



UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO  
PRÓ-REITORIA DE PÓS GRADUAÇÃO LATO SENSU  
EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

BRENO TADEU DE PINHO TAVARES BARROSO

**DESVENDANDO OBSTÁCULOS INVISÍVEIS:  
TENSÕES RACIAIS EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE PERIFERIA DE BELO  
HORIZONTE**

**Ouro Preto  
2023**

BRENO TADEU DE PINHO TAVARES BARROSO

**DESVENDANDO OBSTÁCULOS INVISÍVEIS:  
TENSÕES RACIAIS EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE PERIFERIA DE BELO  
HORIZONTE**

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao Curso de Pós Graduação Lato Sensu em Educação das Relações Étnico Raciais: História e Cultura Afro-brasileira e Indígena da Universidade Federal de Ouro Preto como requisito parcial para obtenção do título de Especialista.

**Ouro Preto  
2023**

## SISBIN - SISTEMA DE BIBLIOTECAS E INFORMAÇÃO

B277d Barroso, Breno Tadeu de Pinho Tavares.  
Desvendando obstáculos invisíveis [manuscrito]: tensões raciais em  
uma escola pública de periferia de Belo Horizonte. / Breno Tadeu de  
Pinho Tavares Barroso. - 2023.  
26 f.: il.: gráf., tab..

Orientador: Prof. Dr. Marcus Vinícius Fonseca.  
Produção Científica (Especialização). Universidade Federal de Ouro  
Preto. Departamento de Educação e Tecnologia.

1. Relações étnicas. 2. Racismo. 3. Racismo estrutural. 4. Conflitos  
étnicos. 5. Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte. I. Fonseca,  
Marcus Vinícius. II. Universidade Federal de Ouro Preto. III. Título.

CDU 37:323.118

Bibliotecário(a) Responsável: Iury de Souza Batista - CRB6/3841



## FOLHA DE APROVAÇÃO

**Breno Tadeu De Pinho Tavares Barroso**

**Desvendando obstáculos invisíveis: tensões raciais em uma escola pública de periferia de Belo Horizonte**

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao Curso de Pós Graduação Lato Sensu em Educação das Relações Étnico Raciais : História e Cultura Afro-brasileira e Indígena da Universidade Federal de Ouro Preto como requisito parcial para obtenção do título de Especialista.

Aprovada em 31 de março de 2023

### Membros da banca

Prof. Dr. Marcus Vinícius Fonseca - Orientador (Universidade Federal de Ouro Preto)  
Profa. Dra. Cristina Carla Sacramento ( Universidade Federal de Ouro Preto)  
Prof. Dr. Luciano Campos da Silva ( Universidade Federal de Ouro Preto)

Prof. Dr. Marcus Vinícius Fonseca, orientador do trabalho, aprovou a versão final e autorizou seu depósito na Biblioteca Digital de Trabalhos de Conclusão de Curso da UFOP em 19/06/2023.



Documento assinado eletronicamente por **Marcus Vinicius Fonseca, PROFESSOR DE MAGISTERIO SUPERIOR**, em 23/06/2023, às 18:02, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [http://sei.ufop.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](http://sei.ufop.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **0546065** e o código CRC **29E5D856**.

## **RESUMO**

O artigo busca analisar de que maneira as estruturas da escola, enquanto instituição, e da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte acabam por apagar as ocorrências de conflitos raciais em seu seio. Por meio da análise de registros de ocorrências escolares o trabalho busca identificar possíveis brechas nestas estruturas que permitam que casos de racismo passem despercebidos. A partir da análise do funcionamento de uma escola da regional norte de Belo Horizonte o artigo busca compreender os esforços da prefeitura da cidade em promover espaços saudáveis para as relações étnico-raciais.

## **ABSTRACT**

The article aims to analyze how the structures of the school and the Municipal Education Network of Belo Horizonte end up erasing occurrences of racial conflicts within them. By analyzing records of school incidents, the study seeks to identify possible loopholes in these structures that allow cases of racism to go unnoticed. Through an analysis of the functioning of a school in the northern region of Belo Horizonte, the article seeks to understand the efforts of the city government in promoting healthy spaces for ethnic-racial relations.

## **SUMÁRIO**

1. INTRODUÇÃO .....	4
2. DESENVOLVIMENTO .....	6
2.1 Relações étnico-raciais no ambiente da escola .....	6
2.2 Dimensionando o invisível .....	11
2.3 Além das estatísticas .....	17
2.4 A escola e as políticas municipais de combate ao racismo. ....	20
3. CONSIDERAÇÕES FINAIS: SUPERANDO A INVISIBILIDADE .....	24
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	25

## 1. INTRODUÇÃO

Como previsto por muitos profissionais da educação durante o período de isolamento social imposto pela pandemia do COVID-19,<sup>1</sup> o retorno às salas de aula trouxe inúmeros desafios a docentes e discentes. Além dos problemas ligados à aprendizagem, observou-se o aumento de questões de indisciplina e a deterioração das relações sociais, agora muito mais agressivas, seja entre os estudantes, ou destes para com seus professores e professoras.

Com o fechamento das escolas e a necessidade do ensino remoto, muitos alunos enfrentaram dificuldades para se adaptar à nova rotina. Durante a pandemia, crianças e adolescentes passaram muito tempo em casa, sem atividades e cronogramas estabelecidos, o que dificultou a adaptação às exigências da escola. A falta de interação social gerou estresse e ansiedade em muitos destes jovens, o que pode ter levado a comportamentos ríspidos ou violentos. Além disso, a incerteza e a instabilidade causadas pela pandemia trouxeram sentimentos de medo e raiva, contribuindo para o aumento da agressividade.

Com maior ou menor frequência e grau, na escola pode se observar violências de natureza física, psicológica e sexual, que, em parte, contam com a negligência de diferentes atores para se perpetrar. Essas violências podem ter efeitos devastadores na saúde física e mental dos estudantes, bem como afetar negativamente o rendimento acadêmico e a capacidade de se relacionar socialmente. Somando-se estes problemas inerentes ao espaço escolar aos efeitos gerados pelo período em que as salas de aula ficaram fechadas, o aumento exponencial de casos de violência seria naturalmente esperado.

Brincadeiras e brigas fazem parte do processo de socialização de crianças e adolescentes em qualquer ambiente, inclusive na escola. Nem sempre implicam em inimizade permanente, porém, quando xingamentos raciais são mobilizados, cria-se condições para que o racismo possa se consolidar. Ele compromete o sentimento de indústria (a tentativa do estudante em ser reconhecido pela

---

<sup>1</sup> <https://pebmed.com.br/consequencias-do-isolamento-social-para-os-estudantes-brasileiros-durante-a-pandemia/#:~:text=Pediatria-,Consequ%C3%Aancias%20do%20isolamento%20social%20para%20os%20estudantes%20brasileiros%20durante%20a,e%20demais%20profissionais%20de%20sa%C3%BAde>.

produção de coisas), favorecendo a inadequação, o sentimento de inferioridade e a alienação (FAZZI, 2004). A falta de preparo de educadores em lidar com episódios de preconceito e discriminação em ambiente escolar acaba por reforçar essas atitudes e desconsidera o prejuízo que elas podem causar a todos (CARAPELLO, 2020)

A motivação para este trabalho parte do incômodo gerado pela incapacidade da escola enquanto instituição em enxergar, debater e mitigar as tensões raciais vividas em seu seio. A pesquisa teve início a partir de observações coletadas durante a experiência de lecionar aulas de história nas turmas de sexto ao nono ano e da análise dos registros de ocorrências produzidos pela coordenação de uma escola municipal em Belo Horizonte ao longo do ano de 2022. Estes documentos são produzidos em sua maioria, mas não somente, quando a família do estudante é comunicada sobre algum ato de indisciplina, ou quando é convocada para uma reunião em privado sobre o desempenho ou comportamento do aluno. Além de relatar os eventos ocorridos, estes registros costumam trazer as queixas dos professores e professoras sobre o jovem em questão, assim como a sua versão dos fatos e as medidas acordadas por todas as partes para que os problemas sejam superados. Também foi analisado o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola a fim de se analisar a importância dada pela instituição às questões conexas às relações étnico-raciais.

