmente) e “O sucesso depende do esforço de cada um” (27 concordam totalmente, 17 concordam parcialmente, 6 discordam parcialmente e 5 discordam totalmente). Podemos identificar que, assim como na instituição anterior, a maioria dos alunos apresenta um viés progressista, e as afirmações que mais apresentaram divergências estão relacionadas a valores meritocráticos.

Segundo Dubet (2004), as sociedades democráticas escolheram convictamente o mérito como um princípio essencial de justiça, o que reflete também no meio escolar: a escola é justa porque cada um pode obter sucesso nela em função de seu trabalho e de suas qualidades. Contudo, sabe-se que o modelo de igualdade de oportunidades meritocrático pressupõe, para ser justo, uma oferta escolar perfeitamente igual e objetiva, ignorando as desigualdades sociais dos alunos. Diante das observações de campo, foi possível perceber que diversos alunos, especialmente os bolsistas, se sentiam incomodados com os desníveis de status em relação a outros alunos pagantes. Alguns deles tinham bastante dificuldade de adquirir o material didático ou de comprar almoço nos dias de contraturno, por exemplo. Tal situação pode ter refletido nas respostas divergentes em relação a valores meritocráticos, visto que há uma parcela de alunos com ótimas condições financeiras e outra parcela com muitas dificuldades econômicas, inclusive em garantir a sua permanência na instituição.

A seguir, apresentamos alguns aspectos gerais das camadas presentes nas instituições, tendo como base a renda familiar dos alunos das duas instituições. Em primeiro lugar, com as duas primeiras faixas salariais (de até 2 salários mínimos e de 3 a 5 salários mínimos); em segundo lugar, com as camadas de 6 até 15 salários mínimos; e, por último, com as duas últimas faixas salariais (de 16 a 20 salários mínimos e acima de 20 salários mínimos), a fim de identificar o perfil dessas camadas sociais com diferenças bem distintas de capital financeiro.

Em relação à faixa salarial de até 5 salários mínimos, referente às camadas mais baixas desse espectro, os resultados foram: havia 36 alunos, ou seja, quase a maioria (48%) do total, sendo que destes, 30 alunos são do Colégio Avance, o que representa cerca de 54,5% dos estudantes dessa escola. Isso pode indicar que a política de bolsas presente na instituição tem alcançado o seu objetivo de angariar alunos de camadas sociais mais baixas. Contudo, em relação à totalidade desses alunos, percebemos uma maioria de alunos brancos, visto que 21 se autodeclararam brancos, 9 pardos e 6 pretos. Em relação ao sexo, 22 eram do sexo feminino, 12

do sexo masculino, um bigênero e um sem resposta. E no que tange a preferência política, um aluno se declarou de extrema-esquerda, 13 alunos de esquerda, 5 de centro-esquerda, 5 de centro, 5 de direita e 7 alunos não sabiam ou não se posicionaram. Foi verificado 19 estudantes no espectro da esquerda (extrema-esquerda, esquerda e centro-esquerda), ou seja, a maioria (52,7%) dessa camada. Além disso, também foi constatado que a grande maioria dos pais eram servidores públicos, autônomos, profissionais liberais ou da área de comércio e serviços.

Sobre o acesso da política de bolsas por alunos de baixa renda, os entrevistados e outros interlocutores da pesquisa também enfatizaram a diversidade da escola proporcionada por essa política. Um dos professores realçou que o colégio se destaca no cenário recifense por essa política, pois permite que alunos negros e pobres tenham acesso ao mesmo ambiente de alunos pagantes, garantindo uma maior diversidade no seu quadro escolar. Inclusive, citou o caso de uma escola mais elitizada de Recife que segrega o espaço entre alunos pagantes e bolsistas, e como o Colégio, ao ter essa configuração e oferta, se diferencia de uma maneira positiva.

Já nas camadas situadas entre 6 até 15 salários mínimos, ou seja, pertencentes a um espectro mediano dessas camadas, foram encontrados 30 alunos, sendo 13 do Colégio Saberes e 17 do Colégio Avance. Em relação ao quesito cor/raça, 21 eram alunos brancos, 7 pardos e 2 pretos. Além disso, havia 17 estudantes do sexo feminino e 11 do sexo masculino. E no que diz respeito à preferência política: 3 eram de extrema-esquerda, 13 de esquerda, 2 de centro-esquerda, 2 de centro, 3 de centro-direita, 3 de direita e 4 alunos não responderam ou não se posicionaram. Aqui também temos uma maioria de esquerda, na preferência política: 18 alunos (60%) se declararam de extrema-esquerda, esquerda ou centro-esquerda. Além disso, a maioria dos pais ou responsáveis (cerca de 18) eram profissionais liberais, empresários, servidores públicos ou da área de indústria e construção civil.

Quanto às faixas salariais mais elevadas a partir de 16 salários mínimos, verificou-se um número reduzido de alunos: 5 no Colégio Avance e um no Colégio Saberes. Em relação ao quesito cor/raça, tinha 2 brancos, 2 pardos, um indígena e um que preferiu não se manifestar. Desses alunos, 4 eram do sexo masculino e 2 do feminino. Em relação à preferência política, encontramos: 3 alunos de centro-esquerda, 2 de centro e um de direita. Além disso, a maioria dos pais ou responsáveis eram profissionais liberais e/ou servidores públicos.

Além disso, ressaltamos que no Colégio Avance, em relação aos 19 alunos que se declararam como pretos ou pardos⁴², a grande maioria (16 alunos) advém de bairros de baixa

⁴² Conforme será aprofundado no próximo capítulo, houve divergências quanto a autoidentificação racial realizada pelos alunos e a heteroidentificação realizada por mim. De forma geral, mais pessoas se identificaram como pardas e menos como pretas, em comparação, com a heteroidentificação.

renda do Recife, como Passarinho, Macaxeira, Nova Descoberta, Janga e Alto José Bonifácio. Além disso, 11 alunos possuem renda familiar entre 2 e 5 salários mínimos, e praticamente todos os pais/responsáveis se encaixam profissionalmente em uma das seguintes categorias: comerciante, autônomo, profissional de educação e empregada doméstica. Por esses resultados e pelos comentários de alguns professores, podemos inferir que a principal porta de entrada de alunos negros na instituição é pela política de bolsas. Também notamos um número reduzido de funcionários negros, em especial em relação aos professores. Durante a experiência de campo, só consegui identificar dois professores negros.

Já no Colégio Saberes, não houve essa convergência entre alunos negros e de baixa renda. Contudo, deve-se levar em consideração que a escola possuía um número reduzido de alunos. De acordo com os dados dos questionários, 6 alunos se autoidentificaram como pardos e um como preto. Em relação à renda, um aluno tinha renda familiar até 2 salários mínimos, 2 com renda de 3 a 5 salários mínimos, 2 alunos com renda de 6 a 8 salários mínimos, um aluno com renda de 8 a 11 salários mínimos e um aluno com renda de 12 a 15 salários mínimos. No que diz respeito aos bairros, a localização era variada, abrangendo áreas com diferentes perfis socioeconômicos: Aldeia dos Camarás, Madalena, Iputinga, Torre, Casa Forte, Macaxeira e Cordeiro.

3.3 A relação família/escola e o “clima institucional”

Diversos autores têm apontado a correlação da escola com a escolha de seu público, em que os próprios pais a avaliam equilibrando julgamentos pessoais, como uma extensão da socialização familiar e julgamentos impessoais, em relação à sua posição social e política, permeados em um processo de conversão e reconversão de capitais (Brandão, 2006; Zanten, 2010). Isso denota a influência mútua entre a escola e o contexto sociocultural das famílias.

No Colégio Avance, percebemos de forma mais incisiva esse processo tanto nas relações estabelecidas em sala de aula, como na própria fala dos professores, especialmente pelo trabalho de campo ter ocorrido durante o período das eleições presidenciais. Observamos algumas questões, como: os professores evitavam tocar em questões políticas e sociais que pudessem ser interpretadas como uma forma de apoio a uma das correntes ideológicas – esquerda ou direita – que, durante o processo presidencial, eram evidenciadas pelo apoio a Lula ou Bolsonaro, respectivamente.

Outra questão interligada refere-se a uma maior intervenção dos pais no processo de ensino por parte dos professores e nas atividades da escola, no que tangente ao trato de temas

político-sociais. Contudo, essa presença ou intervenção da família não ocorre no acompanhamento dos seus filhos em questões pedagógicas ou socioemocionais, por exemplo. Vejamos o relato de um professor:

Eu não penso nem na relação escola - aluno, eu penso na relação família. São muito ausentes. Não só aqui, mas em todas as outras instituições também. É uma ausência muito grande, só vem depois de muita insistência, quando o problema já está instalado, ou seja, preferem apagar o fogo ou então remediar do que tratar a condição pra que ela não venha à tona, né... É... Complexo. Eu não diria que o problema é por parte dos meninos, dos alunos, é por parte das famílias. As famílias estão muito ausentes. Muito ausentes mesmo. Mas é mais isso. De tudo, do processo educacional, do processo de construção de conhecimento, do processo de identidade, do processo de cidadania. Eu acho que isso já acontecia antes da pandemia, e agora que jogaram tudo pra escola, porque eu acho que o papel da escola é transferir conhecimento, informação, gerar cidadania, emancipar enquanto cidadão, mas quem educa é a família (...) Agora, o professor é responsável pela abertura do conhecimento, pela emancipação, pela cidadania, pela criticidade, isso é com a gente. Desde que também haja disponibilidade, porque as famílias hoje também têm uma certa dificuldade em permitir que a gente acesse zonas mais críticas de seus filhos. Então, a criticidade tem sido um problema, trabalhar a criticidade nos dias atuais tem sido um problema, porque eles não aceitam (Professor de História do Brasil).

Já teve algum familiar que...A escola resolveu debater esse tema, então o familiar entrou em contato pra evitar? (Angélica)

Geralmente, ligada a bandeiras sociais... Econômicas...MST, MTST, sindicalismo, feminismo... Bandeiras progressistas da atual sociedade... Sexo também... Mas nunca ouvi nenhuma família aqui dizendo que havia um direcionamento... Nunca tivemos não (Professor de História do Brasil)

Mas, essa resistência foi em relação a aula ou um evento em específico? (Angélica)

Á aula. E aí, graças a Deus, a gente tem o material didático pra respaldar ... O medo que dá é o dia em que o material didático deixar de respaldar né... Aí a gente não vai ter mais um estudo... Porque tá no material didático você vai ter que dá, a vivência vai ter que ser concluída, senão estiver no material, aí você tem que fechar os olhos e continuar do jeito que dá. (Professor de História do Brasil).

Essa resistência aconteceu em um momento específico ou tem...? (Angélica)

Nos últimos 4 anos. (Professor de História do Brasil)

Essa ausência dos pais captada na fala, assim como em outras conversas com demais professores, foi algo notado desde o dia em que fomos apresentar o projeto à supervisão da escola. Durante a conversa, a supervisora relatou que havia muita ausência por parte das famílias nas questões escolares. Durante o trabalho de campo, tiveram ainda mais relatos de professores sobre alunos que enfrentavam problemas psicológicos ou dificuldades de aprendizagem, e que não havia acompanhamento dos pais em parceria com a instituição. Muitos dos professores utilizavam a expressão: “tudo fica nas nossas costas, estamos tendo que fazer o papel da família e isso não é certo”. E na própria relação estabelecida com os alunos, observamos esse ponto, inclusive com um interlocutor bem próximo, que foi para a escola sem se alimentar por dois dias devido a uma crise de ansiedade.

Contudo, conforme já referenciado, tratando-se do trabalho de temas sociais e políticos

em sala de aula, o cenário muda. Conforme as narrativas, alguns pais intervêm para impedir a participação dos alunos nesses debates. Além da fala já citada do professor de História do Brasil, transcrevemos também a do professor de Filosofia/Sociologia:

Quando há alguma reclamação da família a gestão tende a atender os pedidos com receio de perder mais alunos. Aliás, algo que quase todas as escolas privadas estão passando, perda de alunos por conta da crise econômica....Destaco também que embora a gestão tenha um viés progressista, até mesmo por conta da congregação da escola ser de origem franciscana, há uma demanda conservadora de pais e alunos, por exemplo, na escola temos um grande número de protestantes, filhos de militares com uma visão bem conservadora, além de uma parcela dos demais que professam outra religião.

Merece destaque o fato de que ao ser perguntado sobre as intervenções dos pais em relação a temáticas sociais e políticas, o mesmo aponta que elas ocorreram em especial a partir do ano de 2014, que marcou período de um tensionamento político nacional com o golpe contra Dilma e o avanço do neoconservadorismo no Brasil, em especial na figura de Jair Bolsonaro:

Sim, e tem um caso específico interessante. Embora tenhamos como um dos símbolos centrais da escola as irmãs missionárias que fundaram a instituição, a escola também estabeleceu como figura central Paulo Freire, inclusive, logo na entrada perto da recepção há um pôster sobre ele. A partir de 2014, com a onda de antipetismo, começamos a receber reclamações de alguns dos pais sobre isso, os pais queriam “retirar” essa figura, esse símbolo da escola. Mas a gestão se manteve firme em relação a isso (Professor de Filosofia/Sociologia, Colégio Saberes).

Durante o questionário, foi perguntado aos alunos sobre o posicionamento político de cada um e também de seus pais/responsáveis. No Colégio Avance, 17 deles se declararam do mesmo espectro de esquerda dos pais, 12 no mesmo espectro de direita que os pais e cerca de 9 estudantes afirmaram ter preferências políticas totalmente divergentes dos pais. Além disso, também verificamos um bom número de estudantes com preferências políticas de centro. De tal modo, é nítida a variedade de preferências políticas entre pais e alunos.

Já em relação ao Colégio Saberes, foi possível constatar maior similaridade entre a opinião político-social dos alunos e a dos familiares, o que pode ser devido a se tratar de um grupo mais parecido entre si. Em relação à preferência política, verificamos uma grande similaridade: cerca de 12 alunos dos 20 que responderam aos questionários possuem uma preferência política no mesmo espectro (esquerda) dos pais/responsáveis.

Agora, uma aluna ao ser questionada se percebia a influência dos pais na forma como discutia questões políticas e sociais tanto fora como dentro da escola, afirma que não só percebia a influência, mas que também teve um peso na própria escolha da instituição:

Ah, sim eu acho que assim, na questão da escolha da escola, por exemplo, eu acho que começa logo assim, tipo, meu pai, ele não escolhe uma escola que não..., não discuta isso, sabe? Uma escola só voltada pra o mundo do vestibular, tal, ele se preocupou assim, desde sempre, eu sempre estudei em escola que tinha essa essa ideia, sabe? ... De poder debater livremente... Então, ele sempre se preocupou com isso. Em sala de aula, ele sabe, já tive muito professor que pensava diferente de mim, dele e ele nunca achou um problema também, ele sempre prezou pela liberdade. (Aluna A, 1 ano, Colégio Saberes)

Ao conversar com o professor de Filosofia/Sociologia e História, também podemos confirmar como a escola define um público de acordo com os valores sociais que defende, em um processo alinhado no qual os pais escolhem a instituição conforme os seus próprios valores. Dessa forma, vai se delineando uma certa unidade de capital cultural, na qual o fato de haver pouquíssimas divergências entre os interlocutores é visto como algo muito positivo. Vejamos:

Como o senhor percebe de forma geral a questão racial na instituição? (ANGÉLICA)
Sobre práticas racistas na escola, nunca presenciei, a escola é bem aberta e os alunos são críticos. Apenas me lembro de um caso de 2019 na qual um aluno de um colégio elitizado foi transferido pra cá, e o mesmo era bolsonarista, soltava falas homofóbicas e racistas. Uma vez, estávamos trabalhando com um texto chamado “O Mistério do Samba”, de Hermano Viana, e o referido aluno falou “A cultura negra é estranha e inferior”, eu o questionei como essa frase é racista, e ele respondeu: “se for, tudo bem” (Professor de Filosofia e Sociologia, Colégio Saberes)

E o que aconteceu com esse aluno? (Angélica)

Com as falas homofóbicas, racistas e misóginas (esse aluno ainda soltou uma frase de como as mulheres engravidam porque querem, logo não deveria ser permitido o aborto), ele foi chamado à coordenação e sugerido aos pais que o filho fosse retirado da escola. Essa situação que estou relatando é pontual. De forma geral, não há esse tipo de práticas na escola, todos respeitam e não geram conflitos baseados em preconceitos/racismos (Professor de Filosofia e Sociologia, Colégio Saberes).

Podemos começar falando sobre um pouco da questão política na escola. Assim, com esse período de quatro anos agora, que foi também um período bem difícil, como foi trazida essa questão política pra sala de aula, tanto no contexto da relação professores - alunos, como alunos- alunos, enfim de forma geral como o senhor vê isso aqui na escola? (Angélica)

Olha, eu vejo que foi extremamente tranquilo esse processo porque a própria escola, ela permite naturalmente esse trabalho, eu não vi nenhuma dificuldade em relação a esse contexto político. Lá fora eu diria pra você que foi conturbado, mas aqui a escola dentro é tranquila. A escola já tem um norte praticamente, né? A escola prioriza muito o debate político. Nosso aluno, ele é engajado nisso, ele participa ativamente desse processo... Eu acho que a comunidade e os pais sabem da proposta da escola Saberes, então eu vi tranquilo esse processo aqui. Diferentemente do que eu vi lá fora (risos). (Professor de História, Colégio Saberes)

Desse modo, a manutenção de um capital cultural em maior ou menor grau em cada uma das instituições constitui uma importante categoria de análise. Isso permite observar

diferentes associações entre os capitais econômico, social e cultural. Mesmo gerando associações diferentes, essas parecem convergir para uma determinada situação: a escola é vista pelo seu público como um prolongamento dos valores familiares, ou seja, em geral, a escolha da instituição leva em consideração o capital cultural da família, e quando há divergências, gera-se uma disputa de interesses.

Além disso, o momento político das eleições presidenciais, com uma conjuntura delicada, foi vivenciado de forma diferente por essas instituições de camadas médias, refletindo a pluralidade desses grupos. Por um lado, a defesa de uma neutralidade política por parte da gestão da escola e professores, e por outro, uma ampla discussão e defesa de posicionamentos.

Outro fato a se destacar é que o Colégio Avance tinha um público mais diverso em muitos quesitos, como: preferências políticas, renda familiar e perfil racial. Embora a outra instituição adotasse um discurso muito mais progressista, essa escola conseguiu cumprir melhor um objetivo bastante reforçado pela sua política de bolsas em diversas falas dos interlocutores: atingir estudantes negros e de baixa renda, em conformidade os dados constantes no final do tópico anterior.

