

## MEDIAÇÃO DE CONFLITOS RACIAIS EM ESCOLAS: DISPOSIÇÃO DE PROFESSORAS(ES) EGRESSAS(OS) DAS CIÊNCIAS BIOLÓGICAS

### MEDIATION OF RACIAL CONFLICTS IN SCHOOLS: DISPOSITION OF GRADUATES FROM BIOLOGICAL SCIENCES

### MEDIACIÓN DE CONFLICTOS RACIALES EN ESCUELAS: DISPOSICIÓN DE PROFESORES EGRESADOS DE LAS CIENCIAS BIOLÓGICAS

*Cibele Fagundes Capaverde<sup>1</sup>; Rafael Barboza dos Santos<sup>2</sup>; Russel Teresinha Dutra da Rosa<sup>3</sup>*

#### Resumo

Em uma perspectiva bourdieusiana, foram realizadas entrevistas, com seis professoras(es) negras(os) da Educação Básica, sobre suas trajetórias acadêmicas e práticas pedagógicas de mediação de conflitos, para inferir a existência ou ausência, de uma disposição antirracista. A geração ou ativação dessa disposição ocorreu durante o curso de graduação em interações sociais solidárias com colegas e participação em coletivos negros que atuam politicamente e promovem atividades culturais. Espaços universitários informais, mais do que o currículo, promoveram um sentido positivo de pertencimento étnico-racial e integração à vida acadêmica. Já a agência docente para o enfrentamento de expressões de racismo varia de acordo com os contextos escolares que podem fortalecer ou inibir a disposição antirracista, dependendo do reconhecimento do racismo institucional pela comunidade escolar.

**Palavras-chave:** Disposição antirracista; Educação para as relações étnico-raciais; Saberes docentes; Trajetórias acadêmicas; Educação Básica.

#### Abstract

From a Bourdieusian perspective, interviews were conducted with six black teachers from Basic Education regarding their academic trajectories and pedagogical practices of conflict mediation, aiming to infer the existence or absence of an anti-racist disposition. The generation or activation of this disposition occurred during undergraduate studies through solidarity social interactions with colleagues and participation in black collectives that engage politically and promote cultural activities. Informal university spaces, more than the curriculum, fostered a positive sense of ethnic-racial belonging and integration into academic life. However, the teaching agency for confronting expressions of racism varies according to school contexts, which can either strengthen or inhibit the anti-racist disposition, depending on the recognition of institutional racism by the school community.

**Keywords:** Anti-racist disposition; Education for ethnic-racial relations; Teaching knowledge; Academic trajectories; Basic Education.

---

<sup>1</sup> Mestranda em Educação - Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Porto Alegre, RS - Brasil. E-mail: [cibelecapaverde@gmail.com](mailto:cibelecapaverde@gmail.com)

<sup>2</sup> Mestrando em Educação - Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Porto Alegre, RS - Brasil. E-mail: [rafabarboza1204@gmail.com](mailto:rafabarboza1204@gmail.com)

<sup>3</sup> Doutora em Educação - Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Porto Alegre, RS - Brasil. Professora titular - Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Porto Alegre, RS - Brasil. E-mail: [russeltdr@gmail.com](mailto:russeltdr@gmail.com)

### Resumen

Desde una perspectiva bourdieusiana, se realizaron entrevistas con seis profesoras(es) afrodescendientes de Educación Básica sobre sus trayectorias académicas y prácticas pedagógicas de mediación de conflictos, para inferir la existencia o ausencia, de una disposición antirracista. La generación o activación de esta disposición ocurrió durante el curso de pregrado en interacciones sociales solidarias y participación en colectivos de afrodescendientes que actúan cultural y políticamente. Los espacios universitarios informales, más que el currículo, promovieron un sentido positivo de pertenencia étnico-racial e integración a la vida académica. Por otro lado, la agencia docente para enfrentar expresiones de racismo varía según los contextos escolares que pueden fortalecer o inhibir la disposición antirracista, dependiendo del reconocimiento del racismo institucional por parte de la comunidad escolar.

**Palabras clave:** Disposición antirracista; Educación para las relaciones étnico-raciales; Saberes Docentes; Trayectorias académicas; Educación Básica.

## 1 Introdução

As instituições, entre elas as educacionais, hegemônicas pelos grupos dominantes da sociedade, tendem a reproduzir a estrutura social e a correlação desigual de forças em relações de poder por meio de mecanismos normativos e discursivos (Malomalo, 2014). Não obstante, é inegável que as lutas do Movimento Negro e suas conquistas legais, como a obrigatoriedade da Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) (Brasil, 2003) e as políticas de ações afirmativas (Brasil, 2012), vêm contribuindo para transformar a situação de baixa representatividade em espaços de poder, embora ainda se observe a persistência de práticas elitistas e excludentes nas instituições (Almeida, 2021).

Este artigo resulta de pesquisa com professoras(es) negras(os) que atuam na Educação Básica, egressas(os) do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas de uma Universidade Federal, situada na capital de um estado do sul do país. O problema de pesquisa foi orientado pela seguinte pergunta: como egressas e egressos de um curso de Licenciatura em Ciências Biológicas relatam processos de socialização ao longo de suas trajetórias acadêmica e profissional associados a uma disposição (Bourdieu, 2011; Lahire, 2004) antirracista para a percepção e o enfrentamento de conflitos raciais e promoção da ERER? O objetivo principal foi analisar a dimensão relacional da mediação de conflitos raciais entre as pessoas entrevistadas, que atuam como professoras(es) de Ciências e de Biologia em contextos escolares, com o propósito de inferir a existência, ativação, inibição ou ausência de uma disposição antirracista.

Na próxima seção, buscamos apresentar a conceituação mobilizada nas análises; a seguir, na seção 3, descrevemos a produção e análise dos resultados, além de apresentar os dados sociodemográficos das(os) entrevistadas(os); na seção 4, abordamos as experiências de socialização acadêmica, com foco nas oportunidades de geração ou ativação de uma disposição antirracista; na seção 5, evidenciamos o racismo e os conflitos em contextos educativos; na seção 6, discutimos as práticas de mediação de conflitos raciais e, nas considerações finais, retomamos aspectos centrais das análises realizadas.

## 2 Racismo, branquitude, *habitus* e disposições

O racismo está incorporado subjetivamente e se expressa objetivamente em desigualdades sociais. O racismo estrutural, em uma perspectiva relacional, resulta do processo histórico e se refere às desigualdades raciais presentes nas relações sociais que constituem a ordem política, econômica e jurídica da sociedade. Ele é evidenciado pela baixa representatividade de pessoas negras nos espaços de poder, bem como nas barreiras ao acesso, permanência e sucesso escolar, que dificultam o ingresso em cursos e em instituições que preparam para profissões e oportunidades de empregos melhor remunerados, na falta de garantia dos direitos à saúde, à justiça criminal e à previdência, tornando menor a expectativa de tempo de vida da população negra. Essas desigualdades objetivas indicam que as disparidades são sustentadas por estruturas que conferem desvantagens às pessoas negras no contexto brasileiro (Malomalo, 2014; Mello, 2015; Guimarães; Andrada; Picanço, 2019; Almeida, 2021).

Mobilizamos o conceito de racismo institucional (Almeida, 2021), que não está limitado a expressões individuais de preconceito e de discriminação, pois molda comportamentos, preferências e padrões de controle que materializam uma ordem social racista nas instituições. Constitui-se como parte do seu funcionamento cotidiano, pela incorporação de antagonismos e contradições sociais, em relações raciais que conferem privilégios ao grupo dominante. São práticas que naturalizam as desigualdades, sendo, portanto, o racismo institucional normalizado e difícil de identificar (Ortiz, 2020).

Já o conceito de branquitude assinala uma forma de dominação simbólica que garante privilégios às pessoas brancas (Malomalo, 2014). Bento (2022) conceitua a branquitude como “[...] um conjunto de práticas culturais que não são nomeadas e não são marcadas, ou seja, há silêncio e ocultação em torno dessas práticas culturais.” (p. 62). Elas produzem o privilégio e a distinção de pessoas brancas que não se consideram racializadas e se impõem como padrão universal, como parâmetro para outros grupos. Schucman (2014) conceitua branquitude como um espaço social ocupado pelas pessoas brancas, que possibilita serem sistematicamente privilegiadas quanto aos recursos sociais concretos e simbólicos gerados no colonialismo, mantidos no imperialismo, e que ainda são garantidos na contemporaneidade.