Além da pertinência do conceito de *bullying* para as situações observadas em sala de aula e nos registros de ocorrências, também será analisada a maneira como a instituição percebe elementos raciais nos conflitos entre seus alunos. A escola se prepara para promover um ambiente saudável para as relações étnico-raciais? Há algum tipo de registro que produza estatísticas que subsidiem uma ação direta para solucionar estes problemas de natureza racial? Quais são os princípios norteadores para a criação de um ambiente saudável para as relações étnico-raciais nas escolas da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte e quais documentos apontam este caminho? Como a instituição atua pela implementação das leis nº 10.639/03 e 11.645/08 que tornam obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena? Como se encontra a escola dentro dos objetivos traçados para a promoção da igualdade racial pela Prefeitura Municipal de Belo Horizonte e suas secretarias?



A avaliação destas questões teve como ponto de partida casos de tensões raciais em 4 turmas do turno vespertino, duas de sétimo e duas de oitavo ano, contando em média com 25 alunos cada. Embora tenham sido analisados registros de ocorrência de todos os turnos, o universo abordado nesta pesquisa concentra-se nas observações coletadas durante as aulas de história das 7 turmas do turno da tarde, sendo duas de sexto ano, duas de sétimo, duas de oitavo e uma do nono ano.

## **2. DESENVOLVIMENTO**

### **2.1 Relações étnico-raciais no ambiente da escola**

A Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte oferta em suas escolas o ensino da educação infantil até o final do ensino fundamental, além da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Trabalhando com o sistema de progressão continuada, a Secretaria Municipal de Educação (SMED) divide o ensino fundamental em três ciclos, havendo a possibilidade de reprovação por desempenho apenas ao final de cada um deles: 1º ciclo (1º ao 3º ano), 2º ciclo (4º ao 6º ano) e 3º ciclo (7º ao 9º).

A escola em análise foi inaugurada em 1991 no bairro Jardim Felicidade, na regional norte de Belo Horizonte. Área de extrema vulnerabilidade social, a região, que tem sua origem nos anos 1980 a partir da ocupação de terras devolutas por uma população carente e desabrigada (BELO HORIZONTE, 2011), possui na escola um importante centro de apoio à comunidade. Sem a escola durante a pandemia, muitas crianças e adolescentes tiveram limitações além das já citadas, pois também perderam acesso a pelo menos uma refeição balanceada por dia.

No ano de 2022 a escola contou com 340 alunos no turno matutino, 176 no vespertino e 92 nas turmas noturnas. No turno da manhã, são atendidas turmas iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano), enquanto à tarde são ofertadas aulas para os alunos do 6º ao 9º ano. Já o EJA ocorre no período da noite. Ao longo de 2022 foram presenciadas diferentes formas de violências simbólicas e físicas praticadas e experienciadas pelos estudantes do período da tarde, turno em que as observações apresentadas neste trabalho foram colhidas durante o trabalho de seu autor como professor de história das turmas do 6º ao 9º ano.

Essa percepção sobre o aumento da violência no cenário em análise vai de encontro aos resultados da pesquisa realizada de forma online pela organização social Nova Escola com 5.305 educadores de todas as regiões brasileiras entre os dias 8 e 22 de julho de 2022. Segundo o estudo, 65,8% dos entrevistados relatam terem sentido o aumento de casos violentos no retorno às aulas após a pandemia. Entre os principais motivos apontados pelos professores para a agressividade dos estudantes estão o aumento de doenças psicológicas por conta do isolamento nesse período (50,6%) e o agravamento da vulnerabilidade das famílias durante a pandemia (46%) (MELO, 2022).

Nas turmas de 6º ano, compostas por alunos entre 10 e 12 anos de idade, a esperada agitação e imaturidade para lidar com regras e limites, manutenção de foco e silêncio durante as aulas foram muito além do esperado para o final de 2º ciclo. Tradicionalmente entendido como período de adaptação, o 6º ano já é aquele em que os profissionais da educação do turno da tarde se preparam para serem mais demandados, seja na esfera disciplinar, pedagógica ou afetiva. O que se mostrou novo para o 6º ano no retorno ao ensino presencial foi o aumento do uso de “palavrões”, utilizados não somente com o objetivo de ofender, mas naturalizados como forma de tratamento.<sup>2</sup>

Nas turmas de 7º e 8º ano, que devido à pandemia não puderam vivenciar a transição natural do segundo para o terceiro ciclo, representada pelo 6º ano, os problemas aparecem em maior número e de forma mais grave. Ao contrário do esperado, muitas das rotinas escolares, como levar o material correspondente às aulas do dia, realização de atividades extraclasse, não se levantar sem autorização do professor, manutenção dos celulares sem som e dentro das mochilas, entre outras, não se tornaram habituais.

O comportamento geral dessas turmas em muito remete aos problemas tradicionais causados pela agitação e imaturidade enfrentados em salas de 6º ano, que além de não terem sido superados, somaram-se a atitudes que se naturalizaram entre os estudantes, que não demonstram se ofender ou se incomodar, tumultuam a aula, geram conflitos e demandam constantes intervenções dos professores e professoras. Embora esses estudantes tenham

---

<sup>2</sup> Segundo observações durante as aulas de história e relatos compartilhados na sala dos professores.

despertado em seus professores a percepção de estarem mais infantilizados do que turmas dos mesmos anos em períodos pré-pandêmicos, é importante ter em mente que já se encontram na fase da adolescência, iniciando a transição à vida adulta e trazendo novas dinâmicas às relações sociais vividas em sala de aula:

É um período da vida em que o corpo muda radicalmente de proporções, a puberdade genital muda o corpo e a imaginação com toda espécie de impulsos, a intimidade com o outro sexo se inicia e o futuro imediato o coloca diante de um número excessivo de possibilidades e escolhas conflitantes [...]. Ele deve fazer uma série de seleções cada vez mais específicas de compromissos pessoais, ocupacionais, sexuais e ideológicos. (ERIKSON, 1968 *apud* QUIROGA, VITALLE, 2013, p. 864).

