

Universidade Federal de Ouro Preto
Núcleo de Estudos Afrobrasileiros e Indígenas
Pós-Graduação em Educação das Relações Étnico-Raciais

Rosemeire Fernandes Gomes

**Excrevivências da Exclusão: Memória, Racismo e Resistência na Trajetória Escolar de Uma
Família Negra de Ouro Preto**

Ouro Preto 2026

Rosemeire Fernandes Gomes

Excrevivências da Exclusão: Memória, Racismo e Resistência na Trajetória Escolar de Uma Família Negra de Ouro Preto

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Especialização em Educação das Relações Étnico-Raciais: História Afro-brasileira e Indígena, do Núcleo de Estudos e Pesquisas Afrobrasileiros e Indígenas (NEABI) da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) como requisito parcial obtenção do título de especialista em Educação para as Relações Étnico-Raciais.

Orientador: Prof. Dr. Ângelo de Oliveira Gomes

SISBIN - SISTEMA DE BIBLIOTECAS E INFORMAÇÃO

G633e Gomes, Rosemeire Fernandes.

Escrevivências da exclusão [manuscrito]: memórias, racismo e resistência na trajetória escolar de uma família Negra Ouro Preto. / Rosemeire Fernandes Gomes. - 2026.
36 f.

Orientador: Prof. Me. Ângelo de Oliveira Gomes.
Produção Científica (Especialização). Universidade Federal de Ouro Preto. Departamento de Educação e Tecnologia.

1. Memória. 2. História oral. 3. Relações raciais. 4. Negros. 5. Famílias. I. Gomes, Ângelo de Oliveira. II. Universidade Federal de Ouro Preto. III. Título.

CDU 37:316.347

Bibliotecário(a) Responsável: Eliane Apolinário Vieira Avelar - CRB6/3044



FOLHA DE APROVAÇÃO

Rosemeire Fernandes Gomes

Escrevivências da Exclusão: Memória, Racismo e Resistência na Trajetória Escolar de uma Família Negra em Ouro Preto

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao Programa de Especialização em Educação para as 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 em Educação para as Relações Étnico-Raciais

Aprovada em 07 de Janeiro de 2026

Membros da banca

Professor Mestre Ângelo de Oliveira Gomes Teixeira - Orientador (Universidade Federal de Ouro Preto)
Professora Mestra - Leliane Amorim Faustino - (Universidade Federal de Ouro Preto)
Professora Doutora - Janete Flor de Maio Fonseca - (Universidade Federal de Ouro Preto)

Professor Mestre Ângelo de Oliveira Gomes Teixeira, orientador do trabalho, aprovou a versão final e autorizou seu depósito na Biblioteca Digital de Trabalhos de Conclusão de Curso da UFOP em 11/03/2026



Documento assinado eletronicamente por **Marcelo Donizete da Silva, PROFESSOR DE MAGISTERIO SUPERIOR**, em 07/04/2026, às 08:41, 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, informando o código verificador **1073767** e o código CRC **86FD8587**.

RESUMO

Este projeto de pesquisa tem como objetivo analisar, a partir da reconstrução de memórias, a trajetória escolar de membros de uma família negra residente em Ouro Preto. Por meio de uma abordagem sócio-biográfica, busca-se compreender como o fracasso escolar se relaciona às experiências de discriminação racial e às desigualdades históricas enfrentadas por sujeitos negros no espaço educacional. As narrativas pessoais serão usadas como fonte de análise, apoiadas por referencial teórico que discute o papel da escola na reprodução de desigualdades. O estudo propõe reflexões sobre as políticas públicas de educação e suas limitações frente à população negra.

Palavras-chave: memória, trajetória escolar, população negra, fracasso escolar, racismo.

ABSTRACT

This study aims to analyze, through the reconstruction of memories, the school trajectory of members of a Black family living in Ouro Preto, Minas Gerais, Brazil. Using a qualitative and socio-biographical approach, the research seeks to understand how school failure relates to experiences of racial discrimination and historical inequalities faced by Black individuals in the Brazilian educational context. Personal narratives will serve as the primary source of analysis, in dialogue with theoretical frameworks that discuss the social role of schools, structural racism, and public educational policies. This work intends to contribute to a critical reflection on the limitations of formal education in overcoming racial inequalities, highlighting memory as a tool for resistance and knowledge production.

Keywords; memory; school trajectory; Black population; school failure; structural racism

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	4
1 RAÇA, MEMÓRIA E EDUCAÇÃO: AS RAÍZES HISTÓRICAS DA EXCLUSÃO ESCOLAR NO BRASIL	9
1.1 A produção do fracasso escolar: da culpabilização individual à crítica institucional	11
1.2 Da interdição à inclusão incompleta: o racismo estrutural na educação	13
1.3 Escrivência e memória: a narrativa de si como ato político	16
2 ESCRIVÊNCIAS DA EXCLUSÃO E DA RESISTÊNCIA: NARRATIVAS DE UMA FAMÍLIA NEGRA EM OURO PRETO	17
2..1 Das condições materiais: pobreza, vergonha e o sentimento de não pertencimento	19
2..2 Era só uma brincadeira? As faces do racismo velado e o racismo de marca	19
2..3 Sentenças de fracasso: das práticas pedagógicas e disciplinares à estigmatização	22
2..4 Quando a educação é refúgio: a sensibilidade docente e a construção da autoestima	23
2..5 Não foi desistência, foi expulsão: os determinantes da evasão escolar	25
2..6 Nunca é tarde para escrever-se: EJA, retorno à escola e reinvenção da trajetória	25
2..7 Tecer o passado para transformar o futuro: considerações finais sobre as narrativas	27
REFERÊNCIAS	31

Introdução

A história da população negra e sua relação com a educação no Brasil é antiga e marcada por desigualdades persistentes. Embora pesquisas recentes apontem avanços na inserção de pessoas negras e pardas na educação básica e superior, o crescimento ainda é lento e limitado. A herança escravocrata e o preconceito estrutural permanecem presentes na sociedade brasileira, influenciando tanto as oportunidades quanto os resultados escolares dessa população. A condição social de grande parte das famílias negras, frequentemente associada à baixa renda e à exclusão histórica, reforça os obstáculos à permanência e ao sucesso escolar. Nesse contexto, a educação assume papel central, pois possibilita o desenvolvimento do pensamento crítico, da consciência política e do empoderamento social.

Escrever este trabalho é um ato de memória, mas também de resistência. Inspiro-me na escrevivência de Conceição Evaristo para afirmar que está escrita nasce do vivido, do sentido e do corpo que carrega marcas históricas. Não escrevo apenas sobre uma família negra de Ouro Preto: escrevo a partir dela, escrevo desde dentro, onde a escola foi, muitas vezes, lugar de dor, silêncio e exclusão, mas também de esperança e recomeço.

A escrevivência, conforme propõe Evaristo, não separa o eu do coletivo. Minhas memórias escolares não são apenas minhas; elas ecoam as trajetórias de minha mãe, de meus irmãos, de meus filhos e de tantos outros sujeitos negros cujas histórias foram interrompidas ou deslegitimadas pelo racismo estrutural presente na sociedade brasileira e, de modo particular, na escola. Ao revisitar essas lembranças, compreendo que narrar é um gesto político: é romper com o silêncio imposto às experiências negras e reinscrever nossas histórias no campo do conhecimento acadêmico.

Desde a infância, a escola se apresentou como um espaço ambíguo. Ao mesmo tempo em que representava a promessa de um futuro diferente, também foi lugar de humilhações, privações materiais, preconceitos e expectativas reduzidas. A falta de roupas, de materiais escolares e de apoio institucional se somava a práticas pedagógicas excludentes, que naturalizavam o fracasso de crianças negras e pobres. Essas vivências revelam que o fracasso escolar não é individual, mas social e institucional, como aponta Patto (1999).

Minha trajetória pessoal — marcada por repetências, abandono escolar e retorno tardio aos estudos pela Educação de Jovens e Adultos — dialoga diretamente com a história educacional da população negra no Brasil. Ao retomar os estudos aos 33 anos, transformei a

educação em ato de resistência e de reconstrução de sentido. Esse movimento reverberou em minha família, incentivando outros membros a também retornarem à escola, num processo coletivo de reescrita da realidade, tal como propõe Paulo Freire.

Assim, esta pesquisa assume a memória como categoria central de análise e a escrevivência como método e postura epistemológica. Ao narrar a trajetória escolar de uma família negra de Ouro Preto, busco compreender como o racismo estrutural atravessa gerações, produz exclusões, mas também engendra resistências. Trata-se de dar visibilidade a histórias silenciadas, reconhecendo a escrita da experiência como produção legítima de conhecimento e como contribuição para o fortalecimento de uma educação antirracista, crítica e emancipadora.

Ao longo da minha trajetória acadêmica vivida tanto como discente quanto como docente, pude observar situações que despertaram interesse e inquietação diante das desigualdades no ambiente escolar. Minha própria história reflete os desafios enfrentados por muitas crianças negras e pobres que, sem apoio familiar ou recursos materiais, são expostas a práticas discriminatórias e a um sistema educacional despreparado para acolher a diversidade. Venho de uma família em que meus pais não tiveram acesso à educação formal: meu pai acreditava que estudar não era necessário para mulheres, e minha mãe, mesmo desejando minha evolução, pouco podia fazer diante das condições precárias em que vivíamos, mas sempre me incentivou a estudar.