4 RACIALIDADES, DESIGUALDADES E O ETNOGRAFAR NAS ESCOLAS

No capítulo anterior, discutimos sobre os principais aspectos político-culturais das duas instituições escolares que formam nosso objeto de estudo, que mesmo apresentando mensalidades semelhantes, possuíam características e públicos distintos, indicando uma pluralidade desses segmentos denominados de camadas médias e para diferentes capitais culturais. Agora, veremos de forma mais aprofundada os aspectos raciais que eram presentes em cada instituição e a percepção dos interlocutores, especialmente a partir do trabalho etnográfico, além de uma discussão bibliográfica interdisciplinar sobre a temática.

Como aponta Niemeyer (2002), a negação do racismo devido a uma “etiqueta das relações raciais” dissimula as situações de conflito presentes no ambiente escolar, onde poucos sujeitos admitem o racismo, geralmente apenas em conversas informais. Além disso, cabe enfatizar o uso de determinadas terminologias como *moreno/a*, *escurinho/a*, *moreno/a claro/a*, *moreno/a escuro/a*, utilizadas para se esquivar do termo “negro”, em que muitas vezes a identificação de uma pessoa como negra é vista como ofensa ou xingamento. A autora ainda analisa algumas dinâmicas realizadas pelos docentes e demonstra como as formações discursivas na sala de aula podem remodelar o imaginário negativo em torno do ser negro.

Lívio Sansone realiza importantes reflexões e análises que coadunam em grande parte com os resultados encontrados. Em primeiro lugar, desde a época colonial, as relações raciais, bem como outras relações de poder, parecem ter sido caracterizadas pela relativa ineficácia de regras universais com respeito aos direitos de cidadania, com a constituição de um sistema racial não polar, caracterizado por um alto grau de miscigenação. Este sistema reflete o conflito e a negociação em torno da cor e, mais amplamente, as várias formas de como a ideologia racial é vivenciada nas diferentes camadas sociais e nas instituições, o que o autor denomina como *habitus* racial (Sansone 1996a, 1996b).

Em sua análise sobre as mudanças na terminologia e na classificação racial de duas áreas da região da Grande Salvador (Bahia), Sansone constatou que havia áreas ou momentos em que a “cor” era vista com importância nas relações sociais e de poder, já, em outras áreas e momentos, a “cor” era considerada irrelevante. No primeiro caso, que o autor definiu como áreas “leves” ou “moles” da relação de cor, o racismo era atenuado e ocorria quando as distinções sociais eram associadas sobretudo à classe, à idade, à vizinhança e ao sexo. Já no segundo caso, que Sansone definiu como áreas “pesadas” ou “duras”, o racismo era acentuado e acontecia no mercado de trabalho, principalmente no momento de procura de emprego, no namoro e casamento, e nas interações com a polícia (Sansone, 1996b).

Nesse contexto, o autor enfatiza que o racismo não é um fenômeno monolítico, mas composto por várias dimensões que se interligam. O mesmo pode assumir diversas formas, como: a presença de discriminação e desigualdades sistemáticas dentro de instituições sociais; atitudes e comportamentos racistas que ocorrem em interações diárias; e até mesmo, um racismo internalizado, em que indivíduos das minorias racializadas internalizam crenças racistas e sentem-se inferiorizados.

Guimarães (2012) destaca que a persistência de preconceitos e desigualdades de cor dentro de uma mesma classe é a evidência mais clara da atuação de componentes tipicamente raciais na geração dessas desigualdades. O autor apresenta alguns desafios teóricos na temática, como as heranças patrimonialistas e autoritárias e a prática cotidiana da desigualdade, através da violência física e simbólica. Guimarães também menciona a persistência de um imaginário da democracia racial, que parece estar em transformação nos últimos anos, devido ao grande reconhecimento público do racismo. Ele expõe que a raça é não apenas uma categoria política necessária para organizar a resistência ao racismo no Brasil, mas também uma categoria analítica indispensável: a única que revela que as discriminações e desigualdades que a noção brasileira de cor enseja são efetivamente raciais e não apenas de classe (Guimarães, 2012).

Cabe ressaltar que a reprodução de um racismo do tipo “recreativo” no espaço escolar. Moreira (2019) evidencia como essa prática mascara uma hostilidade racial. O humor racista tem a função de divulgar representações estereotipadas que supostamente se referem às minorias raciais, com o objetivo de inferiorizá-las e colocá-las em uma posição subalterna. Paralelamente, esse tipo de humor contribui para a manutenção do *status* cultural que privilegia um grupo racial hegemônico. Para esse autor, o humor transmite uma mensagem associada às ideias e valores de uma sociedade, ajudando a disseminar quem merece ou não respeito. Muitas piadas estão ligadas a grupos que, de alguma forma, desprezam mulheres, nordestinos, pobres, homossexuais e negros. Não é por acaso que esse tipo de racismo também se manifesta nas relações sociais dentro do ambiente escolar.

Outros autores também tem realizado pesquisas com o conceito de racismo recreativo, evidenciando como as instituições de ensino, que deveriam ser espaços de combate à desigualdade racial, muitas vezes acabam reforçando estereótipos por meio de práticas que invisibilizam ou minimizam a questão racial. A falta de uma abordagem crítica nos currículos escolares, combinada com a formação insuficiente dos professores para lidar com o tema, contribui para que piadas e comportamentos racistas sejam naturalizados, prejudicando principalmente estudantes negros. Além disso, os autores apontam como o racismo recreativo

afeta diretamente a autoestima e a formação da identidade dos alunos negros, tornando o ambiente escolar um espaço de violência simbólica⁴³ (Costa, 2018; Oliveira, 2022).

Autores como Munanga (2005) e Moreira (2019) alertam para o fato de que essas manifestações aparentemente lúdicas podem ter um impacto profundo sobre os alunos negros e de outras origens étnico-raciais, contribuindo para a perpetuação de estereótipos e preconceitos raciais. Embora o racismo recreativo possa parecer menos óbvio ou menos prejudicial do que outras formas de discriminação racial, é importante reconhecer que ele contribui para a perpetuação de um ambiente social e cultural que tolera e normaliza a discriminação racial.

Em especial, com base nessas discussões, além do percurso teórico apresentado durante a introdução, buscaremos identificar se e como as questões raciais apontam para a constituição de desigualdades.

4.1 Relações raciais: os discursos presentes nas instituições

Neste tópico, buscamos apresentar os discursos referentes a questões raciais que foram possíveis de serem mapeados durante o período de campo nas escolas, em especial a partir da etnografia obtida pelas observações, além das entrevistas, oficinas pedagógicas e algumas postagens na rede social Instagram. Será possível perceber diversas aproximações e distinções, na qual podemos destacar a presença de mecanismos sutis de racismo, a preferência por trabalhar com outros eixos político-sociais nas instituições e as diferentes composições de origens e de raça, e conseqüentemente de capital cultural, em cada uma delas.

4.1.1 Colégio Avance

Conforme já citado anteriormente, não foi possível realizar entrevistas com alunos por não recebermos autorização para as mesmas. Dessa forma, os discursos aqui abordados consistem nas observações de campo, no resultado dos questionários, nas entrevistas realizadas com os professores e na análise de algumas postagens da instituição na rede social Instagram.

⁴³ A violência simbólica, conceito desenvolvido pelo sociólogo francês Pierre Bourdieu, refere-se a formas sutis e invisíveis de dominação e opressão que se manifestam por meio de símbolos, linguagens e práticas culturais. Essa violência não envolve coerção física, mas impõe valores, normas e expectativas dos grupos dominantes sobre os subordinados, levando os oprimidos a internalizarem essas imposições e a aceitarem sua subordinação como algo natural e legítimo. Dessa forma, a violência simbólica reforça as relações de poder e desigualdade na sociedade (Bourdieu, 2001).

4.1.1.1 Observações de campo: momentos formais (sala de aula)

Um ponto bastante reiterado pelos entrevistados e outros interlocutores da pesquisa para destacar a diversidade da escola é a política de bolsas presente na instituição, como já citado no capítulo anterior. Muitos deles ressaltam que o colégio se destaca no cenário recifense por essa política, pois permite que alunos negros e pobres tenham acesso a esse ambiente.

Em uma entrevista com o professor de História do Brasil, tivemos uma afirmação de que pelo fato de a escola possuir uma política de bolsas por critérios socioeconômicos, isso amplia a inclusão e acolhe estudantes de diferentes espaços. Ao ser perguntado como percebe de forma geral a questão racial e a situação dos alunos negros na instituição, o professor coloca:

Então, assim, casos de racismos relatados, não há? (Angélica)

Não aqui, na instituição, a gente não tem... Pelo menos, não que chegou até a mim. Pelo contrário, o que a gente mais trabalha aqui na Escola, tanto eu como os demais professores, é a questão da diversidade. Devido a ser uma escola que trabalha com filantropia, a gente tem uma diversidade muito grande de alunos, de toda natureza, de alunos de classe média até alunos que precisam de um grau de assistência um pouco maior. Aí a escola oferece essa bolsa e eles são muito bem agregados na comunidade. Agora, eu não sei pessoalmente, se alguém se senti não tão agregado ou confortável como deveria, mas eu penso que não, a gente não esse problema de não agregar a diversidade (Professor de História do Brasil).

Durante esta fala, o docente nos leva a entender que a política de bolsas “agrega muito bem” os alunos negros na comunidade, na qual mesmo aqueles com uma situação de renda crítica conseguiriam frequentar com uma certa “normalidade” a escola. Contudo, durante a entrevista com o professor de Filosofia e Sociologia, nos foi relatada uma situação um pouco diferente:

Sobre os alunos negros, eu não vejo dificuldade de socialização, por exemplo, mas sim, financeiras. A escola é uma instituição filantrópica e cerca de 20 a 50% das vagas são de bolsistas. Alguns alunos negros têm que trabalhar no contraturno, o que leva a eles faltarem muito nas aulas, ou chegarem exaustos e não conseguirem ter um bom rendimento. Por exemplo, tem uma aluna que ajuda no mercadinho da vó a tarde, tenho também outro aluno que é entregador do *Ifood* e geralmente trabalha até tarde.... Em relação a projetos que falem da temática racial, há alguns eventos pontuais... Esse ano (2022) teve um evento em maio sobre o dia Abolição e ano passado teve sobre o Dia da Consciência Negra, embora no caso desse último não há programação para esse ano (Professor de Filosofia).

Percebemos que embora haja uma política de bolsas pela instituição, os alunos de baixa renda - em que grande parcela são negros, continuam tendo dificuldades para se manter num ambiente de classe média alta. Em diversos casos, parece haver uma sobreposição de

discriminações: por classe social e por raça. Embora o regulamento do edital não especifique vagas destinadas a alunos negros, segundo os professores essa é a principal porta de entrada para eles⁴⁴. Além disso, destacamos que, dos docentes contatados durante o campo, apenas o professor de Filosofia e Sociologia apontou essa questão, enquanto os demais atribuíram alguns comportamentos apenas a uma “baixa autoestima” ou comparação com os colegas.

Conforme já citado, alguns autores como Figueiredo (2004), Ribeiro (2006), Silva e Souza (1986), Hasenbalg e Silva (1999), vêm refletindo sobre a chegada a população negra na classe média e como as desigualdades de oportunidades educacionais e de permanência, são marcadas por efeitos de raça e classe de origem.

Em relação ao edital de bolsas da instituição, o mesmo segue a lei complementar n. 187/2021, que dispõe sobre a certificação das entidades beneficentes e regula os procedimentos referentes à imunidade de contribuições à seguridade social de que trata o § 7º do artigo 195. Nesse âmbito, as bolsas são destinadas da seguinte forma:

§ 1º As entidades devem conceder bolsas de estudo nos seguintes termos: bolsa de estudo integral a aluno cuja renda familiar bruta mensal per capita não exceda o valor de 1,5 (um inteiro e cinco décimos) salário mínimo;
II - bolsa de estudo parcial com 50% (cinquenta por cento) de gratuidade a aluno cuja renda familiar bruta mensal per capita não exceda o valor de 3 (três) salários mínimos (Brasil, 2021, art.15).

O artigo 19 dessa mesma lei tipifica além da concessão de bolsas, os benefícios que devem ser concedidos:

§ 4º Os benefícios de que trata o § 3º deste artigo são tipificados em:
I - tipo 1: benefícios destinados exclusivamente ao aluno bolsista, tais como transporte escolar, uniforme, material didático, moradia e alimentação;
II - tipo 2: ações e serviços destinados a alunos e a seu grupo familiar, com vistas a favorecer ao estudante o acesso, a permanência, a aprendizagem e a conclusão do curso na instituição de ensino; e
III - tipo 3: projetos e atividades de educação em tempo integral destinados à ampliação da jornada escolar dos alunos da educação básica matriculados em escolas públicas que apresentem índice de nível socioeconômico baixo estabelecido nos termos da legislação (Brasil, 2021, art.19, § 4º).

Contudo, durante a pesquisa de campo, foi possível perceber que não há a oferta desses benefícios, principalmente no que diz respeito à permanência. Em relação a recursos financeiros, a instituição já possui uma demanda bastante expressiva, visto que a oferta de bolsas acontece em todos os níveis de ensino, além da diminuição significativa de alunos

⁴⁴ Não foi possível ter acesso à informação de quantos alunos negros da instituição são bolsistas.

pagantes ao longo dos anos, devido à crise financeira nacional que, segundo os próprios professores e coordenadores, afetou todas as escolas particulares em geral.

Em relação a situação de alunos com dificuldades de permanência na escola, é também necessário refletir sobre a responsabilidade estatal na oferta desse benefício, visto que na prática ele garante apenas a entrada, mas não a permanência. No cenário nacional, uma situação semelhante tem acontecido em relação a demanda de cotas nas universidades públicas, na qual a luta estudantil tem se intensificado com o intuito de garantir estratégias de permanência para esses alunos, como a oferta de auxílios estudantis, seja na forma de bolsa ou alimentação gratuita nos restaurantes universitários.

Ademais, foi possível verificar, mediante observação e fala de professores, que alguns alunos negros bolsistas trabalham para conseguir se manter e a ajudar em casa, e acabam chegando muito exaustos em sala de aula. Em um determinado dia, por exemplo, para acompanhar uma atividade do Projeto de Vida foi necessário ficar na escola até o turno da tarde, e ao solicitar um Uber para voltar para casa, me deparei com um aluno da instituição que estava dirigindo o carro.

Durante a entrevista com a coordenadora, foi exposto que não existem cotas para negros na seleção de bolsas, e que a informação de quem é bolsista não chega a ela nem aos professores; dessa forma, não seria possível reconhecer essa questão. Contudo, percebemos pela dinâmica de sala de aula, seja na relação entre aluno-aluno e aluno-professor, que essa identificação acontece, e alguns dos docentes conseguem notar as dificuldades enfrentadas pelos mesmos.

A seguir, consta a descrição de alguns momentos das aulas que consideramos importantes para a nossa análise.

Conforme dantes mencionado, na turma do 2º ano havia um grupo de alunos vistos como conservadores tanto pelos demais alunos como pelos professores. Nesse grupo, havia uma aluna “progressista” que frequentava o grupo e parecia manter uma amizade com os membros. Ela frequentemente lançava provocações com temas concernentes ao período das eleições e contra o ex-presidente Bolsonaro. Como exemplo, destacamos uma aula de Filosofia ministrada no dia 01/11/2022, como o tema “Valores sociais”. O professor iniciou expondo a relação entre a construção de valores e a cultura, explicando como se trata de uma relação intrínseca entre indivíduo e sociedade. Em seguida, instiga os alunos a pensarem sobre exemplos de valores, especialmente aqueles considerados importantes para eles, e, à medida que cada um vai citando um exemplo, o professor anota-o no quadro.

O professor encaminhou a discussão além do contexto das eleições, abordando temas como globalização, igualdade racial, mercado de trabalho e gênero, e suscitando questões

como: se a forma como o processo de globalização tem lidado com questões relativas a mão de obra para o mercado de trabalho, em especial da população negra, é democrática e justa? Por que acontece desníveis salariais entre pessoas de diferentes marcadores sociais (raça, gênero, orientação sexual, etc.) com a mesma qualificação? Como construir uma via democrática para lidar com a discriminação sofrida por determinados grupos sociais? Assim, a partir dessas dinâmicas das aulas de Filosofia/Sociologia, conseguimos observar momentos de construção de interligação dos conteúdos ministrados com questões ligadas a racismo e desigualdade racial.

No contexto relatado, o valor mais citado pelos alunos foi a democracia. A partir daí, gerou-se uma discussão sobre o período de eleições, e de como a tolerância pode gerar exclusão e inclusão. Afinal, nesse contexto, deve-se tolerar ideias que instigam desrespeito ou que vão contra a existência determinados grupos sociais? Caso isso ocorresse, não iria ferir o próprio conceito de democracia? Em meio a esse embate, a aluna “progressista” que frequenta o grupo conservador da sala, assim se pronunciou: “Professor, Deus, pátria e família acima de tudo! Esse sim é o valor mais importante”, em um tom de deboche. Os demais integrantes do grupo se entreolham um pouco assustados, demais deram algumas risadas. E logo, em seguida, o horário da aula finalizou.

Tanto nessa situação como em outras observadas em sala de aula, em que havia discordâncias, os alunos conseguiam ter uma discussão saudável, sem agressões verbais. Até mesmo, quando ocorria algum comentário em tom de deboche, conforme já citado, eles finalizavam a discussão de forma amigável.

Outro momento em que foi possível verificar essa diversidade político-social, agora já em um viés racial, foi em uma aula de Sociologia, ministrada no dia 22/11/2022, na turma do 3º ano, com o tema “A aldeia global e o seu reverso”. O professor iniciou pedindo para os alunos refletissem sobre os pontos positivos e negativos da globalização. Sobre aos pontos negativos, o termo mais citado pelos alunos foi a desigualdade, em especial, as desigualdades de renda, de raça e de gênero. A partir disso, o professor questionou qual seria a solução para enfrentar esse problema e se caberia ao Estado intervir. Os alunos começaram a refletir se competiria à ação governamental realizar medidas de redistribuição e reconhecimento. A sala se dividiu entre diferentes opiniões. Alguns listaram exemplos de países que adotaram o Estado de Bem-Estar Social, como Noruega e Suíça, e que proporcionam à população uma excelente qualidade de vida. Outros descreveram casos em que esse intervencionismo acaba ferindo o princípio da igualdade entre os cidadãos, como o caso das cotas.