A pandemia e o período de isolamento social parecem ter deixado ainda mais porosa a barreira entre a infância e a adolescência, ao mesmo tempo que a distância para a vida adulta se tornou maior. Na experiência vivida nas turmas de 7º e 8º ano ao longo de 2022 foi possível notar por muitas vezes atitudes e falas violentas, sexistas e racistas sendo naturalizadas pelos atores envolvidos, agressores e vítimas, como brincadeiras infantis, sem maldade. Os problemas listados, como dito anteriormente, não são novidades, mas no pós-pandemia, como analisado pela pesquisa de Nova Escola, aumentaram muito em frequência e grau, demonstrando que o período fora da escola tirou dos adolescentes os limites naturalmente desenhados pelo convívio social. Porém, o que mais se destacou entre a lista de problemas vivenciados no ano de 2022 nas turmas de 7º e 8º ano foram as “brincadeiras” e ofensas raciais. A agressividade exponenciada pela pandemia adotou uma faceta ainda mais cruel por meio de atitudes e falas racistas. Não que termos ou ações do tipo nunca tenham sido percebidos nas outras turmas da escola ou em anos letivos anteriores, mas, pelo menos nos últimos cinco anos (período em que o autor deste trabalho leciona na escola), eram esporádicas e pontuais.

O comportamento das turmas de sétimo e oitavo ano, contudo, não se repete por toda a escola. No 9º ano, por exemplo, comentários racializados foram ouvidos, porém pode-se traçar diferenças nos sentidos e intenções da mobilização destes temas pelos estudantes. Os alunos desta turma, que estudam juntos desde o 6º ano, realizado presencialmente, se conhecem e identificam os limites da sociabilidade de cada um. Mais velhos, prestes a saírem para realizar o ensino médio em outras instituições, possuem vida social fora do

ambiente escolar, muitos inclusive já trabalhando como menores aprendizes. Estão, portanto, mais acostumados a conviver com a diferença e com os códigos sociais necessários para que as aulas fluíssem mais harmoniosamente.

Longe de ser uma turma sem seus problemas como conversas paralelas, brincadeiras fora de hora, ou falta de interesse em aprender, o 9º ano, no que tange à questão racial, demonstrou em muitos momentos atitudes interessantes, como rejeitar que traços físicos de colegas negros fossem utilizados para brincadeiras, críticas ou argumentos em disputas verbais. Na linguagem utilizada pelos alunos, este tipo de comentário seria “brava”, ou seja, um “vacilo” não aceitável, além dos limites dos códigos de convivência estabelecidos para suas relações sociais. Também foram ouvidos comentários de autoafirmação da estética negra (trazida à sala de aula nos penteados, acessórios e roupas de muitos), e sobre a necessidade dos alunos negros se protegerem (em um contexto de brincadeira, ao ser alvo de outro colega negro, um estudante teve essa resposta).

Um garoto em específico, preto retinto<sup>3</sup>, popular e bem relacionado com todos, sempre que é corrigido ou preterido por seus companheiros de classe, atribui racismo à sua exclusão, mesmo que nenhuma ofensa racial lhe tenha sido dirigida, ou que tudo tenha iniciado com algum comportamento inconveniente seu. Quando questionado sobre corriqueiramente se defender com a frase “só porque sou preto”, e se se sentia realmente vítima de racismo, o aluno respondeu que não, que só estaria “enchendo o saco” dos colegas. Embora este tipo de atitude também denote sinais dos problemas das relações étnico-raciais brasileiras, pode ser atribuído mais à imaturidade do jovem do que de fato à prática do racismo realizada por algum outro aluno.

No contexto das turmas de 7º e 8º ano, o que se observou foi o uso de adjetivos racializados como forma de ofensa e exclusão de colegas. Os jargões enraizados no vocabulário racista e discriminatório brasileiro se tornaram formas comuns de tratamento. Não era raro os professores e professoras relatarem durante os intervalos na sala dos funcionários terem ouvido estudantes se chamando de “macaco”, “negão”, “preto”, “escravo”, “beijudo”, entre outros.

---

<sup>3</sup> Negro de pele escura.

Durante as aulas de história, quando se abordava a história da África no comércio Atlântico e a introdução da escravidão no Brasil, era comum que o nome de algum aluno fosse apontado como um dos personagens negros nas ilustrações. O mesmo ocorreu no 8º ano durante discussões sobre o processo abolicionista ou quando analisadas imagens sobre o imperialismo no continente africano.

Durante a realização de atividades em duplas na aula de história do 7º ano, alguns alunos começaram a rir após verificarem seus celulares. Quando questionados sobre o que estaria acontecendo, um estudante revelou que estariam rindo das figurinhas utilizadas no grupo da turma no *whatsapp*. Um dos alunos havia pegado foto de todos os colegas, recortado em um aplicativo e inserido textos com os adjetivos que se chamavam diariamente durante as aulas. Termos como “feio”, “chato”, “lerdo” e “preguiçoso”, entre outros, se juntavam às expressões racistas. Dois estudantes foram identificados como os autores e conduzidos à sala da direção, sendo um deles, segundo o sistema de matrículas da escola, branco, e o outro, negro. Questionados, alegaram se tratar de brincadeiras sem maldade, feitas inclusive pelos colegas negros. Nenhuma das duas famílias foram convocadas para uma reunião.

Um dos estudantes da mesma turma, apelidado pelo nome de um ex-jogador de futebol negro, mesmo sem praticar o esporte, constantemente era alvo de piadas pelo tamanho de seu nariz e lábios, também tendo seu cabelo como alvo de gozações, chamado de “cabelo de maconha”. Às intervenções dos professores e professoras que buscavam o blindar desse tipo de comentário, o aluno argumentava que se tratava apenas de brincadeira, que também respondia da mesma forma e todos eram amigos. E, de fato, as trocas de ofensas, racistas ou não, percorriam estradas de mãos duplas, gerando uma sociabilidade baseada em preceitos violentos, que, na opinião do corpo docente, constituíam uma espécie de preço a ser aceito para não ser excluído do convívio.

A naturalização e a aceitação de comportamentos e falas racistas, no entanto, não era compartilhada por todos. Uma aluna teve que ser contida por uma professora ao reagir ao comentário de um colega que chamou seu cabelo de “juba de leão”. Na coordenação, a aluna explicou que apenas havia solicitado silêncio para realizar uma atividade, mas foi recebida com deboche e a ofensa

pelos colegas. Relatou também outros comentários de cunho racista que ela e outros colegas já haviam recebido, porém que ela não estaria mais disposta a aceitar.

Apesar de todos os professores do 7º e do 8º ano já terem presenciados fatos semelhantes, o tema do racismo não aparecia durante as reuniões gerais com a coordenação e direção. Quando abordado o mau comportamento das turmas, tudo era tratado de forma ampla e geral, como apenas indisciplinas potencializadas pelo período da pandemia. Quando muito, alguns eventos, sem aprofundamento sobre origens e natureza das ações praticadas, foram categorizados como fruto de *bullying*, conceito que descreve atitudes agressivas intencionais e repetidas, com objetivo de causar danos em uma relação interpessoal em que o poder não é equilibrado (CHAVES, SOUZA, 2018). Até que ponto esse conceito é suficiente para analisar as dinâmicas vividas nestas salas de aula? Seria ele capaz de abordar as nuances étnico-raciais de uma escola de periferia brasileira, ou as invisibiliza?

