



UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS – UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO EDUCACIONAL NÍVEL
MESTRADO PROFISSIONAL

CAMILA PORTUGAL DA PAIXÃO

**EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA E PEDAGOGIA INACIANA:
A Experiência do Comitê de Educação para as Relações Étnico-Raciais
do Colégio Antônio Vieira**

PORTO ALEGRE - RS
2024

CAMILA PORTUGAL DA PAIXÃO

**EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA E PEDAGOGIA INACIANA:
A Experiência do Comitê de Educação para as Relações Étnico-Raciais
do Colégio Antônio Vieira**

Dissertação apresentada como requisito para obtenção do título de Mestre em Gestão Educacional, pelo Programa de Pós-Graduação em Gestão Educacional da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Aparecida Marques da Rocha

PORTO ALEGRE - RS
2024

P142e Paixão, Camila Portugal da
Educação antirracista e pedagogia inaciana: a experiência do Comitê de Educação para as Relações Étnico-raciais do Colégio Antônio Vieira/ Camila Portugal da Paixão.-- São Leopoldo, 2024.
105f.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Aparecida Marques da Rocha.

Dissertação (Mestrado em Gestão Educacional)--Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Programa de Pós-Graduação em Gestão Educacional, 2024.

1. Educação antirracista. 2. Relações étnico-raciais. 3. Racismo estrutural. 4. Pedagogia Inaciana. I. Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). II. Maria Aparecida Marques da Rocha. III. Título.

CDU:37:316.34

**EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA E PEDAGOGIA INACIANA:
A Experiência do Comitê de Educação para as Relações Étnico-Raciais
do Colégio Antônio Vieira**

CAMILA PORTUGAL DA PAIXÃO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão Educacional da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, em 20/08/2024, como requisito para obtenção do título de Mestre em Gestão Educacional, conforme avaliação da Banca Examinadora:

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Maria Aparecida Marques da Rocha

Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unisinos

Doutorado em Serviço Social pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul,
Brasil

Profª. Drª Daianny Madalena Costa

Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unisinos

Doutorado em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Profª. Drª Valdenice José Raimundo

Universidade Católica de Pernambuco

Doutorado em Serviço Social pela Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Dedicado à Conceição.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha família por seu apoio incondicional e incentivo durante todo o período de estudo. Sem ela, essa jornada não teria sido possível. Agradeço, em especial, ao meu esposo e à minha filha. Mario e Victória, vocês foram força quando duvidei que conseguiria. Minha mãe querida, você sempre insistiu que eu terminasse tudo da melhor maneira possível. Painho, ancestral amado, te sinto ainda mais forte quando mergulho nas pesquisas sobre o legado e histórias das pessoas pretas. Conceição... irmã mais velha que foi viver em outro plano, durante o período mais difícil dessa trajetória... A sua doçura e cuidado ajudaram a forjar em mim uma mulher que tem gosto pelo estudo. Obrigada aos meus demais irmãos, irmãs, sobrinhos e sobrinhas. Agradeço às minhas amigas. Sim, todas elas, pois a sororidade demonstrada em cada escuta, ajuda e conselhos, foram elementos para que muitas vezes eu redesenhasse a minha trajetória nessa pesquisa. Lorena Munise, Ijaiza, Irmã Neuza, Elaine Amazonas, Arielma, Mara Raquel, Carmencita, Gilmara, Juliana, Ivanete e Ritinha... muito obrigada. À minha orientadora, Professora Maria Aparecida, minha gratidão especial. Suas orientações foram inestimáveis para a realização desta dissertação. Aos professores do Mestrado Profissional da UNISINOS que compartilharam seus conhecimentos e experiências,

meu sincero agradecimento. Às professoras Dayanne e Valdenice, que compuseram a minha banca de qualificação e agora compõem a banca final de avaliação com uma competência extraordinária, pontuando com todo respeito o que precisava ser melhorado, sem deixar que eu duvidasse da minha capacidade pesquisadora. À UNISINOS, obrigada por fornecer os recursos e o ambiente propício para minha pesquisa. Aos colegas e companheiros do Comitê para Educação nas Relações Étnico Raciais e da Articulação Afro-Brasil Sj., vocês reafirmaram para mim que no quilombamento somos mais fortes. O meu sincero agradecimento ao Colégio Antônio Vieira, através do seu Conselho Diretivo, por permitir o meu ingresso nessa jornada acadêmica, consentindo o meu acesso aos documentos dessa instituição tão grandiosa em espaço e também em relevância social. Por fim, e não menos relevante, agradeço aos colegas e participantes da pesquisa. Vocês concretizaram o meu fazer de pesquisa com suas contribuições.

“Que os espaços acadêmicos habitados pelo silêncio constrangedor, gerado pela nossa existência na ausência, sejam preenchidos pelo doce som do legado de conhecimento dos meus ancestrais, de todos que chegaram e ainda chegarão”.

(Autoria própria).

RESUMO

A presente pesquisa foi realizada no âmbito do Mestrado Profissional de Gestão Educacional da Unisinos - Campus Porto Alegre. O objetivo foi analisar o trabalho desenvolvido pelo Colégio Antônio Vieira (Bahia) no que tange à educação étnico-racial e seus impactos na cultura institucional, a partir da atuação formativa do seu Comitê Étnico-Racial (CERER). O estado do conhecimento e o referencial teórico do estudo dialogam com pesquisadores que contribuem com os saberes sobre Escrivência, como a professora Conceição Evaristo (2020); Racismo Estrutural, como o professor Silvio Almeida (2019); Educação Antirracista, como a professora Barbara Carine Pinheiro (2023); Relações Étnico-Raciais, as suas estruturas e fundamentos, como Frantz Fanon (2020), Nilma Lino Gomes (2012), Angela Davis (2016), Sueli Carneiro (2023) e Djamila Ribeiro (2019); e Pedagogia Inaciana, a partir de documentos da Rede Jesuíta de Educação (2016). O estudo teve uma abordagem qualitativa, desenvolvendo a metodologia de Estudo de Caso para atingir o objetivo geral a técnica de análise de conteúdo para interpretação dos dados. Como instrumentos de coleta de dados foram utilizados: análise documental; encontros com os componentes do CERER; e um questionário com funcionários

e professores do colégio pesquisado. A partir dos resultados, foi possível constatar que os sujeitos da pesquisa legitimam a necessidade de espaços na escola que organizem as práticas antirracistas e que existe um conhecimento da existência do CERER, mas ainda falta uma participação mais ativa nas suas atividades, apontando para a necessidade de pensar ações de engajamento do público. Em conclusão (Nas Considerações Finais), este trabalho apresenta seu Produto, que tem a intenção de contribuir para a construção de uma política de educação antirracista na instituição escolar e, dessa forma, também aumentar as discussões sobre este importante tema e o engajamento em torno das atividades do comitê.

Palavras-chave: Racismo Estrutural. Educação Antirracista. Pedagogia Inaciana. Relações Étnico-Raciais. Escrivivência.

ABSTRACT

This research was conducted within the scope of the Professional Master's Program at Unisinos - Porto Alegre Campus. The study aimed to analyze the work carried out by Colégio Antônio Vieira, located in Bahia, Brazil, with regard to ethnic-racial education and its impact on institutional culture, focusing on the formative role of its Ethnic-Racial Committee (CERER). The literature review and theoretical framework of this study engage with scholars whose work contributes to advancing knowledge in several areas. These include *Escrivivência* (the process of writing rooted in lived experiences) as discussed by Professor Conceição Evaristo (2020); Structural Racism, as examined by Professor Silvio Almeida (2019); Antiracist Education, as explored by Professor Barbara Carine Pinheiro (2023); and Ethnic-Racial Relations, along with their structures and foundations, as presented by Frantz Fanon (2020), Nilma Lino Gomes (2012), Angela Davis (2016), Sueli Carneiro (2023), and Djamila Ribeiro (2019). In addition, the study draws on the principles of Ignatian Pedagogy, referencing documents from the Jesuit Education Network (2016). The study employed a qualitative approach, using a case study methodology to achieve its main objective, and content analysis as the technique for interpreting the data. Data collection instruments included document analysis, meetings with CERER members, and a questionnaire administered to staff and teachers at the school. The results

indicate that participants recognize the need for dedicated spaces within the school to foster antiracist practices and acknowledge the existence of the CERER, though there is still a lack of active participation in its initiatives. This suggests a need to design strategies that can further engage the school community. In conclusion, this study presents its final product, which aims to contribute to the development of an antiracist education policy within the school institution. This, in turn, seeks to enhance discussions on this critical issue and foster greater involvement in the committee's activities.

Keywords: Structural Racism. Antiracist Education. Ignatian Pedagogy. Ethnic-Racial Relations. *Escrevivências*.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Representação gráfica do conceito Sankofa.....	32
Figura 2 – Dimensões do Paradigma Pedagógico Inaciano hoje	47
Figura 3 – Algumas interseções entre Educação Antirracista e Pedagogia Inaciana	51
Figura 4 – Primeira sede do Colégio Antônio Vieira (1911)	52
Figura 5 – Sede atual do Colégio Antônio Vieira (2022)	53
Figura 6 – Parte do grupo de funcionários que compõe o Comitê.....	56
Figura 7 – Formação Antirracista para professores do Ensino Médio.....	56
Figura 8 – Pannel em homenagem a Carolina Maria de Jesus ¹ no prédio do Fundamental I... 56	
Figura 9 – Peça de divulgação da roda de conversa realizada pela Articulação Afro-Brasil SJ., com a participação da professora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva.....	57
Figura 10 – Membros da Articulação Afro-Brasil SJ. em encontro anual em Fortaleza.....	58
Figura 11 – Notícias sobre comentários de uma jornalista criticando a adoção do livro de Djamila Ribeiro pelo CAV.....	64
Figura 12 – Mensagem no instagram da autora do Pequeno Manual Antirracista	65

Figura 13 – Abertura do Ano Letivo CAV 2023 com parte dos funcionários, cujo tema foi “Propósitos para uma Educação Antirracista”	78
Figura 14 – Ilustração do fluxo para notificação dos possíveis casos de racismo na escola....	87

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Elementos Fundantes - Educação Antirracista	45
Quadro 2 – Missão e Visão do Colégio Antônio Vieira	53
Quadro 3 – Direcionamento da Pesquisa: Projeção	62
Quadro 4 – Direcionamento da Pesquisa: Executado.....	63
Quadro 5 – Texto aos respondentes da pesquisa	68

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Lista de trabalhos selecionados no portal de periódicos da CAPES.....	33
Tabela 2 – Caracterização Quantitativa da Pesquisa	37
Tabela 3 – Lista de Dissertações Selecionadas no Repositório da Unisinos	37
Tabela 4 – Quantitativo que compõe a comunidade educativa CAV	53
Tabela 5 - Encontro com a nova direção do CAV e os membros do CERER.....	61
Tabela 6 – Número de respondentes por função que exerce na escola.....	71
Tabela 7 – Meio de comunicação pelo qual o respondente acessou a informação sobre o CERER	76
Tabela 8 – Respostas de parte da amostragem sobre que tipo atividade coordenada pelo CERER já participou	78

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Respostas do questionário à afirmação “Em relação a sua idade”	72
Gráfico 2 – Respostas do questionário à afirmação “Em relação ao seu gênero”	72
Gráfico 3 – Respostas do questionário à afirmação “Em relação ao tempo de serviço”	73
Gráfico 4 – Respostas do questionário à afirmação “Em relação à raça”	74
Gráfico 5 – Respostas do questionário à afirmação “Sobre estar ciente da existência do CERER”	75
Gráfico 6 - Respostas do questionário à afirmação “Já participou de alguma atividade do Comitê?”	70
Gráfico 7 – Respostas do questionário à afirmação “Sobre a necessidade de espaços que contribuem para sistematização das práticas antirracistas na escola”	80
Gráfico 8 – Respostas referentes ao público-alvo prioritário para atividades do CERER.....	83

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACREDITE – Associação de Creches e Pré-escolas Comunitárias de Salvador

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CAV – Colégio Antônio Vieira

CEAP – Centro de Estudos e Assessoria Pedagógica

CERER - Comitê para Educação nas Relações Étnico-Raciais

COVID-19 – Coronavirus Disease 2019

EA – Educação Antirracista

EaD – Educação a Distância

EJACAV – Educação de Jovens e Adultos do Colégio Antônio Vieira

EM – Ensino Médio

EFI – Ensino Fundamental 1

EFII – Ensino Fundamental 2

ERER – Educação nas Relações Étnico-Raciais

FACED – Faculdade de Educação da UFBA

FIPSE – Fund for the Improvement of Post Secondary Education (do Departamento de Educação dos Estados Unidos)

IBGC – Instituto Brasileiro de Governança Corporativa
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
OMS – Organização Mundial de Saúde
PEC – Projeto de Educação Comum
PGP/LIDERE – Programa Gestão Participativa com Liderança em Educação
PI – Pedagogia Inaciana
PPP – Projeto Político Pedagógico
RDBU - Repositório Digital da Biblioteca da UNISINOS
RJE – Rede Jesuíta de Educação
SECOP – Serviço de Coordenação Pedagógica
SJ – Jesuítas
SOE – Serviço de Orientação Educacional
SEVIC – Serviço de Vida Comunitária
TOPA – Programa Todos pela Alfabetização do Governo do Estado da Bahia
UFBA – Universidade Federal da Bahia
UNEB – Universidade do Estado da Bahia
UNISINOS – Universidade do Vale do Rio dos Sinos

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO: FEITURAS DO PESQUISADOR ANTIRRACISTA.....	16
1.1	PROBLEMA DA PESQUISA.....	23
1.2	OBJETIVO GERAL.....	23
1.3	OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	24
1.4	O QUE JUSTIFICA A PESQUISA.....	24
2.	SANKOFA: O ESTADO DO CONHECIMENTO.....	32
2.1	LEVANTAMENTO NA COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES)	33
2.2	LEVANTAMENTO NO REPOSITÓRIO DIGITAL DA BIBLIOTECA DA UNISINOS (RDBU).....	36

3. UBUNTU: REFLEXÕES TEÓRICAS PARA UM CONHECIMENTO COLETIVO.....	39
4 DO PEREGRINO À ENCRUZILHADA: A PEDAGOGIA INACIANA E AS POSSÍVEIS INTERSEÇÕES COM A EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA	46
4.1 O PEREGRINO	46
4.2 A ENCRUZILHADA	48
5 O TERREIRO ONDE SE ASSENTA A PESQUISA	52
5.1 O COMITÊ	54
5.2 A ARTICULAÇÃO AFRO-BRASIL SJ	57
6 BANQUETE NA GAMELA: PERCURSO METODOLÓGICO	59
6.1 DOS DESAFIOS DA PESQUISA E DOS PROCEDIMENTOS PREVISTOS E EXECUTADOS	61
6.2 DOS ENCONTROS REALIZADOS AO LONGO DA COLETA DE DADOS	65
6.3 CUIDADOS ÉTICOS DA PESQUISA	66
6.4 ANÁLISE DOCUMENTAL	67
6.5 SOBRE APLICAÇÃO DO QUESTIONÁRIO	67
7 JUNTANDO AS MIÇANGAS: ANÁLISE DE DADOS	70
7.1 CARACTERÍSTICAS DOS SUJEITOS RESPONDENTES	71
7.2 ESCOLHA NAS RESPOSTAS ABERTAS	76
7.3 ANÁLISE À LUZ DAS CATEGORIAS: QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS E EFEITOS DAS PRÁTICAS ANTIRRACISTAS DO CERER.....	80
8 OFERENDANDO: PRODUTO DA PESQUISA	84
8.1 CARACTERIZAÇÃO DO PRODUTO FINAL – POLÍTICA ANTIRRACISTA	84
8.2 UMA PROPOSTA DA AUTORA: ELEMENTOS FUNDAMENTAIS QUE PODEM COMPOR A POLÍTICA ANTIRRACISTA DO CAV.....	85
CONSIDERAÇÕES FINAIS	89

REFERÊNCIAS.....	91
APÊNDICE A – CARTA DE ANUÊNCIA	97
APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)....	98
APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO	99
APÊNDICE D – PROPOSTA DE FORMAÇÃO PARA FUNDAMENTAL I E II	102

1. INTRODUÇÃO: FEITURAS DO PESQUISADOR ANTIRRACISTA

A nossa escrevivência não é para adormecer os da casa-grande, e sim acordá-los de seus sonos injustos (Conceição Evaristo)

A presente escrita trata-se de uma dissertação no programa de Pós-Graduação em Gestão Educacional, do Mestrado Profissional da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), na Linha de Pesquisa II: Gestão de Educação Básica e Superior, que pesquisou as ações educativas de combate ao racismo no Colégio Antônio Vieira (CAV), a partir do seu Comitê de Educação para as Relações Étnico-Raciais (CERER). A pesquisa considerou também as minhas experiências pessoais como mulher negra, neta de uma Ialorixá, filha de uma mulher que foi criada em um convento da Ordem do Sagrado Coração de Jesus, atuante no Serviço de Orientação Educacional - SOE e em exercício como Orientadora Educacional em uma das escolas da Rede Jesuíta de Educação - RJE, localizada em Salvador, Bahia. Aparecem, portanto, neste texto e na pesquisa realizada, expressões de origem africana, com intuito de diminuir possíveis estranhamentos em torno do objeto estudado e dos seus sujeitos. Nesse âmbito, tomamos por empréstimo a escrevivência (Evaristo, 2020) como elemento fundante para o desenvolvimento da produção.

A ideia de escrevivência, termo cunhado pela escritora brasileira e negra, Conceição Evaristo, considera que escrever é contar histórias que são particulares, especificamente entre mulheres negras, mas que remetem a – e representam – outras experiências que são coletivas. Nessa perspectiva, ao localizar a escrita sob um objeto de estudo que me atravessa é que considerarei a escrevivência enquanto um recurso metodológico, pois ela se utiliza da experiência do autor para viabilizar narrativas que contribuem às experiências coletivas.

Este trabalho não tem como foco a história do Continente Africano, já vastamente abordada de forma competente em diversas publicações. Porém, trata-se aqui de uma produção científica, cujo objeto de pesquisa orbita em torno das consequências negativas geradas pelo racismo, e que intenciona agregar conhecimento que possa contribuir com o desenvolvimento de educação apropriada para os povos negros da Diáspora Africana na contemporaneidade. É importante, assim, nos reportarmos, nas medidas pertinentes ao trabalho, ao passado da África. Do contrário, certamente seria mais difícil o entendimento sobre como o presente se apresenta e quais as perspectivas para o futuro.

A noção de pobreza, falta de desenvolvimento e primitivismo que muitas pessoas têm, quando se reportam ao Continente Africano e aos seus povos, não ocorre sem fundamento. Na

verdade, ela é o que se pode chamar de consciência coletiva forjada ao longo da história. Ora, isso não ocorre sem intencionalidade, mas é fruto de uma estratégia dos europeus, que no período colonial, dominavam o sistema escravista e tinham no continente africano o seu maior fornecedor de mão de obra escrava, que era adquirida através do sequestro deliberado de homens, mulheres e crianças. Ou seja, quanto menos valoroso e próximo ao ideal de homem branco o escravizado era, mais se justificava a sua condição de desumano e, portanto, de escravo.

O desenvolvimento, contudo, é um conceito muito genérico e plural, que está também amparado pelo conceito de cultura de cada povo. O que dizer, nestes termos, de pessoas dos diversos locais do continente africano, que foram sequestradas e escravizadas quando, a despeito do entendimento dos colonizadores de que elas não possuíam cultura ou possuíam um modo de vida tribal – leia-se primitivo, para aqueles grupos, suas propostas culturais e de convivência social eram tão elaboradas que garantiam a sua sobrevivência? Para Rodney (2022, p. 31):

Na sociedade humana, o desenvolvimento é um processo multifacetado. No nível do indivíduo, implica aumento de habilidade e capacidade, maior liberdade, criatividade, autodisciplina, responsabilidade e bem-estar material. Algumas dessas categorias são eminentemente morais e difíceis de avaliar, pois dependem da época em que a pessoa vive, de suas origens de classe e de seu código individual sobre o que é errado. Desde o início dos tempos, o ser humano considerou conveniente e necessário reunir-se em grupos para caçar e garantir a sobrevivência. As relações que se desenvolvem dentro de qualquer grupo social são cruciais para a compreensão da sociedade como um todo. Liberdade, responsabilidade, habilidade têm sentido real apenas em termos de relações humanas em sociedade.

Alguns estudos corroboram o entendimento de que o Continente Africano já tinha as suas noções de desenvolvimento, de governo e, portanto, de instituições, muito antes da chegada dos europeus. Obviamente, como afirmado anteriormente, de maneira intencional, buscou-se apagar essas informações para que o plano de colonização e exploração escravista fosse perpetuado. Outra citação de Rodney (202, p. 60) contribui:

Uma cultura é um modo de vida total. Abrange o que as pessoas comem e vestem; o modo como andam e falam; a maneira como lidam com a morte e acolhem os recém-nascidos. Obviamente, em quase todas as localidades surgiram características únicas relativas a todos os detalhes sociais. Além disso, ao sul do grande deserto do Saara, o continente africano formava uma ampla comunidade onde as semelhanças eram nítidas.

A Educação para as Relações Étnico-Raciais, que também será chamada de Educação Antirracista ao longo desta pesquisa, é entendida como um conjunto de práticas pedagógicas voltadas para a denúncia e o combate ao racismo e todas as suas consequências. Quem educa

precisa também ser criativo, possibilitando a renovação das suas práticas. Para Paulo Freire (2006), o conceito de práticas diz respeito ao ato de educar, que busca interação com seus alunos, no meio que vivem. Por isso ele afirma que o educador deve estabelecer, a partir de sua convivência com o povo, as bases de uma pedagogia onde tanto o educador como o educando, que ele considera igualmente livres e críticos, podem aprender no trabalho comum sobre a situação em que vivem.

De acordo com Caldeira (1994), “a prática pedagógica nessa perspectiva é uma prática social e, como tal, é determinada por um jogo de forças (interesses, motivações, intencionalidades); pelo grau de consciência de seus atores; pela visão de mundo que os orienta; pelo contexto em que esta prática se dá; pelas necessidades e possibilidades próprias a seus atores e própria à realidade em que se situam” (Carvalho; Netto, 1994, p.59). Para a escritora Bell Hooks (2013, p.24) a educação como prática da liberdade é uma maneira de ensinar que se constitui como algo que pode ser aprendido por qualquer pessoa.

Por isso, acreditamos que antes de propor qualquer estratégia para uma Educação Antirracista, se faz necessário o entendimento sobre a decolonialidade dos pensamentos dos sujeitos envolvidos em tais processos pedagógicos, já que tal conceito abarca também o objetivo de desconstrução das subjetividades negativas criadas sobre os povos africanos que aqui chegaram em condição de escravizados e que, por conta do processo de colonialismo¹, tiveram as suas vidas e trajetórias transformadas. Aqui entendemos transformação como um movimento não só de mudança do espaço geográfico das milhares de pessoas escravizadas, mas como uma ruptura abrupta e violenta que transfigura as suas rotas de vida. Nessa perspectiva, é que acreditamos que o letramento étnico-racial deve ser ofertado para pessoas negras e não-negras.

Afirmar que o letramento étnico-racial também deve ser dispensado às pessoas negras pode parecer incoerente. Por isso, citamos a história de uma mulher negra nos Estados Unidos que, com a sua luta, libertou centenas de escravizados. Harriet Tubman, generala, sufragista,

¹ “Colonialismo é todo o modo de dominação assente na degradação ontológica das populações dominadas por razões etno-raciais. Às populações e aos corpos racializados não é reconhecida a mesma dignidade humana que é atribuída aos que os dominam. São populações e corpos que, apesar de todas as declarações universais dos direitos humanos, são existencialmente considerados sub-humanos, seres inferiores na escala do ser, e as suas vidas pouco valor têm para quem os oprime, sendo, por isso, facilmente descartáveis. Foram inicialmente concebidos como parte da paisagem das terras “descobertas” pelos conquistadores, terras que, apesar de habitadas por populações indígenas desde tempos imemoriais, foram consideradas como terras de ninguém, terra nullius. Foram também considerados como objetos de propriedade individual, de que é prova histórica a escravatura. E continuam hoje a ser populações e corpos vítimas do racismo, da xenofobia, da expulsão das suas terras para abrir caminho aos megaprojetos mineiros e agroindustriais e à especulação imobiliária, da violência policial e das milícias paramilitares, do tráfico de pessoas e de órgãos, do trabalho escravo designado eufemisticamente como “trabalho análogo ao trabalho escravo” para satisfazer a hipocrisia bem-pensante das relações internacionais, da conversão das suas comunidades de rios cristalinos e florestas idílicas em infernos tóxicos de degradação ambiental” (Santos, 2018, p.2).

um dos nomes mais importantes do Abolicionismo Americano, quando elogiada pelo seu feito, certa vez afirmou: “eu teria libertado milhares, se eles ao menos soubessem que eram escravizados”.

O pensamento de Tubman nos dá uma noção do quão profundo foi o processo de escravização e de como ele colonizou o imaginário da sociedade, forjando, muitas vezes, as formas de ser e de pensar a existência dos povos negros e tornando, desta forma, o racismo um elemento estrutural na sociedade, que pode ser notado em todas as instâncias, atingindo a consciência do próprio escravizado e dos seus descendentes. Isso não é diferente na escola.

A escritora Neuza Santos Souza, em sua célebre obra “Tornar-se Negro”, contribui com o entendimento do quão nefastos são os efeitos do racismo nos sujeitos; a autora aborda a possibilidade de cura destes efeitos através da construção de uma identidade politizada e da importância de reencontro com as próprias histórias. Sobre isso:

Tendo que livrar-se da concepção tradicionalista que o definia econômica, política e socialmente como inferior e submisso, e não possuindo uma outra concepção positiva de si mesmo, o negro viu-se obrigado a tomar o branco como modelo de identidade, ao estruturar e levar a cabo a estratégia de ascensão social. A sociedade escravista, ao transformar o africano em escravo, definiu o negro como raça, demarcou o seu lugar, a maneira de tratar e ser tratado; os padrões de interação como branco instituiu paralelismo entre cor negra e posição social inferior (Souza, 1983, p.14).

Outro autor que corrobora o pensamento de Harriet Tubman sobre a falta de consciência da condição de negro e escravizado é o escritor Frantz Fanon, através da sua obra “Pele Negra, Máscaras Brancas”. Na referida obra, Fanon afirma que o que percebemos como inferiorização racial ocorre por ação do racista, independentemente da proporção entre brancos e negros que existem em um lugar; e que por conta dessa inferiorização desumanizadora a que o negro é submetido, ele tenta se igualar ao branco para ter a sua humanidade reconhecida. Sobre a negação da sua condição de negro, Fanon (2020, p.126) contribui afirmando:

Aos olhos do branco, o negro não tem resistência ontológica. De um dia para o outro, os pretos tiveram de se situar diante de dois sistemas de referência. Sua metafísica ou, menos pretensiosamente, seus costumes e esquemas de referência foram abolidos porque estavam em contradição com uma civilização que não conheciam e que lhes foi imposta. Depois tivemos de enfrentar o olhar branco. Um peso inusitado nos oprimiu. O mundo verdadeiro invadiu o nosso espaço. No mundo branco, o homem de cor encontra dificuldades na elaboração do seu esquema corporal. O conhecimento do corpo é unicamente uma atividade de negação.

