



**Universidade do Estado do Rio de Janeiro**  
Centro de Educação e Humanidades  
Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira

Tatia Lourenço Viana

**CAPREXTS UFRJ: movimento estudantil negro e implicações na gestão  
escolar**

Rio de Janeiro

2023

Tatia Lourenço Viana

**CAprexts UFRJ: movimento estudantil negro e implicações na gestão escolar**



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Cláudia Hernandez Barreiros Sonco

Rio de Janeiro

2023

## CATALOGAÇÃO NA FONTE

UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CAP/A

V614 Viana, Tatia Lourenço

CAprexts UFRJ: movimento estudantil negro e implicações na gestão escolar / Tatia Lourenço Viana. – 2023.

114 f.: il.

Orientadora: Cláudia Hernandez Barreiros Sonco.

Dissertação (Mestrado em Educação Básica) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira.

1. Movimentos estudantis - Negros - Teses. 2. Negros - Educação - Teses. 3. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Colégio de Aplicação - Teses. I. Sonco, Cláudia Hernandez Barreiros. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira. III. Título.

CDU 329.78(=414)

Albert Vaz CRB-7 / 6033 - Bibliotecário responsável pela elaboração da ficha catalográfica.

Autorizo para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

---

Assinatura

---

Data

Tatia Lourenço Viana

**CAprexts UFRJ: movimento estudantil negro e implicações na gestão escolar**

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Aprovada em 24 de fevereiro de 2023.

Banca Examinadora:

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Cláudia Hernandez Barreiros Sonco

Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira — UERJ

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Mônica Andréa Oliveira Almeida

Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira — UERJ

---

Prof. Dr. Edson Soares Gomes

Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro — UFRJ

Rio de Janeiro

2023

## **DEDICATÓRIA**

Dedico este trabalho a minha eterna “mãe-avó”, Francisca Idilva de Souza Viana

## AGRADECIMENTOS

Ao pensar na relação de agradecimentos passa um filme em minha mente, com tantas pessoas, encontros e desencontros que fica difícil nomear todas, mas vou tentar resumir. Primeiramente, agradeço a Deus, meus guias e antepassados por me trazerem até aqui.

À minha família, Lourenço e Viana, pois consolidaram minha base para conquistar meus sonhos através do trabalho e dedicação, lutando a cada dia.

Ao meu marido, Francisco Junior, pela paciência, parceria diária e serviços de TI explorados nesta pesquisa e na vida.

As minhas irmãs de vida, QG das Corujas (Bel, Ériquinha, Martinha, Sabrina e Tatá) que desde a UFF, são fundamentais para consolidar a minha vida pessoal e profissional. Como diz a nossa canção “Quando a gira girou, ninguém suportou, só você me ficou, não abandonou...”. Obrigada por cada conselho, riso, colo, briga, choro e afeto. Agradeço às suas famílias, que se tornaram a minha família também. Em especial, à amiga Eloá pelas aulas de Plataforma Brasil, regadas a café e palha italiana.

Agradeço a equipe do Setor de Orientação Educacional do CAP-UFRJ, pelo aprendizado, à época: Adriana Alves, Adriana Soares, Cristiane Viana, Edson Soares, Gláucia Martins, Heloísa Rubman, Josimeri Farias, Karla Riguetto, Sandra Barros e Thameriz Cavalcanti.

Realizar um mestrado não é uma tarefa simples, muito menos na modalidade quase online, o que requer laços fortes de afeto para permanência. Por isso, agradeço minhas/meus guerreiras/os colegas da Turma 2020, do PPGEB CAP-UERJ. Ao grupo “Alimentem a treta”, todo meu carinho nas fofocas acadêmicas, apoio mútuo e torcida.

Às minhas companheiras da linha de pesquisa “Diferenças e Educação” (2020), Professoras Cláudia Barreiros e Jonê Baião, Denise Frias, Gabriela Dias e Marcelha Quintiliano, pela troca no período mais difícil da Pandemia e no pós, tido como, “novo normal”. A amiga “extra” do grupo, Layla Sucini, com suas palavras de incentivo e trocas cotidianas.

Em especial, agradeço muito a minha orientadora Prof<sup>ª</sup> Claudia, que me acompanhou durante todo o processo de medos, inseguranças, mudanças e choros (que foram muitos!), até a concretização deste sonho.

Nas universidades fundam-se coletivos de estudantes negros, bem como na educação básica, organizados de forma autônoma e que, muitas vezes, acabam por representar mais os estudantes do que as formas convencionais do movimento estudantil.

*Nilma Lino Gomes (2017, p. 76)*

## RESUMO

VIANA, Tatia Lourenço. **CAprexts UFRJ**: movimento estudantil negro e implicações na gestão escolar. 2023. 114f. Dissertação. (Mestrado Profissional em Ensino em Educação Básica) – Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023.

Este trabalho tem como objetivo o estudo da representatividade estudantil negra e reflexões acerca da participação discente nos espaços e organização do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ, mais precisamente, o Coletivo de Estudantes Negrxs (CAprexts). Como hipótese para esta pesquisa, refletimos a atuação estudantil negra como prática política e de que maneira ela possibilita reflexões e influências na instituição de modo a ressignificar práticas e saberes docentes. Para responder está hipótese foi necessário um caminho metodológico através do levantamento de dados sobre os atuais colégios de aplicação do país, pesquisa bibliográfica e análise documental. Esta pesquisa assume-se como estudo de caso e qualitativa. Foram realizadas entrevistas narrativas com cinco (5) participantes, de forma presencial. Dessa forma no primeiro capítulo é realizada a introdução, apresentação da pesquisa e descrito o produto educacional, denominado de “Jovem Quilombo”. No segundo capítulo é feito um debate histórico e cultural sobre a valorização dessa instituição. Para tanto, entendendo que daria força a está pesquisa, foram feitas entrevistas com uma Orientadora Educacional e atual Diretora Geral, abordando seus caminhos, avanços e desafios. No terceiro capítulo é a força da juventude, destinado às entrevistas com dois ex-alunos e um aluno, todos integrantes do CAprexts, refletindo sobre a necessidade de (RE)existência deste coletivo no espaço escolar. Ressaltamos a relevância desta pesquisa que se justifica a dar visibilidade do processo de autorreflexão em curso desta instituição, bem como na potencialidade dos coletivos estudantis.

Palavras-chave: Representação estudantil. Coletivo de estudantes negros. Colégio de Aplicação da UFRJ. Gestão escolar democrática.



## ABSTRACT

VIANA, Tatia Lourenço. **CAprexts UFRJ**: black student movement and implications for school management. 2023. 114f. Dissertação. (Mestrado Profissional em Ensino em Educação Básica) – Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023.

This work aims to study the representativeness of black students and reflections on student participation in the spaces and organization of the College of Application of the Federal University of Rio de Janeiro - UFRJ, more precisely, the Collective of Black Students (CAprexts). As a hypothesis for this research, we reflect on black student action as a political practice and how it enables reflections and influences in the institution in order to re-signify teaching practices and knowledge. To answer this hypothesis, a methodological path was necessary through the collection of data on the current application schools in the country, bibliographical research and documental analysis. This research is assumed as a case study and qualitative. Narrative interviews were conducted with five (5) participants, in person. Thus, in the first chapter, the introduction, presentation of the research and the description of the educational product, called “Young Quilombo”, are carried out. In the second chapter there is a historical and cultural debate about the valuation of this institution. Therefore, understanding that it would give strength to this research, interviews were conducted with an Educational Advisor and current Director General, addressing their paths, advances and challenges. The third chapter is the strength of youth, intended for interviews with two former students and one student, all members of CAprexts, reflecting on the need for the (RE)existence of this collective in the school space. We emphasize the relevance of this research, which is justified by giving visibility to the ongoing self-reflection process of this institution, as well as the potential of student collectives.

**Keywords:** Student representation. Collective of black students. College of Application of UFRJ. Democratic school management.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 -	Cronologia de criação dos Colégio/Centro ou Escola de Aplicação (pela autora) .....	Pg. 36
Figura 2 -	Página completa do produto educacional “Jovem Quilombo” ...	Pg. 40
Figura 3 -	Detalhe da seção “Boas-Vindas Jovem Quilombo” .....	Pg. 41
Figura 4 -	Detalhe da seção “Nossa Contribuição” .....	Pg. 41
Figura 5 -	Detalhe da subseção “Literaturas” .....	Pg. 42
Figura 6 -	Detalhe da subseção “Reportagens” .....	Pg. 43
Figura 7 -	Detalhe da subseção “Jogo Quiz” .....	Pg. 44
Figura 8 -	Detalhe da seção “Quer colaborar com este espaço?” .....	Pg. 45
Figura 9 -	Intervenção do Coletivo CAprexts - 01/11/2018 .....	Pg. 94
Figura 10 -	Cartazes do evento “Novembro Negro Capiano” (2018) .....	Pg. 95
Figura 11 -	Evento Ocupações negras no CAp (2019) .....	Pg. 96
Figura 12 -	Evento online Ocupações Negras e Indígenas (2020) .....	Pg. 97
Figura 13 -	Evento online Ocupações Negras e Indígenas (2021) .....	Pg. 97
Figura 14 -	Evento Ocupações Negras e Indígenas no CAp (2022) .....	Pg. 98
Figura 15 -	Símbolo do CAprexts e do ERER simboliza liberdade .....	Pg. 99

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 -	Levantamento de dados CAPES e SciELO (pela autora) .....	Pg. 32
Tabela 2 -	Levantamento de dados ANPEd (pela autora) .....	Pg. 33
Tabela 3 -	Levantamento de dados PPGEB (pela autora) .....	Pg. 33
Tabela 4 -	Levantamento de Colégio/Centro ou Escola de Aplicação Federais (pela autora) .....	Pg. 36
Tabela 5 -	Levantamento de Colégio/Instituto ou Escola de Aplicação públicas e privadas, não federais (pela autora) .....	Pg. 37

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CAp-UERJ	Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAprexts	Coletivo de estudantes negros do CAp-UFRJ
CAp-UFRJ	Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro
CEFET/RJ	Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca
CONDIR	Conselho diretor do Colégio de Aplicação da UFRJ
DAE	Direção de ensino
DEGASE	Departamento de Medidas Socioeducativas do Estado do Rio de Janeiro
ERER	Comitê Permanente da Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER CAp-UFRJ)
O. E	Orientador(a) Educacional
PPGEB	Programa de Pós-Graduação em Educação Básica (CAp-UERJ)
SciELO	Scientific Electronic Library Online
SOE	Setor de Orientação Educacional
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

## SUMÁRIO

1. “VAI LEVANTA E ANDA”: INTRODUÇÃO E APRESENTAÇÃO .....	12
1.1 MEMORIAL DE FORMAÇÃO.....	14
1.2 CONSTRUÇÃO DO PROBLEMA, HIPÓTESE, JUSTIFICATIVA, ENTRE OUTROS .....	24
1.3 CAMINHO METODOLÓGICO: COMPREENDENDO A PESQUISA.....	28
1.3.2 <i>Colégios de Aplicação no Brasil: Aspectos históricos e instituições atuais</i> .....	35
1.3.3 <i>Produto educacional: Sítio eletrônico “Jovem Quilombo”</i> .....	39
2. CAMINHOS, AVANÇOS E POTÊNCIA: OBSERVANDO O COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA UFRJ .....	47
2.1 BREVE APRESENTAÇÃO: CONHECENDO O COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA UFRJ .....	48
2.1.1 <i>A ideia de “ilha do conhecimento” e entrevista realizada com a Orientação Educacional</i> .....	50
2.1.2 <i>Abertura política, cultural e social: Ingresso e transformações em curso</i> .....	56
2.1.3 <i>Atual e em movimento: Desafios e rupturas à Direção Escolar – entrevista com a Direção Geral</i> .....	64
2.2 EDUCAÇÃO BÁSICA: REPRESENTAÇÃO ESTUDANTIL, PERTENCIMENTO E REFLEXÕES ANTIRRACISTAS.....	74
3. CAPREXTS: (RE)EXISTÊNCIA, JUVENTUDE E IDENTIDADE NEGRA .....	82
3.1 <i>Em busca por reconhecimento: Relatos sobre a experiência capiana negra</i> .....	84
3.2 ARTICULAÇÃO E MOVIMENTO: CONSTRUÇÃO DE EVENTOS COMO PRESENÇA .....	96
3.3 PERSPECTIVAS E SONHOS FUTUROS: REFLEXÕES SOBRE A MANUTENÇÃO E CONTINUIDADE DO CAPREXTS-UFRJ .....	102
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	106
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	110

## 1. “VAI LEVANTA E ANDA”: INTRODUÇÃO E APRESENTAÇÃO

*Quem costuma vir de onde eu sou  
Às vezes não tem motivos para seguir  
Então levanta e anda, vai, levanta e anda  
Vai, levanta e anda  
Mas eu sei que vai, que o sonho te traz  
Coisas que te faz prosseguir  
Emicida*

Este trabalho foi produzido a partir das minhas experiências pessoais e profissionais, mas também das leituras e discussões no campo da educação, realizadas no período de 2019 a 2021. Atuava ou trabalhava como professora substituta no Setor de Orientação Educacional (SOE), no Colégio de Aplicação da UFRJ e, ao mesmo tempo desenvolvia esta pesquisa no Programa de Pós-Graduação em Educação Básica – PPGEB, do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp-UERJ), início em 2020.

Como na epígrafe desta introdução, ao buscar de alguma forma encontrar algo significativo, forte e que nos possibilite seguir, a motivação inicial desta pesquisa se deu pelo envolvimento e interação com alguns estudantes negros, que compreendiam a necessidade de se articularem politicamente para refletirem sobre suas demandas específicas, enquanto juventude negra em um espaço educativo e socialmente referenciado. O que me trouxe diversos questionamentos pessoais e profissionais sobre gestão escolar, identidade estudantil, negritude e papel da Orientação Educacional.

A pergunta provocativa “O que nos trouxe aqui?”, tem como interesse elencar o objeto de estudo, vem sendo uma tarefa árdua tendo em vista a multiplicidade de ações que promovem a atual discussão no campo das Relações Étnico-Raciais, no CAp-UFRJ. De acordo com o seu Projeto Político Pedagógico (2016, p. 2), a instituição tem como proposta pedagógica os seguintes princípios: Formação docente, Formação humanística, Currículo de Educação Básica diversificado, Liberdade e responsabilidade, Avaliação Contínua; e, também, Foco no desenvolvimento individual e coletivo.

Fundado em sólida tradição do pensamento educacional brasileiro, o Colégio de Aplicação vem enfrentando ao longo de sua história inúmeros desafios e tem incorporado as novas demandas impostas pelas transformações sociais, culturais e políticas de nosso país, tendo como mediação o profícuo diálogo entre a tradição e as questões emergentes da sociedade contemporânea. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2016, p.1)

Com tais princípios em mente, este trabalho visa contribuir com sua historicidade ao analisar o movimento social “Coletivo de Estudantes Negrxs<sup>1</sup> do CAP-UFRJ - CAprexts”. Tendo em vista a adoção de representações significativas no campo Étnico-Racial, especialmente, nos últimos cinco anos (2018 a 2022), demonstra-se como hipótese que o posicionamento político, administrativo e de formação docente que viabilizaram a organização de coletivos estudantis, o que amplia e intensifica o debate aberto sobre questões que permeiam a sociedade brasileira.

Para tanto, no primeiro capítulo será apresentada a introdução ao estudo, descrevendo o memorial de formação, o problema, hipótese, os objetivos, pergunta central e a justificativa.

De acordo com Suely Deslandes (2009, p. 38 e 39), o projeto de pesquisa deve responder as seguintes perguntas: “*O que pesquisar?*”, “*Para que pesquisar?*” e, “*Por que pesquisar?*”. Para responder estas perguntas, no segundo capítulo, aprofundaremos o caminho teórico-metodológico de construção da pesquisa, apresentando o levantamento de dados e a exemplificação da pesquisa. Como também será descrita a elaboração do produto educacional, o qual tem como objetivo sintetizar a pesquisa de forma prática e educativa, trazendo a implementação e divulgação deste material didático-pedagógico.

No capítulo 3, apresentar-se-á a organização estudantil, especialmente promovida pelo Coletivo CAprexts como prática educativa. Para tanto, foram trazidas as literaturas que embasam o trabalho dissertativo, alinhavado a historicidade, a gestão escolar e organização pedagógica do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (CAp-UFRJ). Apresentando um total de cinco (05) entrevistas: sendo uma com a atual direção do CAP-UFRJ, duas com dois ex-alunos(as), uma com um estudante e uma com a Orientadora Educacional.

Almeja-se realizar um levantamento sobre o Colégio de Aplicação da UFRJ, sua organização administrativa e atuação de estudantes negros(as) nas suas práticas pedagógicas, tecendo percepções quanto às atuais discussões promovidas no campo das Relações Étnico-Raciais.

Considerando que o fenômeno estudado aqui está em curso e é recente na história desta instituição, há de se considerar algumas problemáticas envolvidas na realização desta pesquisa, por exemplo: alta rotatividade de funcionários e estudantes, que pode gerar a descontinuidade das ações. Portanto, até o momento, não serão elencadas conclusões definidas tendo em vista a diversidade de questionamentos e as múltiplas possibilidades. Contudo, reforça-se a emergência das discussões das Relações Étnico-Raciais promovida pelo Coletivo CAprexts no

---

<sup>1</sup> Por escolha da autora, será mantida da grafia agênero adotada pelo Coletivo CAprexts quando o termo negros(as) estiver diretamente ligado ao mesmo.

CAp-UFRJ, como um dos agentes de transformação social neste espaço. Por este motivo, este trabalho denomina-se: *CAprexts UFRJ: Movimento Estudantil Negro e Implicações na Gestão Escolar*.

De alguma forma, almejo aproximar minhas experiências de formação com a temática desta pesquisa. Para tanto, gostaria de realizar um breve memorial da minha trajetória pessoal e profissional até o presente momento.

### **1.1 Memorial de formação**

Segundo Grada Kilomba, em sua obra “Memórias da Plantação” (2019, p. 28) afirma “enquanto escrevo, eu me torno a narradora e a escritora da minha própria realidade, a autora e a autoridade na minha própria história”. A autora, defende que nos tornemos sujeitos através do processo de escrita sobre si, portanto, este memorial de formação almeja descrever um pouco do meu processo familiar, estudantil, identitário e profissional.

Entendo que minha trajetória seja semelhante à de muitos(as) estudantes brasileiros(as), que cursaram ou cursam as universidades públicas, principalmente, oriundos(as) das populações mais pobres, devido adversidades de cunhos social, cultural, racial e/ou gênero. Desta forma, as lembranças e relatos baseiam-se em Conceição Evaristo (2008), ao realizar esta *escrevivência* como parte de mim e de nós (coletivo). Assim, para a autora Conceição Evaristo, no conceito e termo fundante de *Escrevivência*:

Escrevivência, em sua concepção original, se realiza como um ato de escrita das mulheres negras, como uma ação que pretende borrar, desfazer uma imagem do passado em que o corpo-voz das mulheres negras escravizadas tinha sua potência de emissão também sob o controle dos escravocratas, homens, mulheres e até crianças. E se ontem nem a voz pertencia às mulheres escravizadas, hoje a letra, a escrita, nos pertencem também. Pertencem, pois nos apropriamos desses signos gráficos, do valor da escrita, sem esquecer a pujança da oralidade de nossas e nossos ancestrais. Potência de voz, de criação, de engenhosidade que a casa-grande soube escravizar para o deleite de seus filhos. E se a voz de nossas ancestrais tinha rumos e funções demarcadas pela casa-grande, a nossa escrita não. Por isso, afirmo: “a nossa escrevivência não é para adormecer os da casa-grande, e sim de seus sonos injustos. (EVARISTO, 2020, p. 30).

Minha história começa no encontro entre meus pais, Ricardo e Marinês e, deste relacionamento, nasci em 1988. Meu primeiro local de moradia foi na comunidade da Rocinha, zona sul do Rio de Janeiro. Nesta época, devido ao trabalho como empregada doméstica, minha mãe precisou morar na casa dos patrões e aos seis meses de idade fui morar com minha avó paterna, que assumiu integralmente minha criação. Guardo os relatos romantizados de minha avó, que sempre me apresentou como seu “presente”.

Aos cinco anos de idade, meu pai faleceu, o que fortaleceu ainda mais meus laços com a minha avó, tornando-a minha principal referência materna. Francisca Idilva, cearense,



formada na 4ª série primária e cabeleireira, acreditava que apenas a educação dos filhos poderia mudar as nossas vidas. Por isso, sempre buscou boas escolas públicas ou particulares que tivessem bolsas de estudo. Com isso, criou seus cinco filhos e, já idosa, uma neta.

Muitas coisas aconteceram desde então, mas neste projeto vou abreviar as experiências pessoais que contribuíram com a minha formação profissional. Sobre minha trajetória pessoal, aos dez anos de idade, saímos da Rocinha para residir em Botafogo e aos 13 anos, nos mudamos para a cidade de Niterói-RJ. Da 5ª série do ensino fundamental ao 1º ano do ensino médio, estudei em uma escola particular tradicional na cidade, através da concessão de bolsa de estudos.

No início do ano de 2005, já no 1º ano do ensino médio, minha avó faleceu, o que causou muitas mudanças na minha vida pessoal e estudantil. Nunca fui uma das melhores alunas, mas conseguia passar nas provas finais, porém, neste ano, não consegui. Confesso que não estava muito preocupada com a escola naquele momento.

No final daquele mesmo ano, devido à eminente reprovação— fato que iria me fazer perder a bolsa de estudos -, minha família optou pela minha transferência para uma escola estadual, localizada no bairro de Icaraí, zona sul de Niterói. Diante da mudança do ambiente escolar, opto por morar com outra tia e o fato de conviver com meus primos fez eu me sentir acolhida.

Estudei nesta escola nos anos de 2006 e 2007, e percebi uma certa mobilização estudantil nas escolhas pedagógicas, o que me inspirou a entrar em uma universidade pública que dialogasse com as reflexões que a escola pública havia me propiciado. Recordo-me que no ano de 2007 dois episódios foram chave para minha mudança de perspectiva de futuro.

Primeiro, com a mobilização estudantil existente e os constantes debates políticos, ingressei no grêmio sem entender muito bem o que era aquilo, mas como estava no 3º ano do ensino médio queria “agarrar o mundo” (aproveitar todas as oportunidades disponíveis). Aprendi muito sobre organização/intervenção estudantil junto aos professores e à direção escolar, escutar as opiniões adversas e saber articular interesses de forma coletiva. Acredito, que esta memória seja a primeira aproximação nesta pesquisa.

Outro ponto foi o ingresso no curso preparatório “Dominantes”, também localizado em Icaraí, que realizou uma apresentação nesta escola convidando estudantes da rede pública a preços populares. Concluí o ensino médio em 2007 e prestei vestibular para Propaganda e Marketing, na Universidade Federal Fluminense (UFF), pois nutria um sonho secreto de atuar em escritório, simplesmente porque achava bonito ver as pessoas bem arrumadas – não fui aprovada. Em 2008, continuei no curso preparatório, com uma mesada que minha mãe

disponibilizava (cerca de R\$ 200,00), pois, apesar de ter tido uma trajetória escolar em boas escolas, nele obtive as orientações necessárias para ingressar no vestibular, tendo aprendido a ter disciplina, rotina, método de estudo e objetividade nas questões que são trabalhadas no certame.

A etapa de escolha profissional para muitos(as) jovens possivelmente seja um período desafiador, tendo em vista a diversidade de atuações disponíveis no mercado e nos vestibulares. Em uma conversa informal, uma colega da minha tia, psicóloga e que na época atuava com Treinamento e Desenvolvimento em uma empresa multinacional, falou muito sobre a atuação da Pedagogia empresarial, que era um bom mercado e estava em alta. Naquele dia escolhi fazer Pedagogia. Primeiramente, porque a concorrência no vestibular era muito menor do que a ideia inicial do curso de Propaganda e, segundo, pois eu poderia atuar em empresas e não apenas em escolas. Com isso, no ano de 2009, fui aprovada em três universidades públicas no Rio de Janeiro, mas opto pelo ingresso no curso de Pedagogia, Faculdade de Educação (UFF). Considero este panorama relevante, pois não fiz formação em curso normal e na minha família não havia ninguém que atuasse na área da educação.

Na Universidade, os vínculos de amizade, a assistência estudantil que recebi logo no primeiro ano como bolsista de extensão e, principalmente, os debates politizados sobre a educação brasileira me “seduziram” a permanecer naquele espaço. Desde o acesso, a minha realidade foi trabalhar e estudar, como a de muitos(as) jovens de baixa renda fazem para se manter nesse espaço, assim concordando com Carvalho (2004):

Sustento que só conseguiremos entender por que há tão poucos negros na universidade hoje se analisarmos a pirâmide do mundo acadêmico pelo topo e não só pela base. O foco da reprodução ou da mudança do sistema não está no perfil racial dos calouros, mas dos professores – somos nós, afinal de contas, que temos autonomia para gerir o sistema universitário brasileiro. (CARVALHO, 2004, p.3)

Neste local comecei a observar os debates sobre as questões Étnico-Raciais, porém, acreditava que esta temática não me tocava ou afetava, pois por ser tida como “moreninha”, que estudou por um bom período em uma escola tradicional, nunca me pareceu algo pessoal e sim, ligada, exclusivamente, a problemas sociais e econômicos - que era assim mesmo.

Similar a bell hooks (2017), o ingresso na UFF, pela minha lógica meritocrática, era o meio de ascensão econômica e social, desta forma, estaria afastada de questões sociais. A autora destaca que

Quando entrei no contexto universitário pela primeira vez, me senti estranha nesse novo ambiente. Como a maioria dos meus colegas e professores, a princípio acreditei que esse sentimento se devia à diferença de origens raciais e culturais. Entretanto, à medida que o tempo passava, cada vez mais se evidenciava que esse estranhamento refletia, em parte as diferenças de classe social.” (p. 240)

Neste sentido, a valorização no ingresso neste ambiente acadêmico foi além da minha própria compreensão e tornou-se uma “recompensa” social para mim e para minha família. Contudo, um sentimento dual se instala: “eu devo e mereço estar aqui” *versus* “eu não deveria estar aqui”. Este sentimento do “não lugar”, baseada na autora Teresa Sá (2014, p.213), me remeteu a um sentimento de solidão. Não me sentia integrada a minha família pois meus questionamentos viviam em contradição e provocava muitos embates. E, não me sentia, totalmente acolhida pela Universidade pois tinha que trabalhar e não estava integralmente disponível para as atividades acadêmicas.

Sobre este aspecto, Cláudia Barreiros (2004), descreve a experiência de estudantes universitários(as) em uma instituição comunitária, oriundos/as de pré-vestibulares populares (p. 02), que se assemelham de certa maneira com este relato pessoal. Ao trabalhar o conceito processo de desenraizamento, no qual torna os/as estudantes em estrangeiros/as no meio acadêmico, conseqüentemente, são discriminados/as quanto aos aspectos linguísticos (BARREIROS, 2004, p. 04). Entende-se que este “sentimento” não se resume a uma ação única, mas faz parte de um processo coletivo e múltiplo de acultramento que afeta as individualidades.

Relacionando com o artigo citado, durante a graduação ouvi inúmeras vezes de alguns(mas) docentes que a “Universidade não é para trabalhador/a” e “Requer dedicação exclusiva”, em um curso majoritariamente cursado por mulheres, mães ou professoras oriundas das classes populares.

Escrever este memorial, ao mesmo tempo que me toca as contradições existentes no meio acadêmico, reforça minha interpretação de que os vínculos de amizade, sororidade e acolhimento me mantiveram neste lugar e, agora, no mestrado.

Atuei em estágios que me construíram pessoal e profissionalmente. Em especial, destaco o Departamento de Medidas Socioeducativas (Novo DEGASE), de 2010 a 2011, onde aprendi com excelentes profissionais a olhar uma realidade que, ao mesmo tempo longe, era muito próxima das minhas vivências. Exclusiva para adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa<sup>2</sup>, atuar neste estágio foi um período muito gratificante o qual, aprendi sobre diferentes questões sociais, culturais, de gênero e raciais presentes em nossa sociedade.

---

<sup>2</sup> A responsabilização do adolescente que comete ato infracional, é determinada pelo Poder Judiciário, e a instituição DEGASE executa as medidas socioeducativas de internação e semiliberdade, na unidade em que for mais próxima da residência ou com disponibilidade. Compreende-se a semiliberdade como medida restritiva de liberdade, a qual a/o jovem permanece na unidade durante os dias da semana (2ª a 6ª feira), participando de atividades externas e nos finais de semana fica no convívio familiar. Fonte: <http://www.degase.rj.gov.br/ouvidoria>.

Devido ao término do contrato no DEGASE, percebi a fragilidade da minha formação e segui para um estágio na educação infantil em uma escola tradicional de Niterói, afinal de contas, a maioria das oportunidades de emprego para Pedagogia são nesta área. Do final de 2011 a março de 2012, foi a pior experiência profissional que tive. Talvez pelo afeto com a instituição pública anterior, que com todas as dificuldades materiais e socioemocionais, priorizava uma atuação humanizada e acolhedora com o seu público-alvo e aos profissionais; para mim, esta escola foi o oposto.

A professora regente era branca e arrogante com as crianças, me considerava sua empregada pessoal e eu não tinha liberdade criativa para propor atividades junto às crianças. De alguma forma, aproxima-se a compreensão de hierarquia de Kilomba (2019), onde “[...] Tal hierarquia introduz uma dinâmica no qual a negritude significa não somente “inferioridade”, mas também “estar fora do lugar” enquanto a branquitude significa “estar no lugar” e, portanto, superioridade.” (p. 56)

Para a qualquer sugestão dada, por eu não ter trabalhado com crianças antes, ouvia respostas como: “Você não sabe o que está fazendo!”, “Você não precisa trazer nada, basta fazer o que mando”; como também, “Não venha com o cabelo solto, por causa dos piolhos das crianças” etc. Durou cerca de apenas quatro meses e, ainda hoje, este lugar me causa estranhamento.

Agora, após as literaturas e o processo de *tornar-se negra*, reconheço o racismo nestas declarações, na postura adotada e no silenciamento desta instituição.

Sobre a questão da estética negra, Angela Figueiredo (2020) destaca:

Desde os anos 1960, o cabelo crespo tem sido utilizado como símbolo afirmativo da negritude, sendo instrumento de intervenção nos mais variados contextos. O cabelo crespo sempre fez parte da imagética das representações raciais, sendo imprescindível na construção dos estereótipos. Por esse e por outros motivos é que historicamente os negros vêm sendo vitimizados no mercado da aparência ou no mundo da beleza, uma esfera marcada de modo contínuo pela construção de estereótipos negativos associados aos fenótipos negros, considerados feios, principalmente nos contextos em que há fortes e significativas desigualdades étnico-raciais. (p. 210).

No período de 2013-2016, consegui a vaga dos meus sonhos iniciais: atuar com Pedagogia empresarial em uma multinacional de petróleo e gás. Estaguei por um ano na área de Treinamento e Desenvolvimento para marítimos<sup>3</sup> e depois, fui contratada em uma empresa, como responsável pela logística de Treinamento destes funcionários. Foi uma excelente fase

---

<sup>3</sup> Empregado(a) marítimo(a), segundo a Lei nº 9.537/97 (Lei de Segurança do Tráfego Aquaviário - LESTA), são os trabalhadores que desenvolvem atividades no meio aquaviário com habilitação certificada pela autoridade marítima para operar embarcações em caráter profissional. Fonte: <https://jus.com.br/artigos/17091/trabalho-maritimo-a-luz-do-direito-do-trabalho>.

profissional, mas devido ao excesso de carga horária, tive que me afastar da graduação e tranquei a matrícula por quase todo este período. Em 2016, o eminente término do contrato foi o motivacional para retornar à Universidade e concluir a graduação no final do ano.

De 2017 a 2018, fiquei desempregada, mas atuando de maneira informal em outras atividades laborais. Também em 2017, ingressei no curso de Administração na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), através do Consórcio CEDERJ<sup>4</sup>; mas, em 2020, precisei trancar devido à aprovação no atual programa de mestrado profissional (PPGEB – CAp-UERJ).

No final de 2018, voltei para a área de Treinamento e Desenvolvimento em uma empresa de offshore<sup>5</sup>. Contudo, aquela vaga me despertava um sentimento de não pertencimento aquele lugar, onde constantemente me questionava, “será que aqui é o meu lugar?”. Então, contraditoriamente, apesar de ter conseguido uma recolocação na área empresarial, desde então, percebi que minhas ambições pessoais e profissionais não visavam mais aquele ambiente, o que também me causava frustração. Neste mesmo período, para não ficar tanto tempo sem me qualificar, ingressei em uma pós-graduação em Administração Pública, pela Fundação CEPERJ<sup>6</sup>, finalizada em novembro de 2020.

Em meados do ano de 2019, tive a oportunidade de mudar de carreira. Foi aberto um processo seletivo para professora/Orientadora Educacional (OE) substituta no Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro e, sem muitas expectativas, fui aprovada. A principal função neste trabalho foi atuar na integração, fortalecimento de vínculo e o diálogo entre a escola, as/os estudantes e suas famílias (comunidade), com foco na aprendizagem.

Neste lugar, me tornei professora/Orientadora Educacional e me compreendi enquanto mulher negra. Com isto, percebem-se as disputas, as contradições e os desafios vivenciados, como também, o compromisso ético, os vínculos de afetividade e os diálogos entre a comunidade escolar que me (re)construíram neste espaço. Como professora/Orientadora Educacional, notei que as relações estão para além da estreita relação aluno(a) x professor(a), percebendo a diversidade e a pluralidade (de ideias, políticas, sociais, raciais, gênero etc.) como elementos pedagógicos.