## **2.2 Dimensionando o invisível**

Quantificar a ocorrência de casos de *bullying* ou racismo na instituição mostrou-se um desafio em função da forma de gestão dos dados pela direção da escola. A equipe de direção e coordenação iniciada em 2022 descartou todos os registros de anos anteriores, o que torna impossível estabelecer comparações e gerar um histórico. Não existe digitalização dos registros; tudo é feito à mão, o que aumenta a possibilidade de erros e perda de informações, além de impedir uma visão rápida e geral dos problemas disciplinares vividos na escola. Embora haja um formulário para registro das ocorrências, nem sempre ele é preenchido completamente. Por vezes, dados importantes como nome completo ou turma do estudante não foram informados. Tampouco há uniformidade na maneira de se produzir ou acondicionar estes documentos. Vários tipos de suporte são usados para os registros arquivados, como o comunicado enviado para a família, o formulário de reunião com alunos e familiares, e anotações nos cadernos das coordenadoras. Como todo este processo percorre um caminho não padronizado, dependente de quem atenderá à demanda, é possível que muitas ocorrências sejam resolvidas sem sequer gerar algum tipo de registro.

Ao todo foram encontrados e analisados 174 registros de ocorrências, sendo 84 do turno da manhã e 90 do turno da tarde. Como em um mesmo documento podem ser listadas mais de uma queixa e personagens, foram encontradas 270 infrações e 145 estudantes diferentes (45 do gênero feminino e 100 do masculino), sendo 76 do turno matutino e 69 do vespertino, relacionados como agentes ou vítimas. Por atender a um público majoritariamente adulto, o turno da noite não possui registros de ocorrências.

Como estes documentos são todos preenchidos a mão, não há um sistema de catalogação dessas ocorrências por tipo. Por isso, o primeiro desafio identificado foi a classificação dos registros de acordo com o que foi relatado por coordenadores, professores, alunos e familiares nos formulários ou anotações em cadernos da coordenação. Foi possível categorizar as ocorrências em 14 tipos, listados na Tabela 1:

**Tabela 1 – Registros de ocorrências por turno**

<b>Tipo</b>	<b>Descrição</b>	<b>Manhã</b>	<b>Tarde</b>	<b>Total</b>
Agressão	Ataques físicos unilaterais	19	7	26
Atrapalhou a aula	Estudante inviabilizou o andamento da aula por meio de conversas ou brincadeiras	10	31	41
Briga	Troca de agressões físicas	18	10	28
<i>Bullying</i>	Contabilizada quando nominalmente citada por algum dos envolvidos na reunião que gerou o documento	6	3	9
Cigarro / Drogas	Relata episódios em que estudantes foram encontrados fumando ou portando cigarros ou drogas	0	5	5
Depredação	Quando houve intenção em causar danos físicos à estrutura escolar	0	5	5
Desrespeito	Agressões verbais à turma ou professor	12	40	52
Dificuldade em socializar	Parte de diagnóstico dos professores e professoras, ou de queixas das famílias.	4	2	6
Entrada e saída	Descreve a ausência de uniforme, atrasos na entrada, e, no caso dos alunos mais novos (que não podem sair sozinhos da escola), a demora dos responsáveis para os buscar	8	8	16
Fora de sala	Atrasos no retorno à sala de aula após o intervalo ou aulas de educação física e tentativas de se esconder e cabular aula	5	7	12
Furto / dano	Situações de furto ou destruição de lápis, canetas, réguas, tesouras e outros	4	6	10
Importunação sexual	Casos de assédio verbal e de contato físico não autorizado de natureza sexual	5	3	8
Objetos não pedagógicos	Brinquedos ou itens que podem causar danos físicos a estudantes ou à escola, como facas ou isqueiros	1	4	5

Rendimento escolar	Produzidas quando há por parte da escola ou da família a preocupação com o desenvolvimento e o aprendizado dos estudantes, além do risco de reprovação	26	21	47
--------------------	--	----	----	----

Fonte: Elaborado pelo Autor da Pesquisa

Após a categorização das ocorrências foi preciso identificar os estudantes nelas listados de acordo com a classificação por cor ou raça utilizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Devido à natureza deste trabalho, não foi possível realizar questionários de auto e heteroatribuição racial<sup>4</sup> com os alunos e professores, respectivamente, e observar até que ponto a identificação realizada pelos educandos e educadores se relaciona com a frequência dos nomes envolvidos nas ocorrências ligadas a algum tipo de violência<sup>5</sup>. Diante dessa impossibilidade de investigação, partiu-se para os registros nos sistemas digitais.

Na chave de acesso ao Sistema de Gestão Escolar (SGE) disponibilizado pela SMED para que professores e professoras lancem as notas e tenham acesso às listagens das turmas, não é possível acessar informações pessoais e familiares dos alunos. Somente usuários do sistema na secretaria e cargos de gestão conseguem visualizar os dados completos dos estudantes, inclusive a identificação de cor ou raça atribuída pelos pais ou responsáveis no momento da matrícula. O sistema utiliza da mesma classificação racial do IBGE, dando a opção aos familiares de declararem o aluno como branco, preto, pardo, indígena ou amarelo.

Com o auxílio da secretária da escola foi possível analisar a ficha de cada estudante listado nas ocorrências e os identificar racialmente. Nas 174 ocorrências registradas, foram encontrados 80 estudantes pardos, 28 brancos e 16 pretos. Não foi possível determinar a classificação racial de 21 estudantes, seja porque a falta de informação nos formulários de ocorrência não permitiu

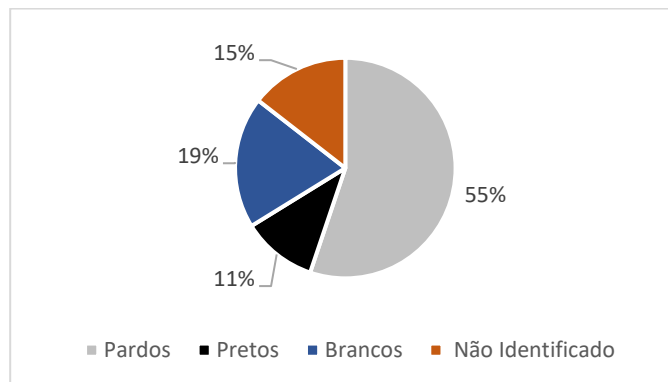
<sup>4</sup> A necessidade de aprovação no Conselho de Ética da Universidade Federal de Ouro Preto não permitiria tempo hábil para a realização dos questionários.

<sup>5</sup> No artigo “Quem é negro, quem é branco: desempenho escolar e classificação racial de alunos”, Marília Carvalho (2005) cruzou dados de questionários respondidos por estudantes e professores para analisar o desempenho escolar. Uma de suas conclusões foi a de que, além de muitas vezes as respostas não serem semelhantes, a identificação atribuída aos alunos pelos professores sofria variações de acordo com seus comportamento e notas. Enquanto alguns bons alunos eram “embranquecidos” por seus professores, entre os de piores notas ocorria fenômeno contrário.



identificar homônimos em uma mesma turma ou ano, ou até mesmo por se tratar de alunos transferidos da escola e retirados do banco de dados.