Também recorreremos ao conceito de *habitus* (Bourdieu, 2011), o qual é moldado pelas condições de existência, conforme a posição ocupada no espaço social, sendo um princípio gerador de práticas. O *habitus*, concebido para compreender a maneira como a estrutura social é incorporada subjetivamente pelos grupos, manifesta-se individualmente como sistema de disposições, bem como em habilidades adquiridas que direcionam práticas em distintos campos sociais (Wacquant, 2007). As disposições são adquiridas pelos indivíduos por meio de experiências recorrentes de socialização passadas, que moldam a forma como percebem, pensam, creem, agem, classificam e julgam em contextos presentes. Na teoria disposicionalista contextual (Lahire, 2006), são investigados os contextos variados de socialização que podem

produzir um patrimônio individual de disposições contraditórias. Nessa perspectiva, os contextos de ação presentes são importantes pois podem ativar, atualizar, reforçar ou inibir distintas disposições formadas ao longo da trajetória individual (Lahire, 2004). Na pesquisa, não buscamos reconstruir o patrimônio de disposições das pessoas entrevistadas. Analisamos relatos de trajetórias e de práticas pedagógicas que sugerem existência ou ausência de uma disposição antirracista, a partir da reconstrução de contextos de socialização.

Lima (2019) sublinha que o *habitus* é produto da história e, no caso de uma sociedade em que as relações sociais são estruturadas historicamente pelo racismo, a noção de *habitus* racista pode ser mobilizada para compreender como estruturas opressivas objetivas e práticas culturais discriminatórias podem influenciar a subjetividade individual e as práticas institucionais em relação às hierarquias sociais. O *habitus* racista é adquirido em processos de socialização que modelam o senso comum, naturalizando a violência simbólica e física dirigida à população negra. Assim, o discurso racista, as chacotas, os insultos e os atos discriminatórios são mobilizados para reafirmar as hierarquias sociais (Malomalo, 2014). O *habitus* racista tende à reprodução do destino social, incorporado subjetivamente (Anjos, 2009; Mello, 2015).

Por outro lado, Lima (2019) defende a existência de um *habitus* negro que é expressão tanto do sofrimento imposto pelo racismo quanto da resistência, da luta por transformação das relações raciais, sendo entendido, principalmente, como uma capacidade de geração de vida. Essa capacidade, que já existe, pode ser fortalecida por experiências de socialização escolares em que sejam constituídas alianças entre a escola, famílias, lideranças e ativistas de organizações da sociedade civil e de movimentos sociais. Tais alianças podem favorecer a interpretação crítica das formas simbólicas de exercício de poder e o entendimento das forças que subjagam os grupos oprimidos (Behtoui, 2023), em práticas que buscam descolonizar o currículo (Gomes, 2017). A escola como parte da esfera pública é, portanto, um espaço contraditório que tanto reproduz a estrutura social iníqua, quanto tem o potencial de produzir conhecimentos emancipatórios contra-hegemônicos (Ortiz, 2020). Considerando a obrigatoriedade da incorporação da EREB no currículo da Educação Básica em todas as áreas de conhecimento como uma política de reparação das injustiças históricas, os cursos de licenciatura também têm o compromisso de produzir oportunidades de socialização que possam gerar disposições antirracistas. Nesse contexto, focalizamos especificamente relatos de egressas e egressos da Licenciatura em Ciências Biológicas acerca de suas trajetórias formativas e profissionais. Tais relatos possibilitam identificar lacunas no currículo da Licenciatura em Ciências Biológicas quanto à promoção de educação antirracista na Educação Básica.

### 3 Metodologia

Realizamos uma pesquisa qualitativa por meio de entrevista compreensiva (Bourdieu, 1997), analisando os relatos de práticas e de interações sociais a fim de interpretar as disposições que orientam a ação (Lahire, 2004). Foram consideradas as dimensões simbólicas e culturais da estrutura social e os processos de socialização que formam e ativam as disposições individuais, considerando tanto a existência de um *habitus* racista na sociedade brasileira (Malomalo, 2014), quanto de um *habitus* negro (Lima, 2019), caracterizado pela luta e criação de formas de existência. Considerando a ordem social, buscamos perceber, a partir dos relatos e experiências de socialização, como as trajetórias acadêmicas e profissionais das pessoas entrevistadas contribuíram ou não para formar e ativar uma disposição antirracista. A disposição é inferida a partir dos relatos de percepção e de mediação de conflitos raciais, bem como de práticas pedagógicas de ensino de Ciências e de Biologia que buscam promover a ERER. A *prática pedagógica* refere-se à relação pedagógica entre docente e discente, bem como à seleção dos objetos de estudo, organização, sequenciamento, compassamento das atividades de ensino e aprendizagem e critérios de avaliação do desempenho de estudantes (Bernstein, 1996).

O roteiro semiestruturado de entrevista abordou trajetória acadêmica e continuidade dos estudos; cargo ocupado; trajetória profissional; atividades culturais e políticas; conhecimentos sobre a legislação relativa à ERER; situações de tensões e conflitos raciais na escola testemunhadas ou que precisaram mediar; apoio de colegas, coordenação pedagógica e equipe diretiva, bem como estratégias de ensino de Ciências e de Biologia que focalizaram a ERER. Além disso, foram solicitadas informações sociodemográficas como a origem social, a partir da escolarização e ocupação dos genitores, estado civil, filhos e autodeclaração étnico-racial das pessoas entrevistadas (Quadros 1 e 2).

Foram realizadas entrevistas<sup>4</sup> compreensivas com quatro egressas e dois egressos (Quadro 1) do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas de uma universidade pública do Sul do país. Os critérios para a seleção das pessoas participantes foram, além de serem egressas do referido curso, estarem atuando em escolas públicas ou privadas, ministrando o componente curricular de Ciências nos anos finais do Ensino Fundamental e/ou Biologia no Ensino Médio. Trata-se de uma amostragem intencional, sendo todas as pessoas entrevistadas autodeclaradas negras.

---

<sup>4</sup> A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade, conforme o processo nº 69896323.9.0000.5347, parecer nº 6.145.678 e as pessoas participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido após serem informadas sobre os objetivos, procedimentos, riscos e benefícios da pesquisa.

**Quadro 1:** Caracterização das(os) participantes da pesquisa.

| SUJEITO | ORIGEM SOCIAL | ESTADO CIVIL | FILHOS | AUTODECLARAÇÃO | IDADE | CONCLUSÃO DO CURSO |
|---------|---------------|--------------|--------|----------------|-------|--------------------|
| E1      | baixa renda   | casada       | 1      | parda          | 31    | 2019/2             |
| E2      | baixa renda   | solteiro     | 0      | negro          | 25    | 2022/1             |
| E3      | baixa renda   | casada       | 0      | negra          | 39    | 2022/2             |
| E4      | baixa renda   | solteira     | 0      | parda          | 30    | 2018/2             |
| E5      | baixa renda   | solteiro     | 0      | pardo          | 25    | 2021/2             |
| E6      | renda média   | solteira     | 0      | negra          | 27    | 2019/2             |

Fonte: elaboração dos autores

Como pode ser observado no Quadro 1, a maioria das pessoas entrevistadas pertence a famílias de baixa renda, sendo que somente duas entrevistadas (E1 e E6) têm genitores com curso superior (Quadro 2). Duas das pessoas entrevistadas estavam cursando o mestrado e uma entrevistada o havia concluído.

**Quadro 1:** Caracterização das(os) participantes da pesquisa.

| SUJEITO | MÃE                   |                                | PAI                   |                               |
|---------|-----------------------|--------------------------------|-----------------------|-------------------------------|
|         | ESCOLARIDADE          | OCUPAÇÃO                       | ESCOLARIDADE          | OCUPAÇÃO                      |
| E1      | Ensino Técnico        | Profissional técnica           | Ensino Superior       | -                             |
| E2      | Ens. Fund. Incompleto | Trabalhadora urbana - serviços | Ensino Médio          | Trabalhador urbano - serviços |
| E3      | Ens. Fund. Incompleto | Trabalhadora urbana - serviços | -                     | -                             |
| E4      | Ens. Fund. Incompleto | Dona de casa sem remuneração   | Ens. Fund. Incompleto | Trabalhador urbano - serviços |
| E5      | Ensino Fundamental    | Trabalhadora urbana - serviços | Ens. Fund. Incompleto | Trabalhador urbano - serviços |
| E6      | Ensino Superior       | Professora                     | Ens. Sup. Incompleto  | Profissional da saúde         |

Fonte: elaboração dos autores

Tendo apresentado os procedimentos de pesquisa e os dados sociodemográficos das pessoas entrevistadas, na próxima seção serão discutidos os resultados que evidenciam experiências de socialização durante o curso de graduação em Licenciatura em Ciências Biológicas que podem ter contribuído para gerar e ativar uma disposição antirracista.