Sobre o processo de tornar-me professora, baseia-se na descrição de Maurice Tardif (2000) para refletir o saber-fazer e saber-ser docente:

---

<sup>4</sup> Centro de Educação Superior à Distância do Estado do Rio de Janeiro (CEDERJ)

<sup>5</sup> Offshore: Designação dada às atividades de exploração e produção de petróleo em alto mar. (ALVAREZ, FIGUEIREDO, ROTENBERG; 2010)

<sup>6</sup> Fundação Centro Estadual de Estatísticas, Pesquisas e Formação de Servidores Públicos do Rio de Janeiro (CEPERJ)

[...] os saberes que servem de base para o ensino, tais como são vistos pelos professores, não se limitam a conteúdos (...). Eles abrangem uma grande diversidade de objetos, de questões, de problemas que estão todos relacionados com seu trabalho. (...) se referem também a conhecimentos sociais partilhados, conhecimentos esses que possuem em comum com os alunos enquanto membros de um mesmo mundo social, pelo menos no âmbito da sala de aula. Nesse mesmo sentido, sua integração e sua participação na vida cotidiana da escola e dos colegas de trabalho colocam igualmente em jogo conhecimentos e maneiras de ser coletivos, assim como diversos conhecimentos do trabalho partilhados entre os pares, notadamente a respeito dos alunos e dos pais, mas também no que se refere a atividades pedagógicas, material didático, programas de ensino etc. Os saberes profissionais dos professores parecem ser, portanto, plurais, compósitos, heterogêneos, pois trazem à tona, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e manifestações do saber-fazer e do saber-ser bastante diversificados, provenientes de fontes variadas, as quais podemos supor que sejam também de natureza diferente. (TARDIF, 2000, P. 213)

Fundamentada nesta visão, entendo-me neste processo de “descobrimento” e venho me tornando professora/Orientadora Educacional. Entendendo a indissociabilidade do saber-fazer e saber-ser docente, compreende-se o “(...) enfoque em que o orientador educacional, como educador, se assume como ser político, percebendo a educação como parte do contexto sócio-econômico-político-cultural.” (GARCIA e AZEVEDO, 1984, p.35). Obviamente, as experiências pessoais e profissionais anteriores também contribuiriam neste processo.

Retomando a cronologia dos acontecimentos, em 2019, fui alocada no Setor de Orientação Educacional (SOE). Por ter sido a primeira experiência como docente, observa-se que a atuação em empresas possibilitou um olhar com foco na gestão escolar nesta instituição, que contribuiu de certa maneira para este trabalho.

Aprender a ter uma escuta sensível de acolhimento a comunidade escolar e realizar ações pedagógicas pautadas nas discussões com estudantes e profissionais, me possibilitou aprender um modo de saber-fazer como professora/Orientadora Educacional a agir de forma coletiva, o que requer muita empatia e paciência.

Recém-chegada e ainda sem conhecer os casos sobre cada estudante, recebo de alguns professores a seguinte frase “Você é a nova orientadora? Parabéns, pegou as piores turmas da escola!”. Após aprender um pouco mais sobre a dinâmica do trabalho fico ainda mais motivada a entender este fenômeno para o qual estava sendo “alertada”. Noto que o “temor” tem nome, gênero e cor: um estudante jovem, negro, questionador e morador da zona sul do Rio de Janeiro<sup>7</sup>.

Maria Aparecida Bento, em sua tese de doutoramento, descreve um pouco sobre o papel do estereótipo negro.

A gama de traços negativos que caracterizam o negro para alguns de nossos entrevistados (preguiçoso, arrogante, invasor, acomodado, complexo...) pode ser

---

<sup>7</sup> No decorrer deste trabalho, por ser um estudante bastante conhecido na instituição, o nome e a identidade serão preservados.

analisada também em sua dimensão projetiva. Nesse sentido, a identidade racial é profundamente ideológica, porque auxilia a identificação de quem são o “eles” e quem são o “nós”. Sobre o “eles”, ficará depositado o pior do “nós”. E esse pior do “nós” justificará a rejeição, a preterição, a exclusão. (BENTO, 2002, p. 159-160)

Pondera-se que os desafios de relacionamento e os muitos conflitos com esta turma como um todo eram a justificativa pelos alertas, contudo, considero que aquele aluno em específico estava no centro do afastamento pelos professores, especialmente, pois ele influenciava a classe negativamente ao se recusar fazer as atividades, sair da sala sem autorização, discutir com os professores e agredir verbalmente outros estudantes. Destaca-se este estereótipo na construção deste jovem, sua subjetividade e individualidade, tido como “malandro”, “raivoso”, “indomável” ou com “dificuldades de aprendizagem”.

Por atuar como contratada e devido a desentendimentos anteriores, os atendimentos à sua família estavam sendo acompanhados pelos(as) docentes efetivos(as). Diante deste panorama, acessá-lo era algo difícil pois fiquei com medo em provocar algum contratempo e deveria combinar os horários com outros profissionais. Ele tinha um histórico de discussões, brigas e violências contra colegas e professores. Destaco este estudante em especial, como motivador inicial para as minhas reflexões sobre Relações Étnico-Raciais neste local e sobre minhas percepções pessoais (me descobrindo como mulher negra).

Rompendo com os meus medos, talvez por serem semelhantes às tensões que tinha quando fui estagiária no DEGASE (por ser um público de adolescentes em conflito com a lei), recordo-me do nosso primeiro atendimento individualizado. Por sugestão de uma colega do setor, levei a pasta de histórico dele, para o atendimento e a joguei no chão, perguntando-o “Quem era você na verdade? Pois essa pasta não me disse nada útil!”. Aquilo o chocou, ao mesmo tempo, me aproximou e ele pode contar seus anseios e aflições.

Após esta ruptura, em alguns momentos, ele chegava na escola chorando e afirmando que tinha tomado “batida” e sido “esculachado” pelos policiais e só se livrou porque estava de uniforme do CAP-UFRJ. Considero, como Bento (2002), que a questão do estereótipo é anterior a ofensa ou a agressão física, se dá no campo psicológico e social. Preciso destacar uma parceira de trabalho importante que me ajudou nas reflexões com este jovem. Mulher negra, gay e auxiliar de serviços gerais foi uma das poucas profissionais que me procurava para trazer os seus aspectos positivos e a defendê-lo quando o acusavam injustamente de confusões que ele não estava presente – mas recorrentemente era citado como participante. Pontuo também a atuação conjunta dos setores SOE e DAE, naquele momento, que foram decisivas para acolhê-lo e na desconstrução deste estigma junto às outras famílias.

Sobre a construção do aluno-problema, a partir da perspectiva de ajustamento, o Prof. Dr. Edson Soares Gomes (2020) traz a reflexão deste conceito para se pensar no espaço escolar. Desta forma, o autor, baseado em teoria dos quadros sociais de Goffman (2010)<sup>8</sup>, “a construção de alunos-problemas não é uma consequência direta do “mau” comportamento, mas sim, de processos internos de construção de estigmas. Como resultado, o aluno e a aluna-problema acabam fadados à “morte social” na escola” (p. 17).

Notando as nuances da construção deste estigma, entre muitas situações uma, em particular, foi marcante. Após uma saída da escola, recebi a notícia de este estudante havia deferido um soco contra um colega branco. De acordo com minha atribuição, chamei o agredido para escuta e durante o encontro, uma frase solta do relato sobre o que havia acontecido, particularmente, me chamou atenção: “(...) *não sei porque ele me bateu, não deve ter superado o que aconteceu no passado...*”. Quando perguntado “*O que houve no passado?*”, ele não responde.

Após cumprir o período de suspensão da escola, chamei o aluno negro para conversar e ouvi-lo. Considero que, se não tivesse tido este movimento de aproximação prévia e desconstruído meus “medos” e estigmas, não teria conseguido entender as implicações do ato de violência deste jovem negro. No relato, me conta que “(...) no nosso 3º ano, esse cara me deu uma banana (fruta) e me chamou de macaco, fiquei sem entender na época, mas sabia que aquilo estava errado e partir para cima dele. Em todas as vezes que a gente se cruza no corredor, até hoje, ele faz piadas racistas e vai pro lado. (...) Depois desse episódio, eu mudei aqui na escola”. Tentando controlar as minhas emoções a primeira pergunta que ocorreu foi “O que a escola fez?”, e me assusto com uma risada contundente e a resposta “Nada, né?”. Recordo que neste dia chorei tanto quando saí da escola, pois esta situação me tocou de uma maneira que nunca havia pensado.

Tornar-me professora/Orientadora Educacional perpassa observar e buscar romper as contradições existentes no espaço escolar público e, ao mesmo tempo, se tornaram motivação para a produção desta pesquisa. Investigar uma instituição historicamente elitizada e socialmente valorizada, que adota no seu Projeto Político Pedagógico (P.P.P) princípios básicos como: a “formação humanística”, a “liberdade e responsabilidade” e o “foco no

---

<sup>8</sup> Segundo Gomes (2010), “O conceito de estigma pode ser visto sob uma perspectiva sociológica partindo da teoria da análise dos quadros sociais de Goffman (2012), em que os indivíduos são entendidos como atores 44 relacionais dotados de percepções reflexivas e criativas e que orientam suas ações tendo como base o conjunto de esquemas interpretativos disponíveis no grupo a que pertencem. Esse conjunto de esquemas que é, na verdade, o conjunto de crenças e a cosmologia de um determinado grupo social, é parte constitutiva central da cultura do indivíduo.” (p. 43-44)



desenvolvimento individual e coletivo” (P.P.P CAp-UFRJ, 2016, p. 2); e que não adotou neste episódio uma atuação direta quanto ao racismo ou a intolerância sofrida me chocou.

Deparar-me com tal contradição integra parte das minhas inquietações pessoais. Ao me tornar professora negra neste espaço, que valoriza a formação da diversidade, porém experencia este tipo de relato racista. Obviamente, há de se notar que a atuação das reflexões interracialis foi implementada e está em curso após o episódio descrito, acredito que hoje talvez tivesse sido tomada outra postura.

Outras diversas situações me influenciaram para um olhar mais próximo dos/das jovens negros(as) nesta instituição e as mudanças que estão em movimento nos últimos anos. Inclusive, a aproximação das ações realizadas pelo Coletivo de Estudantes Negrxs do CAp-UFRJ (CAprexts).

Com a crescente necessidade de formação continuada, colegas de trabalho me apoiaram a realizar um curso de mestrado. Simultaneamente ao período de matrícula para a seleção Mestrado profissional no Programa de Pós-Graduação em Educação Básica (PPGEB - CAp-UERJ), realizei a disciplina isolada de Relações Étnico-Racial na qual os encontros semanais foram muito significativos e transformaram o meu olhar pessoal e, conseqüentemente, minha visão de mundo. Considero que os diálogos e as reflexões, baseadas em uma pedagogia decolonial e epistemologia antirracista, afetaram diretamente o meu olhar quanto a este e demais estudantes negros(as) e sobre esta instituição como um todo.

Destaco esta disciplina, pois me possibilitou compreender que as Relações Étnico-Raciais sempre estiveram presentes na minha vida, mas até então não foram refletidas com profundidade. A partir do ingresso na Universidade começo a me compreender um pouco mais enquanto mulher negra, porém este processo de *tornar-se negro* (SOUZA, 1983) é relativamente novo para mim.

A percepção e o autorreconhecimento enquanto mulher negra, se faz necessário para compreender as implicações estéticas e sociais que fizeram parte do meu “moreninha” ser aceito em alguns espaços, mas excluído em outros.

No Brasil, nascemos pardas. Na adolescência, com a transformação do corpo que categoriza essa fase, nos tornamos mulatas e, na fase adulta, nos tornamos negras; ou melhor; eu me tornei negra. Essa é uma experiência que categorizou muitas pessoas de minha geração e que se mostra relativamente diferente. Para as novas gerações, sobretudo para aqueles e aquelas com menos de 25 anos de idade... antes mesmo de a criança negro-mestiça nascer, há uma imensa especulação acerca da sua tonalidade de pele e textura do cabelo. Dois fenótipos importantes para a autoclassificação da cor no Brasil. (FIGUEIREDO, 2020, p. 211).

Refletir sobre as minhas experiências pessoais como, por exemplo: ser uma das poucas crianças negras em uma escola tradicional de Niterói; perceber que a minha estética negra foi

“apagada”, pois durante quase toda minha adolescência alisei meus cabelos cacheados; ser a primeira da minha família a ingressar em uma universidade pública, onde sem políticas de permanência dificilmente conseguiria concluí-la; com o ingresso no mercado de trabalho precisei optar pelo trabalho remunerado. São processos vivenciados como estudante e agora como professora, significativos para compreender a relação dos corpos negros no espaço escolar/acadêmico.

No início de 2020, ingresso no mestrado PPGEB, sob orientação da professora Dr<sup>a</sup>. Cláudia Hernandez Barreiros Sonco e integro o grupo de pesquisa “Diferenças e Educação”. Por conta do período pandêmico, este coletivo me auxiliou a não me sentir sozinha, sendo importante espaço de reflexões, amizade e descoberta sobre a diversidade dos nossos cotidianos. Entre os anos de 2021 e 2022, este memorial ganha mais dois episódios: assumo como Orientadora Educacional, na prefeitura de Araruama, atuando em uma escola da zona rural deste município e, em 2022, como docente no município de Queimados-RJ. Apesar da alegria profissional, em contrapartida, os deslocamentos e a carga horária de trabalho dificultaram e atrasaram a entrega final desta dissertação.

Realizar esta *escrevivência* (EVARISTO, 2008) é um desafio pessoal ao sentir/escrever as influências que esta trajetória tivera sobre mim. Antes, acreditava que tais processos de exclusão ou dificuldades eram exclusivamente um recorte social ou econômico, nunca notei as nuances determinantes desta equação: gênero e raça. Ser mulher, negra e estudante de Pedagogia - um curso majoritariamente realizado por mulheres de baixa renda -; são considerações que apenas hoje, após este acúmulo de literaturas e experiências como docente vêm sendo refletidas e sistematizadas na compreensão do meu *ser* professora negra.

O atual processo de autoconhecimento vem sendo determinante para a construção deste trabalho, suscitando diversos sentimentos sobre o papel da escola na compreensão de *si* (indivíduo) e de *nós* (coletivo e histórico). Neste sentido, a descrição memorial teve como objetivo apresentar as influências da minha trajetória, conjuntamente com as percepções empíricas no que tange as Relações Étnico-Raciais no Colégio de Aplicação da UFRJ, sob o olhar do Coletivo CAprexts. Em seguida, serão apresentados o problema, hipótese, objeto, justificativa entre outros que balizam tais observações.

## **1.2 Construção do Problema, Hipótese, justificativa, entre outros**

Como se pode notar, foram muitas mudanças pessoais nos últimos anos: Me tornar professora/Orientadora Educacional, negra, realizar a disciplina isolada no CAP-UERJ, ingressar no mestrado (PPGEB) e integrar o grupo de pesquisa “Diferenças e Educação”;

possibilitaram perceber que as Relações Étnico-Raciais me construíram (de maneira refletida ou não) e estão presentes na prática pedagógica. Como também, as leituras promovidas pelas disciplinas do PPGEB, ampliam ainda mais as percepções no cotidiano escolar, desta maneira, aproximando estas leituras com o objeto da pesquisa.

A experiência obtida nesta escola, remeteu a minha trajetória e despertou a curiosidade em acompanhar mais de perto a construção da participação estudantil nos espaços decisórios, compreendendo-a como ação pedagógica potente e significativa.

Quando soube da existência do CAprexts aquilo me inquietou. “*Por que tem um coletivo somente de estudantes negros(as)?*”, “*Precisaria ter?*”. Desde a qualificação deste projeto, o estudo sobre este coletivo se tornou a temática principal contribuindo para a reflexão das Relações Étnico-Raciais no espaço escolar. Devido ao exercício como O.E., pude observar a influência positiva que o coletivo tinha em outros(as) estudantes negros(as) que não participavam ativamente do grupo. A escuta sensível de diversos(as) estudantes negros(as) foram determinantes para atribuir o recorte racial à investigação nesta escola.

Para muitos(as) educadores(as), responder tais perguntas poderiam ser simples, mas não são. Requer olhar aprofundado da história desta instituição e notar que as ações antirracistas, que estão em curso, são práticas muito recentes e requer aprofundamento teórico e formativo aos que nela atuam.

Por isso, na trajetória deste trabalho e suas problemáticas, foram levantadas algumas perguntas que, de alguma forma, atravessaram a minha prática:

- Qual o simbolismo e a potência de ter um Coletivo de Estudantes Negros(as)?
- De qual maneira os coletivos estudantis influenciam a gestão escolar e as reflexões sobre Relações Étnico-Raciais?
- Como as Relações Étnico-Raciais influenciam a gestão e transforma a escola?

Quanto a hipótese inicial, baseada empiricamente na escuta e observação *in loco*, esta instituição vem adotando nos últimos cinco anos (2018 a 2022) uma postura de abertura para a diversidade<sup>9</sup>. Tendo o Coletivo de Estudantes Negrxs (CAprexts) do Colégio de Aplicação da UFRJ, como tema central de estudo nesta pesquisa.

---

<sup>9</sup> Baseada em Vera Candau, compreendendo a “Diversidade de ritmos, de estilos cognitivos, de modos de aprender e traços de personalidade são considerados componentes dos processos de aprendizagem e a construção de estratégias pedagógicas que os levem em consideração são preocupações presentes entre os educadores e educadoras.” (CANDAU, 2011, p. 243). Apesar do processo de diversidade estar em curso há mais tempo na instituição, acredita-se que no período atual, as mudanças foram intensificadas tendo em vista a culminância do Edital de Ingresso, em 2020, com a política de cotas raciais para discentes.

Para tanto, especifica-se a questão racial pois, de certa maneira, influenciou práticas pedagógicas e organizacionais. Contudo, não se pode descreditar a atuação de diversos fatores internos e externos para a melhoria e compreensão de tais práticas como, por exemplo, as políticas de cotas no âmbito federal<sup>10</sup> que favoreceu a entrada de estudantes negros(as) em licenciaturas (alvo do trabalho do CAp-UFRJ), concursos públicos com reserva de vagas para docentes e técnicos; e, em 2020, no primeiro edital de ingresso para discentes negros(as) neste local – com recorte racial especificado.

Como educadora, tem-se como hipótese central que a atuação estudantil negra como prática política, influenciou a instituição na busca por ressignificar suas práticas e saberes. Desta forma, não se pode desprezar outras discussões, agentes e desafios sociais, culturais e/ou políticos, internos e/ou externos. Ainda, apesar dos questionamentos descritos até aqui, outras inquietações, perguntas e hipóteses poderão surgir e nem sempre satisfatoriamente respondidas.

Acredita-se que o CApexs vem contribuindo para as mudanças em curso na organização da escola e nas práticas pedagógicas. Por exemplo, em 2019, participou da implementação do Comitê Permanente da Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER CAp-UFRJ), enquanto grupo de discussão e reflexão contínua para promoção do debate racial e antirracista no Colégio. De forma coletiva, o ERER integra estudantes, docentes, técnicos, responsáveis e comunidade externa.

No bojo das discussões entre a comunidade escolar, em 2020, foi o primeiro ano com edital de cotas raciais para ingresso discente nesta instituição, um passo significativo para organização estudantil negra.

Neste trabalho, entende-se que a atual organização administrativa ganha contornos de gestão democrática tendo em vista a ativa participação estudantil nos espaços de deliberação e, desta maneira, favorecendo a implementação dos coletivos CApexs e ERER, entre outros que não serão aprofundados neste trabalho. Especialmente, nos anos de 2018 a 2020, observa-se que estes coletivos atuaram como fator significativo para as reflexões antirracistas deste local.

Acredita-se que vem ocorrendo uma progressiva mudança da epistemologia de saberes, favorecendo discussões de forma coletivizada e o engajamento político dos entes da comunidade escolar. Observam-se que tais reflexões são ativamente compreendidas pelos(as) estudantes fomentando o empoderamento, valorização e a construção de referenciais identitários para crianças, jovens e adolescentes negros(as).

---

**10 Lei nº 12.711, promulgada em 29 de agosto de 2012, conhecida como “Lei de Cotas”, no âmbito federal.**

Esta pesquisa justifica-se para dar visibilidade ao processo de autorreflexão em curso nesta instituição. Visa-se investigar os fenômenos sociais que, nos anos de 2018 a 2020, estão sendo adotadas no CAp-UFRJ. Assume-se tal período, entendendo aquele, como o surgimento do CAprexts e este, o primeiro edital destinado a cotistas raciais.

Entendendo que nenhuma ação é tomada sem um contexto histórico, sim, é fruto de discussões dos anos anteriores, iremos abordar a historicidade da instituição, mas o foco do estudo será o Coletivo de Estudantes Negrxs (CAprexts). Por ser um trabalho com poucos estudos neste âmbito, identifica-se a inovação no trabalho acadêmico o que é um desafio ímpar para esta pesquisadora. Ainda, contribuir para contar este episódio em uma instituição pública socialmente referenciada é uma grata colaboração.

Considera-se que o movimento provocado pelas/pelos estudantes negros(as), aqui focados no CAprexts, desvela o debate sobre o racismo institucional, provocando assim uma série de mudanças que estão sendo progressivamente implementadas.

O objeto de estudo será identificar o Coletivo de Estudantes Negrxs do CAp-UFRJ (CAprexts), seu surgimento e permanência, se houve ou não, mudanças e transformações das práticas docentes e na gestão escolar, nos últimos anos.

Como objetivo principal, almeja um estudo sobre a representatividade estudantil negra, ao refletir sobre a participação discente nos espaços e na organização do Colégio de Aplicação da UFRJ. Será lançado um olhar, especialmente, a atuação do Coletivo de Estudantes Negrxs no CAp (CAprexts), seu surgimento, seus aspectos representativos e implicações na gestão escolar (se há). Assim, intitula-se “*CAprexts UFRJ: Movimento Estudantil Negro e implicações na Gestão Escolar*”.

Desta maneira, pontua-se que envolvimento do Coletivo se faz presente pela autonomia adotada na instituição e a insurgência de coletivos representativos. De tal forma, a pergunta central que instiga a realização deste trabalho é: “De qual forma o Coletivo de Estudantes Negrxs (CAprexts) se constitui na escola e em quais aspectos a sua presença age nas práticas pedagógicas e institucionais?”.

Para responder a hipótese dessa pesquisa, pretendo percorrer pelos objetivos específicos que são:

- Apresentar o fenômeno do Coletivo de Estudantes Negros(as) do CAp-UFRJ (CAprexts) e as transformações que estão em curso;
- Compreender a relação dos sujeitos na gestão do CAp-UFRJ;
- Produzir em um sítio eletrônico o produto da pesquisa, a fim de reunir leituras e atividades em um único espaço interativo.

A seguir serão descritos o caminho metodológico realizado na construção desta pesquisa, com o levantamento de dados e os aspectos históricos e instituições dos atuais Colégios de Aplicação no país e a metodologia utilizada.

### 1.3 Caminho metodológico: Compreendendo a pesquisa

Ao apresentar os caminhos e procedimentos teórico-metodológicos utilizados neste estudo, baseia-se na obra organizada por Sueli Gomes e Maria Cecília Minayo (2009), no qual entende o conceito de metodologia como:

(...) caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade. Ou seja, a metodologia inclui simultaneamente a teoria da abordagem (o método), os instrumentos de operacionalização do conhecimento (as técnicas) e a criatividade do pesquisador (sua experiência, sua capacidade pessoal e sua sensibilidade) (MINAYO, 2009, p. 14)

Observa-se que, no período de março de 2019 a março de 2021, a atuação como professora substituta/Orientadora Educacional (O.E) contribuiu para a observação da dinâmica escolar. Portanto, assume-se como tipos de pesquisa para este estudo o estudo de caso e pesquisa qualitativa. A coleta de dados basear-se-á em pesquisa bibliográfica, análise documental e entrevistas realizadas com cinco (05) participantes.

As autoras Menga Lüdke e Marli André (2018), situam que o papel do pesquisador:

(...) procura revelar a multiplicidade de dimensões presentes numa determinada situação ou problema, focalizando-o como um todo. Esse tipo de abordagem enfatiza a complexidade natural das situações, evidenciando a inter-relação dos seus componentes (LÜDKE & ANDRÉ, 2018, p. 22).

Considera-se que muitos são os elementos que constituem um trabalho científico, mas, para este trabalho, a questão tempo tornou-se provavelmente um dos principais desafios. Durante praticamente todo o ano letivo de 2019 tive a satisfação e o privilégio em estar no chão da escola; vendo, ouvindo, sentindo-o de perto até março de 2020. Depois, com a chegada da pandemia de COVID-19, tudo mudou abruptamente nos colocando um obstáculo para a construção de uma interação entre professora e estudantes/pesquisadora e objeto. Entende-se que,

Os sujeitos/objetos de investigação, primeiramente são construídos teoricamente enquanto componentes do objeto de estudo. No campo, eles fazem parte de uma relação de intersubjetividade, de interação social com o pesquisador. Daí resultando num produto compreensivo que não é a realidade concreta e sim uma descoberta construída com todas as disposições em mãos do investigador (...) (MINAYO, 2009, p. 63)

Realizar uma pesquisa qualitativa por si só é desafiador, pois requer olhar distanciado e, ao mesmo tempo, aproximado da realidade. Na escola, ao mesmo tempo que é necessário se

atentar as complexas relações existentes, em alguns espaços, a observação do(a) pesquisador(a) é tida com “medo” pelos(as) profissionais que nela atuam; o que impõe ansiosos, angústias e tensões entre o pesquisador e o campo de pesquisa; minimizada ou superada após muito diálogo e escuta.

Outro exemplo que reforçou a identificação com este estudo, foi em 2020, um estudante do CAp-UFRJ, branco, com pais estrangeiros, procurou algumas professoras para informar que um aluno negro estava sofrendo racismo por parte dos colegas que o criticaram, o xingaram de termos pejorativos e censuraram o seu cabelo, em um grupo de *WhatsApp*. Ele pontuou que em muitos momentos viu seus pais serem “sacaneados”, ficavam tristes, não respondiam e não queria que acontecesse isso com o colega.

Apesar de ser algo que poderia ser entendido como externo à escola, este acontecimento foi decisivo para o planejamento pedagógico interno. Junto a DAE, foram ouvidos os relatos, realizada mediação junto aos estudantes envolvidos e às famílias, como também adotada uma postura coletiva entre os/as docentes, abordando a temática racial nos projetos interdisciplinares que estavam sendo realizados de forma *online*<sup>11</sup>.

Neste sentido, muitas vezes os papéis de mulher negra, profissional da educação e o da pesquisadora se confundiram, assumindo que, na busca pelo distanciamento, houve também maior proximidade com o objeto da pesquisa. Segundo Minayo (2009), entende-se que o *trabalho interacional* (relação entre pesquisador e pesquisados), constitui-se como

(...) instrumento privilegiado de coleta de informações para as pessoas é a possibilidade que tem a *fala* de ser reveladora de condições de vida, da expressão dos sistemas de valores e crenças e, ao mesmo tempo, ter a magia de transmitir, por meio de um porta-voz, o que pensa o grupo dentro das mesmas condições históricas, socioeconômicas e culturais que o interlocutor. (2009, p. 63 e 64)

Neste ponto da pesquisa, retornando ao relato realizado na introdução (capítulo 1), a participação como Orientadora Educacional nos projetos interdisciplinares<sup>12</sup> e a observação dos(as) estudante(s) negros(as), em 2020, foram fontes de inquietação e das reflexões aqui geradas. Destaca-se o envolvimento com os/as estudantes como parte significativa deste processo interacional e, da mesma forma, com os(as) muitos(as) funcionários(as), que também contribuíram para esta discussão.

<sup>11</sup> Por conta da pandemia COVID-21, durante os anos de 2020 e 2021, as aulas ocorreram de forma *online* (síncrona e assíncrona), através da plataforma Google Sala de Aula, como medida pedagógica adotada pelo CAp-UFRJ. Para estudantes de baixa renda, foram feitos editais para disponibilização de computadores tipo *tablets* e chips, com *internet*.

<sup>12</sup> Em decorrência do período pandêmico, a atuação do SOE foi integrada aos projetos realizados pelos docentes, de forma remota. Em cada ano de escolaridade, foram realizadas ações individuais e/ou coletivas as quais, considero que, foi um fator significativo para a ação docente da Orientação Educacional.

Diante das experiências, ao se pensar na organização desta instituição, seu modelo de gestão e as ações no campo das Relações Étnico-Raciais que estão em curso, almeja-se que esta pesquisa seja um estudo de caso, com base bibliográfica e documental, tendo em vista o objetivo de analisar o Coletivo de Estudantes Negrxs do Colégio de Aplicação UFRJ (CAp-UFRJ), considerando a participação do corpo discente para uma pedagogia com reflexões antirracistas e de gestão escolar democrática.

Conforme o autor Robert Yin (2001), o estudo de caso é um método de pesquisa que abrange abordagens específicas, considerando-se uma estratégia que compreende a coleta e análise de dados. Lüdke e André (2018), situam que tal método tenta capturar a “perspectiva dos participantes, isto é a maneira como os informantes encaram as questões que estão sendo focalizadas”. (p.14). Baseada nas autoras, tem-se como direcionamento apresentar um estudo de caso, de forma definida, destacando o que ele tem de único, sua singularidade (p. 20), considerando que sua aplicação se dá diante da realidade que é multidimensional e historicamente situada (p. 24).

Diante disso, como pontos delimitadores, a pesquisa realiza-se apenas em um modelo de instituição de ensino em que haja coletivo estudantil negro(a) nas práticas pedagógicas, influenciando as discussões no campo das Relações Étnico-Raciais neste espaço. Desta maneira, restringe o olhar ao não contemplar as ações de sucesso já realizadas em outras instituições públicas e/ou privadas. Como outros desafios tem-se: a salvaguarda documental da instituição, a disponibilidade pessoal dos/das funcionários/as e estudantes para a realização das entrevistas e a formalização para a realização da pesquisa científica na instituição.

Os dados analisados também trazem reflexões, interpretações e análises de questões culturais e administrativas do atual modelo de gestão na instituição investigada, fruto de práticas históricas, socialmente organizadas. Por isto, os dados serão tratados de forma qualitativa, respeitando os documentos existentes e os relatos aqui apresentados, de maneira estruturada e analítica.

Tendo em vista a pluralidade de concepções metodológicas, apoiaremos a ideia de *pesquisa qualitativa*, de acordo com Minayo (2009, p. 21): “(...) ela [pesquisa qualitativa] trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social (...)”.

Para coleta de informação, vendo a necessidade de novos olhares, fechamos cinco (05) entrevistas: Dois (02) ex-alunos, integrantes do CAprexts; Um (01) aluno, que está no CAprexts; Uma (01) Orientadora Educacional e a Diretora Geral da instituição.



O interesse em realizar as entrevistas se baseia na narrativa como metodologia. Segundo os sociólogos Sandra Jovchelovitch e Martin W. Bauer “o emprego de narrativas na investigação social, discutindo alguns elementos da teoria da narrativa e apresentando a entrevista narrativa como uma técnica específica de coleta de dados (...) apresenta-se como um método de geração de dados.” (2002, p. 90). Descrevem ainda que “Comunidades, grupos sociais e subculturas contam histórias com palavras e sentidos que são específicos a sua experiência e ao seu modo de vida” (2002, p. 91). Neste sentido, a abordagem pelas entrevistas narrativas conta as histórias do CAP-UFRJ e do CAPrexts.

A escolha do público teve como finalidade a diversidade da atuação e ter múltiplos olhares sobre a realidade. A atual direção geral do CAP, teve como objetivo, contribuir com um olhar atual sobre a participação estudantil nos âmbitos político-administrativo. A Orientadora Educacional, por ser a profissional que atua diretamente com estudantes, que dialoga com a construção de identidade e movimentos estudantis, trazendo sua experiência e observações quanto à historicidade neste espaço.

O foco do estudo é um Coletivo de Estudantes Negrxs, por isso, intensificamos a busca por aqueles que contribuíram com a história e fundamentação deste coletivo no CAP-UFRJ, pois isso conseguimos dois (02) ex-alunos. A escolha por algum(a) estudante que estivesse atuando no CAPrexts, foi um desafio à parte, pois após a Pandemia observou-se um enfraquecimento das relações que poderiam provocar um esvaziamento de sentido e de estudantes, já que os ex-integrantes que entrevistamos informaram que não sabiam se o coletivo se mantinha ativo.

Durante as entrevistas presenciais no CAP-UFRJ, com a Orientadora Educacional e a Direção, fiquei emocionada em saber que este ano de 2022 o CAPrexts retornou com novos estudantes e aproveitei para entrevistar um dos meus ex-alunos, hoje, integrante do coletivo e cursando o Ensino Médio. Os encontros ocorreram presencialmente no decorrer do mês de agosto de 2022, pois nos meses anteriores havia tentado contato com outros ex-estudantes, sem sucesso.

A marcação e realização ocorreram somente após a aprovação da banca de qualificação (outubro/2021), da instituição a ser estudada (dezembro/2021), do Comitê de Ética através da Plataforma Brasil (abril/2022) e do preenchimento dos respectivos Termos de Livre Consentimento (TLCs) (concluído em agosto/2022). Para os/as estudantes menores de idade, a aprovação foi realizada diretamente com a família do(a) mesmo(a). Observa-se que apesar de ter perguntas iniciais, os sujeitos discorreram livremente sobre o tema e, baseando-se nas perguntas levantadas no problema inicial desta pesquisa.