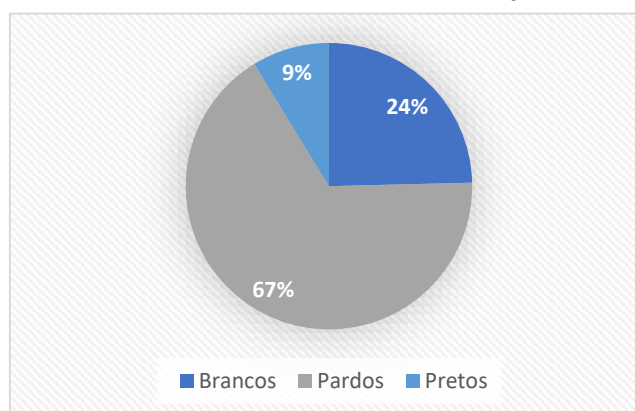
**Gráfico 1: estudantes envolvidos em ocorrências na escola - por raça ou cor**



**Fonte: Elaborado Pelo Pesquisador, 2022**

Uma vez que seria muito trabalhoso abrir a ficha de matrícula de todos os alunos, foi procurado no SGE a consolidação desses dados para saber o quanto esses números representam no cômputo geral da escola. Mais um entrave da burocracia do sistema se apresentou, uma vez que essa informação só é disponibilizada em um portal de auditoria que também não é acessível a professores e professoras. Contando com a colaboração da secretária escolar novamente, foi possível obter os seguintes dados gerais sobre os alunos da manhã e da tarde<sup>6</sup>: dos 516 matriculados nos dois turnos durante o ano de 2022, 127 (24,6%) são identificados como brancos no sistema, enquanto pardos somam 344 (66,6%) e pretos, 45 (8,7%).

**Gráfico 2 – Estudantes da escola – por raça/cor (%)**



<sup>6</sup> O turno da noite foi excluído desta contagem por não possuir registros de ocorrências.

Fonte: Elaborado Pelo Pesquisador, 2022

Embora o pertencimento racial neste caso seja um apontamento da família, se aproximando de uma autodeclaração, ele nem sempre coincide com a percepção de professores e colegas de classe de seus filhos. Como a discriminação e o preconceito partem de terceiros, é a classificação racial atribuída por estes às suas vítimas que está na gênese das ofensas, agressões e segregações presenciadas durante as aulas (CARVALHO, 2005). As violências raciais as quais os estudantes estão sujeitos, portanto, dependem mais de como são lidos por seus colegas do que de suas percepções acerca de sua etnia.

Como o conceito brasileiro de raça é fluído, baseado em fenótipo e condições socioeconômicas, leva à multiplicidade das categorias raciais na linguagem popular – em oposição às censitárias – e à indeterminação dos sujeitos. Muitas vezes os responsáveis pela matrícula do estudante não possuem afirmação sobre o seu próprio pertencimento racial, o que leva a um “efeito embranquecimento”, em que ocorrem divergências entre a cor atribuída e a autopercebida (VALLE SILVA, 1994 *apud* FAZZI, 2004). Este efeito é alimentado, ainda, pela visão negativa em relação ao uso do termo "preto" nas declarações de cor (FAZZI, 2004), o que pode influenciar na forma como os responsáveis identificam suas crianças no momento do cadastro na escola e gerar distorções nas estatísticas retiradas dos registros de ocorrências. Daí a importância de a escola criar estratégias para compreensão de pais e alunos que pardos e pretos devem se apoderar do termo “negro” – que vem sendo utilizado pelo movimento antirracista brasileiro desde os anos 1930, buscando reverter seu sentido pejorativo, desestigmatizando a negritude e diminuindo a ambiguidade de nossa classificação racial (CARVALHO, 2005).

Cruzando os dados gerais da escola com aqueles levantados pelos registros de ocorrência, observa-se que 145 (28,1%) dos alunos dos turnos analisados tiveram algum problema ao longo do ano letivo. Ao se olhar para o pertencimento étnico-racial destes estudantes relatados em ocorrências, afere-se que não há grande discrepância para o total global. Os pardos representam 55% (80) dos alunos atendidos pela coordenação, enquanto os brancos 19% (28), e os pretos 11% (16). Como já registrado, não foi possível averiguar cor ou raça de 21

estudantes, o equivalente a 15% dos nomes listados, o que pode contribuir para a distorção observada no percentual de pardos envolvidos em ocorrências em relação ao seu total na escola.

**Tabela 2 – ocorrências por raça ou cor dos estudantes envolvidos**

<b>Tipo</b>	<b>Branços</b>	<b>Pardos</b>	<b>Pretos</b>	<b>Não identificados</b>	<b>Total</b>
Agressão	6	15	2	3	26
Atrapalhou a aula	12	21	4	4	41
Briga	7	11	4	6	28
<i>Bullying</i>	1	7	1	0	9
Cigarro/Droga	0	5	0	0	5
Depredação	2	3	0	0	5
Desrespeito	10	32	5	5	52
Dificuldade em socializar	2	1	2	1	6
Entrada e saída	6	8	1	1	16
Fora de sala	1	9	2	0	12
Furto	2	8	0	0	10
Importunação sexual	0	7	0	1	8
Objetos não pedagógicos	1	2	0	2	5
Rendimento escolar	10	28	3	6	47
<b>Percentual</b>	22,22%	58,14%	8,88%	10,74%	100%

Fonte: Elaborado Pelo Pesquisador, 2022

Quando identificadas de acordo com a raça ou cor dos envolvidos (Tabela 2), as ocorrências registradas não indicam uma maior frequência de alunos declarados como pardos ou pretos em relação aos brancos. A participação dos três grupos pouco varia em relação a sua divisão geral. Uma observação pertinente é que, embora em números absolutos os pretos sejam minoria na escola, um percentual maior entre esses estudantes (35,5%) teve algum tipo de problema registrado na coordenação, contra 23,2% dos pardos e 22% dos brancos.

**Tabela 3 – Representação dos grupos raciais nos registros de ocorrências**

	<b>Total na escola</b>	<b>Percentual na escola</b>	<b>Total nos registros</b>	<b>Percentual na escola de estudantes dessa cor envolvidos nos registros</b>	<b>Percentual nos registros</b>
<b>Branços</b>	127	24,6%	28	22%	19%
<b>Pardos</b>	344	66,6%	80	23,2%	55%
<b>Pretos</b>	45	8,7%	16	35,5%	11%
<b>Sem identificação</b>	0	0	21	100%	15%
<b>Total</b>	516	100%	145	28,1%	100%

Fonte: Elaborado Pelo Pesquisador, 2022

Partindo apenas das estatísticas, e ignorando os pontos cegos gerados em sua produção, seria possível concluir que as relações étnico-raciais na escola ocorrem em ambiente propício e de forma harmoniosa, sem conflitos. Esta versão contrasta, contudo, com as observações, principalmente nos sétimos e oitavos anos, recolhidas durante as aulas de história, e também com as impressões trocadas por professores durante os encontros nos corredores ou nos momentos do café durante o intervalo. Os dados permitem não só a constatação de que os conflitos raciais observados são assimilados de forma natural entre os estudantes, mas também a possibilidade de um apagamento sistemático destas tensões por parte da instituição, que sistematicamente não as registra. As violências de origem étnico-racial ficam, portanto, soterradas sob duas camadas de silenciamento.

### **2.3 Além das estatísticas**

Algumas hipóteses podem contribuir para a compreensão da diferença entre a percepção da experiência vivida em sala de aula e coletada com outros educadores da instituição e a concretude dos números. Como já apontado, em alguns casos a forma de produção dos registros de ocorrências não permite a identificação das partes envolvidas e não apresentam investigação sobre a origem dos problemas. A inexistência de tipificação para as infrações, especialmente uma categoria que expresse para o responsável pelo preenchimento do documento a possibilidade de haver algum elemento étnico-racial na origem do problema, não colabora para a construção dos indicadores que permitam consolidar a percepção das tensões raciais na escola. O acondicionamento destes documentos também levanta dúvidas se todas as queixas realmente geraram algum tipo de anotação e se realmente tudo o que foi produzido está arquivado, dúvida nascida da constatação do descarte dos registros de anos anteriores.