Essas condições foram reproduzidas historicamente, encarnadas nas raízes e origens do nosso país, e absorvidas estruturalmente, se tornando parte (muitas vezes velada e não assumida) do universo simbólico e cultural da nossa sociedade. Este entendimento pode dirimir, inclusive, algumas dúvidas que ainda existem, por exemplo, sobre o fato de, mesmo em

Salvador, tida como uma capital que tem declaradamente uma população de maioria negra, ainda se fazem necessárias ações antirracistas e estudos como o aqui apresentado.

Para o antropólogo Kabengele Munanga (2005), “não há uma receita pronta para lutar contra o preconceito racial, mas há três caminhos precisos: as leis, a exemplo das citadas a seguir, a educação antirracista e as ações afirmativas”. Neste sentido, a educação, que emerge como importante dispositivo de combate ao racismo estrutural, precisa contemplar a formação cidadã e antirracista. É dentro deste segundo axioma levantado por Munanga que se insere o trabalho do Colégio Antônio Vieira, a partir do seu CERER. Contudo, seria ingênuo afirmar que sem as leis vigentes que regulamentam a obrigatoriedade do ensino da história e cultura africanas e afro-brasileiras e das relações raciais na educação básica² essa concepção de educação seria contemplada.

A autora Angela Davis, na sua obra intitulada “Mulheres, Raça e Classe”, nos ensinou que, mais que não ser racista, é preciso ser antirracista. Ou seja, deve haver um compromisso de se posicionar e contribuir para que sejam criadas maneiras de combater o racismo. Por isso, a educação antirracista é também aquela que busca, entre outras coisas, legitimar as diferentes e importantes contribuições dos muitos povos e diferentes etnias que construíram e continuam a construir a nossa sociedade. Tudo isso, compreendendo e considerando o sistema de educação a que a escola está submetida como um espaço político, e que, portanto, deve se posicionar com ações pedagógicas que visam valorizar e a garantir os direitos para todos, objetivando superar qualquer desigualdade que gere violências e subalternidade entre indivíduos. Para isso, a escola precisa assumir o compromisso com a ampliação de repertórios histórico-culturais, na medida em que extrapola as práticas pedagógicas hegemônicas, tal como a colonial/ocidental, que hoje prevalece nas concepções de educar da maioria das escolas da RJE, conforme pudemos constatar durante a pesquisa, para que possamos não somente incluir as diversidades, mas legitimá-las, como defende Pinheiro (2023) ao destacar que a “diversidade não se constrói, se celebra”. Além disso, é essencial destacar que o que se pretende combater ao utilizarmos a educação antirracista como instrumento não é a pessoa branca, mas a branquitude.

² A exemplo da Lei nº. 10.639/03, que completou 20 anos de promulgação em janeiro de 2023, e que veio alterar o Artigo 26A da Lei de Diretrizes e Base (LDB) nº. 9.394/96; bem como da Lei nº 11.645/08, que incluiu no currículo oficial a história e a cultura dos povos indígenas do Brasil. Há também a promulgação da Lei nº. 12.711/12, conhecida como Lei de Cotas, que estabelece a reserva de 50% das vagas oferecidas em instituições de Ensino Superior e Institutos Federais a candidatos que estudaram em escolas públicas e que tenham renda familiar per capita igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo, e/ou sejam autodeclarados pretos, pardos ou indígenas. Outro exemplo é a Lei nº 13.005/2014, do Plano Nacional de Educação, que obriga os entes federados a estabelecerem em seus planos subnacionais estratégias que considerem as necessidades específicas das comunidades indígenas e quilombolas, assegurando a equidade educacional e a diversidade cultural (Art. 8, § 1º), além de propor em sua Meta 8 a isonomia na escolaridade média entre negros e não negros.

Branquitude é um termo que também se configura como conceito científico social, utilizado no âmbito dos estudos das relações étnico-raciais. Ele vem sendo empregado na busca por categorizar a racialidade das pessoas brancas e está diretamente ligado ao racismo, pois quando tratamos de branquitude, estamos nos referindo à posição em que os sujeitos identificados como brancos adquirem privilégios simbólicos e materiais em relação aos não brancos. Ou seja, trata-se do apoio não declarado, firmado por pessoas brancas, que a escritora Cida Bento chamou de Pacto da Branquitude, no seu livro de mesmo nome. Sobre a branquitude Pinheiro (2023, p. 56) afirma:

Então, branquitude não é necessariamente sobre a cor da pele, mas sobre os acessos sociais que a cor da pele garante. É sobre a boa aparência para todos os empregos, é sobre ocupar todos os espaços de poder, é sobre possuir a estética da beleza e da credibilidade. Nesse intuito, a branquitude é um conceito dialético que articula o lugar do sujeito universal branco com os privilégios que beneficiam todos/as os/as integrantes deste coletivo.

Portanto, quando afirmamos ser contra a branquitude, evidentemente não nos referimos ao extermínio de pessoas brancas, e sim, ao combate a este sistema que oprime e privilegia uns em detrimento de outros. A complexidade do problema do racismo tem gerado consequências que produzem impactos extremamente negativos na sociedade, impedindo avanços econômicos, tecnológicos, científicos e de desenvolvimento humano. Trata-se, portanto, de um fenômeno bastante importante, que deve evocar nosso mais intenso sentido de responsabilidade social. O Padre Pedro Arrupe SJ., em 1967, em carta voltada aos jesuítas dos Estados Unidos e do mundo todo, já alertava que o racismo violenta a visão evangélica de humano e que a justiça e a caridade interracial são parte integrante e vital de nossa fé e nosso compromisso apostólico.

Entretanto, embora tenhamos que reconhecer devidamente as realizações passadas e presentes no apostolado interracial, segue sendo verdade que a Companhia de Jesus não tem comprometido seus efetivos humanos e seus recursos nesse apostolado na medida em que os (as) negros (as) necessitavam de nosso serviço. As insuficientes conquistas sociais de nossas casas de formação, paróquias, casas de exercícios, colégios, centros superiores e universidades podem ficar resumidas a nosso antigo fracasso para realizar, pregar, ensinar e praticar adequadamente as verdades cristãs da justiça e da caridade interracial, conforme nossa vocação jesuítica (Arrupe, 1967, p. 6).

O desenho de novos currículos em uma perspectiva antirracista deve ter como função ontológica a construção de uma cultura escolar que contemple e socialize os conhecimentos da humanidade, sem que haja o privilégio desse ou daquele povo, pois é a partir das mudanças na cultura da escola que será possível modificar as estruturas cristalizadas que perpetuam o racismo. Por isso, não se trata somente de escolher diferentes atividades, mas de construir, junto à comunidade, uma nova mentalidade de reconhecimento e de garantia dos direitos de todos os

sujeitos que compõem essa comunidade. Os documentos da Companhia de Jesus preconizam, de maneira explícita, essa necessidade.

Devem fazê-lo criticamente, reconhecendo prazerosamente a existência de outros seres humanos possuidores de culturas diversas (multiculturalidade) e estabelecendo relações estreitas com eles, enriquecendo-se com a variedade de culturas, entre as quais se encontra a sua própria cultura (interculturalidade). A universalidade vivida desta forma pode converter-se num impulso à justiça social, à fraternidade e à paz. [...] A Educação Jesuíta deve responder positiva e ativamente à diversidade de seus estudantes, professores, pais, comunidades e à rede global de seus colégios (ICAJE, 2019, p. 77-78).

É necessária uma prática que contemple e celebre toda e qualquer diferença étnico-racial, além dos pensamentos divergentes existentes na escola; uma prática portanto, que instrumentalize e que proponha deslocamentos dos seus sujeitos por meio de formação, entendendo esse instrumento como uma forma potente de transformação de costumes, que por muito tempo tem se perpetuado com paradigmas que levam a percepções sobre desumanização e a menos valia do outro que se apresenta como diferente.

Apesar de alguns avanços constatados, considerando os marcos legais mencionados, na prática, a educação antirracista ainda enfrenta uma série de resistências e desafios para a sua concretização no cotidiano das instituições de educação. Continuar não compreendendo a educação antirracista como uma possibilidade viável no combate à reprodução das desigualdades estruturais e simbólicas existentes nas escolas, que limitam e muitas vezes tiram as pessoas negras do sistema educacional, não ajuda a avançarmos em direção à uma sociedade, de fato, justa, que apoia políticas de permanência dos estudantes negros nos espaços educativos, para que produzam conhecimento, fortaleçam a economia e possam transpor a barreira das mazelas sociais por meio do desenvolvimento da ciência e da tecnologia, o que tem sido negligenciado ao longo da história.

Contudo, isso só ocorrerá se houver a validação e a consideração do sujeito, da sua trajetória individual e suporte aos ressignificados das suas experiências e de suas palavras enquanto conceitos, como corrobora Bondía (2002, p. 21):

Nomear o que fazemos, em educação ou em qualquer outro lugar, como técnica aplicada, como práxis reflexivas ou como experiência dotada de sentido, não é somente uma questão terminológica. As palavras com que nomeamos o que somos, o que fazemos, o que pensamos, o que percebemos ou o que sentimos são mais do que simplesmente palavras...

O homem deve ser objetivo da educação. Para tanto, é preciso que essa educação respeite as suas especificidades e leve também em consideração a sua história, pois enquanto humano-histórico, homens e mulheres são, acima de tudo, sujeitos. Por isso a educação deve

muni-los de saberes que possam contribuir para sua atuação social, de modo a gerar transformações na comunidade em que atuam.

Em 2021, a direção do Colégio Antônio Vieira me fez o convite para que participasse do mestrado profissional na UNISINOS. Ao iniciar no Programa, durante os encontros de orientação, comecei a burilar, com o auxílio da minha orientadora, o problema da minha pesquisa. Foram momentos de gratas surpresas, inclusive o fato de me ver diante de uma mulher também negra com uma trajetória acadêmica sólida e que me deslocava a pensar em possibilidades diversas para os meus estudos. Ser orientada por uma professora que não renuncia ao rigor acadêmico e, ao mesmo tempo, compreende a dinâmica de uma estudante trabalhadora e olha para a pesquisa científica com lentes decoloniais, foram elementos fundantes para o desenvolvimento desta pesquisa.

1.1 PROBLEMA DA PESQUISA

Ao propor escrever sobre a educação antirracista em uma instituição da Rede Jesuíta de Educação (RJE), seus sujeitos e as ações pedagógicas que combatem o racismo estrutural na escola, reafirmamos a necessidade de investir no entendimento sobre a comunidade escolar e as pessoas que a constituem, pois se trata de um longo e demorado processo de transformação de nossas estruturas mentais e que, portanto, consciente ou inconscientemente, forjam a maneira de educar que marcou a nossa própria formação. Diante de tais provocações, investigamos como problema dessa pesquisa: **Como a criação de um comitê para a educação nas Relações étnico-raciais pode contribuir com o combate ao racismo no Colégio Antônio Vieira?**

1.2 OBJETIVO GERAL

A educação brasileira vive transformações socioculturais, econômicas e políticas adversas que impactam, principalmente, as pessoas negras desse país. Essa afirmação é corroborada tendo em vista o contexto já mencionado neste trabalho e as constatações obtidas, por exemplo, através das diversas pesquisas sobre a condição do negro no Brasil. Isso gera, não só para as/os educadoras/es, mas também para toda sociedade, uma necessidade de implementação de novas políticas públicas de educação que contemplem o olhar e o reconhecimento sobre as diversidades étnico-raciais e as mazelas a que continuam submetidas muitas pessoas negras. Portanto, trouxemos como objetivo geral: **analisar os possíveis**

impactos das ações de combate³ ao racismo no Colégio Antônio Vieira, considerando a atuação do seu Comitê para Educação nas Relações Étnico-Raciais.

1.3 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Constituíram objetivos específicos buscados nesta investigação:

- a) Examinar as construções antirracistas existentes na escola, a partir dos textos legais, dos documentos da Cia. de Jesus e das revisões bibliográficas que contribuem à pesquisa;
- b) Compreender como estão estruturadas as questões sobre identidade étnico-racial no Colégio Antônio Vieira;
- c) Analisar as ações de combate ao racismo desenvolvidas pelo Comitê para Educação Étnico-Racial junto a unidade escolar estudada;
- d) Sistematizar uma proposta de intervenção para articular os resultados do estudo realizado com novas práticas pedagógicas, que contribuam para o combate ao racismo na comunidade educativa estudada.

1.4 O QUE JUSTIFICA A PESQUISA

A educação, em forma de escolarização, sempre foi algo muito valorizado na minha família. Na verdade, quanto maior a escolaridade obtida por um dos onze filhos, maior o orgulho dos meus pais. Um casal que, juntos, não somava 10 anos de escolaridade – ele pescador e ela dona de casa. Minha infância aconteceu como a de qualquer filha de pescador daquela época, em meio à praia, rede de pesca e é claro, sonhos que soavam distantes. Um deles, por exemplo, o acesso à universidade. O meu primeiro contato com a escola foi numa instituição comunitária apoiada por um Padre Jesuíta, que atendia principalmente os filhos dos pescadores associados à Colônia de Pesca de Itapuã em Salvador, e foi lá que tive a sorte de fazer toda a Educação Infantil.

Quando completei sete anos, ingressei na Escola Rotary, uma instituição estadual, que ficava ao lado da minha casa e onde permaneci até completar o Ensino Médio. Nessa escola, fui representante de classe, presidente de grêmio e estava envolvida em quase tudo que dependia de articulação com grupos. Esses momentos, desde cedo, tornaram-se atrativos especiais para

³ O combate a que nos referimos nessa pesquisa se funda na noção da educação como uma ferramenta que pode gerar intervenções positivas na sociedade, como afirma Paulo Freire quando diz que “a educação é uma forma de intervenção no mundo” (Freire, 1996, p. 110).

mim, pois era neles que sentia que era influenciada e influenciava os colegas com ideias que iriam mudar o mundo, imaginava eu.

A relação de participação ativa com a escola me tornou alguém com vontade de mudar determinadas situações. Assim, comecei a pensar e acreditar que a educação era uma possibilidade. Prestei o vestibular por duas vezes, tanto para a Universidade Estadual da Bahia (UNEB) como para a Universidade Federal da Bahia (UFBA). Queria estar em uma universidade que fosse boa e pública, pois não podia pagar, mas queria educação de qualidade. Então, em 2002 ingressei na UFBA para cursar Pedagogia e, ao contrário do que muitos imaginavam, coloquei essa opção como primeira.

Agora eu era uma “nativa” de Itapuã – pois é assim que os moradores mais antigos desse bairro praieiro se intitulam – dentro de uma universidade conceituada e gratuita (aqui já não consigo mais mensurar com palavras o orgulho e alegria dos meus pais).

Como no meu Ensino Médio, continuei motivada a participar de ações em prol do coletivo, inclusive fazendo parte do Diretório Acadêmico do meu curso. Essas ações possibilitaram a construção de uma visão mais generalista do fazer educacional e de como poderia atuar em vários ambientes sociais como pedagoga, a fim de contribuir para uma educação que garantisse ao indivíduo a preservação do espaço de exercício da cidadania.

Algumas experiências marcaram essa trajetória, como a de ser estagiária de coordenação dentro da própria FACED, no Programa Gestão Participativa com Liderança em Educação (PGP/LIDERE). Nele desenvolvi uma pesquisa com seis escolas públicas em Salvador, resultando em algumas produções publicadas na Revista Gerir, periódico do Programa. Também participei de um intercâmbio promovido pela FACED/UFBA/CAPES/FIPSE em conjunto com a *Temple University* (instituição situada nos Estados Unidos da América), intitulado “Promovendo a Inclusão de Pessoas Deficientes na Sociedade através da Tecnologia Assistiva: Soluções Culturais Apropriadas”; lá pude estudar Multiculturalismo e Educação, Currículo e Educação, além de Tecnologia e Educação. Todos esses estudos foram tecendo meu percurso formativo; através deles foi possível ter contato com a educação em suas diversas maneiras de acontecer, avaliar diferentes cotidianos e analisar como o professor se insere nestes contextos, no que diz respeito à sua formação.

No quinto semestre tive o contato mais próximo com o a Educação de Jovens e Adultos através da disciplina que levava o mesmo nome e era oferecida em caráter optativo. Resolvi cursar a disciplina, seguindo minha curiosidade e desejo de saber mais sobre como o jovem e o adulto trabalhador aprendem. Fiquei conhecendo mais de perto as contribuições para uma nova

concepção EJA a partir de Paulo Freire, Moacir Gadotti, Carmen Brunel, Sonia Couto, Emília Ferreiro, Ana Teberosky e tantos outros.

Em 2005, comecei a estagiar na área de coordenação pedagógica do Centro de Estudos e Assessoria Pedagógica (CEAP), uma obra jesuíta (coincidentalmente, a mesma ordem do Padre responsável pela minha escola na Educação Infantil) que trabalha com a formação continuada de professores, mais precisamente com professores de escolas comunitárias, confessionais e/ou filantrópicas. Este período agregou à minha formação mais aprendizado e inserção nos movimentos populares.

O meu contrato com o CEAP estava acabando, quando comecei a trabalhar em outra ONG, a Associação de Creches e Pré-escolas Comunitárias de Salvador (ACREDITE). Lá fui responsável pela formação continuada dos professores associados. Além disso, passei a compor o grupo de coordenação e organização do Seminário das Escolas Populares e do Projeto “Formando e Tecendo com Professoras da Educação Infantil”, um projeto desenvolvido com professoras de escolas populares na comunidade do Alto do Peru, um bairro periférico de Salvador, como muitos outros, extremamente carente de políticas públicas de educação e segurança.

Entre 2005 e 2007, estava trabalhando com escolas populares e resolvi arriscar uma vaga para estágio de observação no curso de Educação de Jovens e Adultos do Colégio Antônio Vieira (EJACAV), um curso noturno para jovens e adultos trabalhadores. Fui aprovada no processo seletivo e comecei a estagiar no setor de Orientação Educacional. No término do meu período de estágio, em 2006 mais precisamente, tive a alegria de ser efetivada como funcionária do colégio no curso que tinha Paulo Freire como inspiração em sua prática diária e a educação popular como ideário pedagógico.

Comecei a trabalhar com as séries iniciais e fui até o ensino médio regular, sempre no corpo técnico (orientação e coordenação pedagógica). A partir dessa experiência, acabei me envolvendo com o universo do jovem e do adulto trabalhador, tanto no que diz respeito ao trabalho pedagógico diário, como na pesquisa sobre a temática. Participei de algumas formações, seminários e encontros, além de ter sido parte do grupo que fez a formação de quatrocentos alfabetizadores no Programa Todos pela Alfabetização do Governo do Estado da Bahia (TOPA). Nessa experiência com o EJA, descobri a necessidade de pesquisar mais sobre a formação do docente atuante nesse segmento, a fim de contribuir de alguma maneira para que as práticas pedagógicas desses sujeitos possibilitem a emancipação humana dos seus educandos.

Com o passar dos anos, fui convidada para atuar no Segmento Fundamental do Colégio Antônio Vieira, ainda como orientadora educacional. A oportunidade de trabalhar no curso regular, diurno, cuja clientela em nada lembrava, nem economicamente e nem na fase do desenvolvimento, as características dos meus alunos do noturno, gerou em mim muitos deslocamentos e inquietações sobre esses dois públicos atendidos pelo CAV.

A circulação em dois universos tão distintos dentro de uma mesma escola fortaleceu a minha percepção em torno das dificuldades relacionadas às questões étnico-raciais no cotidiano escolar. Por conta disso, procurei um maior entendimento dessa complexidade relacionada à temática da educação étnico-racial, bem como, apontar cotidianamente, durante a minha atuação profissional, para possibilidades capazes de impactar, nesse sentido, o currículo da escola.

Em 2018, cursei todas as disciplinas do curso de Especialização em “Educação Jesuítica: aprendizagem integral, sujeito e contemporaneidade”, ministrado pela UNISINOS, numa parceria com a Rede Jesuíta de Educação. Foi uma pós-graduação EaD em que pude sentir a interação da Universidade com os seus alunos, bem como aprofundar conhecimentos sobre a perspectiva jesuíta de educação. Para tanto, os estudos convergiam para a pesquisa em torno do entendimento sobre o reconhecimento étnico-racial do corpo docente do CAV.

Em 2020, em meio a pandemia de COVID-19⁴, a direção do Colégio propôs a construção de um projeto específico que contemplasse as pautas que emergem dos estudos e práticas em torno da temática Educação Étnico-Racial e de Gênero, orientando que este deveria estar em consonância com a Lei 10.639/2003, com o Projeto Político Pedagógico e com os documentos da Companhia de Jesus. Portanto, seria um projeto capaz de impactar o currículo, gerando um novo paradigma das relações estabelecidas na escola. Para tanto, a escola me convidou para gerir, como coordenadora, o Comitê Étnico-racial e de gênero, que é formado por onze funcionários que atuam em vários setores da instituição. Por conta disso, pude participar do Encontro da Articulação Afro SJ, grupo composto por vários representantes das

⁴ O nome covid é a junção de letras que se referem a (co)rona (vi)rus (d)isease, o que na tradução para o português seria "doença do coronavírus". Já o número 19 está ligado a 2019, quando os primeiros casos foram publicamente divulgados (Fundação Oswaldo Cruz, 2021). Entre os anos de 2020 e 2023, a COVID-19, causada pelo vírus SARS-CoV-2 (um tipo até então desconhecido de coronavírus, causador de quadros graves) configurou uma pandemia de escala mundial. À medida que cresciam as mortes pela doença, os governos implantaram restrições para evitar o contágio, como fechamento de comércios, cancelamento de eventos e aulas e o isolamento social obrigatórios, bem como quarentena, toques de recolher e medidas de higienização. Com o desenvolvimento de vacinas, as mortes e disseminação da doença foram gradativamente diminuindo, e as atividades humanas foram retornando ao normal, até que em 5 maio de 2023, a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou o fim da Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional (ESPII) referente à COVID-19.

obras da Companhia de Jesus, que discute as suas ações na tentativa de tornar esses espaços também antirracistas.

Indubitavelmente, esse convite do Vieira configura-se como uma grande conquista profissional, pois trouxe para mim uma vontade ainda maior de estar e ser para o outro, seja ele preto, branco ou indígena, e de atuar na transformação dos currículos e por consequência, da sociedade, tornando-a, quem sabe, mais igualitária, através de ações antirracistas.

Não é uma atitude ingênua acreditar que estar junto é melhor que estar sozinho, e que ser ativo e posicionar-se diante das problemáticas sociais é ser ao mesmo tempo, sujeito e objeto da história. Não se trata de idealizar o mundo como um lugar onde todos terão os seus direitos garantidos de um dia para o outro. Atitude ingênua seria não investir na luta, na educação e na organização política e social como forma de se fazer representar, e assim, tornar-se mais forte.

A proposta de um projeto de educação específico, que contempla as pautas que emergem dos estudos e das práticas em torno da temática Educação Étnico-Racial, traz, em si, um desafio, pois a abordagem temática apontada deve estar em consonância com o reconhecimento do legado epistemológico e das diversidades culturais dos povos da África que chegaram ao Brasil como escravizados, bem como da continuidade das contribuições, nas diversas áreas sociais, dos seus descendentes. Portanto, faz-se necessário, também, que elas estejam em diálogo dinâmico e vívido com as questões da educação na atualidade e com os seus sujeitos, dentro de uma sociedade global, cujos fenômenos reverberam cada vez mais em nossas escolas, evitando assim, os impactos do racismo estrutural, que tanto impede o desenvolvimento da civilização humana.

No que se refere aos pressupostos da Companhia de Jesus, é importante destacar alguns avanços significativos em torno dos objetivos e sujeitos que também devem ser contemplados nos seus centros de educação. Para tanto, alguns documentos explicitam as suas preferências e fortalecem o compromisso com a justiça social e com o reconhecimento da necessidade de escolas com organizações mais justas, cuja equidade seja parte das culturas desses espaços.

O desafio de articular fé e justiça nos leva a considerar, no espaço escolar, os temas referentes a gênero, diversidade sexual e religiosa, novos modelos de família, questões étnico-raciais, elementos referentes às culturas indígena, africana e afro-brasileira no Brasil e todos os temas similares relacionados a categorias ou grupos sociais que sofrem discriminação, violência e injustiça. São realidades que, iluminadas pela fé e em comunhão com a Igreja, precisam fazer parte, de forma transversal, de um “currículo evangelizador”, voltado para uma aprendizagem integral (Rede Jesuíta de Educação, 2016, p.28).

O entendimento sobre as muitas faces do racismo e dos seus impactos na sociedade é crucial para pensarmos soluções sociais adequadas, que também possam impactar, dessa vez de maneira positiva, a população negra, que representa hoje 55,5% da população brasileira. É sabido por muitos que pessoas pretas e pardas são historicamente as mais empobrecidas e vulneráveis, conforme demonstram dados do Censo 2022 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Apesar dos pretos e pardos constituírem pouco mais da metade da força de trabalho (61,5%), a taxa de analfabetismo de pretos é de 10,1% e pardos é de 8,8%, o que significa mais do dobro da taxa dos brancos que é de 4,3%. O rendimento médio mensal das pessoas brancas em 2022 foi de R\$ 3.273,00, sendo 64,2% superior ao das pessoas negras, que ficou no patamar de R\$ 1.994,00. As mulheres negras recebem menos da metade do que os homens brancos (44,4%), ainda que constituam a base da pirâmide social, ocupando os postos mais precários do mercado de trabalho (IBGE, 2022).

Diante do contexto apresentado, esse projeto visa colaborar com estudos das práticas pedagógicas do CAV que podem contribuir para uma Pedagogia Inaciana antirracista⁵, de modo que ela reconheça e garanta a legitimidade das contribuições dos povos negros que compõem a comunidade do Colégio Antônio Vieira, ao passo que fomenta a reflexão teórica sobre as estratégias de combate ao racismo a partir da experiência do trabalho do Comitê para Educação Étnico-Racial existente na escola. Para tanto, analisaremos algumas atividades desenvolvidas no Colégio Antônio Vieira, uma escola da Rede Jesuíta, situada em Salvador-Bahia, visando corroborar a (re)construção da Pedagogia Inaciana. A partir dessas contribuições, intencionamos pelo deslocamento de paradigmas e práticas que inviabilizam ou, no mínimo, dificultam o desenvolvimento de uma educação com princípios igualitários para todos.

É válido evidenciar que o presente estudo, na condição de dissertação de mestrado profissional, não se pretende como resposta final. Como qualquer processo de construção de conhecimento, o horizonte é de agregar reflexões e saberes e apontar possibilidades. Para isso buscamos discutir criticamente como ocorre a educação nas relações étnico-raciais no Colégio

⁵ Pedagogia Inaciana é um extenso acervo de orientações do governo central da Ordem dos Jesuítas, de publicações e pesquisas de vários autores sobre um enfoque pedagógico característico, procedente da Ratio Studiorum. É um conceito amplo que oferece uma visão cristã do mundo e do ser humano, um sentido humanista para o processo educativo e um método personalizado, crítico e participativo. A base desse acervo pedagógico é constituída atualmente pelos documentos “Características da Educação da Companhia de Jesus” e “Pedagogia Inaciana uma proposta prática”, promulgados pelo Superior Geral dos Jesuítas em 1986 e 1993, respectivamente. A Pedagogia Inaciana não é propriamente um método, no sentido rigoroso do termo, mas um enfoque pedagógico cujos elementos principais provêm dos Exercícios Espirituais e da espiritualidade inspirada em Santo Inácio de Loyola, como os conceitos de pessoa, de sociedade, de mundo, de Deus, de ideal de vida, de missão, de processo de ensino e aprendizagem, de mudança, de colaboração com os outros e networking. No âmbito desta pesquisa, Pedagogia Inaciana Antirracista seria aquela que se posiciona no combate ao racismo em todas as suas faces.