Este recorte de fontes de informação, baseada em Lüdke e Menga (2018), visa compor uma “(...) variedade de informações, oriunda de fontes variadas, ele poderá cruzar informações, confirmar ou rejeitar hipóteses, descobrir novos dados, afastar suposições ou levantar hipóteses alternativas”. (p. 22).

A fim de sistematizar as literaturas, visando buscar elementos e dados para a construção deste trabalho, a seguir apresento o Levantamento de dados (item 1.3.1) feito em alguns sítios eletrônicos, na busca por temas próximos a esta pesquisa.

### **1.3.1 Levantamento de dados**

Como pontapé inicial para esta pesquisa, foram levantados alguns dados quantitativos das pesquisas realizadas na plataforma CAPES, portal SciELO e ANPEd; tomando como referência alguns descritivos considerados próximos ao tema deste trabalho.

Este movimento, veio com o objetivo de encontrar publicações que poderiam auxiliar na escolha de referenciais teóricos, além das que já estavam sendo analisadas. Diante disso, tendo em vista que poucas pesquisas alinhavam a temática da representação estudantil negra, realizar este levantamento de dados em tais plataformas, contribuiu para a escolha e definição do objeto de pesquisa, que é o Coletivo de Estudantes Negrxs do CAP-UFRJ.

O levantamento das publicações nestes sítios eletrônicos, têm como propósito observar a relevância da temática nos principais portais de relevância científica, verificando quantitativamente pesquisas que abordem “Gestão democrática escolar”, “Relações Étnico-Raciais” ou “Colégio de Aplicação da UFRJ”; desta maneira, apresentar artigos, dissertações e/ou teses que contribuam aqui.

Para tal busca, assume-se o período dos anos de 2011 a 2022, tendo em vista que em 29 de agosto de 2012 foi publicada a Lei nº 12.711, conhecida como a “Lei de Cotas” que amplia o acesso a negros e indígenas nas Universidades públicas. A escolha por publicações a partir de 2011, tem como interesse demarcar um período de publicações específicas sobre a questão racial, próximo a inserção da lei. O que, de maneira alguma, descredibiliza as diversas publicações sobre a temática anteriores a este período. Todos os dados deste levantamento foram atualizados em 11 de setembro de 2022.

Iniciada a busca em duas plataformas reconhecidas no âmbito acadêmico, Portal CAPES e Portal SciELO (Tabela 1). Foram considerados artigos, livros, monografias, dissertações e/ou teses, separados em três áreas de abrangência e utilizados os seguintes descritivos:

Nº	DESCRIPTIVOS	PORTAL CAPES (2011 A 2022)	PORTAL SCIELO* (2011 A 2022)
1	Gestão escolar democrática	677	27
2	Movimentos estudantis	510	29
3	Representação estudantil	77	4
4	Grêmios estudantis	41	1
5	Relações Étnico-Raciais ou Etnicorraciais	1445	93
6	Cotas raciais	381	35
7	Coletivos negros	582	4
8	Estudantes negros	728	49
9	Colégio de Aplicação	848	81
10	Colégio de Aplicação da UFRJ ou CAP-UFRJ (apenas sigla)	29	0
<b>TOTAL</b>		<b>5318</b>	<b>323</b>

Tabela 1 – Levantamento de dados CAPES e SciELO (pela autora)

No portal CAPES, a busca foi pelo “assunto”, tendo seu sítio eletrônico com maior facilidade para os filtros no período de 2011 a 2022 e exploração dos temas, totalizando 5318 publicações. Foram descartados itens repetidos, como publicações semelhantes, mas em outros idiomas.

Na plataforma SciELO<sup>13</sup>, mantendo o período e os mesmos descritivos, foram publicados foram 323 artigos, contudo, diferente da plataforma anterior, entraram trabalhos com outros idiomas mesmo sendo filtradas apenas publicações brasileiras. Este portal não contém publicações no ano de 2014.

A pesquisa realizada dentro da Biblioteca virtual da plataforma ANPED<sup>14</sup> teve como desafio encontrar trabalhos com os mesmos descritivos que estavam inicialmente planejados, optamos por buscar assuntos similares (Tabela 2).

Nº	DESCRIPTIVOS	PORTAL ANPED (2011 A 2022)
1	Gestão escolar	8
2	Estudantes ou Estudantil	40
3	Grêmio	1
4	Relações Étnico-Raciais ou Étnico-Racial	15
5	Cotas	6
6	Coletivo	10
7	Colégio de Aplicação	1
<b>TOTAL</b>		<b>81</b>

Tabela 2 – Levantamento de dados ANPEd (pela autora)

<sup>13</sup> Conhecido como SciELO, a *Scientific Electronic Library Online*, é um portal eletrônico que organiza e publica artigos publicados em diversas revistas científicas, de forma integral.

<sup>14</sup> A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), “é uma entidade sem fins lucrativos que congrega programas de pós-graduação stricto sensu em educação, professores e estudantes vinculados a estes programas e demais pesquisadores da área”. Fonte: <<https://anped.org.br/sobre-anped>>.

A busca feita na página eletrônica do portal ANPED (na aba superior Biblioteca > Itens da biblioteca), totaliza-se 81 publicações (Tabela 2). Considera-se também o desafio que muitas das publicações neste portal visam o ensino superior e poucas são específicas ao ensino básico.

Ao tentar ter um olhar mais aproximado, foi observada na página eletrônica do Programa de Pós-Graduação em Educação Básica (PPGEB) – atualizado em 19 de setembro 2022, total de 16 publicações, com os seguintes descritivos:

<b>Nº</b>	<b>DESCRIPTIVOS</b>	<b>PPGEB (2016 A 2022)</b>
1	Gestão escolar	1
2	Estudantes ou estudentis	0
3	Representações sociais	4
4	Relações Étnico-Raciais ou Educação Antirracista	8
5	Mulheres negras ou Feminismo negro	3
<b>TOTAL</b>		<b>16</b>

Tabela 3 – Levantamento de dados PPGEB (pela autora)

Neste portal a disponibilização de publicações foram de 2016 ao ano de 2022, devido a existência relativamente nova deste programa se comparado aos portais anteriores. Ainda, a seleção para estes descritivos foi baseada nos resumos das dissertações possuindo temáticas similares ao proposto neste estudo.

Diante de tais dados, as pesquisas que enfocam a gestão escolar totalizam 713 publicações, considerando a soma dos descritivos “Gestão escolar Democrática” (portais CAPES e SciELO) e “Gestão escolar” (nos portais ANPEd e PPGEB). Quanto a temática das Relações Étnico-Raciais na educação básica, nota-se uma ampla quantidade de trabalhos com os descritivos “Relações Étnico-Raciais ou Etnicorraciais (portais CAPES, SciELO e ANPEd), como também “Relações Étnico-Raciais ou Educação Antirracista” (portal PPGEB), totalizando-se 1561 publicações.

Contudo, de certa forma, observa-se que há uma escassez de publicações que integrem tais temáticas. As publicações que debatem a participação estudantil como ação escolar, acabam por evidenciar os coletivos estudentis e/ou os grêmios, distanciando esta atuação do movimento estudantil negro na gestão escolar – feito de maneira consciente ou inconsciente/formal ou informal pelos(as) estudantes.

Tendo em vista o levantamento realizado, a atuação neste trabalho buscará ser uma pesquisa exploratória, baseada em Minayo (2009)<sup>15</sup>, “na qual o investigador vai propondo um

<sup>15</sup> Capítulo 1: O desafio da pesquisa social (p. 09 a 29)

novo discurso interpretativo” (p. 17). Neste sentido, o trabalho assume como palavras-chave: Representação estudantil; Coletivo de estudantes negros; Colégio de Aplicação da UFRJ.

Tendo em vista que considerável parte deste estudo é sobre o primeiro Colégio de Aplicação Federal, historicamente constituído e socialmente referenciado, ampliou o interesse na etapa de levantamento de dados, em compreender melhor este tipo de instituição. Por tanto, a seguir, resgata-se a construção histórica dos Colégios/Centro/Escolas de Aplicação.

### 1.3.2 Colégios de Aplicação no Brasil: Aspectos históricos e instituições atuais

O Decreto-Lei nº 9.053/1946, é a origem legal destas instituições, pois estabelece a obrigatoriedade das Faculdades de Filosofia federais em manter ginásios de aplicação, ficando à prática docente ou “campo de estágio” sob orientação do curso de Didática. O decreto afirma:

Art. 1º - As Faculdades de Filosofia federais, reconhecidas ou autorizadas a funcionar no território nacional, ficam obrigadas a manter um ginásio de aplicação destinado à prática docente dos alunos matriculados nos cursos de Didática. [...]. Art. 4º - Nas Faculdades federais o cumprimento destes dispositivos ficará sob a responsabilidade do Diretor da Faculdade; nas Faculdades reconhecidas, sob a responsabilidade do Diretor e do Inspetor Federal junto à Faculdade. Art. 5º - Caberão ao catedrático de Didática geral de cada Faculdade a direção e a responsabilidade do Ginásio de Aplicação. (BRASIL, 1946)

Para situar a origem do CAP-UFRJ, inicialmente, precisa-se resgatar a cronologia do surgimento da Universidade Federal do Rio de Janeiro e da criação do Centro de Filosofia e Ciências Humanas (CFCH), como também o processo de instauração dos colégios de aplicação.

Os Colégios/Escolas de Aplicação tiveram sua origem com o Decreto-Lei nº 9053/1946, que estabelece a obrigatoriedade das Faculdades de Filosofia em manter ginásios de aplicação, ficando à prática docente ou “campo de estágio” sob orientação do curso de Didática. O decreto afirma:

Art. 1º - As Faculdades de Filosofia federais, reconhecidas ou autorizadas a funcionar no território nacional, ficam obrigadas a manter um ginásio de aplicação destinado à prática docente dos alunos matriculados nos cursos de Didática. [...]. Art. 4º - Nas Faculdades federais o cumprimento destes dispositivos ficará sob a responsabilidade do Diretor da Faculdade; nas Faculdades reconhecidas, sob a responsabilidade do Diretor e do Inspetor Federal junto à Faculdade. Art. 5º - Caberão ao catedrático de Didática geral de cada Faculdade a direção e a responsabilidade do Ginásio de Aplicação. (BRASIL, 1946)

Segundo a Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Alzira Alves de Abreu, com a reforma do ensino primário, que estabelecia o segundo grau profissionalizante, em 1971, ocorreu degradação do ensino. Como resultado, houve a “migração dos jovens de classe média para escola particular e o abandono da escola pública a uma clientela sem alternativa e sem voz para reivindicar melhorias.” (ABREU, 1992, P. 10). Também, esclarece que

A reforma universitária de 1966-68 levou à desagregação das faculdades de filosofia e a criação de unidades independentes, que se distanciaram da formação pedagógica.

A década de 1980 assistiu ao agravamento da situação: os baixos salários dos professores, principalmente das escolas públicas, geraram desestímulo e greves prolongadas. Em resposta, os alunos demonstravam desinteresse, e crescem continuamente a evasão escolar e a repetência.” (ABREU, 1992, P. 10-11)

Segundo Daniela Motta de Oliveira (2011),

Os Colégios de Aplicação (CAp), escolas de ensino fundamental e médio ligadas às Instituições de Ensino Superior (IES) públicas, foram criados, de modo geral, como campo de estágio curricular para os cursos de licenciatura. Essa vocação inicial se alargou ao longo dos anos, na medida em que essas escolas (...) foram conquistando espaço político e acadêmico nas suas Instituições, tornando-se referência para as redes públicas municipais e estaduais nas regiões onde se localizam (p. 95).

A autora também apresenta a integração curricular com a formação docente, a qual:

Um dos objetivos centrais do Estágio Curricular é se constituir enquanto espaço de construção do conhecimento no processo de formação dos professores. Ou seja, as disciplinas teóricas desenvolvidas nos cursos de formação devem ocorrer paralelamente ao estágio, pois é aqui o espaço no qual o futuro professor irá conhecer e vivenciar o cotidiano da escola (OLIVEIRA, 2011, P. 99)

Em 2013, a Portaria nº 959/2013 do Ministério da Educação, reforça as diretrizes e normas gerais para o funcionamento dos Colégios de Aplicação vinculados às Universidades Federais. No seu artigo 2º: “consideram-se Colégios de Aplicação, as unidades de educação básica que têm como finalidade desenvolver, de forma indissociável, atividades de ensino, pesquisa e extensão com foco nas inovações pedagógicas e na formação docente” (BRASIL, 2013).

O fato de atuarem na integração do ensino-aprendizagem, inicialmente voltada às Universidades Federais e, posteriormente, em outras instituições de ensino superior, segundo Oliveira (2011), entende-se que tais colégios/centro/escolas adotam uma postura de técnicas e metodologia

s educacionais inovadoras o que fomenta sua perspectiva de excelência pedagógica e qualidade do ensino. Desta maneira, desempenham um papel fundamental na formação docente nas universidades e integra experiências diversificadas às redes de ensino fundamental e médio.

Em 20 de maio de 1948, foi instalado o Colégio de Demonstração da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade Federal do Rio de Janeiro sendo o pioneiro entre escolas de aplicação no Brasil. Atualmente, o Colégio de Aplicação da UFRJ, com seus 73 anos, continua tendo papel de destaque como uma instituição socialmente referenciada, atuando na produção de saberes e para pesquisas no campo da Educação.

Atualmente, são registradas 14 instituições, em universidades federais:

SIGLA	UNIVERSIDADE	NOME DO COLÉGIO/CENTRO/ESCOLA
UFG	Universidade Federal de Goiás	Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE)
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora	Colégio de Aplicação João XXIII da UFJF
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco	Colégio de Aplicação da UFPE (CAp-UFPE)
UFRR	Universidade Federal de Roraima	Colégio de Aplicação da UFRR (CAp-UFRR)
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina	Colégio de Aplicação UFSC
UFS	Universidade Federal de Sergipe	Colégio de Aplicação da UFS (CODAP/UFS)
UFV	Universidade Federal de Viçosa	Colégio de Aplicação da UFV (CAp-COLUNI)
UFAC	Universidade Federal do Acre	Colégio de Aplicação UFAC
UFPA	Universidade Federal do Pará	Escola de Aplicação da UFPA
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro	Colégio de Aplicação da UFRJ (CAp-UFRJ)
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	Colégio de Aplicação da UFRN (CAp-UFRN)
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Colégio de Aplicação da UFRGS (CAp UFRGS)
UFF	Universidade Federal Fluminense	Colégio Universitário Geraldo Reis (ColUni)
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	Colégio Técnico da UFRRJ (CTUR)

Tabela 4 – Levantamento de Colégio/Centro ou Escola de Aplicação Federais (pela autora)

As datas de criação/homologação geram uma cronologia interessante, a qual pode-se notar que nos anos de 1950 e 1960 com maior expansão deste tipo de proposta, sendo quatro (04) em cada uma dessas décadas, a saber:

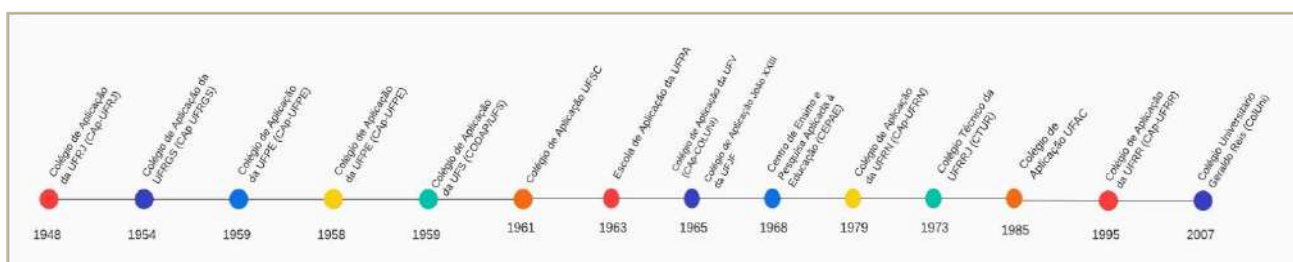


Figura 1 – Cronologia de criação dos Colégio/Centro ou Escola de Aplicação (pela autora)

Baseando-se em Oliveira (2011), a ampliação para outras universidades públicas e privadas no país, reforça o compromisso com a inovação e reorganização do trabalho pedagógico integrando pesquisa, ensino e extensão. Neste sentido, outras instituições públicas e privadas também possuem Colégios/Instituto ou Escola de Aplicação, a saber:

SIGLA	UNIVERSIDADE	NOME DO COLÉGIO/INSTITUTO/ESCOLA	FUNDAÇÃO/CRIAÇÃO
PUC-Rio	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro	Colégio Teresiano (antigo Colégio de Aplicação da PUC/RJ)	1956 (66 anos)
UCP	Universidade Católica de Petrópolis	Colégio de Aplicação da UCP	1969 (53 anos)
UCB	Universidade Castelo Branco	Colégio Paulo Gissoni	1963 (59 anos)
CAp-UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro	Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira	1957 (65 anos)
UEL	Universidade Estadual de Londrina	Colégio de Aplicação Pedagógica da UEL Professor José Aloísio Aragão	1960 (62 anos)
CAp-ISERJ	Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro (ISERJ)	Colégio de Aplicação do ISERJ (CAp-ISERJ)	1946 (76 anos) <sup>1</sup>
CAp-ISEPAM	Instituto Superior de Educação Professor Aldo Mulyaert (ISEPAM)	Colégio de Aplicação do ISEPAM (CAp-ISEPAM)	1954 (68 anos)
CTIG	Universidade Estadual Paulista (Unesp)	Colégio Técnico Industrial de Guaratinguetá	1967 (55 anos)
CTI - Unesp Bauru	Universidade Estadual Paulista (Unesp)	Colégio Técnico Industrial de Bauru Professor Isaac Portal Roldán	Aprovado em 1960 (62 anos) / Criado em 1966 (56 anos)
UNESP/Jaboticabal	Universidade Estadual Paulista (Unesp)	Colégio Técnico Agrícola José Bonifácio	1921 (101 anos) <sup>2</sup>
COTEL	Universidade de São Paulo (USP)	Colégio Técnico de Lorena (Cotel)	1995 (27 anos)
FEUSP	Universidade de São Paulo (USP)	Escola de Aplicação da Faculdade de Educação	1958 (64 anos)

Tabela 5 – Levantamento de Colégio/Instituto ou Escola de Aplicação públicas e privadas, não federais (pela autora)

Observa-se que, a exemplo da Universidade UNESP (Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho), que possui mais de um Centro Técnico voltado a práticas educativas

diferenciadas, outras instituições também contam com mais de um centro de atuação. Observa-se, contudo, que em alguns destes casos estão voltados para o ensino superior e não para ensino básico.

De acordo com a Portaria MEC nº 959, publicada em 27/09/2013, que estabelece as diretrizes e normas gerais para o funcionamento dos Colégios de Aplicação vinculados às Universidades Federais, afirma-se no artigo 2º que: “Para efeito desta Portaria, consideram-se Colégios de Aplicação, as unidades de educação básica que têm como finalidade desenvolver, de forma indissociável, atividades de ensino, pesquisa e extensão com foco nas inovações pedagógicas e na formação docente.”.

Desta maneira, nesta pesquisa serão consideradas apenas Instituições/Universidades, públicas (Federais, Estaduais ou Municipais) ou privadas, que adotem tais perspectivas na formação docente (licenciaturas) e atuem na educação básica.<sup>16</sup>

Com a finalidade de aperfeiçoar as experiências didáticas e práticas de ensino aos licenciandos da Universidade Federal do Rio de Janeiro, em 20 de maio de 1948, o Colégio de Aplicação foi inaugurado, ligado à Faculdade Nacional de Filosofia (FNFfi). No atual regimento da UFRJ (atualizado em 21/01/2021), no seu artigo 9º reforça a estrutura do CAP-UFRJ:

§1º A Universidade Federal do Rio de Janeiro ministrará a educação infantil, o ensino fundamental e médio no Colégio de Aplicação, que atuará como campo de estágio para os diversos cursos de ensino superior, em particular, para os cursos de licenciatura e formação de professores.

Em seu surgimento o Colégio de Aplicação da UFRJ, conforme a legislação da UFRJ, demonstrava-se como local de atuação para atendimento às licenciaturas, fazendo com que seu processo de seleção para estudantes fosse semelhante à Universidade e igualmente rigoroso, mantendo seu alto grau de excelência acadêmica:

Em mais de setenta anos de existência, o Colégio de Aplicação da UFRJ consolidou seu espaço no cenário educacional do nosso estado como uma instituição comprometida com a formação de cidadãos críticos, capaz de assumir seu papel na sociedade, destacando como construímos nossa identidade a partir da defesa dos princípios de autonomia pedagógica e da permanente experimentação de metodologias e estratégias de ensino, em consonância com a função de se constituir no espaço preferencial, no âmbito da Universidade, para a formação dos alunos dos cursos de Licenciatura.<sup>17</sup>

---

<sup>16</sup> Foi descartado desta pesquisa o Colégio de Aplicação de Macaé (CAP-FUNEMAC), mantida pela Fundação Educacional de Macaé (FUNEMAC), âmbito municipal, pois não está ligada a quaisquer instituições e/ou Universidade de ensino superior, invalidando a função principia de um Colégio de Aplicação; entre outras instituições privadas que se descrevam como Colégio de Aplicação sem vínculo com instituições de ensino de nível superior.

<sup>17</sup> Fonte página eletrônica do Colégio de Aplicação da UFRJ, <<https://cap.ufrj.br/>>. Acesso em 01/08/2022.



Atualmente, o Colégio de Aplicação da UFRJ é órgão suplementar, vinculado ao Centro de Filosofia e Ciências Humanas, podendo ser entendido como Unidade Acadêmica devido sua organização com Conselho Diretor e autonomia na sua gestão.

Como forma de integrar as instituições com este perfil, em âmbito Federal, desde 2016, o Conselho Nacional dos Dirigentes das Escolas de Educação Básica das Instituições Federais de Ensino Superior (CONDICAP) vêm atuando na valorização e defesa e representação dos seus filiados, a qual o CAP-UFRJ participa como membro.

Quanto o acesso a tais instituições, ainda conforme a Portaria MEC nº 959/2013, em seu artigo 4º, determinou que essas instituições fornecessem condições igualitárias para o acesso e a permanência aos alunos e no artigo 7º a exigência que as Universidades possibilitem o cumprimento da oferta de 100% (cem por cento) das vagas de forma aberta.

A temática sobre os Colégios de Aplicação é extensa, mas necessária para compreender atual situação que o CAP-UFRJ assume de protagonismo e valorização. Para tanto, este papel social será aprofundado no capítulo 2, “Caminhos, avanços potência: Observando o Colégio de Aplicação da UFRJ”.

Por se tratar de um mestrado profissional, destaca-se a elaboração de um produto educacional. Com objetivo de sistematizar o conhecimento da pesquisa e/ou divulgá-lo de forma acessível à educadores, estudantes e comunidade. O produto pode ser descrito como um objeto (físico ou virtual), que possibilita aprendizagem, ampliação da pesquisa científica e retorno à sociedade; integrando pesquisa, ensino e extensão. Por isso, trazemos a seguir o detalhamento da sua elaboração.

### **1.3.3 Produto educacional: Sítio eletrônico “Jovem Quilombo”**

Em decorrência do período pandêmico no ano de 2020, o Colégio de Aplicação utilizou o site “CAP na Quarentena”<sup>18</sup>, como um repositório de atividades diversificadas, para todos os anos de ensino (Educação Infantil ao Ensino Médio), e uma forma de manter a integração entre estudantes, equipe docente e famílias.

O site, CAP na Quarentena, com propostas maravilhosas. Tinha oficina do pão, feita pelo professor de matemática, junto com química e artes. Eles fizeram uma oficina que começava com a química do pão, com os cálculos matemáticos, até a apresentação estética do pão. Olha, foram oficinas, atividades muito criativas. Particularmente, os colegas aqui do SOE fizeram e participaram de projetos interdisciplinares, com diferentes áreas. Eu e a Carla no ensino médio, fizemos oficinas de orientação profissional. Ficamos encantadas, bombou. Foi uma das oficinas com maior número de inscrições e participação dos estudantes. Foi um orgulho incrível. E pra nós foi,

---

<sup>18</sup> Disponível em: <https://capnaquarentena.wixsite.com/capufrj>. Por questões legais, o uso deste site não poderia ser continuado para validação de dias letivos, por isso, seu uso institucional foi encerrado em 23/12/2021.

assim, uma experiência de bater cabeça, né? Porque realmente nós nunca tínhamos trabalhado nessa modalidade.

Esta foi a inspiração inicial para a produção do produto educacional, nesta pesquisa. Com o objetivo de reunir os elementos que constituíram este trabalho, como também dar visibilidade à eventos, pesquisas ou reportagens sobre no campo da Juventude negra, foi reunido em um sítio eletrônico, denominado “Jovem Quilombo<sup>19</sup>”.

A escolha do nome se dá no conceito de “Quilombo”, como espaço de força e apoio à pessoas negras, mas aqui se amplia ao reunir elemento antirracistas e atualizados sobre o tema das Relações Étnico-Raciais. O termo “jovem”, remete a juventude, alvo da pesquisa como inovação das práticas, um grupo geracional que movimenta e transforma a sociedade.

Para a elaboração da página foi utilizada a plataforma Wix, que possibilita a construção de sítios eletrônicos, de maneira rápida e gratuita. Além da minha (pouca) habilidade tecnológica, iniciada através do *CAP na Quarentena*. Destaca-se que todas as imagens utilizadas no sítio eletrônico, são de domínio público.

A página conta com abas para melhor organização e navegabilidade, trazendo uma organização pelos temas: literaturas, com publicações de artigos e produtos educacionais; reportagens; e um jogo, do tipo “quiz”, com perguntas com perguntas específicas sobre o trabalho realizado na dissertação. A utilização deste material pode ser feita por estudantes, do 6º ano ao ensino médio, professores e pesquisadores que tenham interesse na temática apresentada. Abaixo, segue a imagem/figura da tela inicial do sítio:

---

<sup>19</sup> Disponível em: <https://jovemquilombo.wixsite.com/produtoed>. O produto educacional já está disponível, podendo ser compartilhado, utilizado em escolas e reavaliado constantemente.

Figura 2 – Página completa do produto educacional “Jovem Quilombo”

Figura 2 – Página completa do produto educacional “Jovem Quilombo”

A página inicial foi construída em sessões onde no topo, estão os *links* para a sessão “Nossa Contribuição”, posicionado na parte inferior da página. Esta aba fica fixa por toda navegação na página inicial, facilitando a navegação e gera a curiosidade ao conteúdo a ser explorado no decorrer do sítio eletrônico.

Em seguida temos a sessão “Boas-Vindas Jovem Quilombo”, que apresenta o objetivo da página, descrevendo-o como produto educacional. Evidencia-se que os objetivos da página são de inspiração no trabalho acadêmico, mas não sua cópia, tendo em vista a proposta de se ampliar o público de acesso e divulgação do material.

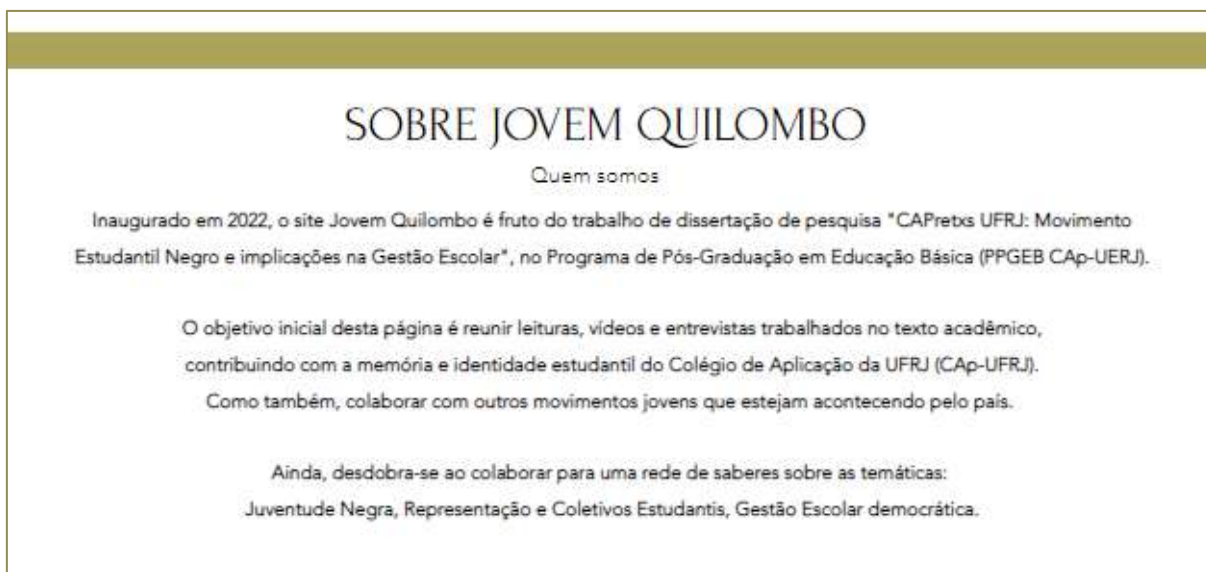


Figura 3 – Detalhe da seção “Boas-Vindas Jovem Quilombo”

A sessão seguinte, denominada “Nossa Contribuição”, foi a mais desafiadora em consolidar, mas também a mais significativa. Nesta etapa a proposta é ter um espaço reunindo literaturas, curiosidades, novas pesquisas e um jogo com curiosidades sobre o CAP-UFRJ, relacionado ao tema desta dissertação. Para tanto, foram subdivididos em três sessões iniciais.



Figura 4 – Detalhe da seção “Nossa Contribuição”

Na primeira parte, “Literaturas”, busca reunir as referências bibliográficas utilizadas nesta pesquisa, como também outros artigos científicos e/ou publicações relevantes, sobre as

temáticas Relações Étnico-Raciais, Gestão Escolar, Juventude etc. Ao passar o cursor na imagem, torna-se possível clicar e abrir uma nova página com os textos reunidos. A seguir, segue a imagem da página com os textos reunidos:

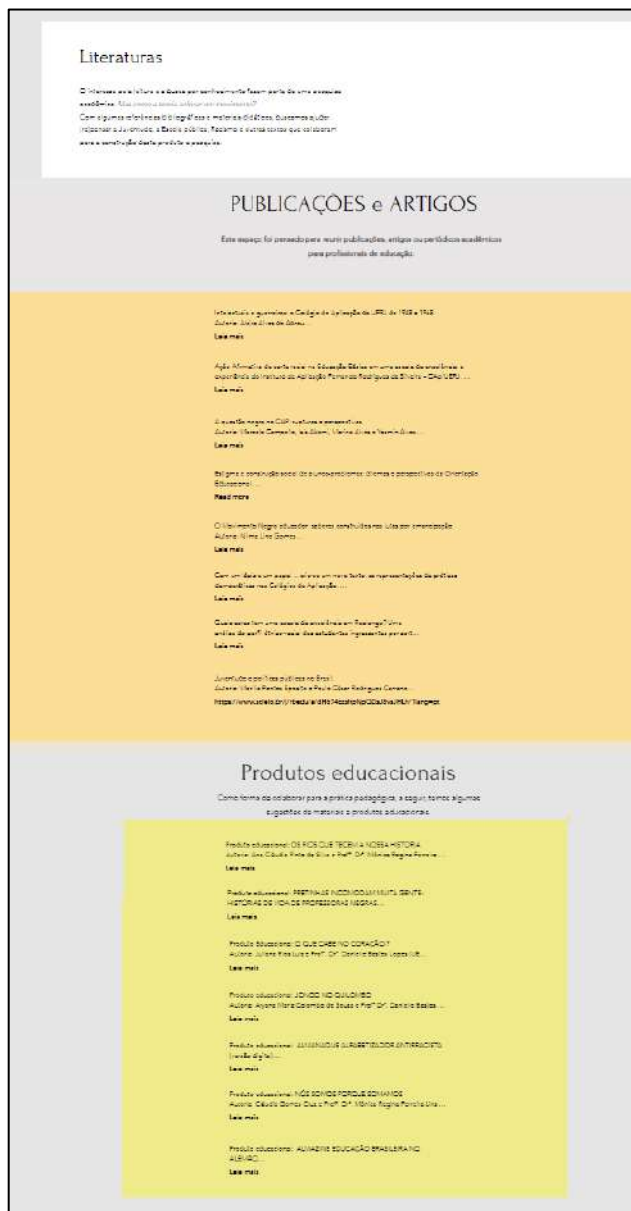


Figura 5 – Detalhe da subseção “Literaturas”

Como se pode olhar, em cada texto é possível ler a referência completa. Ao clicar no item “Leia mais”, abrem também o resumo e um link para acesso. Caso algum dos textos elencados não tenham um resumo feito pelo autor, foi construído individualmente. Para ocultar a informação, basta clicar em “Esconder”, que retoma a forma inicial.

Na segunda subseção, descrita como “Reportagens”, trazemos reportagens atuais sobre diversidade e juventude, em diferentes campos do conhecimento, não apenas da Educação; o que amplia o interesse em ver novidades sobre ações que estejam ocorrendo em diversos locais

no país. Esta parte foi especialmente pensada para se trabalhar na escola. Ao reunir reportagens sobre diversos temas, podem ser pensadas propostas pedagógicas diversificadas.