Diante do último exemplo, especialmente das cotas raciais, alguns alunos se irritaram defendendo veementemente a importância delas. Inclusive, teceram críticas ao ex-presidente

Bolsonaro pela forma como lidava com a questão, lembrando uma frase dita por ele em um programa em 2011: “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.” No meio da discussão, o professor interveio explicando o porquê de existir cotas raciais: argumentou que o período colonialista e escravista produziu consequências em que um grupo racial se tornou mais privilegiado que outro, e em diversos meios sociais, como na educação, saúde e emprego, é possível identificar essas desigualdades.

Alguns alunos rebateram, dizendo que o critério deveria ser apenas de renda, e não racial, pois tanto uma pessoa pobre branca quanto preta teria dificuldade de entrar na universidade, por exemplo. Outra parcela da turma argumentou que, além das cotas sociais, o critério racial é importante. Uma aluna, por exemplo, afirmou que uma pessoa pobre preta passaria por muito mais dificuldades, devido ao racismo, do que uma pessoa pobre branca. A aula finalizou com a sala dividida entre três grupos: os que são contra as cotas; os que são a favor apenas das cotas sociais; e os que são a favor tanto das cotas sociais quanto raciais.

Essa situação se mostra interessante, pois ilustra na prática como a escola se apresenta como um microcosmo da sociedade, visto que na sociedade brasileira apresentam-se diversos discursos sobre a necessidade das cotas sociais e raciais. Segundo Frias (2014), há diversos argumentos no âmbito moral e jurídico que alimentam o debate sobre essa política: o primeiro, contrário às cotas, é a igualdade de consideração, na qual todos merecem ter seus interesses considerados e o interesse de ninguém deve valer mais do que o de outra pessoa. Um argumento próximo desse é o de que toda discriminação é ruim, segundo o qual as cotas são injustas porque estabelecem uma discriminação positiva para compensar as discriminações negativas sofridas por negros, pobres e índios, mas isso também desconsidera a ideia de que toda discriminação é ruim e deve ser eliminada. O contraponto a esses argumentos é a ideia de equidade: para haver justiça, devemos tratar os casos iguais de maneira igual e os casos diferentes de maneira diferente, mas apenas na medida de sua diferença, assim se corrigiriam as desigualdades naturais ou sociais para garantir a igualdade de oportunidades.

Cabe destacar que em 2022, período em que esta pesquisa de campo foi realizada, houve dois marcos importantes na política de cotas, o que contribuía para suscitar ainda mais o debate: duas décadas desde que essa política foi iniciada em três universidades estaduais, a do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), a do Norte Fluminense (UENF), e a do Estado da Bahia (UNEB), e em uma federal, a Universidade de Brasília, em 2003; e uma década de vigência da Lei 12.711, conhecida como Lei de Cotas, sancionada em agosto de 2012. Nesse mesmo ano, iniciou-se uma discussão em nível nacional, sendo concretizada em 2023, em que a política passou por

um processo de avaliação e revisão no Congresso Nacional, e consequente, ampliação.

Na aula do dia 28/11/2023, o professor continuou com a temática “A aldeia global e o seu reverso”, direcionando o debate por meio de vários temas que cruzaram com globalização, igualdade racial, mercado de trabalho e gênero. A discussão basicamente se guiou pela situação do mercado de trabalho na globalização e como esta tem apresentado diversas desigualdades. O professor lançou duas questões centrais: Por que ocorrem desníveis salariais entre pessoas de diferentes marcadores sociais (raça, gênero, orientação sexual, etc.) com a mesma qualificação? Como construir uma via democrática para lidar com a discriminação sofrida por esses grupos sociais?

Nesta aula, a sala estava com um público reduzido - cerca de 15 alunos, o que não impediu que ocorresse um debate interessante sobre as questões lançadas. Uma pequena parte dos estudantes ficou incrédula em relação a essas diferenças salariais: como pode ocorrer de duas pessoas com a mesma qualificação possuírem salários diferentes? Além de lançarem questionamentos de por que esse processo ainda ocorre até hoje, e por que não há uma fiscalização rigorosa sobre esse desnível salarial. Por outro lado, uma grande parte dos estudantes aparentava já estar ciente desse processo, sendo que dois deles relataram casos familiares de pessoas que descobriram que estavam recebendo salário inferior ao de seu colega – um tio negro de um dos estudantes, e uma mãe de outro deles. Dessa maneira, ao final da aula, os alunos conseguiram perceber as diferentes desigualdades presentes no processo de globalização, em especial diante das questões de gênero e raça.

De modo geral, os principais debates sobre questões raciais e temas crítico-sociais ocorriam nas disciplinas de Filosofia e Sociologia, ministradas pelo mesmo docente. No entanto, destacamos um momento importante em uma aula de História Geral, em 24/10/2022, que abordou a 1ª e a 2ª Guerra Mundial. Ao discutir o Nazismo na Alemanha, a docente enfatizou a ascensão do neonazismo atual, especialmente nas regiões Sul e Sudeste do Brasil, citando um dado interessante: segundo um relatório do Observatório Judaico dos Direitos Humanos no Brasil, os atos neonazistas e antissemitas aumentaram 760% entre 2019 e 2022, com mais de 50% dos episódios ocorrendo em 2022.

A partir dessas constatações expostas em aula, iniciou-se um debate sobre como o racismo ultrapassa o limite histórico, seja do Nazismo, seja do processo de colonização brasileira, e ainda se encontra bastante presente no cotidiano, seja de forma visível ou camuflada. Durante a aula, todos os alunos pareceram concordar com a argumentação exposta pela professora, e alguns deles ainda afirmaram que o aumento do número de casos neonazistas entre 2019 e 2022 estava relacionado com o avanço de ideias conservadoras devido ao governo

Bolsonaro. Outros ainda fizeram comentários em tom de sarcasmo sobre como os apoiadores dessa corrente podem se achar de uma raça pura ou superior se o Brasil possui uma alta miscigenação. Alguns alunos que se enquadram em um espectro conservador argumentaram que esse grupo se trata de uma pequena parcela de apoiadores de Jair Bolsonaro e que não representa os seus eleitores. Os demais alunos se entreolharam e riram, em tom de deboche.

Esse debate histórico sobre o racismo suscita algumas reflexões interessantes, conforme aponta Wiewiorka (2007). Ao longo do tempo, o racismo passou por mudanças significativas. Distanciando-se consideravelmente das suas expressões clássicas, ancoradas na pretensa base científica, as formas contemporâneas agora tendem a enfatizar a noção de diferença e a incompatibilidade cultural. Nesse contexto, não se tem uma abordagem única para dar conta do fenômenos.

A partir desse tópico, uma aluna negra da turma comentou que não era necessário ir tão “longe” para pensar em casos de neonazismo no Sul e no Sudeste do país, pois os casos corriqueiros de racismo estavam cada vez mais comuns. Ela citou um exemplo pessoal de quando estava em uma loja e foi confundida como funcionária. Diante dessa situação, a professora reforçou a necessidade de estar atento a esses processos que “ultrapassam o conceito dos livros”. Durante a discussão, a aluna que compartilhou sua experiência reclamou do fato de a escola não ter uma programação para o Dia da Consciência Negra naquele ano.

Após a apresentação de algumas aulas em que ocorreram discussões relacionadas à temática da pesquisa, cabe sublinhar que muitos momentos como esses foram observados, tanto em sala de aula quanto na forma de projetos. Embora outras oportunidades pudessem ter sido aproveitadas, especialmente em disciplinas como História e Geografia, foi um semestre delicado, com preparação de provas para a UPE e Enem. A instituição encontrava-se com um cronograma apertado, além do período de eleições presidenciais. De modo geral, acreditamos que em aulas com temas como “Guerra Fria”, “Geopolítica do Estado Brasileiro”, “Segundo e Terceiro Reinado” e “Ditadura Militar”, poderiam ter sido exploradas questões referentes à diversidade e à desigualdade social e racial da sociedade brasileira.

A disciplina de Geografia foi a que menos explorou temas crítico-sociais. Em algumas aulas da turma do 2º ano, piadas racistas e homofóbicas foram realizadas tanto por professores como por alguns alunos. Em uma delas, no dia 17/10/2022, com o tema “Globalização e Geopolítica”, os estudantes estavam comentando sobre uma notícia de um artista de Recife, e por algum motivo chegou-se à discussão sobre o estado conjugal do mesmo, na qual o professor lançou uma brincadeira: “Ele é viadinho ou tem uma mulher de verdade?”, na qual foi seguido por risadas de alguns alunos, justamente por parte do grupo conservador da turma. Em uma

outra ocasião, na mesma semana da aula anterior, em que os alunos estavam aguardando o professor chegar em sala, um deles desligou a luz da sala e gritou: “Cadê *Fulano* (dirigindo-se a um aluno negro da turma)? Meu Deus, *Fulano* sumiu (risos).

Tanto nessa como em outras aulas da disciplina, não foi possível perceber tentativas por parte do docente de tratar temas transversais ou que fugissem do roteiro tradicional, como questões raciais ou de outros eixos. Por exemplo, na aula seguinte, no dia 24/10/2022, continuou-se com a temática de “Globalização e Geopolítica”, na qual o professor entregou uma lista de exercícios para trabalhar na aula, especialmente com questões voltadas para o Enem. Foram abordados assuntos como formação e crescimento das cidades e transformações demográficas, e em nenhum momento houve problematizações referentes à espacialização de desigualdades sociais. Além disso, em um determinado momento da aula, uma das alunas perguntou se o professor ia propor alguma atividade para o Dia da Consciência Negra. Ele respondeu que não cabia à sua disciplina e que os alunos deveriam estar preocupados com as questões referentes ao ENEM e ao vestibular seriado da UPE.

Como podemos perceber, os próprios alunos já identificavam a necessidade de se trabalhar de questões referentes a negritude na escola. Em nível nacional possuímos uma política que abarca essa finalidade desde 2003: Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003 - que estabeleceu a obrigatoriedade do ensino de História da África e Cultura Afro-Brasileira. Contudo, como acontece com outras políticas, a teoria não implica necessariamente a prática. Conforme coloca Franco (2008), a cultura afro-brasileira sempre foi retratada como apêndice e restrita a episódios isolados como o tráfico negreiro e a abolição da escravatura, e não como uma das matrizes fundantes da sociedade brasileira. Como observado em aula, alguns professores ainda possuem uma visão superficial de como trabalhar a temática, porém, em outras disciplinas e projetos, há avanços.

No horário seguinte, o professor foi para o 3º ano, onde ministrou o assunto sobre “Desenvolvimento sustentável”. Durante a aula, solicitou aos alunos que se dividissem em grupos para se organizarem para um seminário que contaria como avaliação do mês. Cada grupo deveria abordar um tipo de energia renovável, demonstrando suas vantagens e desvantagens. Durante essa organização, houve muito debate entre os alunos para decidir com qual tipo de energia cada grupo trabalharia. Foi presenciada uma das tensões raciais já citadas anteriormente: havia um aluno negro na sala que era apelidado por algumas meninas brancas de “neguinho barulhento”. Quando os grupos estavam reunidos, um dos líderes do grupo era esse aluno. Quando ele começou a falar sobre por que deveria ficar com o assunto escolhido, uma das alunas disse para outra: “Não aguento mais esse neguinho barulhento”.

No que diz respeito à autoidentificação racial evidenciada nos questionários, conforme já mencionado, temos: 1º ano (14 alunos se autodeclararam brancos, 7 pardos e 2 pretos); 2º ano (7 alunos se autodeclararam brancos, 5 pardos, 4 pretos, um indígena e um sem resposta); e 3º ano (9 alunos se autodeclararam brancos, um pardo e um indígena). É crucial ressaltar que essas autodeclarações divergiram da heteroidentificação classificada por mim, que apontou a seguinte distribuição: 1º ano (11 brancos, 6 pardos e 6 pretos); 2º ano (8 brancos, 6 pardos e 2 pretos); 3º ano (5 brancos, 3 pardos e 2 pretos). Isso permite perceber nas turmas do 1º e 3º anos, uma maior autodeclaração de pessoas brancas em comparação à heteroidentificação, e uma menor autodeclaração de pessoas pardas e pretas. Já na turma do 2º ano, houve uma ligeira diferença na autodeclaração de pessoas brancas e também de pessoas pardas e pretas em relação à heteroidentificação.

Com isso, constatamos que na turma do 2º ano houve uma tendência de “escurecimento” em relação às outras, em que uma maior parcela se declarou parda e preta do que a heteroidentificação. Isso talvez possa ser explicado por conta de ser um grupo que realiza mais debates político-sociais em sala de aula. Contudo, tal autoidentificação parece ser posicional (Sansone, 1996a, 1996b), visto que em momentos que se discutia em sala de aula sobre questões raciais, havia um maior número de pessoas que se consideravam pardas do que na autoidentificação.

O referido autor nos aponta que o termo com que as pessoas indicam a própria cor pode indicar uma particular posição social e postura cultural. A heteroidentificação não se refere exclusivamente ao aspecto físico, mas também a “aparência” mais em geral, que é constituída pelo conjunto de modos de vida (“o jeito”), nível escolar, renda, estilo (cabelo, roupa, carro) e até a simpatia ou antipatia que se nutre pela pessoa em questão (Sansone, 1996a). Conforme apontado pelo autor, há uma posicionalidade e situacionalidade, na qual a autoidentificação com base na cor da pele transcende aspectos físicos, e envolve uma complexa interação de fatores sociais e culturais.

Como já citado, a grande maioria dos alunos que se autodeclararam pardos ou pretos vinham de bairros mais pobres do Recife. Também foi possível verificar um maior número de meninas (12) que se autoidentificaram como pardas ou pretas em comparação aos meninos (7). Embora isso divergisse da heteroidentificação realizada por mim, que encontrou uma proporção semelhante entre os sexos. Em relação à classe social, a maioria dos estudantes pardos e pretos possuíam renda familiar de até 5 salários mínimos. No entendimento de Sansone (1996a), a identidade negra se redefine em relação a outras identidades sociais importantes, como classe, gênero, lugar de moradia e faixa etária.

Partindo disso, percebemos que a instituição em estudo apresentava uma grande variedade de classe social, raça e de preferências religiosas em seu público. Conforme já mencionado, é necessário realizar análises de classes “interseccionais”, visto que as observações de campo mostram uma realidade complexificada: diferentes posicionamentos políticos entre os sujeitos e um certo policiamento por parte da gestão em torno das expressões políticas de seus docentes; a influência da família no trabalho de determinadas temáticas sociais, e um ambiente que possui uma grande diversidade racial e religiosa, ao mesmo tempo, que carrega diversos casos de intolerância religiosa somada a atitudes racistas.

Esses foram alguns relatos referentes principalmente a dinâmicas relacionadas a questões raciais identificadas em sala de aula. A seguir, evidenciaremos algumas observações de momentos informais, como no intervalo entre aulas e conversas entre os interlocutores nos corredores do Colégio.

4.2 Observações de campo: momentos informais

Em primeiro lugar, desde o primeiro contato com o ambiente da instituição, percebemos que ela abriga uma diversidade considerável de alunos, seja em relação à cor, renda, pessoas com deficiência, dificuldades de aprendizagem, dentre outros. De forma geral, os serviços de assistência oferecidos, como Psicologia e Psicopedagogia, não conseguiam suprir essas necessidades e apresentavam muitas falhas, especialmente em relação aos alunos PCDs ou com dificuldades de aprendizagem. Por exemplo, no acompanhamento psicopedagógico, era visível que o trabalho estava sendo realizado com certo desleixo, e os estudantes com deficiência ou dificuldades de aprendizagem estavam longe de ter suas necessidades atendidas. Já o serviço de Psicologia contava com dois profissionais, mas era insuficiente para atender a um público numeroso como o do colégio.

No que diz respeito às questões raciais, percebemos inicialmente uma boa socialização por parte de alunos de diferentes fenótipos raciais. No entanto, com o decorrer das observações, notamos que uma parcela de alunos tinha bastante dificuldade de socializar e quase sempre se encontrava sozinha nos momentos de intervalo. De forma geral, tratava-se de alunos pretos/pardos ou com deficiência. Além disso, havia também a questão de classe; em algumas ocasiões nos deparamos com alunos que não tinham dinheiro para comprar almoço nos dias de turno integral e, por isso, se encontravam de forma mais recolhida durante os intervalos.

Outro ponto que precisa ser destacado é uma situação que se repetiu várias vezes na turma do 3º ano e que pode configurar como um caso de racismo. Nela, havia a presença de um

aluno preto, conforme já citado, aqui chamado de Pedro⁴⁵, bastante participativo durante as aulas e que geralmente sentava nas primeiras cadeiras, próximo ao docente em exercício na sala. Em alguns momentos, durante suas participações, Pedro elevava o tom de voz mais do que o “normal”, levado pela empolgação. Isso levava alguns colegas, em especial um grupo de alunas brancas que sempre sentavam juntas do lado oposto a ele, o chamavam entre si de “neguinho barulhento”.

Pedro constantemente participava de atividades lúdicas com outros alunos, por exemplo, no momento do intervalo. Contudo, sempre era visto como o “palhaço” do grupo e os seus colegas o colocavam constantemente em situações de constrangimento. Como exemplo, no pátio da escola havia uma mesa de *ping pong*, usada durante o intervalo das aulas, onde sempre se formava uma fila com jogadores aguardando sua vez, mas nesses momentos os demais alunos, a todo momento “tomavam” a vez de Pedro, o deixando no final da fila. Essa situação foi detectada por mim várias vezes, e nunca houve intervenção de algum professor ou funcionário para mediá-la. Mas, por outro lado, não foi percebida nenhuma reclamação por parte do aluno.