A subnotificação de problemas também ocorre devido ao fato de, por vezes, as situações se resolverem na própria sala de aula, com a ação direta de professores e professoras, que não sentem necessidade de levar o caso à coordenação e às famílias, ou ainda, que não acreditam que isto trará algum resultado efetivo, e até mesmo que seja possível corrigir o comportamento de certos estudantes, mesmo em casos graves. Essa noção ajuda a compreender

porque muitos nomes repetidos exaustivamente nas conversas não oficiais entre os educadores não se encontram na listagem das ocorrências. Embora estereotipados como indisciplinados, estes jovens são invisibilizados e jogados às margens, sem acompanhamento da escola e familiares. A estereotipação, que pode ser compreendida como “um conjunto de crenças sobre os atributos pessoais de um grupo de pessoas” (ASHMORE e DEL BOCA apud FAZZI, 2004, p. 42), apresenta-se, portanto, como manifestação atitudinal de preconceitos.

Há ainda a falta de formação, ou sensibilidade, dos professores e professoras para as relações étnico-raciais. Embora o termo *bullying* tenha entrado no centro de muitas discussões entre profissionais da educação nos últimos anos, estes ainda possuem conhecimento fragmentado e pouco abrangente sobre seu conceito, resumindo-o a agressões verbais e físicas (ROSA, SILVA, 2013). Ignoram o fato de tratar-se de uma violência absolutamente distinta do racismo, este “resultante da aversão, por vezes, do ódio, em relação a pessoas que possuem um pertencimento racial observável por meio de sinais, tais como: cor da pele, tipo de cabelo, etc.” (GOMES, 2005, p.52 apud SOUZA, 2016, p. 89).

Quando tratamos *bullying* e racismo como sinônimos, reforçamos o racismo brasileiro, ou seja, confundimos como ambos se estruturam, como se o racismo ocorresse apenas nas relações interpessoais. [...] Tratá-los como sinônimos reforça a perspectiva brasileira de abordagem do racismo, ou seja, a negação do racismo se fortalece na denominação do mesmo como *bullying* (SOUZA, 2016, p. 92).

Às distorções nas declarações de cor na matrícula de estudantes, soma-se como desafio no combate às discriminações e ao racismo nas escolas da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte a indisponibilidade desses dados ao corpo docente. Uma vez que crianças e adolescentes raramente abordam seu pertencimento racial de forma espontânea (FAZZI, 2004), é importante aos professores conhecer as identidades raciais dos estudantes<sup>7</sup> para entender as diferenças e nuances culturais que podem estar presentes na sala de aula. Além disso, a falta de informações sobre a etnia dos estudantes pode dificultar a capacidade de um professor em criar um ambiente seguro e inclusivo para todos. Essa ignorância estatística sobre o perfil racial dos estudantes faz com que o corpo docente se acomode em uma posição de inação, sem interesse em

---

<sup>7</sup> Sem que se fira os princípios da Lei Geral de Proteção de Dados, anonimizando as informações individuais, mas ainda assim permitindo um panorama sobre o perfil étnico da escola e de cada turma.

combater um problema tão complexo, mas não mensurado. Aceitar a presença deste quadro discriminatório é doloroso e pode causar vergonha, porém sua transformação em tabu dificulta a superação de preconceitos raciais enraizados, transmitidos e assimilados desde a infância (FAZZI, 2004). Enquanto instituição, a escola deve se munir de informações para se tornar um ambiente promulgador de relações étnico-raciais saudáveis, e não mais um espaço de manutenção do racismo estrutural.

As instituições são apenas a materialização de uma estrutura social ou de um modo de socialização que tem o racismo como um de seus componentes orgânicos. Dito de modo mais direto: as instituições são racistas por que a sociedade é racista. [...] Não é algo criado pela instituição, mas por ela reproduzido. [...] Sem nada fazer, toda instituição irá se tornar uma correia de transmissão de privilégios e violências racistas e sexistas (ALMEIDA, 2021).

Compreendendo a dimensão estrutural do racismo, pode-se concluir que a solução para as tensões raciais observadas no 7º e 8º ano da escola não se restringirá à atuação do professor testemunha do ato discriminatório, nem ao espaço da sala de aula. É preciso alinhar a atuação de todos os profissionais da escola às diretrizes de promoção da igualdade racial de diferentes esferas do poder público e conhecer os documentos, produzidos pela PBH e suas secretarias, que pavimentam este caminho, podendo assim avaliar o quanto dele já foi percorrido.

Uma demonstração desse racismo estrutural pode ser observada na escola em análise no ano de 2022, quando sob a nova gestão houve um esvaziamento da temática na tradicional feira cultural do mês de novembro. O evento aberto à comunidade deixou de ter o mês da consciência negra como eixo central, preterido por questões ambientais. A temática racial só se fez presente devido a organização das professoras de língua portuguesa e artes, e do professor de história, autor deste trabalho, para realizarem uma exposição de poemas e produções visuais sobre a cultura afro-brasileira e preconceito racial. O silenciamento à temática étnico-racial só não foi total pela atuação desses profissionais.

Quando se analisa o Projeto Político Pedagógico da escola, percebe-se a materialização formal das práticas de silenciamento e o quanto a instituição se encontra defasada para o combate ao racismo em seu interior. O documento

vigente foi produzido em dezembro de 2004, quando a escola contava apenas com turmas dos 1º e 2º ciclos. Embora tenha sido publicado quase dois anos após a lei 10.639 (assinada em 09 de janeiro de 2003), em nenhuma de suas páginas aparecem os termos “afro-brasileiro”, “etnia”, “étnico-racial”, “preconceito”, “raça”, “racial” ou “racismo”. Ocorrem apenas menções ao tema da diversidade em sentido amplo e genérico, como na introdução, em que a escola é compreendida como “espaço de socialização e vivência, sintonizada com a pluralidade de experiências e necessidades culturais” e de “construção de identidades diversas (ESCOLA MUNICIPAL\_\_\_, 2004, p.3)

Ainda que em sua “caracterização da realidade” (ESCOLA MUNICIPAL\_\_\_, 2004, p.7) a escola descreva e se proponha a suprir as carências da comunidade do bairro Jardim Felicidade, reconhecendo que sua clientela pertença às classes menos favorecidas economicamente, o PPP não leva em consideração o aspecto étnico-racial de seus alunos na elaboração de seus objetivos gerais, matriz curricular e formas de avaliação. O documento objetiva promover a construção da cidadania e aumentar a autoestima dos alunos, levando em conta as “diversidades históricas e culturais da comunidade escolar” (ESCOLA MUNICIPAL\_\_\_, 2004, p. 12). No entanto, não há uma descrição detalhada dessas diversidades, o que indica a incompatibilidade do documento com o compromisso de erradicar a discriminação e desigualdade racial presente no Plano Municipal. O PPP também visa “garantir o processo de aprendizagem, respeitando as diferenças individuais” (ESCOLA MUNICIPAL\_\_\_, 2004, p. 13), sem especificar a natureza destas, o que reforça seu descompasso em relação à construção da igualdade racial em ambiente escolar.