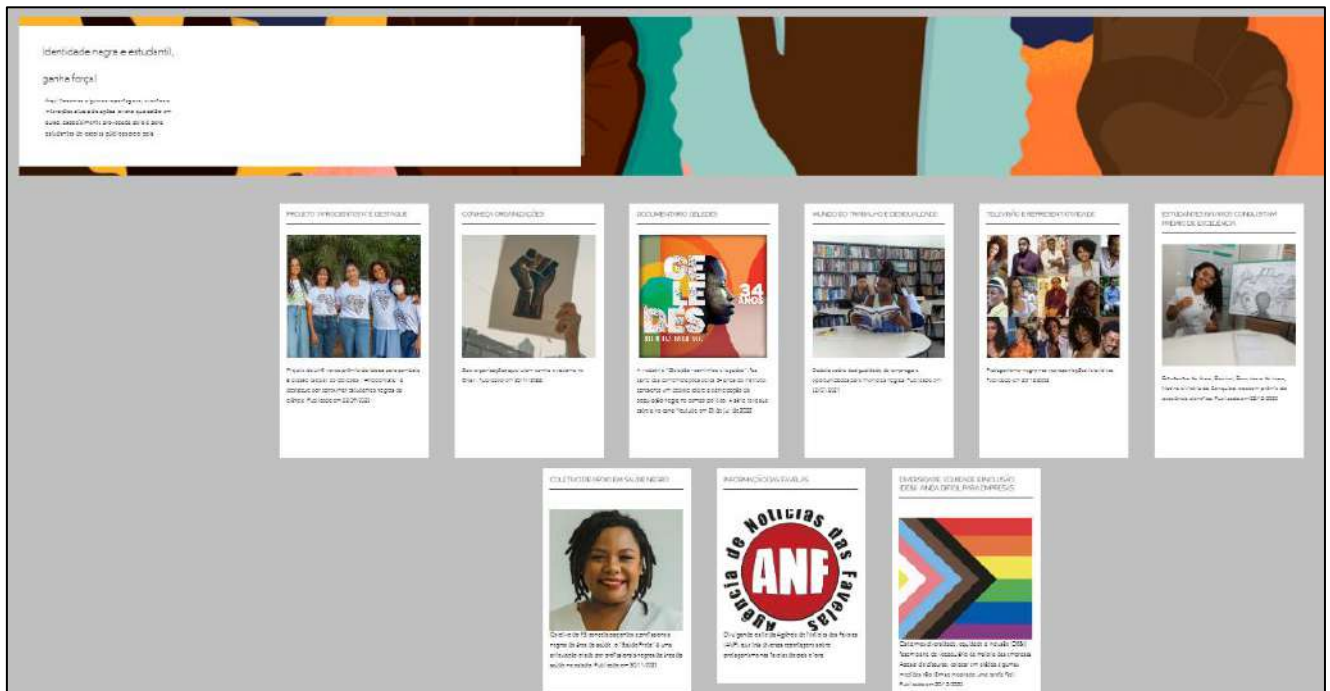


Figura 6 – Detalhe da subseção “Reportagens”

A terceira parte, foi a mais tranquila de desenvolver. Apesar do desafio em fazer um jogo do tipo “quiz”, com perguntas e respostas, foram utilizados diversos elementos desta pesquisa, o que foi gratificante retomá-la de forma educativa, didática e divertida. Para tanto, após muita pesquisa e testes sem sucesso, encontramos a plataforma “educaplay<sup>20</sup>”, que possibilita fazer diferentes jogos. O que pode também ser uma contribuição para educadores, que queiram ampliar suas práticas no campo educativo.

<sup>20</sup> A página destinada ao jogo encontra-se disponível em: [https://www.educaplay.com/learning-resources/13698258-pronto\\_para\\_este\\_desafio.html](https://www.educaplay.com/learning-resources/13698258-pronto_para_este_desafio.html)



Figura 7 – Detalhe da subseção “Jogo Quiz”

Na página do Jovem Quilombo o link do jogo foi integrado diretamente, o que deixa a página com boa navegabilidade e acesso. Por ser específico sobre o Colégio de Aplicação da UFRJ, considera-se relevante o uso pelos estudantes da instituição, a partir do 6º ano, para compreenderem a sua história e memória da instituição.

Retornando à página inicial, encerramos com a seção “Quer colaborar com este espaço?”, que tem como objetivo receber sugestões para incrementar a página e ampliar a divulgação. Ao preencher os campos: Nome, Email, Assunto e a Mensagem, e clicar em Enviar, será encaminhada e respondida através do e-mail: [jovemquilombo@gmail.com](mailto:jovemquilombo@gmail.com).

**Quer colaborar com este espaço?**

Escreva abaixo seu contato e contribuição.

*Estamos ansiosos para este ser um espaço de troca, força e união!*

**CONTATO**

Nome \*  
Insira seu nome

---

Email \*  
Insira seu email

---

Assunto:  
Insira o assunto

---

Mensagem:  
Digite sua mensagem aqui

---

**Enviar**

Figura 8 – Detalhe da seção “Quer colaborar com este espaço?”

Como relatado, tendo em vista a alta quantidade de textos e o pouco tempo para entrega da pesquisa, a atualização deste produto educacional continuará sendo feita, especialmente após a publicação, pois requer elementos a ser aprofundados.

O produto educacional apresentado tem total possibilidade de ser um espaço interacional e de participação colaborativa, entendo que ele não se encerra com sua divulgação, mas sim, cotidianamente construindo. Reforça-se a possível aplicabilidade educacional dele, devido a fácil navegabilidade na página, por reunir publicações científicas no campo da Educação, apresentar diversas reportagens, eventos e/ou interações atuais em diversos campos; também, um jogo no estilo “quiz” sobre a historicidade do CAp-UFRJ e do Coletivo CApnexts.

Entende-se que este produto tem como finalidade reunir informações pertinentes à pesquisa realizada, despertar a curiosidade dos usuários sobre o tema “juventude negra” e, que, este material, possa ser utilizado por estudantes, do 6º ano ao ensino médio, professores e pesquisadores que tenham interesse na temática apresentada. O produto tem como palavras-chave: PRODUTO EDUCACIONAL; JOVEM QUILOMBO; MOVIMENTO ESTUDANTIL NEGRO.

Seguiremos para o desenvolvimento do segundo capítulo, aprofundando as reflexões sobre a historicidade do Colégio de Aplicação, sua organização escolar e os seus desafios atuais.



## 2. CAMINHOS, AVANÇOS E POTÊNCIA: OBSERVANDO O COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA UFRJ

*(...) uma coletividade onde se elaboram identidades e se organizam práticas através das quais se defendem interesses, expressam-se vontades e constituem-se identidades (...)*

Nilma Lino Gomes (2001, p. 47)

A atuação pessoal como professora/Orientadora Educacional contribuiu para olhar inicial e aproximado desta realidade, tornando-se elemento importante para este estudo. Minayo (2009), define como “um processo pelo qual um pesquisador se coloca como observador de uma situação social, com a finalidade de realizar uma investigação científica”. Ainda, a autora considera que “o observador faz parte do contexto sob sua observação e, sem dúvida, modifica esse contexto, pois interfere ele, assim como é modificado pessoalmente (2009, p. 70).

Neste sentido, este segundo capítulo, será dedicado a análise do estudo de caso, inicialmente, apresentando e descrevendo a instituição CAP-UFRJ e, posteriormente, o Coletivo de Estudantes Negrxs. Para esta análise, serão utilizadas as entrevistas realizadas e diferentes leituras no campo da Educação.

Como abordado anteriormente, o desafio em realizar um estudo sobre um momento histórico social, de uma instituição pública e socialmente referenciada é tarefa complexa. Aqui, no capítulo 2, abordaremos a construção histórica do CAP-UFRJ, através da literatura e da prática. Como fonte literária, será, principalmente, utilizada a pesquisa da Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Alzira Alves de Abreu, intitulada “Intelectuais e guerreiros: o Colégio de Aplicação da UFRJ de 1948 a 1968.”, do ano de 1992; o texto apresenta aspectos fundamentais para este estudo, quanto a historicidade do Colégio de Aplicação.

Ao analisar a atualidade da organização administrativa, nota-se as influências de propostas pedagógicas, movimentações políticas e culturais muito anteriores, por isso a relação entre História *versus* Atualidade neste espaço, foram assumidas como relacionais e complementares. Deste modo, trazemos parte da História da instituição a fim de elucidar sua trajetória.

A proposta de relatar a visão do setor de Orientação Educacional se deu pela sua relevância política e histórica na instituição e, esta profissional, por ser a mais antiga em exercício, que acompanhou boa parte das transformações em curso. Quanto a função do(a) cargo, de acordo com Alzira Abreu:

O SOE estava encarregado de acompanhamento das turmas e dos alunos individualmente. Para isso realizava entrevistas pessoais com os alunos e seus pais e mantinha uma “aula” semanal nas turmas, desenvolvendo um trabalho de orientação e esclarecimento e prevenindo possíveis desajustamentos. (...) Estava especialmente encarregado de assistir de perto os alunos que apresentam dificuldades de adaptação

ou de aprendizado, colocando em contato nesse caso os professores e os pais. (ABREU, 1992, P. 57)

Como também, a autora aborda o aspecto ambíguo deste profissional:

O Serviço de Orientação Educacional, o SOE, é visto pelos alunos como foram bastante ambíguo. Se, de um lado, o SOE era um dos ingredientes do “novo”, do “experimental”, do que “dava prestígio”, de outro lado foi identificado por muitos como setor repressivo da instituição. (ABREU, 1992, P. 23)

Para tanto, a história da função do Orientação Educacional nos espaços educativos inicialmente cumpriu esta função de “ajustar” os sujeitos. Segundo o Prof. Dr. Edson Soares Gomes (2020), traz o sentido da existência deste profissional:

(...) o Setor de Orientação Educacional (SOE) como um instrumento operacionalizador do discurso disciplinador quando estudantes e familiares eram encaminhados para atendimento. Como parte do sistema disciplinar, o encaminhamento para o SOE podia levar a outros níveis de punição na escola. [...] o que permitia detalhar e perpetuar a trajetória desviante. (GOMES, 2020, p. 63-64)

A regulamentação da Orientação Educacional remete ao período da ditadura militar brasileira (1964 - 1985), ancorada na Lei nº 5.564/1968 e no decreto nº 72.846/1973, que prevê e fundamenta o exercício deste profissional. Atualmente, o papel do(a) orientador(a) educacional está voltado a atuar diretamente com os(as) estudantes, buscando atuar nos aspectos – físico, psicológico, intelectual e social. Segundo Pascoal (2008, at. al, p. 109-111), “Como partícipe da equipe de gestão, a orientação educacional [...] integra todos os segmentos que compõem a comunidade escolar. [...] visando um espaço educativo ético e solidário.”

Recordo-me que no período de estágio em empresa (2012), aprendi com um amigo a seguinte afirmativa “A culpa nunca é do empregado, é sempre do gerente”. Obviamente, dadas as devidas proporções, junto com as leituras realizadas sobre Administração, de certa maneira, fazem sentido para mim. Desta maneira, refletir sobre as experiências enquanto Orientadora Educacional (cargo de Gestão Escolar) auxiliaram a sintetizar a influência da gestão escolar. O ingresso no CAp-UFRJ, como professora substituta, observando a movimentação política da comunidade escolar com muitas discussões e trocas de ideias, ampliou e (re)fez todo sentido de Gestão almejada para educação pública brasileira.

## **2.1 Breve apresentação: Conhecendo o Colégio de Aplicação da UFRJ**

Com a finalidade de aperfeiçoar as experiências didáticas e práticas de ensino aos licenciandos da Universidade Federal do Rio de Janeiro, em 20 de maio de 1948, o Colégio de Aplicação foi inaugurado. Desde seu surgimento, tornou-se reconhecido local de atuação para atendimento às licenciaturas da Universidade, o que fazia como que seu processo de seleção para seus estudantes na educação básica, fosse igualmente rigoroso. Conforme consta no site eletrônico do Colégio de Aplicação da UFRJ:

Em mais de setenta anos de existência, o Colégio de Aplicação da UFRJ consolidou seu espaço no cenário educacional do nosso estado como uma instituição comprometida com a formação de cidadãos críticos, capaz de assumir seu papel na sociedade, destacando como construímos nossa identidade a partir da defesa dos princípios de autonomia pedagógica e da permanente experimentação de metodologias e estratégias de ensino, em consonância com a função de se constituir no espaço preferencial, no âmbito da Universidade, para a formação dos alunos dos cursos de Licenciatura.<sup>21</sup>

Atualmente, a instituição integra-se como órgão suplementar da Universidade, vinculado ao Centro de Filosofia e Ciências Humanas (CFCH), podendo também ser referenciada como Unidade Acadêmica, pois possui conselho diretor e autonomia de gestão. No atual regimento da UFRJ, no seu artigo 9<sup>o</sup><sup>22</sup>, reforça a organização do CAP-UFRJ:

§1º A Universidade Federal do Rio de Janeiro ministrará a educação infantil, o ensino fundamental e médio no Colégio de Aplicação, que atuará como campo de estágio para os diversos cursos de ensino superior, em particular, para os cursos de licenciatura e formação de professores.

A breve apresentação sobre o CAP-UFRJ, tem como objetivo situá-la como espaço/tempo de referências para práticas pedagógicas socialmente valorizadas, na formação dos/das estudantes de educação básica e licenciaturas. Entende-se que o processo de autonomia didático-pedagógica, foi historicamente constituída neste espaço escolar o que, possivelmente, contribuiu para que atualmente a instituição reflita criticamente suas práticas, integrando elementos das discussões sociais externas, em suas ações internas.

Nota-se que a construção política, autônoma e formativa adotada desde a sua origem, contraditoriamente, transmite uma ideia de “superioridade”, “diferença” e “excelência”. Para tanto, iremos aprofundar sua construção histórica e social deste local como, o qual, chamamos de “ilha do conhecimento”, baseada no trabalho da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Alzira Alves de Abreu (1992).

Ao se falar em vanguarda, o Colégio de Aplicação teve como destaque pedagógico a implementação de trabalhos e pesquisas em grupo, que hoje fazem parte do cotidiano de todos os colégios, servindo de “(...) modelo para as muitas escolas experimentais que se instalaram no país a partir dos anos de 70”. (ABREU, 1992, P. 21).

Como por exemplo, a implementação de classes experimentais, com o objetivo de experienciar práticas inovadoras. A este respeito, Martins (2022) aponta que:

Como o CAP, nesse movimento de escola inovadora, é de experimentar novos métodos, o CAP foi uma das escolas participantes, na década de 50, 60, das classes experimentais. Que também foi aquele movimento de renovação da educação, de busca de novas metodologias de ensino, mais ativas, mais participantes, de autoavaliação. Foi quando orientadores educacionais passaram a ter tempo, dentro da grade horária. E começaram a ser utilizadas novas metodologias, tipo debates... Sabe?

---

<sup>21</sup> Fonte encontrada na página eletrônica do Colégio de Aplicação da UFRJ, <<https://cap.ufrj.br/>>. Acesso em 01/06/2021.

<sup>22</sup> Regimento da Universidade Federal do Rio de Janeiro, atualizado em 01/02/2021.

Houve uma renovação muito grande. O CAP foi uma das escolas participantes, ativamente participantes desse movimento de renovação, experimentação na educação.

Nesse período, foi estabelecido um número X de alunos. Por quê? As salas das escolas públicas sempre foram números absurdos de alunos. E uma das condições exigidas para a realização das classes experimentais, era que as turmas tivessem, nas primeiras séries, só 25 alunos e a partir daí no máximo 30 alunos. E essa regra o CAP vem mantendo desde então.

Outra inovação foi a implementação do Serviço de Orientação Educacional:

Desde o início de suas atividades em 1948, o CAP teve um Serviço de Orientação Educacional que funcionou sob a direção de técnicos licenciados em pedagogia. (...). O SOE do CAP foi organizado dentro dos preceitos da Lei Orgânica do Ensino Secundário [Decreto lei nº 4244, de 09 de abril de 1942]. (...) O orientador educacional deveria ser um educador e ao mesmo tempo um conselheiro pedagógico. Deveria não só acompanhar e estimular a vida escolar de cada aluno, mas penetrar em seus problemas íntimos e na complexa trama de suas relações interpessoais com os colegas, os professores, os pais e os amigos, para orientá-lo com segurança e eficiência. (ABREU, 1992, P. 56).

Observa-se que a presença deste profissional tido, em muitas escolas, como exclusivamente do quadro técnico, difere a atuação docente realizada no CAP-UFRJ; demonstra-se uma participação mais ativa nos processos socioeducacionais, emocionais e na aprendizagem.

### **2.1.1 A ideia de “ilha do conhecimento” e entrevista realizada com a Orientação Educacional**

Informamos anteriormente que, de acordo com a legislação educacional e com a prática pedagógica, os Colégios/Centro/Escolas de Aplicação são dotados de autonomia didático pedagógica o que confere um compromisso na formação docente e a possibilidade de realizar atividades diferenciadas. Historicamente, segundo Prof. Dra. Alzira Alves de Abreu (1992):

O CAP era uma instituição escolar pública ligada à universidade que em pouco tempo de funcionamento adquiriu grande prestígio e tornou-se conhecida como um dos melhores colégios do Rio de Janeiro. A primeira fase dessa experiência escolar contou com o empenho do professor Luiz Alves de Mattos, seu idealizador e diretor, e com a dedicação de um seleto corpo de professores que fez do seu ofício uma missão e nela se envolveu intelectual e emocionalmente. (ABREU, 1992, P. 8)

Em seu sítio eletrônico, apresenta um pouco do histórico da sua organização administrativa:

A estrutura administrativo organizacional contava com o Coordenador Executivo, o SOE e uma Supervisão Acadêmica exercida pelos professores de Didática Geral. Até 1985, a Direção e Vice Direção foi exercida por docentes da Faculdade de Educação (a FNFi foi extinta), existindo uma forte centralização das decisões nas mãos da Direção, outras funções e cargos foram incorporados como Coordenadores de Turnos e Professores Representantes da Equipe, todos indicados pela Direção. A partir do início da década de oitenta, acontecem os primeiros concursos para o quadro de Docentes do Magistério de 1º e 2º graus e, em 1985, a primeira eleição para a Direção

do CAP, tendo sido eleitos dois professores da escola. Começa a partir desse momento a se configurar uma estrutura administrativa organizacional com crescente participação de todos os segmentos da escola.<sup>23</sup>

A autonomia didático-política demonstrada no trecho acima, caracteriza uma possibilidade de gestão escolar mais representativa, o que na teoria, significaria uma atuação mais democrática, pois assume diversos representantes nos espaços decisórios.

Quanto a prática, realizamos uma entrevista com a Professora/Orientadora Educacional Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Glaucia Monassa Martins, entendendo que este profissional constituiu a historicidade da instituição, conseqüentemente, integra e se transforma ao longo do tempo/espaço; como também, sua estreita relação com o corpo escolar, especialmente, com estudantes. O encontro foi realizado presencialmente em agosto de 2022 e arquivada em áudio. Em seus 27 anos de exercício no Setor de Orientação Educacional, traduz o interesse de investigar as mudanças históricas e em curso no setor, como também no colégio.

Primeiramente, foi feita uma breve apresentação pessoal, no seu ingresso e permanência no CAP-UFRJ:

Eu entrei no CAP, eu fui a última estagiária da orientação educacional da UFRJ, aqui. Porque a minha turma, de 1994, foi a última turma a ter as três especializações: administração, supervisão e orientação. Então... eu vim fazer o estágio aqui no Cap, em 94. Aí em 95 teve um concurso pra substituto e eu entrei. Fui substituta em 95. Em 96 teve um concurso pra professor efetivo. Aí eu entrei como efetivo. Aí eu tô aqui desde então... (MARTINS, entrevista em áudio, 2022)

Quando perguntada sobre “o que vem na sua mente quando falamos “Colégio de Aplicação da UFRJ?”, a O.E acaba por abordar a história da instituição e a valorização do seu ensino, incentivada pelos movimentos da Educação vivenciados à época. Glaucia reforça o compromisso com a inovação científica no campo da Educação, promovida neste espaço:

Olha, é uma instituição... histórica, no sentido assim, de ter uma história muito, né, muito importante, marcante, por fazer parte das mudanças da educação nacional. Né? A gente sabe que quando o Colégio de Aplicação foi criado foi a partir de decreto de lei e tudo. Mas num período, da década de 40, quando estava se buscando a transformação da educação. Ainda estavam em conflitos muitos dos ideais escolanovistas, da modernização do Estado, de uma nova organização da valorização da educação como um meio de equalização social. Né? De abrir oportunidades a todos. Universalizar. Também no sentido, assim, da nacionalização. [...] E foi no sentido da modernização do ensino secundário, que era um ensino propedêutico, voltado pro ensino universitário. Que começaram a ser pensadas todas essas reformas, né? Anísio Teixeira, aquele pessoal todo daquela época, do escolanovismo. O Aluísio de Azevedo, com a criação do Instituto de Educação. Modernização dos métodos de ensino. E particularmente, do ensino secundário, que era um ensino muito elitista. Então, quando o Colégio de Aplicação foi criado, foi criado pra modernizar e habilitar professores para o ensino secundário. Porque não havia uma formação específica pros professores de ensino secundário. E então as faculdades de Filosofia, é que passaram

<sup>23</sup> Fonte: <<https://cap.ufrj.br/index.php/sobrecap/historico>>. Acesso em 01/06/2021.

a ter essa missão. De formar professores para o ensino secundário das diferentes áreas, né, existentes. Ciência, matemática... (MARTINS, entrevista em áudio, 2022)

Apenas como ponderação sobre o termo destacado, Miguel Arroyo (2011), reflete sobre ideia de universalidade da educação

Essa visão marca as políticas como instrumentos de acesso e permanência únicos, para garantia da igualdade. [...] defesa do ideal de escola única, currículos únicos, percursos, tempos e ritmos únicos, avaliações e resultados únicos, parâmetros únicos de qualidade única (2011, p.88).

Entende-se que através do resgate histórico e teórico do processo de universalização da educação contribui tecer reflexões sobre o papel da escola que, atualmente, é uma garantia de direitos. Contudo, segundo Leonardo Marino (2018), o atual modelo escolar representa:

[...] uma instituição alicerçada em um modo peculiar de ser e estar no mundo, uma instituição que se ocupou em conformar os indivíduos aos padrões de conduta e as normas socialmente estabelecidas. Porém, em nossos dias, a escola perdeu parte de sua funcionalidade, sofrendo críticas constantes e fortes contestações sobre sua eficiência. Tal crítica se alicerça em profundas mudanças sociais. (p. 159-160).

Compreendendo os processos sociais de exclusão e apagamento das culturas, em acordo com Arroyo (2011), “Nos debatemos mais com a procura do caminho único para a igualdade do que em entender a riqueza das diferenças e os processos brutais de produzir e manter os coletivos diferentes como desiguais.” (idem, p. 88). Para tanto, se faz necessário repensar as práticas docentes, o currículo, as avaliações, os espaços escolares, as subjetividades como também as relações coletivas (interpessoais) e as diversas estruturas sociais que são socialmente valorizadas. Processos estes que, atualmente, de acordo com a entrevista da Prof. Dr<sup>a</sup>. Gláucia, o CAP-UFRJ vem demonstrando refletir.

Para estudar nestes novos locais, modernistas e inovadores, precisava ter um rigor também para os estudantes se adequarem às suas propostas. Por isso, construiu-se a visão dos discentes neste espaço, destacando os “melhores alunos<sup>24</sup>”:

O CAP foi também um espaço onde se reuniu um corpo de alunos homogêneo do ponto de vista cultural e social. Eram jovens selecionados por meio de exames rigorosos, cujas famílias, em geral provenientes das camadas médias da zona sul do Rio de Janeiro, viam na educação um valor e um capital social. (ABREU, 1992, P. 9)

Quanto a valorização da educação neste espaço, observa-se que em sua pesquisa o ingresso de imigrantes, especialmente, judeus, Martins (2015) aponta que:

Documento datado de 1964 informa o número de “Alunos Israelitas” em cada uma das turmas dos cursos Ginásial e Colegial<sup>25</sup>. Eram 140 alunos “israelitas”, em universo de 501 alunos, o que representa cerca de 28% do alunado do colégio, caracterizando uma forte presença do referido grupo.” (p. 117). [...] Filhos de imigrantes, que na

<sup>24</sup> Aqui foi privilegiada a linguagem masculina, tendo em vista que em sua origem o público-alvo do CAP-UFRJ estava, majoritariamente, destinado à meninos/homens.

<sup>25</sup> Arquivo Colégio de Aplicação, Proedes – Série Discentes 14, p. 52. Informação em MARTINS, 2015, p. 117.

minha hipótese, ao lidar com esses dados, foi que eles vinham de culturas que já tinham a educação como um bem cultural... como valor importante na formação e na criação dos filhos. Mas não consegui dar continuidade a essa linha, porque faltaram dados. De repente eles deixaram de colocar a nacionalidade dos pais na ficha de matrícula. (Risos). (MARTINS, entrevista em áudio, 2022)

O ideário dos “melhores”, se intensifica com a construção de uma identidade específica, de valorização e pertença como atuação didática-pedagógica. Tal proposta foi desenhada pelo fundador Prof. Luiz Alves de Mattos, a qual, transmitia-se a ideia de família. Sobre “identidade capiana”, Abreu (1992) esclarece em sua pesquisa a valorização daqueles que integraram a instituição, desde a sua origem, seja como docente ou discentes. Destaca que “Até hoje, para um grande número de ex-alunos, ter pertencido ao CAp é ser reconhecido como membro da “família capiana” e dela receber solidariedade e ajuda sempre que necessário.” (ABREU, 1992, P. 13). Por esse motivo, a autora entende que tais características possibilitaram que “o CAp representou para muitos a possibilidade de encontrar seu grupo de afinidades, de “se encontrar”. (ABREU, 1992, P. 26).

Desde o início do CAp-UFRJ, em 1948, ao trabalhar a subjetividade da “família capiana”, os aspectos de “prestígio” e seletividade se intensificam, em conjunto com seu alto grau no processo seletivo, especialmente, nas décadas de 1948-1968.

A seleção rigorosa foi um fator essencial para manutenção de um alto nível de ensino, mas teve também um outro significado para os que eram selecionados: os alunos se viam como distintos, tinham o sentimento de pertencer a uma comunidade especial, a uma elite, a dos mais inteligentes, O título de “capiano” era quase um título de nobreza. (ABREU, 1992, p. 16)

A ideia de que tais instituições seriam “ilhas do conhecimento”, com práticas pedagógicas vanguardistas e justificadas pelos bons rendimentos em vestibulares ou demais exames educacionais; transmitia a formação de tais práticas no ideário de “qualidade” e “superioridade”, em momentos históricos controversos no país. Conforme elucidada Abreu:

A história do Cap dos anos 50 e 60 faz pensar também sobre a crise da escola e do ensino que vivemos hoje. As gerações de alunos que frequentavam o Colégio de Aplicação entre 1948 e 1968 viveram numa conjuntura em que a escola pública ainda era sinônimo de qualidade. Naquela época, muitas famílias de classe média que tinham recurso para enviar seus filhos à escola particulares confiavam mais no ensino público. (ABREU, 1992, P. 9).

A autora reforça a ideia de valoração exclusiva aos alunos de classes médias, ao afirmar que a escola estava mais ligada àqueles que tivessem uma cultura familiar que valorizava a escola e o estudo como forma de sucesso profissional (ABREU, 1992, P. 14). Pontua que nos anos de 1950, houve um significativo aumento no número de candidatos as vagas no Colégio. Nas décadas de 1960-1970, o CAp-UFRJ já estava estabelecido como espaço

significativo de saberes e práticas, o que intensificou a participação estudantil nos movimentos políticos e sociais, especialmente do Grêmio estudantil.

Quanto a sua importância e valorização, nota-se que as ideias de “prestígio” e “distinção” foram socialmente e historicamente fundamentadas e, de alguma forma, perduram até os dias atuais. Segundo Alzira Alves de Abreu:

A orientação do CAP, e principalmente a excelência do trabalho desenvolvido pelos professores, propagou-se rapidamente, e de boca-a-boca o colégio foi se tornando conhecido como um dos melhores do Rio de Janeiro, sobretudo entre os colégios públicos. (ABREU, 1992, p. 16)

A autora pontua que ao lado deste movimento, outras instituições de ensino público também foram fundamentais para práticas inovadoras e distintas na educação brasileira:

Os colégios públicos que tinham maior procura, ao lado do CAP, eram o Colégio Militar e o Colégio Pedro II. Eram também procurados alguns colégios da então Prefeitura do Distrito Federal, como o Amaro Cavalcanti e o Instituto de Educação, este último destinado a preparar jovens do sexo feminino para o magistério primário. (ABREU, 1992, p. 55).

Ao informar o levantamento de dados para sua pesquisa de doutorado, Gláucia Martins acaba por descrever um procedimento significativo sobre a matrícula dos estudantes que poderiam contribuir para outras pesquisas. Informa que entre os anos de 1940-1950, ainda existia a nacionalidade dos pais/responsáveis e suas respectivas profissões, a fim de caracterizar os grupos da escola ao longo das décadas. Aponta que realizar o levantamento dos grupos sociais, através de amostragem, foi interessante observar que o quantitativo de imigrantes estrangeiros, como tentativa de compreender a formação idealizada e construída sobre a instituição, reforçando uma ideia de “elite”, também entre outros profissionais:

Porque eu juntei dados de alunos das amostras nas décadas de 40 década de 50, duas amostras de cada década. Assim, consegui levantar algumas características. Então, assim, em relação à década 40 e 50, um dado marcante foi esse: um número muito grande de filhos de imigrantes estrangeiros, um número muito grande de judeus, alunos da escola. Depois, não tinha como manter, acompanhar esse tipo de informação. Mas assim filhos de profissionais liberais, filhos de professores universitários, que tanto fizeram que conseguiram na década de 70, e conquistaram uma reserva de vagas para seus filhos e, não só filhos de professores, mas professores e funcionários da UFRJ, tinham um número, uma cota, né, como hoje a gente chama. (MARTINS, entrevista em áudio, 2022)

Ainda sobre a valorização deste espaço, de forma simbólica, observa-se que:

(...) as disputas, concursos, mais de 4 mil candidatos, pra 90 vagas, no total. Sempre foi muito disputado a procura. E, entender esse prestígio dessa escola, pra mim, sempre foi... Não foi à toa que a minha tese foi: “Prestígio Escolar: Uma corrida de obstáculos”. ((Risos)). Porque manter esse prestígio até hoje, tem sido uma corrida de obstáculos. (MARTINS, entrevista em áudio, 2022)



Para entender melhor um dos processos de acesso, destinado aos funcionários da instituição, questionamos a sobre a reserva de vagas para funcionários da UFRJ, Glaucia discorre:

E... mais uma coisa interessante, né, pra chamar atenção aí, de uma característica do colégio, é que mesmo nesse período em que houve essa reserva de vagas para esses alunos, filhos de funcionários e professor, sejam eles de professores ou não, é que os professores do Colégio de Aplicação brigaram para que eles eram chamados prioritários, nos concursos. Então, a ordem de preferência, quando havia disputa, a prioridade também era para os funcionários menos graduados dentro da universidade. Como forma de gerar oportunidade, para aqueles funcionários menos graduados. E isso... a gente assim... eu que acompanhei atas, todo o movimento da escola pela sua autonomia, essas decisões. Era bacana ver. Que era um grupo de professores muito ativo na busca da equidade, de oportunidades. eles eram contra as reservas de vagas [para funcionários]. Eles batalharam muito... (MARTINS, entrevista em áudio, 2022)

Interessante observar que a contradição que a entrevistada traz em seu discurso quanto a construção do “prestígio” e da “valorização” do CAP-UFRJ, quando por muito tempo ocorreram disputas e desafios quanto ao seu espaço físico:

Então eu tenho essa hipótese. Isso que eu tô te falando, é uma visão muito pessoal. Até pelos estudos que eu fiz e tudo. Porque eu sempre tive muita dificuldade de entender, o prestígio do Colégio de Aplicação. Uma escola depauperada, né, fisicamente. Hoje a escola, pode se dizer que a escola tá bonita. Nós temos computadores, nós temos uma sala de recursos. Mas assim, anos 90, a escola não tinha pintura. Sabe? Tudo caído, quebrado... (MARTINS, entrevista em áudio, 2022)

Sobre a questão do espaço físico e sua localidade, o Colégio enfrenta a anos um desafio a comunidade escolar, ainda, a atração de grupos das elites que valorizavam a educação:

Então, daí para frente, o colégio foi sendo, vai para lá, vem pra cá, até chegar nesse prédio [atualmente, localizado na Lagoa-RJ]<sup>26</sup>. Mas sempre faltaram muitos recursos. Muito mais idealismo e vontade de acertar, de inovar, de criar, do que um apoio financeiro, né, efetivo mesmo pra instituição como um todo. Então, desde o início, é uma escola que atraiu, grupos que sempre valorizaram a educação. Um período em que a educação começou a ser vista como uma via de ascensão social, como uma via de conquista social. (MARTINS, entrevista em áudio, 2022)

Quanto à localização, seu sítio eletrônico descreve um pouco desta trajetória de mudanças de sede:

(...) ao longo de sua história, sempre enfrentou problemas devido à inexistência de uma sede própria, tendo funcionado, sempre, em espaços cedidos. De 1948 a 1952, o Colégio de Aplicação realizou suas atividades em prédio cedido pela Fundação Getúlio Vargas, na Praia de Botafogo. A partir de 1952, a escola foi transferida para o prédio da Praça São Salvador, antiga sede da Escola Senador Correia. Em 1962, o Colégio passou a funcionar na rua J.J. Seabra (em prédio cedido pela Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro), local onde desenvolve suas atividades até o presente momento. Uma das mudanças com grande impacto para o Colégio ocorreu em 2019 com a Integração da Escola de Educação Infantil - EEI ao CAP, aprovada na sessão do CONSUNI da UFRJ de 18 de junho de 2019. Com isso, passamos a ser também a unidade de Educação Infantil da UFRJ.