Durante os primeiros anos escolares, enfrentei inúmeras dificuldades, desde a falta de roupas e materiais até situações de preconceito explícito. Professores que deveriam acolher, muitas vezes, humilhavam; colegas ignoravam ou hostilizavam. Mesmo assim, algumas educadoras marcaram minha história positivamente, como “Dona Bibi”, que me acolhia com afeto e cuidado. Essas experiências contraditórias moldaram meu olhar sobre o papel da escola: um espaço simultaneamente de possibilidade e de exclusão.

No decorrer dos anos, acumulei repetências, abandonei a escola e voltei aos estudos apenas aos 33 anos, pela EJA. Essa retomada foi marcada por superação e resistência. Formei-me no Ensino Médio em 2005 e, posteriormente, conquistei o sonho de cursar o Ensino Superior, graduando-me no IFMG e posteriormente ingressando na Pedagogia. Ao revisitar minha trajetória, percebo que minha história pessoal se entrelaça com a de muitos brasileiros que enfrentam as marcas do racismo e das desigualdades sociais no percurso educacional. A partir do momento em que eu voltei a estudar fui incentivo da maioria das pessoas relacionadas a minha família voltar aos estudos também, onde o meu companheiro e a sua família resolverem

criar coragem e seguir em frente voltando a escola e assim todos optaram pela a Educação de Jovens e adultos e isto se tornou situação de uma família inteira retornar à escola na modalidade EJA pode ser vista como um "inédito viável", um projeto que, embora não comum, é possível e transformador. Freire defendia que a educação deve ajudar as pessoas a "reescreverem sua realidade".

A escolha do tema “Fracasso escolar em uma família negra de Ouro Preto” parte, portanto, de uma vivência concreta de exclusão, resiliência e busca por pertencimento. A investigação pretende compreender os fatores institucionais, raciais e afetivos que atravessam o fracasso escolar, considerando as análises de Patto (1999), que questiona o discurso de culpabilização do aluno e da família, ressaltando a importância dos determinantes sociais e institucionais na produção do insucesso.

Além disso, a pesquisa dialoga com o marco legal da Lei nº 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana, e com a Lei nº 12.711/2012, que institui o sistema de cotas raciais no ensino superior. Apesar dessas conquistas, a permanência e o sucesso escolar da população negra ainda são desafios latentes, o que torna necessário o desenvolvimento de políticas públicas e práticas pedagógicas antirracistas.

A reconstrução da memória familiar, aqui proposta, visa dar visibilidade a histórias silenciadas pela narrativa oficial da educação. Trata-se de um exercício de denúncia e resistência, que busca compreender como o racismo estrutural, a desigualdade social e a precariedade das condições materiais e simbólicas contribuem para o fracasso escolar. Ao revisitar essas lembranças, o trabalho pretende evidenciar o papel da escola na construção de identidades e refletir sobre suas limitações em promover uma educação verdadeiramente igualitária.

Assim, a pesquisa busca não apenas compreender a relação entre racismo, desigualdade social e fracasso escolar, mas também refletir sobre o papel da memória como instrumento de denúncia, resistência e reconfiguração de narrativas históricas. Por meio da memória individual e coletiva, busca-se compreender o papel da escola na construção de identidades, bem como suas limitações em promover uma educação igualitária para todos. A proposta é resgatar experiências escolares atravessadas por estigmas sociais e raciais, a fim de contribuir para a reflexão crítica sobre a função social da escola.

A escolha pelo tema advém de uma vivência familiar permeada por dificuldades de acesso e permanência na escola, marcadas pela intersecção entre desigualdades raciais, sociais e econômicas. Os relatos de fracasso escolar presentes na família pesquisada não se restringem a fatores individuais, mas refletem um contexto estrutural de exclusão e ausência de condições materiais adequadas, a carência de apoio pedagógico e afetivo e as experiências de discriminação, muitas vezes veladas, contribuíram para a construção de trajetórias interrompidas e oportunidades negadas. Portanto, este trabalho tem uma grande importância pessoal para mim, pois por meio dele explicitarei a trajetória escolar de minha família.

Portanto, esta pesquisa se justifica por seu valor pessoal, social e acadêmico: pessoal, por resgatar uma trajetória de luta e superação; social, por contribuir com o debate sobre desigualdade racial e fracasso escolar; e acadêmico, por inserir a memória como categoria analítica capaz de ampliar a compreensão das relações entre educação, racismo e exclusão. Apesar do foco na análise desta família, nossas reflexões aqui vão mais adiante, pois ao considerarmos a questão racial e socioeconômica da maioria das famílias do nosso país, é notável que certas quantidades de pessoas enfrentam inúmeros desafios para frequentar a escola, desafios esses que vão desde conseguir uma matrícula, conseguir se manter na escola, interagir com outros alunos e com os professores até alcançar o almejado diploma. Com isso, espera-se que este estudo inspire novas reflexões sobre a função social da escola e sobre a urgência de uma prática educativa emancipadora, crítica e verdadeiramente inclusiva.

Desse modo, a relevância desta pesquisa está na possibilidade de dar visibilidade a histórias que, em grande parte, permanecem fora dos registros oficiais, e compreendê-las enquanto resultado de um sistema, utilizando-as como termômetro para se compreender a situação do sistema escolar neste período, sobretudo no tocante às relações raciais no seu interior. Por meio da reconstrução de memórias, busca-se compreender a relação entre racismo estrutural e fracasso escolar, contribuindo para o fortalecimento de políticas educacionais comprometidas com a equidade racial.

A pesquisa será iniciada por meio do aprofundamento de minhas memórias sobre meu período escolar durante a infância e início da adolescência. Estas recordações serão trabalhadas na forma de um texto narrativo. A partir destas memórias, buscarei em documentos e bibliografias a abordagem ao tema, visando construir um processo dialógico intersubjetivo. Através da intersubjetividade darei veracidade aos fatos ocorridos comigo será o sujeito da pesquisa, buscarei dar respaldo na metodologia e fundamentar a pesquisa.

A pesquisa é qualitativa, com abordagem narrativa e sociobiográfica (FANTASIA & LEITE, 2013). A produção dos dados articulou:

1. Memória escolar da própria autora, registrada em forma de relato.
2. Entrevistas abertas com 10 membros da família, abrangendo irmãos e mãe, permitindo que os sujeitos narrassem suas experiências escolares livremente.
3. Análise destas entrevistas, identificando recorrências e sentidos compartilhados nas narrativas.
4. Interpretação destas análises à luz do conceito de fracasso escolar, buscando relação com os efeitos do racismo sofrido pelos entrevistados.

As transcrições foram lidas, agrupadas por temas e analisadas à luz do referencial teórico, especialmente das contribuições de Patto, Evaristo e Fonseca. Ao trazer a memória como base para a construção da pesquisa, busca-se visibilizar histórias de resistência e exclusão frequentemente silenciadas nos registros oficiais. A reconstrução dessas memórias contribuirá para a compreensão da relação entre racismo.

Segundo (FANTASIA & LEITE, 2013) A utilização da metodologia sócio- biográfica me permitiu configurar a produção dos saberes nos indivíduos como produtores das suas próprias vivências, e permitir o exercício da construção dos sentidos do social solidário. Contudo o exercício de biografia, a produção individual de consciência, é um momento de experiência, de um potencialmente libertador pela fala ou pelo ato da ação; Perfazendo nesta pesquisa o diálogo “eu” (na sua múltipla dimensão consciente e inconsciente) e os outros (também nas suas múltiplas dimensões), entre as linguagens da alteridade, que emerge o saber mestiço. Um saber que se apoia na partilha das experiências como vontade de futuro.

Ao término deste relato, serão iniciadas as entrevistas sócio-biográficas com 10 (dez) membros de minha família, caracterizando assim, sua trajetória escolar e as circunstâncias que culminaram com seu “fracasso escolar”. Com método de conhecimento sócio bibliográfico, a biografia e a narrativa biográfica são simultaneamente um modo de conhecimento onde os sujeitos, como autores, se assumem como produtores conscientes de sua trajetória de vida. Desse modo, o processo de conhecimento obtido não é apenas referencial (construído pelos currículos predeterminados), mas sim um saber que decorre da vivência pratica intercultural

(do ato de narrar, do ato de pensar, do ato de partilhar, do ato de transformar, do ato de sentir, do ato de imaginar) pleno.

É esta capacidade transformadora que constitui a riqueza epistemológica dessa proposta na pesquisa e que a permite a base no interior dum paradigma pungente da transição no interior duma ecologia de saberes para uma emancipação social. (FANTASIA & LEITE, 2013) subjetividade negra e de reconstrução histórica. A memória, nesse contexto, não é apenas um mecanismo de recordação, mas uma forma de resistência e de produção de conhecimento. As vivências escolares dos sujeitos serão registradas e organizadas como relatos de vida, respeitando suas subjetividades, afetividades e linguagens próprias.

A coleta de dados será realizada por meio de entrevistas abertas e conversas com integrantes da família pesquisada, privilegiando o tom de escuta sensível e acolhedora. As narrativas serão transcritas e interpretadas à luz da escrevivência, que entrelaça emoção, corpo, tempo e história. O trabalho com memórias se apoia na perspectiva de que as experiências pessoais têm valor epistêmico, ou seja, são capazes de gerar saberes legítimos. A análise dos dados utilizará a hermenêutica crítica, interpretando os relatos a partir do entrecruzamento entre o vivido e o estrutural.