Antônio Vieira, analisando seu Comitê criado para atuar com este tema, com o intuito de apontar caminhos que possam contribuir para práticas pedagógicas mais equânimes, com os pressupostos da educação antirracista.

Para alcançar estes objetivos, este trabalho percorre a seguinte trajetória. Nesta seção introdutória, a que chamamos de **Feituras do Pesquisador Antirracista**, apresentamos como norte da nossa forma de escrita o conceito de Escrivivência, tomado de empréstimo da professora Conceição Evaristo (2020). Em seguida, trazemos as questões e objetivos essenciais do estudo realizado, a saber, o problema da pesquisa, seu objetivo geral e seus objetivos específicos. Por fim, a partir da trajetória da pesquisadora, antecedida por reflexões sobre a complexidade e prejuízos sociais do racismo estrutural, apresentamos a justificativa pessoal, social e acadêmica deste estudo.

O segundo capítulo, compõe o Estado do Conhecimento da pesquisa. Nele é trazida uma perspectiva de olhar para as pessoas que realizaram pesquisas anteriores e que, de alguma maneira, contribuíram para o desenvolvimento e embasamento dessa pesquisa. Por isso, é intitulado **Sankofa – Estado do Conhecimento**, já que o elemento ideográfico Adinkra ilustra bem a ação de olhar para trás, para o passado, com intuito de construir o futuro com maior sentido.

O terceiro capítulo que chamamos de **Ubuntu: Aporte Teórico da Pesquisa**, apresentará as contribuições dos teóricos com quem dialogamos ao longo dos nossos estudos e, portanto, alicerçaram os pensamentos e ideias desenvolvidas ao longo da pesquisa. O conceito Ubuntu é trazido aqui, por estar fundamentado em uma ética da coletividade, que prioriza a convivência harmoniosa com o outro, baseando-se categoria do “nós”. Isso traz uma afroperspectiva sobre as construções coletivas, ou seja, de que todos os autores aqui utilizados são parte efetiva e afetiva desse estudo. Sou porque somos.

A partir das necessidades detectadas nos capítulos anteriores, emerge o capítulo quatro, denominado **Do Peregrino à Encruzilhada: A Educação Antirracista e as Possíveis Interseções com a Pedagogia Inaciana**. Nele são apresentadas algumas implicações sociais da Pedagogia Inaciana no processo educacional, a partir de um breve histórico da Educação Jesuítica no Brasil, procurando entender como a Educação Antirracista pode contribuir na construção de uma nova identidade educacional do CAV.

No quinto capítulo, denominado **O Terreiro Onde se Assenta a Pesquisa**, traremos o loco da pesquisa e da proposta de criação do Comitê, explicitando algumas características do espaço, bem como de todo o processo de concepção do trabalho e as inspirações da RJE para tal ação, a exemplo do trabalho da Articulação Afro Brasil Sj.

O sexto capítulo, que chamamos de **Banquete na Gamela: Percurso Metodológico**, contemplará as explicações sobre o caminho escolhido pela pesquisadora para investigar o problema da pesquisa. O conceito de comer na gamela, adotado nesse capítulo, tem o intuito de remeter à ideia de compartilhamento, ao fato de que os leitores terão acesso ao percurso percorrido na pesquisa sobre a possibilidade de poderem retroalimentar outros possíveis estudos que versam sobre a mesma temática dessa pesquisa.

No sétimo capítulo, **Juntando as Miçangas: Análise de Dados**, são apresentados os resultados e as discussões extraídas a partir da análise das repostas obtidas nos instrumentos de coleta de dados. Em seguida, no capítulo oito, que escolhemos chamar de **Oferendendo: Produto da Pesquisa**, mencionaremos inquietações e apresentaremos a sistematização de uma proposta de intervenção que busca articular os resultados do estudo realizado com a proposição de caminhos para a construção e implementação de uma Política Antirracista na comunidade educativa estudada. Seguem-se a este capítulo as nossas **Considerações Finais**.

2. SANKOFA: O ESTADO DO CONHECIMENTO

Em alguns polos culturais afrocentrados – ou seja, pautados nos valores, perspectivas, modo de pensar e de agir das culturas africanas, como afirma o escritor Molefi Kete Asante (2003) – são consideradas as pessoas que vieram antes de nós, as suas produções e legados. Talvez o termo que ilustre melhor a concepção de voltar ao passado para, a partir do presente, construir um futuro diferente, é o *Sankofa*, pois, além de ser um provérbio, constitui um elemento do conjunto ideográfico *Adinkra*. Concebendo *Adinkra* como forma de escrita, Mafundikwa explica:

O povo Akan de Gana e Costa do Marfim desenvolveu os símbolos Adinkra há cerca de 400 anos atrás, e eles são provérbios, ditos históricos, objetos, animais e plantas. E meu sistema Adinkra favorito é o primeiro, no alto, à esquerda, é chamado Sankofa e significa "Volte e pegue". Aprenda com o passado. (2006, p. 11, tradução nossa).

Figura 1 – Representação gráfica do conceito Sankofa



Fonte: Maria (2021, p.1).

O termo **estado do conhecimento** geralmente se refere à compilação e análise da literatura existente sobre um determinado tópico, a fim de entender o que já foi pesquisado, quais lacunas de conhecimento existem e quais questões ainda precisam ser abordadas. Para Morosini (2014), o estado do conhecimento é o processo que envolve: identificação, registro e categorização, e que leva à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica.

Esse exercício emergiu como uma etapa importante da trajetória desta pesquisa. Como mencionado no capítulo anterior, as contribuições teóricas sobre educação antirracista

constroem uma base para compreensão da cultura educacional da unidade escolar da pesquisa, tendo o horizonte de que esta possa incorporar mais profundamente os fundamentos da educação antirracista em suas possibilidades de encontros e diálogos com a Pedagogia Inaciana. Desta forma, buscou-se com este movimento da pesquisa, de volta ao passado, verificar a existência de estudos anteriores no meio acadêmico que pudessem apoiar este diálogo.

2.1 LEVANTAMENTO NA COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES)

Para o desenvolvimento do estado do conhecimento, este trabalho considerou duas bases de dados: periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e o Repositório Digital da Biblioteca da Unisinos (RDBU). No portal de periódicos da CAPES utilizou-se como filtro somente o recorte dos últimos cinco anos e foram aplicados os seguintes descritores: *educação antirracista e pedagogia inaciana* (um trabalho encontrado na CAPES), *decolonização e pedagogia inaciana* (dois trabalhos encontrados na CAPES), *educação étnico-racial e pedagogia inaciana* (nenhum estudo encontrado na CAPES)⁶.

A partir da pesquisa dos descritores utilizados, foram encontrados apenas três trabalhos alinhados, de forma específica, à proposta de estudar Educação Antirracista e a Pedagogia Inaciana, na perspectiva da decolonialidade. Este é um dado crítico a ser ressaltado, que corrobora a relevância de se debruçar sobre as possibilidades deste diálogo aqui proposto.

Ainda sobre a Plataforma CAPES, onde começamos o nosso levantamento, encontramos estudos que se relacionam a questões e conceitos desta investigação, com os descritores *afrocentricidade e decolonialidade*, dos quais destacamos aqueles cujo conteúdo, de alguma maneira, tem maior contribuição para a nossa pesquisa. Os trabalhos selecionados para o *corpus* seguem sistematizados no quadro a seguir.

Tabela 1 – Lista de trabalhos selecionados no portal de periódicos da CAPES

⁶ Também foram realizadas buscas com os descritores *antirracismo e pedagogia inaciana e decolonialidade e pedagogia inaciana*, mas para estes termos não foram encontrados trabalhos correlatos, evidenciando a mencionada lacuna no conhecimento das relações da pedagogia inaciana com temas relacionados à educação étnico-racial.

<i>Título</i>	<i>Autor</i>	<i>Local/Ano</i>	<i>Tipo de Publicação</i>	<i>Descritor</i>	<i>Base</i>
(INTER)Ações Afirmativas: Políticas de sentido sobre a colonização/decolonização do conhecimento no currículo e na formação docente.	BRUNO, Jessica Santana.	BA-2018	Dissertação	Decolonização	CAPES
Povo Laklanõ/Xokleg em Processos de Decolonização: Uma Leitura a Partir da Escola Indígena de Educação Básica Vanhecu Pattê Aldeia Bugio/Terra Indígena Ibirama/SC.	KARLA, Lucia Bento.	SC- 2018	Tese	Decolonização	CAPES
Da Aldeia à Universidade: Os Estudantes Indígenas no Diálogo de Saberes Tradicional e Científico na UFT.	SANTOS, Maria Santana Ferreira dos.	DF – 2018	Tese	Decolonização	CAPES
A decolonização das subjetividades dos estudantes do curso Normal: um olhar CTS (Ciência – Tecnologia – Sociedade) em face a um processo homogeneizador da cultura.	PESSOA, André Luís de Moura.	RJ – 2019	Dissertação	Decolonização	CAPES
A Formação Docente na Literatura em Matemática da UFRG: A Colonização/Decolonização do Conhecimento no Currículo na Perspectiva das Relações Étnico-Raciais.	SOUZA, Evaneide Barbosa de.	GO – 2020	Dissertação	Decolonização	CAPES
Práticas Pedagógicas Inclusivas: Diálogos entre Gestão Educacional e Pedagogia Inaciana.	ALMEIDA, Carla Moura Morais.	BA – 2021	Dissertação	Decolonização e Pedagogia Inaciana	CAPES
Decolonização do Pensamento em Arte e Educação.	GONÇALVES, Cleberson Diego.	PA – 2021	Tese	Decolonização e Pedagogia Inaciana	CAPES
Pedagogia Decolonial Antirracista: Ações Pedagógicas para uma Construção Possível	CRUZ, Eliane de Souza Almeida de Cruz.	RJ – 2020	Tese	Educação Antirracista e Pedagogia Inaciana	CAPES
Teoria da Afrocentricidade: Um Olhar Afrocentrado para a Educação do Povo Negro.	LIMA, de Cledson.	PE – 2020	Dissertação	Afrocentricidade	CAPES
Relações Étnico-Raciais e Afrocentricidade: Corpo-Identidade de Meninos Negros.	ALVES, Gieri Toledo.	PA – 2020	Dissertação	Afrocentricidade	CAPES

Fonte: Elaborado pela autora com base nos trabalhos pesquisados na plataforma CAPES.

A leitura dos resumos dos trabalhos listados no quadro acima permitiu, dentro dos objetivos deste levantamento, avaliar e estabelecer quais aproximações eles apresentavam com o objeto de estudo desta pesquisa. Contudo, conforme já destacado, não foi possível verificar na maior parte da amostra o estabelecimento de relações diretas entre os descritores pesquisados e a Pedagogia Inaciana, o que leva a inferir que se deve investir em mais estudos sobre

decolonialização, afrocentricidade⁷ e educação antirracista, fazendo contrapontos com esta linha pedagógica.

Jessica Santana Bruno, em sua dissertação escrita em 2018, cujo título é “(INTER)Ações Afirmativas: Políticas de sentido sobre a colonização/decolonização do conhecimento no Currículo e na Formação Docente”, discute os processos de continuidade da colonização na esfera epistemológica, propondo um olhar mais aprofundado para as universidades e para as epistemologias produzidas e reproduzidas nos currículos e formações dessas instituições, bem como as vinculações dessa realidade à formação de indivíduos de grupos sociais historicamente marginalizados (negras/os, indígenas, oriundas/os de bairros periféricos, pequenas cidades do interior) que atualmente estão acessando as universidades a partir das ações afirmativas.

A pesquisadora Lucia Karla Bento, cujo trabalho foi publicado em 2018 e tem como título “Povo Laklanõ/Xokleg em Processos de Decolonização: Uma Leitura a Partir da Escola Indígena de Educação Básica Vanhecu Pattê Aldeia Bugio/Terra Indígena Ibirama/SC”, traz em sua pesquisa, como ponto de articulação, os processos de educação escolar indígena desenvolvidos a partir da Escola Indígena de Educação Básica Vanhecu Pattê, localizada na Aldeia Bugio, Terra Indígena Ibirama/SC. Seu trabalho contribui para essa pesquisa na medida em que parte do pressuposto que a educação escolar indígena intercultural e diferenciada se configura em tempos, espaços e lugares articuladores e promotores de possibilidade de/para romper históricos processos de colonização. Sendo assim, corrobora esse estudo ao teorizar sobre a decolonização dos processos.

Já Maria Santana Ferreira dos Santos, que publicou a tese “Da Aldeia à Universidade – Os Estudantes Indígenas no Diálogo de Saberes Tradicional e Científico na UFT” em 2018, busca compreender a natureza dos diálogos entre os saberes acadêmicos, produzidos na Universidade Federal do Tocantins, e os saberes tradicionais, trazidos pelos estudantes indígenas. Essa leitura possibilitou fazer uma relação com a possibilidade de estudar a educação antirracista através do diálogo entre os paradigmas vigentes e sob a ótica da decolonização das práticas pedagógicas.

André Luís de Moura Pessoa aborda em seu trabalho a possível influência da colonização das subjetividades dos estudantes do Curso Normal, frente a um processo

⁷ Durante a pesquisa ficou evidente que o descritor pesquisado, ao ser abordado conceitualmente nos trabalhos, não foi considerado em sua perspectiva epistemológica, mas adotado enquanto uma forma de entender a educação para além do que nos apresenta a perspectiva eurocentrada, ou seja, que coloca as referências europeias em posição central, privilegiada e universal em relação aos outros continentes e povos.

homogeneizador da cultura, e sua relação com a pouca aderência às ciências da natureza e à matemática. Publicada em 2019, a dissertação contribui para a construção de uma consciência sobre a necessidade de levar em consideração as subjetividades dos sujeitos, para o processo de decolonização do pensamento e a adoção de novas práticas pedagógicas, que contemplem uma educação antirracista.

Ao analisar as práticas pedagógicas inclusivas do Ensino Fundamental I dos colégios da Rede Jesuíta de Educação (RJE) à luz da Pedagogia Inaciana, a autora Carla Moura Moraes Almeida contribui com o corrente estudo, com a sua dissertação “Práticas Pedagógicas Inclusivas: Diálogos entre Gestão Educacional e Pedagogia Inaciana”, publicada em 2021. A autora traz elementos fundantes da Pedagogia Inaciana em contraponto com a Educação Inclusiva, em que a necessidade de mudança de paradigmas em torno das diversidades se faz presente.

Para o pesquisador Cledson de Lima, na dissertação, publicada em 2020, “Teoria da Afrocentricidade: Um Olhar Afrocentrado para a Educação do Povo Negro”, os estudos em torno do conceito de afrocentricidade podem contribuir para a mudança da cultura de uma escola, através de novas perspectivas, que podem ser diferentes da hegemonia eurocentrada.

2.2 LEVANTAMENTO NO REPOSITÓRIO DIGITAL DA BIBLIOTECA DA UNISINOS (RDBU)

Na pesquisa com todos os descritores no RDBU, quando pesquisados os descritores *educação* and *antirracista*, são oferecidos 2012 documentos. Quando utilizado o filtro por assunto, para selecionar trabalhos da área de educação, esse número baixa para 155 e nenhum faz referência à educação antirracista.

Para o descritor *decolonialidade*, somente 6 trabalhos, entre teses e dissertações, trazem no seu título a expressão utilizada como descritor. Após o descarte dos trabalhos não relacionados, da leitura dos títulos e resumos dos trabalhos, uma dissertação apresentou relação com a temática do presente trabalho.

Já para o descritor *Pedagogia Inaciana*, neste repositório foi possível perceber o aumento do número de trabalhos disponibilizados. Contudo, nenhum deles apresentou relação com a perspectiva da educação antirracista. Dessa forma, nenhum trabalho com a pretensão específica de discutir as relações entre Educação Antirracista e a Pedagogia Inaciana foi identificado.

Para este repositório, dada a maior ocorrência de trabalhos relacionados com a Pedagogia Inaciana, optamos por fazer a caracterização quantitativa da pesquisa em tabela, para melhor visualização:

Tabela 2 – Caracterização Quantitativa da Pesquisa

Repositório – UNISINOS – 22/08/2023		
DESCRITOR	RELACIONADOS	DESCARTADOS
Educação antirracista	38	38
Decolonialidade	6	5
Afrocentricidade	0	0
Pedagogia Inaciana	332	331

Fonte: Elaborado pela autora com base na RDBU (2023)

Tabela 3 – Lista de Dissertações Selecionadas no Repositório da Unisinos

ANO	TÍTULO	AUTOR
2023	Os saberes ancestrais que circulam na escola do Quilombo Mata Cavalo/MT na perspectiva dos jovens do Ensino Médio.	CARVALHO, Reginaldo Eugênio.
2019	Práticas pedagógicas inclusivas: diálogos entre gestão educacional e pedagogia Inaciana.	ALMEIDA, Carla Moura Morais.

Fonte: Elaborado pela autora com base no RDBU (2023).

O trabalho de Reginaldo Carvalho, embora não tenha no seu título nenhuma referência ao descritor que nos levou até ele, aborda saberes ancestrais quilombolas, buscando mostrar como a percepção sobre o contexto da escola pode construir as identidades dos sujeitos quilombolas que ali estudam. Tudo isso, tendo como base os referenciais da perspectiva decolonial, com os conceitos de decolonialidade e pedagogia decolonial.

Para o descritor *Pedagogia Inaciana*, apesar de encontrar um maior número de trabalhos, a dissertação destacada acima já identificada também no repositório da Capes mostrou-se adequada aos objetivos deste trabalho pois, conforme descrito no tópico anterior, ainda que não aborde a Pedagogia Inaciana em um recorte étnico-racial, ela traz a perspectiva de equidade diante das diversidades, o que oferece contribuições para a presente pesquisa.

A partir da investigação e leitura dos resumos dos trabalhos catalogados, foi evidenciada a importância de pesquisar mais sobre o tema que essa pesquisa propõe, de modo que sejam

observadas as práticas educativas antirracistas em sua interlocução com a Pedagogia Inaciana. Esse estudo torna-se extremamente pertinente, pois propõe a possibilidade de revisitar os fundamentos da Pedagogia Inaciana, para que a Educação Antirracista não seja uma contradição no fazer pedagógico das escolas da RJE. Consequentemente, isso nos conduz, como próximo passo natural na trajetória desta pesquisa, às discussões do capítulo a seguir.

3. UBUNTU: REFLEXÕES TEÓRICAS PARA UM CONHECIMENTO COLETIVO

Para atingir os objetivos desta pesquisa, é essencial o diálogo com as contribuições de pesquisadores(as) que abordam os conceitos que interessam aos estudos aqui desenvolvidos, a saber: Educação Étnico-Racial, Práticas Antirracistas, Pedagogia Inaciana, Decolonização⁸, Racismo Estrutural, além de outros relevantes ao processo desta pesquisa. Destes debates, espera-se como resultado um constructo teórico que contribua com noções e elementos fundamentadores do combate ao racismo na escola e com o entendimento em torno de alguns impactos negativos gerados por tal fenômeno.

Recorremos ao conceito Ubuntu – Sou porque Somos – por entendermos que ele é fundamentado em uma ética da coletividade, que preconiza a convivência harmoniosa com o outro e se baseia na categoria do “nós”. Contribui assim para a afroperspectiva de que todos os autores aqui utilizados são parte fundamental desse estudo. Pinheiro (2023, 93), afirma:

Trata-se de união. Para essa filosofia, a humanidade deve caminhar de mãos dadas rumo ao mesmo objetivo. Ela expressa que as pessoas são mais importantes que as coisas e valoriza a coletividade. No Ubuntu, a marca da natureza é a unidade e, nessa perspectiva, o fundamental não é o EU, mas sim o NÓS. Contudo, não se trata de mera união física intencional, e sim de entender que você precisa dos outros para ser você mesmo, é uma unidade pautada na essência, por meio de uma cosmovisão unívoca, que indissocia o EU do NÓS.

O Colégio Antônio Vieira, lócus desta pesquisa, tem sua identidade fundamentada na Pedagogia Inaciana, uma abordagem educacional baseada nos princípios estabelecidos por Santo Inácio de Loyola, o fundador da Companhia de Jesus, também conhecida como Ordem dos Jesuítas. Essa abordagem enfatiza o desenvolvimento integral dos indivíduos, combinando o crescimento acadêmico com a formação moral, ética e espiritual, porém sua implantação no Brasil está historicamente associada ao processo de colonização, conforme abordaremos mais detalhadamente na Seção 4 deste trabalho. Dessa forma, as contribuições teóricas ajudarão na compreensão de como a cultura educacional do colégio pesquisado pode experienciar um processo de (des)construção cultural para que possa assumir mais profundamente os fundamentos da educação antirracista, de maneira que esta se revele no seu cotidiano através das possibilidades de encontros e diálogos com a Pedagogia Inaciana.

⁸ O termo decolonização (e não descolonização) refere-se a uma teoria fundada na América Latina e é considerado por alguns estudiosos como o nosso instrumento de poder perante o resto de epistemologias colonialistas que chegam rapidamente às nossas instituições. Algumas autoras, quando versam sobre as teorias decoloniais, como María Lugones, Catherine Walsh, Lélia Gonzalez, Yuderlys Espinosa Miñoso, Rita Segato, Patricia Manrique, Dodi Leal, Castiel Vitorino, Luciana Ballestrin, buscam reivindicar a emancipação de todos os tipos de dominação e opressão em um diálogo “indisciplinar e insurgente” (Leal, 2020).

Ao entender a necessidade de estudar e compreender autores que abordam temáticas como as elencadas anteriormente, numa perspectiva dialógica entre conteúdos acumulados historicamente pela humanidade e os do cotidiano dos sujeitos da comunidade escolar estudada, buscamos contribuir para fortalecer os percursos formativos dessa comunidade no que tange as possíveis mudanças nas concepções de educação já construídas e nas idiosincrasias que contribuem para forjar as identidades dos seus sujeitos, evitando o despreparo da escola quando for necessário lidar com o racismo. Com relação à falta de preparo, afirma Munanga (2005, p. 15):

Essa falta de preparo, que devemos considerar como reflexo do nosso mito de democracia racial, compromete, sem dúvida, o objetivo fundamental da nossa missão no processo de formação dos futuros cidadãos responsáveis de amanhã. Com efeito, sem assumir nenhum complexo de culpa, não podemos esquecer que somos produtos de uma educação eurocêntrica e que podemos, em função desta, reproduzir consciente ou inconscientemente os preconceitos que permeiam nossa sociedade.

Quando pensamos a educação na perspectiva de garantir os direitos do povo negro, é comum perceber a precariedade como elemento fundante dos processos pedagógicos e educacionais brasileiros, seja nas políticas de acesso, bem como nas poucas políticas de permanência. Para os professores Gonçalves e Silva (2000, p. 134-135):

Olhando para o passado recente das denúncias concernentes de precariedade da escolarização dos negros brasileiros, encontramos os seguintes tipos de registro: a) produções acadêmicas voltadas exclusivamente para os problemas atuais da educação dos negros; b) relatórios resultantes de encontros regionais do movimento negro, dando atenção especial aos problemas da educação; e c) discriminação em racial em nossa sociedade, nos anos 20 e 30, e nos anos 50, falando do significado da educação para si e para população negra em geral.

O olhar para o passado, enquanto elemento estrutural na busca de mudanças também estruturantes para a nossa sociedade, deve ser uma constante nas pesquisas sobre uma escola antirracista e com a educação nas relações étnico-raciais, pois essa perspectiva nos leva a uma análise crítica, estruturada em um tempo que, para algumas culturas africanas, não passa, porque somos nós que passamos por ele. Ou seja, é importante ressignificar a nossa passagem pelos fenômenos sociais localizados em tempos históricos específicos, realizando mudanças e fazendo as devidas reparações. Para Gomes (1996, p. 22):

Uma educação voltada para a produção do conhecimento, assim como para a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos para (e na) diversidade étnico-racial, significa a compreensão e a ampliação do direito à diferença como um dos pilares dos direitos sociais. Implica também a formação de subjetividades inconformistas diante das práticas racistas e com conhecimento teórico-conceitual mais aprofundado sobre a África e as questões afro-brasileiras.

Implicar-se com o reconhecimento e o entendimento sobre o conceito mais amplo de racismo, e o quão estruturante ele é na nossa sociedade, pode ajudar na elaboração de soluções, por exemplo, para o problema da invisibilidade das pessoas negras e das suas produções e contribuições epistemológicas, para que se evite o silenciamento e desautorização desses indivíduos, como historicamente vem sendo feito. Para Carneiro (2023, p. 104-105):

Ao longo do tempo, o epistemicídio assegurou que o gráfico da educação, desagregada por cor, apresentasse duas paralelas sem projeção de se aproximarem no tempo. O que se assiste no período pós-abolição é a constituição de um padrão de desigualdade entre negros e brancos consistente e permanente por oitenta anos do Século XX. Documentos das autoridades educacionais da década de 30, quando a escola brasileira começava a receber, de forma significativa, os filhos da imigração, apresentavam alertas com referência a “quesitos raciais”, atribuindo à escola o papel de principal responsável pela “nacionalização do imigrante”. A adoção da língua portuguesa como obrigatória em todas as escolas é instrumento escolhido para esse fim. Houve uma dupla estratégia: a nacionalização do imigrante e a desnacionalização do negro.

Freire destaca que “a convocação do homem é a de ser sujeito e não objeto. Pela ausência de uma análise do meio cultural, corre-se o perigo de realizar uma educação pré-fabricada, portanto, inoperante, que não está adaptada ao homem concreto a que se destina” (2006, p. 38-39). Nessa perspectiva, o projeto de uma educação antirracista deve buscar a superação de qualquer lógica que não contribua para uma educação pautada na equidade de direitos de todos os sujeitos envolvidos, através de práticas transformadoras, que possibilitará a busca por ser *Maggis*.

O acúmulo de experiências e histórias de vida é muito mais impactante para um indivíduo, se ele compreende essas experiências dentro das relações de poder estabelecidas na sociedade em que está inserido. Ou seja, é preciso que haja apropriação do contexto histórico, do que está posto e de onde se quer chegar, através do conhecimento. Para Macedo (2002), é necessário que haja o desenvolvimento da negatividade para que ocorra emancipação social.

Sabemos que a educação na contemporaneidade está imersa em uma sociedade fundada no modo de produção capitalista, dividida em classes, de relação mercantil, que visa o lucro a partir da exploração da força de trabalho e que se construiu, entre outros eventos estruturantes, a partir do processo de escravização de povos africanos. No Brasil não foi diferente, mas no imaginário de muitos ainda permeia a falsa ideia de que esse fenômeno ocorreu sem maiores conflitos. Sobre isso, a escritora Cecília Maria Marinho de Azevedo, na sua obra “Onda Negra, Medo Branco”, diz:

À primeira vista a abolição da escravidão no Brasil foi uma empresa política relativamente curta e pacífica, dirigida por elites humanitárias e progressistas. Ansiosas por fundar um novo tempo, pautado pela ordem capitalista e pelo progresso,

estas elites liberais teriam se posicionado firmemente pelo trabalho livre e pela emancipação dos escravos. Entretanto não lhes teria sido possível incorporar o negro ao mercado de trabalho (Azevedo, 1987, p. 1).