#### 4 Socialização acadêmica e disposição antirracista

De acordo com Bourdieu (2007), as trajetórias individuais se constituem como posições sucessivamente ocupadas no espaço social, recursos acumulados a partir dessas posições e *habitus* decorrente de processos recorrentes de socialização. Assim, a subjetividade e as escolhas individuais não são totalmente livres porque resultam de trajetórias no espaço social moldado por estruturas que possibilitam distintas experiências que geram, reforçam ou inibem disposições. A partir da análise dos relatos das(os) entrevistadas(os) acerca de suas experiências de socialização, principalmente durante suas trajetórias acadêmicas, buscou-se evidências de oportunidades de geração ou ativação de uma disposição antirracista. A análise dos relatos também possibilitou reflexões acerca das limitações do currículo de Licenciatura em Ciências Biológicas, considerando as demandas da docência na Educação Básica para a promoção de equidade racial.

Entendemos como disposição antirracista as inclinações para pensar, agir e classificar que levam à percepção de tensões e de conflitos raciais, bem como as práticas pedagógicas que buscam mediar esses conflitos no ambiente escolar, além de promover a ERER. Esse entendimento de disposição antirracista se encontra paralelo à noção de disposições ativistas de docentes para a promoção da justiça social, conceito proposto a partir da noção bourdieusiana de disposição e das concepções de justiça afirmativa e transformadora<sup>5</sup> propostas por Nancy Fraser (Mills *et al.*, 2019).

Inferimos que a disposição antirracista das pessoas entrevistadas foi cultivada principalmente pelo convívio com colegas e coletivos negros durante a trajetória acadêmica mais do que por experiências pedagógicas orientadas pelo currículo do curso. Nesse sentido, os relatos evidenciam a importância da presença de gerações de estudantes negros na Universidade, como consequência das Políticas de Ações Afirmativas que vêm sendo implementadas na instituição desde 2008.

[...] eu também não lembro quando começou o movimento [de estudantes negros do curso], mas a gente começou a fazer algumas manifestações. No início, a gente tentava fazer reuniões, nos articulávamos para denunciar alunos que estavam ocupando as vagas destinadas às ações afirmativas de forma fraudulenta, começamos a nos indicar para empregos e o movimento foi crescendo e ficando muito maravilhoso. [...] tentávamos sempre ser rede de apoio um do outro, pois o campus da faculdade é perigoso, então, estávamos sempre reunidos. [...] tinha uma galera com um letramento racial muito forte, bonito, nós aprendemos muito nesse coletivo [...] E2

E2 atuou em um movimento político organizado pela iniciativa de colegas de curso, sendo empoderado em um processo coletivo ao se reconhecer e ser reconhecido, fortalecendo-

<sup>5</sup>A justiça afirmativa busca remediar as desigualdades socioeconômicas e culturais, por meio de ações compensatórias e redistributivas, enquanto a justiça transformadora, orientada por princípios socialistas, busca a emancipação e consiste em práticas que visam formar lideranças engajadas em lutas políticas para produzir mudanças na estrutura social desigual (Mills *et al.*, 2019).

se com os pares para o enfrentamento de variadas formas de opressão (Camisolão, 2020). Neste caso, infere-se a possibilidade de existência de um *habitus* negro que leva à luta contra a injusta ocupação por pessoas brancas de vagas destinadas a candidatos negros. Essa luta resultou na implementação de uma prática institucional de aferição da autodeclaração por meio de Comissão de Heteroidentificação. A participação no movimento de denúncia conquistou uma transformação de mecanismos institucionais a fim de romper com o pacto da branquitude (Bento, 2022). Essa vivência intensa indica a geração ou ativação de uma disposição antirracista.

A fala do entrevistado E2 evidencia que o coletivo também buscou garantir apoio mútuo no acesso a trabalho remunerado e proteção no ambiente do campus, percebido como hostil e perigoso. As trocas em espaços informais de convívio e as atividades extracurriculares promovidas pelos pares foram fundamentais para o reconhecimento do pertencimento racial de um modo positivo, produzindo rupturas nos estereótipos impostos pelo racismo.

A entrevistada E1 relata que, no encontro com colegas negros de diferentes licenciaturas, a temática do racismo surgiu com força.

[...] quando eu entrei na universidade comecei a entrar em contato com essas questões [...] esses questionamentos também surgiram de ouvir pessoas mais qualificadas falarem, né, eu acompanhava, tinha muito interesse quando essas discussões vinham à tona nas disciplinas da educação, de pessoas que tinham mais conhecimento, elas vinham de um movimento negro, elas tinham embasamento para falar, então eu me encantava com todas aquelas descobertas [...] E1

O curso de Licenciatura em Ciências Biológicas não oferecia disciplinas<sup>6</sup> que discutissem a EREER especificamente. Assim, não foram as práticas curriculares que contribuíram para a formação da disposição antirracista de E1, e sim os colegas com experiência de participação política. A entrevistada foi reeducada pelo Movimento Negro de forma indireta, pois foram as vozes e os corpos de colegas que a sensibilizaram e despertaram nela o interesse pela afirmação da identidade, dos valores, do trabalho, da cultura e da vida da população negra (Gomes, 2017).

A entrevistada E3 relata que se percebeu mulher negra após sua entrada na Universidade e que foram os colegas negros que a ajudaram a ter consciência racial, sendo as práticas pedagógicas do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas negligentes em relação a essa importante dimensão do trabalho docente, a EREER. O racismo difunde, de forma incansável para as pessoas negras e brancas, hierarquias sociais forjadas em processos históricos injustos (Malomalo, 2014; Almeida, 2021). A consciência racial, por sua vez, está ligada à construção subjetiva da identidade, em contexto desigual (Lima, 2019). Essa experiência é análoga a de

<sup>6</sup> Desde 2023, vem sendo oferecida, em caráter obrigatório, uma disciplina de EREER por algumas licenciaturas como a de Ciências Biológicas, antes disso, a instituição oferecia poucas vagas em uma disciplina eletiva. Lacuna curricular semelhante é descrita por Andrade e Nascimento (2023).



DOI: 10.46667/renbio.v17i1.1257

Pinheiro (2023), que também se percebeu como uma mulher negra somente quando passou a integrar um coletivo negro, quando se identificou com pessoas que compartilhavam vivências similares de dor. Para a autora, o entendimento de que o seu corpo era negro aconteceu com o cruzamento de histórias de vidas, e o que unia a pesquisadora a outras pessoas era a leitura que a sociedade fazia da pele delas. A tonalidade da pele negra, ainda que possa conferir um *habitus* negro (Lima, 2019), não constitui uma garantia inequívoca para a posse de uma disposição antirracista. A afirmação fundamenta-se na compreensão de que a pigmentação escura da pele, por si só, não assegura um entendimento abrangente das complexidades inerentes às dinâmicas raciais que permeiam a história do Brasil desde o período de sequestro e escravização do povo africano. Estar entre iguais, se sentir pertencente a um espaço, entender que determinado setor da sociedade, a Universidade, é seu espaço de direito é um processo que depende de interações sociais estabelecidas principalmente entre pares, no contexto de racismo institucional. Uma das expressões desse racismo institucional é o currículo eurocentrado que não apresenta aos licenciandos em Ciências Biológicas epistemologias afro-brasileiras. Essas poderiam ser mobilizadas no estudo de temáticas como o uso medicinal e ritual de vegetais nas disciplinas botânicas, por exemplo. Além disso, o número reduzido de professores e de estudantes negros na instituição também é expressão do racismo institucional.

O entrevistado E5 relata que, quando entrou na universidade, não encontrou seus iguais, pois foi classificado para o primeiro semestre, no qual havia apenas uma vaga para cotista. Esse procedimento institucional negligente, expressão do racismo (Almeida, 2021), produziu nele um sentimento de isolamento e exclusão. Porém, com o ingresso de outros colegas cotistas no semestre seguinte, foi encontrando seus pares gradualmente. Esse encontro levou o entrevistado ao sentimento de pertencimento (Horner, 2022) e também a uma abertura aos atos políticos, como a ocupação da Reitoria pelo Movimento Negro, no ano de 2017, e a tradicional foto anual dos calouros negros, no mês de novembro.

[...] eu fiz a ocupação ali na Reitoria, em 2017, ajudei o pessoal [...] participei por vários anos da foto dos bixos negros [...] Muito do que eu aprendi sobre a temática foi tendo vínculos de amizade com as pessoas pretas [...] E5

A iniciativa de um coletivo de estudantes negros de chamar os colegas para fazer uma foto como forma de dar visibilidade à presença negra na instituição foi uma estratégia de hospitalidade afetuosa aos calouros que também estimula a formação e a participação política, visando o monitoramento e o aperfeiçoamento das políticas de acesso, permanência e sucesso na conclusão dos estudos superiores (Camisolão, 2020). Outras iniciativas como o convite a grêmios para compartilhar saberes tradicionais associados aos conhecimentos biológicos poderiam ocorrer, mas não foram mencionadas pelas pessoas entrevistadas. Assim, foram as experiências entre colegas, incluindo a luta política por melhores condições de estudo, permanência e êxito, que foram lembradas.