#### **2.4 A escola e as políticas municipais de combate ao racismo.**

A implementação de medidas de combate ao racismo dentro das escolas não pode se dar somente na dimensão pedagógica. Ela demanda regulamentação e normatizações, cabendo aos conselhos municipais a produção de diretrizes (GOMES, 2012). Ao adequar, ainda em 1990, em seus estabelecimentos educacionais os programas de ensino das disciplinas de geografia, história, comunicação e expressão, estudos sociais e educação artística à realidade histórica afro-brasileira, a cidade de Belo Horizonte se tornou uma das pioneiras no Brasil em promoção de políticas para superação das tensões étnico-raciais

(FONSECA, 2022). Em 1998, com a criação da Secretaria Municipal para Assuntos da Comunidade Negra (SMACON), a política de Promoção da Igualdade Racial da cidade antecedeu a implantação da mesma em nível federal (BELO HORIZONTE, 2019). Atualmente vinculada à Subsecretaria de Direito e Cidadania (SUDC), a Diretoria de Políticas para a Igualdade Racial (DPIR) é responsável pela elaboração do Plano Municipal de Promoção da Igualdade Racial (PMPIR) para o decênio 2019-2028.

O plano estabelece objetivos em quatro temporalidades: curto prazo (2019-2021), médio prazo (2021-2023), longo prazo (2023-2028) e ações permanentes. Suas ações se estruturam em oito eixos, cada um com metas próprias, distribuídos entre diferentes setores da gestão pública, todos eles contando com um Grupo Gestor do Plano de Promoção da Igualdade Racial (GGPIR). A análise do plano permite identificar os eixos e os objetivos que tangenciam, ou diretamente afetam, a educação e as escolas da cidade. Como concebido pelo documento, apenas os eixos 5, “Saúde”, e 8, “Meio ambiente”, não se aproximam diretamente do ambiente escolar em seus objetivos.

O primeiro eixo, “Gestão da política de promoção da igualdade racial”, traz medidas para inserir, descentralizar, monitorar e consolidar as políticas de promoção da igualdade racial dentro dos órgãos municipais. É o responsável por mobilizar a Secretaria Municipal de Educação a agir junto aos diretores das escolas pela implementação do plano. No eixo 2, “Gestão da informação”, reside a responsabilidade de produzir indicadores e divulgar informações que permitam o planejamento de ações de combate ao racismo, apoiando pesquisas de recorte étnico-racial. Entre suas metas, pontua-se a ausência de menção clara à produção de informação sobre o alunado das escolas municipais, problema observado na realidade da escola em análise. O terceiro eixo, “Comunidades tradicionais, culturas urbanas e contemporâneas”, busca garantir educação plena aos quilombolas e indígenas, e a aplicação da lei 11.645/08. O eixo 4, “Superação do racismo institucional”, traz metas referentes à formação de pessoal de gestão, não apenas para saber como agir em casos de discriminação, mas também para a sensibilização às questões étnico-raciais. Outra ausência significativa pode ser percebida no eixo 6, “Preservação da cultura e do



patrimônio material e imaterial de origens africanas, indígenas e ciganas”, que não inclui meta de produção de material pedagógico para uso nas escolas.

É o eixo 7, “Educação”, aquele voltado diretamente às escolas. Um de seus objetivos é o de promover formação continuada para professores na temática das relações étnico-raciais, visando não somente o sucesso da implementação da lei 11.645/08, mas a construção de um ambiente escolar harmonioso e livre de preconceitos. Se a meta for alcançada, os educadores estarão mais sensíveis a questões étnico-raciais, o que pode reduzir a subnotificação de ocorrências raciais nas escolas. A ausência de produção de dados com recorte étnico-racial sobre os estudantes, como observado no eixo 4, é uma falha não corrigida nos objetivos para a pasta da educação. O eixo 7 prevê ainda a atualização dos Projetos Político Pedagógico (PPP) de todas as escolas, firmando o compromisso e estabelecendo diretrizes para a promoção da igualdade racial dentro destas instituições.

Embora a Secretaria Municipal de Educação (SMED) conte com os Núcleos de Estudos das Relações Étnico-raciais (NERERs) como “espaços colaborativos de construção de conhecimentos” (REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2022) em cada uma de suas nove regionais, a questão da comunicação tem sido uma barreira para o sucesso das relações étnico-raciais na escola analisada, e possivelmente em muitas outras. Não há divulgação em cartazes sobre os encontros dos NERERs em salas de professores nas escolas, e apenas dois eventos foram comunicados a todos os trabalhadores da rede via e-mail no ano de 2022. Os artigos estudados e relatórios produzidos pelos núcleos, que tanto poderiam colaborar na formação de professores, não são disponibilizados facilmente no portal da prefeitura na internet, mas em repositório do *Google Drive*. Aqueles que por ventura souberem e se interessarem pelo trabalho dos NERERs devem solicitar acesso ao *drive* por e-mail. O seminário realizado no dia 1 de dezembro de 2022, uma quinta-feira, ocorreu de 08:00 às 17:00, horário e dia em que professores estão em sala de aula e não podem se ausentar sem causar prejuízos às escolas.

O monitoramento das ações e objetivos do PMPIR deve dar especial importância a esta falha de comunicação entre suas propostas e os profissionais da educação. Buscar formação e executar ações pela harmonia das relações

étnico-raciais dentro das escolas municipais de Belo Horizonte tem se configurado, como em muitos outros lugares e instituições, um exercício individual. Se o gestor escolar não acionar o NERER de sua regional a fim de promover uma formação antirracista para seus professores, ela não ocorrerá, pois o núcleo só age quando provocado. Desta maneira, não se desenvolve políticas pedagógicas perenes, mas apenas medidas pessoais e momentâneas. Em muitos casos, a saída de um profissional da escola, ou mudanças de gestão, significam o enfraquecimento, ou até mesmo o término de ações de valorização da diversidade étnico-racial brasileira.

As relações étnico-raciais recebem atenção nas proposições curriculares vigentes desde 2010 para a Rede Municipal de Educação Belo Horizonte, quando são apresentadas como desafios a serem vencidos pelas diferentes áreas do conhecimento. Ao afirmar que cabe à escola promover reflexões sobre atos discriminatórios, as diretrizes são taxativas em considerar a abordagem de temáticas como o *bullying*, as relações étnico-raciais e de gênero como direito imprescindível na construção das identidades destes sujeitos:

O direito de acesso aos conhecimentos socialmente construídos, a aprender os conhecimentos disciplinares, atitudes e valores que lhes permitam a plena inserção no mundo social e a participação efetiva em todas as esferas da vida pública, produzindo, consumindo, recebendo, transformando, inventando, criando culturas e o direito à igualdade racial nas interações raciais/étnicas, de classes e de gênero. (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2010, grifo nosso).

Embora as propostas curriculares orientem os professores e professoras no que diz respeito aos temas a serem trabalhados nas aulas, não foi possível encontrar nenhuma publicação sobre metodologias para abordagem dos mesmos. Os currículos tratam do objetivo, mas sem apontar caminhos. Tampouco há um manual produzido pela SMED que eduque o corpo docente sobre como notar e combater casos de racismo em sala.