Ao propor discutir a educação dispensada ao povo negro, não é possível desconsiderar as narrativas desses sujeitos como possibilidade de desvelamento dos desafios inerentes ao ato de educar. Caso contrário, é possível negligenciar as histórias de vida e, portanto, incorrer, mais uma vez, no erro de dispensar narrativas potentes em significados e elementos, que podem contribuir para a solução do problema do racismo no Brasil. Sobre o trabalho pautado em narrativas próprias dos sujeitos históricos, é muito pertinente pensar no que a autora Conceição Evaristo chama de *Escrevivência*. E sobre esse conceito, ela afirma:

Pensar a *Escrevivência* como um fenômeno diaspórico [...]. Na essência do termo, não como grafia ou como som, mas, como sentido gerador, como uma cadeia de sentidos na qual o termo se fundamenta e inicia a sua dinâmica... *Escrevivência*, em sua concepção inicial, se realiza como um ato de escrita das mulheres negras, como uma ação que pretende borrar, desfazer uma imagem do passado, em que o corpo-voz de mulheres negras escravizadas tinha sua potência de emissão também sob o controle dos escravocratas, homens, mulheres e até crianças. E se ontem nem a voz pertencia às mulheres escravizadas, hoje a letra, a escrita, nos pertencem também. Pertencem, pois nos apropriamos desses signos gráficos, do valor da escrita, sem esquecer a pujança da oralidade de nossas e de nossos ancestrais. Potência de voz, de criação, de engenhosidade que a casa-grande soube escravizar para o deleite de seus filhos (Evaristo, 2020, p. 29-30).

Pelo caminho percorrido até aqui, constrói-se que a educação antirracista se direciona para romper com muitos paradigmas e elementos culturais vigentes. Do contrário, correríamos o risco de cair na armadilha que a escritora nigeriana Chimamanda Adichie denomina como “o perigo de uma história única”, pois o que se conhece como legado legítimo de poder e força intelectual tem todo arcabouço eurocêntrico e pouco diz respeito à história e contribuição afrodescendente.

Gomes (1996, p. 70), afirma:

As teorias racistas presentes no cotidiano escolar e na sociedade não surgiram espontaneamente, nem são meras transposições de pensamento externo. Elas sofrem um processo de retroalimentação, e terminam por legitimar o racismo presente no imaginário social e na prática social e escolar [...].

Como afirmam os compositores Lazzo Matumbi e Jorge Portugal (1986) na música *Alegria da Cidade*, não é possível esconder a “pele de ébano, pois ela é alma nua” e o povo negro, quando tenta fazê-lo, não o faz por vergonha da sua pele, da sua raça e etnia, mas, muitas vezes, como estratégia de defesa, o que em si, constitui mais uma violência. Por isso, é dever

de uma sociedade que se pretende antirracista, discutir essa pauta que pertence não somente ao povo negro, mas a uma sociedade que deseja ser mais justa e fraterna para todos.

O Papa Francisco na sua última Encíclica, datada de 03 de outubro de 2020, aduz:

A negação do próprio corpo, o ódio a própria imagem, a invisibilidade atribuída pela comunidade escolar, a necessidade de autoafirmação e a luta pela sobrevivência, não podem ser variáveis desprezadas pelas instituições escolares. A despeito da naturalização, de uma violência brutal e estrutural que impedem o avanço e evolução da toda humanidade (Francisco, Papa, 2020, p. 273).

Ribeiro (2019, p.17), ao falar sobre racismo afirma: “Perceber-se é algo transformador. É o que permite situar nossos privilégios e nossas responsabilidades diante de injustiças contra grupos sociais vulneráveis”. Por isso, a possibilidade de executar atividades de formação de uma comunidade antirracista se faz urgente, pois contribui para que todos os componentes dessa comunidade não invisibilizem as pessoas que ali trabalham ou estudam e contribuem para reforçar os pressupostos de uma sociedade democrática. Para Costa (2020, p.29), a existência de um Estado efetivamente democrático se concretizará apenas quando esse estiver balizado pela participação popular. Aqui acrescento inferindo que quando a autora se refere à participação popular, intenciona contemplar todas as camadas econômicas, sociais e étnico-raciais que compõe a sociedade.

Um projeto educacional que dê conta das questões emergentes dos estudos e práticas relacionadas ao tema da Educação Étnico-Racial, aqui reafirmada como uma educação antirracista, traz consigo um grande desafio, pois a abordagem sugerida deve estar alinhada ao reconhecimento do patrimônio epistemológico e das diversidades culturais dos povos africanos que chegaram ao Brasil em situação de escravidão, assim como à continuidade das contribuições de seus descendentes em diversas esferas sociais. É igualmente necessário que esteja em interação constante e ativa com as problemáticas contemporâneas da educação e com seus protagonistas, dentro de uma sociedade global cujos fenômenos têm ressonância cada vez maior em nossas instituições escolares, evitando assim os efeitos do racismo estrutural e contribuindo para um desenvolvimento mais pleno da civilização humana. Carneiro (2023, p, 107), ao falar sobre as desigualdades educacionais diz:

Ora, a partir das desigualdades educacionais existentes no presente, possamos considerá-las um pressuposto das transformações futuras, ou de alteração desse quadro. Contudo mesmo uma visão superficial das políticas educacionais, ou melhor, da forma pela qual as políticas de acesso e distribuição das oportunidades educacionais se deram, leva à dedução de que elas visavam intencionalmente assegurar padrões sociais hierárquicos ditados pelo dispositivo de racialidade. Além disso, ficou assim definido quem pagaria o ônus social que adviesse, consoante com a ideia de inferioridade cultural dos povos africanos e seus descendentes, bem como o processo de primitivização a que foram submetidos – condenados assim ao subdesenvolvimento.

Entender a complexidade do racismo estrutural e de seus dispositivos que, muitas vezes, atuam em nível inconsciente, é fundamental para entender as razões pelas quais estes fenômenos têm um impacto cada vez mais profundo em nossas instituições de ensino, atravessando as relações estabelecidas em sociedade e impactando muitas variáveis nas vidas dos indivíduos. Isso pode ajudar a mitigar os efeitos nefastos do racismo estrutural. Segundo Almeida (2019, p. 45):

[...] a ação dos indivíduos, ainda que conscientes, “se dá em uma moldura de sociabilidade dotada de constituição historicamente inconsciente”. Ou seja, a vida cultural e política no interior da qual os indivíduos se reconhecem enquanto sujeitos autoconscientes e onde formam os seus afetos é constituída por padrões de clivagem racial inseridos no imaginário e em práticas sociais cotidianas. Desse modo, a vida “normal”, os afetos e as “verdades” são, inexoravelmente, perpassados pelo racismo, que não depende de uma ação consciente para existir.

Almeida (2019, p. 39) segue contribuindo ao apontar três concepções de racismo: individualista, institucional e estrutural. Sobre o racismo estrutural, ele afirma:

Em resumo: o racismo é uma decorrência da própria estrutura social, ou seja, do modo “normal” com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia social e nem um desarranjo institucional. O racismo é estrutural. Comportamentos individuais e processos institucionais são derivados de uma sociedade cujo racismo é regra e não exceção. O racismo é parte de um processo social que ocorre “pelas costas dos indivíduos e lhes parece legado pela tradição”. Nesse caso, além de medidas que coíbam o racismo individual e institucionalmente, torna-se imperativo refletir sobre mudanças profundas nas relações sociais, políticas e econômicas.

Ao tratarmos sobre diversidade, consideramos que o entendimento desse conceito é essencial para compreender e abordar a variedade de identidades, experiências e perspectivas existentes em uma sociedade multicultural, pois acreditamos que é o entendimento sobre as diferenças que fortalecerá práticas educativas que contemplem as diversidades. Para Pinheiro (2023, p. 117):

A coisa mais comum que eu escuto por aí em palestras sobre diversidade é que precisamos construir espaços diversos. E fico refletindo que talvez não seja sobre um processo de construção, pois o mundo é diverso, mas sim sobre processos de entendimento e aceitação da própria realidade social.

Tendo em vista o horizonte deste trabalho de contribuir para o fortalecimento de práticas pedagógicas antirracistas na unidade escolar estudada, consideramos pertinente consolidar alguns consensos sobre a educação étnico-racial e a educação antirracista, a fim de balizar as análises feitas da realidade empírica investigada (o CERER) e as possíveis recomendações daí originadas. Evidentemente, diante da complexidade do tema e das inúmeras possibilidades de abordagem e atuação da educação antirracista, não se trata de simplificar em listas ou manuais

o seu entendimento. Trata-se, predominantemente, de sistematizar alguns entendimentos que fundamentarão as ponderações deste estudo.

Neste sentido, resgatamos – na dimensão Ubuntu – as vozes teóricas coletivas examinadas, para pontuar que a educação antirracista:

Quadro 1 – Elementos fundantes para Educação Antirracista

1. Reconhece o legado epistemológico e das diversidades culturais dos povos de África e outros povos tradicionais e originários
2. Traz à consciência a existência do racismo estrutural, de seus efeitos nefastos, e promove práticas antirracistas e de valorização de identidade no cotidiano escolar, pela celebração e aceitação da diversidade
3. Combate a negação do próprio corpo, o ódio à própria imagem ou à imagem do(a) diferente, bem como a invisibilidade de qualquer grupo na comunidade escolar

Fonte: Elaborado pela autora (2023)

Por fim, é importante reforçar que outro elemento fundante dessa pesquisa, que sustenta a maneira de escrever, apoia-se na *escrevivência* que, como já afirmado em outros momentos, é um termo cunhado pela escritora brasileira Conceição Evaristo para descrever uma forma de escrita que abrange a experiência de viver e escrever como um ato de resistência e afirmação da identidade negra. A palavra é um neologismo que combina "escrever" e "vivência", destacando a conexão íntima entre a vida vivida e o ato de expressá-la através da escrita.

Para Conceição Evaristo, a *escrevivência* é uma maneira de contar histórias que emergem das vivências, memórias e experiências dos afrodescendentes no Brasil. Ela busca capturar as narrativas muitas vezes marginalizadas, subalternizadas e silenciadas dessas comunidades, dando voz aos aspectos culturais, sociais e históricos que compõem a rica tapeçaria da vida afrobrasileira. Em suma, a *escrevivência* é uma maneira de trazer à tona as histórias não contadas e os aspectos menos visíveis da vida negra no Brasil, por meio de uma escrita sensível, autêntica e profundamente conectada às raízes culturais e sociais, e configura, em seu processo próprio, uma potente prática antirracista.

4. DO PEREGRINO À ENCRUZILHADA: A PEDAGOGIA INACIANA E AS POSSÍVEIS INTERSEÇÕES COM A EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

4.1 O PEREGRINO

A história da Educação Jesuítica no Brasil remonta ao período colonial, com a chegada dos primeiros missionários da Companhia de Jesus ao território brasileiro no século XVI. A Ordem dos Jesuítas⁹ foi fundada por Santo Inácio de Loyola, que em sua peregrinação espiritual e conversão, descobriu um caminho de discernimento interior que se tornaria fundamental para sua própria vida e para a espiritualidade da Companhia de Jesus. Segundo Balthasar (2012), “Santo Inácio de Loyola, fundador da Companhia de Jesus, é uma figura central na história da espiritualidade cristã, conhecido por sua conversão radical após ser ferido em batalha, e por seu compromisso com a reforma da Igreja através da educação, missões e disciplina espiritual rigorosa”.

O então soldado espanhol que se converteu ao catolicismo fundou a ordem em 1534, juntamente com um grupo de 6 seguidores, com o objetivo de promover a reforma da igreja católica através da educação e da ação missionária. Em uma dessas missões, no território que hoje conhecemos como o Brasil, em 1549, o grupo de jesuítas, liderados por Padre Manuel da Nóbrega e Padre José de Anchieta, junto com Tomé de Sousa, o primeiro governador-geral nomeado pela Coroa Portuguesa, se mostraram comprometidos com a missão. Ora, já estava então previsto pelos Jesuítas um sistema educacional atrelado a uma missão religiosa como movimento essencial à colonização, o que só reforça o entendimento que a educação pode ser vista e utilizada como uma ferramenta eficaz de disseminação da fé católica e de exercício de poder.

As inferências sobre os povos originários, construídas pelos primeiros jesuítas que aqui chegaram, davam conta de entender aqueles povos como mansos, muitas vezes desprovidos de conhecimentos e prontos para serem convencidos do que, naquele momento, os Jesuítas acreditavam ser uma verdade absoluta.

Na festa do glorioso São Tomé, em abril de 1549, desembarcamos no porto da Bahia, trazendo a luz da fé e o zelo pela conversão dos gentios destas terras distantes. Que a providência divina nos guie neste nobre empreendimento, para que possamos semear as sementes do Evangelho nesta vasta terra, preparando o caminho para o Reino de Deus entre os nativos destas paragens (Gois, 1549).

⁹ Como também pode ser chamada a Companhia de Jesus.

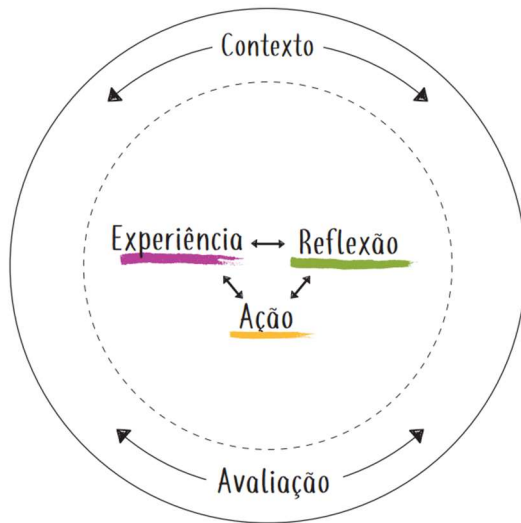
A Missão Evangelizadora dos Jesuítas desempenhou um papel fundamental na conversão dos povos indígenas ao cristianismo, utilizando métodos de catequese e aprendizado da língua nativa para facilitar a comunicação e a compreensão dos ensinamentos religiosos. Os jesuítas foram os principais responsáveis pelo estabelecimento do sistema educacional no Brasil colonial. Eles fundaram escolas, seminários e colégios em várias cidades, ensinando gramática, retórica, filosofia, teologia e ciências.

Os colégios jesuítas, como o Colégio de São Paulo em Piratininga (atual São Paulo), o Colégio de Santo Inácio no Rio de Janeiro e o Colégio Antônio Vieira de Salvador na Bahia, tornaram-se centros importantes de educação e cultura durante o período colonial. Para João Cândido Ferreira (2000), “os jesuítas foram cruciais na colonização do Brasil, estabelecendo missões e escolas que desempenharam um papel fundamental na disseminação da fé católica entre os povos indígenas e na educação dos filhos dos colonos portugueses”.

Em 1759, o Marquês de Pombal, ministro do rei de Portugal, ordenou a expulsão dos jesuítas de todas as terras portuguesas, incluindo o Brasil. Essa medida foi motivada por conflitos de interesse político, econômico e educacional entre a Coroa Portuguesa e a Companhia de Jesus. Apesar da expulsão dos jesuítas, seu legado na educação brasileira é duradouro. Os colégios e instituições por eles fundados serviram de base para o desenvolvimento do sistema educacional brasileiro, influenciando profundamente a cultura e a sociedade do país. Em 1842, os jesuítas puderam retornar ao Brasil.

Como apresentado no breve histórico que aponta a fundação da Companhia de Jesus como um elemento que emerge do resultado da peregrinação e do discernimento de Santo Inácio de Loyola acerca dos estudos sobre o cristianismo, não podemos esquecer que algumas intenções eram evidentes e compunham o carisma das missões. A saber: o serviço à igreja e a educação através da disciplina espiritual. Portanto, no seu cerne, não houve nenhuma intencionalidade antirracista no projeto de educação dos Jesuítas quando chegaram ao Brasil, pelo contrário, ao propagar a cultura, educação e religião dominantes na Europa, acabaram por contribuir, ainda que sem intenções de prejuízo, com o projeto colonizador que afastou os povos originais da sua própria cultura. A seguir apresentamos uma representação gráfica do Paradigma Pedagógico vigente.

Figura 2 – Dimensões do Paradigma Pedagógico Inaciano hoje



Fonte: Documento “Colégios Jesuítas: uma tradição viva no Século XXI” (ICAJE, 2019).

A proposta pedagógica inaciana se pauta deste modo em cinco diretrizes (ICAJE, 2019): estimular a compreensão crítica do *contexto* no qual o ensino acontece; promover *experiências* que estimulem o intelecto e a imaginação dos estudantes; motivar a *reflexão* para aprofundar qualquer experiência; propiciar oportunidades de *ação*, para colocar em prática os valores e habilidades adquiridos, para transformações positivas aconteçam no estudante, no professor e no mundo (esta ação é para estar a serviço do Evangelho); e por fim, consolidar o processo envolvendo-se em *avaliações* enriquecedoras e multifacetadas do ensino e da aprendizagem.

4.2 A ENCRUZILHADA

Se imaginarmos a caminhada de um peregrino, o momento em que ele se vê diante de uma encruzilhada pode ser bem complexo, pois uma encruzilhada no itinerário evoca a imagem de caminhos que se cruzam com direções que muitas vezes se opõem. Portanto, a encruzilhada pode ser, na prática, a exigência que o caminho faz ao caminhante, de uma tomada de decisão.

Para algumas religiões de matriz africana, o conceito de encruzilhada tem significado simbólico e espiritual profundos. Em algumas tradições como candomblé, por exemplo, às encruzilhadas são espaços sagrados e pontos de conexão entre diferentes energias espirituais entre o mundo terreno e o espiritual. Portanto, ela pode ser considerada como ponto onde várias estradas se cruzam, simbolizando a intercessão de diferentes caminhos espirituais e energias; ou, ainda, pode ser o lugar da decisão e da escolha, ou até mesmo o momento de transição e transformação. Como nos diz Vilaça (1999), “encruzilhadas são pontos de encontro,

interseções, onde se cruzam caminhos e possibilidades. Elas não são apenas físicas, mas também simbólicas e espirituais, representando um limiar entre mundos, um lugar de escolhas, decisões e transformação”. A encruzilhada desta pesquisa se configura, em nível analítico, nas possibilidades de encontros e pontos de convergência entre a educação que pretende ser antirracista e a Pedagogia Inaciana.

Seria um pensamento acríptico e ingênuo ignorar os enlaces históricos entre o início da educação promovida pelos jesuítas no Brasil e o projeto colonizador. Porém é igualmente relevante considerar as mudanças históricas e sociais que impactam as instituições, ordens e formas de pensar. Registre-se, portanto, que, com o passar do tempo, e já com seu projeto de educação totalmente estruturado no Brasil, a Companhia de Jesus, a partir da Rede Jesuíta de Educação, estabelece a escrita de muitos textos que preconizam uma educação igualitária, que garantam equidade e justiça social. É, portanto, na dimensão contemporânea que os encontros entre a potência da educação antirracista e os princípios da Pedagogia Inaciana podem gerar o florescimento de novas ideias que promovam transformações.

É a partir dessas possibilidades de educação para a equidade e justiça, declaradas pela Rede Jesuíta de Educação e pela Companhia de Jesus e registradas em alguns documentos históricos e institucionais, que este trabalho se propõe a verificar possíveis interseções entre a intencionalidade da educação antirracista e a Pedagogia Inaciana nos tempos atuais. Aqui nos inspiramos novamente em Sankofa, sabendo que o olhar para o passado, sem quaisquer romantizações, pode ser a base do transformar o futuro, partindo do presente. Esse exercício é fundamental para que o projeto antirracista do Comitê estudado neste trabalho possa semear contribuições mais significativas.

Segundo o documento “Colégios Jesuítas: Uma Tradição Viva no Século XXI”,

Estamos para educar a todos, sem distinção. Não pode ser de outra maneira, já que o apostolado educativo, como todo o apostolado da Companhia, leva a indelével marca inaciana da universalidade. É certo que esta total abertura do conjunto da obra educativa da Companhia adquire — deve adquirir — determinações locais mais concretas, mas não é admissível o exclusivismo de qualquer tipo que seja. Assim também é certo que esta abertura total deve conjugar-se com a nossa opção pelos pobres, inclusive no campo educativo (ICAJE, 2019).

A interseção entre a educação antirracista e a Pedagogia Inaciana é uma possibilidade a partir de diálogos com os princípios educacionais e espirituais da tradição inaciana da Companhia de Jesus. Apesar de divergirem — nas suas concepções originais — em seus desdobramentos contemporâneos, é possível desenvolver trabalhos educativos nos quais essas duas abordagens podem se complementar. O Projeto de Educação Comum (PEC), documento cujo principal objetivo é rever, reposicionar e revitalizar o trabalho apostólico e educativo,

considerando as demandas dos tempos atuais, afirma que “é próprio da Companhia de Jesus responder aos desafios de cada tempo de forma crítica, consciente e efetiva, empreendendo caminhos com coragem para inovar e renovar” (RJE, 2016, p. 14).

No referido documento é possível verificar, no seu pressuposto 10, que a Rede Jesuíta de Educação reafirma o compromisso de cumprir as determinações legais do Brasil, nas práticas pedagógicas dos seus colégios.

O trabalho dos colégios da RJE se organiza a partir das orientações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 1996), das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para Educação Básica (2013), do Plano Nacional de Educação (PNE, 2014-2024), da Base Nacional Curricular Comum (BNCC, em estudos preliminares) e das orientações específicas dos órgãos legisladoras de cada região do país, tudo de acordo com o modo específico da Companhia de Jesus de fazer educação expresso em documentos e alocações dos padres gerais (RJE, 2016, p.27).

Dessa forma, um primeiro elemento de aproximação entre a Pedagogia Inaciana e as práticas pedagógicas antirracistas emerge a partir da obrigatoriedade legal, visto que os colégios da RJE estão submetidos à Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a outras legislações brasileiras relacionadas à educação; e, tendo reforçado em seu PEC, essas diretrizes para sua organização de trabalho e curricular, cumprem também a Lei 10.639/03, que inclui a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira no currículo oficial da rede de ensino do país.

Outro elemento de aproximação emerge do ideário presente nos documentos oficiais da Rede. Ao defender ideais como a equidade na educação, a Pedagogia Inaciana enfatiza o compromisso com a justiça social e a defesa dos marginalizados, valores que são centrais também na Educação Antirracista. Ambas buscam promover uma educação que não apenas reconhece, mas igualmente confronta as injustiças raciais e sociais.

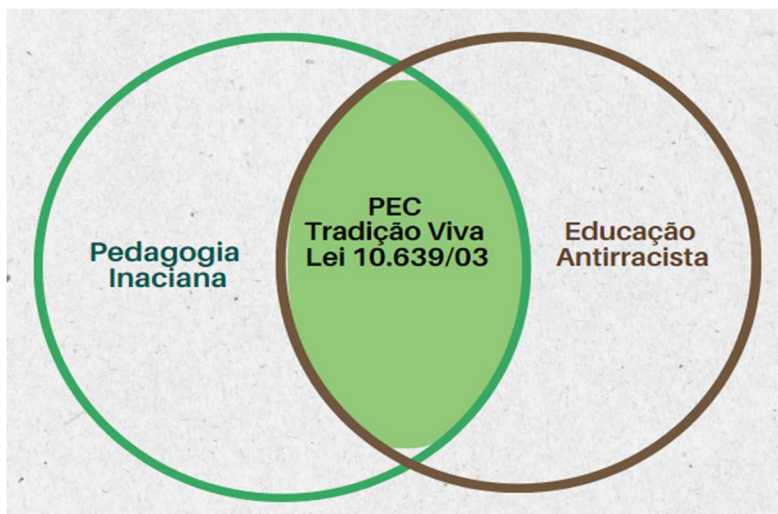
Além disso, a Pedagogia Inaciana valoriza a reflexão crítica como base para a ação transformadora. Da mesma forma, a Educação Antirracista encoraja uma análise crítica das estruturas e práticas que perpetuam o racismo, visando à sua eliminação através de ações concretas. Adicionalmente, a Pedagogia Inaciana celebra a diversidade e o respeito pela dignidade de cada pessoa, independentemente de origem ou contexto social. Da mesma forma, a Educação Antirracista busca valorizar e respeitar todas as culturas e identidades raciais, promovendo um ambiente inclusivo e equitativo.

Ambas as abordagens estão comprometidas com a formação integral das pessoas, não apenas intelectualmente, mas também emocional, espiritual e socialmente. Isso inclui o desenvolvimento de uma consciência crítica em relação ao racismo e a outras formas de opressão, promovendo uma educação que capacita os indivíduos a agirem em prol da justiça e

da igualdade. Segundo o PEC, “nas escolas da companhia de Jesus, toda a ação educativa converge para a formação da pessoa, enfatizando a necessidade de reconhecer as potencialidades do indivíduo e garantindo o desenvolvimento das dimensões afetiva, espiritual, ética, estética, cognitiva, comunicativa, corporal e sociopolítica” (RJE, 2016).

Para sistematizar estas reflexões, apresentamos a seguir uma ilustração sobre o que identificamos como interseção das abordagens da PI e da EA.

Figura 3 – Algumas interseções entre Educação Antirracista e Pedagogia Inaciana



Fonte: Elaborada pela autora (2023).

5 O TERREIRO ONDE SE ASSENTA A PESQUISA

Feitas as análises das contribuições do estado do conhecimento e a construção de uma base teórico-conceitual, a esta altura, esta pesquisa começa a adquirir maior contato com sua materialidade, seu chão, seu campo empírico, que aqui nos referimos como terreiro. De acordo com algumas tradições afrodiaspóricas, e a partir de uma perspectiva teórico-conceitual, abordamos terreiro como o território onde dinâmicas sociais, religiosas e simbólicas se desenvolvem, se pensamos nos terreiros de candomblé, a partir de uma crítica afrocentrada. Ou seja, considera-se a organização socioespacial que rompe com a lógica das tradições hegemônicas.

O terreiro desta pesquisa é o Colégio Antônio Vieira (CAV), uma instituição de ensino com 113 anos de existência, situado, desde 1945, no bairro do Garcia, na cidade de Salvador-BA¹⁰, uma das instituições de ensino pertencentes à Companhia de Jesus, sobre a qual discorreremos no capítulo anterior. O Colégio tem assim a sua identidade fundamentada na formação humanística.

Figura 4 – Primeira sede do Colégio Antônio Vieira (1911)



Fonte: Arquivo Colégio Antônio Vieira

Figura 5 – Sede atual do Colégio Antônio Vieira (2022)

¹⁰ O Colégio Antônio Vieira teve outras duas sedes antes do ano de 1945.



Fonte: Arquivo Colégio Antônio Vieira (2023)

Quadro 5 – Missão e Visão do Colégio Antônio Vieira

Missão	Promover educação de excelência, inspirada nos valores cristãos e inicianos, contribuindo para a formação de cidadãos competentes, conscientes, compassivos, criativos e comprometidos.
Visão	Ser uma rede de centros inovadores de aprendizagem integral que educam para a cidadania global com uma gestão colaborativa e sustentável.

Fonte: Colégio Antônio Vieira (2019).

Ao longo dos anos, o colégio passou por uma série de reformas e adaptações para atender melhor a sua comunidade educativa e seguir acompanhando a evolução e as demandas geradas pelas mudanças históricas e sociais. O CAV oferta educação do 1º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio e tem o seu corpo discente composto por crianças e adolescentes, a maioria delas oriundas da classe média alta baiana e, portanto, majoritariamente branca. As aulas e demais atividades são desenvolvidas nos turnos matutino e vespertino, além do Ensino Médio noturno gratuito, voltado para jovens a partir de 15 anos, cuja renda familiar *per capita* não excede o valor de um salário-mínimo e meio. E aqui, a escola muda de cor, pois a maioria dos estudantes do curso noturno se declara preto ou pardo.

No que concerne ao quantitativo de discentes e docentes, o CAV se distribui nos 3 turnos conforme o quadro a seguir.