Conforme já citado anteriormente, a brincadeira em forma de racismo constitui-se como uma das mais sutis formas de discriminação, mas que ainda sim legitima hierarquias raciais (Moreira, 2019). Em uma conversa pelo corredor, o professor de História do Brasil afirmou em um primeiro momento, que pelo fato de a instituição permitir por meio de bolsas o acesso a alunos de matriz afrodescendentes, ou originários, não percebe nenhum problema com relação à etnia, a questões de raça e de origem. Logo depois, o interlocutor altera um pouco o discurso e consente, que em algum momento, piadas acontecem, desentendimentos, mas nada de uma gravidade muito grande, pois esses meninos estão muito bem inseridos. Em outro momento, durante a realização da entrevista, o interlocutor também destaca que muitas dessas piadas partem do aluno negro para o branco:

Não, seriam questões específicas mesmas, mas muitas vezes partindo do próprio aluno e não do outro, do branco... Mas sim do aluno afrodescendente para o branco, tipo: “Ah, você ta fazendo isso porque eu sou preto”. Então, não é do branco para o preto, acho que mais de um sentimento de inferioridade, talvez, não sei, nunca parei para me aprofundar. Talvez seja por essa questão, mas nada muito grave (Professor de História do Brasil).

Em relação a essa situação, não conseguimos identificar piadas que partissem de alunos negros para brancos durante a experiência de campo na instituição. No caso relatado sobre

⁴⁵ Nome fictício.

Pedro, realmente o aluno proferia frases como: “Ah, você tá fazendo isso porque eu sou preto”, especialmente em situações em que era excluído de alguma atividade no recreio ou em trabalhos em grupo em sala de aula. Contudo nesse caso, a “brincadeira” parecia ser de cunho racista e motivada em decorrência da cor do estudante, e não necessariamente ser por um sentimento de inferioridade como apontou o docente.

Outro ponto a ser destacado diz respeito ao trato em relação a religiões de matriz africana. Durante uma primeira conversa, a coordenadora pedagógica já afirmou que havia alguns alunos de religião de matriz africana e que, de forma geral, se encontravam mais recolhidos e com receio de falar sobre sua religião. A interlocutora atribuiu tais atitudes ao fato de que a escola é confessional católica, o que naturalmente poderia deixar alguns alunos que professam outras religiões um pouco desconfortáveis.

Durante a experiência de campo, identificamos três alunos: de acordo com o quesito cor/raça, um branco, um pardo e um preto⁴⁶ que professavam ou frequentavam algum tipo de religião de matriz africana, os quais, várias vezes relataram suas idas ao terreiro, ou utilizarem o fio de contas⁴⁷. Contudo, com o decorrer do campo, percebemos que não se tratava apenas de um “sentir-se desconfortável”, mas de atos de intolerância combinados com atitudes racistas.

Além de notar no cotidiano da escola, especialmente durante o recreio, que esses alunos eram excluídos das rodas de conversa, percebemos que os dois estudantes negros eram os que mais sofriam discriminação em relação à sua religião. Eles apresentavam uma dificuldade maior para socializar em comparação com o outro aluno branco, não apenas em momentos em que falavam sobre sua religião. Logo, parecia haver uma dupla discriminação, onde a intolerância religiosa e o racismo se sobrepunham. Essa situação se demonstra complicada, visto que a escola é confessional. Pode-se lançar questionamentos: qual a linha tênue entre o exercício da confessionalidade da escola e o de práticas de intolerância religiosa? Por se tratar de uma escola confessional católica, o aluno tem obrigatoriedade de cumprir alguns requisitos, como o de participar uma vez por mês da missa realizada na capela da instituição. Contudo, isso não deveria impedir diferentes expressões religiosas nesse espaço.

Caputo (2012) realizou um estudo sobre como crianças candomblecistas exercem sua religião e qual a sua relação com a escola. A autora identificou diversos atos de discriminação,

⁴⁶ Nesse período, utilizamos o critério de heteroidentificação, e não de autodeclaração.

⁴⁷ Conforme Da Costa (2002), o fio-de-contas que, mais que um adorno, é uma marca e uma fonte de axé. O simples colar ao ser imerso na devida mistura de folhas quinadas, associada a alguns outros materiais, transforma-se numa identificação que remete o indivíduo ao seu lugar na comunidade. Ao receber seus primeiros fios-de-contas, geralmente um fio de Oxalá e outro de seu orixá pessoal, o então abiã (o candidato a iniciação) se apercebe da importância de Oxalá (pai dos orixás) no conjunto dos orixás.

incluindo uma situação descrita em seu estudo, que também observei na instituição: os alunos escondem seus artefatos religiosos, assim como sua fé e cultura afro-brasileira. Aqueles que tentam expressar suas crenças parecem receber olhares discriminatórios, algo que também foi relatado pela coordenadora pedagógica logo que adentramos na escola.

Cumpre destacar que essa situação também reflete a realidade do nosso país, pois, conforme Araújo (2015), a existência de uma cultura religiosa hegemônica gera na escola um consenso tácito sobre quais símbolos são autorizados e quais não são. Essa hegemonia, muitas vezes, silencia e marginaliza as práticas religiosas afro-brasileiras, perpetuando um ciclo de discriminação e exclusão. Portanto, a disputa entre os agentes desses dois universos religiosos é mais uma etapa da complexa e tensa jornada na construção das identidades religiosas brasileiras. Um dos campos onde esse embate ocorre é justamente a escola.

Tais conflitos envolvem crianças, adolescentes, jovens, adultos, alunos, professores e gestores, alimentando uma disputa que, de certa forma, é injusta, pois, geralmente, resulta em constrangimento e opressão para aqueles que professam religiões afro-brasileiras. Esse cenário evidencia a necessidade urgente de uma abordagem mais inclusiva e respeitosa às diversidades religiosas no ambiente escolar.

Acerca dessa necessidade, tivemos uma visão mais clara em relação a isso, diante de uma situação descrita por um dos entrevistados: houve também a tentativa de um evento agroecológico por parte de um dos professores, que foi barrado pelos familiares, pelo fato de que um dos organizadores principais era de um terreiro de cultos afro-brasileiros. Ainda segundo o professor, alguém do corpo docente comunicou aos familiares antes da divulgação oficial do evento, e ele foi impedido de ocorrer:

Sobre isso, também teve um evento que eu estava organizando no início do ano na escola... Uma Feira Agroecológica, e resolvi chamar o pessoal do Terreiro Xambá⁴⁸, de Olinda, porque eles fazem vários trabalhos sobre isso, estava praticamente tudo certo para eles virem, mas alguns familiares descobriram (e olha que ainda nem tinha sido comunicado formalmente a eles) e pressionaram a direção para não permitir a presença deles, no final, acabou mesmo não sendo autorizado a vinda deles a escola... Tanto nesse caso como em outros já houve uma certa intervenção dos pais para não ser tratado determinado assunto, seja na escola, ou em sala de aula (Professor de Filosofia)

⁴⁸ Sobre o terreiro Xambá, podemos ter mais informações sobre o mesmo e sua origem, no próprio site oficial do terreiro. Destacamos aqui o seguinte trecho que tenta resumir a sua origem: “Diversos autores apontam o povo Xambá ou Tchambá, como povos que habitavam a região ao norte dos Ashanti e limites da Nigéria com Camarões, nos montes Adamaua, vale do rio Benué. Existem várias famílias com esse nome, nos Camarões, tendo inclusive participado nas lutas pela independência daquele país. No início da década de 1920, o Babalorixá Artur Rosendo Pereira, fugindo da repressão policial às casas de culto Afro-brasileiro, deixa Maceió e passa a morar no Recife. Na capital de Pernambuco, na Rua da Regeneração, no bairro de Água Fria, por volta de 1923, reinicia suas atividades de zelador dos Orixás, segundo os rituais e tradições da Nação Xambá (...)”. Disponível em: <http://xamba.com.br/his.html>

Esse aspecto citado pelo professor em relação às intervenções dos pais também foi relatado por outros docentes, conforme predito no capítulo anterior. Há uma demanda por parte de uma pequena parcela de pais/responsáveis para que determinados conteúdos vistos como de “militância de esquerda” não sejam ministrados, como temáticas relativas a movimentos sociais, gênero e religiões afro-brasileiras. Segundo a pesquisa desenvolvida por Machado (2015), que busca mapear e analisar os principais elementos da atuação neoconservadora sobre a educação nacional, através de um conjunto de documentos entre 2001 e 2020, como iniciativas parlamentares e os próprios discursos de Bolsonaro, ela aponta elementos que indicam o crescimento de propostas de natureza conservadora ao longo dos anos, especialmente em torno de temas como sexualidade, religião, educação escolar, doutrinação escolar e patriotismo, resultando em um caminho de autocensura docente, cerceamento de pluralismo de ideias e rompimento dos limites entre público e privado, conhecimento e opinião.

Embora trate-se de uma pequena parcela de pais que demandam a restrição de determinados conteúdos a serem ministrados, essa situação constitui algo interessante a ser observado, pois converge com a situação política do país. Conforme citado no capítulo anterior, houve uma demanda conservadora por parte dos pais, especialmente no período de 2014 com o golpe contra Dilma, que se acentuou novamente durante as eleições presidenciais com a candidatura de Jair Bolsonaro. A instituição realiza algumas concessões em torno dessas demandas, como no caso relatado da proibição do evento, além de os professores serem exigidos a ter mais cuidado ao debater questões político-sociais.

Com a mudança no cenário presidencial no final de 2022, em que Luís Inácio Lula da Silva ganha as eleições, e até mesmo com o impacto da realização da pesquisa, podemos identificar que há uma mudança dessa situação. Por se tratar, até então, de um momento político bem polarizado, a instituição apresentava receio no aprofundamento de determinadas temáticas político-sociais. Com o novo governo, há uma maior abertura nas instituições para o debate de bandeiras progressistas. Conforme veremos, segundo uma entrevista com a coordenadora e o acompanhamento do Instagram da escola, ela mostrará uma preocupação em incentivar temáticas político-sociais, como no desenvolvimento do Projeto Letras Pretas, que se trata de uma iniciativa fixa para ser desenvolvida durante todo o ano, voltada para o trato de questões raciais, em especial na Literatura. Além disso, houve um incentivo de um melhor tratamento em relação a questões envolvendo saúde mental, uma vez que se trata de um problema crítico na escola, com a criação de um Setor de Orientação Educacional (SOE), organizada por duas psicólogas da Instituição, com o objetivo de promover o acolhimento e escuta dos alunos na

promoção da saúde mental junto aos pais e responsáveis a partir de maio de 2023. Tal situação revela como a educação trata-se de um campo de disputas relevantes, devido à socialização promovida e à formação de valores.

Esses projetos parecem revelar uma mudança na orientação político-social da coordenação/direção da instituição, que pode ter sido motivada pela transformação no contexto político nacional de um governo conservador para um progressista, conciliando com a visão da maioria dos membros da gestão escolar, que também são progressistas. Anteriormente, havia uma grande pressão dos pais/responsáveis em relação ao posicionamento da gestão, conforme já mencionado. Podemos identificar outros aspectos com essa mudança, como: a necessidade de um maior debate sobre questões raciais na escola, conforme evidenciado pelo projeto; e a importância de um maior acompanhamento profissional da saúde mental dos alunos com o apoio dos pais/responsáveis, os quais, segundo relato de professores e coordenadores, mostravam-se bastante ausentes na vida escolar dos alunos.

Em relação a atividades e eventos na escola que tratam de relações raciais, durante o período de campo e até mesmo durante o ano de 2022, em conformidade com os professores, não houve iniciativas ou eventos institucionais, ficando mais a critério de cada professor incluir as temáticas durante suas aulas. Embora não tenha conseguido autorização para continuar a pesquisa de campo, conforme citado anteriormente, foi possível notar maior incentivo a essa temática a partir da entrevista com a coordenadora pedagógica em exercício no ano de 2023 e do acompanhamento do Instagram do Colégio.

O projeto Letras Pretas teve início no mês de maio a partir do 8º ano, em extensão multidisciplinar, com a proposta de discutir questões étnico-raciais através da leitura e debate de obras de escritores negros. Durante a entrevista, a coordenadora o explicou brevemente:

Então, assim, a gente abordou, fez uma seleção de livros e autores brasileiros pretos, né? Que trazem então, por exemplo, os livros Casa de Alvenaria, O Avesso da pele... Enfim, foram alguns livros que a gente selecionou de autores brasileiros. Alguns nordestinos também, pra gente trabalhar com os alunos. Então, esse projeto vai justamente atuar diretamente com o aluno. Ele é quem vai ser o protagonista. Ele é quem vai fazer e promover os debates, as rodas de conversa, a mesa redonda, ele é quem vai propor no momento dos nossos jogos internos, é quem vai promover toda a abertura focando nas questões antirracistas, né? Então a gente está realmente tentando validar o que a lei nos dá como obrigação, né, que é promover uma educação antirracista (Coordenadora do Ensino Médio).

Cabe também destacar a transição da visão educacional do governo Jair Bolsonaro para uma abordagem mais progressista sob o governo Luís Inácio Lula da Silva, que marca uma mudança significativa no paradigma educacional brasileiro e, conseqüentemente, reflete no

ambiente escolar. Sob Bolsonaro, há o predomínio de um viés mais conservador, enfatizando valores tradicionais e uma visão mais restritiva do papel da educação, como um processo de militarização das escolas, com a criação da Subsecretaria de Fomento às Escolas Cívico-Militares, vinculada à Secretaria de Educação Básica, além da tentativa de retomada do Programa Escola Sem Partido e da disciplina Ensino Moral e Cívico, que foi abolida após a ditadura militar. Com a ascensão do governo Lula, observamos uma mudança para uma abordagem mais inclusiva e progressista, na qual os investimentos em educação são vistos com maior prioridade. De tal modo, é possível perceber que o público conservador (pais, professores e alunos) perde forças nessa virada política.

No lançamento do projeto descrito pela coordenadora, também houve a socialização de experiências dos alunos negros da instituição, desde seus enfrentamentos com o racismo até a discussão acerca da importância do projeto na afirmação da diversidade racial e do reconhecimento de saberes e culturas da população negra. Conforme também enfatizado pela coordenadora pedagógica:

Então a partir desse ano (2023), né, a gente está implementando de fato um projeto que vai fazer parte do currículo da escola. Então isso já é lei⁴⁹, né? E já está lá previsto pra ser acontecido, e esse ano a gente de fato fez um lançamento com a cerimônia mesmo, pra mostrar onde a gente teve relatos inclusive de alunos que já sofreram...A questão da discriminação em outros ambientes, né? Em lojas aqui em Recife, lojas grandes...Então assim, que tem muita visibilidade, muito forte, que os próprios alunos trouxeram à tona isso, de terem passado por situações de serem constrangidos, né? Porque tava de sandália numa loja, então a gente trouxe o tema, né, como vivência na escola, como vivência do dia a dia, fazendo parte do currículo da escola. Então acho que isso vai fortalecer muito...E a intenção é justamente essa, como o Paulo Freire diz, né? A educação não muda o mundo, a educação muda a pessoa, pessoas que mudam o mundo e é isso que a gente pretende a partir dessas ações internas da escola, a gente possa fazer com que cada um desses alunos sejam atuantes e críticos nessa sociedade (Coordenadora do Ensino Médio).

Através do acompanhamento do Instagram da escola, foi possível comprovar que o projeto também estava culminado no desenvolvimento de outras discussões relativas a temática, tanto por meio de postagens na rede social, como em debates presenciais com as turmas. A seguir, destacamos algumas dessas iniciativas identificadas pelas postagens na rede social:

Figura 3 - Debate presencial e *live*: “Acesso à universidade e outros direitos: uma reparação histórica ao povo preto”

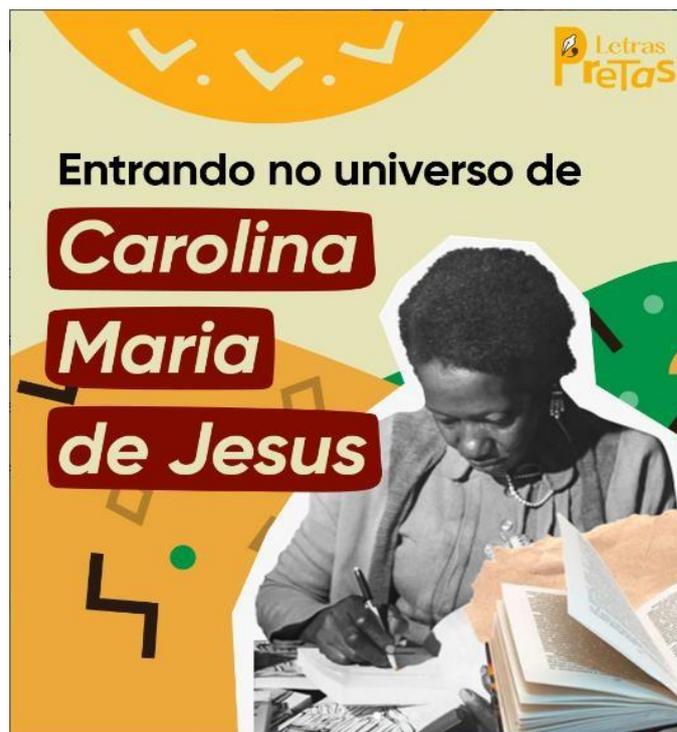
⁴⁹ Aqui a coordenadora se refere à lei 10639/03 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira. Além disso, inclui no calendário escolar o dia 20 de novembro como ‘Dia Nacional da Consciência Negra’”.



Fonte: Instagram (2023).

Essa imagem do evento “Debate: Acesso à universidade e outros direitos: uma reparação histórica ao povo preto” do Projeto Letras Pretas, que foi realizado em meados de 2023, vem exemplificar claramente a iniciativa do colégio em promover debates sobre questões raciais e inclusão social. Podemos dizer, que tal evento não só se alinhou ao propósito de criação de um ambiente educacional mais inclusivo, como ainda veio demonstrar a aplicação prática de ações afirmativas. A abordagem integrada além de ter promovido uma compreensão interdisciplinar e crítica sobre as barreiras enfrentadas pela população negra no acesso à educação e outros direitos, também veio destacar a importância de uma educação que considera a interseccionalidade das diferentes formas de discriminação, alinhando-se com as observações feitas durante a pesquisa de campo.

Figura 4 - Postagem referente à Carolina Maria de Jesus, primeira autora estudada pelos alunos do Ensino Médio no projeto



Fonte: Instagram (2023).

O foco em autores negros, como Carolina Maria de Jesus, certamente promoveu uma compreensão mais ampla e inclusiva da literatura e cultura brasileira, dando visibilidade a vozes historicamente marginalizadas.

Figura 5 - Roda de Conversa sobre literatura afro-latino-americana - 6º ao 9º ano



Fonte: Instagram (2023).

Esse Projeto Letras Pretas demonstra um compromisso contínuo com a inclusão e

valorização da diversidade racial, promovendo eventos que discutem temas importantes para a formação dos alunos. Essa roda de conversa exemplifica a abordagem interdisciplinar e multicultural do projeto, que visa enriquecer a educação dos alunos com perspectivas diversas.