A proposta é, assim, produzir uma escrita que fale "com o corpo e com a alma", como sugere Evaristo, inscrevendo as marcas da trajetória escolar negra como parte fundamental da história da educação brasileira. Inspirada na pedagogia da escuta e na epistemologia do cotidiano, a pesquisa pretende romper com modelos acadêmicos eurocentrados e valorizar a vivência negra como categoria de análise.

1. Raça, memória e educação: as raízes históricas da Exclusão Escolar no Brasil.

1.1. A Produção do Fracasso Escolar: Da Culpabilização Individual à Crítica Institucional

De acordo com o dicionário Priberam da Língua Portuguesa, fracasso pode ser considerado como um mau resultado; nesse sentido pode-se considerar o fracasso escolar como sendo um mau resultado adquirido no ambiente escolar. Sabemos que são vários os fatores que contribuem para o insucesso do aluno na escola, dentre eles podemos destacar a questão racial, que impacta significativamente no contexto social do indivíduo, sobretudo em sua trajetória

escolar. Pois, ao falar de questões étnico-raciais no contexto escolar estamos envolvendo, também, na mesma discussão, questões sociais e culturais.

Para Patto (1999), o fracasso escolar não deve ser explicado por supostas deficiências individuais ou familiares, mas por práticas institucionais que reproduzem desigualdades sociais. A autora denuncia a tendência histórica da escola de culpabilizar o aluno pobre, ignorando os determinantes econômicos, culturais e raciais que condicionam sua trajetória. O sistema escolar brasileiro, moldado por uma lógica eurocêntrica e meritocrática, opera como um dispositivo de seleção e exclusão que atinge sobretudo as camadas populares e, de maneira particular, a população negra.

Por meio de seus estudos Patto (1999), conclui que a produção do fracasso está envolvida com aspectos estruturais do sistema educacional, concepções de ensino, comprometimento docente, preconceitos e estereótipos sobre as escolas que atendem uma clientela mais pobre. Dessa forma, esse mesmo autor chama a atenção para a necessidade de estarmos atentos a todas as particularidades que contribuem para o insucesso do aluno no ambiente escolar.

Segundo Patto (1999), o aluno não pode ser responsabilizado pelo fracasso escolar, tal situação, também, envolve professores, determinantes socioeconômicos e; principalmente o sistema capitalista que sustenta os interesses da burguesia para reproduzir a luta de classe, fazendo com que os interesses das classes dominantes sejam atendidos de forma prioritária, refletindo, assim, no sistema educacional. Tal sistema acaba excluindo, discriminando e desvalorizando, de certa forma, as classes populares, e por outro lado privilegia estilos de pensamentos e de linguagens características dos integrantes das classes mais altas. Segundo essa perspectiva, as classes menos privilegiadas encontram dificuldades na aprendizagem dos conteúdos escolares, seja por suas condições de vida ou pela falta de preparação da escola pública para lidar com as diversas particularidades de seus alunos. Isso ocorre porque, na maioria das vezes, o professor desconhece a realidade vivida pelos educandos, no entanto está realidade desconhecida pelo sistema educacional, gerando assim dificuldades aos menos privilegiados, portanto para mudar esse cenário do social do fracasso escolar não é uma tarefa fácil.

Verifica-se que o fracasso escolar pode ser explicado, em grande medida, pela forma como o sistema educacional compreende, se organiza e atende as camadas desprivilegiadas. A

questão racial está profundamente relacionada a este problema. As vezes não podemos colocar a questão do fracasso escolar só na escola, muitas crianças veem a escola como um refúgio da vida familiar, os problemas com os pais acabam se refletindo na vida escolar, o abandono da criança pela família, o envolvimento dos pais no mundo das drogas.

De acordo com Patto (1999), as primeiras manifestações racistas sobre o fracasso escolar ocorrem em torno de 1870, no momento em que os colonizadores vieram para o Brasil, os colonizados eram vistos como sujeitos intelectualmente incapazes de aprender. Ainda segundo Patto (1999), o ponto mais alto desta concepção racista sobre o Fracasso Escolar aconteceu entre o século XIX, quando colocavam os negros, os índios e os mestiços como indivíduos de raças inferiores aos da raça dos brancos.

As pesquisas de Marcus Vinícius Fonseca (2005), evidenciam que, em Minas Gerais, durante o século XIX, havia uma população escolar predominantemente negra, composta por sujeitos livres, o que desmonta a ideia de que a população negra esteve completamente afastada da escola no período imperial.

Pode-se dizer que o século XIX foi o começo de uma tradição que se transformou na marca da educação: fazeres pedagógicos a educação escolar passou a ser centrada no figurado professor que passou a transmitir seu conhecimento, impulsionado pela Revolução industrial, um cerne fortemente disciplinar, que almeja infundir comportamentos colocados como adequados e subjugar os sujeitos que tenham uma cultura diferenciada do modelo europeu, que se almejava atingir.

Com o desenvolvimento industrial do século XIX exigiu novas propostas e práticas da educação escolar ocidental em relação aos três séculos anteriores. Nas mudanças sociais e econômicas que se processavam no mundo do trabalho afetaram em todo o ensino escolar. Principalmente a cooperação simples das manufaturas foi substituída pelo sistema de fábricas sendo o homem reduzido a simples máquina. As Revoltas dos operários, como o ludismo e o cartismo, pretendiam chamar a atenção dos proprietários das fábricas para os efeitos do avanço da tecnológico deixando a mão de obra trabalhadora. Esse ambiente de tensão entre o capital e o trabalho fez emergir sobre a educação.

O vivenciar mineiro aponta para o fato de que caráter eurocêntrico (branco europeu) da escola não se justifica pura e simplesmente por ter sido ela um espaço privilegiado dos brancos;

ao contrário, nela continha um outro grupo que era portador de uma cultura tida como “perigosa” e de segunda classe, a qual buscava-se combater.

Para além do fato de que algumas práticas pedagógicas se disponham a repensar permanentemente seu próprio fazer, nos arriscamos a afirmar que é na criança, numa indagação esmiuçada do seu grau de maturidade psicológica, que se espera encontrar a resposta tanto para os problemas de aprendizagem, quanto para os de indisciplina escolar que, não raro, são apontados como causa e consequência um do outro. “A criança não aprende porque é indisciplinada, é indisciplinada porque não é suficientemente madura” (MEDEIROS, 2003, p. 93).

A história sobre a relação entre o fracasso escolar e o racismo até os anos 1990 e a relação entre o fracasso escolar e o racismo no Brasil é marcada com avanços e retrocessos, refletindo as contradições históricas da educação brasileira, com o fortalecimento das ciências sociais na educação e o avanço dos estudos críticos, emergiram análises que denunciaram o papel da escola como produtora do fracasso, e não apenas como vítima dele embora tenham surgido importantes críticas e movimentos de renovação teórica, a prática escolar ainda mantinha traços de exclusão e preconceito racial, revelando um campo de tensão entre discursos de democratização e práticas que reproduziam desigualdades segue com avanços e retrocessos, segundo Patto:

É importante notar que se nos anos de predomínio da teoria da deficiência cultural os aspectos intra-escolares receberam pouca atenção, se na vigência da teoria da diferença cultural a responsabilidade da escola pelo fracasso ficou limitada à sua inadequação à clientela, à medida que as pesquisas vão desvendando mais criticamente aspectos da estrutura e funcionamento do sistema escolar, ao invés de atribuir à clientela as causas do fracasso escolar ter sido superada, ela foi apenas acrescida de considerações sobre a má qualidade do ensino que se oferece a essas crianças. Neste sentido, a pesquisa no início dos anos 80 sobre o fracasso escolar repete, com algumas exceções, o discurso fraturado que predominou no período em que vigoraram as idéias escolanovistas, quando não repetem a tentativa de colagem deste discurso afirmando que a escola que aí está é inadequada à clientela carente (PATTO, 1999, p.154).

A população negra, portanto, foi uma das mais atingidas pelo preconceito e pelo descaso das políticas educacionais no Brasil, passa a representar uma categoria construída socialmente, na qual se atribui ao indivíduo a responsabilidade por sua própria condição de exclusão, deslocando o foco das falhas estruturais do sistema escolar (PATTO, 1999, p.154). Nesse sentido, a noção de “carência” não se refere apenas à falta de recursos materiais, mas também à carência cultural e simbólica, atribuída de forma preconceituosa às classes populares e, especialmente, à população negra foi uma das mais atingidas pelo preconceito e pelo descaso das políticas educacionais no Brasil, sendo historicamente marginalizada em um sistema que naturalizou as desigualdades raciais e econômicas. Como destaca Patto, o fracasso escolar não pode ser compreendido isoladamente da realidade social que o produz, ele é resultado de

processos históricos de exclusão, de um racismo estrutural e institucional que perpassa as práticas pedagógicas, os currículos e as relações escolares.

No que se refere propriamente à escolarização dos negros, segundo os modelos oficiais, percebe-se que eles sempre estiveram em contraponto a afirmações que alegam sua incapacidade para a vivência bem-sucedida de experiências escolares e sociais. Tal fato pode ser comprovado pela ascensão de uma intelectualidade negra desde o período republicano que, via domínio da escrita, atingiu espaços sociais dos quais os brancos pareciam detentores absolutos. A biografia do professor Antônio Ferreira Cesariano Júnior é uma demonstração de como o espaço escolar cumpre em relação ao negro uma dupla função: veículo de ascensão social e instrumento de discriminação. Sua trajetória social e educacional no início do século XX evidencia a ascensão socioeconômica, mesmo sob inúmeros obstáculos, e o reconhecimento público do seu prestígio intelectual como professor de ensino superior, advogado e médico (BARBOSA, 1997).