As experiências de participação política, ainda que possam ter sido pontuais, nos casos de E2 e de E5, são formas intensas de socialização que podem ter contribuído para a geração ou ativação de disposição antirracista. Mas a consolidação da disposição antirracista, que permite perceber formas escamoteadas do racismo institucional e estrutural, requer a participação em experiências recorrentes, como as propiciadas pelo estudo e pela exposição repetida a espaços de cultura afro-brasileira, de militância e, principalmente, pelo acolhimento entre iguais (Camisolão, 2020). São as gerações sucessivas de estudantes negros que criam espaços extracurriculares de formação para a EREER, evidenciando que o silenciamento em relação aos saberes de matriz africana observado no currículo é expressão do racismo institucional. A vivência prolongada da entrevistada E6 em um grupo de dança, que valoriza as culturas afro-brasileiras, garantiu a duração necessária aos processos de socialização que produzem uma disposição antirracista fortalecida.

[...] Acho que mais para o final assim do curso que eu comecei a andar com a galera preta, aí tem um fator muito importante, em 2017, [...] eu entrei num coletivo de dança que tinha só para pessoas negras e aí foi que virou a chave, total assim, e daí, nossa, foi muito bom me senti tipo, pertencente, nossa muito feliz assim sabe, e eu tô nesse grupo de dança até hoje.[...] E6

E6 foi reconhecida por outras mulheres negras, reforçando a sua identidade racial de uma forma positiva, em um processo estético e artístico (Lima, 2019; Ortiz, 2020). E a sua permanência nesse grupo mantém ativa a sua disposição antirracista. Reconhecer-se como negro, sentir-se pertencente a um grupo racial de uma forma não estigmatizada, é um processo de construção identitária com suporte comunitário (Lima, 2019; Pinheiro, 2023; Santos; Santos, 2023). Processos análogos ainda precisam ser construídos nas disciplinas da Licenciatura em Ciências Biológicas, a fim de cumprir o previsto na legislação relativa à EREER.

Os relatos anteriores demonstram que o pertencimento étnico-racial positivo é construído em processos de socialização, pelo apoio e reconhecimento mútuo, nas interações sociais com colegas negros, por ações políticas e práticas culturais de coletivos. Essas experiências contribuem para fortalecer uma disposição antirracista. Tal disposição é necessária para a mediação de conflitos raciais nas escolas. Para a promoção da EREER, além da disposição antirracista, gerada ou ativada ao longo da trajetória acadêmica, são necessários saberes do ofício docente, produzidos durante a formação inicial e a trajetória profissional. Entretanto, o curso de Licenciatura em Ciências Biológicas ainda apresenta uma formação dissociada do contexto sociopolítico, situação observada também em outros estudos (Andrade; Nascimento, 2023; Ribeiro; Paiva, 2023).

## 5 Racismo institucional, tensões e conflitos escolares

A vida social, em geral, e as instituições educativas, em particular, são perpassadas por conflitos, incompreensões, desentendimentos, divergências de percepções, expectativas, interesses, insatisfações e frustrações. Os conflitos decorrem de diferenças culturais e ideológicas relacionadas às desigualdades sociais e aos antagonismos políticos em disputas de poder. Assim, a compreensão do conflito como intrínseco à vida social e a necessidade de práticas de mediação de conflitos em contextos escolares de gestão democrática é reconhecida (Sposito; Galvão, 2004; Chrispino, 2007; Barreto; Junior, 2020). A impossibilidade de diálogo sobre divergências e desigualdades, bem como a insuficiência de políticas públicas de enfrentamento de injustiças históricas pode ser uma das causas de situações de expressões agressivas e transgressoras, na forma de delinquência e violência em espaços escolares (Sposito; Galvão, 2004). Essas formas extremas, porém, também decorrem do conflito racial, em contexto ideológico, que afirma uma suposta cordialidade e democracia racial, sendo a violência simbólica escamoteada. Portanto, podem ocorrer divergências quanto ao reconhecimento do preconceito e da discriminação porque, muitas vezes, os ataques têm um caráter ambíguo (Malomalo, 2014).

O conflito racial em contexto, que produz hierarquizações sociais baseadas no fenótipo, pode reforçar estereótipos e estigmas que inferiorizam e desqualificam indivíduos de grupos racializados (Mello, 2015). Para o enfrentamento dessa situação, saberes e práticas afro-brasileiras devem ser valorizados e incluídos em práticas pedagógicas de ensino de Ciências e de Biologia. É fundamental, também, que as expressões individuais de racismo por parte de estudantes, colegas professoras(es) e equipe que compõem a coordenação pedagógica e a direção das escolas sejam reconhecidas. E1 enfrentou o racismo de uma colega, com o testemunho de outras(os) professoras(es), sem que ninguém a apoiasse.

[...] uma professora de português, branca, que se diz letrada do ponto de vista racial, disse que achava agora um absurdo mudar o sentido das palavras, porque sempre usou a palavra mulata e agora não pode, “agora é errado”, e eu saí na intenção de tentar explicar, mas foi por água abaixo, porque todos os professores que estavam na sala, naquele momento, concordaram com ela. Eu dei azar que naquele momento só estavam os professores brancos, no turno em que eu trabalho, tem seis professores negros, mas, naquele momento, não tinha nenhum deles ali comigo, eu tava sozinha [...] e ela continuou falando que tem uma amiga que é negra escura, o apelido dela é mulata e ela não se incomoda, falou a tal da professora letrada, e ela continuou, então o livro “O mulato” nós vamos ter que queimar todos? Mudar o título do livro? [...] E1

Esse contexto escolar é marcado por relações de poder que tendem a reproduzir e conservar a ideologia dominante como manifestações de branquitude (Schucman, 2014; Bento, 2022). Esse episódio evidencia que a escola se configura como um espaço de socialização que pode dificultar o estabelecimento de vínculos capazes de produzir sentimentos de pertencimento para estudantes e docentes, sendo, muitas vezes, um contexto hostil para a consolidação de uma disposição antirracista. Andrade e Nascimento (2023) também descrevem

contextos escolares análogos. Assim, parece ser importante a participação de professoras(es) em outros contextos sociais que oportunizem práticas culturais e ações políticas que fortaleçam essa disposição. Mills *et al.* (2019) observam que as práticas pedagógicas de docentes, decorrentes de suas disposições ativistas voltadas à emancipação e à justiça social, dependem dos contextos escolares que podem favorecê-las ou inibi-las. As instituições, portanto, podem limitar ou favorecer a agência docente para a expressão de suas disposições por justiça social, como a disposição antirracista. Um contexto escolar que possa fortalecer a disposição antirracista depende do estabelecimento de alianças com as famílias de estudantes e com lideranças locais, além da valorização dos conhecimentos comunitários que permitam superar os esquecimentos e invisibilidades históricos e valorizar a ancestralidade (Behtoui, 2023; Santos; Santos, 2023). O ensino de Ciências e de Biologia poderia participar dessa valorização elegendo a abordagem a partir de princípios civilizatórios de matriz africana e de tecnologias negras (Santos; Santos, 2023), além de realizar o enfrentamento de conflitos raciais.

Existem diversas categorias de conflitos raciais nos espaços escolares, decorrentes da presença rotineira de expressões de racismo individual e institucional (Bento, 2022). Esses conflitos requerem práticas de mediação e alguns deles, pela sua gravidade, podem ser tipificados como crime sob a legislação voltada para a erradicação do racismo.

## 6 Mediação de conflitos na escola

Chrispino (2007) estuda conflitos que ocorrem nas instituições educativas e designa como mediação de conflitos o procedimento em que pessoas colocam as suas questões em disputa junto a um mediador, com o objetivo de encontrar opções para a resolução que sejam aceitáveis para ambas as partes. Segundo ele, a mediação de conflitos precisa ser constantemente aprimorada como parte da cultura escolar.

Antes de mediar conflitos raciais na sala de aula é necessário que a equipe pedagógica reconheça a existência do racismo estrutural e institucional. Entretanto, professoras(es) podem enfrentar o contrário, devido à predominância de um *habitus* racista na escola, decorrente do contexto da sociedade brasileira, como aconteceu com E2. O professor recebeu a demanda de uma aluna branca para interpretar supostas brincadeiras de colegas sobre características fenotípicas de seu namorado como injúria racial. A estudante não estava segura se essas seriam expressões de racismo, dada a naturalização desse tipo de ofensa na vida social. A confirmação pelo professor da interpretação das chacotas como expressões de racismo gerou reação de uma estudante que se sentiu ofendida pela possibilidade de estar sendo vista como racista. Essa aluna recorreu à coordenação pedagógica que, além de não apoiar o professor, exigiu que ele se desculpasse com a aluna que praticou injúria racial.