Como se nota, a promoção de debates de cunho racial no ano de 2023 se mostrou bastante interessante, pois conforme já mencionado, em 2022, durante a pesquisa de campo, alguns professores afirmaram que não havia tido nenhum evento ou projeto voltado para a questão racial, especialmente nos meses de maio e novembro. A preocupação da escola alinhou-se com as demandas surgidas a partir da execução do nosso projeto, bem como da própria situação política do país. Contudo, pelo acompanhamento da rede social, percebemos que a intensidade dos debates foi diminuindo ao longo do ano, sendo que a última postagem referente ao projeto ocorreu no dia 3 de agosto de 2023. Como não está sendo possível realizar etnografia na Instituição, paira a dúvida: o projeto está parado ou apenas não está sendo mais notificado no Instagram? A proposta de ser uma iniciativa fixa durante todo o ano ainda está em resolução?

4.2.1 Colégio Saberes

Em relação às atividades de pesquisa nessa instituição, foi realizada a aplicação dos questionários e entrevistas com os docentes e discentes, além das oficinas pedagógicas que serão abordadas no tópico seguinte. Cabe destacar que a instituição fechou no final de 2022, de modo que as informações aqui tratadas dizem respeito até ao período de dezembro de 2022.

Conforme já tratado no capítulo anterior, a escola tem um perfil bem mais do que a outra instituição estudada, em um viés bastante progressista, principalmente no que tange à opiniões político-sociais. O público estudantil também parece ter bem mais acesso a debates nesse perfil, que conforme diversos professores referenciam, os alunos são bastante “politizados”, como analisaremos adiante.

4.2.1.1 Observações de campo: momentos formais e informais

Os alunos das turmas do 2º e 3º ano eram as que mais apresentavam debates político-sociais, em especial na última turma, onde havia alguns estudantes militantes de partidos políticos e de movimentos sociais, como o movimento LGBTQIAPN+. Os professores também pareciam ser mais envolvidos com essas questões ao trazerem mais discussões envolvendo essas temáticas para sala de aula, além de expressarem mais seus posicionamentos na escola.

Tratando-se do trabalho de campo, de forma geral, constatamos que a questão racial foi bem debatida, em especial considerando que se tratava de um semestre em que ocorriam provas de vestibulares. Outras temáticas sociais foram mais discutidas, como por exemplo, a questão de gênero. Para a maioria dos interlocutores, a temática racial já se tratava de um tema “superado”, em que todos os alunos apresentavam uma consciência crítica.

Em relação a tal temática, salientamos a sua evidência principalmente nas aulas de Filosofia e Sociologia, em que o professor responsável pelas disciplinas, era negro e envolvido em pesquisas e militâncias relativas à temática. Dessa forma, ele sempre promovia debates relacionados a temática racial, na qual descrevemos algumas desenvolvidas ao longo do ano, como: violência policial contra a população negra, racismos, Filosofia africana e cotas raciais.

A temática de violência policial contra a população negra foi tema de um simpósio realizado denominado SIACI – Simpósio Acadêmico do Colégio Saberes, que teve como temática central: “Negação: Que verdades desconfortáveis negamos em nossa sociedade?” realizado no dia 28/10/2022. É um evento que ocorre anualmente, no qual os alunos desenvolvem um projeto de pesquisa bibliográfica, documental e/ou de campo ao longo do ano. Eles se organizam em grupos, escolhem um tema e apresentam os resultados no simpósio, realizado no final do segundo semestre, onde são avaliados por professores e convidados.

No simpósio realizado em outubro de 2022, foram 7 temas trabalhados: “Problemas (in)visíveis”, que constitui uma expressão fazendo alusão a transtornos mentais, no caso, tratou-se de uma pesquisa bibliográfica relacionada à ansiedade e depressão; “Racismo estrutural: estudo na polícia”, uma pesquisa bibliográfica e documental, que trabalhou a presença do racismo nas abordagens policiais, em especial, nas forças policiais de Pernambuco; “A negação do sistema explorador capitalista”, que constituiu uma pesquisa bibliográfica discutindo o desenvolvimento do sistema capitalista, principalmente as consequências que resultam em situações de exploração; “Culpabilização materna – os papéis sociais impostos às mulheres”, na qual, através de uma pesquisa bibliográfica, os participantes abordaram sobre a maternidade compulsória imposta às mulheres; “A negação dos direitos das mulheres trans”, que constituiu uma pesquisa bibliográfica e de campo, sobre os desafios enfrentados por esse grupo social, com entrevistas realizadas com representantes da sede da Associação Nacional de Travestis e Transexuais (ANTRA) de Recife/PE; “Padrões estéticos de beleza”, com uma abordagem bibliográfica sobre o processo de imposição do ideal de magreza na sociedade atual; e “Gêneros musicais que não aparecem na mídia”, na qual os participantes buscaram realizar um paralelo sobre quais gêneros musicais são mais valorizados nesse âmbito e as classes sociais que os mesmos representam.

No que tange à questão racial, um dos projetos encaixou-se nesse eixo: “Racismo estrutural: estudo na polícia”. Inicialmente, a iniciativa da pesquisa partiu do docente de Filosofia/Sociologia, e os alunos logo aderiram à ideia. No decorrer do ano, entretanto, eles desistiram do projeto. Após insistência do professor e da coordenação, os alunos retomaram o trabalho. O que se percebeu foi que essa pesquisa foi mais uma imposição do docente responsável do que uma iniciativa dos próprios alunos, já que o professor havia identificado que nenhum dos outros grupos abordara a pauta racial. Além disso, dois dos três alunos que compunham o grupo eram pretos⁵⁰.

A seguir, descrevemos outros momentos durante as aulas do docente em que houve a abordagem de questões raciais. Na aula do dia 21/10/2023, houve uma revisão de questões para o ENEM. Ao abordar o período pré-socrático e socrático, o professor trouxe à luz uma vertente de pensamento diferente sobre a origem da Filosofia: a Filosofia Africana. Ele destacou os estudos de George G. M. James⁵¹, um historiador guianense-americano (1893-1956), que aborda como o nascimento e a história da Filosofia Grega são baseados em ideias e conceitos que foram emprestados sem reconhecimento dos antigos Egípcios, em especial com a invasão do Egito por Alexandre, o Grande e a captura e saque da Biblioteca Real de Alexandria. A partir disso, também ressalta alguns outros temas raciais que estão em evidências e que poderiam ser cobrados em prova, como: o Afrofuturismo, o racismo reverso, a fraude nas cotas raciais e o processo de heteroidentificação, que se constitui como um tema polêmico, como aponta o professor, embora o processo tenha se popularizado, diversos estudiosos entendem que não seria a melhor solução para enfrentar esse problema.

Outro momento interessante aconteceu na aula do dia 14/11/2022, na turma do 2º ano, na qual os alunos estavam dando início a um seminário, componente de nota, em que deveriam apresentar um filme de sua preferência relacionando-o com temáticas das disciplinas de Filosofia e Sociologia. Nesse contexto, referenciamos a apresentação do filme “O Rei do Show”, baseado na história de Phineas Barnum, considerado o fundador do circo moderno no século XIX. Conforme a apresentação dos alunos, a produção retrata Barnum como um homem excluído pela sua classe social baixa, que resolve montar um circo com pessoas também excluídas pela sociedade, como aquelas com anomalias corporais. Com base nesse contexto, o grupo apresentou algumas questões para reflexão, sendo uma delas o racismo, na qual fizeram um paralelo com a população negra e destacaram a dificuldade dessas pessoas de se inserirem

⁵⁰ Como os questionários em que o aluno se autoidentifica racialmente são anônimos, esta percepção trata-se de uma heteroidentificação.

⁵¹ Não há um consenso na comunidade acadêmica sobre a tese do surgimento da Filosofia.

em diversos espaços da vida social. Além disso, evidenciaram outro aspecto: pessoas ou grupos sociais que fogem do padrão, desde tempos coloniais, são excluídos e retratados com certa animalidade. Como exemplo, citaram africanos e indígenas, que eram tratados como animais e até expostos para venda e compra.

Em outra aula, realizada no dia 25/11/2022 na turma do 1º ano do Ensino Médio, estavam sendo apresentados seminários que compunham a última nota do bimestre, com temáticas previamente distribuídas pelo professor. Nesse dia, uma aluna apresentou o seminário “Filosofia africana – identidade, autonomia, ancestralidade e encantamentos”, mais uma temática envolvendo questões raciais e Filosofia Africana. Foram abordados alguns pontos importantes dessa filosofia, como: a importância da ancestralidade na constituição do ser na sociedade e, conseqüentemente, no processo de identidade; a busca pela autonomia como uma forma de entender o seu valor na sociedade; e os encantamentos, como uma maneira de criar e recriar mundos culturais, ou seja, a ancestralidade dá origem ao encantamento. Dessa forma, notamos que, em diversos momentos como esse, havia uma preocupação na disciplina para que os alunos refletissem sobre questões raciais a partir de uma perspectiva afrorreferenciada.

Além da disciplina de Filosofia/Sociologia, é importante salientar o trato de pautas raciais no projeto “O Som da Superação”, obrigatório no 1º e 2º ano, e que conforme já citado, constituía em aulas de capoeira destinadas aos alunos, com o debate de questões ligadas a Cultura Afro-Brasileira. Nas aulas do projeto que foram acompanhadas, constatamos que a professora de Educação Física dividia as aulas em diferentes momentos: o ensino teórico das diretrizes da capoeira; a relação entre capoeira e a Cultura Afro-Brasileira; e as aulas práticas. Como exemplo, teve a aula de 24/10/2022, na qual a professora iniciou abordando os diferentes tipos de capoeira – Capoeira Angola e Regional; suas influências de matrizes africanas, como uma prática ancestral que se originou nas senzalas, levada aos quilombos e dos quilombos aos centros urbanos; e por final, as seqüências didáticas na aula prática.

Conforme já mencionado, havia também uma disciplina em forma de projeto denominada “História das Histórias”, que se propunha a tratar sobre temas transversais da disciplina. Segundo o docente, nesse projeto, desenvolvido ao longo do ano nas turmas do 1º e 2º ano, houve duas etapas: primeiro, o trabalho com aspectos gerais da cultura brasileira; e segundo, o aprofundamento em movimentos culturais – Romantismo, Modernismo e Tropicália. Quando iniciamos o campo, o professor já estava realizando discussões sobre a Tropicália, abordando algumas questões raciais. Na aula do dia 25/10/2022, por exemplo, ao evidenciar a relação entre cultura e política e a construção da identidade nacional pelo movimento, especialmente pela música e pelo cinema, ele também destacou a questão racial,

com uma representação mestiça e a valorização da diversidade racial brasileira. O professor buscou evidenciar a importância do movimento em destacar a multiplicidade e a heterogeneidade na cultura brasileira. No entanto, ele não apontou os riscos que esse discurso pode acarretar, como a minimização da discriminação racial e a exaltação da mestiçagem.

No dia 07/11/2022, durante o aprofundamento extracurricular de Ciências Humanas com as três turmas, com o professor de História Geral, houve um momento interessante em que se trabalhou não só questões raciais, mas também temas relacionados a gênero e política. A proposta era discutir aspectos da História Geral, a partir de fatos da história pessoal de cada um dos alunos, em especial em relação a sua origem familiar, como a vivência dos pais e/ou avós e os encontros com acontecimentos históricos. Por exemplo, um dos alunos relatou que seu bisavô era comunista e seguidor de Luís Carlos Prestes na década de 1920; outra aluna, contou que seu avô era um dos fundadores do movimento teatral de Pernambuco. Nesse contexto, o professor também expôs a sua história pessoal, relatando que foi um dos primeiros signatários do movimento *gay* de Pernambuco, em Olinda; e do Movimento SOS Corpo – Instituto Feminista para a democracia⁵², uma ONG com sede na cidade de Recife e fundada em 1981, ainda em atividade. Nessa discussão, em sua narrativa o professor explicou que também esteve presente na fundação do Movimento Negro Unificado (MNU), em Pernambuco, mas que foi expulso depois de o movimento determinar que apenas pessoas negras participariam.

A partir desse ponto, se inicia um debate sobre questões raciais, na qual a maioria dos alunos concordam com o fato descrito pelo professor – ter apenas pessoas negras no Movimento Negro, e argumentam que se trata de uma luta da população negra, logo deve ser protagonizada por ela; e alguns discordam, defendendo que pessoas brancas também podem ser aliadas na luta já que vivemos em sociedade, e esta é formada por pessoas de diferentes raças. A aula finalizou com a sala dividida entre essas duas opiniões sobre a atuação desse movimento.

Convém salientar que debater o racismo na escola permite que os alunos desenvolvam uma consciência crítica sobre as estruturas de poder e privilégio que perpetuam as desigualdades raciais. Ao aprender sobre as experiências históricas e contemporâneas das comunidades racializadas, os estudantes são capacitados a reconhecer e desafiar manifestações de racismo em suas próprias vidas e na sociedade em geral. Diversos estudos demonstram os benefícios do ensino sobre diversidade e inclusão na promoção do bem-estar emocional e social dos estudantes, bem como no seu desempenho acadêmico. Ao criar um ambiente escolar acolhedor e livre de discriminação, as escolas contribuem para o desenvolvimento integral dos

⁵² Ver mais em: https://soscorpo.org/?page_id=12

alunos, preparando-os para serem cidadãos críticos, éticos e engajados em uma sociedade multicultural (SILVA, N. R., 2017).

Foley (1990) explora a interseção entre educação, cultura e economia, com foco particular na região do Texas - Estados Unidos. Embora sua abordagem não se restrinja apenas à questão racial, esse autor destaca como as dinâmicas raciais estão intrinsecamente entrelaçadas com as estruturas educacionais e sociais. Ele examina como as instituições educacionais refletem e perpetuam as hierarquias sociais existentes, muitas vezes reforçando estereótipos e preconceitos raciais. As experiências escolares dos alunos são moldadas por sua raça e etnia, influenciando não apenas o desempenho acadêmico, mas ainda a autoimagem e interações com os outros. Um aspecto central de sua análise é o papel da escola na reprodução e legitimação das desigualdades sociais, incluindo aquelas baseadas em raça e classe.

Restou claro que a presença do professor de Filosofia e Sociologia na instituição teve um papel central na promoção de discussões raciais. Conforme, abordou Douglas Foley, os educadores devem estar cientes de seu próprio posicionamento racial e das maneiras pelas quais isso influencia suas interações com os alunos. Alguns autores brasileiros, como Gomes e Munanga, também enfatizam a necessidade de os educadores incorporarem uma perspectiva antirracista em sua prática pedagógica, promovendo o respeito à diversidade e combatendo ativamente o racismo dentro e fora da sala de aula. Afinal, os educadores têm o poder de influenciar positivamente as percepções e atitudes dos alunos em relação à questão racial (Gomes, 2012; Munanga, 2005).

No que diz respeito à visão dos entrevistados, em grande parte, há um bom debate tanto institucionalmente como em sala de aula sobre as pautas raciais. Além disso, a presença de racismo é praticamente vista como inimaginável para uma escola tão “politizada” como a Instituição. Vejamos:

Ainda nesse sentido, com relação às questões de gênero e raça são trazidas pra serem debatidas? Tranquilamente? Com participação dos alunos ou o senhor percebe um certo distanciamento? (Angélica)

Não. Tranquilamente aqui. Tranquilamente. Eu acho que é uma exceção na minha vida como professor, tem quarenta anos que eu estou em sala de aula. A escola... é tranquilo isso aqui. Não vejo nada disso, existe uma boa é... Convivência né? Uma boa relação... Pelo contrário, eu acho que é uma exceção (Professor de História).

Então, a gente falando de educação nessa perspectiva, tem uma lei que obriga o trabalho de História da África e Cultura Afro-Brasileira nos currículos, principalmente de História. Em relação a isso, você percebe que é trabalhado na disciplina, principalmente, de História ou também de Filosofia e Sociologia...? E se sim, como é trabalhado, se você percebe que “Nossa, aquilo ali poderia ser melhorado, poderia ter trago mais debate.”? (Angélica)

É trabalhado sim, principalmente em História do Brasil... Esse ano (2022) a gente viu bastante sobre as revoltas, de sempre está expondo o lado dos revoltados... E até com documentários e vídeos mostrando sempre o lado deles, o que eu acho bastante importante, porque querendo ou não faz parte da nossa história, então trabalha sim... É mostrado, acho que em Filosofia também... A gente chegou a ver um pouco, mais pra área de Sociologia...Mas trabalha sim (Aluno B, 1º ano)

[...]

Só uma coisa: você não percebe o racismo ou o debate do tema em geral? O racismo...O debate ocorre sim... Tem muito assunto, a gente faz muito debate sobre esses assuntos, porque é o que está na nossa sociedade né? A gente não pode negar isso, então eu acredito que existe sim bastante debate, mas não o racismo aqui (Aluno B, 1º ano).

Então, sobre o tema de questões raciais, a temática de racismo e relacionadas. Como você percebe isso sendo trabalhado aqui na escola? (Angélica)

É bem presente. Por exemplo, a gente tem o SIACI que é a feira de conhecimento, a feira de ciências. E que enfim, a gente faz monografia, a gente faz banner e tudo mais. E aí ano passado, eu fiquei com um tema “*Wakanda forever*” que é da questão de Sociologia, porque os orientadores eram das duas disciplinas - Química e Sociologia - e aí em Sociologia eu fiquei com o tema abrangente de “*Wakanda forever*” e aí todos eram baseados em racismo, sabe? Então é bem pra gente (Aluno E, 3º ano).

Além disso, ressaltamos o seguinte aspecto observado durante a experiência na instituição: temas político-sociais eram até exaustivamente tratados na escola, a ponto de alguns alunos terem receio de expressar uma opinião divergente da maioria, principalmente em relação à política. Assim, encontramos uma pequena parcela de alunos que seguiam bandeiras conservadoras na turma do 3º ano, cerca de três estudantes, especialmente em questões políticas, eleitorais e de gênero. Por exemplo, um deles havia se posicionado contra a descriminalização do aborto em uma conversa com uma colega, enquanto outro havia elogiado um discurso do ex-presidente Bolsonaro a favor do fechamento do Congresso em uma conversa em grupo. Em ambas as situações, os dois rapazes receberam muitas reclamações.