---

<sup>26</sup> Grifo da autora.

Dado as diversas mudanças de localidade, em 25 de fevereiro de 1986 foi firmado o convênio de cessão integral do prédio com a Prefeitura do Rio de Janeiro, para instalação no atual prédio (sede Lagoa) que, de certa maneira, influenciou suas políticas de ingresso.

Quando esse prédio aqui foi cedido pro Colégio de Aplicação, foi feito um convenio com o município. Porque esse prédio era da escola Inácio de Azevedo Amaral. Tem até hoje o nome ali. E eles cederam um turno. O turno da manhã o CAp funcionava, à tarde funcionava o Inácio e à noite ainda funcionava uma outra escola. E... [Tudo no mesmo espaço.]<sup>27</sup> E quando eles finalmente cederam a escola integralmente pro CAp, foi feito um convênio, a universidade cedeu alguma coisa pra o município, algum prédio. E o CAp se comprometeu a receber 30 alunos oriundos das escolas municipais. Porque as escolas municipais não ofereciam ensino médio. Né? Segundo grau. Então o CAp se comprometeu a receber alunos oriundos, de escolas municipais. (MARTINS, entrevista em áudio, 2022)

Sobre este tópico, sintetizamos que a localização em endereços nobre da zona sul do Rio de Janeiro, desde a sua origem, traz consigo um recorte bem significativo para a sua clientela e valorização social. Atualmente, o Colégio de Aplicação da UFRJ encontra-se localizado na zona Sul do Rio de Janeiro, possuindo duas sedes de atuação: Sede Lagoa (Ensino Fundamental nas séries iniciais e finais ao Ensino Médio) e Sede Fundão (Educação Infantil).

Partindo do trecho acima da fala da Prof. Dr<sup>a</sup>. Glaucia Martins, entendemos ser importante aprofundar a abertura social e cultural desta instituição, assim, de alguma maneira, compreender os mecanismos e desafios atuais da pluralidade em suas práticas. Entendendo que, possivelmente, foi um período conturbado de invocações sociais importantes no país.

### **2.1.2 Abertura política, cultural e social: Ingresso e transformações em curso**

Ao refletir sobre a construção histórica e os processos formadores da sua política interna, a entrevista com a orientadora Glaucia salta para a mudança provocada pelo novo perfil de estudantes. Iniciada a partir da década de 1980, reflete:

No 1º do ensino médio, passaram a ter três turmas. E foi um momento, assim, pelas atas, por documentos que eu tive acesso, foi um momento de glória. ((Risos)). Para os professores, eles ficaram muito felizes, (...) foi entendido como uma conquista, no sentido da democratização do acesso à escola. Por quê? A escola sempre fez concurso. Mesmo na época que tinha as cotas para funcionários da UFRJ. E, é... o que acontecia? 50% das vagas eram ocupadas por funcionários. Mas mesmo assim, eles faziam prova... provas e eram classificados. E as outras 50% eram abertas, à comunidade em geral e também faziam provas e os alunos eram classificados pelas suas notas. (MARTINS, entrevista em áudio, 2022)

Nota-se que a seletividade, através da realização de provas para acesso se mantêm, mas há de se considerar uma mudança significativa aos padrões até então realizados. Atualmente, são feitas provas de nivelamento apenas para o Ensino Médio, nos demais anos de

---

<sup>27</sup> Grifo da autora.

escolaridade (da educação infantil ao ensino fundamental), apenas na modalidade de sorteio e, por este motivo não teremos como aprofundar as formas de acesso. Inclusive, o atual sistema de cotas também pode ser considerado quanto ao acesso, trazendo maior complexidade ao ingresso. Considero que abertura de vagas para a comunidade externa, possivelmente, amplia o perfil de estudantes negros(as) mas, infelizmente, não temos dados da instituição para tal afirmação tendo em vista que até o momento não foi incluída nas fichas de matrícula a autodeclaração étnico-racial<sup>28</sup>.

A avaliação do quantitativo de estudantes, sobre local de moradia e outros dados pessoais, integra o procedimento interno do SOE, como acompanhamento individual. Tais levantamentos não foram solicitados, tendo em vista que se demonstrou desnecessário na construção deste estudo, por dois motivos:

Primeiramente, não se tem dados dos(as) estudantes autodeclarados(as) negros(as), pardos(as) ou brancos(as) na ficha de matrícula, o que tornaria uma avaliação subjetiva. Segundo, requeria uma avaliação individual dos fenômenos sociais (estudantes negros/distanciamento/local de moradia), observando relação ou não do distanciamento físico de tais estudantes, o que não seria viável.

Segundo o relato da entrevistada, demonstra-se que a entrada destes estudantes foi vista com muito apreço pelo corpo docente à época e coincidiu com o término de vagas para filhos de funcionários, década de 1990:

As entradas de aluno sempre foram duas turmas na primeira série do fundamental, quando chegava na época, passagem de 6º para o ginásio, né? Então as turmas tinham 25 alunos, então entravam 10 alunos novos. Cinco prioritários, cinco da comunidade. Pra que as turmas no ginásio passassem a ter 30 alunos. E aí, mantinham-se duas turmas, até o final do ginásio. E aí, no segundo grau, entrava uma terceira turma de alunos do Município. [Sendo assim, totalizavam-se:]<sup>29</sup> 50% reserva para funcionários, 50% da comunidade. (MARTINS, 2015, p. 90).

Observa-se neste ponto, que os “vestibulinhos”, corroboravam para manutenção de elite sociocultural neste local. A Orientadora sinaliza, que, os casos “desviantes”, como por exemplo:

(...) alunos com algum tipo de dificuldade, uma desvalia, uma dislexia, com uma falha auditiva, nunca teve oportunidade, nem chance. Minoria nenhuma. Né? Exceções nunca tiveram espaço. Crianças de classes sociais menos favorecidas, não que a gente

<sup>28</sup> Segundo Ane Caroline Oliveira Amorim, “Na Convenção n. 169 da Organização Internacional do Trabalho sobre Povos Indígenas e Tribais (OIT, 2011), da qual o Brasil é um país signatário, usa-se o termo “autoidentificação”, que é considerado critério fundamental para a definição dos grupos e de seus membros para a aplicação da própria convenção.” (2020, p. 11). Doi: <http://dx.doi.org/10.5007/2175-8034.2020v22n1p7>. A autodeclaração está descrita na Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010, que Institui o Estatuto da Igualdade Racial. Na UFRJ, Resolução CEPG Nº 118/2022

<sup>29</sup> Grifo da autora.

não tivesse. Sim, tínhamos, mas eram exceções. Era muito pouco. Hoje mesmo eu estava conversando com a Fátima [atual direção geral] sobre isso, década de 90, quando eu vim estudar aqui, a gente tinha um, dois, três negros na escola inteira. Assim como também, familiares com profissões com baixa escolaridade.

Sobre a questão das minorias dos grupos de estudantes no local, observa-se que este movimento acaba por se intensificar na busca de um “lugar”, dentro deste modelo fechado e restrito de ingresso

Quando o CAp passou a receber os 30 alunos do município, esses alunos constituíam uma turma isolada. Vinha aquela turma juntinha desde a primeira série, entrava uma terceira turma. Óbvio, não havia uma integração, havia preconceitos vivenciados pelos professores, havia rivalidade, havia uma relação muito difícil, com esses alunos dessas turmas. E aí, é um trabalho bacana, do setor de orientação educacional, nesse sentido de fazer uma proposta de que a escola fez todo um estudo, avaliando e mostrando essas questões que estavam sendo vivenciadas também todos, pelos professores. A ideia pode ter sido mais clara... porque, foi um trabalho, com apoio de toda a escola. Nesse sentido que estou querendo dizer, da perspectiva dos professores, da escola, pela equidade social, pela justiça, pela igualdade de oportunidades.

Atualmente o ingresso ocorre, preferencialmente, no 1º ano do Ensino Fundamental<sup>30</sup>, 6º ano do Ensino Fundamental e 1º do Ensino Médio, em uma média anual de 90 alunos.

Dado o desafio inicial nesta integração dos estudantes que estavam no CAp, desde os anos iniciais, com os novos alunos da comunidade externa, foi feita uma reorganização pelo Setor de Orientação Educacional (SOE), a fim de melhorar o aspecto da diversidade e minimizar os conflitos existentes, em conjunto com as literaturas:

Então, o SOE fez uma proposta: que no sentido da socialização e da integração, não era importante só no ensino médio, garantir que esses alunos oriundos de outras redes, da rede municipal pudessem se integrar melhor. Mas também ao longo do desenvolvimento, a manutenção dessas duas turmas. E aí a gente começa a ter, no final da década de 80 e início da década de 90, toda uma reflexão sobre a importância da diversidade, a influência de uma série de teóricos e autores Vygotsky, McLaren, com multiculturalismo, né? Uma série de reflexões teóricas começaram a ser trazidas, pensadas e refletidas, nesse sentido de dentro das limitações desses concursos, dessa seleção toda, como promover uma maior heterogeneidade dentro da escola. Promover essa maior troca, maior integração.

Então, o setor de orientação fez essa proposta de que as turmas, na passagem do primeiro segmento do fundamental pro segundo, (...) e do 9º para o 1º ano do ensino médio, fossem misturadas, incorporando esses novos alunos. (MARTINS, entrevista em áudio, 2022)

Esta prática, realizada até hoje, sobre a enturmação dos alunos na passagem dos segmentos, marcam uma tentativa de integrar estudantes e suas diversidades, especialmente, considero que, no âmbito sociocultural; tendo em vista que a permanência neste espaço perdura uma identidade “capiana” original. A Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Gláucia descreve um pouco do atual processo de seleção e organização das turmas:

---

<sup>30</sup> Com a entrada do ensino infantil, em 2019, modificou-se a quantidade de alunos no 1º ano do ensino fundamental. Ver entrevista com a atual Direção Geral.

As vagas remanescentes são sorteadas para o 1º ano do fundamental. No 6º, normalmente são sorteadas mais 10 vagas para completar as turmas de 30 alunos. E no 1º ano do ensino médio são sorteadas 30 vagas pra a formação de uma terceira turma. Mas aí, desde a década de 80 ou início dos anos 90, nesse sistema os alunos se mantêm juntos até o 5º ano, sorteia e mistura no 6º ano. E aí no ensino médio formam três turmas novas, de forma que mantenha o equilíbrio entre alunos novos, alunos das outras duas turmas, né, oriundas da própria escola. Pra garantir maior heterogeneidade possível. Evitar que uma turma concentre todas as crianças com dificuldade, alguma questão, com alguma dificuldade, pelo contrário. Isso a gente já fazia antes mesmo do sorteio, valorizar a heterogeneidade. (MARTINS, entrevista em áudio, 2022)

O fato de parte das vagas serem destinadas ao Município do Rio de Janeiro, de acordo com Martins (2015, p. 90), ocorreram com base no artigo 5º da Constituição Federal de 1988, que garante a igualdade de direitos. Para tanto, na perspectiva de permanecer o movimento de inclusão e acesso iniciou pela classe de alfabetização, com abertura de vagas geral, mas sem sorteio apenas nesta etapa.

No final da década de 90, desde a queda da reserva para os alunos do município, o CAP vinha pensando formas de modificar o acesso à escola. E as grandes resistências eram o colégio não ter alfabetização. Então foi criado um projeto de alfabetização. Um grupo de professores começou a trabalhar, estudar as condições que seriam necessárias para ser implantada na classe de alfabetização na escola. Por quê? Alfabetizar da própria escola, não haveria mais necessidade de seleção no primeiro ano. (...) Se eu não me engano foi em 98. Que em 99, se eu não me engano, a gente já teve a primeira turma de alunos sorteados. E tudo foi um aprendizado. Porque o edital não foi bem construído. Então, entraram crianças alfabetizadas, crianças não alfabetizadas. Foi bem complexo. Apanhamos muito. (MARTINS, entrevista em áudio, 2022)

O ingresso da classe de alfabetização na instituição, trouxe uma nova abordagem pedagógica. E, de acordo com a entrevista, o convívio com a diversidade foi intensificado devido o sorteio de um grupo totalmente por meio de sorteio, sem teste de nivelamento. Sua implementação foi votada e aprovada em assembleia, o que demonstra abertura da instituição, contudo, os desafios continuavam. Um exemplo deste período, em uma turma de 1º ano, sobre a questão da integração entre crianças na perspectiva da diversidade religiosa, recorda que:

Então, um dia eu fui chamada: “Gláucia, vem cá, socorro.”. “Que que houve?”. Era uma briga, porque, era uma menina que a família era budista, tinha uma que a família era católica e tinha um menino que os pais eram evangélicos. Como o garoto era muito agitado e eles eram muito rígidos, eles diziam que o garoto estava tomado pelos demônios. Entendeu? Eu não entendo muito de religião, então eu posso até tá falando alguma besteira. Mas ele vivia desenhando que ele era demônio, que ele estava com demônio. O pai levava ele pra sessões de exorcismo, pra tirar o demônio de dentro dele. (...) E você, ter que começar a construir bases de relações, de respeito, numa série tão inicial, em questões tão complexos. Que ninguém estava, eu, particularmente não estava preparada. Porque aí tive que estudar, tentar entender o que era, pra cada família, como nós íamos poder conviver harmoniosamente ali, sem desqualificar a percepção de cada uma das famílias, das suas questões. [...] Que as coisas, valores diferentes tinham que conviver e a gente tinha que encontrar formas de conviver com diferentes valores, com diferentes formas de pensar... (MARTINS, entrevista em áudio, 2022)

Neste relato, em parte, demonstra o desafio em se atuar na perspectiva da diferença no ensino público. Baseado em Vera Candau (2011), observa-se que a construção do discurso sobre a diferença/diversidade no campo pedagógico brasileiro teve contribuições da psicologia, que exerceu e exerce forte impacto na formação de educadores e educadoras que, nem sempre, estão preparados para atuar sob este olhar (p. 243). A autora amplia e contribui, para que a educação intercultural aconteça (pautada na diversidade cultural), é necessário que o corpo escolar reflita e vivencie, ativamente, a diversidade dos grupos sociais, étnicos, religiosos, culturais etc.

Atualmente, o sorteio como forma acesso ao CAP-UFRJ, aponta que este processo seletivo continua, mas que sofreu alguns ajustes ao decorrer do tempo. Especialmente, aos estudantes ingresso nos anos iniciais desta escola.

Não continua dessa forma. Nós ficamos mais espertos na redação dos editais, né? No sentido de garantir que as faixas etárias, sejam respeitadas. A educação, o ensino fundamental inicia na alfabetização, que se dá na 1ª e 2ª série, ao longo do primeiro ciclo do fundamental. Então, os alunos são sorteados. Agora, nós incorporamos a educação infantil do Fundão, agora é educação infantil. Então, hoje o CAP funciona da educação infantil até o ensino médio. Diminuiu o número de alunos de entrada de alunos no 1º ano. Por quê? Os alunos da educação infantil, vem direto pra 1º ano. (MARTINS, entrevista em áudio, 2022)

A mudança trazida com estudantes de origem popular, por meio de sorteio, apesar do relato demonstrar que foi bem-vinda pela comunidade escolar, observa-se, em contrapartida, que a atuação docente sob olhar a diversidade ainda foi/é tido como desafio e se deu/dá frente a tensões.

Eu posso te falar da história da escola, nesse sentido. Mas foi a partir dos anos 2008, sabe? Porque os primeiros 10 anos foram muito difíceis pra todos. De estar aprendendo a lidar com essa nova clientela, com essa diversidade, o desejo de acertar muito grande, de todos. Num tá dando certo, porque a gente sabe que não é assim, mas perfeita, todos enfrentamos muitas dificuldades até hoje. (MARTINS, entrevista em áudio, 2022)

Diante desta proposta, Glaucia Martins reforça que conviver com a diversidade foi sendo resultado de uma construção coletiva, que precisou enfrentar muitos desafios internos e externos, por exemplo: de convivência, de valores familiares, questões de aprendizagem etc.:

E... esse é um exemplo das diferentes questões que a gente começou conviver. Né? Que de uma certa forma, havia toda uma homogeneidade socioeconômica e cultural, no enfrentamento das questões. No enfrentamento das questões de convivência. Não que não houvesse, por exemplo, atitudes, visões de mundo machistas, [agressivas] bateu, devolve. Mas isso passou a ser mais frequente. Por quê? A gente tinha um grupo social, mas escolarizado, um grupo social que investia e acreditava mais no diálogo, na negociação, nas trocas. E de repente, a gente começou a receber crianças que eram instruídas: "Ó, se bater, devolve.". Serem resolvidas de uma outra maneira. Crianças serem educadas através da pancada, né? Do castigo físico. E a gente tem que começar a refletir e pensar essas questões. Crianças com dificuldades de aprendizagem. Crianças com deficiências, com questões mais sérias (...). Começamos a receber crianças com dislexia, questões neurológicas (...). Com dificuldades de aprendizagem

das mais diversas, neurológicas, hiperatividade. Antes, uma criança hiperativa não conseguia fazer aquela prova. (Risos), né? (MARTINS, entrevista em áudio, 2022)

Segundo a Orientadora, a realização da prova de nivelamento para acesso, especialmente no ensino fundamental, era um obstáculo para o ingresso da diversidade na instituição, desta forma, o(a) aluno(a) selecionado/excluído ali mesmo:

Podia ser inteligentíssimo, mas ele não conseguia ficar ali pra fazer aquela prova. Então, realmente nós começamos a ter uma maior heterogeneidade. Em todos os sentidos. Não só nos aspectos acadêmicos, de ensino e aprendizagem, mas em valores, em costumes, em hábitos, atitudes. Lidar com minorias, de lidar com diferenças. E o quanto que a minha percepção de orientadora foi de acolhimento da escola como um todo, não só o corpo docente, mas o próprio corpo discente, corpo técnico. De abraçar, de absorver, de acolher as minorias, socioeconômicas, culturais, de uma maneira geral. Tá? Então assim, com alegria. A gente via com alegria, das pessoas... “Mais negros na escola.” Eram comentários nossos. Por valorizar, por querer esse tipo de convivência. Por achar, entender, que isso era benéfico e era função nossa. Enquanto uma escola pública. (MARTINS, entrevista em áudio, 2022)

Atuar com a diversidade envolve compromisso e o respeito aos corpos. Neste sentido, a orientadora descreve que a questão de gênero vem tornando o trabalho na instituição algo, cada vez mais, intenso. Exemplifica que, as relações heteronormativas eram liberadas neste espaço, contudo, quando começaram a surgir envolvimento homoafetivos, virou uma discussão no grupo de professores e funcionários:

Então, outro tipo de questões. Falando essa coisa geracional. Sempre foi uma escola muito liberal, no sentido de encarar com naturalidade beijos, amassos. Na escola, todo mundo: “Ah, não, deixa o amor livre.”. Todo mundo muito moderno. E aí, de repente começou, “eu sou de todo mundo, todo mundo é de ninguém”, um movimento de uma geração aí, uma nova visão das relações de gênero, né? E a gente passou a ter, por exemplo, meninos e meninas tendo relações no mesmo gênero. E aí a relação das pessoas mudou. “Não pode deixar isso aí.”. Né? E aí o nosso trabalho foi “Ué, não era normal? Por que que agora, não é? Então vamos refletir, fazer a escola pensar sobre essas questões.”. E assim, os preconceitos, vindo, a gente precisou trabalhar essas questões internamente, entre nós professores, por exemplo, quando num conselho de classe, um ou mais professores se referirem ao menino dando beijo em outro menino, como indecente. Mas indecente por quê? Né? Duas meninas aqui, nunca mais esqueço, namorando embaixo dessa janela: “Gláucia, você tem que fazer alguma coisa.”. “Ué, por que não?” Então assim, situações que a gente foi crescendo junto, foi construindo junto, sempre numa perspectiva de procurar entender. Sempre ter, alguém pra fazer pensar e não ficar só na reação. Então, isso eu valorizo muito no Colégio de Aplicação como um todo. Sabe? (MARTINS, entrevista em áudio, 2022)

A reflexão trazida sobre a Diferença/Diversidade, demonstra que apesar de uma instituição socialmente referenciada, as problemáticas trazem consigo muitos embates. Ao contrário dos conflitos existentes no campo do gênero, Gláucia reflete que surgimento e atuação do Coletivo de Estudantes Negrxs foi muito integradora e observou que buscavam um bom diálogo entre estudantes, funcionários, professores e direção:

Num movimento que sempre é feito no sentido de lidar com as diferenças, de enfrentar as dificuldades, das relações interpessoais, das minorias, né, as dificuldades que surgem. E a partir daí, assim, a gente começou a ter esse movimento, mais organizado, que eu me lembre, foi o CAprexts. Participei dos eventos, sempre fui convidada, tal.

Mas não sei dizer como se formou, quem foram os iniciantes. Sempre tive contato com os participantes. (MARTINS, entrevista em áudio, 2022)

Observa-se que a partir das reflexões e discussões internas, especialmente, trazidas pelo movimento dos(as) estudantes neste espaço, que o processo de compreensão da diversidade foi sendo embasado. Não é interesse desta pesquisa aprofundar as questões de gênero, demarcadas neste relato, contudo, importante pontuar neste relato que as tensões de discurso, de valores morais e éticos, estão em disputa.

Quanto o surgimento do CAPrexts, a professora não acompanhou tão próxima as discussões iniciais, mas considera significativo aos estudantes negros e contribui para um espaço escolar mais diverso.

Acompanhei diversos eventos do CAPrexts, de manifestação, de representação, mas não com o algo... sabe? [Foi algo mais]<sup>31</sup> Isolado ou mais ou menos... Importante pela organização dos meninos, que sempre, em todos os sentidos, não só em relação ao enfrentamento do preconceito e da discriminação racial, mas também em relação a representação de turma, as opressões que eles vivem enquanto alunos, dos próprios professores, da própria instituição. Então assim, eu assisti a quase todos os eventos que o CAPrexts promoveu, como todos os demais eventos que a escola promove, né, nesse sentido e dou o maior valor, acho muito legal. E tô aguardando agora o de gênero que vai rolar aí, porque tá precisando. (Risos). [...] O movimento, aqui dentro da escola, de tudo que eu já pude participar, eu fico muito orgulhosa de ver. É de dar voz, é de trazer questões, dar visibilidade à cultura. Sabe? Aos valores. É uma coisa bacana de ver. Não é uma coisa pesada, não é uma coisa agressiva, sabe? Outros movimentos aqui, eu já senti uma coisa agressiva, de retaliação e nesse grupo do CAPrexts, eu sempre senti uma coisa muito bacana. De fortalecimento, de empoderamento, de valorização. De dar visibilidade. Eu vejo, assim, como um movimento muito saudável, pacífico. Uma coisa muito positiva. De acolhimento. (MARTINS, entrevista em áudio, 2022)

Tendo em vista que a formação inicial do CAPrexts, enquanto coletivo organizado, surge meados de 2018, nota-se o quão recente estão sendo as reflexões de pertencimento racial, raça, gênero e étnica neste local.

A partir de 2020, com pandemia de Covid-19, o trabalho do SOE sofreu algumas mudanças, principalmente, tendo como desafio o afeto e a integração com a escola. A orientadora considera que foi um difícil momento, contudo, relata que este desafio trouxe mais integração entre os professores e direção, demonstrando um bom trabalho em geral, descreve:

Quer mais uma definição? Muito ruim. Primeiro foram as dificuldades técnicas. Não só no sentido de assegurar que todos os estudantes tivessem acesso, né? E aí foi uma briga ferrenha, junto a universidade para conseguir recursos, pra dar chip, pra dar celular, pra dar internet pros alunos que não tinham. Mas também, no sentido deste nosso despreparo, para lidar com essas novas tecnologias, com essas novas metodologias de trabalho, né? Principalmente quando nós sempre fomos avessos a isso. Porque nós defendemos a educação presencial, mas de repente nos vimos obrigados a trabalhar, fazendo uso de recursos da educação à distância. Então foi um processo longo, mas assim, me orgulha muito também. Mais uma vez vou dar uma de

---

<sup>31</sup> Grifo da autora.



tiete da escola, dos colegas, assim, me orgulha muito o empenho de todo mundo em criar alternativas, sabe? (MARTINS, entrevista em áudio, 2022)

A atuação no campo da Orientação Educacional se dá de forma subjetiva e ativa, ao trabalhar a percepção de si e a integração com o outro, neste sentido, relata que o desafio foi ainda maior. Com o fim do decreto de distanciamento social e a vacinação pública, desde 2022, o desafio da integração passou a ser o retorno presencial.

O trabalho na instituição reflete sobre a integração em sentido geral, especialmente, entre os estudantes e sua participação na escola, mais específico, na representação de turma e/ou Grêmio, como exercício político. O retorno presencial, tem buscado reconectar os grupos, apesar dos desafios:

O SOE trabalha muito a representação estudantil. Então desde o 6º ano, os orientadores trabalham com as turmas, a construção dessa representação. Então, são diferentes níveis de trabalho. Mas com esse foco de que eles consigam construir relações de representação, de empatia, de ouvir uns aos outros, de construir essa autonomia. Na minha perspectiva, há também uma questão aqui, que são as brigas políticas. Então, por exemplo, antigamente os representantes de turma formavam o conselho de representantes. Esse conselho de representantes tinha um papel frente à direção da escola. (...) E havia uma participação muito intensa da orientação educacional, tanto no grêmio, quanto no conselho de representantes. (MARTINS, entrevista em áudio, 2022)

A articulação com os diferentes agentes da comunidade escolar (direção, funcionários, docentes, discentes, familiares e comunidade externa), integra a atuação da orientação educacional. Observa-se que sua consolidação como mediador e setor acadêmico se deu, também, através de uma participação ativa na gestão escolar. Sobre este tópico, Gláucia reflete que a busca pela gestão participativa, com envolvimento político da comunidade nas decisões escolares, foi uma conquista histórica do CAP-UFRJ e, ainda, faz parte da sua gestão:

Depois dos anos 80, a escola começou com um movimento de construir uma gestão participativa. Porque, inicialmente, era a direção eleita, chapas organizadas entre o corpo docente e a escola era dirigida por essa direção, auxiliada pelo Conselho Pedagógico formado por representantes de cada uma das equipes. E, foi iniciado o movimento, eu participei, já na final da década de 90; em 1995, 96, a direção da escola fez todo um trabalho, toda uma campanha, pra que houvesse representantes do corpo discente e do corpo técnico dentro do Conselho Pedagógico. Foi feita uma assembleia e a escola votou por isso. Só que, que ficou determinado três estudantes representantes do corpo discente, que seria o grêmio. E quem passou a ter a ligação direta com o grêmio foi a direção. Então o elo de ligação do grêmio é com a direção, o elo de ligação dos representantes de turma é o SOE. Ficou meio dividido. (MARTINS, entrevista em áudio, 2022)

Observa-se que a separação de representatividade discente, aponta um ponto chave para a organização escolar e para a formação política dos(as) estudantes. De acordo com este relato, continua:

E aí, uma visão pessoal minha, uma crítica. Eu não vejo o Grêmio como representativo da escola, do corpo discente. Porque são um grupinho. Eles deveriam ter algum elo com os representantes de turma. Que aí sim, eu poderia dizer que eles tão indo o

Conselho Pedagógico representar a coletividade. Mas na época que isso foi estabelecido, eu estava na escola e houve uma certa, questão política, da direção de ascendência sobre o grupo que iria participar do Conselho Pedagógico. Entendeu? Mas se você parar pra pensar, logicamente, na minha perspectiva precisaria essa articulação, sabe? (Risos). (MARTINS, entrevista em áudio, 2022)

Este tópico é chave para observar o atual exercício da participação discente, como também, a do CAPrexts no CAP-UFRJ. Como já foi relatado, entendendo que o processo histórico da instituição tem bastante impacto nas atuais decisões didático-administrativas, a entrevista com a orientadora Glaucia Martins teve como objetivo trazer um pouco da história e atuação deste setor, responsável pela articulação entre os agentes que compõem a instituição, especialmente, voltado a formação estudantil. Como setor, interessante notar a “força” que permanece alinhada à direção escolar.

Diante deste cenário, de atuação do Setor de Orientação Educacional (SOE), se faz necessário aprofundar o olhar para a Gestão Escolar, ao compreender que tais movimentos se dão em constante movimento e, atualmente, busca um diálogo mais democrático com diferentes a comunidade escolar. A seguir, vamos elucidar as questões desafiadoras à gestão neste processo, através da entrevista realizada com a atual Diretora Geral.

### **2.1.3 Atual e em movimento: Desafios e rupturas à Direção Escolar – entrevista com a Direção Geral**

A entrevista com a atual diretora geral, Prof.<sup>a</sup>. Fátima Falcão, realizada presencialmente, em agosto de 2022, tem como objetivo de notar como o processo de participação e gestão, historicamente construídos, permanecem (ou não) nesta instituição, abordando a atualidade da gestão escolar seus desafios e a integração com os coletivos estudantis. No relato, pôde-se observar a influência que o coletivo de professores assume, através dos movimentos de autonomia didática conquistados. Neste mesmo período, o CAP-UFRJ, foi se organizando de forma administrativa conforme suas demandas.

Como já elucidado na entrevista à Orientadora Educacional, o processo de democratização na escola vem se desenvolvendo ao longo das décadas, mais intensamente na década de 1980, entendendo o envolvimento da gestão escolar de forma mais atuante.

Começou com um diretor, uma diretora, mas aí começaram a perceber a necessidade de terem coordenadores, pra ajudar a direção da escola, alguém que gerisse a licenciatura. Então foi construindo, foi uma coisa construída a partir da experiência. Pra gente chegar nesse modelo que a gente tem hoje. E o que que acontecia? Na época que o colégio era gerido pela Faculdade de Educação, quem coordenava cada uma das áreas, geografia, história, matemática, eram os professores de prática de ensino da faculdade. Quando o CAP atingiu a sua autonomia, cada equipe começou a ter um coordenador. E esse coordenador começou a responder pela disciplina, por aquela área. Mantendo aquela ideia de departamento. Departamento de História, Geografia,

Matemática, Português, Orientação Educacional. E esses coordenadores, passaram a constituir um conselho pedagógico. Que ajudava a direção. Então as decisões da direção da escola, eram tomadas juntamente com representantes de cada um dos setores de diferentes áreas. (MARTINS, entrevista em áudio, 2022)

No sítio eletrônico (aba “Histórico”) do CAP-UFRJ, atualmente, a gestão administrativa-pedagógica se configura por uma cogestão entre os diversos setores curriculares. A Direção Geral (DG) é constituída por um(a) diretor(a) geral e uma vice-diretor(a), a Direção Adjunta de Ensino (DAE) e Direção de Licenciatura, Pesquisa e Extensão (DALPE), que articulam a Educação Básica, os Estágios de Graduação, a Pesquisa e a Extensão. Quanto a eleição, estes espaços são geridos por docentes efetivos, eleitos e empossados quadrienalmente.

A diretora Fátima Galvão é docente de Desenho Geométrico, tem licenciatura em Matemática e Mestrado em Tecnologia, Ciência e Educação (CEFET). Foi eleita à direção geral em 2019, assumindo em fevereiro de 2020. Anteriormente, atuou por duas gestões, como Direção Adjunta de Ensino (DAE), nos anos de 2010 a 2014.

Quanto a organização da direção, demonstra em seu relato que há certa descentralização, descreve:

Direção adjunta de ensino (DAE), do Fundão e da Lagoa, pois são duas sedes agora, né? Direção adjunta de licenciatura e pesquisa (a DALPE), e a direção geral. Então a gente tem direção geral, duas pessoas, eu e a Cris. Da Lagoa quatro, do Fundão dois e licenciatura dois. Dois diretores. (GALVÃO, entrevista em áudio, 2022)

Baseada neste relato, descrevemos que totalizam doze (12) diretores, com reuniões semanais de alinhamento. A instituição ainda conta com o Conselho Diretor (CONDIR), que tem participação da Direção Geral, dos representantes dos setores acadêmicos, estudantis (grêmio) e a Associação de Pais do CAP-UFRJ (APACAp), que se reúnem mensalmente.

Sobre a organização em reuniões e encontros de reflexão, a prof. Fátima relata sobre o CONDIR e ativa participação da APACAp:

O próprio conselho diretor, também, ele começa a ter uma outra estrutura, quando ele passa a chamar conselho diretor. Antes ele chamava conselho pedagógico. Enquanto conselho pedagógico, ele já atuava como conselho diretor, né, não mudou muito na norma. Mas a denominação ficou mais adequada ao que ele é. Né? Inclusive, essa mudança é feita e ele passa a ser chamado conselho diretor, se eu não me engano, na mesma época em que a (APACAp) passa a fazer parte do nosso conselho. Né? Então, a gente tem a (APACAp) fazendo parte do nosso conselho, desde, se eu não me engano, desde 2018. Porque, como eu fiquei em licença pra estudo, em 2017, pedacinho de 18, talvez eu... a lembrança que eu tenho é que quando eu retornei, a (APACAp) já estava no conselho diretor. Foi uma discussão muito longa, né, demorou bastante pra que a gente conseguisse ajustar, essa participação da (APACAp) no conselho de diretor. (GALVÃO, entrevista em áudio, 2022)

Como órgão representativo, o Conselho Diretor (CONDIR), considerada instância máxima que possui caráter deliberativo e integra representantes de todos os setores – DG, DALPE, DAE, Grêmio estudantil (representação dos estudantes *capianos*) e a Associação de

Pais do CAP-UFRJ (APACAp). Outras instâncias em conjunto, como Grêmio estudantil, que é a instância de representação dos discentes.