1.2. . Da interdição à inclusão incompleta: O Racismo Estrutural na Educação.

Marcus Vinícius Fonseca (2007), Cunha (1999) e Barbosa (1997) demonstram que a exclusão da população negra do sistema educacional brasileiro é histórica e persistente. Desde leis explícitas de proibição do acesso à escola no século XIX até práticas contemporâneas de segregação simbólica, a educação brasileira sempre operou mecanismos de racialização e inferiorização dos sujeitos negros. Mesmo após a abolição, o acesso à escola não significou inclusão plena, mas adaptação de mecanismos sutis de discriminação, como a desvalorização cultural; a baixa expectativa docente; associações racistas entre cor e capacidade intelectual; silenciamento de identidades negras. Essas marcas aparecem de forma explícita nas narrativas da família investigada.

A exclusão de negros na educação ocorre durante o século XIX no Brasil, em diferentes tonalidades, tendo sido exposta desde forma mais regulamentar, por meios de leis, até mesmo por manifestações veladas de preconceito. Segundo relatos (Cunha, 1999; Fonseca, 2000 p. 29), os mecanismos do Estado brasileiro que não deixaram os negros terem acesso à instrução escolar pública durante o Império se deram em nível legislativo, quando os negros eram proibidos de ir as escolas, e em alguns casos o próprio negro liberto, de estudar em a escola pública, e em nível prático quando, mesmo garantindo o direito dos livres de estudar, não houve condições social para a realização do plena direito.

“... pela legislação do império os negros não podiam frequentar escolas, pois eram considerados doentes de moléstias contagiosas.” (3). Os poderosos do Brasil sabiam que o acesso ao saber sempre foi uma alavanca de ascensão social, econômica e política de um povo. Com este decreto, os racistas do Brasil encurralaram a população negra nos porões da sociedade. Juridicamente este decreto agiu até 1889, com a proclamação da República. Na prática a intenção do decreto funciona até hoje. Por exemplo: por que as escolas das periferias não têm, por parte do governo, o mesmo

tratamento qualitativo que as escolas das cidades? Como é que uma pessoa afrodescendente favelada terá motivação para estudar numa escola de péssima qualidade? (2º ATO OFICIAL: LEI COMPLEMENTAR À CONSTITUIÇÃO DE 1824 por Oliveira Wagner)

Em Minas Gerais, neste período, a escola era um lugar distante da realidade das comunidades negras, embora houvesse um predomínio absoluto de afro-descendentes em sua população. Estas características eram verificadas nas escolas, que foram sendo progressivamente instaladas em nosso país:

No período em que a lei da abolição constrói uma suposta igualdade entre todos os brasileiros, o acesso à educação pode ser entendido como uma das fontes de poder que fundamentariam a manutenção da superioridade dos brancos. Se durante a vigência do regime escravista a diferenciação se dava basicamente pelo status de livre em oposição a escravo ou ex-escravo, no período em que se debate a abolição e, portanto, a igualdade, novos mecanismos tiveram de ser acionados para manter a desigualdade. Entendemos que o acesso à escola era o elemento de manutenção do poder entre a camada branca da população. Isto é, a escola não era legalmente proibida aos negros, mas sua presença era vedada através de mecanismos sutis de discriminação. O acesso às letras seria um elemento de diferenciação entre brancos (que se consideravam superiores) e negros (considerados inferiores). Assim, o contato com crianças consideradas inferiores era rejeitado pelas demais famílias, que não desejavam que, como dizia o Inspetor Geral, “as pessoas que lhe são tão caras [chegassem] a sombrear com as ínfimas camadas da sociedade” (Relatório do Inspetor Geral da Instrução Pública da Província de São Paulo, 1865, p. 5)

A característica de Minas Gerais tem sua construção como aconteceu à ocupação e a utilização do espaço, pode ser observada também na economia, cultura, na característica da escravidão e no processo educativo. Segundo Marcus Vinícius Fonseca (2007), inovador na produção de dados quantitativos sobre as cores dos alunos da escola que ocorreu relativo à década de 30 do século XIX e à província de Minas Gerais, não há os relatos deste tipo de estudo para todo o Brasil imperial. A pesquisa sobre A História da Educação no Brasil demonstrou, para o período e local estudado, uma população escolar predominantemente negra. De ocorrência ou não está tendência no período imperial para as outras décadas e para outras províncias, todos esses eventos denunciaram a insatisfação do povo com o desmando e a miséria que tomavam conta da nação, o problema apresentando: por que a escola pública brasileira, nas décadas iniciais da República e pelo menos até os anos de 1960-1970, era maior número branca, quando ela deveria ser exatamente o contrário?

Marcos Vinícius Fonseca analisa a presença de “Pretos, pardos, crioulos e cabras nas escolas mineiras do século XIX”. Compreende que o público analisado no período citado era livre em Minas Gerais, dando-lhe a possibilidade de criar estratégias de afirmação social. Relendo a documentação referente a escola pública, sobretudo a identificação racial dos alunos não brancos, pensar no acesso aos negros nas escolas era parte de política que se tornava tradição

educacional “práticas pedagógicas com um caráter fortemente disciplinar, que visavam a infundir comportamentos tidos como adequados e desqualificar sujeitos portadores de uma cultura diferenciada do modelo europeu, que se pretendia atingir”.

No art. 26 A O ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana torna-se obrigatório em todo o currículo escolar da Educação Básica, abrangendo a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio e esse conteúdo a ser ministrado deve conter A história da África e dos africanos; A luta dos negros no Brasil; A cultura negra brasileira; A contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política do país, e também os conteúdos devem ser ministrados no âmbito de todo o currículo, especialmente nas áreas de Educação Artística, Literatura e História. As escolas devem incluir no Projeto Político-Pedagógico (PPP) ações e abordagens que promovam o respeito à diversidade, o combate ao racismo e a valorização da identidade étnico-racial. A lei 9.394 /1996 das diretrizes e Bases da Educação Nacional e obrigatoriedade do ensino história e cultura Afra – Brasileira e Africana estabelece:

O direito dos negros se reconhecerem na cultura nacional, expressarem visões de mundo próprias, manifestarem com autonomia, individual e coletiva, seus pensamentos. É necessário sublinhar que tais políticas têm, também, como meta o direito dos negros, assim como de todos os cidadãos brasileiros, cursarem cada um dos níveis de ensino, em escolas devidamente instaladas e equipadas, orientados por professores qualificados para o ensino das diferentes áreas de conhecimentos; com formação para lidar com as tensas relações produzidas pelo racismo e discriminações, sensíveis e capazes de conduzir a reeducação das relações entre diferentes grupos étnico-raciais, ou seja, entre descendentes de africanos, de europeus, de asiáticos, e povos indígenas.

Entre os anos de 2005 e 2015, ocorreu um aumento na população de negros entre brasileiros os mais ricos, partindo de 11,4% para 17,8% instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Mesmo assim, a população branca ainda é maioria, de oito em cada dez, entre 1% mais rico da população. Sendo os mais pobres, três em cada quatro são pessoas negras, tanto com informação hoje o instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Mais da metade da população brasileira é de pretos ou pardos (grupos que somam a maioria de negros), na soma de cada dez pessoas, temos três mulheres negras. (Isabela Vieira – Repórter da Agencia do Brasil 2015).

Será que a consciência política passou a redefinir as condições que os negros se encontravam no Brasil, ou seja, será que ela se importava com a desigualdade social a qual os negros foram obrigados a aceitar estas condições desde o início da sua história, tornando-os iguais para o estado, mas desiguais para sociedade? Assim sendo, a educação ganharia novos

rumos de justiça, estabelecer que se não tivesse oportunidades no tempo certo, que estivessem a partir da lei.

A dificuldade dos negros a qual a escola desenvolvia muitas causadas pelos próprios professores era é muito maior, e isso reflete no alto grau de repetência escolar ao longo da vida, dificultando sua escolarização. O (IBGE), instituto brasileiro de Geografia declara que as pessoas autodeclaradas pretas e pardas vivem em lares pobres, em condições sanitárias precárias quando comparada à população branca. (Vieira Isabela-Repórter da Agencia do Brasil).

1.3. Escrivivência e Memória: A Narrativa de Si como Ato Político.

A memória como instrumento de análise e resistência é o eixo central da presente fundamentação teórica. Inspirando-se na obra de Conceição Evaristo, compreende-se que a memória não é apenas um exercício de lembrança, mas um gesto político e afetivo de inscrever-se no mundo e na história por meio da escrita. A autora propõe a "escrevivência" como forma de produção de conhecimento que parte da experiência cotidiana de mulheres negras, mas que se expande como estratégia de afirmação da subjetividade e denúncia das estruturas de opressão.

Segundo Evaristo (2016), a escrevivência é uma escrita marcada por uma subjetividade coletiva, em que o eu individual está sempre atravessado pelo nós histórico e social. Assim, escrever a própria história, ou rememorar os trajetos escolares de uma família negra, é reconstituir a trama social que perpetua desigualdades raciais e educacionais, e, ao mesmo tempo, desafiar os discursos oficiais e silenciadores. Esse modo de narrar aproxima-se das contribuições de autores como Maria Helena Souza Patto (1999), que investiga as raízes estruturais do fracasso escolar. Patto defende que esse fenômeno não pode ser atribuído apenas a deficiências individuais, mas deve ser compreendido dentro de um sistema que reforça desigualdades históricas e culturais.