Conforme já citado, a sala apresentava-se dividida em grupos: um deles englobava esses alunos, e outro, a turma do “fundão”, que de forma geral, se mostrava menos interessada nas aulas e também faltava bastante. Contudo, verificamos que esses mesmos estudantes não expressavam opiniões em sala, visto a semelhança de visões consideradas “progressistas”, e quando ousavam discordar da maioria, eram recriminados verbalmente ou por olhares.

Durante a experiência na escola, não conseguimos visualizar atitudes racistas por parte de professores ou alunos, mas sim uma dificuldade de socialização por parte de alunos negros, em específico, os mais retintos. Em especial nas turmas do 1º e 3º ano, nas quais haviam alunos

pretos⁵³, era fácil identificar a dificuldade deles de se inserirem em grupos, por exemplo. Para uma melhor visualização do processo, citamos duas situações: em primeiro lugar, quando algum professor solicitava para que as turmas se dividissem os grupos para realizar alguma atividade ou discussão, os mesmos sempre tinham dificuldade de se inserir; em segundo lugar, geralmente se dispunham geograficamente distante dos outros na sala: na turma do 1º ano, havia sempre dois alunos que sentavam afastados na frente; e na turma do 3º ano, sempre um dos alunos se sentava afastado na parte de trás da sala.

A seguir, faremos referência às falas de duas das alunas entrevistadas, que citaram algumas questões importantes: uma preferência da escola por tratar de outros temas como gênero e política em comparação à raça, e uma determinada apatia política da população escolar, conforme já enfatizado durante o trabalho de campo; além da presença de piadas envolvendo questões raciais:

E quando tem eventos como esse que reúnem várias temáticas ou algo mais específico, você percebe um interesse em tratar a questão racial, em trazer um trabalho como esse? (Angélica)

Aqui na escola? (Aluna D, 2º ano)

Isso. (Angélica)

Acho que não, eu acho que a gente aqui no colégio eu só vi questão política, questão LGBT e a questão das classes, eu acho que foram as três coisas que eu mais vi aqui, mas a questão racial eu não vi tanto. (Aluna D, 2º ano)

É, porque assim aqui no colégio, acho que de escola particular, nunca estudei em escola pública, mas a maioria da galera não é negra, então é difícil perceber. Em questão de racismo, nunca teve assim, nunca vi pelo menos lá na minha sala, tem duas pessoas negras... é nunca vi isso muito, não teve racismo, agora eu acho que tem... a galera que tira umas ondas... Tem menino que tira onda com essa coisa de raça, menina não. Mas os meninos, tipo, entre si, soltam alguma coisa que podem, que tem a ver, sabe? E aí, acho que tem muita essa coisa da piada. Tá. (Aluna A, 1º ano)

Olha, aqui não tem muitos alunos negros, no geral. Tem *Fulano* na nossa sala, tem *Beltrano*, que eu não sei se ele identifica como negro ou algum outro... Assim, não que eu tenha visto... Eu sei que tem um pessoal mais do terceiro ano que é mais... Tem o pessoal mais de direita no terceiro ano e tal...E aí pode ter feito isso, mas tipo, não que eu eu tenha conhecimento assim de algum assunto acho que eu mais absurdo ou que tenha ganhado uma grande proporção. (Aluno B, 1º ano)

É difícil porque aqui a gente só tem 3 alunos negros, o que por si só... De 36%, nem 10%, não sei, nem 10% é negra, estranho. Se a gente for ver, as propagandas do Colégio, só pessoa branca. Eu como branco não sei como deve ser esse negro numa escola que maioria branca, nunca tive esse problema de me sentir botado pra fora por causa disso, eu sou uma maioria. Mas deve ser difícil pra cacete, você tá fora do seu ambiente social, podem te olhar estranho e mesmo se você se comporte feito outras pessoas, você pode ser visto como alguém mais agressivo só por causa da cor, por causa do gênero também, o que eu focaria muito é que só tem 3 pessoas negras aqui

⁵³ Nesse período, utilizo o critério de heteroidentificação, e não de autodeclaração.

no colégio. 3 não, 4, desculpa. (Aluno F, 3º ano).

Mesmo assim, a gente tem debates interessantes no meio da aula. Ajuda bastante. Se fosse, não sei se é porque eu to forçando muito a barra, mas eu acho que deveria ter mais debate, especialmente na aula de aprofundamento que é feito pra esse debate, mas eu acho que como a escola é muito pequena e a gente tem esse povo muito apático, terceiro ano, que é como se fosse um modelo pro resto, o primeiro e segundo ano olha pro terceiro ano, sempre um modelo pro resto, eu não vejo as discussões políticas tão a fundo, porque não pesquisam, não tem interesse em fazer isso, e agora não vão ter, porque a escola vai fechar. (Aluno F, 3º ano)

Nas falas citadas como em outras situações da pesquisa de campo, foi possível perceber um certo receio em identificar o colega como negro, preto ou pardo. O fato de haver poucos alunos negros também não é algo problematizado pelos entrevistados. A questão da piada com fatores raciais também é algo suavizado, visto com menor importância.

No que diz respeito à autoidentificação racial, de acordo com os resultados dos questionários temos: 1º ano (4 alunos se autodeclararam brancos, 2 pardos, e um preto); 2º ano (4 alunos se autodeclararam brancos, e 2 pardos); e 3º ano (5 alunos se autodeclararam brancos, e 2 pardos). Cabe destacar que essa divergiu da heteroidentificação classificada por esta pesquisadora, que pelas observações, assim apontaria sobre a população branca, parda e preta: 1º ano (4 brancos, um pardo e 2 pretos); 2º ano (3 brancos, 2 pardos e um preto); 3º ano (5 brancos e 2 pardos). De tal modo, percebemos que não houve grandes divergências entre a autoidentificação e a heteroidentificação.

Desse modo, no total da autoidentificação temos: 13 brancos, 6 pardos e um preto. Por ser uma instituição com um número pequeno de alunos (36 alunos no total), torna-se difícil avaliar se houve uma tendência de “embranquecimento” ou “escurecimento” no processo de autodeclaração. Ao analisarmos a correlação classe social – raça nas respostas dos questionários, veremos que dos 7 alunos negros (pretos e pardos), apenas 3 possuem renda familiar de até 5 salários mínimos, ou seja, trata-se de uma proporção da população negra de baixa renda menor que a outra instituição. Tal questão possa ser explicada pelo fato de a escola apresentar uma mensalidade semelhante a anterior, mas não possuir política de bolsas, o que também revela que mesmo se tratando de poucos alunos, há uma expressiva classe média negra nessa instituição.

Importa salientar que a presença de piadas envolvendo questões raciais foi descrita pelos alunos, porém não foi presenciada durante o trabalho de campo. Contudo, mesmo considerando apenas os comentários a respeito dessas brincadeiras, foi possível identificar em meio às falas e observações tanto desta como na outra instituição, que um racismo em forma de brincadeira ou piada é considerado um racismo menor ou não é visto como tal, talvez como um ato de

“*bullying*” ou uma brincadeira maldosa. Ao mesmo tempo, em que alguns relatam que percebem piadas ou um “tirar onda” com questões relativas à raça, em especial a cor de pele, ninguém o percebe como uma prática racista. Tal ponto parece remeter a uma discussão provocada por um levantamento realizado pela Plataforma Atlas Político no Brasil, em 2020, com entrevistas em todas as regiões do país, constatou-se que 90,6% dos entrevistados reconhecem a existência do racismo no Brasil, enquanto 5,7% das pessoas não reconhecem e 3,6% não sabem responder. Apesar da maioria da população admitir o problema social, no entanto, quase ninguém se diz racista: 97,5% dos entrevistados dizem que não são racistas, enquanto apenas 2,5% admitem o racismo, ou seja, teríamos um país racista em que o racismo é sempre praticado pelo “outro”.

Os discursos emitidos pelos interlocutores encontram-se muitas vezes polarizados: ora, a escola é bastante politizada, com a promoção de amplos debates sociais, incluindo raciais (posicionamento da maioria dos interlocutores); ora há uma escassez, com um grande número de alunos apáticos nesses debates, além da propagação de piadas com questões raciais.

Diante dos avanços nos debates das pautas raciais, não necessariamente há uma negação do racismo, mas percebemos a todo tempo uma suavização de problemáticas raciais. Guimarães (1999) afirma que os brasileiros preferem falar, por exemplo, em preconceito — a atitude equivocada, individual, de preconceber antes de conhecer os fatos ou as pessoas — a falar em discriminação — o ato de discriminar. Para Almeida (2018), essa concepção individualista 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.

Outro ponto a ser considerado nas falas anteriores é que a maioria dos alunos argumenta que não consegue perceber ou dar atenção a essas questões, devido ao número pequeno de alunos negros na escola. Contudo, o próprio número reduzido já é algo importante a se considerar. Na visão de Ribeiro (2006), as desigualdades de oportunidades educacionais são marcadas pela estratificação racial, que parece ser ainda mais acentuada nos níveis mais elevados do sistema educacional. Trata-se de uma situação bem diferente da instituição anterior, que possuía uma política de bolsa e quase 50% dos alunos se autodeclaravam pardos ou pretos. Da mesma forma, os professores, ao abordarem essa questão, não conseguem identificar ou reconhecer os entrelaces entre raça e classe no acesso e na permanência escolar. Como já foi argumentado anteriormente, ao utilizar o conceito de raça no estudo sobre desigualdades, revelam-se aspectos que o conceito de classe não explicitaria por si só.

4.2.3 Oficinas pedagógicas

Além da observação participante, dos questionários e das entrevistas, realizamos uma oficina pedagógica como última atividade nas duas instituições pesquisadas. A partir das discussões do projeto “(Des)cobrimo o Brasil: noção de pessoa, vida-morte, religião-política e desigualdade no espaço escolar confessional e não confessional das camadas médias brasileiras”, a oficina possibilitou a promoção de um espaço de interação e diálogo entre os estudantes sobre os temas: religião, política, raça, discriminação e desigualdade, sendo realizada com as turmas do Ensino Médio de forma conjunta. Aqui destacamos as discussões referentes a temática deste trabalho.

As oficinas nas escolas tiveram uma programação comum que pode ser resumida da seguinte forma: o momento inicial com a apresentação da oficina; a primeira dinâmica (A) como uma forma de “quebra-gelo”, em que ocorreria a apresentação dos alunos; a segunda dinâmica (B), com o placar de opiniões referente às afirmativas formuladas a partir das manchetes; e a terceira dinâmica (C), com a exposição de um vídeo relacionado aos temas do projeto em um diálogo com os grupos de alunos; e na sequência, encerrando-se a oficina.

No momento inicial de apresentação da oficina, o grupo apresentou novamente a proposta do projeto e explicou o programa da oficina. Posteriormente, partimos para a Dinâmica A: “Quebra-gelo”, onde utilizamos etiquetas coloridas para separar os alunos em grupos de cerca de seis pessoas. Além disso, distribuimos marcadores em seis cores (roxo, amarelo, azul, laranja, verde, rosa) para identificar os grupos. Para cada pessoa, entregamos duas varetas - laranja e roxo - cada uma correspondendo respectivamente a “concordo” e “discordo” (para que cada aluno pudesse expressar sua opinião na dinâmica seguinte), além da opção “Não sei”, em que o aluno levantava as duas varetas.

No Colégio Avance, houve a participação de 36 alunos, que foram divididos em seis grupos de seis alunos cada. Já no Colégio Saberes, no dia da dinâmica, houve a participação de um total de 14 alunos de todas as turmas, resultando em uma abstenção bastante significativa. Com isso, por se tratar de poucos alunos, os dividimos em duplas.

Na dinâmica posterior – placar geral de opiniões – selecionamos e apresentamos via PowerPoint manchetes relativas aos temas de religião, política, desigualdades, racialidades e discriminação, solicitando que os participantes expressassem suas opiniões levantando a vareta laranja correspondente a “concordo” ou a roxa correspondente a “discordo”, a fim de contabilizar os votos. De tal modo, tivemos como objetivo levantar de maneira global as opiniões dos estudantes sobre as temáticas a partir das manchetes de jornais.

A seguir, apresentamos os resultados dos temas referentes à pesquisa aqui tratada, abordando as manchetes sobre desigualdades, racialidades e discriminação.

O tema selecionado sobre “Desigualdades” retratou desigualdades sociais e raciais. Na sequência temos as duas manchetes selecionadas e os resultados da votação entre os alunos sobre elas:

Figura 6 - Manchete intitulada “Cotas raciais são a política pública de promoção da igualdade mais bem-sucedida do País” da Carta Capital (2022)



Figura 7 - Manchete intitulada “Em São Paulo, moradores de área nobre vivem até 21 anos a mais do que população de bairros pobres, revela estudo sobre desigualdade social”, do Jornal (*online*) Extra

⁵⁴ Em <https://www.cartacapital.com.br/entrevistas/cotas-raciais-sao-a-politica-publica-de-promocao-da-igualdade-bem-sucedida-do-pais/>.

24/11/22 04:00 Tweetar

Em São Paulo, moradores de área nobre vivem até 21 anos a mais do que população de bairros pobres, revela estudo sobre desigualdade social



Fonte: Jornal Extra (2022)⁵⁵

A partir das manchetes, foram elaboradas duas afirmativas ou opiniões para que os alunos pudessem expressar se concordavam ou não:

Opinião 1: O sistema de cotas é uma questão de justiça social.

Opinião 2: O sucesso depende do esforço de cada um.

Vejamos os resultados obtidos nas duas instituições:

Tabela 1 - Opiniões sobre manchetes relacionadas a temática “Desigualdades”
Colégio Avance

	Concorda	Discorda	Não sei	Prefere não opinar
O sistema de cotas é uma questão de justiça social	28	0	5	3
O sucesso depende do esforço de cada um	5	26	1	4

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Tabela 2 - Opiniões sobre manchetes relacionadas a temática “Desigualdades”
Colégio Saberes

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

⁵⁵ Em <https://extra.globo.com/noticias/brasil/em-sao-paulo-moradores-de-area-nobre-vivem-ate-21-anos-mais-do-que-populacao-de-bairros-pobres-revela-estudo-sobre-desigualdade-social-25614524.html>.

	Concorda	Discorda	Não sei	Prefere não opinar
O sistema de cotas é uma questão de justiça social	12	0	0	2
O sucesso depende do esforço de cada um	0	12	0	2

Aqui temos manchetes interessantes para a discussão central deste trabalho. Em primeiro lugar, uma delas aborda as cotas raciais como uma política de ação afirmativa para a promoção da igualdade; e, outra delas é sobre desigualdades sociais e o discurso de meritocracia. Ambos se tratam de processos intimamente interligados, visto que, de acordo com Silva, M. (2017) e Carvalho (2022), as ações afirmativas no atual contexto brasileiro tornaram-se mais do que uma mera concessão governamental no âmbito de políticas públicas universalistas. Elas se tornaram um imperativo inequivocamente direcionado para sanar distorções historicamente construídas em relação à população brasileira negra, por meio de medidas compensatórias.

Ainda nessa argumentação, os autores explicam que ainda persiste uma concepção neoliberal das relações sociais baseada na ideia de meritocracia. Exatamente pelo potencial individualista que esse conceito congrega em si: o mérito é sempre causa e efeito de uma ação individual, um ato isolado no complexo das relações sociais. Assim, essa ideologia partiria de uma falsa premissa: a de que reflete diferenças reais instituídas em situações de concorrência igualitária. Tal discussão sobre a necessidade de cotas já foi e ainda é debatida exaustivamente, inclusive com diferentes posições dentro da própria Antropologia, como na produção de dois manifestos, um a favor e outro contra as cotas durante o período da implementação da política.

Contudo, pelo resultado, constatamos que não há grandes divergências em ambas as instituições. Na afirmativa “O sistema de cotas é uma questão de justiça social”, em relação ao Colégio Saberes: 12 concordaram, 2 preferiram não opinar; no Colégio Avance: 28 concordaram, 5 não sabem e 3 preferiram não opinar, ou seja, nenhum aluno votou em “discordo”; já em relação à afirmativa “O sucesso depende do esforço de cada um” no Colégio Avance temos que: 5 concordaram, 26 discordaram, um não sabe e 4 preferiram não opinar; já no Colégio Saberes, 12 discordaram e 2 preferiram não opinar. Nessa última afirmativa, identifica-se uma maior desarmonia no Colégio Avance, mas que não chega a ser significativa. Tais resultados permitiram concluir que as temáticas envolvendo cotas raciais e meritocracia são abordadas em ambas as instituições a partir de uma visão “progressista”.

Em seguida, o quarto tema selecionado foi “Discriminação”, com a temática “Sobre

direitos e inclusão social”, na qual foram selecionadas as seguintes manchetes:

Figura 8 - Manchete intitulada “CNJ disponibiliza relatório sobre Discriminação e Violência contra a População LGBTQIAP+” do Jornal (online) TudoRondonia.com (2022)



Fonte: Jornal Tudo Rondônia (2022)⁵⁶

Figura 9 - Manchete “20 de novembro: homenagem sim, discriminação jamais” do Jornal (online) Extra (2022)



Fonte: Jornal Extra (2022)⁵⁷

A partir das manchetes que abordaram discriminação de gênero, racial e religiosa, foram

⁵⁶ Em <https://www.tudorondonia.com/noticias/cnj-disponibiliza-relatorio-sobre-discriminacao-e-violencia-contr-a-populacao-lgbtqiap-,97112.shtml>.