[...] e a orientadora disse que o que estava acontecendo ali era um caso de racismo reverso<sup>7</sup> [...] E2

Esse caso evidencia a negação ativa da existência do racismo na sociedade e na escola, e o reconhecimento da existência do racismo é necessário para que sejam construídas alternativas para a sua superação (Ortiz, 2020). Ademais, se as instituições de ensino não enfrentam o racismo, deixam de cumprir a sua finalidade social de acolher e educar estudantes diversos. Esse contexto escolar constrangedor inibe a agência docente.

A abordagem e a mediação de conflitos estão intrinsecamente ligadas à natureza da gestão escolar, especialmente em relação à sua orientação democrática ou não. As equipes diretivas, que reconhecem os conflitos como elementos inerentes à convivência e à expressão das diferenças (Chispino, 2007), são capazes de conceber projetos e propostas com o intuito de estabelecer formas assertivas de comunicação com a comunidade escolar. Tal postura fomenta a permanência de práticas de aprendizado contínuo, escuta ativa e diálogo. A entrevistada E1 ilustra essa possibilidade em seu relato.

[...] quando eu envio esses casos de conflitos em sala de aula para a orientação sempre tem efeito, sabe, é positivo, tudo bem que a escola é pequena, [...] ano passado, [...] cada professor pegou um tipo de violência [...] Foi bem bom, ano passado funcionou, nós notamos uma diminuição dos conflitos entre eles [...], mas, neste ano, o projeto não foi para frente e já estamos percebendo que as violências estão retornando para a sala de aula. [...] E1

No excerto anterior, observa-se a produção coletiva de um projeto de enfrentamento da violência na escola, em que a entrevistada se sentia corresponsável e apoiada para o desenvolvimento da proposta pedagógica ao longo do ano letivo. Porém, nesse mesmo relato, se observa que o racismo foi tangenciado como uma forma de violência, entre outras. Também se observa a dificuldade de garantir a continuidade das ações. Mesmo nessa escola, não foi mencionado um projeto de ERER para o ano inteiro e, nas demais entrevistas, são descritas situações recorrentes que indicam o isolamento das pessoas entrevistadas que precisam mediar conflitos raciais. Há relatos, como o de E2, de que as equipes diretivas buscam sufocar os conflitos, falhando em realizar uma escuta atenta dos envolvidos, a fim de compreender os seus motivos para a realização de encaminhamentos adequados (Chispino, 2007). Nesses casos em que os conflitos são silenciados, sem investigação ou compreensão das suas causas, as decisões tomadas levam a rupturas e/ou injustiças.

No presente estudo, foram elaboradas categorias de práticas docentes associadas à percepção do racismo, encaminhamento e mediação de conflitos raciais no ambiente escolar (Quadro 3).

<sup>7</sup>Racismo reverso é uma ideologia que não corresponde aos fatos uma vez que a população branca não é alvo de preconceito e discriminação coletiva em decorrência de processos históricos de espoliação e de barreiras ao pleno exercício da cidadania e dos direitos humanos (Fontoura, 2021).

**Quadro 3:** Descrição das categorias de práticas docentes diante de conflitos raciais.

| CATEGORIAS                  | SUBCATEGORIAS                               | DESCRIÇÃO  |
|-----------------------------|---|--|
| Evitação                    | Não percebe o conflito racial               | Afirmar a inexistência e não perceber expressões de racismo na escola. Indica ausência ou fraca disposição antirracista.   |
|                             | Finge que não percebe o conflito racial     | Omitir-se diante de situações ofensivas presenciadas. Indica um repertório limitado para mediar conflitos raciais, que pode derivar de ausência ou de disposição antirracista debilitada. Adicionalmente, sugere fadiga decorrente da frequência elevada de conflitos e desafios que demandam atenção.   |
|                             | Encaminha para instância superior da escola | Encaminhar conflito racial para uma instância superior da instituição escolar - orientação ou direção - Sugere falta de repertório para a mediação do conflito ou existência de um protocolo institucional para lidar com o racismo.   |
|                             | Adia a mediação do conflito                 | Perceber o conflito e a necessidade de manejo, mas adiar a mediação garante um planejamento pedagógico mais consistente.   |
| Mediação de conflito racial | Repertório espontâneo                       | Perceber e mediar conflitos individualmente, por meio de repreensão e diálogo. Indica a existência de disposição antirracista. A mediação pode incluir referência à legislação que criminaliza o racismo.  |
|                             | Planejada                                   | Planejar a mediação de conflitos raciais. Envolve processos dialógicos, práticas empáticas e princípios de reciprocidade. Além disso, inclui propostas pedagógicas de valorização da história, representatividade negra e expressões culturais afro-brasileiras. Esse planejamento pode ser concebido de maneira individual ou colaborativa, com ou sem o apoio institucional. |

**Fonte:** Elaboração dos autores.

A seguir, são categorizados e discutidos os trechos das entrevistas conforme o quadro anterior.



**Quadro 4:** Exemplos de categorias de práticas docentes relatadas nas entrevistas

| CATEGORIAS                  | SUBCATEGORIAS                               | DESCRIÇÃO  |
|-----------------------------|---|--|
| Evitação                    | Não percebe o conflito racial               | [...] Eu tenho alunos negros, poucos, mas tenho, eu nunca vi nenhum problema entre eles, nunca presenciei nenhum tipo de injúria racial, inclusive eu não sei como é que eles se enxergam, como se autodeclararam, eu não sei se essa escola tem bolsa de estudos. Eu não sei, porque a maioria dos alunos tem grana sabe, então tipo assim, eles participam da vida uns dos outros, eu nunca tive que intervir, nunca vi comentário nenhum sobre aparência de nenhum, eles até se namoram lá dentro, assim inclusive agora tem um casal, a mais loirinha da sala tá namorando o negão da turma, mas assim eu nunca, nunca presenciei isso de injúria racial lá. [...] E5 (Escola privada)   |
|                             | Finge não perceber o conflito racial        | [...] às vezes eu quero só dar o conteúdo sabe, quero fingir que não tô ouvindo. E1 (Escola pública)   |
|                             | Encaminha para instância superior da escola | [...] um aluno que a gente não consegue controlar, falou em alto e bom som: “Há, mas ele é um macaco mesmo!”. Daí, na hora, eu pedi para ele descer, quando é assim a gente não se envolve mais, quando tem alguma coisa assim, grave, a gente pede para descer e falar com a supervisão, chama a família [...] E3 (Escola privada)<br><br>[...] a guria até saiu da escola porque a escola não soube mediar corretamente. [...] Aí ela não aguentou e resolveu ir na direção falar do guri, passaram para orientadora, que não deu encaminhamento correto, a diretora a cobrou, e mandou encaminhar para o conselho tutelar e também chamar pai e mãe, e, no final, a mãe da aluna tirou ela da escola e eu me senti muito ruim assim, porque foi uma situação que eu não consegui resolver sabe. E4 (Escola pública)   |
| Mediação de conflito racial | Adia a mediação do conflito                 | [...] que eu achei por bem conversar com a turma uma semana após o ocorrido, [...] eu falei: “fiquem bem à vontade para falar sobre o que aconteceu semana passada, falar sobre o problema” [...] E2 (Escola pública)  |
|                             | Repertório espontâneo                       | [...] Eu paro a aula e converso. [...] Às vezes eu xingo mesmo. [...] Então, quando as coisas são muito graves eu sempre uso a lei e falo: “vocês estão cometendo um crime.” [...] E1 (Escola pública)<br><br>[...] Então ela perguntou: “professor, o que eu posso fazer?”, falei: “olha, pode falar para elas: eu não me sinto bem, me machuca vocês falarem dessa forma dele, se vocês são minhas amigas eu gostaria que vocês não comentassem porque me machuca e machuca ele.” E2 (Escola pública)<br><br>[...] Um menino negro começou a fazer suásticas nas coisas [...] falei para ele, expliquei o que era aquilo, que ele não podia continuar fazendo, primeiro, eu falei particularmente com ele [...] porque ele era muito de confronto, ele desenhou a suástica no papel e colou no quadro. E eu [...] fiquei irritadíssima, dei um discurso para turma inteira [...] E6 (Escola pública) |
|                             | Planejada                                   | [...] Eu fui para sala dos professores porque eu tinha um período livre, escrevi várias músicas de <i>rap</i> que sei que ele gosta, e que falam sobre isso, inclusive, coloquei Racionais, Djonga, Cristal, Emicida, coloquei várias referências, entreguei para ele e falei: “Cara, escuta isso aqui, tudo que tu gosta e eu sei que tu gosta, vão contra ao que tu tá fazendo”. E6 (Escola pública)<br><br>[...] no ano passado, [...] um projeto em conjunto, com relação à violência, porque a gente notou para além das violências de cunho racista, que eles estavam sendo muito violentos no geral. [...] a gente trabalhou com toda a escola [...] E1 (Escola pública)  |