Tabela 4 – Quantitativo que compõe a comunidade educativa CAV

SEGMENTOS	NÚMERO DE ALUNOS	NÚMERO DE PROFESSORES E DEMAIS COLABORADORES
Ensino Fundamental I e II	2015	127
Ensino Médio diurno	842	64
Ensino Médio noturno	130	13
Demais Colaboradores	-	343
Estagiários	-	90
TOTAL	2987	627

Fonte: Colégio Antônio Vieira 2024

Dentro da conjuntura complexa da instituição, no que diz respeito a diversidade étnico-racial, é possível imaginar o quão desafiador é implementar ações de combate ao racismo, sem que haja a escuta da população negra que habita esse espaço secular, suas demandas e aspirações. Sobre práticas antirracistas, Pinheiro (2023, p. 89) contribui afirmando:

Compreendo como práticas antirracistas aquelas voltadas para a denúncia do racismo no sentido maior de sua reversão/destruição. Como já salientei, o racismo é um problema social criado pelo ocidente com intuito de diferenciar, hierarquizar e dominar pessoas. Nesse sentido, trata-se de uma problemática de agência ocidental e o seu reverso, o antirracismo, também.

5.1 O COMITÊ

Implicar-se com o reconhecimento e o entendimento sobre o conceito mais amplo de racismo e o quão estruturante ele é na nossa sociedade pode ajudar na elaboração de soluções para uma educação mais equânime e, portanto, uma educação que promova a justiça.

Porque o racismo em todas as suas deploráveis manifestações, seja por obrigação dos estatutos não constitucionais ou pela força de práticas não cristãs, tanto na vida pública como na privada, é objetivamente um dano moral e religioso. Portanto, nunca pode ser solucionado adequadamente por leis ou tribunais civis. Tem que também estar resolvido na consciência (Arrupe, 1967, p. 3, tradução nossa).

No contexto dos imperativos legislativos já mencionados e dos debates contemporâneos sobre racismo, constatada a necessidade de reconhecimento e reparação histórica, o Conselho Diretivo do Colégio propôs a criação de um comitê para Educação nas Relações Étnico-Raciais. O Comitê emerge em dezembro de 2020, em meio a uma realidade pandêmica e, portanto, de educação remota¹¹. A Direção Geral solicitou que o comitê, entre outras atividades, discutisse

¹¹ Conforme relatado na introdução deste trabalho, o conhecimento da linha temporal de acontecimentos relacionados ao Comitê para Educação nas Relações Étnico-Raciais (CERER) do Colégio Antônio Vieira vem a partir da atuação da pesquisadora na instituição.

a temática junto à comunidade educativa, bem como assumisse o papel de sistematizador das ações que contemplassem o objetivo de elaborar e executar estudos e estratégias fundantes que visassem um maior entendimento sobre as práticas de uma Educação Antirracista, embasado nas leis vigentes e nos pressupostos preconizados pela Companhia de Jesus.

Diante de tantos deslocamentos e a partir da criação do referido comitê, ficou entendido que havia a necessidade de que as ações fossem elaboradas de maneira transversal e intersetorial. Para tanto, foram convocados 11 (onze) colaboradores oriundos de setores como: Gestão de Pessoas, Direção Geral, Administrativo, Financeiro, Gestão de Projetos Culturais, Coordenação Pedagógica e Articulação, Pastoral, Docência e Serviço de Orientação, tudo isso para contemplar os diversos olhares lançados para a escola, na perspectiva de contribuir com a construção de uma cultura antirracista que visasse extrapolar a sala de aula e envolvesse toda a comunidade escolar. No que tange à coordenação do grupo, ela foi escolhida pela direção da escola para desempenhar a função de articulação do grupo.

O horizonte do grupo é de contribuir para o legado de uma sociedade antirracista através da realização de ações formativas específicas, que fortaleçam os pressupostos da educação étnico-racial e o combate ao racismo, com a compreensão de que, além de estrutural, esse problema também é institucional. Fortalece essa conclusão a contribuição do professor Almeida (2019, p. 33):

O racismo institucional é aquele percebido nas relações dentro de uma instituição pública ou privada. Onde percebemos os privilégios de determinados grupos raciais, o lugar que ocupam dentro das instituições lugar de chefia ou lugar dos serviços gerais. Porque no interior da empresa os sujeitos são modelados de acordo como são tratados na sociedade. Então se a instituição é parte de uma sociedade racista ela reproduzirá o racismo.

Portanto, é preciso verificar, entre outras variáveis, onde se localiza e se manifesta o racismo nas nossas instituições e como ele se revela e se perpetua nas práticas dos nossos sujeitos. Segundo Biondi (2018, p. 5):

Tomemos o racismo no Brasil. Ele se manifesta em todas as esferas da vida: na economia, ele aparece na menor participação da população negra na renda nacional e na fruição dos direitos sociais (emprego, educação, saúde, moradia etc.); na política, ele está presente no índice maior de violência policial contra negros e no recorte racial presente na ideologia disciplinadora do trabalho assalariado, muito presente no debate sobre a redução da maioridade penal; na cultura, ele está arraigado nos estereótipos racistas, na depreciação estética das feições africanas, no desprezo pelos cultos de origem africana etc.

Diante da compreensão sobre o quão complexa é a realidade apresentada até aqui, no que tange o desenvolvimento de uma Educação Antirracista, o CAV, através do seu Comitê, passou a realizar, a partir dezembro de 2020, várias atividades formativas com a sua

comunidade. Primeiro atingindo o público interno, ou seja, os funcionários, os professores e os gestores, para mais tarde, começar as incursões com as famílias.

Figura 6 – Parte do grupo de funcionários que compõe o Comitê



Fonte: Arquivo Colégio Antônio Vieira (2023).

Figura 7 – Formação Antirracista para professores do Ensino Médio



Fonte: Arquivo Colégio Antônio Vieira (2023).

Figura 8 – Painele em homenagem a Carolina Maria de Jesus¹² no prédio do Fundamental I



Fonte: Arquivo digital do Colégio Antônio Vieira. (2023)

¹² Escritora negra brasileira, que ficou muito conhecida pelo livro “Quarto de Desejo”.

5.2 A ARTICULAÇÃO AFRO-BRASIL SJ.

O Comitê para Educação Étnico-Racial, apesar de surgir de muitas inspirações geradas dentro da nossa própria comunidade, a partir dos projetos pedagógicos, dos movimentos dos núcleos de estudantes e de demandas concretas vindas de toda comunidade, foi fortemente influenciado também pelo trabalho da Articulação Afro-Brasil SJ., um grupo composto por jesuítas e leigos de várias obras existentes no Brasil, que tem como objetivo combater o racismo através da incidência de formação e luta, pautados nos pressupostos já existentes em documentos da Companhia de Jesus. Para tanto, desenvolve encontros formativos e reuniões anuais, de modo que a articulação seja possível, para que as experiências que já ocorrem nas diversas obras que compõem o grupo sejam compartilhadas e possam inspirar e fortalecer o compromisso na luta contra toda e qualquer desigualdade que contribua para a opressão da dignidade humana, seja ela quando revelada em qualquer diferença.

O trabalho da Articulação Afro-Brasil contribui, especialmente, com a disseminação das experiências vivenciadas nas obras da Companhia de Jesus, no Brasil. Portanto, impacta na reflexão dos colégios da RJE sobre a necessidade do desenvolvimento de uma educação antirracista.

Figura 9 – Peça de divulgação da roda de conversa realizada pela Articulação Afro-Brasil SJ., com a participação da professora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva¹³



Fonte: Arquivo Articulação Afro-Brasil Sj.(2023)

¹³ A Professora Doutora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva foi eleita conselheira da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação no período de 2002 a 2006. Neste cargo, foi relatora do parecer que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Figura 10 – Membros da Articulação Afro-Brasil SJ. em encontro anual em Fortaleza (2022)



Fonte: Arquivo Articulação Afro-Brasil SJ (2023)

A Educação Antirracista é sim transformadora. A partir dos seus pressupostos, ela é capaz de transformar a sociedade, através dos benefícios gerados por uma convivência respeitosa, com garantia de direitos, como o acesso e a permanência nos centros de estudos de qualidade para todos os cidadãos, entendendo que o legado de conhecimento de nenhum povo ou etnia pode ser negligenciado no sistema educacional de uma nação, a despeito de sofrer impactos profundos no seu desenvolvimento econômico, político, científico e, portanto, social.

6 BANQUETE NA GAMELA: PERCURSO METODOLÓGICO

Quando se pensa em banquetes, recorrentemente ocorre a ideia de mesas fartas, diversidade de alimentos que encham os olhos de quem vê. Já o termo *comer na gamela* possui um significado simbólico que remete a ideias de igualdade, de compartilhamento e de solidariedade. Historicamente, gamela refere-se a um recipiente coletivo usado para colocar comida, comum em culturas e contextos onde as pessoas se reúnem para comer em conjunto, como em comunidades tradicionais, famílias extensas ou entre trabalhadores em atividades coletivas.

Comer na gamela pode sugerir que todos os participantes têm acesso igualitário aos alimentos disponíveis, não há distinção hierárquica entre quem come mais ou menos; todos compartilham da mesma refeição de forma justa. Isso pode reforçar os conceitos de solidariedade e de coletividade. Este ato simboliza um senso de cooperação entre os indivíduos que compartilham a gamela. É visto como um gesto de união e apoio mútuo, onde a comida serve não apenas para saciar a fome física, mas também para fortalecer os laços sociais e comunitários. Segundo Ana Maria Canesqui e Rosa Wanda Diaz Garcia (2005),

O fato de a comida e o ato de comer serem prenes de significados não leva a esquecer que também comemos por necessidade vital e conforme o meio e a sociedade em que vivemos, a forma como ela se organiza e se estrutura, produz e distribui os alimentos. Comemos também de acordo com a distribuição da riqueza na sociedade, os grupos e classes de pertencimento, marcados por diferenças, hierarquias, estilos e modos de comer, atravessados por representações coletivas, imaginários e crenças.

Em muitas culturas ao redor do mundo – e aqui, em especial, lembramos de algumas culturas africanas – comer na gamela é uma prática enraizada na tradição. Ela não apenas alimenta o corpo, mas também preserva e transmite valores culturais de generosidade, de respeito e de partilha. Por isso, participar de uma refeição na gamela implica em respeitar e considerar os outros presentes. Cada indivíduo tem seu lugar e direito igual ao alimento disponível, promovendo um ambiente de convivência harmoniosa e inclusiva. Além dos aspectos sociais e culturais, comer na gamela muitas vezes está associado a uma maneira autêntica de desfrutar da comida. Pode ser visto como uma forma de voltar às raízes, valorizando a simplicidade e a essência da alimentação compartilhada.

Comer na gamela transcende a simples ação de alimentar-se; representa valores profundos de um determinado grupo, refletindo como a comida pode ser um elo vital na conexão entre indivíduos e comunidades. Portanto, quando utilizamos da metáfora de comer na gamela para referirmo-nos ao percurso metodológico e às análises de dados dessa pesquisa, buscamos reforçar a ideia de nos retroalimentarmos enquanto pesquisadores, a partir dos resultados e

estudos apresentados, de modo que a pesquisa aqui oferecida, possa de alguma maneira, contribuir com outras pesquisas com temáticas afins.

Para conduzir o nosso caminhar de observação, problematização, reflexão e compreensão, optamos pela abordagem qualitativa, pois a pesquisa considerará as subjetividades e as nuances que não podem ser aferidas de maneira quantitativa. O trabalho com a pesquisa qualitativa possibilita, também, a obtenção de informações específicas sobre os sujeitos participantes, a partir da perspectiva da pesquisadora e, segundo Oliveira (2012), possibilita a explicitação, em profundidade do problema investigado. Já para Silveira e Gerhardt (2009, p. 31):

As características da pesquisa qualitativa são: objetivação do fenômeno; hierarquização das ações de descrever, compreender, explicar, precisão das relações entre o global e o local em determinado fenômeno; observância das diferenças entre o mundo social e o mundo natural; respeito ao caráter interativo entre os objetivos buscados pelos investigadores, suas orientações teóricas e seus dados empíricos; busca de resultados os mais fidedignos possíveis; oposição ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências.

Considerando a especificidade do objeto de estudo, das práticas antirracistas e da Pedagogia Inaciana no Comitê para Educação nas Relações Étnico-Raciais do Colégio Antônio Vieira, optou-se pelo Estudo de Caso que, para Yin (2001), é uma abordagem que considera o fenômeno contemporâneo dentro do contexto da vida real, especialmente quando o limite entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos. O autor utiliza várias fontes de evidências e aborda perguntas de pesquisa complexas para atender as especificidades do objeto pesquisado. Yin (2001) também enfatiza o uso de várias fontes de evidência, como entrevistas, observações e documentos, para obter uma compreensão abrangente do fenômeno em estudo. Essa abordagem é comumente usada em pesquisa qualitativa, ciências sociais e estudos de caso aplicados em diversas áreas da sociedade.

O estudo de caso é apenas uma das muitas maneiras de se fazer pesquisa em ciências sociais. Experimentos, levantamentos, pesquisas históricas e análise de informações em arquivos (como em estudos de economia) são alguns exemplos de outras maneiras de se realizar pesquisa. Cada estratégia apresenta vantagens e desvantagens próprias, dependendo basicamente de três condições: a) o tipo de questão da pesquisa; b) o controle que o pesquisador possui sobre os eventos comportamentais efetivos; c) o foco em fenômenos históricos, em oposição a fenômenos contemporâneos. Em geral, os estudos de caso representam a estratégia preferida quando se colocam questões do tipo "como" e "por que", quando o pesquisador tem pouco controle sobre os eventos e quando o foco se encontra em fenômenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real. Pode-se complementar esses estudos de casos "explanatórios" com dois outros tipos - estudos "exploratórios" e "descritivos". Independentemente do tipo de estudo de caso, os pesquisadores devem ter muito cuidado ao projetar e realizar estudos de casos a fim de superar as tradicionais críticas que se faz ao método (Yin, 2001, p. 19).

Depois de ter o projeto qualificado pela banca examinadora, foi preciso reunir-se com o novo Conselho Diretivo da escola, que havia sido instituído no final do ano de 2023, para que fosse explicado sobre as etapas da pesquisa. Foi demonstrado interesse por parte da nova Direção sobre a continuidade da pesquisa, deixando evidente que o novo grupo precisava se inteirar de todo o trabalho que havia sido feito nos anos anteriores e de como a pesquisa continuaria a partir daquele momento.

6.1 DOS DESAFIOS DA PESQUISA E DOS PROCEDIMENTOS PREVISTOS E EXECUTADOS

No primeiro encontro com a nova Direção Geral da escola, que ocorreu em dezembro de 2023, a Direção Geral solicitou a presença de todos os componentes do CERER e foram abordados alguns pontos considerados importantes para a continuidade dos trabalhos.

Tabela 5 - Encontro com a nova direção do CAV e alguns membros do CERER

Data	17/03/23
Duração	2:30:20
Pontos da Pauta	Panorama do Comitê: consistiu em apresentar as ações realizadas desde a criação até o momento atual. Planejamento de atividades: ações mapeadas para execução que ficaram pendentes. Propostas para nova gestão: ações formativas para os alunos, famílias e colaboradores CAV, articulação setorial para impulsionamento de ações e comportamento antirracistas na escola.
Objetivo	Compartilhar informações sobre o trabalho do CERER para a nova Direção do CAV.
Participantes	Membros CERER (1 Gestora de Limpeza e Manutenção, 1 Pastoralista, 2 Coordenadoras Pedagógicas, 2 Professores, 1 Coordenadora Cultural, 1 Diretor, 1 Gestora Administrativa) e o Diretor Geral.

Fonte: Elaborado pela autora (2023)

A mudança da gestão da escola¹⁴, bem como a necessidade dos três encontros com a nova direção, não haviam sido previstas até a qualificação do projeto. Por conta disso, não constavam no cronograma que foi apresentado para a banca examinadora. Isso gerou a necessidade de deslocamentos de algumas datas do cronograma previsto.

No segundo encontro, realizado em maio de 2024, estive em reunião com o Diretor Geral para explicar sobre o percurso da minha pesquisa, cujo objeto de estudo perpassa pela análise das práticas antirracistas do CAV e de como a nova direção poderia continuar contribuindo.

¹⁴ No dia 06 de dezembro de 2023 houve a mudança de Direção Geral do CAV, tendo assumido, naquela data, o Professor Sérgio Silveira.

Diante do novo contexto na escola, ficou definido que não seriam feitas as entrevistas semiestruturadas e que analisaríamos somente as reuniões com os componentes do CERER, bem como com os voluntários respondentes do questionário. No entanto, é crucial que o pesquisador esteja ciente de diversos limites e riscos associados à pesquisa qualitativa e o tempo para ajustar o cronograma previsto, pode ser um elemento limitador. Silveira e Gerhardt (2009), afirmam:

Entretanto, o pesquisador deve estar atento para alguns limites e riscos da pesquisa qualitativa, tais como: excessiva confiança no investigador como instrumento de coleta de dados; risco de que a reflexão exaustiva acerca das notas de campo possa representar uma tentativa de dar conta da totalidade do objeto estudado, além de controlar a influência do observador sobre o objeto de estudo; falta de detalhes sobre os processos através dos quais as conclusões foram alcançadas; falta de observância de aspectos diferentes sob enfoques diferentes; certeza do próprio pesquisador com relação a seus dados; sensação de dominar profundamente seu objeto de estudo; envolvimento do pesquisador na situação pesquisada, ou com os sujeitos pesquisados (Silveira; Gerhardt, 2009, p. 32).

Os quadros a seguir ilustram, de modo mais detalhado, o percurso metodológico projetado e o que precisou ser redimensionado e executado na pesquisa.

Quadro 3 – Direcionamento da Pesquisa: Projeção

PROBLEMA	
Como a criação de um comitê para Educação nas Relações Étnico-Raciais, pode contribuir com o combate ao racismo no Colégio Antônio Vieira?	
OBJETIVO GERAL	
Analisar as ações de combate ao racismo no Colégio Antônio Vieira, considerando a atuação do seu Comitê para Educação nas Relações Étnico-Raciais.	
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	PROCEDIMENTOS ADOTADOS
Examinar as construções antirracistas existentes na escola, a partir dos textos legais, os documentos da Cia. de Jesus e as revisões bibliográficas que contribuem à pesquisa;	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Análise de documento institucional. ✓ Análise das evidências das ações realizadas. ✓ Pesquisa bibliográfica.
Compreender como estão estruturadas as questões sobre identidade étnico-raciais no Colégio Antônio Vieira;	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Análise de documentos institucionais. ✓ Leitura de documentos legais e da Companhia de Jesus.
Analisar as ações de combate ao racismo desenvolvidas pelo Comitê para Educação Étnico-racial junto a escolar estudada;	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Entrevistas com membros de setores do CAV com representação no Comitê.
Sistematizar uma proposta de intervenção que articule os resultados do estudo realizado com as novas práticas pedagógicas, que contribuam para o combate ao racismo na comunidade educativa estudada.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Construção de um documento de tratativas de Combate ao racismo na Escola estudada.

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Quadro 4 – Direcionamento da Pesquisa: Executado¹⁵

PROBLEMA	
Como a criação de um comitê para Educação nas Relações Étnico-Raciais, pode contribuir com o combate ao racismo no Colégio Antônio Vieira?	
OBJETIVO GERAL	
Analisar os possíveis impactos das ações de combate ao racismo no Colégio Antônio Vieira, considerando a atuação do seu Comitê para Educação nas Relações Étnico-Raciais.	
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	PROCEDIMENTOS ADOTADOS
Examinar as construções antirracistas existentes na escola, a partir dos textos legais, os documentos da Cia. de Jesus e as revisões bibliográficas que contribuem à pesquisa;	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Análise de documento institucional. ✓ Análise das evidências das ações realizadas através das respostas dos colaboradores. ✓ Pesquisa bibliográfica.
Compreender como estão estruturadas as questões sobre identidade étnico-raciais no Colégio Antônio Vieira;	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Análise de documentos institucionais. ✓ Leitura de Documentos Legais e da Companhia de Jesus.
Analisar as ações de combate ao racismo desenvolvidas pelo Comitê para Educação Étnico-racial junto a escolar estudada;	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Dois encontros com a nova direção geral da escola e membros do CERER. ✓ Dois encontros com os voluntários da pesquisa. ✓ Aplicação de questionário, via Google Forms, com membros da comunidade educativa, que visava compreender como as atividades do CERER estão ou não impactando no CAV.
Sistematizar uma proposta de intervenção que articule os resultados do estudo realizado com as novas práticas pedagógicas, que contribuam para o combate ao racismo na comunidade educativa estudada.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Construção de um documento de tratativas de combate ao racismo no Colégio estudado.

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Após todos os passos já mencionados, reforçamos que a mudança da Gestão Geral e Acadêmica foi bastante impactante para o reinício dos trabalhos do Comitê, o que de maneira direta, reverberou nos prazos dessa pesquisa. Apesar disso, compreendemos a necessidade desse redimensionamento dos prazos pois, de maneira muito cuidadosa, a nova gestão buscou se inteirar das atividades do Comitê e quais os impactos elas geravam na comunidade educativa. E aqui, ressaltamos que quando nos referimos à comunidade educativa, estamos falando também, dos alunos e das famílias.

Trabalhar com Educação Étnico-Racial traz em si uma complexidade significativa, pois como já afirmamos anteriormente nesse estudo, trata-se da possibilidade de mudança de paradigmas sociais sólidos. Portanto, a gestão de uma escola de classe média alta, confessional e de maioria que se declara branca, precisa estar atenta e responsável com a ética e com a

¹⁵ É possível observar que houve mudança somente nos procedimentos adotados no objetivo 3.

coerência do trabalho realizado, pois, recorrentemente, enfrenta reações raivosas de alguns sujeitos que questionam a relevância do trabalho, mesmo sabendo da garantia legal que exige que ele seja feito.

Corroboram a afirmação acima fatos que ganharam notoriedade nos meios de comunicação nacional, que denunciavam casos de racismo na escola, como o caso da filha da atriz Samara Filippo em uma escola de São Paulo, e quando o próprio CAV sofreu críticas e questionamentos contundentes sobre a adoção do livro “Pequeno Manual Antirracista” da escritora Djamila Ribeiro.

Figura 11 – Notícias sobre comentários de uma jornalista criticando a adoção do livro de Djamila Ribeiro pelo CAV



Fonte: Reprodução de publicações do Jornal Correio da Bahia (2024) e BFC Notícias (2024)

Houve repercussão nacional desta situação e a própria autora do livro se posicionou em apoio ao CAV. A escola ofereceu para a sociedade, na análise desta autora a partir dos conceitos e pressupostos aqui já discutidos, uma resposta séria, responsável e assertiva, respaldada nos documentos da Companhia de Jesus, na sua identidade inaciana e no trabalho desenvolvido ao longo dos anos:

O Colégio Antônio Vieira, embasado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, reconhece a importância de garantir o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil. Nesse sentido, adotamos uma abordagem inclusiva que visa transversalizar toda a nossa prática educativa. Destacamos a existência do Comitê para Educação Étnico-Racial e de Gênero no Colégio Antônio Vieira, que desempenha um papel fundamental na orientação e implementação de ações voltadas para essa temática. As questões antirracistas são trabalhadas em consonância com nosso Projeto Político-Pedagógico, seguindo os preceitos da Companhia de Jesus e as orientações da Igreja Católica, inclusive o Pacto Educativo Global. Para nós, a educação para as relações étnico-raciais é um imperativo de reconciliação e justiça. Por isso, incluímos livros e materiais didáticos que abordam essa temática de forma ampla e contextualizada em nossas aulas de Ensino Religioso. Essa abordagem não se limita apenas às disciplinas religiosas, mas permeia todo o contexto escolar, refletindo nosso compromisso com a justiça social e a promoção da diversidade. Reconhecemos a importância da legislação vigente, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e a Lei nº 10.639/2003, e nos empenhamos em implementá-las

de maneira ampla e eficaz. Nossa missão vai além do ensino acadêmico; buscamos formar cidadãos comprometidos com a construção de um mundo mais inclusivo e solidário” (COLÉGIO ANTÔNIO VIEIRA. **Nota de esclarecimento** (ou outro título). Disponível em: <https://www.colegioantoniovieira.com.br/>. Acesso em 1 de maio. 2024.

Figura 12 – Mensagem divulgada no instagram da autora do Pequeno Manual Antirracista



Fonte: Instagram (2024)

6.2 DOS ENCONTROS REALIZADOS AO LONGO DA COLETA DE DADOS

Na etapa de apresentação do questionário da pesquisa para os voluntários respondentes, foram realizados dois encontros, em abril de 2024 e maio de 2024. Para o primeiro encontro, convidamos 45 funcionários que se voluntariaram para participar da pesquisa. Esse momento foi utilizado para explicar os objetivos da pesquisa e em que consistiria a participação de cada voluntário.

No segundo encontro, somente 38 dos 45 funcionários decidiram continuar na participação da pesquisa. Três dos sete que decidiram não participar declararam que não se sentiam à vontade, pois tinham menos de 1 ano trabalhando na escola; outros 2 alegaram não poder estar presentes no segundo encontro, por incompatibilidade de horário. De maneira geral, porém, os participantes se mobilizaram para a participação:

Muito bacana a pesquisa com esse tema, que de certa forma, abrange os funcionários de vários setores da escola. O que mais me motiva, é saber que o Comitê continuará incentivando a nós, comunidade vieirense, a não se permitir cair na cultura do silêncio. É bom saber que temos voz, que ela pode ser ouvida e que tem pessoas dispostas a ouvi-la (Participante X).

É importante contextualizar que todas as etapas entre a definição dos participantes da pesquisa, a coleta e a análise dos dados, sofreram alterações de prazos e redesenho de rotas, próprios de um processo vivo e dinâmico de uma pesquisa acadêmica, o que afetou diretamente as ações do CERER e interferiu em algumas possibilidades de procedimentos da pesquisa que haviam sido previstos anteriormente.

6.3 CUIDADOS ÉTICOS DA PESQUISA

Os cuidados éticos na pesquisa são fundamentais para garantir que ela seja conduzida de maneira que respeite os direitos e a dignidade dos participantes, a integridade do processo de pesquisa e a validade dos resultados. Os participantes da pesquisa devem ser informados de forma clara e compreensível sobre os objetivos, procedimentos, riscos e benefícios da pesquisa antes de concordarem em participar. O consentimento deve ser voluntário e baseado em uma compreensão completa. Nesta pesquisa, riscos, benefícios e detalhes dos procedimentos adotados estão no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), disponível no Apêndice B, que foi previamente apresentado aos respondentes para confirmar a concordância com a participação no estudo.

No que tange à privacidade e confidencialidade, os pesquisadores devem proteger a privacidade dos participantes, garantindo que suas informações pessoais não sejam divulgadas sem seu consentimento. Optou-se assim pelo tratamento anônimo e confidencial, sem a divulgação do nome dos entrevistados em qualquer fase do estudo e com identificação não nominal dos entrevistados. Os dados coletados devem ser mantidos de forma confidencial, com medidas apropriadas de segurança. Para tanto, todos os documentos serão guardados em lugar seguro, por 5 anos. Por essa razão, para a identificação dos depoimentos nos capítulos de análise, foram adotadas uma letra e uma abreviatura padrão, exemplo “Participante X” para encontro, “Respondente B” para questionário.

Os pesquisadores devem também identificar e minimizar os riscos potenciais para os participantes. Isso inclui garantir que os procedimentos de pesquisa sejam seguros e que qualquer desconforto seja minimizado. Por isso, na pesquisa realizada, priorizamos a realização dos encontros e aplicação do questionário em ambiente seguro e confortável.