⁵⁷ Em <https://extra.globo.com/noticias/religiao-e-fe/pai-paulo-de-oxala/20-de-novembro-homenagem-sim-discriminacao-jamais-25611786.html>.

elaboradas as seguintes afirmativas/opiniões:

Opinião 9: Alguns grupos sociais, como a população LBGTQIAP+ ainda são afetados com a discriminação, possuem dificuldades para se inserir na sociedade brasileira e garantir seus direitos

Opinião 10: A discriminação racial é um dos principais problemas sociais no país, fruto da colonização e causando exclusão e desigualdade social

De acordo com as manchetes e a votação dos alunos nas afirmativas, foram obtidos os seguintes resultados:

Tabela 3 - Opiniões sobre manchetes relacionadas a temática “Discriminação”
Colégio Avance

	Concorda	Discorda	Não sei	Prefere não opinar
Alguns grupos sociais, como a população LBGTQIAP+ ainda são afetados com a discriminação, possuem dificuldades para se inserir na sociedade brasileira e garantir seus direitos	31	0	0	5
A discriminação racial é um dos principais problemas sociais no país, fruto da colonização e causando exclusão e desigualdade social	30	0	0	6

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Tabela 4 - Opiniões sobre manchetes relacionadas a temática “Discriminação”
Colégio Saberes

	Concorda	Discorda	Não sei	Prefere não opinar
Alguns grupos sociais, como a população LBGTQIAP+ ainda são afetados com a discriminação, possuem dificuldades para se inserir na sociedade brasileira e garantir seus direitos	14	0	0	0
A discriminação racial é um dos principais problemas sociais no país, fruto da colonização e causando exclusão e desigualdade social	14	0	0	0

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Pelos resultados dos questionários é possível afirmar que não há grandes divergências entre ambas as instituições. Na afirmativa “Alguns grupos sociais, como a população LBGTQIAP+ ainda são afetados com a discriminação, possuem dificuldades para se inserir na sociedade brasileira e garantir seus direitos”, em relação ao Colégio Saberes: 12 concordaram,

2 preferiram não opinar; no Colégio Avance: 31 concordaram e 5 preferiram não opinar, ou seja, nenhum aluno votou em “discordo”; já em relação à afirmativa “A discriminação racial é um dos principais problemas sociais no país, fruto da colonização e causando exclusão e desigualdade social” no Colégio Avance temos: 30 concordaram e 6 preferiram não opinar; já no Colégio Saberes, 12 discordaram e 2 preferiram não opinar. Nesta última afirmativa, há uma maior discordância no Colégio A, mas que não chega a ser significativo. Assim, as temáticas envolvendo cotas raciais, meritocracia, discriminação racial e religiosa parece apresentar uma visão progressista em ambas as instituições, mesmo que em diferentes “níveis”.

Após a dinâmica e o debate das manchetes, apresentamos o vídeo “Vivemos em uma democracia no Brasil?”⁵⁸, da antropóloga Lilian Schwartz, pois ele aborda de forma geral as temáticas do projeto. A partir disso, selecionamos as palavras-chave mais presentes no vídeo — democracia, liberdade, igualdade, discriminação e intolerância — para um debate coletivo com os estudantes. Após a apresentação, pedimos aos alunos que mantivessem as duplas e escolhessem uma ou mais palavras-chave pré-selecionadas, para discutirem em grupo e, posteriormente, elegerem um representante para apresentar seu ponto de vista ao resto da sala.

No Colégio Avance maior número de alunos, e conseqüentemente, um maior debate sobre as temáticas. Conforme já citado anteriormente, dividimos a sala em seis grupos de seis alunos, sendo cada grupo representado por uma das seguintes cores: azul, verde, amarelo, roxo, laranja e rosa.

O grupo azul selecionou as palavras “democracia” e “igualdade” para pôr em discussão. Os alunos abordaram a dificuldade de se ter uma verdadeira democracia no Brasil, visto que geralmente não há uma aplicabilidade da lei, assim como a falta de igualdade no país, destacando a segregação de pessoas e a forte desigualdade social. Além disso, destacaram a discriminação de cunho religioso, especialmente em torno das religiões de matriz africana, e o aumento do número de casos durante o governo de Jair Bolsonaro.

O grupo verde escolheu a palavra “igualdade”, evidenciando sua indissociabilidade com a democracia, e apontando como o Brasil está longe de atingir essa igualdade devido à presença de fortes desigualdades sociais, em uma argumentação similar à do grupo anterior.

⁵⁸ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=b6aaELF3u3s0>

O grupo amarelo abordou sobre discriminação e intolerância. A primeira em torno da comunidade LGBTQIAP+, destacando a exclusão da mesma na sociedade, e a discriminação racial, evidenciando a dificuldade de pessoas negras terem acesso a certos espaços, nos quais são vistas como potenciais criminosas ou suscetíveis de cometer algum ato considerado suspeito. Houve destaque também para a intolerância religiosa em torno das religiões de matriz africana, e o aumento da intolerância política nos últimos quatro anos durante o governo Bolsonaro, com sua perseguição a grupos de esquerda com o lema “guerra ao comunismo”.

O grupo roxo destacou as palavras “liberdade”, “igualdade” e “democracia”. Primeiramente, apresentaram um breve percurso histórico sobre a construção da democracia no país, com destaque para a proclamação da República, o período ditatorial e o fim das indiretas. De tal modo, destacaram que mesmo a liberdade e igualdade sendo pilares da democracia, elas ainda não se consolidaram no Brasil.

O grupo laranja selecionou as palavras “liberdade” e “discriminação”. A primeira sendo utilizada no sentido de liberdade de expressão, na qual ressaltaram que não deve ser confundida com discurso de ódio, especialmente nas redes sociais e no contexto político. Já a discriminação foi direcionada para o campo de gênero, destacando a exclusão e a perseguição à comunidade LGBTQIAP+, principalmente em torno da comunidade trans.

Por fim, o grupo rosa optou por escolher as palavras “democracia” e “igualdade”, destacando como ambas se tornaram termos idealizados, já que estão longe de serem reais no Brasil. Tanto a democracia quanto a igualdade, apresentam-se distantes de serem concretas, principalmente devido às divergências políticas no país, segundo o grupo.

De forma geral, podemos identificar que os grupos apontaram a indissociabilidade entre os valores de liberdade, igualdade e democracia, e que, mesmo garantidos de maneira formal, na prática, estão distantes de serem concretizados. Isso produz diferentes formas de discriminação e intolerância, conforme citado pelos grupos. Conforme esclarecem alguns teóricos, em especial da área da Ciência Política, a maior participação política formal não se traduz em uma verdadeira participação social. No Brasil, há a solidificação de um discurso que privilegia a democracia formal, simultaneamente com a precarização das condições de vida da população. Nesses termos, tem-se constatado o funcionamento formal da democracia, porém, sem mecanismos eficazes de fiscalização (Baqueiro, 2008).

No Colégio Saberes, houve um menor número de alunos, o debate foi mais curto, e também foi possível perceber que a participação dos alunos foi menor que durante as aulas. Os alunos foram divididos em seis grupos (dois grupos de três alunos e quatro grupos de dois

alunos), sendo cada grupo representado por uma das seguintes cores: azul, verde, amarelo, roxo, laranja e rosa.

O grupo azul optou por escolher as palavras “discriminação”, “intolerância”, “democracia” e “liberdade”, argumentando que estão interligadas, visto que, para de fato existir uma sociedade democrática, não pode haver discriminação e intolerância. Além disso, destacaram a liberdade como um pilar da democracia, mas que essa liberdade não pode cercear ninguém, nem atacar os direitos de outras pessoas ou grupos sociais, ou seja, há limites para a liberdade de expressão.

O grupo verde escolheu as palavras “liberdade”, “igualdade” e “democracia”, evidenciando sua indissociabilidade. “Não se pode haver democracia sem liberdade e igualdade”, em uma discussão similar ao grupo anterior. Os alunos também destacaram a importância de um Estado laico para se atingir a democracia, algo que ainda está distante no Brasil atual.

O grupo amarelo abordou a palavra “equidade”, que segundo eles seria mais apropriada que a palavra “igualdade”, uma vez que diferentes grupos sociais não têm as mesmas condições de acesso, sendo necessária uma redistribuição (como exemplo, as cotas). Além disso, destacaram como o período da pandemia escancarou as desigualdades sociais.

O grupo roxo indicou a palavra “democracia” dialogando com “discriminação” e “desigualdade”. A seguinte frase foi proferida por eles: “Um país que tem discriminação e intolerância não é democrático”. O grupo frisou críticas a essa questão durante o Governo Bolsonaro, em que se evidenciou o aumento do número de casos de diversos tipos de discriminação e intolerância.

O grupo laranja escolheu falar sobre discriminação, especificamente no quesito gênero. O grupo abordou a intolerância de gênero em relação à população LGBTQIA+, e como essa discriminação está bastante presente no Brasil. Além de destacar grandes nomes na História que supostamente eram da comunidade, como Gandhi, Leonardo da Vinci, Sócrates e Florence Nightingale.

O grupo rosa escolheu falar sobre discriminação no campo religioso, destacando o crescente aumento de casos de intolerância religiosa no governo de Bolsonaro. Foi dado maior destaque aos ataques que as religiões afro-brasileiras têm sofrido por parte de uma parcela de evangélicos.

Desse modo, percebemos que os grupos, da mesma forma que os da instituição anterior, identificaram a indissociabilidade entre os valores destacados no vídeo, demonstrando uma

compreensão crítica da sua implicação no plano prático, assim como realizando conexões com acontecimentos políticos e sociais, especialmente no período das eleições presidenciais.

De acordo com as análises apresentadas no capítulo, é possível perceber que as duas instituições possuem aproximações e diferenças no trato de questões raciais. Ambas, de certa forma, possuem uma visão progressista em maior ou menor grau. Na primeira instituição, Colégio Avance, temos uma maior diversidade racial de estudantes, especialmente por conta da política de bolsas, contudo um menor debate de questões raciais, que só se potencializaram com as eleições presidenciais de 2022. Além disso, há uma parcela de estudantes e professores de uma ala mais conservadora, na qual podemos verificar determinados conflitos em torno de algumas temáticas consideradas “progressistas” demais para esse público.

Na segunda instituição, Colégio Saberes, temos uma menor diversidade racial de estudantes e um maior debate racial, promovido por poucos sujeitos desse espaço. Foi possível constatar que a maior parte dos sujeitos tem orgulho de se afirmar como de esquerda e progressista, delimitando uma camada média específica, e possui dificuldades de lidar com alguns estudantes que não compartilham dessa visão. Trata-se de um espaço que busca cada vez mais a semelhança dos seus membros. A questão racial é protagonizada por poucos sujeitos, enquanto outros eixos temáticos, como gênero, ganham mais relevância. Por se tratar de um espaço que tanto se afirma como progressista, as expectativas eram de se encontrar uma maior diversidade de opiniões e debates em diversos eixos, especialmente no âmbito racial.

Dessa forma, percebemos que temos um público distinto de camada média em cada instituição. O cenário político nacional, em torno das eleições presidenciais, teve muito impacto no debate de temas no espaço escolar, assim como no próprio andamento da pesquisa de campo. As diferentes configurações raciais mostram como a visão do que é uma “escola inclusiva” possui diferentes significados para cada uma das escolas: em uma, orgulha-se da percentagem de alunos negros, enquanto a outra, dos debates promovidos pela instituição e da bandeira política da escola.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao lançarmos um olhar sobre as produções educacionais na área da Antropologia, percebemos que ainda há muito a avançar, visto ser um campo que ainda possui poucas produções comparado a outros. A Antropologia pode direcionar para um olhar crítico e alargado nos estudos educacionais, ao colocar a necessidade de tratar a diversidade presente na escola. No que diz respeito ao segmento social das camadas médias e altas, também apresentam uma escassez de estudos tanto na Educação como na Antropologia. Dessa forma, este trabalho constituiu uma tentativa de contribuir para o debate antropológico e racial no espaço escolar, a partir do estudo de camadas médias e altas.

A um primeiro olhar de um observador externo, instituições escolares com mensalidades semelhantes apresentariam muitos quesitos iguais. Contudo, o que identificamos com a pesquisa foi a grande pluralidade presente dentro de instituições com faixas de mensalidades análogas. Tratam-se de alunos, docentes e gestores com perfis distintos, embora em um maior ou menor grau, apresentavam uma bandeira progressista. Tal questão reflete o próprio microcosmo da vida social em relação às camadas médias: uma grande multiplicidade de configurações sociais.

O momento político em que a pesquisa foi realizada teve impactos em cada uma das instituições: de forma geral, ambas permaneceram em um espectro progressista. Contudo, em uma, houve uma livre expressão de posicionamentos políticos, enquanto na outra, havia um posicionamento comedido e receoso por parte da gestão. Apesar de gerarem associações diversas, essas tendem a convergir para uma situação específica: a percepção da escola como uma extensão dos valores familiares por parte de seu público, confirmando a hipótese levantada no terceiro capítulo. Conforme já predito, as fronteiras culturais desempenham um papel crucial na autodefinição desses grupos e não podem ser quantificadas numericamente. Nas instituições pesquisadas, o delineamento das camadas sociais parece ser mais influenciado por questões políticas, em que algumas demandas conservadoras eram oriundas das famílias. Em geral, a escolha da instituição é influenciada pelo capital cultural da família, e qualquer discrepância pode resultar em conflitos de interesses.

Durante a realização da pesquisa, foi possível atestar que os estudantes não se encontram em uma posição passiva, de apenas se adequarem a um espaço escolar e de assumirem as bandeiras políticas e posicionamento da escola ou dos pais/responsáveis. Na verdade, trata-se de um processo dinâmico de resistências e negociações, em que os mesmos se posicionam e defendem seus interesses no espaço escolar. Conforme afirma Foley (2010), os indivíduos

interagem e desafiam ou concordam com os sistemas socioculturais normativos no âmbito escolar.

A partir da proposta da pesquisa, havia expectativas de encontrar uma maior tensão racial, mas essa questão se manifestou mais no campo religioso e político. Em ambas as instituições, foi constatado a presença de uma certa disputa religiosa, o que pode ter gerado alguns atos de intolerância: ora, o tema é evitado pelos sujeitos; ora, há conflitos entre alunos de diferentes religiões, em especial, afro-brasileiras. Além das disputas políticas entre família-escola e aluno-aluno, em que havia a defesa de diferentes bandeiras políticas, em um maior ou menor grau, bastante influenciadas pelo momento político das eleições presidenciais de 2022.

O questionamento inicial da pesquisa “Há uma relação entre a escolarização de camadas médias e o processo de reprodução do racismo?”, não foi possível ser respondido com precisão, devido ao tempo curto de trabalho de campo. Para refletir sobre essa questão, é imperativo dar destaque para alguns dados, como o fato de a maior parte dos alunos negros do Avance serem de bairros periféricos, o que atesta a eficácia da política de bolsas. Assim como, em relação à análise das faixas salariais das duas escolas, notamos que o percentual de alunos pretos e pardos diminui com o aumento das faixas salariais, o que parece reforçar o entrelaçamento das questões de classe e raça. Embora o Colégio Saberes apresente um discurso mais progressista, o Colégio Avance conseguiu abrigar uma maior diversidade de alunos em diferentes eixos (raça, gênero, classe social, pessoas com deficiência), o que gerou certa “surpresa” a mim.

Conforme evidenciado nas observações das aulas no capítulo anterior, em ambas as instituições os alunos apresentaram certa facilidade para discutir questões raciais com a mediação dos professores, mas em contrapartida, demonstraram certa dificuldade em reconhecer pontos talvez “problemáticos” no seu convívio, como o isolamento e brincadeiras com determinados alunos pardos e pretos.

Como ficou claro ao longo deste trabalho, as brincadeiras e piadas circulavam com facilidade nesse ambiente. O racismo recreativo parece ter se tornado algo naturalizado nesses espaços. Diante das questões raciais apresentadas, cabe refletir se a presença de atitudes e comportamentos racistas que ocorrem em interações diárias, principalmente em tom de brincadeira ou piada, poderiam contribuir para a presença de discriminação e desigualdades sistemáticas dentro de instituições sociais, incluindo a escola. Pois, como já discutido, há diversos alunos pretos e pardos com dificuldades financeiras para permanecerem nesse ambiente, e a presença desse tipo de ação poderia agravar a chance da própria continuidade do aluno na instituição. Contudo, aqui é apontada uma perspectiva possível, visto que a pesquisa não teve tempo hábil para identificar essa questão.

Um ponto interessante são as discrepâncias entre a minha heteroidentificação e a autoidentificação dos alunos, evidenciando a complexidade do sistema de classificações raciais. Além disso, a autoidentificação dos alunos varia conforme o contexto da situação (em conversa com professor, com colega ou em entrevista). Foi possível perceber que, durante os relatos, havia certo receio por parte dos entrevistados em identificar outro colega como negro. Para alguns, o termo “negro” representa uma importante afirmação da identidade racial, enquanto para outros, ainda é visto como uma ofensa. Com efeito, como predisse Lívio Sansone (1996b), temos um sistema de classificação racial situacional.

A “situacionalidade racial” proposta por Lívio Sansone nos leva a importantes reflexões, como constatada na pesquisa: a identidade racial é um processo dinâmico que envolve tanto a autoidentificação quanto a heteroidentificação, na qual essas identificações podem não coincidir e podem variar em diferentes contextos. Somado a isso, a maneira como uma pessoa é percebida racialmente pode variar dependendo do contexto em que se encontra, como ambiente de trabalho, círculos sociais, interações cotidianas, além da influência categorias que se interseccionam, como classe e gênero.

Ao longo do texto, procuramos investigar a relação entre o processo de escolarização das camadas médias e a reprodução do racismo, o que se constituiu como uma tarefa complexa, visto que outras questões surgiram e até ganharam mais preponderância – como as bandeiras políticas e a intolerância religiosa. Mesmo com pouco tempo de trabalho de campo devido as dificuldades, podemos apontar que as dinâmicas raciais que surgiram nessas escolas constituíram uma sutileza interessante: apresentaram-se mais formais durante os debates em sala de aula, mas na relação aluno-aluno e em ambientes informais, há uma grande presença de piadas e brincadeiras. Isso parece reforçar a complexidade e a situacionalidade das relações raciais no Brasil e a necessidade de uma abordagem multidimensional para sua compreensão e análise.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, A.M. **A Escola dos Dirigentes Paulistas**. Tese de Doutorado, Unicamp. 1999.
- ALMEIDA, A. M. E NOGUEIRA, M.A. Um colégio para a elite paulista. In: ALMEIDA, A. M. e NOGUEIRA, M. A. (orgs.). **A escolarização das elites**. Um panorama internacional da pesquisa. Petrópolis: Vozes, 2002.
- ALMEIDA, A. M. e NOGUEIRA, M. A. (orgs.). **A escolarização das elites**. Um panorama internacional da pesquisa. Petrópolis: Vozes, 2002.
- ALMEIDA, S. L. **O que é racismo estrutural?** 1. ed. Belo Horizonte: Letramento, 2018. v. 1. 204 p.
- ARAÚJO, P. C. Entre o terreiro e a escola: Lei 10.639/2003 e a intolerância religiosa sob o olhar antropológico (Tese de Doutorado em Ciências Sociais – Antropologia) PUC/SP, São Paulo, 2015.
- BALBINOT, R. **Gerir a escola com espiritualidade**. São Paulo: FTD, 2015.
- BAQUEIRO, M. Democracia formal, cultura política informal e capital social no Brasil. **Opinião Pública**, v.14, n. 2, p. 380-413, nov. 2008.
- BARBOSA, M. L. O. As relações entre raça e educação no Brasil: um objeto em construção. In: SORES, S. [et al.]. (Org). **Os Mecanismos de discriminação racial nas escolas brasileiras**. Rio de Janeiro: IPEA, 2005.
- BARTLETT, L.; BRAYBOY, B. Race and Schooling: Theories and Ethnographies. **Urban Review**, v. 37, n. 5, p. 351-374, 2005.
- BITTENCOURT, A, B. Educação Escolar: Um compromisso da família com a igreja. In: Ana Maria F. de Almeida; Maria Alice Nogueira. (Org.). **A escolarização das elites: Um panorama internacional de pesquisa**. 1ed.Petrópolis: Vozes, 2002, v. 1, p. 148-168.
- BLOOME, D.; BEAUCHEMIN, F. “Classroom ethnography”. In **The International Encyclopedia of Anthropology**, Hoboken, Wiley Blackwell, p. 1-9, 2018.
- BOAS, F. **Antropologia da educação**. São Paulo: Contexto, 2022.
- BOURDIEU, P. **A Distinção: crítica social do julgamento**. São Paulo: Edusp; Porto Alegre: Zouk, 2008.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J.C. **A reprodução**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- BOURDIEU, P. **Escritos da Educação**. Ed. Petrópolis: Vozes, 1998. Cap. II, p. 251.
- BOURDIEU, P. Les trois états du capital culturel. **Actes de la recherche en sciences sociales**, Paris, n. 30, p. 3-6, nov., 1979.