**Fonte:** Elaboração dos autores

Cada pessoa, à sua maneira, enfrenta o conflito de acordo com a educação que recebeu, com os contextos e processos de socialização dos quais participou, com os interesses envolvidos e com as suas disposições, muitas vezes, contraditórias. A evitação ocorre quando uma das partes envolvidas no conflito tenta se esquivar da situação, deixando de lado seus interesses, pois prefere evitar uma situação para a qual não está preparada ou, então, para evitar que piore (DUSO e ANDREOZI, s.d). A categoria de evitação também é empregada nos casos em que professores indicaram não perceber expressões de racismo institucional e estrutural. O entrevistado E5, por exemplo, afirmou não perceber a ocorrência de conflitos raciais entre seus estudantes. A impercepção pode indicar que a disposição antirracista inexistente ou ainda está sendo construída, sugerindo a fragilidade da formação inicial ou, também, a sua inativação pelo contexto escolar. Fragilidades da formação inicial universitária e de apoio, no contexto escolar, também são descritas em estudos como o de Andrade e Nascimento (2023).

As práticas racistas podem ter um caráter ambíguo e de difícil identificação por quem tem uma disposição antirracista debilitada pelo contexto. Porém, ações preconceituosas e discriminatórias produzem sofrimento para a vítima, tornando o ambiente escolar hostil, o que é visível para quem têm experiências de socialização antirracista duradouras. O entrevistado E5 informa que há poucos estudantes negros na escola privada em que ele trabalha. Ele também refere não saber se os estudantes negros têm bolsa de estudos. A pouca representatividade negra em escolas privadas, decorrente de condições socioeconômicas mais precárias das famílias, evidencia um racismo estrutural e institucional. No relato, a menção a um namoro interracial entre estudantes — “Eles até namoram” — pode ser compreendida como expressão de racismo estrutural, por esse fato ser digno de nota. Existe inclusive uma hierarquia na ordem dos agentes da frase, a mulher branca que se permite relacionar-se com um homem negro. Esse entrevistado viveu processos intensos de participação política na Universidade, promovidas pelo Movimento Negro, entretanto, o contexto escolar pode inibir uma possível disposição antirracista prévia.

A reação aos conflitos raciais também depende do estado emocional dos envolvidos. A entrevistada E1 demonstrou utilizar estratégias para a mediação de conflitos raciais, indicando que tem uma disposição antirracista, mas, às vezes, ao perceber o conflito, ela se sente esgotada e também avalia a insuficiência de uma intervenção pontual. Um trabalho mais estendido requer o planejamento em conjunto com outros atores da comunidade escolar, portanto, essa professora opta por não mediar o conflito naquele momento.

A evitação do conflito sugere impotência, que pode ser revertida quando, posteriormente, se realiza uma mediação planejada. Essa mediação pode ter maior consequência pedagógica com chance de produzir aprendizado. A entrevistada E1 entrou em contato com a produção de conhecimentos do movimento negro na Universidade pelas relações de amizade, sem chegar a viver experiências políticas intensas ou práticas culturais mais duradouras. Mas o contexto escolar em que atua, com outros colegas negros e com o apoio da direção, possibilita, em alguns momentos, o enfrentamento do racismo. Ainda assim, quando o

racismo é manifesto em discurso de colega professora, diante da omissão de outras(os) professoras(es) brancas(os), a reação foi mais difícil e a entrevistada E1 sentiu-se isolada.

A categoria de encaminhamento para instância superior da escola mediar o conflito foi atribuída ao relato de E3, que trabalha em uma escola privada. Ela parece ser orientada pela escola a não mediar determinados tipos de conflito racial. Essa orientação, por um lado, pode ser vista como positiva, pois demonstra que a instituição se interessa e se envolve na mediação dos conflitos, indicando se orientar por diretrizes explícitas ou tácitas. Mas, a partir de seu relato, não sabemos como essa mediação foi realizada, se com um caráter de punição individual ou se por meio de um planejamento pedagógico para o conjunto da escola. Como não há qualquer menção a um projeto institucional em seu relato, supomos que se trata de uma repressão e silenciamento do conflito sem que seja enfrentado efetivamente. Essa orientação de encaminhamento à instância superior também impede a professora de, a partir do conflito, reforçar a sua posição de autoridade. Retirar os envolvidos da sala, sem um diálogo com a turma, impossibilitou a professora de conduzir a construção de conhecimentos sobre injúrias raciais cotidianas e também disseminadas nas mídias sociais, pois o conflito entre os alunos se inicia quando um estudante desabafa, tentando entender o porquê de existir o xingamento proferido aos jogadores de futebol negros por parte das torcidas e dos adversários, assim como as músicas racistas que são cantadas nesses espaços. A professora tenta iniciar um diálogo com a turma sobre o assunto, mas logo é interrompida pela frase racista dita por outro estudante. Nesse momento, ela sente a necessidade de seguir o protocolo da escola, e, ao retirar o estudante da sala de aula, encerra ali a discussão com a turma, retomando o conteúdo biológico da aula. A exclusão temporária desse estudante por causa de uma expressão de racismo individual produz um aprendizado para ele e para a turma, o de reconhecer essa atitude como passível de sanção. Mas essa mediação parece insuficiente, se não é acompanhada de outras práticas dialógicas de mediação do conflito e de valorização da história e culturas afro-brasileiras.

Pinheiro (2023), idealizadora da escola afro-referenciada Maria Felipa, localizada no estado da Bahia, consultada por representantes de escolas privadas para o enfrentamento de casos de racismo individual, constatou que nos currículos e na literatura de referência não havia espaço para a história negra, tampouco representatividade nos espaços de poder institucionais. Diferente da escola pública, em que a composição do corpo pedagógico e administrativo se dá por concurso público, as escolas privadas contratam os seus funcionários por meio de indicação e de entrevistas, resultando em pouca ou nenhuma diversidade. A entrevistada E3 relata que é a única professora negra da escola privada em que leciona, uma evidência de racismo institucional. A falta de representatividade é um dos motivos do racismo não ser percebido, uma vez que as pessoas brancas não o sofrem e, frequentemente, não o veem, sendo esse um privilégio da branquitude (BENTO, 2022).

O conflito relatado pela entrevistada E4, diferentemente, foi conduzido à coordenação pedagógica não pela professora, mas sim pela estudante que, ofendida repetidamente por colegas, não aceitou o resultado insatisfatório da mediação realizada pela professora. A

entrevistada relata que evita buscar esse serviço escolar, pois percebe que existe uma demanda muito grande e que nem sempre os conflitos raciais são tratados de forma a educar, limitando-se à censura de condutas individuais. A estudante, muito magoada pelas injúrias raciais que vinha sofrendo ao longo do ano, também não aceitou o resultado da mediação realizada pela coordenação pedagógica e solicitou transferência de escola. Podemos interpretar o ocorrido como uma forma de banalização do sofrimento da pessoa negra, vítima de diversas situações de preconceito, violência e discriminação, práticas naturalizadas historicamente pelas relações de poder (GADIOLI; MÜLLER, 2017).

Na categoria de repertório espontâneo de mediação de conflito, observamos dois procedimentos: a repreensão e o diálogo. A repreensão ocorre quando um estudante ou um grupo é responsabilizado pelas agressões, sendo demonstrado que as atitudes racistas têm consequências negativas. A entrevistada E1 costuma explicitar que o discurso racista que os estudantes reproduzem é desrespeitoso em relação aos outros estudantes e a ela. A entrevistada E6, por sua vez, relata que é muito difícil manter limites para as ações dos estudantes e que, muitas vezes, ela precisa ser incisiva em suas intervenções.

A repreensão pode recorrer à legislação que tipifica o racismo como crime. A entrevistada E1 comenta que, às vezes, a injúria racial é muito grave e, nessas ocasiões, ela alerta os estudantes sobre a possibilidade de seus discursos e gestos serem considerados crime. Ela explica que uma ofensa é criminosa quando atinge todo um grupo de pessoas, por sua raça, religião, etnia e/ou procedência nacional. Assim, xingar alguém de macaco é injúria racial, também considerada crime, conforme a lei 14.532 (BRASIL, 2023). Ela busca educar para a compreensão da gravidade do que dizem e fazem os estudantes e para a possibilidade de precisarem responder judicialmente por seus atos.