O processo de organização atual, ao integrar as diferentes áreas/setores, entende-se que visa uma maior contribuição da instituição como todo. A professora Fátima observa a busca pela escuta, nos processos decisórios, através dos debates e reflexões com a comunidade escolar:

Então, a gente tem um conselho diretor, institucionalizando uma reunião uma vez por mês com APACAp, né? Então a gente tá fazendo sistematicamente esse trabalho de conversa com APACAp. A estrutura da escola, que são feitas pelo SOE e pela DAE, os professores daquela série. A gente [Direção Geral atua]<sup>32</sup> nas reuniões de série, teoricamente acontecem uma vez por mês. Mas dependendo da demanda, elas têm maior frequência. (GALVÃO, entrevista em áudio, 2022)

As Reuniões de Série, integra as/os professoras/es, SOE e DAE, assim, refletem especificamente as questões pedagógicas em cada série/ano, como espaço de trocas e integração de ações, de forma mensal ou conforme a demanda. Enquanto, semanalmente, cada setor realiza reuniões próprias para alinhamento.

Mensalmente, ocorre a Plenária de Docentes para discutir as questões pedagógicas e/ou administrativas. Conta com a participação de todos(as) os(as) professores(as) e funcionários, sejam efetivos ou contratados. Este espaço assume um caráter consultivo sobre as questões pertinentes, que serão levadas pela Direção Geral ao Conselho Diretor do (CONDIR), para deliberação.

Nós temos as plenárias, que acontecem uma vez por mês, com suspensão de um turno, para que todos os docentes e técnicos possam participar. Essas plenárias, há um tempo atrás, ela eram, plenárias só pra docentes. E de um tempo pra cá, ela é pra docentes e técnicos, né? (GALVÃO, entrevista em áudio, 2022)

Ainda, há os Conselhos de Classe com os professores, DAE e SOE de cada turma, reuniões com as famílias por turma/série e a Escola Aberta ou RespResp, como espaço de trocas entre professores e responsáveis:

O conselho de classe, que acontece uma vez por trimestre, onde todos os docentes, estudantes e direção participa. E aí eu tô incluindo, também como docente. A gente tem, para além disso, reuniões com as famílias. Todo início de ano, nós temos uma reunião de apresentação dos trabalhos da escola, com todas as turmas. As turmas novas na escola, tem uma reunião com a direção geral, especificamente, pra que conheçam o que é um colégio de aplicação, o que é essa escola que tá entrando. (...) Nós estamos também a *escola aberta*. A escola aberta, ela acontece a cada trimestre, sempre que tem liberação de nota, onde as famílias podem conversar direto com o professor e ver qual o rendimento dos estudantes, se tão com uma demanda ou não. Para além da escola aberta, outro contato das famílias com os professores, se dá via agendamento. Então cada docente tem um horário na sua carga, pra que atenda famílias. né? Para os pequenos, a gente não chama de escola aberta, chama de *RespResp*, que é de responsável para responsável. Também é um atendimento individualizado para cada família. Elas podem acontecer diversas vezes durante o ano.

---

<sup>32</sup> Grifo da autora.

Sempre que a escola julgue necessário ou que as famílias tragam alguma demanda ou peça. Então, aí foi toda a parte de organização administrativa que a gente tem. (GALVÃO, entrevista em áudio, 2022)

Um aspecto interessante da organização atual e o pensamento de construção coletiva, está além da diversa setorização e trocas entre dos docentes e responsáveis, integrando-os na organização administrativa, conseqüentemente, na construção pedagógica. Como exemplo desta prática, no âmbito estudantil, temos a representação de turma.

Anualmente, cada turma elege seus representantes mediados pelo SOE e, compartilham suas demandas aos Conselhos de Classe (COC). Tais Conselhos, integram estudantes eleitos, docentes, SOE e DAE para refletirem sobre as questões avaliativas e assume caráter deliberativo. As datas para tais eventos são definidas no calendário anual.

Sobre a construção e atuação da representação estudantil, inicia-se no 6º ano e segue até o 3º ano do Ensino Médio. É interessante observar o empenho e a compressão política que muitos estudantes assumem quando eleitos, pontuando que este trabalho dificilmente ocorreria se não houvesse ações sistemáticas desde o ensino fundamental I (do 1º ano ao 5º ano).

Baseado no trabalho desenvolvido pelo autor Victor Paro (2016), no campo da gestão democrática na escola pública, como o espaço de formação educacional relacionando toda comunidade escolar (direção, trabalhadores da educação, docentes, estudantes, familiares e comunidade externa). Evidencia-se a prática de representação estudantil, possível devido a organização coletivizada da comunidade escolar, como meio viável a gestão pública colegiada, que trabalha a identidade estudantil e a construção para a cidadania.

O CAP-UFRJ conta com vinte setores curriculares, sendo: Artes Cênicas, Artes Visuais, Biologia, Desenho Geométrico, Educação Física, Educação Infantil (localizada na Sede Fundão), Espanhol, Filosofia, Física, Francês, Geografia, História, Inglês, Língua Portuguesa, Matemática, Multidisciplinar (responsável pela organização do ensino fundamental I, do 1º ao 5º ano), Música, Química, Sociologia e Setor de Orientação Educacional (SOE). Nota-se que os setores atuam com autogestão pedagógica e autonomia didática.

Em 18 de junho de 2019, outra mudança significativa foi promovida, constituindo um saber diferente do *modus operandi*, a inclusão da Escola de Educação Infantil<sup>33</sup> ao CAP-UFRJ (CAP - EEI), sede Fundão, específica ao trabalho com Educação infantil. Para realizar uma análise aprofundada sobre este fenômeno, requer outra pesquisa sobre fenômeno. Contudo, tal mudança destaca que a instituição adota um sistema unificado de Educação Básica,

---

<sup>33</sup> Resolução com a integração da ed. Infantil no CAP-UFRJ. Ver mais em: <https://eei.ufrj.br/index.php/cap-ufrj-sede-fundao/historia>. Acesso em 13/06/2022.

compreendendo da Educação infantil ao Ensino Médio. Integra-se a educação de nível superior através das ações de pesquisa, ensino e extensão em diversas licenciaturas.

O Núcleo de Educação Especial e Inclusiva (NEEI), há cerca de três anos de existência, vem ampliando sua atuação da Educação Infantil ao Ensino Médio e destacando-se como referencial para um atendimento individual e especializado. Mesmo não sendo objeto nesta pesquisa e não serão aprofundadas tais análises, gostaria de destacar a atuação do NEEI para refletir e contribuir na pluralidade educacional no CAP-UFRJ, tendo em vista que o edital de 2020, além do ingresso de estudantes negros e de escolas públicas, garante vagas para estudantes com deficiência de natureza física, mental, intelectual ou sensorial. Por se tratar de uma instituição socialmente referenciada, percebe-se que a autonomia e a formação crítica na sua prática, conseqüentemente, visa promover ampla discussão entre os diferentes integrantes para a tomada de decisões escolares, seja no campo pedagógico ou administrativo. Para tanto, entende-se que administrar uma escola pública não se reduz à aplicação de métodos e técnicas importados de empresas, mas sim não perder de vista o fim pedagógico (PARO, 2016, p. 8). Neste sentido, destaca-se um dos aspectos desafiadores do trabalho da Gestão Escolar no campo financeiro-orçamentário, especialmente nos últimos seis anos (2018 a 2022), com o desinvestimento público nas Universidades públicas. A Diretora Fátima reflete sobre a articulação política como caminho para apoio mútuo:

Toda a UFRJ teve desconto, foi um corte linear em porcentagem do orçamento. Nós temos dois orçamentos. O orçamento participativo e o orçamento do CONDIR CAP, que é o Conselho de Colégio de Aplicação<sup>34</sup>, do qual eu sou vice-presidente. Porque eu tenho pouco trabalho aqui, tem um outro também. (Risos). (...) É importante essa articulação. Essa matriz. Na realidade, a função do (CONDIR CAP é fazer essa distribuição, não na prática, mas o desenho dessa distribuição, quanto cada colégio recebe, que nesse momento ela é por número de estudantes... Pra que a gente faça essa divisão de uma forma mais digna as necessidades de cada colégio de formação. Aí tem, as vezes, formação de professores, outros critérios além do número total de estudantes que é dessa forma que a gente consegue. (GALVÃO, entrevista em áudio, 2022)

Por conta das restrições orçamentárias, estabelecer políticas de permanência para estudantes de baixa renda é mais um capítulo nesta teia. Pontua-se um dos desafios à Gestão, a implementação de assistência estudantil nas políticas de permanência da Educação Básica, especialmente àqueles de origem popular, o que ainda está em construção neste espaço:

Então, os desafios são imensos. São imensos porque nossos estudantes não têm assistência estudantil. Né? A gente volta da pandemia, com uma outra escola. A gente volta da pandemia com uma população, de uma forma geral, empobrecida. E por óbvio, tem reflexo aqui. E agente... é... lida com questões de famílias, que... tem que trazer o filho na escola e que não tem como voltar pra casa e voltar pra buscar. Então,

<sup>34</sup> Este orçamento é destinado pelo Ministério da Educação aos Colégios de Aplicação Federais, o qual o CAP-UFRJ integra. Vide relação de instituições na tabela 4 (p. 36).

que ficam na praça esperando o estudante. Então assim, isso sempre aconteceu, mas assim, tá numa frequência maior. Na época da pandemia, foi criado um outro coletivo chamado *Corrente do Bem*, que ele surge pelos nossos docentes, que ele distribui cestas básicas, mas que não parou na pandemia. Que isso ainda acontece. Então a gente tem um cadastro de estudantes, que foi um levantamento feito por eles mesmos, pela demanda de procura. (...) (GALVÃO, entrevista em áudio, 2022)

Como medida pedagógica, além do site *CAP na Quarentena*, no período de 2020 e 2021, foi adotado o acesso às atividades através do *Google Sala de Aula*, plataforma virtual na *internet*. O que, retoma o debate sobre política de assistência social, ao analisar a demanda de estudantes sem acesso à internet ou a dispositivo eletrônico para acompanhar as atividades propostas:

Também tivemos na pandemia, o edital inclusão digital. Isso foi uma conquista nossa, né? Editais pra graduação e que a gente fez um trabalho político com a reitoria e que a gente conseguiu trazer esses editais pra gente. Foi um edital de auxílio emergencial, de 200 reais. Que durou seis meses, se eu não me engano. Foram dois editais de auxílio digital, que deu mil reais de equipamento. Mais chip com internet. Então, quando a gente abre esse edital, como lidar com dados socioeconômicos, é um trabalho pra assistente social. Então assim, é difícil, né? É sensível, você falar sobre isso com as pessoas, você lidar com isso. Então é função que a gente não tem. Mas mesmo assim a gente abre o edital, pela UFRJ, que tem as assistentes sociais de lá. Era autodeclaração, onde as pessoas se declaravam que tinham renda. E a gente tinha, primeira renda era até 500 reais. E a segunda renda era até 1.500 reais. E assim ia aumentando. E que sempre aconteceram, mas menor número. Né? Então a gente lida com questões de famílias que só até quem tinha 1.500 reais, que tinha direito a receber. Quando a gente abre a listagem, a gente vê um número muito grande de até 500 reais<sup>35</sup>. Esses dados tão todos comigo, pra que eu faça esse trabalho... (GALVÃO, entrevista em áudio, 2022)

Nota-se que a pandemia desvela uma questão delicada, mas que talvez já estivesse presente, porém, sem tanta reflexão da instituição. Ao alcançar este local de privilégio, após uma “corrida com obstáculos”<sup>36</sup>, se manter nesta instituição também é desafiador aos estudantes, especialmente, de classes populares. Por se tratar de uma reflexão recente, acredita-se que haja muita trajetória para reflexão futura:

Então, dando uma olhada geral, se hoje eu fosse chutar, eu diria que um terço dos nossos estudantes hoje, seriam público-alvo de assistência estudantil. E são esses dados que eu vou fazer esse levantamento, que eu vou levar pro pró-reitor de políticas estudantis, pra sentar com o reitor e conversar e pensar nessas políticas, quais seriam essas políticas pros nossos estudantes aqui. (GALVÃO, entrevista em áudio, 2022)

Retornando sobre o investimento à Educação, a diretora reflete o desafio da Educação Básica em uma instituição Federal, buscando elementos legais para ampliar e consolidar o trabalho assistencial do Colégio de Aplicação:

<sup>35</sup> Tais dados são exclusivos desta entrevista, tendo em vista que, até o momento, não foi feita publicação sobre o perfil socioeconômico atual dos estudantes do CAP-UFRJ. Observa-se que tal levantamento não aponta questão racial, apenas sócio financeiro.

<sup>36</sup> Em referência ao título da tese de doutoramento, desenvolvida pela Prof. Dr<sup>a</sup> Gláucia Martins (2015).

Então, eu estudei um pouco sobre isso, porque a verba que a UFRJ utiliza na graduação, é específica pra graduação. A gente não tem uma verba para o colégio de aplicação. Pros nossos estudantes, existe verba pra educação básica, mas não que atenda o federal. Entende? Então assim, tô nessa busca aí de legislação pra entender, porque o Pedro II tem, então assim, eu tenho que estudar um pouco sobre isso. Mas a ideia de que o pró-reitor de políticas estudantis, eles já se colocou à minha disposição. Entendeu? Até o pró-reitor da PR4, de pessoal, já se colocou à minha disposição. Por quê? Nós temos a coisa mais sensível pra mim, nessa escola, é não termos alimentação pra todos os estudantes. Isso foi quando decidi me candidatar a direção geral, essa é a prioridade número um pra mim, é ter alimentação pra todos os estudantes. Esse ano eu consegui alimentação pros estudantes do terceiro ano do ensino médio [que estudam em regime integral]<sup>37</sup>. Já recebe uma quentinha de comida que vem do restaurante universitário, pra eles. Primeiro passo, né? Primeiro passo de muitos, que a gente tem que dar. E a gente já solicitou fazer uma cozinha industrial e refeitórios, aqui pra sede da Lagoa, na sede Fundão já tem alimentação. Mas a gente tem uma demanda pra uma assistência, é financeira, que já existe essa assistência na UFRJ, que é de transporte. Então, essa assistência de transporte, de material escolar então, esse é o próximo passo que a gente tem que conseguir. (GALVÃO, entrevista em áudio, 2022)

No encontro, assim como a entrevista realizada com a O.E Gláucia Martins, a diretora Fátima Galvão também destaca o desafio que foi o retorno presencial após o período de isolamento pandêmico (2020-2021), especificadamente, quanto às relações sociais e participação estudantil nos âmbitos de articulação política, como no CONSUNI:

A gente teve um hiato pela pandemia. Um hiato de vivência escolar. Que nos traz grandes desafios. Isso acontece, em qualquer escola. Isso tem acontecido. E o primeiro desafio que se coloca é o desafio das relações. E da quebra de vínculos. Temos que recuperar esse vínculo com nossos estudantes. O retorno foi ano passado, em outubro. Temos muitos estudantes novos escola, novos nesse espaço escolar, presencial. Né? Se a gente for contar 90 estudantes entrando por ano. Nós tivemos 90 em 2020, 90 em 2021 e 90 em 2022. Temos 270 estudantes, que não fazem ideia do que seja uma gestão democrática, que não fazem ideia do que seja uma construção de autonomia. Tem sido um desafio trabalhar essas relações. (GALVÃO, entrevista em áudio, 2022)

Para compreender a participação estudantil no período pandêmico, buscamos refletir sobre o momento e a integração dos coletivos nas discussões e decisões na escola, o que para minha surpresa, por apoiar a ideia dos estudantes muito ativos e articulados politicamente, não houve:

Não participaram. Nós não tivemos a participação, em nenhum conselho diretor, de estudantes, pra você ter uma ideia. Porque eles não compareciam. Né? Eu não sei se eles se articularam de alguma forma. Porque aí é organização deles, se houve algum tipo de articulação. Talvez o CAPretxs sim, mas eu não tenho na memória. Eram muitas lives, muitas coisas foram sendo feitas... eu não tenho esse conhecimento. E também foram muitas demandas, não direcionei meu olhar pra isso. Então, se aconteceu, talvez a DAE saiba. Nas eu... não dei conta. Tive que focar em outras coisas. Então, realmente não sei. Mas a impressão que eu tenho é que a gente teve uma participação muito pequena dos nossos estudantes, em coletivos, em coisas assim. E talvez por isso que o grêmio retorne agora com tanta dificuldade. Porque existe um hiato, entre o grêmio que saiu e o grêmio que tá. (GALVÃO, entrevista em áudio, 2022)

---

<sup>37</sup> Grifo da autora.



O desafio demonstrado na desarticulação política entre os estudantes, considera-se intimamente ligada à questão do vínculo, da presença física na escola. Com isso, o cumprimento de regras e normas também entram em conflito e em disputa. A Direção Geral relata que esta questão já está sendo alvo de reavaliação, especialmente por pressão dos estudantes e a integração da educação infantil em 2020.

Importante dizer, todo o nosso regimento e as nossas normas, principalmente as normas de convivência, tudo uma transformação. Que já foi iniciado no último conselho diretor, nas minhas férias, mas a gente acha que tá na hora de rever nossas regras. Que elas são de 2005. Então já tem bastante tempo, né? Mas também temos que fazer um regimento único que inclua educação infantil. Que ainda temos dois regimentos funcionando separadamente. Né? A gente devia colocar isso na documentação. A gente pretende fazer essa discussão, principalmente das regras de convivência, com uma comissão, que estude a regra atual e que faça propostas pra nova regra. Essa comissão é composta por estudantes, docentes e por técnicos. Né? Mais ou menos na mesma posição do CONDIR. Esse ano a gente já teve algumas indagações dos nossos estudantes (Risos) com relação ao uniforme. Né? Eles andam cortando camisa, eles andam descaracterizando o uniforme. E assim, se não gostam, vamos desenhar outro, né? Uniforme tem que ser usado e não é cortando a camisa... né? (GALVÃO, entrevista em áudio, 2022)

Considera-se que são muitos os desafios enfrentados pela educação, baseada em Dayrell (2007), “(...) a escola, por si só, não consegue responder aos desafios da inserção social dos jovens, tendo poder limitado na superação das desigualdades sociais e nos processos de emancipação social (p. 1118)”. O autor também reforça que o cotidiano escolar, se dá com uma complexa trama de relações sociais entre os sujeitos envolvidos – alunos, professores, funcionários, pais – que incluem alianças e conflitos, imposição de normas e estratégias, individuais ou coletivas, de transgressão e de acordos (...) (2007, p. 1118).

Neste sentido, “propõe-se uma mudança do eixo da reflexão, passando das instituições educativas, na qual, a escola que tem de ser repensada para responder aos desafios que a juventude nos coloca. (2007, p. 1107). Desta forma, quanto o estabelecimento de regras, reforça a participação coletiva integra os interesses dos jovens demonstra uma possibilidade, para que se sintam representados e assimilem os combinados de convivência:

A gente fez até fez uma conversa com eles no início e a questão é essa: se você não cumpre regra nenhuma, quem garante que as pessoas vão cumprir a regra que você vai começar a criar, né? Todo mundo faz parte da criação da regra. Isso sempre foi assim, toda a regra na escola, ela é muito discutida. Todo mundo faz parte da criação da regra. Isso sempre foi assim, toda a regra na escola, ela é muito discutida. Amplamente. A nossa regra de avaliação e nota, demorou mais de um ano. Foram dois anos. Só pra mudar de bimestre pra trimestre. Então assim, quando isso acontece, existe uma apropriação da regra. E aí, as pessoas cumprem, porque elas participaram. Então essa é a ideia. Né? E aí a gente coloca pra pensar. (GALVÃO, entrevista em áudio, 2022)

Para tanto, reforça-se o papel chave da Gestão escolar na perspectiva democrática, compreendendo a dimensão socioeducativa que a escola promove em tais reflexões. Como

neste relato, baseada em Arroyo (2011), entendendo que as mudanças sociais são contínuas e cíclicas, a reflexão coletiva contribui para uma ampla avaliação do trabalho e do sentido de identidade por parte da comunidade escolar. Diante disso, faz-se necessário compreender o planejamento, a gestão democrática, o currículo e as normas de convivência no espaço escolar, destacando não apenas o Regimento de Normas de Convivência, mas também seu Projeto Político Pedagógico, que reflita tais transformações, como balizador das práticas docentes e fruto das reflexões coletivas.

Ainda, sobre o papel de relevância social que o CAP-UFRJ ainda assume no cenário educacional, questiona-se qual o diferencial para a permanência desta visão, entendendo que a eleição ao cargo de Gestão ser feita um(a) docente é uma característica ímpar do trabalho pedagógico:

Eu acho que o olhar pedagógico, ele tem que existir numa escola. Em qualquer nível. Entende? Assim, eu não imagino o meu trabalho seria outro, se eu não fosse uma professora, se eu não entendesse, o que é uma escola. Se um dia eu não tivesse sabido de perto quais são as necessidades dos meus estudantes. Né? Eu costumava dizer, quando eu fui pra DAE, que aquilo fez de mim uma professora melhor. (...) Quando eu venho pra direção geral, acho que a minha bagagem pedagógica, ela é uma grande aliada da minha gestão. Então assim, eu acho que ser professora, me humaniza, nessa função e humaniza a função. Não estou dizendo com isso, que se eu não fosse professora e que qualquer outra pessoa que não seja professor, como estaria nessa função. Entende? Então, é uma pergunta muito difícil de dizer. Eu posso dizer sobre mim. Eu posso dizer que ser professora me ajuda muito nesta minha função. Porque me traz o olhar da escola. (GALVÃO, entrevista em áudio, 2022)

Ao refletir sobre a atuação ativa dos coletivos estudantis organizados que, atualmente, contam com dois grupos representativos: o CAPrexts (voltado para os jovens negros), o Libertária (feminista) e o Grêmio. Ainda, a construção de um novo relacionado à gêneros. Específico sobre a participação do CAPrexts, considera indissociável do Comitê Permanente para a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER):

Então, a gente tem o ERER, que o CAPrexts<sup>38</sup> virou ERER, né? Nem sei ainda se o CAPrexts existe sem o ERER. Pra ser bem sincera, acho que sim. O CAPrexts evoluiu pro ERER. Eu não sei responder se o CAPrexts, ele existe para além do ERER. Eu acho que não. Porque o ERER ele se tornou um comitê consultivo ao conselho diretor. Né? Que tá passando por essa regulamentação. Na sua estrutura, participam técnicos, docentes, estudantes. Né? Então, eu não sei se existe muito braço pra ter o CAPrexts e o ERER. Porque o CAPrexts, embora seja um coletivo estudantil, ele sempre teve professores envolvidos nesse coletivo. É a gente tem o Grêmio. Que eu não sei se seria um coletivo. E eu ouvi dizer que está sendo construído um outro coletivo na escola que a gente é o LGBTQI+. E o outro coletivo que já existe na escola, são as Libertárias, que são um grupo de feministas, digamos assim. Mas é um grupo de meninas que se preocupa as questões femininas. Até de assédio, de coisa desse gênero. E de lugar de mulher é onde ela quiser. Essas coisas. (Risos). (GALVÃO, entrevista em áudio, 2022)

---

<sup>38</sup> Por se tratar de entrevista grava em áudio, na transcrição feita mantemos a definição ortográfica culta. No processo de reflexão será mantida a nomenclatura CAPrexts.

Observa-se que a integração do CAprexts ao EREER, pode ser uma questão objetiva de sobrevivência e articulação política, mas não apaga ou reduz sua importância no quadro organizacional. Quanto aos desafios da manutenção e (re)existência deste Coletivo, iremos aprofundar no capítulo 3.

De toda forma, a diretora Fátima reforça como necessária a participação do CAprexts no EREER, trazendo um movimento reflexivo da escola e fundamental para suas práticas:

(...) São as pessoas que tem uma clareza para além do sonho comum, que pode orientar decisões que a gente possa tomar na escola. E tão ali também para sugerir. Né? Porque eu vejo essa questão racial, ela deve ser tratada em duas frentes. Né? Eu acho que a gente precisa, estancar. Quando a gente percebe que existe uma ação racista, a gente tem que estancar, parar. Mas parar só não resolve. Porque parar é momentâneo. A gente tem que ter um trabalho educativo, que transforme. Quando a gente tem só a função de dar limite, você não pode fazer isto, sem o trabalho educativo, você não transforma, você não transforma ninguém. Porque tá impedindo que aquilo aconteça na força. Né? Então a gente precisa ter atividades, a gente precisa ter projetos, enfim, em que a gente construa junto, né, novos entendimentos, novas formas de abordar as questões. Até isso a gente precisa discutir e entender. Porque estratégia boa é a que funciona, né? Então a gente tem que ter essa clareza, que algumas coisas podem não estar funcionando e que a gente precisa pensar de qual seria a melhor forma. Até porque, não existe uma forma só que funciona. (GALVÃO, entrevista em áudio, 2022)

Quanto a existência de tais organizações na formação cidadã e política, como a prática educacional e formativa nesta instituição, reflete o desafio na construção coletiva:

Costumo dizer que a escola é um reflexo social, da sociedade. Ela não existe apartada da sociedade. Então a gente tem um microrganismo, uma reprodução do que acontece na sociedade, a gente tem dentro da escola. Né? E quanto mais for fiel, melhora é pra a escola, mais diversa ela é. Na minha opinião. Então, todos os movimentos que surgem fora da escola, devem surgir dentro da escola. Então, a gente tá num momento, dos grandes movimentos sociais retornarem. E porque não retornar pra escola e é na escola que se aprende também a exercer política. Então, eu acho natural que isso acontece. Em determinado momento, os estudantes pra se organizarem, precisam da nossa ajuda. Mas eu acho importante que seja espontâneo deles. Que quando surti deles, eles querem fazer isso. Vou dar um exemplo claro. O grêmio tá com 47 componentes. Então assim, não funciona. Em algum momento a gente tem que chegar, sentar com eles, falar: “Olha só, como é que vamos organizar. Como é que vocês vão se organizar pra fazer a discussão do uniforme?”. Para isso, são questões que colocam a escola em movimento, são questões que colocam a escola pra pensar. E é isso. Se elas não existem a gente não pensa sobre. (GALVÃO, entrevista em áudio, 2022)

Ao abordar a atualidade e seu movimento, pontua-se tais desafios na prática e, ao mesmo tempo, força motriz de transformação nesta instituição com mais de 70 anos. Ao analisar os fenômenos sociais tão recentes na sua história considera-se o desafio no desenvolvimento desta pesquisa ao estar inserida nesta realidade. Deste modo, observa-se um alinhamento das falas da Orientação Educacional e na Direção Geral, entendendo e retomando o aspecto da Diversidade, como elemento chave na reflexão pedagógica e administrativa. Entendida aqui, especialmente, fomentada no Edital de ingresso de 2020. A diretora Fátima Galvão reflete:

Então, por isso que eu acho que a diversidade é muito importante, porque ela traz pra gente esse movimento de entender o outro, de estar no lugar do outro, é isso. Com

essa mudança, com essa implementação, entra a assistência estudantil, entra racialidade, entra essa diversidade, com estudantes de inclusão. (...) Acesso sem permanência é cruel, às vezes. Sabe? Quando uma família diz pra gente assim: “Eu tenho que sair do CAP, porque eu não tenho dinheiro pra me manter no CAP”. Isso é cruel. Cotas foi uma implementação da gestão anterior. Com essa mudança, entra para a diversidade e a inclusão. (GALVÃO, entrevista em áudio, 2022)

Sobre o futuro da instituição, apesar dos desafios apresentados se demonstra confiante.

Assim, de alguma forma, pretende viabilizar um papel no futuro do CAP-UFRJ:

Eu espero que a gente possa chegar num tempo em que os nossos estudantes possam estar aqui. Né? Que as famílias... que aquele alívio que as famílias sentem ao passarem... não sei se você já presenciou o sorteio. É muito choro. Muito choro de felicidade e muito choro de alívio. “Encontrei uma escola que meu filho vai ficar a vida inteira.”. Você assim, gestora, claro, futuro. Essa política, ela vem, esse momento, a partir de 2020, mas como que esse CAP, essa transformação para esse futuro. Como eu vejo a escola daqui a um tempo? Eu acho que a escola, ela tem que ser diversa. Eu acho que tem que ter a diversidade mesmo. Eu acho que se aprende muito com ela. Então, eu imagino daqui a um tempo, a gente tendo aprendido muito. E aprendido a lidar com as situações que vão acontecendo e junto. Acho que é crescimento pra todo mundo. Se vou conseguir, até 2023, acho que não. Mas plantar a semente. Porque tá tudo misturado, né, de um país melhor, também tem que vir dos nossos governantes. Essa vontade de fazer... ter um país menos desigual. Né? (GALVÃO, entrevista em áudio, 2022)

Nota-se que as práticas assumidas no trabalho pedagógico e administrativo, na instituição como todo estão em constante transformação. Desta forma, esta pesquisa se propõe em ampliar um recorte desta Diversidade, no que tange as discussões no campo das Relações Étnico-Raciais, refletindo sobre o modelo de gestão escolar democrática<sup>39</sup>, as ações em curso e o envolvimento da comunidade escolar, através do Coletivo de Estudantes Negros - CAPrexts.

## **2.2 Educação Básica: Representação estudantil, pertencimento e Reflexões Antirracistas**

Atuar com jovens é uma tarefa que requer interação e reconhecimento. Na minha experiência docente, como O.E. no CAP-UFRJ, observa-se que os/as adolescentes querem se perceber no coletivo como também nas suas particularidades, desta maneira, reforça-se que a atuação da Orientação Educacional este processo (integração coletiva e individual). Descolocar nosso olhar e fazer, propõe refletir sobre a prática docente, destacando a construção histórica da instituição, pontuando que nos últimos anos têm discutido sobre os processos identitários, especialmente, que a juventude negra atravessa.

Para tanto, se faz necessário romper com a visão estigmatizadora, a qual, as/os jovens, ditos desviantes ou que não correspondem ao esperado, são “problemas” a serem resolvidos na escola. A abertura à Diversidade amplia possibilidades formativas, o que demonstra ser um

---

<sup>39</sup> Neste estudo, baseado em Vitor Paro (2016), o termo “gestão escolar democrática” conceitua-se na tomada de decisões de forma coletiva pela *comunidade escolar*: direção, corpo técnico, docentes, discentes, responsáveis das/dos estudantes e comunidade externa.

fenômeno novo no CAP-UFRJ, reforçada nas entrevistas feitas à Orientadora Educacional e a Direção Geral, pontuando a tentativa da instituição em construir esta nova narrativa. Sobre isso, Edson Soares Gomes (2020) relata que

(...) a gestão dos jovens considerados “em risco” na escola era atravessada pelo aumento da atenção e vigilância dos alunos-problemas. (...) os alunos “desajustados” passavam a ter o rótulo de sujeitos ineducáveis ainda mais consolidado. Como resultado do esforço de “corrigir para salvar”, fortalecia-se a ideia do estudante enquanto aluno “incorrigível”. E com os esforços de assimilá-lo, eles continuavam a pertencer à escola sem estarem incluídos nela. (p. 64)

Segundo Patrícia Henriques Mafra (2006), o sentimento de pertencimento e identidade foi fomentado, especialmente, entre professores e estudantes:

À medida que o CAP foi se desenvolvendo e transformando-se em referência de bom ensino no Rio de Janeiro, identificamos um sentimento de orgulho em fazer parte desta escola: alunos que se consideravam elite entre os estudantes e professores que, apesar das dificuldades constantes em receber seus salários, não abriam mão de trabalhar numa escola que lhes dava tanto prestígio profissional. (MAFRA, 2006, p. 1)

De acordo com a autora, baseada em Alzira Alves de Abreu (1992), observa-se uma percepção da escola mais identificada com uma família, a qual refere-se de “identidade capiana” esse sentimento de orgulho e pertença ao CAP-UFRJ.

Uma das primeiras buscas realizadas foi tentar encontrar algum trabalho que seja um estudo de caso semelhante ao que havia sido pensado aqui, por isso a dissertação da Michelle Nascimento foi uma significativa fonte, pois realiza um estudo de caso sobre a ação do Grêmio estudantil no CEFET-MG.

Nascimento (2018), ao apresentar a Lei Federal de nº 7.398/85, que dispõe sobre a organização de entidades estudantis do Ensino Fundamental e Médio e assegura aos estudantes o direito “a organização dos Grêmios Estudantis como entidades autônomas representativas dos interesses dos estudantes secundaristas, com finalidades educacionais, culturais, cívicas, desportivas e sociais das organizações estudantis brasileiras (p. 12). Traz também, a Lei nº 12.084/96, que “reafirma o processo de autonomia das organizações estudantis” (p. 14).

A autora defende a organização em Grêmios Estudantis, como espaço de interlocução e debate, que contribui e proporciona o envolvimento dos(as) alunos(as) nas questões da escola, “criando o senso de pertencimento, o compromisso com alguns valores e princípios, bem como, a reflexão e posicionamento frente aos problemas que emergem dessa relação” (NASCIMENTO, 2018, p. 10).