6.4 ANÁLISE DOCUMENTAL

Este procedimento reveste-se de significativa importância para o presente estudo, uma vez que os documentos analisados são relevantes e fundamentam as práticas da escola pesquisada. A análise detalhada dos textos possibilitou a identificação dos desenvolvimentos e mudanças estratégicas que a escola tem empreendido ao longo dos últimos anos, com o intuito de estabelecer práticas pedagógicas antirracistas. Para tanto, foram analisados o Regimento Escolar e o Projeto Político-Pedagógico (PPP) do CAV, alguns documentos norteadores da RJE, sobretudo o PEC, que em seu Pressuposto 23, destaca o desafio de articular fé e justiça nos espaços escolares, a fim de promover e trabalhar temas relacionados as questões étnico-raciais e elementos que sejam referentes às culturas, africana e afro-brasileira (PEC, 2016), além do documento “Tradição Viva”, que destaca em seus identificadores dos colégios jesuítas, o compromisso com a justiça, com a acessibilidade e com a interculturalidade (ICAJE, 2019).

O uso de documentos em pesquisa deve ser apreciado e valorizado. A riqueza de informações que deles podemos extrair e resgatar justifica o seu uso em várias áreas das Ciências Humanas e Sociais porque possibilita ampliar o entendimento de objetos cuja compreensão necessita de contextualização histórica e sociocultural. (Silva; Almeida; Guindane, 2009, p. 2).

Os resultados extraídos da análise documental estão presentes em diversas reflexões deste trabalho, mas, de maneira geral, esta análise revela que apesar de o CAV ter o seu trabalho pautado nos princípios inicianos, que preconizam justiça, igualdade e equidade, não é percebido um aprofundamento no PPP e no Regimento do Colégio acerca de uma educação para as relações étnico-raciais ou, como aqui também chamamos, antirracista. No PEC 2021 e no “Tradição Viva” (ICAJE, 2019), apesar dos avanços os textos, que podem ser aportes para o trabalho com educação antirracista, ainda se mostram genéricos.

6.5 SOBRE APLICAÇÃO DO QUESTIONÁRIO

Utilizamos o recurso metodológico do questionário para trabalhar com os trinta e oito voluntários de alguns setores da escola e que, portanto, compuseram a amostragem. Sabemos que esse procedimento é pouco explorado em investigações de cunho qualitativo, contudo, existem autores que indicam ser possível utilizar esse recurso como um elemento que pode contribuir positivamente neste tipo de pesquisa. “O Questionário oferece um repertório amplo de possibilidades de emprego, sendo válido destacar que na investigação qualitativa se

aconselha seu uso consorciado a outras estratégias, a exemplo da Observação ou da Entrevista” (Farias et al, 2010).

O recurso metodológico do questionário foi utilizado na pesquisa à luz do método de análise de conteúdo, conforme descrito por Moraes (1999, p. 1), que busca “descrever e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos e textos”. O autor enfatiza que as unidades de análise podem ser palavras, frases, temas ou documentos completos, dependendo da escolha do pesquisador. Já para Chagas (2000), para a elaboração do questionário, devem ser seguidas algumas recomendações:

- a) Estar atento ao problema, ao objetivo (e às hipóteses);
- b) Elaborar as perguntas e a sequência, de acordo com o problema e o objetivo da pesquisa;
- c) Formato das perguntas: com questões abertas, de múltipla escolha, ou formato dicotômico; a escolha da opção mais adequada deve considerar as vantagens e as desvantagens de cada tipo para o objetivo da pesquisa;
- d) Observar a apresentação e o layout: número de páginas, tipos e tamanho de letras, posicionamento e tamanho dos espaços entre questões, cores da tinta, espaço para resposta de cada questão e separação de campos para facilidade de digitação.

Para o questionário, foi organizado um roteiro, partindo de perguntas que abordaram desde a identificação pessoal dos funcionários respondentes até chegar ao tema central. O link para acessar o questionário, através do *Google Forms*, foi enviado por e-mail, com um prazo de sete dias para acessar e responder. Os respondentes, além de receberem as instruções no encontro presencial com a pesquisadora, receberam também, no corpo do e-mail, uma explicação sobre a pesquisa e o objetivo do questionário. A seguir, apresentamos o texto do e-mail enviado aos respondentes da pesquisa.

Quadro 5 – Texto aos respondentes da pesquisa

Prezado/a participante,

Você está sendo convidado (a), como voluntário (a), a participar da pesquisa “Educação Antirracista e Pedagogia Inaciana: A Experiência do Comitê de Educação para as Relações Étnico-Raciais do Colégio Antônio Vieira”, sob a responsabilidade da pesquisadora Camila Portugal da Paixão, mestranda do programa de Pós-Graduação em Mestrado Profissional em Gestão Educacional, e com a orientação da Prof.^a Dra. Maria Aparecida Marques da Rocha. Esta pesquisa tem como objetivo analisar os possíveis impactos das ações de combate ao racismo no Colégio Antônio Vieira, considerando a atuação do seu Comitê para Educação nas Relações Étnico-Raciais. Sua colaboração consiste em participar respondendo a um questionário, que levará em torno de 30 minutos de seu tempo. Os riscos decorrentes de sua participação na pesquisa, são considerados mínimos, e se você

sentir qualquer desconforto ao responder, poderá interromper sua participação, retirando seu consentimento a qualquer momento, independente do motivo e sem nenhum prejuízo para você. Mas, participando desta pesquisa você contribuirá para a produção de conhecimento acadêmico, no que diz respeito à compreensão acerca do processo educativo. Os dados obtidos serão utilizados apenas para fins de investigação. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, com a identidade do participante preservada, pois não serão divulgados nomes ou informações que possam identificar os/as envolvidos/as na pesquisa, sendo garantido total sigilo. A qualquer momento, enquanto participante você poderá solicitar informações sobre os procedimentos ou outros assuntos relacionados a este estudo através do telefone (71) 98157.xxxx ou por meio do e-mail camila.portugal@cav-ba.asav.org.br.

Camila Portugal da Paixão - Aluna do Mestrado Profissional pelo Programa de Pós-Graduação em Gestão Educacional Mestrado Profissional da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS

Fonte: Elaborado pela autora (2023)

Acerca da fase de interpretação dos resultados, que apresentamos a seguir, Moraes (1999, p. 9) argumenta que uma análise de conteúdo de qualidade não se limita à descrição, mas busca uma compreensão mais profunda do conteúdo das mensagens através de inferências e interpretações. Essas etapas proporcionam um quadro metodológico para realizar uma análise de conteúdo rigorosa e significativa, essencial para pesquisas qualitativas que buscam compreender profundamente o material analisado.

7 JUNTANDO AS MIÇANGAS: ANÁLISE DE DADOS

Miçangas é o termo pelo qual são conhecidas as pequenas contas ou esferas de vidro, cerâmica, madeira e outros materiais, utilizadas para a confecção de adornos, objetos decorativos e artesanato, ao redor do mundo, assumindo diferentes significados em diferentes culturas. Nas culturas africanas, são selecionadas e cuidadosamente reunidas para configurar colares, adereços e ornamentos que assumem significados poder, beleza, proteção espiritual e fertilidade. São também símbolos de status social, identidade étnica e pertencimento, sendo usadas em cerimônias e rituais de iniciação, casamentos e práticas religiosas (Fowler, 1995).

O estudo das miçangas e seu uso nas culturas africanas e afro-brasileiras revela a riqueza simbólica e a profundidade histórica associadas a esses pequenos artefatos. Mais do que simples objetos decorativos, as miçangas representam narrativas de resistência, identidade e espiritualidade, sendo testemunhos materiais da diversidade cultural e das complexas dinâmicas históricas entre a África e o resto do mundo. No Brasil contemporâneo, a ressignificação das miçangas como um dos elementos de identidade e resistência tem se consolidado.

O processo de analisar dados traz um pouco da magia da feitura de um colar de miçangas. Isoladas, as informações coletadas, por si só, não mostram seu valor e poder no processo de construção de conhecimento. Apenas quando cuidadosamente reunidos, selecionados, ordenados e associadas com outros dados e com o contexto maior em que se inserem, a partir do devido processo analítico, estes fragmentos de dados configuram linhas de pensamento e encadeamentos críticos, que fazem brilhar a beleza e o poder do processo de construção do conhecimento, tal qual miçangas de diferentes cores, tamanhos e brilhos quando organizadas em uma peça final.

Na análise de dados de uma pesquisa, esse tecer de informações resulta no conhecimento desejado, que se torna um Guia para a mudança da realidade. A feitura deste colar é uma etapa fundamental que antecede e faz parte da oferenda que realizamos no capítulo a seguir. Assim, como quem cuidadosamente prepara sua oferenda, após os encontros com os componentes do CERER e com os 38 funcionários que participariam da pesquisa como respondentes do questionário da pesquisa, comecei a organizar os dados, com o intuito de melhor responder à pergunta do problema da pesquisa e não as minhas possíveis convicções sobre o objeto estudado. Confesso, e aqui o faço em primeira pessoa, o quanto o ato de categorizar se torna difícil quando você está pessoalmente imerso em todo o processo, tanto da pesquisa, como membro componente do objeto estudado. São inevitáveis os atravessamentos que algumas vezes ocorrem entre os participantes da pesquisa.

Durante o desenvolvimento das leituras das respostas do questionário aplicado, alguns questionamentos e respostas emergiram como recorrentes e acabaram por indicar bases para definição das categorias definidas para análise. Perguntas como “Há necessidade de espaços que sistematizem ações antirracistas na escola?” e “Existe um público-alvo que considera mais importante ser atingido pelas ações antirracistas da escola?” trouxeram inquietações que nos fizeram selecionar duas categorias que melhor dialogavam com a pesquisa:

- a) Questões étnico-raciais.
- b) Efeitos das práticas antirracistas do CERER.

Entendemos que essa díade abarcou o máximo de variáveis que faziam sentido para a pesquisa. Por isso, as categorias foram definidas a partir dos objetivos específicos na busca das respostas ao nosso problema da pesquisa: Como a criação de um comitê para a educação nas relações étnico-raciais pode contribuir com o combate ao racismo no Colégio Antônio Vieira? Para Moraes (2014, p. 07),

Além de serem válidas e suficientemente abrangentes de modo a possibilitarem a inclusão de todos os dados significativos, as categorias também precisam ser homogêneas. Sua organização deve ser fundamentada em um único princípio ou critério de classificação. Dizer que um conjunto de categorias é homogêneo significa poder afirmar que todo o conjunto é estruturado em uma única dimensão de análise. Numa perspectiva quantitativa é dizer que deve basear-se numa única variável.

7.1 CARACTERÍSTICAS DOS SUJEITOS RESPONDENTES

As primeiras perguntas do questionário, compunham informações que traçavam o perfil sociodemográfico dos respondentes, a saber, idade, gênero, raça função que exerce no CAV e tempo de serviço.

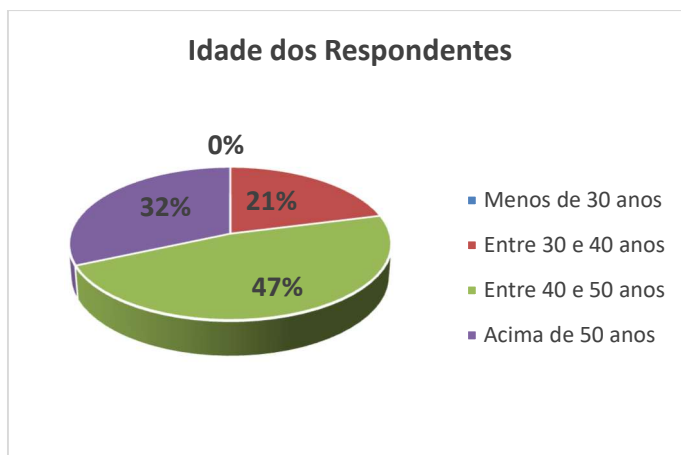
Tabela 6 – Número de respondentes por função que exerce na escola

Quantidade	Função
8	Professoras
10	Professores
1	Analista da Direção
1	Supervisora do SEVIC
1	Analista de Coordenação Pedagógica
1	Coordenadora Cultural
2	Orientador Educacional
7	Orientadoras Educacional
1	Auxiliar de SEVIC
3	Pastoralistas
1	Gestor de Gestão de Pessoas
2	Auxiliares de Biblioteca

Na continuidade da análise dos dados, pudemos observar que a maioria dos respondentes é composta de professores e professoras, representando 47% (18 de 38 respondentes). As funções de apoio pedagógico vêm a seguir, com 10 de 38 respondentes (26,5%). Os cargos restantes compreendem outros 26,5% (10 de 38 respondentes) divididos em uma variedade de funções, desde direção, passando por funções de coordenação e apoio administrativo, cultural, pastoral e de serviço comunitário. Essa distribuição de funções revela a diversidade de papéis desempenhados dentro da escola pesquisada, refletindo diferentes níveis de responsabilidade e áreas de atuação no contexto educacional e como os impactos das ações do CERER podem atingir diferentes níveis de espaços na escola, facilitando a articulação dos conhecimentos trocados na comunidade escolar.

Nenhum respondente tem menos de 30 anos, o que indica que o público da pesquisa é composto predominantemente por indivíduos mais velhos. É importante considerar como a faixa etária dos respondentes pode influenciar suas percepções, opiniões e experiências relacionadas ao tema da pesquisa. Esses dados podem ser utilizados para contextualizar os resultados obtidos em outras questões do questionário, oferecendo compreensões sobre como diferentes faixas etárias podem ter perspectivas distintas sobre o objeto de estudo apresentado.

Gráfico 1 – Respostas do questionário à afirmação “Em relação a sua idade”



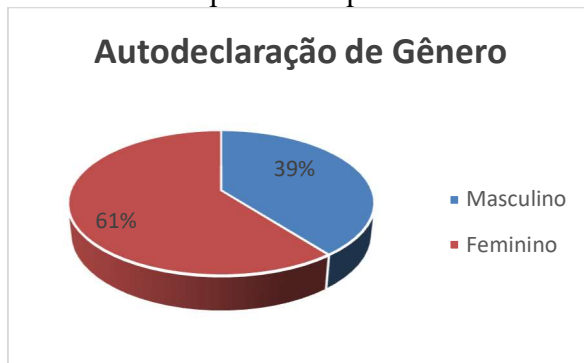
Fonte: Elaborado pela autora (2024)

O gráfico proporciona uma compreensão ampla da composição etária dos respondentes, o que é fundamental para interpretar os resultados da pesquisa de maneira adequada, pois a faixa etária dos autores dessas escrituras pode variar consideravelmente, abrangendo desde jovens até idosos, o que muda, muitas vezes as cosmocepções sobre o racismo e seus impactos, por exemplo. Para Pinheiro (2023, p. 96),

Eu poderia trazer outros exemplos para explicar o que é Cosmopercepção, poderia falar do nosso entendimento de infância, da nossa relação com a natureza, da nossa noção de tempo, da nossa relação com dinheiro, poderia explicitar uma série de entendimentos ocidentais limitados e limitadores acerca desses aspectos. Contudo, julgo que as explicações sobre a cultura do individualismo e da desimportância da velhice já são suficientes para você compreender que o ocidente produz um modo de produção e reprodução da existência que não é o único possível no mundo existem outros modos de ser estar e se relacionar.

Os respondentes fizeram a sua declaração de gênero nas categorias feminino e masculino, sendo que 39% afirmaram ser do sexo masculino e 61% do sexo feminino. A pesquisa não buscou maiores detalhamentos sobre a identidade de gênero dos participantes, leia-se, maiores informações sobre como se apresentam as masculinidades ou feminilidades dos participantes da pesquisa, porque tal exercício não se inclui entre os objetivos deste estudo.

Gráfico 2 – Respostas do questionário à afirmação “Em relação ao seu gênero”



Fonte: Elaborado pela autora (2024)

Ao caracterizarmos os participantes de uma pesquisa através de informações sobre os seus gêneros, propositalmente, desejamos saber sobre qual perspectiva de gênero o indivíduo responde às questões propostas, pois acreditamos que os fenômenos sociais impactam cada pessoa – se homem ou mulher – de maneira diferente. Em uma organização como a escola estudada, ao fazer a análise do quadro de funcionários, no tocante ao gênero, podemos pensar em estratégias que se refere a equidade. A equidade de gênero tem sido discutida há décadas nas organizações devido à persistência das desigualdades entre os sexos. Mesmo com uma representação significativa de mulheres no contexto escolar, elas continuam ocupando menos cargos de chefia e liderança.

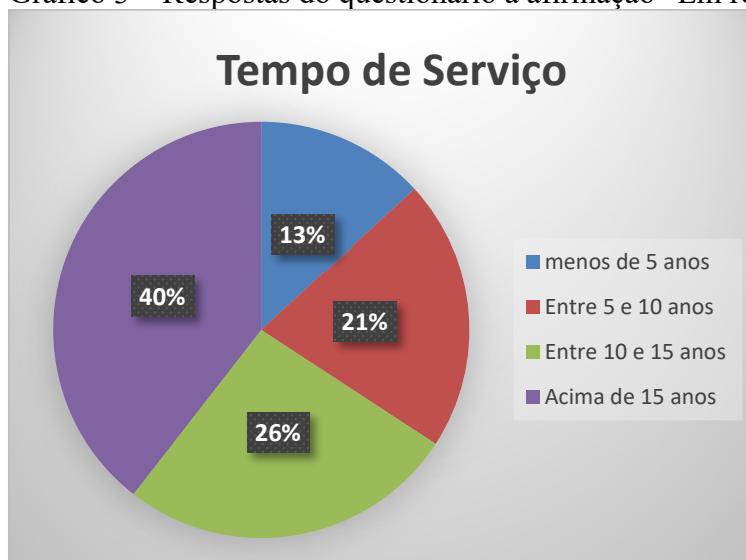
De acordo com estudos da Organização Internacional do Trabalho (OIT), citados pelo IBGC em 2019, a presença de mulheres em cargos de liderança pode representar uma vantagem, pois empresas tendem a ter melhor desempenho quando há diversidade de gênero na gestão, conforme destacado no relatório “Mulheres na gestão empresarial: argumentos para uma mudança”. Neste contexto, é essencial reconhecer e valorizar as diversas expressões de

masculinidades e feminilidades, incluindo mulheres trans e travestis, que também têm o potencial de ocupar posições de liderança na sociedade, ao lado de outras identidades de gênero.

Seguindo com a análise das questões referentes ao tempo de serviço dos participantes na escola, foi possível perceber, através das respostas fornecidas, que 40% da amostragem tem mais de 15 anos de serviço. Nota-se que os respondentes provavelmente possuem uma vasta experiência profissional, acumulada ao longo dos anos de serviço. Somando-se a isso, a baixa rotatividade de funcionários na organização pode trazer um sentimento de pertença que contribui também para um melhor clima institucional.

A promoção de uma cultura interna que valoriza o desenvolvimento de um sentido de pertença, embasado na missão e na Mística institucionais, nas relações interpessoais, fundadas no respeito e na avaliação daquilo que cada um é e como que contribui para a instituição, é tarefa de todos os gestores da escola (Rede Jesuíta de Educação, 2016, p. 66).

Gráfico 3 – Respostas do questionário à afirmação “Em relação ao tempo de serviço”



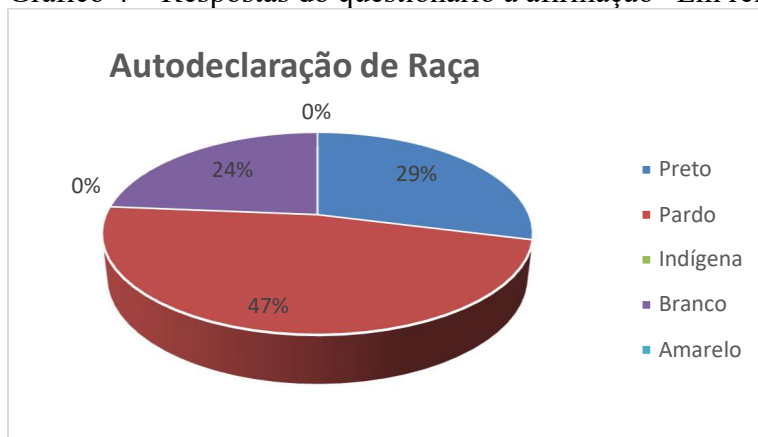
Fonte: Elaborado pela autora (2024)

Quando abordados pela questão que se referia à raça, foi utilizada a definição adotada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), que define raça de acordo com critérios específicos baseados em autorreconhecimento e autodeclaração dos indivíduos. As categorias são definidas da seguinte forma: branca - pessoa que se declara branca; preta - pessoa que se declara preta; parda - pessoa que se declara parda, ou seja, mistura de branco e preto; amarela - pessoa que se declara amarela (descendentes de asiáticos, principalmente japoneses, chineses, coreanos etc.); indígena - pessoa que se declara indígena (descendentes dos povos originários do Brasil). Para Silva Jr, Maria Aparecido Bento e Rogério Silva (2010, p. 43) essas definições carregam em si concepções quem nem sempre representam aqueles que se autodeclararam nessa ou naquela categoria.

Com essas considerações, pretende-se chamar a atenção para o fato de que métodos e técnicas de classificação racial foram, historicamente, marcados por concepções algumas vezes distanciadas da opinião da população negra a despeito de sua identificação - sua formulação atendeu a razões político-ideológicas dos grupos de poder.

Nenhum respondente do questionário se declarou amarelo ou indígena, o que pode revelar que a escola ainda contempla pouco ou não contempla em seu quadro de funcionários, pessoas das referidas raças nos seus espaços de trabalho. Por outro lado, a porcentagem de pessoas que se declararam pretas e pardas chega a 53% e vem seguida de 24% das pessoas que se declararam brancas¹⁶.

Gráfico 4 – Respostas do questionário à afirmação “Em relação a raça”



Fonte: Elaborado pela autora (2024)

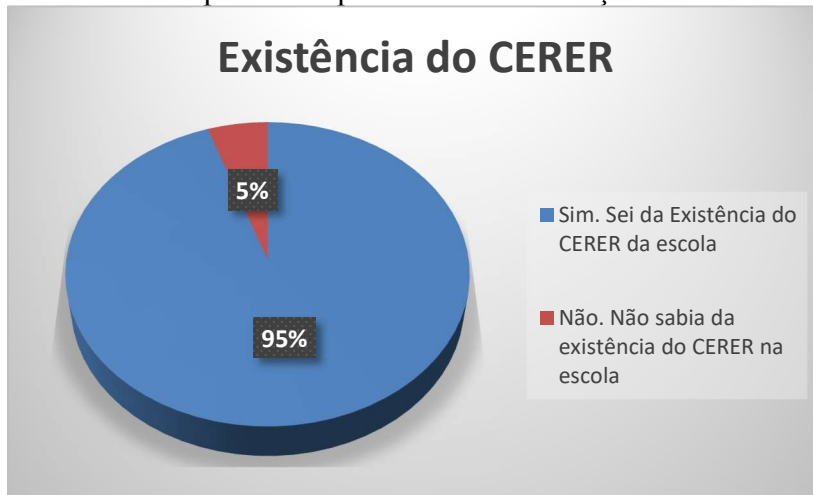
Para a escritora Conceição Evaristo (2020), pretos e pardos são indivíduos que contribuem para formar a população negra no Brasil, pois partilham experiências comuns e enfrentando desafios similares relacionados à discriminação racial e às desigualdades sociais. Assim, a maior parte dos respondentes da pesquisa provavelmente partilha de experiências comuns à discriminação racial, o que agrega esta perspectiva às suas respostas no presente estudo.

¹⁶ Segundo Karin Sant’Anna Kössling, “como parte da estratégia de escamotear do racismo no Brasil, o item cor não fez parte dos recenseamentos do IBGE durante duas décadas, uma vez que os governantes entendiam não haver racismo no país, com o pensamento de que “o brasileiro não tem cor todos são iguais perante a lei e têm acesso a todas as oportunidades”. Da mesma forma, o IBGE não teria divulgado dados referentes à presença do racismo nas relações de trabalho, segundo matéria do jornal Folha S. Paulo, de 22/01/1982. A reportagem denunciou que o IBGE tinha conhecimento, desde 1980, sobre o racismo no mercado de trabalho, dificuldades na contratação e salários menores para os negros e pardos, mas essa pesquisa do Departamento de Estudos e Indicadores Sociais foi mantida em sigilo. Essas medidas revelam a preocupação de sigilo que o regime militar manteve em relação aos movimentos negros que, se tivessem conhecimento desses dados, fortaleceriam os seus argumentos e a sua própria luta. Juliana Elbein dos Santos também registra a associação entre o acesso à informação sobre cor e as reivindicações sociais: “tendo sido queimados os documentos e os arquivos referentes ao tráfico dos escravos, e sendo interdita nos recenseamentos oficiais a discriminação segundo a cor da pele, é difícil proceder à apreciação exata da evolução e da importância da população de ascendência africana no Brasil”.

7.2 ESCOLHA NAS RESPOSTAS ABERTAS

Apesar de serem mais utilizadas em pesquisas quantitativas, as perguntas dicotômicas, com sim ou não como resposta, também podem aparecer nas pesquisas qualitativas. Utilizamos uma pergunta com essa configuração, para que pudéssemos desdobrá-la em uma outra questão aberta. Portanto, quando questionados sobre saberem ou não da existência do Comitê para Educação nas Relações Étnico-Raciais do colégio, 95% responderam que sim, sabiam da existência do CERER, o que indica que não há invisibilidade do Comitê e que informações sobre as suas atividades têm sido comunicadas, em algum nível, aos funcionários dos diversos setores do colégio. Trata-se, inicialmente, de um indicador positivo, considerando, com Pinheiro (2023), que todas as pessoas que atuam no interior de uma escola são educadores e precisam ser formadas, não apenas os professores/as. É preciso aprofundar, contudo, em que nível isso pode contribuir para que a cultura institucional antirracista da escola seja retroalimentada entre os componentes da comunidade educativa.

Gráfico 5 – Respostas do questionário à afirmação “Sobre estar ciente da existência do CERER”



Fonte: Elaborado pela autora (2024)

À pergunta anterior vinculam-se as respostas da questão seguinte, que objetivava saber como o respondente ficou ciente do CERER da escola. O quadro abaixo traz as categorias mais amplas que os respondentes utilizaram para responder à pergunta.

Tabela 7 – Meio de comunicação pelo qual o respondente acessou a informação sobre o CERER

Meio de Comunicação	Quantidade de Respondentes
Facebook, Instagram, site da escola	8
E-mails ou boletins informativos	2
Eventos e Reuniões presenciais	20
Colegas de Trabalho	8

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

A análise das respostas apontadas acima pode nos levar a uma percepção sobre como a comunicação para questões relacionadas à educação antirracista no ambiente escolar do CAV pode ser mais ou menos assertiva, dependendo de como ela é feita. A partir da amostragem do questionário, ficou evidente que as reuniões e eventos presenciais ainda se constituem como a maneira mais potente de disseminar informações sobre as atividades pretendidas pelo Comitê. Por outro lado, a escola pode buscar investir nos outros meios de comunicação existentes, para que comuniquem melhor sobre as ações da escola. Sobre comunicação, o PEC (2016) afirma:

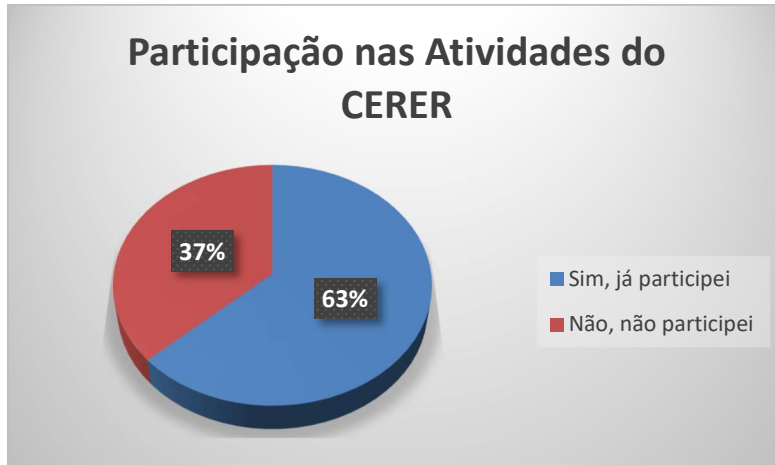
A comunicação é dimensão e meio de integração e partilha de informações que viabiliza a missão do colégio. E é insumo do trabalho de gestão, desde a Direção Geral até a sala de aula. Uma gestão eficaz dos processos comunicacionais garante o conhecimento de tudo o que afeta o exercício das funções de cada profissional, do trabalho demandado dos alunos e do papel das famílias na educação escolar (Rede Jesuíta de Educação, 2016, p.71).