O diálogo pode ser com a turma toda ou dirigido somente aos envolvidos no conflito racial, como exemplificado por E2 e E6 no Quadro 4. Quando individualizado, busca não expor e, assim, tenta preservar a vítima de violências adicionais. A conversa com os estudantes de forma privada, com empatia, busca entender as causas do conflito, ouvindo também a versão do agressor, mesmo que este tenha transgredido uma regra escolar ou uma legislação nacional. O diálogo é um convite, uma abertura aos estudantes envolvidos no conflito racial, que pode favorecer o aprendizado, possibilitando repensar crenças e modificar atitudes. Na conversa privada, a vítima e o agressor deixam de ser estudantes anônimos, são reconhecidos e considerados individualmente em suas necessidades, são escutados, sendo possível o estabelecimento de relações de reciprocidade entre cada um e o mediador. E esse vínculo pode favorecer a construção de entendimento entre os próprios estudantes que têm a possibilidade de expressar as suas perspectivas, sentimentos e necessidades. Esse tipo de mediação busca educar os estudantes para lidar com os conflitos dialogicamente. O diálogo envolve não só a disposição antirracista, mas também a mobilização de saberes docentes, decorrentes da experiência profissional, que pressupõem reflexão sobre a prática profissional (TARDIF, 2010).

Na categoria de mediação planejada, busca-se ampliar o repertório dos estudantes para a resolução argumentativa de conflitos. O entrevistado E2 relata um conflito entre dois estudantes, levado até a coordenação pedagógica, sem que tenha surtido efeito, decidindo, por isso, realizar uma mediação planejada em uma aula posterior. Após o diálogo planejado, uma estudante solicitou a opinião do professor sobre uma tensão racial que estava enfrentando nas interações com suas amigas. Ele buscou contribuir com informações que permitissem o diálogo entre as estudantes. Tais interações não se configuram como estritamente cognitivas; são mediadas por princípios para abordar e resolver problemas cotidianos (TARDIF, 2010).

A entrevistada E6, por sua vez, enfrentou um estudante interpelado por discursos de ódio, reproduzindo-os com insolência na sala de aula. Ela, primeiramente, buscou o diálogo individual sobre o desenho de uma suástica feito por ele em sua mesa. Posteriormente, quando esse estudante colou o desenho no quadro, diante do testemunho dos colegas, a professora o repreendeu. Além disso, ela ofereceu a ele letras de músicas de *rap*, a fim de desenvolver empatia e construir uma compreensão sobre o racismo, ao mesmo tempo que valorizou uma expressão cultural negra que o estudante poderia gostar. Ela construiu um caminho para o sensibilizar, indo além da repreensão espontânea, necessária, mas insuficiente. Recorreu à música, à arte afro-brasileira, realizando a valorização cultural com possibilidade de retirar o jovem estudante daquele lugar do desvio, da perturbação, do crime de ódio. E6 indica uma disposição antirracista cultivada possivelmente pela experiência de socialização duradoura no grupo de dança, como já mencionado.

Por fim, a mediação planejada, no relato de E1, é proposta em um trabalho para o conjunto da escola, em colaboração com colegas professoras(es) e com o apoio da direção, sobre violências, incluindo o racismo. Essa é uma experiência de projeto importante, mas, como já referido, não é específico da EREER e foi descontinuado no ano seguinte, indicando respaldo institucional insuficiente. Um projeto pedagógico escolar sobre a EREER poderia produzir valorização cultural em cada um dos componentes curriculares ao longo do ano letivo. No caso de Ciências e de Biologia, os estudos sobre o corpo e o ambiente podem ser expandidos, incorporando cosmologias de quilombos e terreiros (SANTOS; SANTOS, 2023), como as práticas alimentares, de cura e cuidado, a partir de tradições afro-brasileiras, considerando alimentos, condimentos e ervas medicinais. Também poderiam incluir as estratégias de manejo ambiental que buscam conservar a biodiversidade. Essas práticas de descolonização curricular (GOMES, 2017) contribuem para desfazer estereótipos. Porém, mesmo assim, em um contexto de racismo estrutural, conflitos raciais podem ser reproduzidos no contexto escolar.

A mediação de conflitos não é uma tarefa fácil, ela exige da(o) profissional educadora(or) um grande leque de alternativas, pois, por mais que os conflitos se repitam, os indivíduos envolvidos são únicos e cada um necessita de um tipo de abordagem. Muitas vezes, conversar individualmente com um estudante que teve atitude racista resolve o problema de forma pontual, naquele dia, mas se o estudante não entender que o racismo que ele está praticando e perpetuando é resultado de uma sociedade estruturalmente racista, o conflito vai



se instalar novamente na sala de aula. Corroborando as pesquisas de Meinerz (2017), ser professora(or) antirracista deveria ser pré-requisito para estar em sala de aula, pois o racismo não pede licença para se instalar nesse ambiente e estudantes negros e negras devem ser protegidos nesse espaço. Mas, para além de ser antirracista, é necessário que essa(e) profissional esteja a par da EREER e planeje suas aulas de acordo com esse projeto de sociedade mais justa.

## 7 Considerações finais

As(os) entrevistadas(os) relataram experiências de socialização na Universidade com colegas e coletivos negros, indicadoras da importância das políticas de ingresso que vêm diversificando o público estudantil e produzindo mudanças institucionais. Elas(es) foram interpeladas(os) por discussões, alguns envolveram-se em movimentos políticos, e uma iniciou a participação em uma atividade cultural duradoura. Os seus relatos referem-se a espaços/tempo extracurriculares que resultam de relações de solidariedade entre estudantes que tentam garantir proteção mútua em contexto de racismo institucional. O engajamento em lutas políticas que incidem diretamente na correlação de forças tem efeitos na desestabilização de mecanismos de poder e suas manifestações simbólicas na instituição, sendo uma vivência intensa que transforma subjetivamente aqueles que tomam parte nesses movimentos. As lutas por melhores condições de permanência na Universidade transformam não somente os que participam diretamente das ações, mas também reverberam na comunidade universitária e no entorno social. Desse modo, distintas experiências de socialização, durante a realização do curso de graduação, parecem ter contribuído com maior ou menor intensidade para formar ou ativar uma disposição antirracista. Entretanto, os relatos também indicam a negligência do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas em relação à promoção da equidade racial em seu currículo.

Os resultados produzidos a partir da interpretação dos relatos de práticas pedagógicas e de mediação de conflitos raciais sugerem variações entre as(os) entrevistadas(os) quanto à percepção e aos repertórios de saberes docentes para lidar com o racismo. A participação prolongada em uma atividade cultural parece ter contribuído não só para a consolidação de uma disposição antirracista, mas também para a constituição de conhecimentos e saberes de valorização cultural incorporados à prática pedagógica, constituindo-se como saberes docentes para a EREER. Participar de um grupo que promove o sentimento positivo de pertencimento étnico-racial confere repertório para o enfrentamento espontâneo, por meio de repreensão e diálogo, e práticas planejadas oportunizando aprendizado para os estudantes.

As(os) entrevistadas(os) evidenciaram dificuldades e respostas heterogêneas frente aos conflitos raciais na escola, em suas práticas pedagógicas de evitação e de mediação de conflitos raciais, bem como de promoção da EREER em aulas de Ciências e de Biologia. E essa variação também esteve associada aos contextos escolares em que atuam. Nos relatos, foram narradas situações que indicam a persistência de estruturas institucionais racistas, havendo naturalização da discriminação racial. A solidão de professoras(es) negras(os) nesses espaços dificulta a



mediação satisfatória dos conflitos e a promoção da EREER. O racismo institucional foi evidenciado pelos limites para a percepção das expressões de racismo individual, institucional e estrutural. Alguns conflitos narrados trataram especificamente da discordância dos envolvidos em relação ao significado racista de falas, tratamento desigual e injustiças do cotidiano escolar, apontando que a percepção do racismo está longe de ser consensual na escola. Esse resultado pode ser interpretado como decorrente das distintas disposições para perceber e classificar atitudes de humilhação e chacotas como expressões individuais de racismo. O racismo estrutural molda subjetividades, sendo o *habitus* racista constituído em processos de socialização primária, difícil de modificar pelo trabalho escolar.