A participação destes jovens tem como objetivo defender os interesses discentes ao promover o desenvolvimento político, cultural, artístico, desportivo e social, ampliando vivências e corroborando a autonomia e valorização das subjetividades. Nota-se que a

legislação sobre a organização/representatividade, através dos Grêmios Estudantis, possibilita um marco significativo de elemento didático-pedagógico, que deve fazer parte do currículo voltado a formação para cidadania.

Neste sentido, reforçamos o olhar sobre a Juventude, como etapa vivida pelos estudantes fruto e integrantes do ensino básico brasileiro. De acordo com a Lei nº 12.852/2013<sup>40</sup>, considera-se jovem a pessoa de 15 (quinze) e 29 (vinte e nove) anos de idade. Contudo, entende-se que a construção de processos identitários na Juventude não se restringe unicamente a faixa etária, mas se amplia, tendo em vista que, de alguma forma, permeia toda trajetória escolar (da educação infantil ao ensino superior).

Como já dito, compreender a formação política neste Colégio perpassa a formação crítica nos níveis de Licenciatura e Educação Básica. Por isso, consideramos ser relevante destacar o papel significativo do Grêmio Estudantil neste espaço, como movimento político formado pelos estudantes, desde a origem do CAP-UFRJ. Segundo Gláucia Monassa (2015, p. 57),

O grêmio escolar do Colégio de Aplicação foi criado no ano de sua fundação, em 1948, com a missão de organizar atividades extraclasse e editar um jornal do colégio, que se transformou em um importante via de expressão dos alunos, onde eles expunham, desde os primeiros exemplares, preocupações e posicionamentos relativos a questões sociais e educacionais da atualidade. O grêmio caracterizava um espaço de exercício de protagonismo e iniciativa dos alunos.

Segundo Alzira Alves de Abreu (1992), a criação do Grêmio Estudantil foi feita devido a insubordinação promovida pelos estudantes, por exemplo, a inclinação de filiação a Associação Metropolitana de Estudantes Secundários (AMES), que seguia a orientação do Partido Comunista Brasileiro, em 1952 (p. 102). Foi autorizado pelo então diretor e fundador Prof. Mattos, “a alteração do regimento interno do CAP para que fosse suprimido o grêmio dos alunos, passando seu acervo e arquivos para o Serviço de Orientação Educacional. (p. 103). Atualmente, tido como um setor de ensino, portanto, Setor de Orientação Educacional (SOE)

Pontua-se que apesar da relevância política e histórica do Grêmio Estudantil no CAP-UFRJ, inclusive em diversas pesquisas sobre este tema, esta pesquisa se debruça sobre o movimento social CAPrexts, o qual traz um novo significado à Diversidade no espaço escolar ao especificar as questões raciais nos debates públicos e políticos neste local o que, até o momento, tem poucas publicações.

---

<sup>40</sup> A Lei nº 12.852, de 05 de agosto de 2013, institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude – SINAJUVE.

Para trabalhar com o conceito de Juventude, Marília Sposito e Paulo César Carrano (2003) pontuam a “importância de se tomar a ideia de juventude em seu plural – juventudes –, em virtude da diversidade de situações existenciais que afetam os sujeitos” (p. 17). Ainda,

Vive-se a simultaneidade de tempos no debate sobre a juventude, o que faz a convivência, muitas vezes dentro de um mesmo aparelho de Estado, de orientações tais como as dirigidas ao controle social do tempo juvenil, à formação de mão-de-obra e também as que aspiram à realização dos jovens como sujeitos de direitos. (...) Os jovens ora são vistos como problemas ou como setores que precisam ser objeto de atenção. (SPOSITO e CARRANO, 2003, p. 18-19)

Em campo, ao notar a ativa participação das/dos estudantes, tanto na representação de turma como na escolha do grêmio, observou-se a distinção das reflexões trazidas pelo Coletivo CAPrexts; para isso, trago apenas nesta etapa o motivo que cheguei a este coletivo, enquanto objeto de pesquisa.

Quando o aluno negro me relata que sofreu racismo e, segundo o seu depoimento, a instituição não fez nada contra isso (p. 22), em meio a muitas inquietações pessoais, refletindo o que poderia ser feito para que o SOE fosse, verdadeiramente, este local de acolhimento, me surpreendi em saber da existência deste coletivo. Assim que soube, primeiro, procurei o representante do CAPrexts à época e conversamos sobre as ações que vinham sendo realizadas e como poderíamos participar mais, visando integrar outros(as) estudantes negros(as) e construir pontes de relacionamento, interação, companheirismo e identidade.

Segundo, a fim de minimizar os riscos da homogeneização didática-pedagógica há de se pensar uma perspectiva outra, pautada nos grupos socialmente excluídos e/ou subalternizados. Neste sentido, a lógica das desigualdades e meritocracia não afasta a incapacidade desta escola no seu ato de educar. Por ser uma instituição socialmente reconhecida, diria que, nos últimos dez anos (2012-2022), modificando e transformando suas práticas e buscando reparar as desigualdades existentes no seu acesso e permanência, principalmente aos estudantes das classes populares.

Tais práticas moldaram e permanecem formando comportamentos, atribuindo juízo de valores, desta maneira, buscando reparar o fosso das desigualdades no campo escolar. Segundo Arroyo (2011, p. 85), “ao condenar os alunos e seus coletivos de origem inocentamos o sistema, o Estado e suas instituições. Inocentamos a história de produção das desigualdades”. Como também, defende a fragilidade ao avaliar, “(...) mais os alunos, seus coletivos do que o sistema, suas estruturas, seus ordenamentos, suas lógicas, seus rituais e seus valores reprodutores e legitimadores das desigualdades sociais, raciais, de gênero, campo, periferia.”.

Nesta temática, retomamos a visão das desigualdades baseada na corrente sociológica reprodutivista, apresentada por Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (2010), na qual o

espaço escolar reproduz as condições da sociedade no tempo e espaço. Tal fato se sucede a partir de dois processos complementares: a violência material, entendida como a dominação econômica e cultural exercida pelos grupos dominantes; e a violência simbólica, exercida pela dominação cultural, especialmente realizada pelo sistema de ensino.

Apesar da impossibilidade em enumerar soluções simplistas para uma mudança de perspectiva didática-metodológica, observam-se nas entrevistas algumas tentativas e contribuições para se pensar práticas antirracistas na Educação básica. Sobre o processo de universalidade, Nilma Lino Gomes (2001) pondera que,

[...] as práticas educativas que se pretendem iguais para todos acabam sendo as mais discriminatórias. Esta afirmação pode parecer paradoxal, mas dependendo do discurso e da prática desenvolvida, pode-se incorrer no erro da homogeneização em detrimento do reconhecimento das diferenças. (p. 86)

Reflete-se o quanto foi coesa e sistemática a construção histórica desta universalização e a escola pública continua sendo vista como um espaço para as crianças/jovens das classes populares ficarem enquanto pais/responsáveis trabalham sem se preocupar com a segurança e bem-estar dos seus(as) filhos(as), deixando-as a cargo de uma instituição legitimada, a escola. Neste sentido, historicamente, este espaço formula e molda sujeitos. Este ponto foi apresentado na entrevista com a orientadora Glaucia Martins, como um desafio.

Destacada mudança na educação brasileira, as temáticas sobre currículo ganharam um novo capítulo: refletir e valorizar as diferenças culturais existentes. Junto com tais mudanças, reforça a disputa do que ensinar e de como representar as diferentes culturas no currículo escolar. Por isso, fruto da movimentação social, a promulgação das Leis nº 12.711/2012, que altera a política de ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio (dispõe sobre o ingresso de estudantes pretos, pardos e indígenas nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio); e a Lei nº 11.645/2008, que inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”; conseqüentemente, alterou-se as bases curriculares da formação docente e da educação básica.

Para tanto, observa-se em ambas as entrevistas que este princípio está em construção e discussão nos espaços decisórios, através da participação de mais representantes da comunidade escolar. A elaboração de uma proposta pedagógica curricular, tanto o P.P.P como o regimento de normas, implicam compreender que existem outros tipos de realidades. Ao planejar o currículo da escola, em conjunto com o currículo formal, devem ser considerados alguns princípios práticos: O currículo precisa ser democrático, representar o cruzamento de culturas, tornando-se o provimento da cultura escolar aos alunos e a construção de um espaço



democrático na organização escolar e deve incluir a multiculturalidade e a decolonialidade (ARROYO, 2011, p. 492-493).

Com base em Sacristán (2013), a construção do currículo real é uma opção entre alternativas; não é algo neutro e fixo, mas um campo controverso no qual são realizadas escolhas que não são as únicas possíveis. Deste modo, aqui não serão aprofundadas soluções, pois são fruto do meio social e das integrações existentes neste Colégio a cada sujeito, tempo e espaço.

Apesar da determinação do currículo formal, na prática, as/os professores, direção, estudantes, funcionários da escola e a comunidade são os atores que vão construindo e definindo o que é válido ou não para aquela realidade escolar. Dessa forma, o autor defende que o currículo formal deve ser confrontado. Assim, de alguma forma, as reflexões antirracistas permeiam as práticas e o currículo, de maneira crítica, protagonizando negras/os, indígenas, pessoas com deficiência ou LGBTQIA+, que tiveram suas culturas historicamente silenciadas, agregando-as à prática escolar.

A posição da comunidade afro-brasileira por reconhecimento e afirmação de direitos, requer valorização da diversidade como elemento constitutivo curricular. Outros setores da sociedade têm suas responsabilidades para esta transformação, como na organização jurídica que legitima a militância negra. Para tanto, reforça-se o papel da gestão democrática, que reflita criticamente o currículo e as diferenças na escola.

Neste sentido, Oliveira e Candau (2010, p. 22), propõem repensar os processos educacionais trazendo a interculturalidade crítica como potência curricular possibilitada pela Pedagogia decolonial. Nesta dimensão, o ensino baseado no conceito de interculturalidade, atua como projeto político na (re)construção do outro, provocando o reordenamento geopolítico do conhecimento em duas direções: crítica à subalternização e invisibilidade e um novo pensamento epistêmico da tradição ocidental.

No que tange a valorização das diferenças, observa-se o quanto há de se refletir sobre as concepções curriculares e a formação docente e dos/das demais profissionais da educação, permeando o currículo e as práticas pedagógicas. Tal reflexão visa contribuir na compreensão do processo histórico de subalternização e a necessidade em resgatá-la como base para a educação emancipadora. Neste estudo, ao reposicionar este olhar, apoia-se na perspectiva de colocar os estudantes negros(as) como protagonistas da história.

Para este estudo, não se pretende aprofundar abordagem multiculturalista ou intercultural, tendo em vista a diversidade de perspectivas que esta discussão suscita, contudo, reconhece sua relevância para refletir a decolonialidade na educação.

Atualmente, entendendo as contradições e desafios existentes no campo educacional, comprometer-se com um currículo outro, múltiplo, intercultural, crítico, decolonial e antirracista, é um grande desafio, que provoca tensionamentos e disputa de poder.

Bell hooks (2017) afirma que não há discussões práticas suficientes sobre esta temática na educação e que “muitos professores perturbam-se com as implicações políticas de uma educação multicultural, pois têm medo de perder o controle da turma caso não haja um modo único de abordar um tema, mas sim modos múltiplos e referências múltiplas” (p. 51). Desta forma, a reflexão apontada aqui não pretende ser via única de solução dos atuais desafios, mas, sim, pensar junto com educadores, estudantes e comunidade.

Para Candau (2011) essa é a direção que deverá ser seguida para a concretização de uma escola democrática e justa, no sentido de promover a igualdade sem negar a diferença. A autora, reflete sobre o papel da escola no reconhecimento, valorização e empoderamento dos sujeitos subalternizados e silenciados pela cultura hegemônica e as diferenças socioculturais. Aponta que, para uma escola verdadeiramente democrática e justa pressupõe articular igualdade e diferença, tratando as diferenças em “vantagem pedagógica”.

Diante disso, historicamente, a construção do currículo escolar brasileiro foi sendo pautado na eurocentralidade, sendo perpetuado de maneira linear e hegemônica. Muito foi realizado com as leis que tornam obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira, as alterações ocorridas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9394/1996)<sup>41</sup> para a inclusão desta temática ao currículo escolar, favorecendo maior debate e reflexão sobre as Relações Étnico-Raciais no país, contudo, requer continuidade destas reflexões no chão da escola – na prática docente e reflexiva entre a comunidade escolar.

Refletindo tal proposta, almeja-se que a escola pública possa também utilizar pedagogicamente a diversidade de saberes das/dos estudantes e compreendendo as demandas reivindicadas pela juventude, especialmente negra.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2006), como as demais leis no âmbito educacional, como a Lei nº 10.639/2003 e 11.645/2008<sup>42</sup>, têm o papel de fortalecer ações afirmativas e auxiliar em novas epistemologias para confrontar a atual situação histórica do povo negro e povos originários na sociedade. Tais legislações, fruto da organização política

---

<sup>41</sup> Lei nº 10.639/2003 (art. 26a), torna obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares.

<sup>42</sup> Lei nº 11.645/2008, que inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

do movimento negro entre outros, ampliam e potencializam as reflexões sobre currículo, consequentemente, colaborando para uma educação multicultural e antirracista.

Neste sentido, a obrigatoriedade deste ensino, destaca-se como ação para redução das disparidades sociais que os negros e indígenas ainda sofrem na nossa sociedade, entendendo que foi através da luta e reivindicações destes grupos sociais, principalmente do Movimento Negro Unificado, contribuíram para o novo olhar sobre a educação e seu currículo. Contudo, apesar de todo engajamento, o papel do/a educador/a – entendida aqui como, todos os sujeitos que atuam diretamente no espaço escolar (estudantes, docentes, direção, funcionários e comunidade) - é *mister* para que o projeto decolonial gere uma educação antirracista.

Refletir sobre a escola, consequentemente, exige falar de formação docente. Maurice Tardif (2010), identifica como buscar uma nova e verdadeira “epistemologia da prática profissional dos professores”, requer reavaliar o currículo nas Universidades brasileiras, pois permanece arraigada nos saberes eurocêntricos e “clássicos”.

O sentido da mudança no campo da formação docente, Prof. Dr. António Nóvoa (2017) aponta a formação profissional dos professores como matriz. Considera sua preparação, entrada e desenvolvimento profissional (formação continuada), sua valorização, como elemento de transformação do modelo escolar. A formação profissional universitária agiria importante lugar institucional, “de encontro e de junção das várias realidades que configuram o campo docente” (p. 09), mas que ainda necessita maior interação junto à escola pública.

Como ação política, exercida através da militância do Movimento Negro<sup>43</sup>, filósofos(as), educadores(as) e intelectuais vêm contribuindo para a desconstrução do olhar marginalizado dado aos povos originários e aos negros no país. Porém, sua conscientização é necessária para destigmatização e reflexões sobre as Relações Étnico-Raciais no país, visando um movimento educativo com práticas antirracistas. A Prof. Dr<sup>a</sup>. Mônica Andréa Oliveira Almeida (2016) reforça esta visão:

Durante muitos anos, a imagem de paraíso racial com a qual a sociedade brasileira costumava representar-se esteve inscrita no imaginário social, apesar de todas as críticas recebidas. Ouso afirmar que a ideia de que somos um povo mestiço, misturado, aberto aos contatos interraciais e pluriétnicos povoa o imaginário da maioria dos/as brasileiros/as ainda hoje. (ALMEIDA. 2016, p. 19)

Com base em uma perspectiva de pedagogia decolonial, acredita-se que a educação antirracista como via possível, através de uma didática protagonizada por/pelos(as)

---

<sup>43</sup> Entende-se o movimento negro brasileiro como agrupamento de ações políticas que suscitaram historicamente “As questões relativas, principalmente, ao acesso dos/das negros/as à educação, ao mercado de trabalho, à moradia, à saúde pública, à participação política, enfim, ao exercício pleno da cidadania, eram pautadas por seus/as participantes desde a gênese do movimento negro organizado.” (ALMEIDA, 2016, p. 21)

educadores(as) como produtores(as) de conhecimento (saber docente), que compartilham saberes entre iguais. Influenciando a reflexão deste trabalho quanto ao protagonismo das/dos estudantes (crianças e jovens), especialmente, negros(as) no Colégio de Aplicação da UFRJ.

Para compreender um pouco mais sobre o movimento provocado pelo Coletivo de Estudantes Negrxs, a seguir vamos analisar as narrativas dos estudantes entrevistados (ativo e egressos). Observa-se o desafio em construir uma reflexão pautada em tais discursos que, apesar disso, transcende como potência.

### 3. CAPREXTS: (RE)EXISTÊNCIA, JUVENTUDE E IDENTIDADE NEGRA

É preciso criar um local institucional de fala para que os coletivos negros sintam-se à vontade para expor seus anseios e dificuldades. Os coletivos precisam permanentemente de voz e protagonismo para transpor suas perspectivas de passado, presente e futuro. (CAMPELLO, AKEMI, ALVES E ALVES, 2017, p. 140-141)

Neste terceiro capítulo, destacaremos a existência do Coletivo de Estudantes Negrxs, do Colégio de Aplicação da UFRJ, chamado de CAprexts. Para tanto, como citado em considerações anteriores, sua participação demonstra-se como fruto de reflexões pedagógicas críticas e, portanto, foi necessário “resgatar” o conjunto histórico, cultural e político desta instituição, feitas no capítulo anterior.

Aqui, serão apresentadas as entrevistas realizadas com três jovens, sendo eles dois ex-alunos(a) ou egressos e um aluno, que participaram da construção do CAprexts e, neste, atua. O objetivo desta etapa será contar a história da criação e instalação do Coletivo no espaço escolar, trazendo nas entrevistas os olhares destes jovens.

Até o presente momento, foi encontrado apenas um artigo que cita nominalmente o Coletivo de Estudantes Negrxs do CAp-UFRJ, a epígrafe em destaque foi retirada dele e considera a relevância deste coletivo no *Território Capiano*<sup>44</sup>; desta maneira, demonstra ser o único registro formal e acadêmico, da presença das(os) estudantes negros(as) neste local.

Publicado na Revista Perspectiva em Educação Básica, volume 1, em dezembro de 2017, cita rapidamente o surgimento deste Coletivo, sem muito aprofundamento, mas já apontando críticas e trazendo uma visão assistencial, inclusive com sugestões para permanência dos estudantes de baixa renda:

Criar um ambiente escolar efetivamente mais acolhedor é dever de toda a comunidade CApiana. A recente criação do coletivo estudantil CAprexts é mais uma esperança

<sup>44</sup> O artigo nomeado “A questão negra no CAp: rupturas e perspectivas”, com base no evento “Territórios Capianos”, em 13 de maio de 2017, desenvolvido pelo setor curricular de Geografia (CAMPELLO, AKEMI, ALVES E ALVES, 2017, p. 133), com o tema: Questão negra no Brasil.

para o futuro. É preciso (re)pensar e (re)construir mais projetos e debates para que os estudantes possam aproveitar melhor o espaço escolar. Políticas de permanência para o ensino fundamental e médio são essenciais para dar suporte aos estudantes que necessitam. A criação de um bandejão, como os que existem na ilha do Fundão, é um exemplo para incentivar a maior permanência de jovens de classe média baixa, no caso do CAp UFRJ, em sua maioria negros. (CAMPELLO, AKEMI, ALVES E ALVES, 2017, p. 141)

Quanto a data de publicação em 2017, ao citar a criação do Coletivo, aqui neste trabalho, consideramos a estruturação do CAprexts, a partir de 2018, tendo em vista o evento “Novembro Negro Capiano”, como marco inaugural sem deixar de lado as construções políticas anteriores.

De acordo com o trecho, observa-se que tais apontamentos são explorados no decorrer desta pesquisa, principalmente nas entrevistas com as professoras Gláucia e Fátima que, de certa forma, apontam um movimento de reflexão assistencial, como ação de permanência para estudantes de baixa renda.

Nesta pesquisa, ao refletir sobre os aspectos da gestão escolar em conjunto à movimentação política dos(as) estudantes, evidencia-se o CAprexts como um dos marcos neste espaço escolar, que problematiza/protagoniza a juventude negra. Ao realizar o levantamento de dados aqui, nota-se a dificuldade em encontrar literaturas que integrem a gestão escolar à coletivos estudantis outros, que não sejam o grêmio estudantil. Neste sentido, este estudo propõe uma integração inovadora, tendo em vista os poucos dados sobre gestão escolar em conjunto com os saberes dos jovens.

Pontua-se que, acompanhar a existência de um coletivo estudantil negro, voltado para debater as questões raciais e da juventude, como também, participar da inauguração do Comitê Permanente da Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER), em 2019, foram fundamentais para o estudo este fenômeno social.

O Colégio de Aplicação da UFRJ (CAp-UFRJ) foi elencado, por tratar-se de uma instituição escolar pública, lotada na cidade do Rio de Janeiro, que apresenta a prática da representação estudantil como elemento da gestão democrática, assim como, demonstra-se promovendo ações de cunho antirracistas – ao menos buscando compreender as dinâmicas e desigualdades existentes.

Como já descrito, as práticas são recentes na história da instituição, por este motivo acredita-se ter poucos trabalhos acadêmicos o recorte racial. Como fenômeno social, acredita-se que a implementação dos coletivos (CAprexts e ERER) e das cotas raciais vêm promovendo significativas mudanças nas práticas docentes, mesmo que ainda haja um longo caminho de rupturas e ressignificações.

Como metodologia de pesquisa, a escolha pela entrevista narrativa é justamente possibilitar que a oralidade nestes relatos seja válida também nos espaços acadêmicos. De acordo com Maria Isabel da Cunha (1997):

A narrativa provoca mudanças na forma como as pessoas compreendem a si próprias e aos outros. Tomando-se distância do momento de sua produção, é possível, ao “ouvir” a si mesmo ou ao “ler” seu escrito, que o produtor da narrativa seja capaz de, inclusive, de ir teorizando a própria experiência. Este pode ser um processo profundamente emancipatório em que o sujeito aprende a produzir sua própria formação, autodeterminando sua trajetória. (CUNHA, 1997, p.188)

A fim de compreender um pouco mais sobre a origem do CAPrexts foram selecionadas três entrevistas, onde, foram discorridos desde a chegada ao CAP-UFRJ, a permanência e suas relações com o corpo escolar. Desta maneira, são entrevistas narrativas a serem interpretadas e analisadas que, por se tratar de relatos de experiências, por vezes, não foi possível realizar um distanciamento científico enquanto pesquisadora

Na busca por aprofundar o olhar sobre as múltiplas experiências vivenciadas, trouxemos as entrevistas destes três jovens negros, que apontam suas alegrias, desafios, identidade e suas memórias para a reflexão da (re)existência negra no Colégio de Aplicação da UFRJ.

### **3.1 Em busca por reconhecimento: Relatos sobre a experiência capiana negra**

As entrevistas a seguir buscam, de alguma formalizar este caminho, que apesar de recente no CAP-UFRJ, se demonstra como potente processo de autorreflexão das suas práticas. Ao ouvir estes jovens, dois meninos e uma menina, demonstra que suas identidades, seu pertencimento e sua memória estiveram presentes no espaço tempo de um dos colégios mais antigos e referenciados no país.

Na ordem dos encontros, o primeiro foi com o ex-estudante, Miguel Brum, atualmente com 21 anos, cursa Geografia, na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ - Campus Nova Iguaçu). O segundo com a ex-aluna, Núbia Lara, com 19 anos, cursa Arquitetura, na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e o terceiro encontro foi com o aluno Felipe Retto<sup>45</sup>, atualmente com 17 anos, está no 2º ano do Ensino Médio (CAP-UFRJ) e atua no novo momento do CAPrexts.

O primeiro encontro aconteceu próximo à estação de trem de Nova Iguaçu (baixada fluminense do Rio de Janeiro-RJ), no final da tarde, após as aulas do Miguel na Faculdade. Miguel aparentemente estava confortável com a minha presença, expliquei novamente o

---

<sup>45</sup> O estudante, por ser menor de idade, foi autorizado a publicação do nome nesta pesquisa por sua responsável legal, conforme o Termo de Livre Consentimento e Esclarecimento (TCLE).

objetivo desta pesquisa e perguntei se estava confortável em participar, mesmo tendo aceitado anteriormente e da igual forma assinado o TCLE, é preciso acolher possíveis mudanças no processo. Dessa forma, me apresentei e comecei a entrevista. Pedi para entrevistado falar sobre o seu ingresso no CAp-UFRJ. Assim, Miguel entrou no CAp-UFRJ em 2017, no 1º ano do ensino médio e cursou até 2021 (3º ano).

Eu repeti um ano. Fiquei 2020 também. Aí veio a pandemia e terminei pelo EAD. Quando eu entrei no CAp, ainda num tinha a minha consciência, sobre a negritude. A minha cabeça, comecei a trabalhar isso mais seriamente quando entrei no CAp mesmo. E tendo novas vivências, conhecendo outras pessoas também que me identificaram. Assim que eu cheguei lá no colégio (...) a partir daí comecei a trabalhar minha consciência racial mesmo. (BRUM, 2022, entrevista em áudio)

Baseada em Alice Walker<sup>46</sup> (1982), se identificar como negro(a) é uma etapa complexa, especialmente no Brasil, que adotou a miscigenação de raças (brancos, negros e indígena), como algo positivo e harmônico na formação do seu povo. O termo colorismo, vem sendo amplamente debatido, mas ainda não há uma definição no país. As nuances do racismo são sutis e igualmente segregadoras, mas diferentes, conforme o tom da sua pele, mas isso não quer dizer que, uma pessoa negra de pele mais clara, não sofra o racismo.

Como no meu relato, sobre como o termo “moreninha” (p. 18) acabou por apagar o seu *ser negra*; esta confusão permeou a vivência de Miguel no seu *ser negro*, onde o mesmo processo ocorreu de forma explícita ou implícita, mas duramente cruel. Abaixo ele expõe o seu processo de reconhecimento racial:

Então, eu notava, mas não era tão forte na minha mente, porque eu sou pardo. Então, tipo, tinha alunos bem mais escuros que eu, alunos retintos e eu via que eles sofriam bastante, na mão de outros alunos que estavam praticando bullying com eles e eu não achava certo, mas eu também achava que aquilo ali me afetava. Só que depois que eu entrei no CAp e comecei a pensar sobre essas ações, eu olhei pra trás e vi que tipo: “Cara, talvez aquela ação ali não foi alguma bobeira ou só uma brincadeira, pode ter sido... foi um ato de racismo que eu não enxerguei naquela hora ali, que eu não tinha essa consciência.”. Mas aí depois eu fui percebendo algumas coisas e relendo minha vida real... E vendo que algumas coisas eu realmente, sofri um racismo ali, num momento ou outro. Não só na escola, mas também na minha vida, no cotidiano. (BRUM, 2022, entrevista em áudio)

Durante o ano de 2020, em decorrência do período pandêmico Covid-19, Miguel relata o desafio que foi para si. Quando perguntado sobre como foi esse período de transição, do presencial pro remoto, avalia:

[Sua conclusão do Ensino Médio]. Finalizou em janeiro de 2021. (...) Fiquei o ensino médio todo lá. Ah, foi um baque no começo. Porque estava finalmente 3º ano, era o ano pra tipo que ia ter alguns eventos pra se despedir da turma, terminar o ensino médio, começar logo a faculdade. E estava com todo o gás, porque falei: “Não, esse ano tenho que me dedicar bastante, porque tenho que passar no ENEM. Vou ter que

---

<sup>46</sup> Alice Malsenior Tallulah-Kate Walker é escritora, poeta e ativista feminista norte-americana, autora do romance *A Cor Púrpura*.

ficar o dia todo na escola, moro na Baixada, então é distante pra caramba pra eu chegar lá. Então tenho que fazer meu máximo pra não morrer no meio do caminho. Conseguir chegar no final do ano bem. E aí, estava no pique todo, animado, conseguindo estudar direito, tá fazendo os resumos, tudo normal, tipo, como nunca tinha estudado antes, e aí, do nada veio a pandemia. Aí, continuei estudando em casa, no que disseram que seria uns 15 dias e aí, quando eu vi que não ia acabar tão cedo, que num seria mais só 15 dias, um mês, né, no caso, aí eu comecei a desanimar, aí fiquei mais... ouvir algumas aulas... umas partes só, mas ficava deitado. Então fazia poucos resumos. Aí quando estava acabando mesmo, só entreguei todos os trabalhos que tinha que entregar, peguei de amigos, o que tinha que fazer e enviei. Porque era só pra terminar mesmo. Que eu não me adaptei de jeito nenhum ao ensino remoto. (BRUM, 2022, entrevista em áudio)

Além do desafio na interação aluno-professor, durante o ensino remoto, neste trecho também possível notar algumas questões importantes. Primeiramente, a expectativa em concluir o ensino médio após enfim conseguir se adaptar neste espaço. Segundo a “desilusão” de não poder estar com os seus colegas, ir à escola, em decorrência do distanciamento físico necessário para o enfrentamento desta situação. Terceiro, local de moradia (baixada). Quarto, seu medo da reprovação, expresso em “morrer no meio do caminho”.

No segundo encontro, foi com a egressa Núbia Lara que ingressou em 2019, como cotista racial, e vaga destinada à escola pública, concluindo em 2021. Para a realização da entrevista, foi combinado próximo da sua residência, na zona norte do Rio de Janeiro-RJ. Ela relata como foi o seu ingresso no CAPrexts, sendo convidada por outros estudantes: Relata seus desafios neste período, especialmente, com criação de laços afetivos no período da pandemia:

Foi complicado. Porque, tipo, primeiro ano eu fiz bastante amigos, mas depois eu perdi total o vínculo com a escola. No segundo ano, terceiro ano. Não lembro direito como eu estudei na escola. Nem lembro como foi a experiência na escola. Pra mim foi só em casa mesmo. Responder questionário que os professores davam, fazer trabalho, etc. Porque a gente num tinha contato com os nossos colegas, etc. Então não tinha como criar muitos vínculos no Capi. Eu tenho amigos até hoje, do primeiro ano. Mas de resto foi só aqueles que eu fiz no primeiro ano e é isso. (LARA, 2022, entrevista em áudio).

Da igual forma foi relatado por Miguel, Núbia relata os desafios vividos durante a pandemia da COVID-19, especialmente, na criação de laços afetivos: Sobre o seu ingresso no CAPrexts, Nubia informa que foi convidada por outros estudantes:

Então, assim que eu entrei no Capi, viraram pra mim e falaram: “Ah, você quer participar do movimento negro?”. Eu: “Tem movimento negro aqui?”. Nem... Aí eles me contaram que lá era uma escola que quase não tinha estudante negro, que a cota era nova, etc. Eu quis participar. Aí eles me falaram que uma aluna que criou, inclusive, o movimento. Que deu entrada no processo de cota na escola, começou a ter essa discussão dentro do grêmio. Ela era do grêmio, inclusive. Aí ela montou isso na escola, levou à diretoria, ela conseguiu espaço, trouxe alunos, montou um grupo de alunos que fazia isso. Que era a maioria já terminando já, o CAP Todos já do terceiro ano, já tinham mais maturidade, já sabiam que eles estavam lidando, sobre questões negras. Muitos já tinham vivido questões ruins de racismo etc. Foi assim que eu conheci o CAPrexts. (LARA, 2022, entrevista em áudio)



Entende-se que o ingresso da Núbia no coletivo, já se deu com uma organização estruturada. Apesar de não ter uma liderança específica, mas um grupo de estudantes bastante politizados e mobilizados para buscar melhores condições de permanência, inclusive, atraindo novos integrantes e incentivando a reflexão crítica nesta escola.

Colocar mais detalhes no encontro com o Felipe, igual Miguel e Núbia. Felipe tem uma relação diferente do que a dos demais estudantes, pode ser considerado “cria”<sup>47</sup> do CAP-UFRJ, pois está nesta escola desde os seis anos de idade, na alfabetização, e por este motivo foi uma das escolhas para participar desta pesquisa. Ao se apresentar reflete um pouco sobre como se sente atualmente neste espaço:

Então, eu sou o Felipe. Felipe Reto Silva. Eu estudo no CAP desde 2011, estou aqui há 11 anos. Atualmente, pra mim, tendo mais conhecimento de como são as coisas no nosso país, eu tenho orgulho e acho muito bom estar aqui, porque o colégio é excelente, tem um grande ensino. E é um colégio também que muitas pessoas queriam ter oportunidade de tá aqui. Por ser um colégio de uma instituição federal. E muitas pessoas não têm acesso. Então, já que a gente tá aqui, a gente tem que valer pela vaga, né? (RETTO, 2022, entrevista em áudio)

Sobre o início do CAPretxs, Felipe informa não ter acompanhado as discussões que resultaram no coletivo, principalmente pela pouca idade, mas lembra do movimento gerado:

Eu ainda estava no 6º ano. Particpei de algumas, mas de uma forma menos direta e participativa. Enfim, eu só peguei por alto, escutava assim e ouvia falando. Sim, eu lembro da Cléo, assim como a gente fez, passando nas salas e falando, explicando que que era CAPretxs. Lembro que tinha algumas reuniões. Lembro também de um jogo, que a Cléo fez, que era o jogo dos privilégios, da desigualdade. A gente tava lá na quadra e cada pessoa que tinha um privilégio, que ela citava, dava um passo pra frente. Aí também achei muito interessante. (RETTO, 2022, entrevista em áudio)

A atividade relatada foi uma das intervenções feitas pelo Coletivo e, em 2019, fez parte do evento “Novembro Negro Capiano: EU SOU PORQUE NÓS SOMOS”, que será explorado como um marco inaugural da consolidação do CAPretxs como grupo político e articulado, no item 3.1 deste capítulo (p. 95).