Continuando com uma pergunta do tipo dicotômica, que reverbera outra questão aberta, perguntamos se os respondentes já participaram de alguma atividade coordenada pelo CERER: 14 pessoas responderam que não participaram e 24 respondentes afirmaram que já haviam participado. Chama a atenção o número de respondentes que afirma nunca ter participado, especialmente quando cruzamos os resultados desta questão com o da questão anteriormente analisada pois, apesar da imensa maioria saber que existe um coletivo dedicado a práticas antirracistas, mais de um terço dos respondentes afirmou nunca ter participado de qualquer ação deste coletivo.

Pode-se inferir de imediato duas situações desta resposta, especialmente vinculadas à categoria “efeitos das práticas antirracistas dos CERER”: 1. para uma parte do público interno do CAV, existe um conhecimento da existência do Comitê, mas ainda falta uma participação mais ativa nas atividades dele – o que suscitaria, por sua vez, a necessidade de pensar ações também de engajamento e mobilização deste público; 2. algumas atividades realizadas pelo Comitê não estão sendo reconhecidas como tal, por exemplo, o evento de abertura do ano letivo de 2023 (figura 13) – do qual todos os funcionários devem participar – foi coordenado pelo CERER, o que pode sinalizar para esta pesquisa que provavelmente a porcentagem de participantes em alguma atividade do CERER é maior do que o autodeclarado e que algumas

peças não identificaram algumas atividades como parte do trabalho do colégio através do Comitê. Isso serve como insumo para que a escola possa pensar melhores abordagens na divulgação das atividades da escola que fazem parte do trabalho para o desenvolvimento de uma cultura antirracista na instituição.

Gráfico 6 - Respostas do questionário à afirmação “Já participou de alguma atividade do Comitê?”



Fonte: Elaborado pela autora (2024)

Figura 13 – Abertura do Ano Letivo CAV 2023 com parte dos funcionários, cujo tema foi “Propósitos para uma Educação Antirracista”



Fonte: Site do Colégio Antônio Vieira

Seguindo com a análise dos dados provenientes das perguntas desdobradas deste tema, o quadro abaixo, podemos ver as categorias mais amplas que os respondentes utilizaram para responder à pergunta “Que tipo de atividade já participou?”. Portanto, a somatória do quadro abaixo revela respostas dos respondentes que participaram de alguma atividade do Comitê.

Tabela 8 – Respostas de parte da amostragem sobre que tipo atividade coordenada pelo CERER já participou

Tipo de Metodologia da Atividade	Quantidade de Respondentes
Seminários	7
Palestras	6
Incursão externa	4
Roda de Conversa	7

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

7.3 ANÁLISE À LUZ DAS CATEGORIAS: QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS E EFEITOS DAS PRÁTICAS ANTIRRACISTAS DO CERER

Apresentar a categorização das respostas desse trabalho se revelou um grande desafio, pois como já mencionado, com a mudança de gestão da escola, alguns redesenhos de rotas e de estratégias de coleta de dados precisaram ser feitos. Por isso, passamos a considerar também para a nossa pesquisa os encontros com a nova direção da escola, além do encontro com os membros do CERER e as respostas do questionário. Sendo assim, escolhemos por discorrer sobre as análises das categorias de uma maneira não linear, considerando a possibilidade de uma escrita mais orgânica, que respeitou a maneira como as informações foram disponibilizadas.

A escolha da categoria “Questões étnico-raciais”, teve a intenção de explorar as percepções, atitudes e experiências relacionadas a questões étnico-raciais dos respondentes. Para tanto, observamos atentamente as respostas que, de alguma maneira, traziam no seu bojo, elementos que identificavam a compreensão de como estão estruturadas as questões de identidade étnico-racial dos funcionários do CAV, como previsto nos objetivos específicos.

Já a categoria “Efeitos das práticas antirracistas do CERER” buscou analisar as respostas que indicavam como os respondentes percebiam os possíveis impactos do desenvolvimento de ações antirracistas na escola. Para tanto, observamos as respostas que indicavam o conhecimento das atividades e o interesse demonstrado pelas iniciativas específicas adotadas para combater o racismo no CAV.

Ao analisarmos as respostas do questionário, é possível perceber que os respondentes legitimam a necessidade de espaços na escola que organizem as práticas antirracistas. Ora, não foram feitos juízos de valores, mas as respostas das perguntas abertas seguintes corroboram o entendimento de que o fato da escola instituir um espaço que sistematiza essas práticas fortalece a cultura que se posiciona contra os impactos que o racismo pode trazer para a comunidade educativa e, por consequência, para sociedade. Vejamos as questões relativas a esse assunto.

Com relação à pergunta: “é necessária a existência de espaços que sistematizem o fazer pedagógico e que podem gerar uma cultura antirracista na escola?”, 92% dos respondentes disseram ser necessária a existência de espaços para a sistematização de práticas antirracistas no espaço escolar. A alta taxa de importância atribuída pelos respondentes à existência de um comitê, como indicado na pesquisa, pode sugerir várias implicações significativas para o fortalecimento e engajamento da comunidade educativa com as atividades desse espaço, pois a sugestão de que existe uma disposição aumentada para contribuir com ideias construtivas e promover ainda mais iniciativas do Comitê nos leva a inferir que é possível construir caminhos para a mudança de posturas e comportamentos que devem ser evitados, a partir de diálogos e debates a serem perseguidos para uma maturidade das práticas antirracistas na escola. Apesar do forte apoio expresso, é essencial que o Colégio continue a avaliar regularmente a eficiência e eficácia do trabalho desenvolvido, a fim de garantir o seu objetivo de contribuir com o combate ao racismo.

Mesmo diante de um alto nível de aprovação, inferido através das respostas do questionário, é prudente identificar e abordar áreas específicas onde o Comitê pode melhorar sua comunicação, transparência, participação ou percepção de impacto. A identificação dessas áreas de melhoria pode não apenas otimizar a eficiência operacional do Comitê, mas também fortalecer sua capacidade de responder, de maneira eficaz, às expectativas e necessidades daqueles que são beneficiados por suas atividades.

Gráfico 7 – Respostas do questionário à afirmação “Sobre a necessidade de espaços que contribuem para sistematização das práticas antirracistas na escola”



Fonte: Elaborado pela autora (2024)

Ao analisar as respostas abertas, onde foi possível que os respondentes apontassem livremente razões para existência de espaços como o Comitê, para contribuir com o combate ao racismo no colégio pesquisado, foi possível perceber que os funcionários, além de legitimarem o CERER, acreditam que o Comitê pode sim contribuir para a institucionalização de práticas antirracistas que corroborem uma cultura também antirracista.

A questão sugerida para que houvesse o desdobramento da pergunta que abordava a necessidade de espaços como o Comitê solicitava que o respondente trouxesse algumas razões que justificassem as suas respostas. Seguem algumas razões apontadas pelos respondentes:

Acredito que essa temática étnico-racial bem pesquisada e aplicada no colégio de maneira mais aberta e clara com a elaboração de ações para a construção de um ambiente escolar que valorize a diversidade e o respeito às diferenças. Atualizando sempre os currículos de aprendizagem para garantir que a história e a cultura das populações historicamente minorizadas, como negros, indígenas e quilombolas, estejam representadas de maneira transversal (Respondente A).

A importância como o assunto é abordado dentro da instituição e a formação do atual quadro de colaboradores do colégio (Respondente B).

O espaço do Vieira e o corpo de educadores que o compõe, são elementos de potencial gigantesco. Há diversos profissionais qualificados com letramento racial, desejosos em mais contribuir com a educação (Respondente C).

Muitas escolas, quando abordam a questão étnico-racial, fazem de maneira secundária, mesmo quando o quantitativo de estudantes se declara negro. Ou seja, a abordagem ainda é realizada, quando realizada, em projetos pedagógicos específicos e pontuais ou quando ocorrem casos de racismos que extrapolam os muros da escola. Para os respondentes B e C, indicados acima, fica evidente que o fortalecimento do currículo e o preparo dos colaboradores para abordarem as questões de racismo na escola são elementos valiosos, que devem ser fomentados com a existência de um espaço como o CERER. Sobre a importância do espaço da escola no combate ao racismo, Pinheiro (2023, p. 147) diz:

A escola é um espaço de formação humana por excelência; ela é um complexo social fundamental na nossa constituição, tanto no âmbito social, pensando na coletividade, quanto no aspecto individual, a partir da nossa construção subjetiva. A escola é um complexo social fundamental no processo de transformação da realidade social; ela é influenciada pelo sistema, ao passo que, em contrapartida, o também o influencia, uma vez que forma as pessoas que vão ocupar e ajudar a construir todas as demais instâncias sociais. Nesse sentido, a escola precisa ser uma forte aliada no enfrentamento das opressões, estruturais, fundamentalmente o racismo.

Em seguida, trago mais uma vez para a nossa caminhada nessa pesquisa, a escrevivência de Conceição Evaristo, pois ela nos oferece uma lente poderosa para analisarmos as respostas abertas em questionários de pesquisa, especialmente quando há uma dinâmica complexa como a descrita na resposta dentre as que trouxemos, onde o respondente F chama atenção para o fato de que os colaboradores negros formarem a maioria dos componentes da comunidade

educativa, e contudo, a maior parte da clientela ser composta por não-negros. Isso nos remete ao sentido do conceito cunhado pela autora, que busca contemplar a experiência de escrever e narrar a vida a partir de uma perspectiva negra e marginalizada, desafiando estereótipos e visibilizando histórias e vivências que tradicionalmente foram silenciadas ou negligenciadas.

Devido à diversidade presente no colégio (Respondente D).

A construção de um comitê para Educação nas Relações Étnico Racial já é, em si, um indício forte de que há a possibilidade do desenvolvimento de uma cultura antirracista no Colégio (Respondente E).

Os colaboradores negros na instituição são maioria, contudo, os não-negros são nossa principal clientela (Respondente F).

Evidentemente, o respondente F não aponta e nem sugere que há nenhuma marginalização dos colaboradores do CAV, mas de maneira sensível, traz a perspectiva da memória de suas escrituras, pois evidencia o fato de quem presta o serviço pode ter sofrido com os atravessamentos que o racismo exerce nas pessoas negras ao longo das suas histórias. Para Djamila Ribeiro (2019, p. 13),

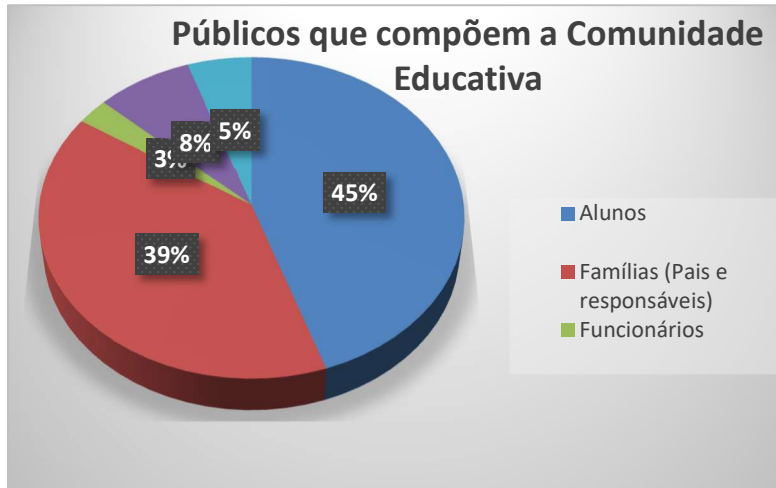
Perceber-se é algo transformador. É o que permite situar nossos privilégios e nossas responsabilidades diante de injustiças contra grupos sociais vulneráveis. Pessoas brancas, por exemplo, devem questionar por que em um restaurante, muitas vezes, as únicas pessoas negras presentes estão servindo mesas, ou se já foram consideradas suspeitas pela polícia por causa de sua cor. Trata-se de refutar a ideia de um sujeito universal – a branquitude também é um traço identitário, porém marcado por privilégios constituídos a partir da opressão de outros grupos. Devemos lembrar que este não é um debate individual, mas estrutural: a posição social do privilégio vem marcada pela violência, mais que determinado sujeito não seja deliberadamente violento.

O respondente F nos presenteia com a sua percepção sobre quem serve e quem é servido na escola pesquisada. E aqui, ele não questiona o fato de estar ou não empregado, de exercer essa ou aquela função. Contudo, a partir da sua percepção sobre as questões das relações étnico-raciais estabelecidas nessa escola, ele aponta para uma variável que nos gera uma nova pergunta: a quem interessa as práticas de uma educação antirracista que pode mudar as estruturas estabelecidas na escola?

Quando elaboramos uma pergunta que questiona sobre o público-alvo que os respondentes consideram mais importante para o desenvolvimento e ampliação dos trabalhos do CERER do CAV, a intenção foi perceber a relevância e importância atribuídas a diferentes públicos-alvo, por parte dos respondentes. No caso das respostas oferecidas pelos participantes da pesquisa, obtivemos a informação de que 45% dos respondentes entendem que os alunos são os mais relevantes para serem atingidos pelas atividades do Comitê, seguido da família, com 39%. Os dois públicos somam um total de 84%. Um número expressivo, que revela que esses

dois públicos-alvo¹⁷ merecem destaque no direcionamento das ações do Comitê. No entanto, é preciso também buscar exercícios de autoavaliação por parte do público interno do colégio, a fim de verificar se existe autorreconhecimento do racismo estrutural.

Gráfico 8 – Respostas referentes ao público-alvo prioritário para as atividades do CERER



Fonte: Elaborado pela autora

Este capítulo proporcionou a análise dos dados coletados através dos encontros com a Direção da escola, com os componentes do CERER e com os participantes da pesquisa respondentes do questionário aplicado. Reconhecemos que cabe ao pesquisador a sistematização das informações colhidas durante a pesquisa. Ou seja, é função importante de um pesquisador ficar atento às dinâmicas locais, para que as informações, mesmo quando apresentem contradições e possíveis silêncios, passem a ser elementos considerados, pois elas perpassam pela interpretação do pesquisador e podem ainda sofrer com limitações dos instrumentos de coleta de dados. Buscamos também, durante esse processo de análise dos dados, classificar as mensagens observadas nas leituras das respostas oferecidas pelos participantes da pesquisa. E quando falamos em observação, aqui apontamos para mais do que um olhar atento, mas um olhar ativo, que busca não se perder do problema da pesquisa, sem desconsiderar o campo da pesquisa, que sempre nos diz muito.

¹⁷ Em um dos encontros com o Diretor Geral do CAV, essa observação sobre a necessidade de investimento em formação para os alunos e suas respectivas famílias, através da atuação do CERER, já foi mencionada.

8. OFERENDANDO: PRODUTO DA PESQUISA

Ao aproximar-me do final de dessa jornada de dois anos, percebo que pensar um produto da pesquisa não significa, em nada, terminar as reflexões sobre o objeto de estudo dessa pesquisa. Na verdade, esse momento, diz respeito à sistematização de um passo, importante, mas não definitivo, na caminhada em busca de uma escola mais igualitária e justa.

O ato de oferecer algo a alguém implica diretamente na doação. O conceito de oferenda que utilizamos na nossa pesquisa, para nomear esse capítulo, diz respeito, justamente ao ato de entregar ao CAV um produto final, fruto da pesquisa realizada na escola que foi loco dos estudos. Em muitas culturas e religiões, as oferendas são parte integrante de rituais e cerimônias. Elas podem incluir alimentos, bebidas, flores, incenso, velas, entre outros objetos simbólicos. As oferendas frequentemente são realizadas como um gesto de devoção. Contudo e apesar da analogia ao termo, precisamos atentar que a devoção aqui simbolicamente referida é direcionada à potência da educação, mas não nos impede de manter sob a materialidade do ato de pesquisar e desenvolver estudos na perspectiva de um mestrado profissional, cujo rigor acadêmico deve ser seguido. Apresentaremos, assim, a produção técnica dessa pesquisa, que se trata de direcionamentos para a construção e escrita de uma Política Antirracista, que poderá ser avaliada, debatida e construída/reconstruída na coletividade dos componentes do CERER ou por meio da formação de um Grupo de Trabalho específico, com a participação de outros componentes da comunidade educativa, como famílias e alunos.

8.1 CARACTERIZAÇÃO DO PRODUTO FINAL – POLÍTICA ANTIRRACISTA

O documento “Produção Técnica” da CAPES (2019) define um Produto como: algo tangível, que se pode tocar, ver, ler etc., podendo ser um cultivar ou um conjunto de instruções de um método de trabalho. O Produto é confeccionado previamente ao recebimento pelo cliente/receptor, que só terá acesso após a conclusão dos trabalhos.

A intenção dessa pesquisa, é contribuir para a escrita de uma política que vise introduzir e estabelecer princípios orientadores para um processo novo, urgente e necessário a ser promovido no Colégio Antônio Vieira, com o compromisso de apoiar iniciativas que promovam a equidade racial, assim como contribuir para criar uma cultura que valorize e respeite as diferenças, pois parece-nos que é tempo propício – apesar de parecer contraditório, pois de uma maneira ou de outra, a sociedade ainda se vê diante das denúncias e constatações sobre o racismo que segue operando fortemente nas relações sociais vigentes. Para Nina Lino Gomes

(2021, p.7):

A expectativa (e esperança) é que estejamos diante de uma crescente reação antirracista na sociedade que envolva muitos sujeitos, negros e não negros, organizações progressistas, mídias alternativas, movimentos sociais e instituições democráticas. É que esse processo ajude a desencadear, tanto no público quanto no privado, um maior compromisso do país com o combate ao racismo estrutural e institucional alicerçado na construção de alternativas políticas, sociais, econômicas, culturais e educacionais para a sua superação. Talvez os tempos antidemocráticos que vivemos ajudem a despertar nas pessoas e nas organizações progressistas que não é possível reconstruir a democracia e implementar políticas antirracistas e de igualdade racial sem lutar contra o racismo.

A elaboração de uma política deve pressupor o entendimento sobre a necessidade do diálogo com toda a comunidade para que a sua implementação faça sentido e seja compreendida como algo que fortalece o coletivo envolvido. A presente pesquisa busca contribuir para a construção de um política que possa implementar ações afirmativas, que defina protocolos de encaminhamento e a elaboração de documentos de referência para orientar as práticas antirracistas da instituição educacional – o que não é muito diferente da implementação de políticas públicas de promoção da igualdade racial. Sobre essa implementação, Silva Jr. e Silva dizem:

A formulação e a operacionalização de políticas públicas de promoção da igualdade racial esbarra em um obstáculo cuja superação é condição *sine qua non* para sua consecução: a quase inexistência da informação sobre cor/raça nos cadastros de pessoas, empregados, servidores, usuários de serviços públicos e assim por diante. Que razões teriam levado o Estado brasileiro ora incluir, ora omitir a informação sobre cor em determinados cadastros de pessoas, servidores e/ou usuários dos serviços públicos? (2010, p. 33).

Ainda sobre a implementação, sugerimos que o documento seja composto de algumas partes imprescindíveis, como: objetivo geral; objetivos específicos que visam combater o racismo e promover a equidade racial em diferentes áreas da escola, sensibilização e inclusão de programas educacionais e atividades que possam aumentar as percepções sobre o racismo, seus impactos e como combatê-lo; protocolos e procedimentos institucionais para lidar com a ocorrência dos casos de racismo, de modo a garantir que sejam tratados de maneira adequada e eficaz; avaliação e monitoramento contínuos, para monitorar a implementação da política antirracista, revisar progressos e realizar ajustes conforme necessário.

8.2 UMA PROPOSTA DA AUTORA: ELEMENTOS FUNDAMENTAIS QUE PODEM COMPOR A POLÍTICA ANTIRRACISTA DO CAV

a) Objetivo Geral

Implementar iniciativas antirracistas, através da estruturação de tratativas e procedimentos de combate ao racismo na comunidade educativa, bem como a construção de uma cultura de valorização e respeito às diferenças.

b) Objetivos Específicos

- Reconhecer e legitimar a diversidade étnico-racial existente na escola, a fim de estabelecer trocas e aprendizagens com as diferenças;
- Criar e fomentar medidas afirmativas que promovam equidade racial na escola, através de ações formativas, preventivas e reparadoras;
- Estabelecer protocolos e tratativas para realizar os encaminhamentos devidos, diante de situações de racismo, discriminação ou violação da dignidade da pessoa humana.

c) Passos para Implementação da Política

- Apresentação do documento – Política Antirracista CAV – produzido pelo CERER para o Conselho Diretivo do CAV, para alinhamentos das expectativas;
- Encontro com gestores dos diversos setores da escola, para as tomadas de decisões estratégicas para implementação da Política;
- Formação para sensibilizar a comunidade educativa, sobre a necessidade de implementação de uma Política Antirracista na escola;
- Constituição das equipes para implementação da Política na escola. Nessa fase, sugere-se que sejam criados Grupos de Trabalhos, compostos por funcionários dos diversos setores da escola para toda comunidade educativa;
- Apresentação da Política Antirracista para toda comunidade educativa. Isso deverá incluir, os alunos, as suas famílias, os funcionários e os parceiros do CAV;
- Avaliação contínua da Política, por parte do Conselho Diretivo da escola, dos componentes do CERER, bem como pelos funcionários componentes dos Grupos de Trabalho, previamente estabelecidos.

d) Algumas Diretrizes

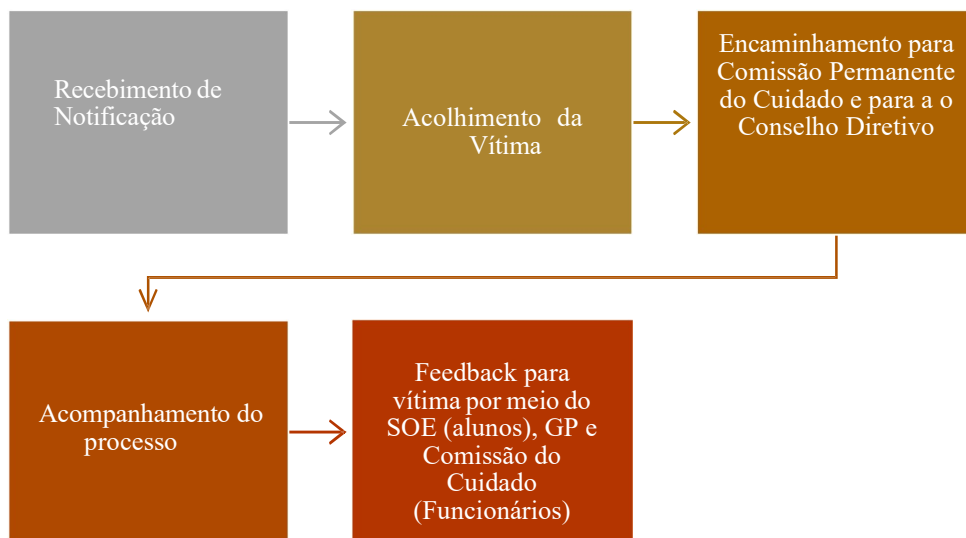
- Realizar encontros para divulgação, discussão e apropriação dos elementos constitutivos da Política Antirracista do CAV;

- Promover ações de letramento racial para toda comunidade educativa;
- Promover a formação de coletivos para compartilhamento de narrativas e acolhimento comunitário;
- Construir um censo étnico-racial na comunidade educativa;
- Contratar assessoria de suporte para potencializar as reflexões, sistematizações e intervenções a partir dos marcadores de diferença étnico-raciais;
- Fortalecer a relação com as unidades da RJE que já trilham o caminho das lutas antirracistas e com o grupo Articulação- Afro SJ da Província;
- Construir e executar tratativas para o enfrentamento dos casos de racismo que podem surgir na escola, articulando as ações com a já instituída Comissão do Cuidado do CAV;
- Continuar promovendo, junto à comunidade educativa, formações em serviço sobre equidade e diversidade étnico-racial, a fim de que haja mobilização dos membros da comunidade educativa, de modo que todos contribuam para a redução dos casos de racismo na escola;
- Estimular a produção intelectual, artística e sociocultural na dimensão curricular que trate sobre temática da equidade e a diversidade étnico-racial;
- Mapear o perfil étnico-racial, sociocultural da comunidade educativa, a fim de colaborar nas reflexões, organização e execução das ações afirmativas de inclusão social também dos seus funcionários.

De acordo com a Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010, que institui o Estatuto da Igualdade Racial, a discriminação racial ou étnico-racial se define como:

[...] toda distinção, exclusão, restrição ou preferência baseada em raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica que tenha por objeto anular ou restringir o reconhecimento, gozo ou exercício, em igualdade de condições, de direitos humanos e liberdades fundamentais nos campos político, econômico, social, cultural ou em qualquer outro campo da vida pública ou privada (Brasil, 2010).

Figura 14 – Ilustração do fluxo para notificação dos possíveis casos de racismo na escola



Fonte: Elaborado pela autora (2023)

O fluxo para notificação apontado acima sugere os passos que podem ser adotados pela escola, quando do recebimento de uma denúncia de caso de racismo. Ele ilustra como é importante que a construção de uma política antirracista que se pretende institucional e que esteja em consonância com as leis brasileiras, contemple procedimentos de notificações às instâncias competentes da comunidade educativa, de modo que as informações e os fatos sejam reconhecidos, acolhidos, tratados e encaminhados pela escola, para que a sua efetividade seja parte da cultura institucional, bem como envolva em todos os passos de sua construção a comunidade escolar para que sua legitimidade venha, também, daqueles que de alguma maneira, se sentem impactados pelos efeitos do racismo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Povoada, quem falou que eu ando só?
Nessa terra, nesse chão de meu Deus
Sou uma, mas não sou só
Tenho em mim mais de muitos,
Sou uma mais não sou só.*
Sued Nunes

Esta pesquisa emergiu da minha trajetória profissional e acadêmica, a partir das minhas inquietações sobre o racismo e seus impactos, não somente na minha vida pessoal, pois como já afirmei, sendo uma mulher negra, não consigo deixar de ser atravessada por essa problemática tão estrutural e séria que constitui a identidade e abarca todas as relações sociais brasileiras. Por isso, em nenhum momento tentei descrever as minhas próprias dores, de ser uma mulher negra em uma escola católica de maioria branca. Mas objetivei, através dessa pesquisa, contribuir para que os leitores pudessem analisar e se implicar, ou não, com esse fenômeno que nos convida a dar um passo em rumo as nossas próprias responsabilidades, enquanto sociedade.