Ao lado de Evaristo e Patto, as contribuições de Marcus Vinicius Fonseca (2007) e Maria Teresa Cunha (1999) permitem compreender como o sistema educacional brasileiro historicamente marginalizou os sujeitos negros, negando-lhes acesso a uma escolarização que valorizasse suas identidades culturais. A memória, nesse contexto, torna-se uma chave para denunciar e reinterpretar essas exclusões. Portanto, a escrita da memória – a escrevivência – é uma forma legítima e potente de produção de saberes, que permite não apenas compreender os

processos de fracasso escolar, mas também reconfigurar as formas de narrar a história da educação brasileira sob a ótica dos sujeitos negros.

Da mesma forma, Cunha (1999) destaca que investigar memórias em educação implica desvelar as margens do instituído, promovendo a reconstrução de experiências e de saberes produzidos nos espaços escolares. Essas perspectivas teóricas oferecem suporte para compreender trajetórias escolares que, como a apresentada no texto-base, são marcadas por exclusão, preconceito, resistência e reconstrução identitária.

Ao investigar a trajetória escolar de uma família negra residente em Ouro Preto (MG), o estudo mobiliza a memória como instrumento epistemológico e político, permitindo compreender não apenas vivências individuais, mas também os processos de reprodução das desigualdades raciais, as formas de resistência e a busca por direitos historicamente negados.

Nesse sentido, a memória não se limita ao âmbito individual, mas opera como ferramenta epistemológica capaz de denunciar, ressignificar e reinterpretar experiências marcadas pela desigualdade racial. A escrita da memória — a escrevivência — constitui, portanto, uma forma legítima, crítica e potente de produção de saberes, permitindo não apenas compreender os processos de fracasso e exclusão escolar, mas também reconfigurar a narrativa histórica da educação brasileira sob a perspectiva dos sujeitos negros. Trata-se de uma prática que se alinha à luta por uma educação antirracista, conforme preconizam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, orientadas pela Lei nº 10.639/2003, que altera a LDB.

2. Escrevivências da Exclusão e da Resistência: Narrativas de uma Família Negra em Ouro Preto.

2.1. Das condições materiais: pobreza, vergonha e o sentimento de não pertencimento

A precariedade estrutural aparece como marca fundante da escolarização. Muitos entrevistados citam: falta de roupas, sapatos ou material escolar; moradias em condições indignas, gerando vergonha de colegas; necessidade de trabalhar desde cedo; trajetos longos até a escola. Relatos como “não tinha sapato nem para formatura”, “trabalhava desde os 13 anos”, ou “morávamos em casa de lata e madeira” mostram que a pobreza não era apenas contexto —

era elemento que definia permanência ou abandono da escola. Tais vivências confirmam o que Patto (1999) chama de determinantes sociais do fracasso escolar.

As narrativas revelam que a pobreza atravessou de forma decisiva as trajetórias escolares dos participantes, afetando não apenas a permanência na escola, mas também a autoestima, o sentimento de pertencimento e as relações sociais. Desde os primeiros anos, a falta de condições materiais básicas aparece como marca recorrente: “Muitas vezes ia para a escola brincar e não tinha um sapato adequado, uma roupa adequada. ” Assim como em “Morávamos em casa feita de lata, madeira, chão grosso, não tínhamos banheiro.”

As condições materiais de existência têm papel decisivo na trajetória escolar de crianças negras e pobres no Brasil. A pobreza, como destacam Soares e Ribeiro (2008), atua como um dos principais determinantes do fracasso escolar, influenciando diretamente o acesso, a permanência e o desempenho dos estudantes. A insuficiência de recursos básicos – roupas, alimentação, materiais escolares – produz sentimentos de vergonha, humilhação e inadequação, que repercutem na autoestima e no engajamento escolar (PATTO, 1999).

Arroyo (2012) reforça que a escola raramente reconhece as desigualdades sociais que atravessam a vida dos estudantes, reproduzindo uma lógica meritocrática que responsabiliza os sujeitos por dificuldades originadas de contextos de vulnerabilidade. Sob essa perspectiva, crianças negras, historicamente alvo de exclusões sociais e raciais, são ainda mais penalizadas pela interseção entre desigualdade econômica e racismo estrutural (ALMEIDA, 2019; GONZALEZ, 1988).

A fome, mencionada em diversas pesquisas como experiência cotidiana de alunos em contextos de pobreza extrema (IBGE, 2015), não é apenas um marcador material; é também um elemento que interfere nos processos cognitivos, na atenção, na motivação e na capacidade de aprendizagem. Assim, a escola torna-se um espaço ambíguo: ao mesmo tempo em que promete inclusão, desconsidera as condições de vida que moldam profundamente a experiência escolar das crianças negras.

A pobreza produz também humilhação simbólica e baixa autoestima. Como relatou um dos participantes: “Ficava com vergonha de levar colegas em casa porque seria motivo de crítica.” Esse sentimento de não pertencimento reforça o que Patto (1999) discute ao afirmar

que o fracasso escolar é construído dentro das desigualdades sociais e naturalizado pela instituição escolar.

Além da vergonha, a necessidade de trabalhar desde cedo aparece como fator constante: “O salário era pouco para tanta gente; tivemos que começar a trabalhar cedo, deixando o estudo de lado. ” Assim, a pobreza se traduz não apenas em carências materiais, mas em obstáculos estruturais que inviabilizam a escolarização contínua, evidenciando que o fracasso escolar não é resultado de desinteresse individual, mas expressão da desigualdade social.

De mesmo modo, outra participante afirma: *"Morávamos em casa feita de lata, madeira, chão grosso, não tínhamos banheiro, com tudo isso ficava com vergonha de levar colegas em casa porque sabia que seria motivo de crítica."* Este relato ilustra como a carência material transcende a questão econômica e se instala na subjetividade do aluno como vergonha e impedimento à socialização. Ao afirmar que sua moradia seria 'motivo de crítica', o entrevistado revela a consciência precoce da estigmatização da pobreza. Tal constatação dialoga com a análise de Patto (1999) sobre os determinantes sociais do fracasso escolar, onde a escola, ao ignorar essas condições concretas de existência — casa de lata, falta de banheiro —, acaba por transformar a desigualdade social em sentimento de inadequação individual, afetando o sentimento de pertencimento do estudante negro e pobre.

Essas experiências confirmam que a pobreza não atua apenas como um dado econômico, mas como um fator de produção de exclusão simbólica, que interfere diretamente no processo de aprendizagem. Conforme Patto (1999), o fracasso escolar é construído no interior de condições sociais desiguais que a escola, muitas vezes, ignora ou naturaliza. Dessa forma, o fracasso escolar observado nas trajetórias não pode ser interpretado como desinteresse, mas como expressão direta das desigualdades estruturais.

2.2. Era só uma brincadeira?: as faces do racismo velado e o racismo de marca.

O racismo aparece de forma explícita e velada nas narrativas, tanto por parte de professores quanto de colegas. Ainda que alguns entrevistados relatem não ter percebido discriminação direta, outros trazem episódios marcantes: Um dos elementos mais recorrentes nas entrevistas é a percepção **de** tratamento desigual entre alunos brancos e negros, muitas vezes relacionado à condição social, mas articulado à racialidade. Em vários relatos, os participantes

afirmam que “*os alunos brancos eram sempre chamados para participar de alguns eventos*” ou que “*os mais ricos eram os brancos, tinham mais atenção dos professores do que nós, mais pobres e pretos*”. Esse tipo de prática revela o que Kabengele Munanga (2005) identifica como racismo institucional, no qual decisões aparentemente neutras — como escolher quem representa a escola — reforçam privilégios históricos dos grupos brancos.

Há também manifestações de racismo institucional associadas à exclusão simbólica, como a seguinte: “Perguntei como fazia para ser professora. Ela disse que, do jeito que eu me vestia, nunca seria nada.” Esse tipo de fala exemplifica o que Fonseca (2007) identifica como processo histórico de inferiorização da população negra, no qual expectativas negativas são projetadas sobre alunos negros e pobres, afetando diretamente seu percurso escolar, essa contradição mostra como o racismo velado foi internalizado ao ponto de não ser percebido como violência.

Mesmo quando a discriminação aparece disfarçada de “brincadeira”, seus efeitos simbólicos permanecem. Outro conjunto de narrativas traz exemplos de microagressões raciais, termo utilizado para designar comentários ou brincadeiras que, embora não sejam abertamente hostis, reforçam estereótipos e inferiorizações. Um dos entrevistados relata: “*Tive uma professora que falava do meu cabelo crespo. Era brincadeira, eu adorava ela.*” A naturalização desse tipo de comentário demonstra, como explica Lélia Gonzalez (1988), a presença do preconceito de marca, no qual características físicas dos corpos negros — sobretudo cabelo e pele — tornam-se alvo de controle simbólico e violência discursiva. Mesmo quando não reconhecido como ofensivo, o comentário expõe padrões de beleza e comportamentos impostos como normas brancas. A naturalização dessas práticas demonstra como o racismo, muitas vezes, é internalizado e relativizado, dificultando sua denúncia. Assim, o trabalho confirma que o racismo atua como um dos principais eixos estruturantes do fracasso escolar e também como o racismo no ambiente escolar emerge como um eixo estruturante das desigualdades vivenciadas pelos participantes, atravessando sentimentos de pertencimento, desempenho acadêmico e autoestima.

O racismo na escola manifesta-se de diferentes formas: desde práticas pedagógicas discriminatórias até o preconceito linguístico, analisado por Bagno (2007) e aprofundado por Nascimento (2019), que revela como a linguagem se torna instrumento de classificação social e racial. A escola, como instituição historicamente elitizada, frequentemente falha em

reconhecer e valorizar a diversidade, reforçando estigmas que afetam diretamente a autoestima e o desempenho dos estudantes negros.