As dificuldades das(os) professoras(os) entrevistadas(os), em relação à falta de apoio dos pares, sugerem que a formação recebida em cursos de licenciatura foi insuficiente. Diante do exposto, a presença da EREER nos currículos é indispensável e precisa ser ampliada no caso da Licenciatura em Ciências Biológicas para a constituição das disposições almeçadas. Podemos pressupor que quem é vítima do racismo, quando encontra um espaço de acolhimento e estudo que valorize a história e as culturas afro-brasileiras, está predisposto, pelo *habitus* negro, a desenvolver uma disposição antirracista, sendo um trabalho mais desafiador sensibilizar as pessoas brancas que se beneficiam dos privilégios decorrentes das desigualdades e injustiças raciais.

## Referências

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Jandaíra, 2021. 264 p. (Coleção Feminismos Plurais).

ANDRADE, Lara Melo; NASCIMENTO, Lia Midori Meyer. Formação de professores/as de Biologia para a educação das relações étnico-raciais. **Revista de Ensino de Biologia da SBEnBio**, [s. l.], v. 16, nesp 1, p. 493-512, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.46667/renbio.v16inesp.1.990>. Acesso em: 16 fev. 2024.

BARRETO, Assis Adans da Silva; JUNIOR, Antônio Germano Magalhães. Políticas públicas e mediação de conflitos no ensino médio. **Inovação & Tecnologia Social**, Fortaleza, v. 2, n. 6, p. 5-22, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.47455/2675-0090.2020.2.6.7743>. Acesso em: 28 de novembro de 2023.

BENTO, Cida. **O pacto da branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022. 142 p.

BEHTOUI, Alireza. Empowerment not racialised segregation. **British Journal of Sociology of Education**, Oxford, v. 44, n. 5, p. 912-926, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/01425692.2023.2211232>. Acesso em: 11 jan. 2024.

BERNSTEIN, Basil. **A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle** (volume IV da edição inglesa). Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Luís Fernando Gonçalves Pereira. Petrópolis: Vozes, 1996, 307 p.

BOURDIEU, Pierre. **A distinção: crítica social do julgamento**. Tradução: Daniela Kern, Guilherme J. F. Teixeira. 2.ed. rev. 6ª.reimp. Porto Alegre: Zouk, 2011. 556 p.

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. Tradução: Aparecida Joly Gouveia, Maria Alice Nogueira. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (org.). **Pierre Bourdieu**: Escritos de Educação. 9.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. p. 39-64.

BOURDIEU, Pierre (Coord.). **A miséria do mundo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997. 747 p.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “história e cultura afro-brasileira”. Diário Oficial da União, Brasília, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. **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 e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, Seção 1, p. 1., 30 ago., 2012.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 14.532 de 11 de janeiro de 2023**. Lei da Injúria racial. Diário Oficial da União, Brasília, 11 de janeiro de 2023.

CHRISPINO, A. Gestão do conflito escolar: da classificação dos conflitos aos modelos de mediação. **Ensaio**: Aval. Pol. Públ. Educ., Rio de Janeiro, v.15, n. 54, p. 11-28, jan./mar. 2007.

DUSO, Rafaela; ANDREOZZI, Thais. Padrão de relacionamentos na abordagem dos conflitos e meio de resolução. In: SEMÍRAMIS, Maria. **Módulo 1 - O Conflito**. Ministério da Justiça, Escola Nacional de Mediação e Conciliação, UNB. p. 21-33. Documento eletrônico sem data. Disponível em: <https://institutoelo.org.br/site/files/arquivos/d1aace6d8a529d6737b303af6e4909d6.pdf> Acesso em: 30 out. 2023.

FONTOURA, Julian Silveira Diogo de Ávila. Racismo reverso: o porquê da sua não-existência. **Interritórios**, Revista de Educação, Caruaru, v. 7, n.13, p. 55-67, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/interritorios/article/view/250044/38038> Acesso em: 13 jan. 2024.

GADIOLI, Monique Ferreira; MULLER, Tânia Maria Pedroso. Branquitude e cotidiano escolar. In: MULLER, Tânia Mara Pedroso; CARDOSO Lourenço. **Branquitude**: estudo sobre a identidade branca no Brasil. Curitiba: Appris, 2017. p. 227-239.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2017. 154 p.

GUIMARÃES, Nadya Araujo; ANDRADA, Ana Carolina; PICANÇO, Monise Fernandes. Transitando entre universidade e trabalho: trajetórias desiguais e políticas afirmativas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 49, n. 172, p. 284-309, abr. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053146216> Acesso em: 10 abr. 2023.

HORNER, B. Belonging and becoming in the space[s] of higher education. **South African Journal of Higher Education**, Stellenbosch, 2022. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.20853/36-6-5520> Acesso em: 22 dez. 2023.

LAHIRE, Bernard. **El espíritu sociológico**. Buenos Aires: Manantial, 2006. 408 p.

LAHIRE, Bernard. **Retratos Sociológicos**: disposições e variações individuais. Porto Alegre, RS: Artmed, 2004. 344 p.

- LIMA, Raul Vinícius Araújo. A sociologia bourdieusiana e a construção social do *habitus* negro. **Praca**: Revista Discente da Pós-Graduação em Sociologia da UFPE, Recife, v. 3, n. 1, p. 7-22, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/praca/article/view/242820>
- MALOMALO, Bas'Ille. Branquitude como dominação do corpo negro: diálogo com a sociologia de Bourdieu. **Revista da ABPN**, Curitiba, v. 6, n. 13, p. 175-200, mar.-jun., 2014. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/site/article/view/158/155> Acesso em: 09 jan., 2024.
- MEINERZ, C. B. Ensino de História, diálogo intercultural e relações étnico- raciais. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 42, n. 1, jan./mar, p. 59-77, 2017.
- MELLO, Luciana Garcia de. Discriminação em palavras: as queixas de racismo no mercado de trabalho gaúcho. **Afro-Ásia**, Bahía, n. 52, p. 311-338, 2015. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77050451010> Acesso em: 09 jan. 2024.
- MILLS, Carmen; GALE, Trevor; PARKER, Stephen; SMITH, Catherine; CROSS, Russell. Activist dispositions for social justice in advantaged and disadvantaged contexts of schooling. **British Journal of Sociology of Education**, Oxford, v. 40, n. 5, p. 614-630, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/01425692.2019.1582322> . Acesso em: 11 jan. 2024.
- ORTIZ, José Antonio Caicedo. Injusticia curricular y currículo antirracista: contribuciones al debate sobre el racismo escolar. In: ANGULO, Luis Ernesto Valencia (Editor Acadêmico). **Debates y reflexiones contemporáneas sobre el racismo en el suroccidente de Colombia**. Cali: Universidad Icesi; Bogotá: Universidad Externado de Colombia, Editorial Universidad Icesi, 2020, p. 17-420.
- PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. **Como ser um educador antirracista**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2023. 160 p.
- RIBEIRO, Shirlyjaine da Silva Francisco; PAIVA, Ayane de Souza. Duas décadas da lei 10.639/2003. **Revista de Ensino de Biologia da SBEnBio**, [s. l.], v. 16, n. 2, p. 1543-1559, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.46667/renbio.v16i2.1070> . Acesso em: 21 fev. 2024.
- SANTOS, Maglis Vieira dos; SANTOS, Alex Sandro Franco dos. O ensino de Biologia em diálogos com tecnologias negras. **Revista de Ensino de Biologia da SBEnBio**, [s. l.], v. 16, nesp 1, p. 974-986, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.46667/renbio.v16inesp.1.1098> . Acesso em: 16 fev. 2024.
- SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Educação das relações étnico-raciais nas instituições escolares. In: **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 69, p. 123-150, maio/jun. 2018.
- SPOSITO, M. P.; GALVÃO, I. A experiência e as percepções de jovens na vida escolar na encruzilhada das aprendizagens: o conhecimento, a indisciplina, a violência. **Perspectiva** (Dossiê Juventudes e Educação), Florianópolis, v. 22, n. 2, p. 345-380, jul. 2004. Disponível em <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9649/8876> Acesso em: 25 abr. 2022.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. 325 p.
- WACQUANT, Loïc. Esclarecer o *habitus*. **Educação & linguagem**, São Bernardo do Campo, ano 10, n. 16, p. 323-336, jul./dez. 2007. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/EL/article/view/126> Acesso em: 15 nov. 2022.

## Agradecimentos

Agradecemos às pessoas entrevistadas e à Coordenação de Aperfeiçoamento da Formação de Pessoal em Nível Superior (CAPES) pelas bolsas de mestrado dos dois primeiros autores e pelo apoio – Código de Financiamento 001.

Recebido em fevereiro de 2024.  
Aprovado em maio de 2024

Revisão gramatical realizada por: Lucas Gabriel Wegner Pick

E-mail: [lucasgpick@gmail.com](mailto:lucasgpick@gmail.com)