BOURDIEU, Pierre. **O Poder Simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

BRANDÃO, Z. "A produção das elites escolares". In **Educação On Line**, 2:s/p, 2006.

BRASIL. **Lei n° 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei n° 5.452, de 1° de maio de 1943, e o Decreto-Lei n° 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei n° 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 17 fev. 2017. Seção 1, p. 1. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm . Acesso em: 09/07/2022.

BRITO, F. O racismo na história do Brasil: as ideologias de desigualdades raciais na formação da sociedade brasileira. Jundiaí (SP): Paco, 2022.

CAMURÇA, M.; SILVEIRA, E. J. S.; ANDRADE, P. Estado laico e dinâmicas religiosas no Brasil: tensões e dissonâncias. **Horizonte - Revista de Estudos de Teologia e Ciências da Religião** (impresso) **JCR**, v. 57, p. 975-1001, 2020.

CAPUTO, S. G. **Educação nos terreiros: e como a escola se relaciona com crianças de Candomblé**. Rio de Janeiro: Pallas, 2012, 296 p.

CARVALHO, J.J. Cotas étnico-raciais e cotas epistêmicas: bases para uma antropologia antirracista e descolonizadora. **Mana**, v. 28, n.3, 2022.

CATTANI, A.; KIELING, F. A escolarização das classes abastadas. **Sociologias**, v. 9, n. 18, p. 170-187, 2007.

CLEMENTE, J. S. **Culturas escolares em recife: escolas particulares e métodos de ensino (1880-1888)**. 178p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2013.

CORTIZO, Laura Buarque. **Cartografando controvérsias urbanas: o Parque Capibaribe, o bairro das Graças e o exercício do direito à cidade no Recife**. 2020. Dissertação (Mestrado em Comunicação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2020.

COSTA, Kelly de Oliveira. **Políticas públicas de promoção da igualdade racial e a formação de professores na perspectiva da Lei 10.639/03**. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 34, p. 1-25, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/hjqcrNYfqVWkQhbRs7ZDjwH/>. Acesso em: 25 set. 2024.

DA COSTA, F. M. Identidade por um fio: colares e fios-de-contas no culto aos Orixás. **Studium**, n. 10, p. 18-26, 2002.

DA MATTA, R. "Ofício do etnólogo ou como ter anthropological blues". In: NUNES, E. (org). **A aventura sociológica**. RJ: Zahar, 1978.

DE FÁTIMA MOREIRA, M. “Tapacurá estourou!” – a vulnerabilidade da cidade anfíbia (Recife-PE) aos episódios de inundações e o bairro da Madalena. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Santa Catarina, 2014.

DUBET, F. A escola e a exclusão. **Cadernos de Pesquisa**, n. 119, p. 29-45, julho/ 2003.

DUBET, F. O que é uma escola justa? **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 123, p. 539-555, 2004.

ERICKSON, F. “Classroom ethnography”. In **International Encyclopedia in Education**, p. 320-325, 2010.

FANON, F. **Os Condenados da Terra**. 2º ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

FANON, F. **Pele Negra, Máscaras Brancas**. Tradução de Renato de Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

FANON, F. **Racismo e cultura**. Editora Terra sem Amos: Brasil, 2021.

FERNANDES, D. Estratificação Educacional, Origem Socioeconômica e Raça no Brasil: As Barreiras de Cor. **Prêmio IPEA 40 Anos-IPEA-CAIXA** (Monografias Premiadas), Brasília, IPEA, 2005.

FIGUEIREDO, A. Fora do jogo: a experiência dos negros na classe média brasileira. **Cadernos Pagu**, n. 23, p. 199-228, 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-83332004000200007>. Acesso em: 25 jun. 2023

FOLEY, D. E. Anthropological Studies of Schooling in Developing Countries: Some Recent Findings and Trends. **Anthropology & Education Quarterly**, v. 22, n. 1, p. 81-105, 1991.

FOLEY, D. E. **Learning Capitalist Culture: Deep in the Heart of Tejas**. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1990.

FOLEY, D. The Rise of Class Culture Theory in Educational Anthropology. **Anthropology & Education Quarterly**, v. 41, n. 3, p. 215-227, 2010.

FONSECA, C. Quando cada caso NÃO é um caso: pesquisa etnográfica e educação. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 10, p. 58-78, 1999.

FRANÇA, D. S. N. **Segregação residencial por raça e classe social na região metropolitana de São Paulo (2000-2010)**. In: 37º. Encontro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais (Anpocs), 2013, Águas de Lindoia (SP). Anais do 37º Encontro Anual da Anpocs, 2013.

FRANCO, N. H. R. **Educação e Diversidade Étnico-Cultural: Concepções Elaboradas por Estudantes no Âmbito da Escola Municipal Helena Magalhães**. 210 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal da Bahia, SALVADOR. Biblioteca Depositária: Biblioteca Anísio Teixeira-FACED, 2008.

FRIAS, Lincoln. As cotas raciais e sociais em universidades públicas são injustas?. **Revista**

Direito, Estado e Sociedade, [S. l.], n. 41, 2014. DOI: 10.17808/des.41.157. Disponível em: <https://revistades.jur.puc-rio.br/index.php/revistades/article/view/157>. Acesso em: 21 jun. 2023.

GOLDMAN, M. Os Tambores do Antropólogo: Antropologia Pós-Social e Etnografia. **Ponto.Urbe** (USP), v. 3, p. 1-11, 2008.

GOLDMAN, M. Os tambores dos mortos e os tambores dos vivos. Etnografia, antropologia e política em Ilhéus, Bahia. **Revista de Antropologia**, São Paulo, USP, 2003, v. 46, n. 2, p.445-476.

GOMES, N. L. Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. In: Eliane Cavalleiro. (Org.). **Racismo e antirracismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001, p. 83-96.

GOMES, N. L. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, p. 98-109, 2012.

GROSGOUEL, R. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. **Sociedade e Estado**, v. 31, n. 1, p. 25-49, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-69922016000100003>. Acesso em: 25 mar. 2023.

GUIMARÃES, A.S.A. **Classes, raças e democracia**. São Paulo: Fundação de Apoio á Universidade de São Paulo, 2002.

GUIMARÃES, A.S.A. **Modernidades negras: a formação racial brasileira (1930-1970)**. São Paulo: Editora 34, 2021.

GUIMARÃES, A.S.A. Raça, Cor e Outros Conceitos Analíticos. In: PINHO, O.; SANSONE, L. (Org.). **Raça: novas perspectivas antropológicas**. Salvador: EDUFBA, 2008, v. 1, p. 63-82.

GUIMARÃES, A.S.A. Raça e os estudos de relações raciais no Brasil. **Novos Estudos CEBRAP**, São Paulo, n.54, p. 147-156, 1999.

GUIMARÃES, A.S.A. **Racismo e Antirracismo no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1999.

GUSMÃO, N.M.M. Antropologia e educação: Origens de um diálogo. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 18, n. 43, p. 8-25, dez., 1997. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621997000200002&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 17set.2022.

GUSMÃO, N. M. M.. Antropologia e educação: um campo e muitos caminhos. **Linhas Críticas** (Online) **JCR**, v. 21, p. 19-37, 2015.

GUSMÃO, N.M.M. Os filhos da África em Portugal. Antropologia, multiculturalidade e educação. **Cadernos Penesb**, Niterói/RJ, v. 6, p. 49-96, 2006.

HASENBALG, C. Raça, classe e mobilidade. In: GONZALEZ, L.; HASENBALG, C. **Lugar**

de Negro. Rio de Janeiro: Zahar, 2022.

HASENBALG, C. LIMA, M. SILVA, N.V. **Cor e Estratificação Social**. Rio de Janeiro, Contracapa, 1999.

LØLAND, O. J. As Condições Políticas e os Fundamentos Teológicos da Nova Direita Cristã no Brasil. **Revista Antropológicas**, v. 32, n. 2, p. 46-75, 2021.

MACHADO, M. Religião e Política no Brasil Contemporâneo: uma análise dos pentecostais e carismáticos católicos. **Religião & Sociedade**, v. 35, p. 45-72, 2015.

MENDES, M. M. Raça e racismo: controvérsias e ambiguidades / Race and racism: controversies and ambiguities. **Vivência: Revista de Antropologia**, [S. l.], v. 1, n. 39, p. 101–124, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/vivencia/article/view/1938>. Acesso em: 2 maio. 2023.

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

MOURA, C. P. Camadas médias, projetos e Trajetórias: da diplomacia no Brasil Central à internacionalização chinesa. In: MOURA, C.P.; CORADINI, L. (Org.). **Trajetórias Antropológicas: encontros com Gilberto Velho**. Natal, RN: EDUFRRN, 2016, v. 1, p. 143-172.

MUNANGA, K. Algumas considerações sobre “raça”, ação afirmativa e identidade negra no Brasil: fundamentos antropológicos. **Revista USP**, v. 68, p. 45-57, 2006.

MUNANGA, K. Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje? **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, Brasil, n. 62, p. 20–31, dez. 2015

MUNANGA, K. “Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra”. In: _____. (Org.). **Superando o racismo na escola**. 3. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 101-113.

NASCIMENTO, Bruno Nery do. **Entre a “Mendigópolis” e o “Recife Novo”: reforma urbana, higiene e políticas de saúde para as mulheres no governo de Sérgio Loreto (Pernambuco, 1922 - 1926)**. 2016. 152 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em História) - Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife.

NASCIMENTO, R.N.F do; LOBATOS, Violeta Denis Jimenez. Los desafíos de la interculturalidad frente a la persistente homogeneización: una reflexión desde la realidad de Brasil y México. In: **Interritórios | Revista de Educação Universidade Federal de Pernambuco**, Caruaru, BRASIL | V.5 N.9 [2019].

NIEMEYER, Ana Maria de. O silenciamento do "negro" na auto-identificação étnica: um estudo com adolescentes de duas escolas públicas paulistanas. **RUA**, Campinas, SP, v. 8, n. 1, p. 43–72, 2015. DOI: 10.20396/rua.v8i1.8640733. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rua/article/view/8640733>. Acesso em: 11 jul. 2024.

NOGUEIRA, M.A. Estratégias de escolarização em famílias de empresários. In: ALMEIDA, A. M.; NOGUEIRA, M. A. (orgs.). **A escolarização das elites**. Um panorama internacional da pesquisa. Petrópolis: Vozes, 2002.

OLIVEIRA, Ariene Gomes De; LAGE, Allene De Carvalho. Educação e diversidade religiosa: onde está o conhecimento sobre a tradição religiosa africana na vivência da lei 10.639/03?. **Horizontes**, [S.L.], v. 34, n. 1, p. 45-54, jan./jul. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.24933/horizontes.v34i1.339>. Acesso em: 10 ago 2020.

OLIVEIRA, Elissânia da Silva. “**É só de brincando, tia!**” **racismo recreativo em apelidos, piadas e brincadeiras no ambiente escolar**. 2022. 100 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional, Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2022.

ORTIZ, R. **Cultura Brasileira e Identidade Nacional**. 5 ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

PAIXÃO, M.; CARVANO, L. M. A variável cor ou raça no interior dos sistemas censitários brasileiros. In: Sansone, Lívio; Pinho, O. P. (Org.). **Raça: novas perspectivas antropológicas**. Salvador: Associação Brasileira de Antropologia - ABA / EDUFBA, 2012. p. 25-61.

PEREIRA, J. C.; ABREU, G. S. A.; VERAS, L. A. C. S. Diversidade pedagógica de formação humana no ideário democrático em escolas confessionais. **History of Education in Latin America - HistELA**, v. 3, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.21680/2596-0113.2020v3n0ID20525>. Acesso em: 2 maio. 2023.

PINÇON, M; PINÇON-CHARLOT, M. A infância dos chefes – A socialização dos herdeiros ricos na França. In: ALMEIDA, A. M.; NOGUEIRA, M. A. (orgs.). **A escolarização das elites. Um panorama internacional da pesquisa**. Petrópolis: Vozes, 2002.

PIOTTO, D. C.; NOGUEIRA, M. A. Tradução: Capital cultural e reprodução escolar: um balanço crítico. **Educação e Pesquisa**, v. 47, 2021. e470100301. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022021470100302>. Acesso em: 2 maio. 2023

PINHO, A.O.; SANSONE, L. (orgs.). **Raça: novas perspectivas antropológicas** [online]. 2. ed. rev. Salvador: EDUFBA, 2008, 447 p. ISBN 978-85-232-1225-4.

PRETECEILLE, E. O conceito de classe social na pesquisa urbana. **Dados – Revista de Ciências Sociais**. Rio de Janeiro, vol. 31, n.2, 1988, pp. 185-201.

QUADROS, M. T. **Construindo uma nova paternidade? As construções masculinas de pais pertencentes às camadas médias em uma escola alternativa do Recife – PE**. 1996. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 1996.

REESINK, M. L. ‘**Des-Cobrindo**’ o Brasil: ‘**noção de pessoa**’, **vida-morte, religião-política e desigualdade no espaço escolar confessional e não confessional das camadas médias brasileiras**. Projeto de Pesquisa. Bolsa de Produtividade em Pesquisa (CNPQ). 2021.

REESINK, M. E BRAZ, P. “**Onde estávamos? A ‘cegueira’ antropológica, questões de gênero e o fundamentalismo cristão-protestante de extrema direita**”. Trabalho apresentado no XIII RAM, Porto Alegre, UFRGS, 2019.

RIBEIRO, C.A.C. Classe, raça e mobilidade social no Brasil. **Dados**, v. 49, n. 4, p. 833–873, 2006.

RIBEIRO, P. R.M. História da educação escolar no Brasil. **Paideia**, USP - Ribeirão Preto, v. 4, p. 15-30, 1993.

ROMANELLI, O.O. **História da Educação no Brasil**. 8 ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

SALEM, T. Família em camadas médias: uma perspectiva antropológica. **BIB**, Rio de Janeiro, n. 21, p. 25-39, 1º sem. 1986.

SANSONE, L. As relações raciais em casa-grande & senzala revisitadas à luz do processo de internacionalização e globalização. In: MAIO, M.C.; SANTOS, R.V., orgs. **Raça, ciência e sociedade**. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ; CCBB, 1996a, pp. 206-217.

SANSONE, L. Nem sempre preto ou negro. O sistema de classificação da cor no Brasil que muda. **Afro-Asia** (UFBA), Salvador- Bahia, n.18, p. 165-188, 1996b.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: **Alienígenas na sala de aula: Uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SCOTT, Parry. **Famílias brasileiras: poderes, desigualdades e solidariedades**. Recife : Ed. Universitária da UFPE, 2011. 235 p. – (Série Família e Gênero, n.14).

SILVA, Erineusa Maria da; FERREIRA, Eliza Bartolozzi. Os movimentos das professoras da educação básica na constituição das políticas de gênero na escola. **Educação e Pesquisa**, vol. 45, e200235, 2019. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

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

SCHWARCZ, L. Questão racial e etnicidade. In: MICELI, S. (Org.). **O que ler na ciência social brasileira (1970-1995)**. São Paulo: Editora Sumaré; Brasília: CAPES, 1999. p. 267-315.

SILVA, N. R. **Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei 10.639/03**. São Paulo: Selo Negro, 2017.

SILVA, M. Cotas raciais na universidade brasileira e a ideologia da meritocracia. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 17, n. 54, p. 1207-1221, jul. 2017. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-416X2017000401207&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 30 ago. 2023.

SILVA, N.; SOUZA, A. M. Um Modelo para Análise da Estratificação Educacional no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, Fundação Carlos Chagas, n. 58, pp. 40-57.1986,

SOUSA, N.S. **Tornar-se negro**: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

STRATEHN, M. **O efeito etnográfico e outros ensaios**. São Paulo, Cosacnaify, 2014.

TEODORO, M. **A sociedade desigual**: Racismo e branquitude na formação do Brasil. Rio de Janeiro: Zahar, 2022.

TELLES, E. Cor da Pele e Segregação Residencial no Brasil. **Estudos Afro-Asiáticos**, n. 24, pp. 5-22, 1993.

VAN ZANTEN, A. A escolha dos outros: julgamentos, estratégias e segregações escolares. **Educação em Revista**, v. 26, n. 3, 2010.

VEIGA, C. G. Discriminação social e desigualdade escolar na história da educação brasileira (1822-2016): alguns apontamentos. **História da Educação**, v. 21, p. 158-181, 2017.

VEIGA, C. G. Promiscuidade de cores e classes: tensões decorrentes da presença de crianças negras na história da escola pública brasileira. In: FONSECA, M.V.; POMBO, S.A. (Org.). **A História da Educação dos Negros no Brasil**. Niterói: Uff, 2016. p. 217-304.

VELHO, Gilberto. **Individualismo e cultura**: notas para uma Antropologia da sociedade contemporânea. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

WALSH, Catherine. **Pedagogías decoloniales**: prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re)vivir. Tomo I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013.

WIEVIORKA, Michel. **O racismo: uma introdução**. São Paulo: Perspectiva. 2007.