A narrativa apresentada evidencia essa realidade na forma de humilhações de professores, hostilidade de colegas, falta de acolhimento e negligência institucional — situações que ecoam as análises de Patto (1999) sobre a produção social do fracasso escolar. A presença de educadoras sensíveis e acolhedoras, como a “Dona Bibi”, ilustra a ambiguidade do espaço escolar, que pode ser ao mesmo tempo violento e transformador.

Essas experiências também dialogam com as reflexões de Matos e França (2021), que demonstram como o racismo vivenciado no cotidiano escolar limita o desenvolvimento de estudantes negros, interferindo em suas trajetórias e na permanência na escola.

O racismo esteve presente no cotidiano escolar de forma explícita e, principalmente, velada, manifestando-se por meio de práticas, gestos, comentários e desigualdades naturalizadas. Embora nem todos os participantes reconheçam essas situações como racismo, os relatos evidenciam como a escola opera dentro de uma estrutura social marcada pela hierarquização racial — conforme aponta Silvio Almeida (2019), o racismo não se reduz a atitudes individuais, mas constitui um mecanismo institucional e estrutural que organiza oportunidades, expectativas e formas de reconhecimento.

Há também situações de suspeição racial, quando estudantes negros são automaticamente associados ao erro ou à culpa. Uma entrevistada narra que, ao faltar um livro em sala, “a professora disse que era eu que tinha escondido, e me deixou de castigo”. Esse tipo de episódio dialoga com o que Silvio Almeida denomina racismo estrutural subjetivado: práticas aparentemente isoladas, mas que reproduzem a lógica histórica que atribui ao negro a posição de culpado, desonesto ou inadequado.

O racismo entre colegas também aparece nos relatos, especialmente em situações de bullying. Uma das entrevistadas afirma: “*Sim, por colegas de escola várias vezes... sofria bullying.*” A ausência de intervenção por parte da escola nesses casos evidencia o que a literatura denomina violência racial silenciosa, em que o ambiente educativo falha em proteger estudantes negros ou naturaliza “brincadeiras” que os inferiorizam.

Observa-se também um fenômeno relevante: alguns participantes não reconhecem episódios vividos como discriminação racial. Isso ocorre quando afirmam, por exemplo, que “*nunca houve preconceito*”, embora no mesmo relato mencionem diferenças na participação escolar entre brancos e negros. Essa contradição revela, como aponta Sueli Carneiro (2003), o efeito da ideologia da democracia racial, que ensina a população negra a interpretar agressões, desigualdades e exclusões como “normais”, “brincadeiras” ou questões individuais.

Assim, as entrevistas indicam que a escola, longe de ser um espaço neutro, torna-se palco de práticas que reafirmam a desigualdade racial existente na sociedade brasileira. Mesmo quando não nomeado, o racismo aparece nas sutilezas do cotidiano, nas relações de poder, nos gestos de desconfiança, no silêncio diante de agressões e nas oportunidades negadas. As vozes dos participantes revelam que o racismo na escola se manifesta tanto em ações diretas quanto em omissões institucionalizadas.

2.3. Sentenças de fracasso: das práticas pedagógicas e disciplinares à estigmatização.

A violência pedagógica, conceito trabalhado por Patto (1999) e retomado por autores que analisam processos de exclusão escolar, manifesta-se em práticas disciplinares que culpabilizam, individualizam e estigmatizam estudantes. Essa violência, muitas vezes naturalizada, se expressa em humilhações públicas, reprimendas exageradas, rotulações e punições desproporcionais — ações que destoam da função educativa e produzem marcas profundas.

Para estudantes negros, essa violência assume frequentemente uma dimensão racializada. O racismo estrutural atravessa as percepções dos docentes, influenciando expectativas, avaliações e práticas pedagógicas (MATOS; FRANÇA, 2021). Gonzalez (1988) e Carneiro (2003) destacam que o corpo negro, historicamente associado à subalternidade, é mais suscetível a interpretações negativas, sendo visto como indisciplinado, incapaz ou “problema”.

Além disso, Nascimento (2019) e Bagno (2007) apontam que a violência linguística também opera como forma de discriminação escolar, sobretudo quando crianças negras têm sua forma de falar ridicularizada, corrigida de modo punitivo ou tomada como indicador de

inferioridade. Assim, a prática docente, quando atravessada por preconceitos, pode transformar a escola em um espaço de negação da identidade e da subjetividade dos estudantes.

As narrativas mencionam castigos físicos e simbólicos, como por exemplo: ajoelhar no milho; colocar o aluno virado para o quadro; humilhações públicas; exposição de pobreza diante da turma. Essas práticas reforçam o que Barbosa (1997) identifica como manipulação disciplinar da infância pobre, frequentemente racializada, dialogam com o conceito de violência simbólicas, formulado por Bourdieu (1998), que compreende essas práticas como formas sutis, naturalizadas e institucionalizadas de dominação. Além disso, as observações se aproximam das análises de Patto (1999), para quem o fracasso e a punição escolar não são resultado de incapacidades individuais, mas de estruturas escolares que reproduzem desigualdades sociais e raciais.

A contribuindo para a construção de trajetórias marcadas por dor, vergonha e deslegitimação. Tais mecanismos se articulam ao conceito de escrevivência (EVARISTO, 2016), uma escrita que emerge das vivências de sujeitos historicamente silenciados e que, ao narrar essas experiências, denuncia as estruturas de opressão e reivindica novos sentidos de pertencimento e resistência. Tendo assim os relatos analisados evidenciam um cenário em que práticas de discriminação, punição arbitrária e desqualificação se entrelaçam às desigualdades raciais e sociais, compondo um quadro de exclusão que atravessa gerações. Entretanto, mesmo no interior desse ambiente, surgem experiências de acolhimento afetivo proporcionadas por alguns docentes e colegas, demonstrando que a escola também pode se constituir como espaço de cuidado, escuta e reconstrução identitária. Reconhecer essa ambiguidade é fundamental para compreender a complexidade das trajetórias escolares de estudantes negros e para pensar uma educação que enfrente o racismo estrutural de forma ética, crítica e transformadora.

Essas práticas configuram o que pode ser entendido como **violência pedagógica**, quando a autoridade docente é usada de modo punitivo, injusto e excludente, produzindo silenciamento e desvalorização.

2.4. Quando a educação é refúgio: a sensibilidade docente e a construção da autoestima.

Inúmeras práticas excludentes, a escola também pode ser espaço de acolhimento, construção de vínculos positivos e promoção de autoestima. Arroyo (2012) e Freire (1996)

destacam a importância da dimensão afetiva na educação, entendendo que o ato pedagógico envolve reconhecimento, diálogo e respeito pela singularidade do estudante. Relações afetivas positivas, como as lembranças de professoras que acolhem, escutam e valorizam seus alunos, funcionam como contraponto essencial às experiências de exclusão. A afetividade, quando aliada ao compromisso pedagógico, tem potencial para fortalecer a identidade de estudantes negros, criando condições de pertencimento e confiança.

Esses vínculos são fundamentais especialmente em contextos de vulnerabilidade social, nos quais a escola pode oferecer estabilidade emocional e oportunidades simbólicas negadas em outros espaços sociais. Como afirmam Fantasia e Leite (2013), as memórias escolares revelam que a presença de um educador sensível pode transformar trajetórias, ressignificando a relação do sujeito com o aprender.

Apesar das violências relatadas, surgem também lembranças de acolhimento, como por exemplo: professoras que penteavam o cabelo; diretora que recebia alunos com olhar de cuidado; docentes que incentivavam a continuidade dos estudos. Essas memórias revelam a escola como espaço ambíguo: simultaneamente de exclusão e de possibilidade.

A trajetória apresentada também revela a intersecção entre racismo, desigualdade socioeconômica e sexismo. A ausência de escolarização formal dos pais, somada à crença paterna de que a educação não seria necessária para mulheres, evidencia a articulação entre desigualdade de gênero e violência simbólica, tema abordado por Bourdieu (1998) e por Gonzalez (1988) ao criticar o modo como a sociedade brasileira constrói e naturaliza a subalternização das mulheres negras.

A precariedade das condições materiais — falta de roupas, materiais escolares e apoio familiar — situa a narrativa no interior das desigualdades estruturais apontadas por Arroyo (2012) e pelo IBGE (2015), que revelam como a pobreza se articula à raça e ao território, reforçando obstáculos educacionais.

Deste ponto de vista, surgem também lembranças de professores que atuaram como figuras de cuidado e incentivo, oferecendo gestos que marcaram positivamente a trajetória escolar das participantes. Como relata Fernandes Rosana: “A professora sempre tinha carinho de arrumar meu cabelo” (FERNANDES, R., 2025). Em outra lembrança, destaca-se o apoio material recebido em um momento importante: “Na formatura da 8ª série eu não tinha sapato,

a professora me emprestou” (FERNANDES, R., 2025). Esses depoimentos evidenciam que, apesar das situações de violência simbólica vividas no ambiente escolar, o afeto e o reconhecimento proporcionados por alguns docentes funcionaram como elementos de fortalecimento emocional e pertencimento. Essas relações afetivas revelam que, mesmo em um sistema excludente, existem sujeitos que rompem com a lógica da indiferença e produzem experiências de reconhecimento, fundamentais para a permanência escolar. Isso demonstra o caráter contraditório da escola: espaço de dominação, mas também de possíveis resistências.