Certa vez a escritora e poetisa Grada Kilomba se questionou, enquanto procurava dentre os muitos livros de uma biblioteca que poderiam ajudá-la em sua pesquisa: “como se pode escrever sobre negritude, num espaço onde não há um único livro escrito por negros?”. É o que ela chamou de *princípio de ausência*, no qual algo que existe torna-se ausente. “O existente passa a ausente e deixa assim de existir. Evidentemente, já existem escritos, pessoas e ações que tratam das questões étnico-raciais no CAV. Contudo, não podemos negar, que a sua base existencial, enquanto um centro de educação católico, está forjada na eurocentricidade, o que exigiu um tremendo esforço para que a pesquisa fosse realizada. Aqui não me refiro a barreiras atitudinais ou condições materiais, mas acima de tudo, ao meu próprio percurso (auto)formativo, onde tive a oportunidade de ampliar significativamente o meu conhecimento teórico, compreender as mudanças sociais e questionar, por diversas vezes, como tudo isso poderia, de alguma forma, contribuir para uma coletividade que também componho. Deparei-me com as minhas escrevivências, dialoguei comigo e com muitos, ao mesmo tempo.

A trajetória de uma pesquisa não é linear e, percorrendo esse caminho, me deparei com algumas encruzilhadas e até mesmo obstáculos. No que concerne aos quatro objetivos específicos da pesquisa, podemos afirmar que foram contemplados, pois foi possível a) examinar as construções antirracistas existentes na escola, a partir dos textos legais e dos documentos da Cia. de Jesus lidos durante a pesquisa, configurando a revisão bibliográfica proposta; b) compreender como a comunidade tem estruturadas as questões sobre identidade étnico-raciais no Colégio Antônio Vieira, pois percebemos que a construção coletiva sobre

identidade perpassa pelo entendimento e pelas percepções dos sujeitos que compõem a comunidade, mas também é atravessada pelos valores da instituição, o que ficou evidente, na leitura das respostas ao questionário aplicado e nos encontros com os respondentes; c) foram analisadas as ações de combate ao racismo desenvolvidas pelo Comitê para Educação Étnico-racial e analisamos os seus impactos na comunidade; d) foi possível, articulando os resultados da pesquisa com a possibilidade de novas práticas pedagógicas, sistematizar uma proposta de política antirracista para a escola.

Os resultados, que convergem com o objetivo geral da pesquisa, indicaram as percepções e conhecimento sobre o CERER e sua importância, com algumas indicações, a partir das falas os respondentes e seus entrecruzamentos com os diálogos teóricos, de como o Comitê pode aperfeiçoar sua atuação através da ampliação da comunicação de suas ações e do relacionamento com públicos diversos do CAV. Tais constatações respondem ao problema da pesquisa, que questionou *Como a criação de um comitê para educação nas Relações étnico-raciais pode contribuir com o combate ao racismo no Colégio Antônio Vieira?*

No entanto, identificamos uma falta que diz respeito à avaliação de ações específicas do CAV e das mudanças de atitudes que elas proporcionariam, o que seria necessário para de fato ter uma avaliação completa do impacto das ações antirracistas do Comitê. Este aprofundamento seria realizado principalmente a partir das entrevistas semiestruturadas, mas, conforme mencionamos na parte metodológica, este instrumento não foi utilizado, por conta da necessidade do redesenho de rotas comuns ao processo de pesquisa, o que justifica a falta aqui identificada. Reconhecemos, entretanto, que percalços metodológicos ocorrem no caminho do pesquisador e que este deve buscar a construção do conhecimento de forma crítica, mas não a ilusão da totalidade da apreensão de um objeto de estudo. Os interesses de pesquisa que persistem, entretanto, podem ser direcionados a estudos e trabalhos futuros, com a utilização dos instrumentos de coleta de dados que não puderam ser aplicados neste momento contextual.

Ao chegar no “fim-recomeço” desse percurso científico, mais uma vez, recorro ao símbolo Adinkra do Sankofa e consigo, assentada no presente dessa escrita, me projetar para o futuro, sem deixar de considerar o passado. As diretrizes para a Política Antirracista do Colégio Antônio Vieira devem ser assim consideradas, como uma contribuição inicial a partir do momento presente, a ser coletivamente apropriadas pelo coletivo, pelas vozes de muitos, para se transformar em documento e prática a partir de uma dimensão Ubuntu. Deixo assim, uma contribuição pequenina diante do muito que ainda está por vir, mas que carrega em si, as minhas escrevivências que buscam, por todo o tempo, conhecer o ontem, para transformar o amanhã.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Matry Garcia (Orgs.). **Relações raciais na escola: reprodução das desigualdades em nome da igualdade**. Brasília: UNESCO / INEP / Observatório de Violências nas Escolas, 2006.

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

ALMEIDA, Carla Moura Morais. **Práticas pedagógicas inclusivas: diálogos entre gestão educacional e pedagogia inaciona**. Dissertação (Mestrado em Gestão Educacional) – UNISINOS, 2021.

ALMEIDA, Silvio. **Racismo estrutural: femininos plurais**. São Paulo: Pólen, 2019.

ALVES, Gieri Toledo. **Relações étnico-raciais e afrocentricidade: corpo-identidade de meninos negros**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2021.

AMARAL FILHO, F. S. Ética e pesquisa nas ciências humanas e sociais: um caso a ser pensado. **Práxis Educativa**, v. 12, p. 257-266, 2017.

ARRUPE, Pe. Pedro. **Uma carta sobre o apostolado inter-racial à Assistência Americana**. Roma: 1967.

ASANTE, Molefi Kete. **Afrocentricidade: a teoria de mudança social**. Philadelphia: Editora Afrocentricity, 2003.

AZEVEDO, Cecília Maria Marinho. **Onda negra, medo branco: o negro no imaginário das elites século XIX**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

BALTHASAR, Hans Urs von. **Inácio de Loyola: uma introdução à sua espiritualidade**. São Paulo: Loyola, 2012.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, nº 19, Jan/Fev/Mar/Abr 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 jun. 2023.

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

BRASIL. **Lei nº. 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação. Brasília, 1996.

BRASIL. **Lei nº. 10.639 de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial

da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília, 2003.

BRASIL. Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010. Institui o Estatuto da Igualdade Racial. **Diário Oficial da União**, Brasília, p.1, 21 jul. 2010.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação. Brasília, 2014.

BRAZIL, Erico Vital; SCHUMAHER, Schuma. **Mulheres negras do Brasil**. Rio de Janeiro: REDE SENAC Editoras, 2006.

BRUNO, Jessica Santana. **(INTER)Ações Afirmativas: Políticas de sentido sobre a colonização/decolonização do conhecimento no currículo e na formação docente**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018.

CANESQUI, Ana Maria; GARCIA, Rosa Wanda Diez (org.) **Antropologia e nutrição: um diálogo possível**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2005. 306p.

CARNEIRO, Sueli. **Dispositivo de racialidade: a construção do outro como não ser como fundamento do ser**. Rio de Janeiro: Zahar, 2023.

CARVALHO, M. do Carmo B.; NETTO, J. P. **Cotidiano: conhecimento e crítica**. São Paulo: Cortez, 1994.

CARVALHO, Reginaldo Eugênio. **Os saberes ancestrais que circulam na escola do Quilombo Mata Cavalo/MT na perspectiva dos jovens do Ensino Médio**. 2023. Dissertação. (Mestrado em Educação) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2023.

CHAGAS, A. T. R. O questionário na pesquisa científica. **Administração On Line**, São Paulo, v. 1, n.1, p. 1-14, jan./fev./mar. 2000. Disponível em: http://www.fecap.br/adm_online/art11/anival.htm. Acesso em: 07 jun. 2020.

COSTA, Daianny Madalena. **Organização docente: contribuições da CNTE e da CTERA à escola pública e democrática**. Curitiba: Appris, 2020.

CRUZ, Eliane de Souza Almeida de Cruz. **Pedagogia decolonial antirracista: ações pedagógicas para uma Construção Possível**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

DAVIS, Angela. **Mulheres raça e classe**. Tradução de Heci Regina Candiani. São Paulo: Boitempo, 2016.

DRAVET, Florence Marie; OLIVEIRA, Alan Santos de. Relações entre oralidade e escrita na comunicação: Sankofa, um provérbio africano. **Miscelânea**, Assis, v. 21, p. 11-30, jan.- jun. 2017. Disponível em: <https://seer.assis.unesp.br/index.php/miscelanea/article/download/8/1/>. Acesso em: 13 mai. 2023.

EVARISTO, Conceição. **Escrevivência: a escrita de nós**. Rio de Janeiro: MINA Comunicação e Arte, 2020.

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

FARIAS, Isabel Maria Sabino; NUNES, João Batista Carvalho; THERRIEN, Silvia Maria Nóbrega. **Pesquisa científica para iniciantes: caminhando no labirinto**. Fortaleza: EdUECE, 2010.

FERREIRA, João Cândido. Os Jesuítas no Brasil Colonial. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 20, n. 39, 2000.

FOWLER, I. **African beads: symbols of tradition and change**. *African Arts*, Los Angeles, 1995, n. 28, p. 24-29, 1995.

FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ. **Por que doença causada pelo novo coronavírus recebeu o nome de Covid**. Disponível em: <https://portal.fiocruz.br/pergunta/por-que-doenca-causada-pelo-novo-coronavirus-recebeu-o-nome-de-covid> Acesso em: 04 abr. 2024.

FRANCISCO, Papa. **Carta encíclica: sobre a fraternidade e a amizade social**. 2020. Disponível em: https://www.vatican.va/content/francesco/pt/encyclicals/documents/papa-francesco_20201003_enciclica-fratelli-tutti.html. Acesso em: 22 jun. 2023.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação**. 3. ed. São Paulo: Centauro 2006.

FREIRE, Paulo. Educação: sonho possível. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). **O Educador: vida e morte**. 2 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1982.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GOIS, Pero de. **Carta de Chegada dos Jesuítas no Brasil**. 1549. Disponível em: https://objdigital.bn.br/objdigital2/acervo_digital/div_obrasraras/or84081/or84081.pdf. Acesso em: 12 jun. 2023.

GOMES, Nilma Lino. As práticas pedagógicas com as relações étnico-raciais nas escolas públicas: desafios e perspectivas. In: GOMES, Nilma Lino (org.). **Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei n. 10.639/2003**. Brasília: Ministério da Educação, 2012.

GOMES, Nilma Lino. Educação, raça e gênero: relações imersas na alteridade. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 6/7, p. 67-82, 1996. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/download/1862/1983/2485> Acesso em: 14 jun. 2023.

GOMES, Nilma Lino. O combate ao racismo e a descolonização das práticas educativas e acadêmicas. **Revista de Filosofia Aurora**, v. 33, n. 59, 2021. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=673373992012> Acesso em: 01 fev. 2024.

GONÇALVES, Cleberson Diego. **Decolonização do pensamento em arte e educação**. Tese - (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2021.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Movimento Negro e Educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 15, p. 134-158, set./out./dez. 2000.

HELLER, A. **Sociologia de la vida cotidiana**. Barcelona: Península, 1977.

IBGC - INSTITUTO BRASILEIRO DE GOVERNANÇA CORPORATIVA. **Mulher no comando de empresas dá mais lucro**. Disponível em: <https://www.ibgc.org.br/blog/diversidade-oit>. Acesso em: 13 set. 2022.

IBGE. **Censo Brasileiro de 2022**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022.

IBGE. **Desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil**. 2ª ed. Rio de Janeiro: IBGE, 2019.

IBGE EDUCA. **Desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: <<https://educa.ibge.gov.br/jovens/materias-especiais/21039-desigualdades-sociais-por-cor-ou-raca-no-brasil.html>>. Acesso em: 18 de junho de 2022.

ICAJE. Comissão Internacional do Apostolado da Educação Jesuíta. **Colégios jesuítas: uma tradição viva**. ICAJE: Roma, 2019.

JUNIOR, H. S.; BRITO, M. A. S.; SILVA, M. R. (orgs.). **Políticas públicas de promoção da igualdade racial**. São Paulo: CEERT, 2010.

KARLA, Lucia Bento. **Povo Laklanõ/Xokleg em processos de decolonização: uma leitura a partir da escola indígena de educação básica Vanhecu Pattè Aldeia Bugio/Terra Indígena Ibirama/SC**. 2018. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Regional) – Universidade Regional de Blumenau, 2018.

LEAL, Dodi Tavares Borges. **Fabulações travestis sobre o fim. Conceição/Conception**, Campinas, SP, v. 10, n. 00, p. e021002, 2021. DOI: 10.20396/conce.v10i00.8664035.

LIMA, Cledson Severino de. **Teoria da afrocentricidade e educação: um olhar afrocentrado para a educação do povo negro**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2020.

MACEDO, Roberto Sidney. **Etnopesquisa crítica, etno-pesquisa-formação**. Brasília: Liber Livro Editora, 2006.

MAFUNDIKWA, Saki. **Afrikan alphabets: the story of writing in Afrika**. Mark Batty, Michigan: Universidade de Michigan, 2006.

MARIA, Sílvia. **Quais memórias levaremos junto a nós no ciclo que se inicia?** 2021. Disponível em: <<https://www.cartacapital.com.br/artigo/quais-memorias-levaremos-junto-a-nos-no-ciclo-que-se-inicia/>>. Acesso em: 10 jul. 2023.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

MOROSINI, M. C. Estado de conhecimento e questões do campo científico. **Educação**, v. 40, n. 1, p. 101–116, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducao/article/view/15822>. Acesso em: 20 fev. 2023.

MUNANGA, Kabengele. **Superando o racismo na escola**. 2ª ed. Brasília: Ministério da Educação, 2005.

NASCIMENTO, Elisa Larkim; GÁ, Luiz Carlos (orgs.). **Andikra: Sabedoria em símbolos africanos**. Rio de Janeiro: Pallas, 2009.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 4ª ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

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

REDE JESUÍTA DE EDUCAÇÃO (RJE). **Projeto Educativo Comum (PEC)**. Rio de Janeiro: RJE, 2016.

REIS, Alcides Manoel dos; EUGÊNIO, Rodnei William. **Candomblé: a panela do segredo**. São Paulo: Arx, 2000.

RIBEIRO, Djamila. **Lugar de fala: feminismos plurais**. São Paulo: Editora Polén, 2019.

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

RODNEY, Walter. **Como a Europa subdesenvolveu a África**. Tradução de Heci Regina Candiani. São Paulo: Verso, 2022.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, Rio Grande, ano I, n. 1, jul. 2009. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/rbhcs>. Acesso em 03 mar 2024.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **O Colonialismo e o século XXI**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2018. Disponível em: <https://cee.fiocruz.br/?q=boaventura-o-colonialismo-e-o-seculo-xxi>. Acesso em: 18 jun. 2023.

SANTOS, Maria Santana Ferreira dos. **Da aldeia à universidade: os estudantes indígenas no diálogo de saberes tradicional e científico na UFT**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

SILVEIRA, Denise Tolfo; GERHARDT, Tatiana Engel. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf> >. Acesso em: 08 jun. 2023.

SOUZA, Elizeu Clementino de; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Orgs.). **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: ediPUCRS, 2006.

SOUZA, Evaneide Barbosa de. **A formação docente na literatura em matemática da UFG:** a colonização/decolonização do conhecimento no currículo na perspectiva das relações étnico-raciais. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) - Universidade Federal de Goiás, Goiania, 2020.

SOUZA, Neuza Santos. **Tornar-se negro:** as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

VILAÇA, Aparecida. **Encruzilhadas de tradição:** religião, individualidade e sociabilidade no candomblé. São Paulo: Editora Unicamp, 1999.

YIN, Robert K. **Estudo de caso:** planejamento e métodos. São Paulo: Bookman, 2001.

APÊNDICE A – CARTA DE ANUÊNCIA

Instituição participante: _____

Eu, _____, Diretor Geral do Colégio _____, localizado em Salvador/BA, autorizo a pesquisadora, aluna do MPGE-UNISINOS, Camila Portugal da Paixão, para desenvolver o seu projeto de pesquisa intitulado “Educação Antirracista e Pedagogia Inaciana: A Experiência do Comitê de Educação para as Relações Étnico-Raciais do Colégio Antônio Vieira”, que está sob a orientação da Prof.^a Dra. Maria Aparecida Marques da Rocha, cujo objetivo é analisar os possíveis impactos das ações de combate ao racismo no Colégio Antônio Vieira, considerando a atuação do seu Comitê para Educação nas Relações Étnico-Raciais, cuja metodologia da pesquisa será uma entrevista semiestruturada. A aceitação está condicionada ao cumprimento da pesquisadora aos requisitos da Resolução nº 510/2016 e suas complementares, comprometendo-se a utilizar os dados e materiais coletados exclusivamente para os fins da pesquisa.

Salvador, _____ de _____ de 2023

Assinatura

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Prezado/a participante,

Você está sendo convidado (a), como voluntário (a), a participar da pesquisa “Educação Antirracista e Pedagogia Inaciana: A Experiência do Comitê de Educação para as Relações Étnico-Raciais do Colégio Antônio Vieira”, sob a responsabilidade da pesquisadora Camila Portugal da Paixão, mestranda do programa de Pós-Graduação em Mestrado Profissional em Gestão Educacional, e com a orientação da Prof.^a Dra. Maria Aparecida Marques da Rocha. Esta pesquisa tem como objetivo analisar os possíveis impactos das ações de combate ao racismo no Colégio Antônio Vieira, considerando a atuação do seu Comitê para Educação nas Relações Étnico-Raciais. Sua colaboração consiste em participar respondendo a um questionário, que levará em torno de 30min de seu tempo. Os riscos decorrentes de sua participação na pesquisa, são considerados mínimos, e se você sentir qualquer desconforto ao responder, poderá interromper sua participação, retirando seu consentimento a qualquer momento, independente do motivo e sem nenhum prejuízo para você. Mas, participando desta pesquisa você contribuirá para a produção de conhecimento acadêmico, no que diz respeito na compreensão acerca do processo educativo. Os dados obtidos serão utilizados apenas para fins de investigação. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, com a identidade do participante preservada, pois não serão divulgados nomes ou informações que possam identificar os/as envolvidos/as na pesquisa, sendo garantido total sigilo. A qualquer momento, enquanto participante você poderá solicitar informações sobre os procedimentos ou outros assuntos relacionados a este estudo através do telefone (71) 9 8157.8320 ou por meio do e-mail camila.portugal@cav-ba.asav.org.br

Camila Portugal da Paixão - Aluna do Mestrado Profissional pelo Programa de Pós-Graduação em Gestão Educacional Mestrado Profissional da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS

Data: _____ / ____ /2023

CPF: _____

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO

A Educação Antirracista, também pautada nas Leis 10.639/03 e 11.645/08 que torna obrigatório o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira e dos povos indígenas, é um dos mecanismos importantes para corrigir o cenário de desigualdade no Brasil, através da mudança da forma de educar. Contudo, nem sempre a transformação de paradigmas culturais ocorre somente pela força da Lei. Por isso, algumas ações pedagógicas concretas são necessárias, para que as mudanças possam ocorrer. Neste sentido, preparamos algumas questões, que têm o intuito de entendermos como você analisa o trabalho desenvolvido pelo Colégio pesquisado, através do Comitê para Educação nas Relações Étnico Racial, no que tange a Educação Antirracista. Contamos com sua disponibilidade e colaboração no preenchimento deste formulário de pesquisa. É importante ressaltar que todas as informações oriundas das respostas oferecidas no questionário serão guardadas em local seguro, por 5 anos pela pesquisadora.

1. Qual função exerce no Colégio Pesquisado? _____

2. Em qual setor você está lotado no Colégio? _____

3. Em relação à sua idade:

Você tem () menos de 30 anos ()

Entre 30 e 40 anos ()

Entre 40 e 50 anos ()

Acima de 50 anos ()

4. Em relação ao seu tempo de serviço no Colégio Pesquisado, você possui:

() menos de 5 anos

() Entre 5 e 10 anos

() Entre 10 e 15 anos

() Acima de 15 anos

5. Com relação ao gênero, como você se autodeclara? _____

6. Com relação à raça e levando em consideração a definição utilizada pelo IBGE, como você se autodeclara?

() Preto

() Pardo

() Indígena

() Branco

() Amarelo

7. Você sabe da existência do Comitê para Educação nas Relações Étnico-Raciais do Colégio?

Sim () Não ()

8. Caso tenha respondido sim, diga como tomou conhecimento.

9. Você já participou de alguma atividade realizada pelo Colégio, através do Comitê?

Sim () Não ()

10. Caso tenha respondido sim, informe qual foi a atividade.

11. É necessária a existência de espaços que sistematizem o fazer pedagógico e que podem gerar uma cultura antirracista na escola? Diga por quais razões.

12. Existe, na comunidade escolar, um público-alvo que você considera mais importante para que o trabalho do Comitê seja desenvolvido? Por quê?

13. Caso tenha respondido sim, qual (ais) do (s) público-alvo (s) você acredita ser o mais importante para o desenvolvimento dos trabalhos do Comitê? Por favor, responda na sua ordem de prioridade, numere de 1 à 5.

- Alunos
- Professores
- Pais/responsáveis
- Funcionários de todos os setores
- Gestores

14. Você gostaria de participar do Comitê? Sim () Não ().

Caso tenha respondido sim, como você contribuiria para os trabalhos do grupo? Quais as razões?

15. O desenvolvimento de uma cultura antirracista no Colégio pesquisado é possível?

Sim () Não ().

O que te levou à tal constatação?

APÊNDICE D – PROPOSTA DE FORMAÇÃO PARA FUNDAMENTAL I E II

COMITÊ DE EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL - CAV FORMAÇÃO DE PROFESSORES - 1º AO 7º ANO – 2021

Identidade racial e de Gênero: Consciência crítica, que pode transformar as experiências escolares.

“O desafio de articular fé e justiça nos leva a considerar, no espaço escolar, os temas referentes a gênero, diversidade sexual e religiosa, novos modelos de família, questões étnico-raciais, elementos referentes às culturas indígena, africana e afro-brasileira no Brasil e todos os temas similares relacionados a categorias ou grupos sociais que sofrem discriminação, violência e injustiça. São realidades que, iluminadas pela fé e em comunhão com a Igreja, precisam fazer parte, de forma transversal, de um “currículo evangelizador”, voltado para uma aprendizagem integral.

PEC – Pressuposto 23

JUSTIFICATIVA

A proposta de formação aqui apresentada consiste no aprofundamento dos estudos sobre **educação antirracista e antissexista**, entendendo a abordagem da temática como elemento fundante para transformar as práticas educativas do CAV e contribuir na construção de uma escola com cultura antirracista e antissexista. Essa formação acontecerá durante o 1º semestre, através da Plataforma Teams. Para tanto, terá como metodologia as discussões teóricas associadas a oficinas com propostas de análise crítica da prática em sala de aula e do cotidiano dos participantes, numa perspectiva dialógica com os pressupostos do PPP da escola e suas implicações qualificadoras para as abordagens dos professores, a fim de gerar aprendizagens significativas e transformadoras também, para os alunos sobre a temática trabalhada.

OBJETIVOS

- ✓ Aprofundar os estudos teóricos sobre a temática abordada.

- ✓ Realizar três oficinas didáticas sobre a (re) construção identitária dos sujeitos envolvidos.
- ✓ Discutir sequências didáticas que objetivem a construção do fortalecimento identitário, na perspectiva de equidade e quebra de paradigmas e de estereótipos sociais.

DISPOSITIVOS DE FORMAÇÃO

- ✓ **Módulo 1** - Precisamos falar - Onde nasce o racismo e o sexismo? Na minha escola existe isso?
- ✓ **Módulo 2** - Precisamos falar - Racismo e sexismo na construção das nossas subjetividades e das crianças.
- ✓ **Módulo 3** - Precisamos falar - Práticas para uma escola antirracista e antissexista. Professores, alunos e funcionários em (re) construção constante

CRONOGRAMA E PROPOSTA DE TRABALHO

<p>26/04 (Segunda-feira) (Passou para 14/06) Grupo do 6º e 7º Módulo 1 Horário – 18h40 às 20h20</p>	<p>Abertura (Coordenadoras das séries)</p> <p>Precisamos falar - Onde nasce o racismo e o sexismo no Brasil? Na minha escola existe isso? (concepções históricas e análise das realidades dos indivíduos envolvidos na formação);</p> <p>Oficina - Experiências vivas de trocas.</p>
<p>28/04 (Quarta-feira) Grupo do 1º ao 5º Módulo 1 Horário – 18h30 às 20h10</p>	<p>Abertura (Coordenadoras das séries)</p> <p>Precisamos falar - Onde nasce o racismo e o sexismo no Brasil: na minha escola existe isso? (concepções históricas e análise das realidades dos indivíduos envolvidos na formação);</p> <p>Oficina - Experiências vivas de trocas.</p>
<p>10/05 (Segunda-feira) Grupo do 6º e 7º Módulo 2 Horário – 18h40 às 20h20</p>	<p>Avisos (Coordenadoras das séries)</p> <p>Precisamos falar - Racismo e sexismo na construção das nossas subjetividades e nas crianças. Como as minhas atitudes podem contribuir para uma educação antirracista e antissexista?</p>

	Oficina - Apresentação de estatísticas brasileiras e relatos de ex-alunos do CAV sobre a escola que tiveram e os impactos nas vidas.
12/05 (quarta-feira) Grupo do 1º ao 5º Módulo 2 Horário – 18h30 às 20h10	Avisos (Coordenadoras das séries) Precisamos falar - Racismo e sexismo na construção das nossas subjetividades. Como as minhas atitudes podem contribuir para uma educação antirracista e antissexista? Oficina - Apresentação de estatísticas brasileiras e relatos de ex-alunos do CAV sobre a escola que tiveram e os impactos nas suas vidas.
24/05 (Segunda-feira) Grupo do 6º e 7º Módulo 3 Horário – 18h40 às 20h20	Precisamos falar - Práticas para uma escola antirracista e antissexista: professores e alunos em (re) construção constante. Oficina: estudo de caso (reais do CAV) e sugestões de direcionamentos qualificados, com as concepções trabalhadas na formação.
26/05 (Quarta-feira) Grupo do 1º ao 5º Módulo 3 Horário – 18h30 às 20h10	Precisamos falar - Práticas para uma escola antirracista e antissexista: professores e alunos em (re) construção constante. Oficina: estudo de caso (reais do CAV) e sugestões de direcionamentos qualificados, com as concepções trabalhadas na formação.

MEDIADORAS:

Profª Naci Helena Rebouças Franco

Pós-doutorado em Sociologia da Educação – Universidade do Minho (Portugal).

Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA).

Professora Associada da Faculdade de Educação (UFBA).

Coordenadora do curso diurno de Pedagogia (UFBA).

Pesquisadora da Linha de Pesquisa Política e Gestão da Educação, do Núcleo Integrado de Estudos e Pesquisas sobre Infâncias e Educação Infantil (NEPESSI) e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Infantil, Crianças e Infâncias (GEPEICI).

Coordenadora do Grupo de Estudos ERÊ-Relações Étnico-Raciais na Educação Infantil.

Profª Eliane Fátima Boa Morte do Carmo

Doutoranda em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA).

Mestre em História da África, da Diáspora e dos Povos Indígenas pela Universidade Federal do Recôncavo Baiano (UFRB).

Coordenadora do Núcleo de Políticas Educacionais das Relações Étnico-Raciais da Secretaria Municipal de Educação de Salvador.

Pesquisadora do Grupo de Estudos ERÊ - Relações Étnico-Raciais na Educação Infantil.

Autora do livro “História e Cultura da África nos anos iniciais do Ensino Fundamental: os Adinkra”, publicado pela Artegraf em 2017.