Há apenas a publicação “Escola: lugar de proteção – Guia de orientações e encaminhamentos” (2019) voltada para os gestores escolares saberem como se comportar em casos de ocorrências graves envolvendo estudantes, como acidentes, depredações, violências, drogas, *bullying*, racismo e injúrias raciais,

além de cuidados para criar um ambiente escolar seguro. Em relação às questões abordadas neste trabalho, o guia apresenta as definições legais para racismo e *bullying*, além de noções acadêmicas sobre os termos. Embora aponte ao corpo diretivo das escolas ações de intervenção e percursos burocráticos após a confirmação das ocorrências, a publicação é pouco elucidativa e concreta sobre a prevenção destas, quando apenas sugere:

Criar estratégias de prevenção, combate ao racismo, à injúria racial e a outros tipos de preconceito, com projetos formativos e permanentes na escola, envolvendo todos os segmentos da comunidade escolar, por meio do protagonismo estudantil, docente e familiar. (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2019)

### **3. CONSIDERAÇÕES FINAIS: SUPERANDO A INVISIBILIDADE**

A análise dos documentos da gestão municipal caracteriza a cidade de Belo Horizonte como ativa na promoção da igualdade racial e no combate ao racismo. Seu planejamento para o decênio 2019-2028 revela seu alinhamento à legislação federal e à evolução das discussões sobre a temática das relações étnico-raciais na sociedade brasileira. Contudo, mesmo que possa ser considerada uma cidade atualizada do ponto de vista teórico, legal e administrativo para a promoção da diversidade étnico-racial, Belo Horizonte ainda possui desafios a enfrentar no campo da educação.

A experiência observada na escola analisada neste trabalho é exemplar destes obstáculos. Embora a Secretaria Municipal de Educação precise fazer correções na execução de seus objetivos dentro do PMPPIR e os tornar mais presentes e perceptíveis dentro das escolas, cabe também um movimento por parte da gestão e corpo docente da escola nesse sentido. Há na escola práticas recorrentes de silenciamento das tensões e conflitos de origem étnico-racial. A promoção da igualdade racial só abandonará o perfil de ações individuais de professores e se tornará institucional a partir de sua inclusão no Projeto Político Pedagógico da escola e a construção de mecanismos de acompanhamento das tensões raciais e prevenção do racismo. Superar as falhas apresentadas neste trabalho permitirá o enraizamento da harmonia nas relações étnico-raciais na escola, trazendo a sustentabilidade de práticas antirracistas.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Silvio. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Jandaíra, 2021

BARROS, Danilo. **Consequências do isolamento social para os estudantes brasileiros durante a pandemia**. PEBMED, 02 de junho de 2021. Disponível em <https://pebmed.com.br/consequencias-do-isolamento-social-para-os-estudantes-brasileiros-durante-a-pandemia/> Acesso em: 24 fev. 2023

BELO HORIZONTE. **História de bairros de Belo Horizonte: Regional Norte**. Belo Horizonte, 2011. Disponível em: <[http://www.pbh.gov.br/historia\\_bairros/NorteCompleto.pdf](http://www.pbh.gov.br/historia_bairros/NorteCompleto.pdf)>. Acesso em: 13 fev. 2023.

BELO HORIZONTE. **Plano Municipal de Promoção da Igualdade Racial – Resolução COMPIR nº 01/2019**. Belo Horizonte, 2019. Disponível em: <[https://prefeitura.pbh.gov.br/sites/default/files/estrutura-de-governo/smasac/2020/Planos%20Municipais/Resolucao%20COMPIR%2001-19%20Plano%20Municipal%20de%20Igualdade%20Racial%20\(1\).pdf](https://prefeitura.pbh.gov.br/sites/default/files/estrutura-de-governo/smasac/2020/Planos%20Municipais/Resolucao%20COMPIR%2001-19%20Plano%20Municipal%20de%20Igualdade%20Racial%20(1).pdf)>. Acesso em: 12 fev. 2023.

CARAPELLO, Raquel. **O Racismo Camuflado Pelo *Bullying***. Revista Educação, v.15, n.1, 2020.

CARVALHO, Marília. **Quem é negro, quem é branco: desempenho escolar e classificação racial de alunos**. Revista Brasileira de Educação, n. 28, jan./fev./mar./abr. 2005.

CHAVES, Denise Raissa Lobato; SOUZA, Mauricio Rodrigues de. ***Bullying e preconceito: a atualidade da barbárie***. Revista Brasileira de Educação, v. 23, e230019, 2018.

ESCOLA MUNICIPAL \_\_\_\_\_. **Projeto Político Pedagógico**. Belo Horizonte, 2004.

FAZZI, Rita de Cássia. **O Drama Racial de Crianças Brasileiras: Socialização entre Pares e Preconceito**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2004.

FONSECA, Marcus Vinícius. **A educação das relações raciais em uma perspectiva histórica**. Araucaria, [S. l.], v. 24, n. 51, 2022.

GOMES, Nilma Lino. **Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03**. 1. ed. Brasília: MEC ; Unesco, 2012.

MELO, Carla. **Como o aumento da violência nas escolas afeta o professor?** Nova Escola, 29/09/2022. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/21354/como-o-aumento-da-violencia-nas-escolas-afeta-o-professor>>. Acesso em: 12 fev. 2023.

QUIROGA, Fernando Lionel; VITALLE, Maria Sylvia de Souza. **O adolescente e suas representações sociais: apontamentos sobre a importância do**

**contexto histórico.** Physis Revista de Saúde Coletiva, Rio de Janeiro, v. 23, n. 3, p. 863-878, 2013.

REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Relações étnico-raciais na educação: construções em/na Rede.** Belo Horizonte, 2022.

ROSA, Ester Calland de S. ; SILVA, Elizângela Napoleão da. **Professores sabem o que é *bullying*? Um tema para a formação docente.** Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, SP, v. 17, n. 2, p. 329-338, jul./dez. 2013.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Desafios da formação: Proposições curriculares – Textos introdutórios.** Belo Horizonte, 2010. Disponível em: <<https://prefeitura.pbh.gov.br/educacao/politica-pedagogica-da-rmebh>>. Acesso em: 12 fev. 2023.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Escola: lugar de proteção – Guia de orientações e encaminhamentos.** Belo Horizonte, 2019. Disponível em: <[https://prefeitura.pbh.gov.br/sites/default/files/estrutura-de-4governo/educacao/Escola%20Lugar%20de%20Prote%C3%A7%C3%A3o.%20Guia%20de%20Orienta%C3%A7%C3%B5es%20e%20Encaminhamentos%20\\_2019.pdf](https://prefeitura.pbh.gov.br/sites/default/files/estrutura-de-4governo/educacao/Escola%20Lugar%20de%20Prote%C3%A7%C3%A3o.%20Guia%20de%20Orienta%C3%A7%C3%B5es%20e%20Encaminhamentos%20_2019.pdf)>. Acesso em: 12 fev. 2023

SOUZA, Ellen de Lima. ***Bullying* não é sinônimo de racismo.** In: SILVA JÚNIOR., Hédio; TEIXEIRA, Daniel (org.). **Discriminação racial é sinônimo de maus-tratos: a importância do ECA para a proteção das crianças negras.** São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades (Ceert), 2016.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **O retorno às aulas presenciais no contexto da pandemia da COVID-19.** Maio de 2020. Disponível em <https://static.poder360.com.br/2020/05/todos-pela-educacao.pdf>. Acesso em: 24 de fevereiro de 2023.