2.5. Não foi desistência, foi expulsão: os determinantes da evasão.

O trabalho precoce constitui um fenômeno historicamente associado à população negra no Brasil, decorrente das desigualdades estruturais e das dificuldades econômicas enfrentadas por essas famílias (MUNANGA, 2005). A necessidade de contribuir para o sustento doméstico leva muitos jovens a conciliarem atividades exaustivas com a escola, o que resulta em faltas frequentes, cansaço e queda no desempenho acadêmico.

Essa realidade contribui diretamente para a repetência e o abandono escolar. Soares e Ribeiro (2008) demonstram que estudantes negros têm trajetórias escolares mais irregulares, com maior incidência de distorção idade-série, fenômeno amplamente influenciado por fatores socioeconômicos e raciais. Bourdieu e Passeron (1975) explicam que o sistema escolar, ao desconsiderar as desigualdades estruturais, reforça mecanismos de reprodução social que penalizam especialmente grupos já vulnerabilizados.

O abandono escolar, portanto, não é escolha individual, mas consequência de um conjunto de opressões estruturais — pobreza, racismo, exclusão simbólica — que inviabilizam a continuidade dos estudos e as várias repetições de séries para ajudar em casa. As meninas, em particular, enfrentaram: responsabilidades domésticas; gravidez precoce; interrupção de estudos; menor incentivo familiar. Essas experiências dialogam com estudos sobre gênero e desigualdades na escolarização de pessoas negras.

O trabalho infantil e juvenil aparece como um dos principais fatores de interrupção da escolarização. Muitos entrevistados relataram que começaram a trabalhar ainda muito jovens:

“Comecei a trabalhar com 13 anos.” (FERNANDES R,2025); “A gente largava os estudos para trabalhar e ajudar em casa.” (FERNANDES,R2025) A necessidade de contribuir com a renda familiar fez com que o trabalho fosse priorizado em detrimento da escola, resultando em repetências e abandono: “Dávamos mais valor no trabalho do que nos estudos.” (FERNANDES, A 2025) “Só não terminei porque matava muita aula para jogar futebol.” (FERNANDES ,A 2025).

Essa relação entre trabalho precoce e evasão escolar é discutida por Paulo Freire (1996), que destaca que as condições materiais de existência estruturam diretamente a possibilidade de permanência na escola. Para o autor, não é possível compreender a trajetória educacional de sujeitos das classes populares sem considerar a dureza de suas condições de vida, que muitas vezes os empurram para o trabalho cedo demais, restringindo seus direitos educativos. Freire argumenta que a escola, quando não reconhece esse contexto, tende a culpabilizar o estudante, reforçando processos de exclusão.

De modo complementar, Conceição Evaristo (2016), ao desenvolver o conceito de *escrivência*, evidencia como as experiências de desigualdade, pobreza e trabalho precoce marcam de forma profunda a trajetória das famílias negras. A autora mostra que essas vivências não são individuais, mas coletivas e estruturais, atravessadas pelo racismo e pelas condições socioeconômicas que limitam o acesso e a permanência escolar. Assim, os relatos analisados fazem parte de uma memória coletiva que denuncia como o trabalho precoce, além de interromper o estudo, produz cicatrizes que se estendem por gerações.

Ao articular os depoimentos aos aportes teóricos, compreende-se que a interrupção escolar não resulta de “falta de interesse”, mas de uma combinação de desigualdades históricas, raciais e de classe, como também discutem autores como Patto (1999) e Arroyo (2012). A escola, ao não reconhecer esses condicionantes, reforça interpretações que responsabilizam o aluno, ignorando as estruturas sociais que produzem o fracasso escolar.

Essas vivências demonstram que o fracasso escolar está profundamente articulado às condições de sobrevivência, especialmente em famílias numerosas e de baixa renda. A responsabilização individual pelo abandono, comum no discurso escolar, desconsidera totalmente essas condições objetivas de vida. Além disso, no caso das mulheres, aparecem ainda outras barreiras, como a gravidez na adolescência: “Acabei engravidando no primeiro ano, mas

decidi que não podia desistir.” (FERNANDES, R 2025). Esses fatores revelam que as trajetórias escolares são fortemente atravessadas por desigualdades de classe, raça e gênero.

2.6. Nunca é tarde para escrever-se: EJA, retorno à escola e reinvenção da trajetória.

Vários membros da família retomaram os estudos pela EJA, alguns já adultos. A EJA aparece como: oportunidade de retomar sonhos interrompidos; espaço de acolhimento; possibilidade de reconstruir autoestima; caminho para a realização profissional. A própria autora, que retornou aos 33 anos, afirma que estudar novamente foi ato de resistência.

O retorno à escola por meio da Educação de Jovens e Adultos (EJA) representa um movimento de resistência e reinvenção, especialmente para sujeitos negros que tiveram trajetórias interrompidas por exclusões sociais e raciais. A EJA, prevista nas Diretrizes Curriculares e amparada pelo direito constitucional à educação, oferece oportunidades educativas que reconhecem os saberes prévios dos sujeitos e valorizam suas experiências de vida.

Freire (1996) concebe esse processo como um “inédito viável”: a possibilidade de escrever novamente a própria história, rompendo com determinismos impostos pela desigualdade. Para famílias inteiras que retornam à escola, a EJA torna-se espaço de fortalecimento coletivo, reconstrução de autoestima e reelaboração das identidades atravessadas por fracassos anteriores.

Além disso, políticas como a Lei nº 10.639/2003 e as Diretrizes para a Educação das Relações Étnico-Raciais (BRASIL, 2004) ampliam o potencial transformador dessa modalidade, ao reconhecer a centralidade das questões raciais na educação brasileira. O retorno aos estudos, portanto, constitui não apenas um ato individual, mas um gesto político de enfrentamento ao racismo e às desigualdades estruturais.

Apesar de todas as dificuldades, a família surge como importante espaço de incentivo à escolarização, especialmente na figura da mãe: “Minha mãe sempre nos incentivou a estudar.” (FERNANDES, M 2025) “Mesmo tendo estudado só até a 4ª série, minha mãe fazia de tudo para que não faltássemos à aula.” (FERNANDES, M 2025). Esse incentivo, entretanto, nem sempre foi suficiente para barrar as desigualdades estruturais. Muitos só conseguiram retomar

os estudos por meio da EJA: “Hoje voltei a estudar de forma online e estou tentando fazer uma faculdade.” (FERNANDES,R 2025) “Tenho vontade de estudar novamente.” (FERNANDES,R 2025).

A centralidade da EJA como espaço de reconstrução de trajetórias interrompidas pode ser compreendida à luz de Paulo Freire (1996), para quem a educação de adultos deve partir das experiências concretas de vida, reconhecendo os sujeitos como portadores de saberes e histórias. Freire destaca que a escolarização tardia não deve ser vista como atraso, mas como movimento de consciência e autonomia, no qual o sujeito assume sua história e se reconhece como capaz de transformar o mundo. Do ponto de vista freireano, voltar a estudar é um gesto político, um ato de reexistência frente às opressões que tentaram negar o direito à educação. Assim, a EJA constitui um espaço de humanização, diálogo e ressignificação das experiências de exclusão vividas ao longo da trajetória escolar.

Conceição Evaristo (2016), por sua vez, contribui para essa compreensão ao afirmar que a memória e a *escrevivência* são formas de reinscrever-se na história e reivindicar a própria voz. Quando mulheres e homens negros adultos retornam à escola, mobilizam não apenas a vontade individual, mas também a força de uma memória coletiva que carrega marcas da pobreza, do trabalho precoce e das desigualdades educacionais. A EJA, nesse sentido, torna-se espaço de afirmação, onde essas memórias deixam de ser silenciadas e passam a ser valorizadas como saberes que produzem conhecimento. Para Evaristo, recontar a própria trajetória — inclusive a trajetória educativa — é ato de resistência, pois transforma experiências de dor e interrupção em escrita, memória e possibilidade de futuro.

Ao articular Freire e Evaristo, compreende-se que o retorno aos estudos não é apenas uma decisão individual, mas um movimento de ruptura com a lógica da exclusão. É um exercício de *reexistir*: resistir existindo, resistir estudando, resistir narrando a própria história. Assim, a EJA emerge como espaço pedagógico, político e afetivo capaz de reconstruir projetos de vida antes negados, operando como território de esperança e reinvenção para sujeitos historicamente silenciados.

A EJA aparece como um espaço de reconstrução de trajetórias interrompidas, representando a possibilidade de reinvenção de projetos de vida. Nesse sentido, o retorno aos estudos assume caráter de resistência, conforme aponta Conceição Evaristo, quando a memória e a *escrevivência* se tornam formas de reexistir.

2.7. Tecer o passado para transformar o Futuro: considerações finais sobre as narrativas.

A análise permite afirmar que: O fracasso escolar da população negra é coletivo, não individual, e isso se deve ao fato de tratar-se de um projeto Racismo e pobreza atuam de forma combinada. A escola reproduz desigualdades históricas documentadas inclusive por Patto e Fonseca. A memória, como lembra Evaristo, torna-se instrumento político e pedagógico. A resistência emerge como elemento constitutivo da biografia escolar negra.

Ao reproduzir as falas dos entrevistados, nota-se um contraste entre a afetividade que marca as lembranças escolares e o peso das desigualdades estruturais. Muitos descrevem a escola como espaço de socialização, acolhimento e descoberta, “eu amava ir para a escola”, “os professores eram bons comigo”, mas também como lugar de hierarquias e exclusões, “os alunos brancos tinham mais atenção”, “não éramos bem tratados por alguns professores”, “faltava uniforme, material, merenda”.

As falas da família indicam que o fracasso escolar foi vivido como um processo coletivo, compartilhado entre irmãos que, apesar das diferenças individuais, vivenciaram os mesmos obstáculos: professores preconceituosos, discriminação por aparência e pobreza, falta de material escolar e repetência. Essas marcas produziram sentimentos de inferioridade e abandono, mas também, paradoxalmente, foram motores de superação, como se observa nas tentativas de retorno à escola pela EJA e no ingresso no ensino superior. Ao mesmo tempo, as narrativas mostram fissuras e possibilidades: vínculos afetivos, políticas públicas, educadores engajados e espaços como a EJA demonstram que é possível reinventar trajetórias e produzir novas formas de existência social. A experiência de retorno aos estudos, especialmente quando vivida coletivamente por uma família, evidencia a potência da educação como prática emancipadora, capaz de transformar sujeitos e romper ciclos de exclusão.

De acordo com Patto (1999), é necessário romper com a visão psicologizante do fracasso e compreender sua natureza social e institucional. A autora enfatiza que a escola, ao rotular alunos como “carentes” ou “desinteressados”, contribui para a reprodução da desigualdade e para a legitimação das hierarquias sociais. Essa crítica é reforçada por Matos e França (2021), ao demonstrarem que o racismo estrutural, persiste no ambiente escolar, afetando diretamente a autoestima e o desempenho de estudantes negros e pobres. Fonseca (2007), ao analisar a

educação de negros em Minas Gerais no século XIX, já apontava a histórica exclusão racial do sistema de ensino, cujos reflexos permanecem visíveis nas trajetórias educacionais contemporâneas, como as da família estudada. Assim, o caso dessa família de Ouro Preto não é isolado, mas representa milhares de histórias silenciadas pela injustiça social e racial que permeia a educação brasileira.

Por outro lado, o estudo também evidencia que, apesar das adversidades, a educação continua sendo vista como caminho de emancipação. O desejo de estudar, o retorno à escola por meio da EJA e o ingresso em cursos técnicos e superiores mostram a potência da resistência e da esperança. Essa força confirma o que Conceição Evaristo (2016) chama de “escrevivência”, isto é, a escrita e a memória como atos políticos de afirmação da própria existência e da luta contra o apagamento. As contradições ilustram o que Silva e Lopes (2020) chamam de “desafios da diferença e da diversidade nas políticas de currículo”. A escola brasileira, ainda fortemente moldada por uma lógica eurocêntrica e meritocrática, tende a reproduzir desigualdades em vez de enfrentá-las, sobretudo quando não reconhece a diversidade racial e cultural como princípio pedagógico.

A dimensão de gênero também emerge implicitamente nas narrativas femininas, especialmente nas falas que relatam gravidez precoce e abandono temporário dos estudos. Essas experiências refletem a sobrecarga de papéis atribuídos às mulheres e o modo como o patriarcado interdita a trajetória educacional feminina, sobretudo das mulheres negras e pobres. Nesse ponto, o diálogo com Conceição Evaristo (2016) é fundamental: suas “escrevivências” nos lembram que narrar é também resistir, e que o testemunho das mulheres negras sobre sua trajetória escolar rompe o silêncio imposto pelo racismo e pelo sexíssimo.

As memórias que mencionam a vergonha da pobreza (“morávamos em casa de lata e madeira”, “não tinha sapato para a formatura”) revelam a dimensão simbólica da exclusão, o sentimento de não pertencimento que acompanha a escolarização dos sujeitos das classes populares. Barbosa (1997), ao analisar a formação de conceitos na infância, já advertia que a construção do conhecimento é inseparável das condições concretas de vida e das experiências afetivas do aluno. Quando essas condições são marcadas pela carência e pela desigualdade, o aprendizado se dá de modo fragmentado e doloroso.

Portanto, as entrevistas não apenas reconstituem memórias individuais, mas denunciam a permanência de um modelo escolar excludente, que não reconhece plenamente os saberes e

identidades de seus alunos. Trata-se de um campo de disputa entre o desejo de aprender e as barreiras sociais impostas à aprendizagem e que muitas vezes nos leva a desistir da educação, por não estar preparados com os acontecimentos que marcam a nossa vida.

Desse modo, compreendemos que as entrevistas revelam que a trajetória escolar da família é marcada por experiências de desigualdade, discriminação racial, pobreza extrema e violências pedagógicas. A seguir, apresentamos as categorias centrais emergentes das narrativas em forma de subcapítulos, buscando relacioná-los aos conceitos centrais desta pesquisa e às discussões que levantamos até aqui.

REFERÊNCIAS

As Narrativas Bibliográficas e os Processos de Investigação Sobre Memórias e Esquecimento, https://ceam2018.files.wordpress.com/2018/07/ppl_as-narrativas-biogrc3a1ficas-e-as-metodologias.pdf. Acesso em 04/09/2023

ARROYO, Miguel González. *Imagens quebradas: trajetórias escolares e desigualdades sociais*. Petrópolis: Vozes, 2012.

ALMEIDA, Silvio. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

BARBOSA, I. G. *Pré-escola e formação de conceitos: uma versão sócio-histórico-dialética*. 1997. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo.

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz**. 56. ed. São Paulo: Loyola, 2007.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BOURDIEU, Pierre. *A dominação masculina*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394/1996, **tornando obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira**.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC/SEPPPIR, 2004.

BRASIL: Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. **Altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, incluindo a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

BRASIL: Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. **Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 30 ago. 2012.

CARNEIRO, Sueli. **A construção do outro como não-ser**. São Paulo: Selo Negro, 2003.

CUNHA, Maria Teresa Santos. *Nas margens do instituído: Memória/Educação. História da Educação*. ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, v. 5, n. 1, p. 39-46, abr. 1999.

EVARISTO, Conceição. **Olhos d'água**. Rio de Janeiro: Pallas, 2016.

FANTASIA, Isabel; LEITE, **Carlos**. *As narrativas biográficas e os processos de investigação sobre memórias e esquecimento*. Lisboa: Universidade de Lisboa, 2013. Disponível:[https://ceam2018.files.wordpress.com/2018/07/ppl_as-narrativas-biograficas-e-a-metodologias.pdf](https://ceam2018.files.wordpress.com/2018/07/ppl_as-narrativas-biograficas-e-a-metodologias.pdf). Acesso em: 4 set. 2023.

FONSECA, Marcus Vinicius. Pretos, ***pardos, crioulos e cabras nas escolas mineiras do século XIX***. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

GONZALEZ, Lélia. **Racismo e sexismo na sociedade brasileira**. In: LUZ, Madel (org.). *O Lugar da Mulher*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1988.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. ***Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira 2015***. Rio de Janeiro: IBGE, 2015.

MEDEIROS, I. L. ***A gestão democrática na rede municipal de educação de Porto Alegre (1989-2000): a tensão entre reforma e mudança***. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

MUNANGA, Kabengele. ***Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra***. Petrópolis: Vozes, 2005.

NASCIMENTO, Gabriel. ***Racismo linguístico: os subterrâneos da linguagem e do racismo***. São Paulo: Letramento, 2019.

PATTO, Maria Helena Souza. ***A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia***. 2. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

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

MATOS, Juliana de Oliveira; FRANÇA, Denise de Oliveira. ***Implicações do racismo no processo educativo de estudantes negros***. Educere et Educare, Cascavel, v. 16, n. 41, p. 1–21, 2021. Disponível em: [\[https://saber.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/26527\]](https://saber.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/26527) (<https://saber.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/26527>). Acesso em: 15 out. 2025.

SILVA, Rosângela da; LOPES, Alice Casimiro. ***A diferença e a diversidade nas políticas de currículo: desafios para a educação básica***. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 45, n. 3, p. 1–24, 2020. Disponível em: [\[https://www.scielo.br/j/edreal/a/8xhKVzK8m5zQfhLW3bRfkVH/?format=html&lang=pt\]](https://www.scielo.br/j/edreal/a/8xhKVzK8m5zQfhLW3bRfkVH/?format=html&lang=pt) (<https://www.scielo.br/j/edreal/a/8xhKVzK8m5zQfhLW3bRfkVH/?format=html&lang=pt>). Acesso em: 15 out. 2025.

SOARES, Sergei; RIBEIRO, Sérgio Costa. ***Trajetória escolar, aprendizagem e desigualdades no ensino fundamental no Brasil***. Revista Brasileira de Educação, v. 13, n. 39, p. 497–519, set./dez. 2008. Disponível em: https://www.academia.edu/85307221/Trajet%C3%B3ria_escolar_aprendizagem_e_desigualdades_no_ensino_fundamental_no_Brasil. Acesso em: 15 out. 2025.

SILVA, Ana Cláudia; ARAÚJO, Lívia; MENEZES, Priscila. ***12 anos de escolarização no Colégio Pedro II: acesso, permanência e equidade na trajetória de alunos negros***. Anais do

Congresso Brasileiro de Pesquisadores/as Negros/as (COPENE), Salvador, v. 12, p. 1–17, 2021. Disponível: (https://www.academia.edu/83841008/_12_Anos_de_Escolariza%C3%A7%C3%A3o_no_Col%C3%A9gio_Pedro_II_acesso_perman%C3%Aancia_e_equidade_na_trajet%C3%B3ria_de_alunos_negros). Acesso em: 15 out. 2025.