Ao se tratar das experiências pessoais, Miguel descreve seus desafios e a construção das suas relações sociais, apesar do curto período em que foi aluno no CAP-UFRJ:

Ah, foi uma das melhores experiências que eu tive. Que pô, sair da Baixada pra ir pro um colégio na Zona Sul. Ter que atravessar o Rio de Janeiro, conhecer outras realidades, gente de todo canto do Rio, todas as classes. [Além de pessoas com] consciências diferentes, pensamentos diferentes e todo mundo, cada um era um universo particular no CAP. Toda hora tinha um grupo diferente, que eu tava envolvido. Num cantinho ali, o tipo de ensino que é passado no CAP. Que é mais pra você, realmente, aprender a matéria, construir o pensamento crítico ali. Eu só tinha estudado em escola particular antes, que eram escolas que só priorizavam o ENEM. Só tinha que fazer exercício, pra conseguir passar nos concursos e tal. E não tava acostumado com esse método de ensino. Então, meu primeiro ano lá, em 2017, foi em

---

<sup>47</sup> Termo “cria” é amplamente utilizado no linguajar jovem, popular e periférico no Rio de Janeiro e em outras regiões, remete ao local de origem, quem nasceu e pertence a um determinado espaço.

relação a estudo, foi muito ruim pra mim. Porque eu estava frustrado, achei que não ia conseguir... (BRUM, 2022, entrevista em áudio)

Destaca-se a relação com o lugar, quanto lugar de pertencimento, entre a localização da escola (Zona Sul do Rio de Janeiro) a sua residência, no bairro de Nilópolis, Baixada Fluminense. Este é um ponto chave para entender a relação espaço/território com os jovens negros.

Território é um dos principais conceitos de análise utilizado pela Geografia para interpretar a sociedade e suas relações espaciais e de poder. Trata-se, na verdade, de um conceito transdisciplinar extremamente necessário para refletirmos sobre as estruturas e dinâmicas de poder que permeiam nossas relações sociais. (CAMPELLO, AKEMI, ALVES E ALVES, 2017, p. 135)

Apesar de não ser objetivo desta pesquisa área de estudos/conhecimento, a compreensão do território, aqui exemplificada no local em que o CAP-UFRJ ocupa (zona sul do Rio de Janeiro), mas também no processo de valorização social historicamente construído, ocupa no imaginário, dos ajustamentos dos corpos físico e social [especialmente das classes populares] para “não morrerem no caminho”<sup>48</sup>.

Refletindo sobre a multiplicidade que o tema *territórios* tem, ainda, apontando os impactos de realidades sociais opostas, que se integram em um mesmo espaço; acredita-se que tais contrapontos possibilitaram uma maior integração daqueles que não estavam inseridos na realidade branca abastarda. A exemplo das disparidades sociais, Miguel analisa o seu deslocamento/locomoção para estudar lá:

Pego o trem toda hora, pra sair de casa, 4 e pouca da manhã e chegar 6 da noite. E ela pega o Uber pra ir e pra voltar de casa. E era assim, dicotomias que existem no colégio. E a gente ficava abismado, né? Tipo, “Cara, não é possível isso, a pessoa ter tanto dinheiro assim, pra gastar num final de semana.”. E a partir daí a gente foi construindo a nossa consciência política, começando a buscar mais, ia pros atos. Mesmo que não fosse organizado, em junção com o grêmio, por nossa parte mesmo, falava: “Vamos pro tal ato. Vamos! Mesmo que a galera não queira ir com a gente, vamos embora.”. E também ia, às vezes, poucos grupos representando o colégio também. Como CAPretxs, a gente foi no da Marielle Franco, quando ocorreu o assassinato. A gente foi no ato representando o CAP Nas manifestações de 2019, a gente foi como CAPretxs e como grêmio. Todo mundo sempre tentando botar a cara nos movimentos. (BRUM, 2022, entrevista em áudio)

Sobre a nova organização pessoal e de estudos, Miguel relata o desafio inicial que, após uma retenção em seu primeiro ano, conseguiu entender e aprender tal dinâmica. E ainda, em meio ao período de adaptação, o surgimento do Coletivo:

---

<sup>48</sup> Indo além da fala do Miguel Brum, que demonstra estar relacionada aos estudos, na dicotomia aprovação/repetência, ligado ao fracasso escolar dos que não alcançam o nível de “excelência” esperado e/ou almejado. Ainda, nos faz refletir sobre corpos negros no aspecto social/território, onde, segundo relatório do Instituto Sou da Paz (2021), mais de 70% das taxas de mortalidade por armas de fogo são entre homens jovens negros. Disponível em: <<https://soudapaz.org/wp-content/uploads/2021/11/Violencia-Armada-e-Racismo.pdf>>

(...) Tanto é que eu comecei a surtar, mais no meio do ano [em 2017], assim, repeti de ano, não consegui recuperar as notas, porque estava realmente muito nervoso. Em 2018, recuperei... Comecei a conhecer realmente a dinâmica do colégio, como funcionava. E engatei nos estudos e consegui estudar melhor. E fiz rede de apoio, né, com meus amigos ali que estavam mais engajados e me ajudaram. Repeti também com outros colegas meus, então, tipo assim, a gente se ajudou, pra não acontecer de novo, já se motivava, sempre que via que estava um dispersando, não conseguia pegar a matéria, já ajudava o outro: “Irmão, vamos embora, vamos fazer, vamos seguir. Num vamos repetir de novo não”. E aprendi a estudar nessa vez, que eu repeti de ano, mesmo. E foi aí também, nesse segundo ano, que começou CAPREXTS também, né? Foi quando eu realmente entrei no movimento, a gente começou a pesquisar mais e ter mais um olhar mais crítico, pra tudo que eu estava fazendo, que eu ia ler, que eu ia ouvir, filmes e tudo. E minha vivência mesmo, comecei a ter um olhar mais crítico. Tanto por causa do geral do CAP, tanto pelo movimento também. No primeiro dia de aula lá, em 2017, foi o primeiro baque assim, porque veio um aluno mais negro - mais escuro do que eu - aí ele falou assim: “Finalmente um preto nesse colégio. Só tem branco aqui.”. Aí a gente começou a conversar e daí a gente virou amigo, conversa até hoje. [...] E aí fui conhecendo outras pessoas também, que ele foi me apresentando e foi se juntando, se aquilombando, né? (BRUM, 2022, entrevista em áudio)

Com o acesso no 1º ano do Ensino Médio, demonstra-se o desafio na integração e socialização aos alunos novos. Para tanto, requer um trabalho mais intenso neste quesito, tendo em vista a cobrança pelos conteúdos e o curto conhecimento sobre o *modus operandi* neste espaço. Desta forma, os vínculos de amizade/coleguismo são intensos e necessários nessa rede de apoio. Mas aqui nos aproximamos do termo “aquilombamento”, relacionado a manutenção de vínculos ancestrais, entre a população negra. De acordo com Abdias Nascimento (2002):

Quilombo não significa escravo fugido. Quilombo quer dizer reunião fraterna e livre, solidariedade, convivência, comunhão existencial. Repetimos que a sociedade quilombola representa uma etapa no progresso humano e sócio-político em termos de igualitarismo econômico. Os precedentes históricos conhecidos confirmam esta colocação. (...) Compasso e ritmo do quilombismo se conjugam aos mecanismos operativos, articulando os diversos níveis de uma vida coletiva cuja dialética interação propõe e assegura a realização completa do ser humano. (...) Uma sociedade criativa, no seio da qual o trabalho não se define como uma forma de castigo, opressão ou exploração; o trabalho é antes uma forma de libertação humana que o cidadão desfruta como um direito e uma obrigação social. (NASCIMENTO, 1980, p. 348)

O pensador ao relatar a organização da sociedade quilombola reflete sobre seus aspectos culturais, econômicos e políticos. Com isso, possibilita a reflexão de outras formas de se reunir e integrar em uma sociedade complexa, como a que vivenciamos. O termo “Aquilombar” vem sendo apropriado e difundido por intelectuais e pesquisadores; e a autora Conceição Evaristo, em seu poema é “Tempos de nos Aquilombar<sup>49</sup>” (2020), é uma destas porta-vozes, estimulando formarmos novos quilombos.

---

<sup>49</sup> Poema disponível em: <http://culturadorn.blogspot.com/2021/07/tempo-de-nos-aquilombar-conceicao.html>.

Miguel reflete sobre suas questões raciais, autoidentificação, ao mesmo tempo. sua integração no grêmio, apontando para uma mobilização política e organização estudantil existente:

Dentro do CAp comecei a criar minha consciência racial mesmo, a partir mais pro final de 2017, início de 2018. Foi também o ano que eu entrei no grêmio estudantil. Em 2017, só ia nas reuniões, mas preferi não me envolver, porque não sabia como é que era e não queria juntar mais problema, talvez estudar e dar ruim. Como deu de qualquer jeito. Mas aí, 2018 eu entrei no grêmio mesmo, me engajei no movimento. Ia fazer reuniões sempre. A gente fazia as ocupações dentro do colégio, fazia as festas, ia pras reuniões fora também, pras manifestações, em 2019. Tinha muita ação (...) eu acho, no começo, não sabia nada, não entendia nada, tava totalmente perdido e fui aos poucos aprendendo. Tipo, tem coisa que eu tô aprendendo até hoje. (BRUM, 2022, entrevista em áudio)

Apesar da organização estudantil no CAp-UFRJ, Miguel reflete os desafios sociais em um espaço majoritariamente de jovens brancos e moradores da zona sul, contrastando com sua própria realidade, jovem negro e morador de Nilópolis, na Baixada Fluminense.

Sobre a dinâmica de atividade do corpo estudantil foi no CAp, no Grêmio. A consciência estudantil da gente, eu vi que era muito mais elitizada, quando eu comecei a ter essa consciência maior, né? Porque era a maioria homens brancos, morador da Zona Sul. E poucos eram os que viam da Zona Norte, Baixada. Baixada, acho que só tinha eu, na época. Tinha mais uma menina também, [do ensino médio todo]<sup>50</sup>, mas ela não fazia parte dos movimentos não. Então, eu me vi nesse lugar, tipo, sou o único aluno da Baixada aqui, me envolvendo com outros alunos da Zona Norte, que moravam em Madureira, Irajá, Pavuna. E a gente via nossas demandas muito diferente dos alunos que moravam lá perto do CAp Tipo, são outras realidades, outras classes e tudo. Então, tinha muito embate dessas ideias. A gente acabava discutindo em algum ponto, discordando de muitas coisas... Porque no CAPretxs, os alunos que faziam parte eram mais da Zona Norte mesmo, eu da Baixada e Zona Oeste também. Então, a gente sempre se encontrava nos corredores, começava a discutir algumas coisas que estavam rolando dentro do grêmio, contra os alunos que não faziam parte. E sei lá, em sala de aula, o que certos alunos tomavam certos posicionamentos, que a gente via que num fazia parte da nossa realidade. Tipo, ficava abismado, por exemplo, tinham pessoas lá que tinham casas em outros países, mais de uma casa no Rio de Janeiro, em áreas nobres e saíam pra passear de lancha todo final de semana e a gente ficava assim: “Cara, que realidade é essa? Onde que eu tô...” (BRUM, 2022, entrevista em áudio)

Núbia Lara é moradora do bairro Coelho Neto, zona norte do RJ, também aponta os desafios iniciais do seu descolamento físico e a escolha feita:

Ah, era... era pesado. Que eu acordava 4 horas da manhã, pegava dois ônibus e o metrô. Aí... tinha dia que eu ficava: “Ah, não aguento mais. Não quero mais ir.”. Porque sair muito cedo de casa, pra sair da escola meio-dia e pouca e chegar aqui 3 horas da tarde. Tem que fazer trabalho, tem que fazer dever também da escola. Eu acho que se eu não tivesse uma família que eu tive pra me apoiar o período que eu estava no CAp, eu não teria continuado. Porque além disso, no começo, eu não tinha o RioCard. Então, eu pagava acho que mais de 30 reais por dia, de passagem. E se eu não tivesse meu avô pagando as coisas, eu não ia pra escola. Entendeu? Então, a questão da localidade, de ser tão longe assim, dificulta um pouco, mas com os benefícios que a escola dá, de RioCard, etc, deu pra conseguir. Minha família não

---

<sup>50</sup> Grifo da autora.

queria. Porque eu estudava no CEFET<sup>51</sup>, antes de ir pro Capi. E era bem mais perto. Dava pra pegar um ônibus aqui, na esquina da minha casa e ir pra lá. E eles não queriam que eu fosse pra Lagoa. Achavam que eu não ia aguentar e não sei o quê. Mas eu falei: “Mas mãe, é um colégio da UFRJ. Preciso ir pra lá, vou entrar.”. Aí eles acabaram aderindo à minha ideia e eu fui pra lá. (LARA, 2022, entrevista em áudio)

De acordo com sua fala, Núbia seleciona estar/ocupar esta escola. Analiso que sua escolha, em permanecer no CAP-UFRJ, mesmo com um deslocamento maior possivelmente possa ter sido motivado, pelo local de privilégio que esta instituição ocupa – tendo em vista que ela ingressou dois meses antes no CEFET, uma escola técnica pública e bastante reconhecida no Rio de Janeiro.

A escolha de uma menina negra por esta escola traz consigo, a urgência de refletir um debate sensível para a própria instituição e em nossa sociedade. Sobre a questão do racismo, os entrevistados apontam reflexões que reforçam a necessidade do diálogo e combate constantes.

Quando começou o CAPretxs, eu acho que começou a ficar mais, explícita as questões [de racismo]<sup>52</sup>. Todo mundo começou a ficar mais ligado, no que quer falar, pelo menos os alunos, no caso. Todo caso que ocorria de racismo ou que alguém se sentia ofendido, sempre tentava buscar alguém do CAPretxs, a gente tentava acolher essa pessoa de alguma forma, tentava conversar e não só dentro da escola. Porque ocorria também cyberbullying. E alunas que fizeram perfis fakes e começaram a xingar alunas negras do 7º ano, 6º ano. E a gente como finalizando já o ensino médio, tava no 2º ano, na época, a gente procurou essas alunas pra acolher, a gente fez reuniões. A partir disso, também apoiado pelos professores que faziam parte do ERER, eles ajudaram a gente a mobilizar reuniões com os alunos da parte da tarde, que eram o 1º segmento, 1º ao 5º ano do ensino fundamental. Pra tentar criar essa consciência racial, desde novo nas crianças, pra que casos como esse não ocorram novamente. (BRUM, 2022, entrevista em áudio)

No Colégio, Núbia informa que nunca passou nenhuma situação explícita de racismo, mas sim com uma colega de turma e aponta o que foi feito pela instituição:

Comigo nunca senti, graças a Deus. Mas eu já vi acontecer. Teve uma amiga minha de sala, mesma turma, um menino cometeu racismo com ela. Chorou em sala, inclusive. Mas comigo nunca. [Não aconteceu]<sup>53</sup> praticamente nada. Ela reportou com a diretoria, conversou e não deu em nada. Ficou por isso mesmo. Ela quis até entrar pro CAPretxs, depois que aconteceu e tal. Mas ficou por isso. Ela sofreu racismo e a escola não se posicionou direito. (LARA, 2022, entrevista em áudio)

Sobre si, Felipe também traz este tipo de relato:

Eu já passei. (...) Eu reclamei com a direção, a direção não fez nada. Ele me atacou, quando eu estava jogando o campeonato interclasse da escola, jogando bola. E aí, cheguei e falei que desse jeito ele não iria longe na vida. E como já tinha falado com a direção e a direção não tomou nenhuma atitude, ele falou pro pai dele, que eu o ameacei de morte. Aí eu fui parar na delegacia por causa disso, tive que me explicar pra juíza. E a minha atitude foi só ter falado pra ele que aquilo não era uma forma,

<sup>51</sup> Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET), fica localizada no bairro Maracanã, zona norte do RJ.

<sup>52</sup> Grifo da autora.

<sup>53</sup> Grifo da autora.

que ele não iria longe na vida desse jeito. Mas algumas outras diversas ocasiões. (RETTO, 2022, entrevista em áudio)

Inevitavelmente, por ser uma professora negra estes relatos me tocam mais do que talvez em outras pessoas que nunca tenham sentido ou presenciado tais formas de agressão, seja física ou psicológica. A apresentação destas falas não são, de forma alguma, meio para afastar o diálogo que está em curso na instituição e sim contribuir com esta ponte. Acredita-se que quanto mais professores e técnicos negros e/ou indígenas ocuparem estes espaços, inevitavelmente, maior reflexão e movimento será e está sendo gerado. Não significa que os profissionais atuais/ativos não tenham um papel significativo para desconstrução do olhar e suas práticas. Ao contrário, pontua-se que a historicidade desta instituição socialmente valorizada está em recente movimento.

Como destaque positivo para a atuação prática do Coletivo de Estudante Negrxs, Núbia traz outra situação, que aconteceu entre estudantes dos Anos Iniciais, onde foi feita uma intervenção direta:

Teve um menino do ensino fundamental, que ele sofreu racismo de um coleguinha de sala, tinha chamado ele, acho que de cor de cocô, se não me engano. A gente foi em cada turma, acho que 4º ano, se não me engano, conversou com todas as turmas, fez atividade com todas as turmas. A gente ficou até tarde, montando, brincando com eles, tentando ensinar. E foi bem legal. Foi um momento que realmente até hoje eu lembro, recordo. Achei muito triste, uma criança, acho que ele devia ter uns seis anos, o menino, já sofrendo. Uns seis, sete anos, sabe? Foi... fiquei sentida. (LARA, 2022, entrevista em áudio)

Este trabalho foi uma parceria direta do CAPretxs com o Setor de Orientação Educacional, percebendo os constantes conflitos que a questão racial despontava na integração dos estudantes e na aprendizagem. Nota-se neste relato alguns pontos a serem considerados.

A existência deste Coletivo oportuniza o diálogo interno, entre os estudantes. Não foi o(a) professora ou alguém do SOE ou DAE falando, mas um colega mais velho, que possivelmente passou por alguma situação semelhante. Ainda, destaca-se a sensibilidade do grupo de professores(as) em buscar este coletivo e dar espaço para que eles realizassem uma atividade educativa, a fim de integrar saberes.

Ao relatar sua experiência enquanto jovem negro neste espaço, Felipe evidencia a necessidade de ocupar este espaço:

Um desafio. Porque a gente aqui é minoria. E muitas vezes parece que a gente não é bem-vindo aqui. Sabe? Já ouvi falar que a gente tá aqui por cota, que a gente não deveria tá aqui, que eu tô tirando a vaga de alguém que realmente poderia estudar. Mas, eu acho que é bom a gente ocupar esses espaços, né? Porque alguém que vai ocupar, né? Então que seja a gente. Entendeu? (RETTO, 2022, entrevista em áudio)

Miguel aponta a importância da sua atuação no CAPretxs na sua formação política atual e o conhecimento trazido

Acho que o CAPretxs foi essencial pra minha consciência racial e de classe, principalmente. Mesmo na época que eu tava no ensino médio, num queria tanto buscar artigos e livros pra ler bastante sobre isso na época, mas sempre que eu podia dava uma lida em algo ou em algum livro de Conceição Evaristo, Lélia Gonzalez. Alguns professores até trazia pra gente, isso. Ou no CAPretxs surgia alguma sugestão de texto, a gente dava uma lidinha básica assim. E fui construindo aos poucos a minha consciência. Hoje em dia que eu procuro realmente mais estudar, porque faz parte da minha formação e eu também tenho bastante interesses nessa área. Mas agora com mais tempo mesmo, pra focar nesse estudo. Mas foi essencial pra minha consciência. Porque sem isso, talvez não me enxergasse ainda como pessoa preta. Como antes do ensino médio, antes de entrar no CAP, que eu não eu sabia. (BRUM, 2022, entrevista em áudio)

Como já muito relatado, foram muitos os desafios provocados pela pandemia. Afastamento físico, perda dos vínculos, alta demanda de atividades escolares, a conclusão do Ensino Médio de boa parte dos alunos ativos no Coletivo, lidar com suas próprias frustrações socioemocionais etc; inevitavelmente, foram alguns dos pontos que podem ter provocado um forte “abalo” na manutenção do CAPretxs como organização política. Todavia, em 2022, ao realizar as entrevistas me deparei com a grata surpresa do seu ressurgimento. Sobre este assunto, Felipe Retto relata que:

Então, enfim, né, o CAPretxs, ele existia até 2020, quando veio a pandemia e aí o pessoal mais velho se formou e a gente não foi introduzido pra organizar as coisas. Então, o CAPretxs meio que se perdeu. Agora, quando voltou, a gente tava voltando tinha uma semana, me chamaram pra fazer parte da organização e a gente passar nas turmas, conversar e fazer algumas atividades aqui dentro da escola. Por exemplo, slam, é... o... – como é que é o nome? – A batalha de rima, que tinha antigamente, acontecia. A gente também queria ter palestras, sobre isso. Entendeu? A gente ia ver se conseguia... ia chamar algum professor, alguém dessa área de racismo, pra poder explicar pra gente e também explicar pros mais novos. Que a gente tem uma capacidade de entendimento maior. Já as crianças do 6º, 7º ano, elas provavelmente sofrem racismo, sofrem com isso diariamente, nem sabem que tão sofrendo, num sabem se defender, não sabem como reagir, por isso acabam tendo tantos problemas. Aí, a gente quer ajudar todo mundo a se entender melhor e se desconstruir e participar mais do nosso coletivo. (RETTO, 2022, entrevista em áudio)

Felipe sinaliza que está sendo feita constantes articulações com outros grupos, visando ampliar e difundir mais o CAPretxs.

O CAPretxs, a gente tá se reunindo com o ERER, é pra organizar como é que vai ser o horário das reuniões. Porque a gente precisa, né, só tem um local, que é o grêmio. E também a gente tá se reunindo com ele pra fazer uma atividade em conjunto, com o ERER e com LGBTQI, o CapLGBT, eu acho, também. Que é uma sobre preconceito e algumas outras coisas. A gente tá pensando ainda, esquematizando. (RETTO, 2022, entrevista em áudio)

Entende-se que a entrevista com o Felipe Retto, atualmente participante do coletivo, ganha uma camada de complexidade ao, possivelmente, ter sido um dos poucos alunos negros que acompanharam o bojo das discussões e as transformações das práticas pedagógicas antirracistas em curso – nem sempre de maneira refletida por ele. Sobre este período, critica que:

Olha, é meio difícil dizer “se transformado”, mas eu acho que a escola tem dado mais espaço pra gente falar e também esse assunto tá tendo mais visibilidade. Não melhorou. Porque a gente ainda sofre racismo, a direção é omissa, a gente vê poucos professores negros. A maioria dos funcionários negros que tem na escola, geralmente são fazendo serviços de auxiliares gerais, fazendo esses serviços. A gente não vê pessoas negras ocupando lugar de poder dentro dessa escola, e que realmente eles poderiam mudar alguma coisa. E a gente é aluno, a gente pode ter a nossa voz e tentar falar. Mas quem cria as regras são os diretores. E isso continua, a gente continua vendo... não uma piora, mas não houve uma melhora tão significativa. (RETTO, 2022, entrevista em áudio)

Como em qualquer espaço político, o consenso ou a crítica fazem parte de uma análise do discurso. Nesta pesquisa foi assumido uma posição de compreensão dos desafios e que a mudança no aspecto racial tem sido progressiva, porém é um fenômeno recente nesta instituição. Ao passo que, compreendemos a análise feita pelo Felipe, considerando que a sua inserção neste Território está repleta de relações sociais anteriores e complexas, que este estudo não tem como aprofundar. Esta visão também foi refletida pelo grupo de professores e estudantes:

Ainda assim, no que pese a constante transformação CAPiana dos últimos anos, o CAP UFRJ ainda é uma escola extremamente “branca”. É perceptível que há uma “hierarquia racial” em todos os níveis da escola. A maior parte dos servidores técnico-administrativos e professores, sobretudo efetivos, são brancos. A maior parte dos estudantes é branca. A grande maioria dos trabalhadores terceirizados é negra. A elitização e os status quo branco, em diferentes níveis, são marcas a serem rompidas. (CAMPELLO, AKEMI, ALVES E ALVES, 2017, P. 139)

Sobre surgimento do CAPrexts, nota-se pela fala que foi sendo um movimento espontâneo dentro das realidades contrastantes dos próprios alunos. Contudo, acredita-se que este movimento político de compreensão e questionamento das realidades, não se daria sem um trabalho pedagógico reflexivo. Por isso, destaco a realização dos últimos concursos públicos para professores efetivos, que trouxeram novas abordagens e darem ouvidos às demandas estudantis negra. Por exemplo, com a produção do artigo “A questão negra no CAP: rupturas e perspectivas” (2017), do setor de Geografia, trazendo as necessidades assistenciais que a instituição precisaria se adequar. Sobre a participação dos professores ou da Direção nos movimentos estudantis, Miguel relata:

Então, participação efetiva não, né? Mas sempre que a gente pedia ajuda deles, pra uma orientação, a gente sabia os que seriam solícitos, a gente sempre acabava buscando os mesmos, né? Que ajudavam a gente, que faziam a ponte pra gente, pra ajudar a gente a alcançar os nossos objetivos. A direção, até certo ponto era solícita, né? Que a gente, o grêmio tem uma, não sei como que tá hoje em dia, uma cadeira no CONDIR... eu não participava dessas reuniões do CONDIR, porque eu tava fazendo alguma coisa a tarde, na escola, tipo, de recuperação. A tarde era aula de recuperação. Ou preferia ir pra casa, porque eu moro muito longe, falava: “Cara, num vou ficar aqui, tendo gente que pode participar, que mora aqui do lado, né?”. Tipo, quem podia participar, participava. Só ocorria que muita gente não participava porque não queria, tinha outras prioridades pra fazer no momento, não queria participar do CONDIR. Mas sempre que tava apertado, a gente queria realmente ter uma questão, pessoal se



fazia presente, pra ter uma decisão lá no CONDIR, na votação. (BRUM, 2022, entrevista em áudio)

Esta parte está diretamente ligada ao movimento de desinteresse/desmotivação apontada na entrevista com a diretora Fátima Galvão, sobre a pouca participação do Grêmio nos encontros do CONDIR, especialmente no período pandêmico, tendo em vista ser o único coletivo estudantil com possibilidade de voto.

Muito se reflete sobre o papel dos(as) professores(as) quanto a alta demanda de atividades e a estafa neste período, contudo, pouco se compreende as demandas estudantis em “correr atrás, para não morrer no caminho”. O período pandêmico foi devastador pelas vidas ceifadas e a perda das relações de vínculo e amizade/coleguismo, onde tais laços são fundamentais na formação da identidade e o sentimento de pertencimento aos jovens de modo geral. Mas, especificamente, a demanda estudantil negra requer outros campos de análise, como o afastamento do grupo das minorias neste espaço, o afastamento do seu quilombo – que transcende a relação de amizade.

A articulação política faz parte da interação social e, constantemente, está em disputa de poder. Reflete-se que a emergência de coletivos mais heterogêneos, seja racial, gênero ou deficiência física, visa contribuir na autorreflexão da instituição – não apenas as agremiações estudantis, como Direção, equipe de docentes, técnicos e/ou responsáveis. Obviamente, baseada em Candau (2011), este argumento somente se concretiza quando, em um processo de reflexão coletiva, nota-se as diferenças como potência pedagógica.

Sobre este ponto, Felipe reflete a compreensão política dos(as) estudantes, de modo geral, vem estabelecendo novas posições da instituição:

Quando eu era mais novo, você podia perceber que tinha muito menos negros na escola, e muitos menos negros que falavam e se posicionavam sobre isso. E que realmente tinha uma postura de enfrentamento. Hoje em dia eu acho que tem muito mais. Tem muito mais negros, as pessoas se enfrentam, a gente não tem medo de falar quando sofre um preconceito. Muitas vezes eu via, antigamente, alguns alunos sendo chamado de macaco, sofrendo preconceito, se calando. Hoje em dia não, a gente pode se posicionar e ter um espaço muito maior pra falar. A ponto de, por exemplo, não é racismo, mas uma garota foi assediada, e todo mundo da escola parou pra escutar, as garotas fizeram um movimento dentro da escola. Então, acho que a gente tá tendo mais voz e podendo se posicionar sobre isso. Que antes a gente não podia. (RETTO, 2022, entrevista em áudio)

Em muitos aspectos, a relação estudantil e a gestão escolar se tornam complexas e necessitam buscar constantemente uma reflexão para aprendizado mútuo, em uma estreita relação para formação continuada, conscientização e (re)existência nesta instituição. Contudo, por lidarmos com pessoas em situações totalmente diferentes, o Colégio de Aplicação da UFRJ, como em qualquer escola, tem que ter um direcionamento que precisa ser seguido e os grupos

de estudantes cada vez mais diversos que precisam ter seus espaços (individual e/ou coletivo) reconhecidos e assegurados. Neste sentido, compreende a posição da gestão em buscar maior diálogo com os estudantes, especialmente, quanto o cumprimento das regras e normas.

Acredita-se que nem sempre está sendo/será fácil, suave ou de rápida solução, mas é um caminho que precisa continuar sendo trilhado pela comunidade escolar, agentes fundamentais e que fazem a escola ter sentido. Para tanto, entende-se que um trabalho pautado em práticas antirracistas e nas Relações Étnico-Raciais estão em curso nas reflexões pedagógicas e administrativas, mas ainda tem um longo caminho para trilhar.

Ao falar em CAprexts, a experiência relatada pelo Felipe (p. 86), possivelmente, será a mesma relatada por outros estudantes, que atualmente cursam o ensino médio. Esta memória, faz parte do primeiro evento promovido pelo Coletivo em integração com outros segmentos da escola, em com atuação conjunta do Grêmio, professores, funcionários e responsáveis. Iremos trazer este evento e outros como forma de exemplificar sua participação ativa.

### 3.2 Articulação e movimento: Construção de eventos como presença

Em novembro de 2018, ocorreu um evento significativo na consolidação e demonstração do Coletivo de Estudantes Negrxs como corpo político ativo. Este primeiro evento foi chamado de “Novembro Negro Capiano: EU SOU PORQUE NÓS SOMOS”,



Figura 9 - Intervenção do Coletivo CAprexts - 01/11/2018<sup>54</sup>

Contou com diversas atividades, com convidados externos na promoção e valorização da cultura negra, como oficina de jongo, contação de histórias, oficina de capoeira, oficina de dança Afro e oficina de boneca Abayomi. Cada oficina teve como foco, um ano de escolarização específico, a fim de atender o máximo de estudantes.

<sup>54</sup> **Imagens disponíveis em:**

<<https://www.facebook.com/media/set/?set=a.805743773091150&type=1&l=141fcfe043>>



Figura 10 – Cartazes do evento “Novembro Negro Capiano” (2018).<sup>55</sup>

Sobre sua participação neste evento. Miguel reflete:

A gente fez as oficinas de novembro negro, né? E também a gente fazia algumas próprias nossas, tipo o jogo dos privilégios, né? Que era junta na quadra e tinha umas instruções lá, com os pequenos... Com os maiores, é um jogo que tipo, tem umas instruções e tem uns privilégios lá nos papéis e quem tinha, tinha que dar um passo à frente. Pra gente ver, se enxergar, né, os locais ali. Quem tivesse mais longe, seria as pessoas mais privilegiadas e quanto mais atrás tivesse menos privilégios. Aí, não sei quantas perguntas eram, mas sei lá, mais de 10 e aí, nisso tinha gente que estava lá no final da quadra já, tinha andado... Tipo, tinha todos os privilégios da folha e tinha gente que estava no início ainda, não tinha nada ali que representasse ele. Então foi tipo, um dia bem marcante, que todo mundo parou pra se olhar e vi que gerou comoção, a galera conversando depois sobre, tipo: “Caramba, não acredito que tenho tantos privilégios assim em relação a tal pessoa.” (BRUM, 2022, entrevista em áudio)

Em 2019 foi o segundo evento, já organizado pelo Comitê Permanente da Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER), entendendo aqui, a atuação interligada com o CAprexts. O nome desta edição foi “Lutar, se expressar, re-existir!”.

<sup>55</sup> Disponível em: <https://apacap.org/2018/11/05/divulgacao-cap-ufrj-dia-nacional-da-consciencia-negra/>

**ERER** Comitê Permanente de Educação para as Relações Étnico-Raciais do CAP-UFRJ  
**CONVIDA:**

**Ocupações negras no CAP 2019**  
**LUTAR, SE EXPRESSAR, RE-EXISTIR!**

**Atividade de encerramento**  
**23 DE NOVEMBRO DE 2019**

**10h** Roda de conversa  
**LUGARES DE LUTA**

**Aline Mala**  
Estratégias e (re)existência negra frente ao genocídio

**Clementino Junior**  
Acesso ao ensino superior no Cinema

**Dani Balbi**  
Apropriação cultural e os dispositivos simbólicos de opressão

**12h30** Oficina de Colagem  
**MEMÓRIA DA PERIFERIA**

**Ambulante Cultural MV Hemp**  
Pai do CAP-UFRJ

**13h30**  
**INTERVENÇÕES ARTÍSTICAS**

**CAPretis**  
Coletivo estudantil CAP-UFRJ

**15h**  
**RODA DE JONGO**

**Grupo Afrolaje**

**MOSTRA DE ARTES VISUAIS**  
**FEIJOADA: R\$15,00**  
Apenas para reservas até o dia 22/11 com Edmilson (DAE)

Evento gratuito e aberto à Comunidade escolar  
Colégio de Aplicação da UFRJ  
Rua J. J. Seabra, s/n - Jardim Botânico - RJ

Realização:  
**ERER CAP-UFRJ**  
Comitê Permanente de Educação para as Relações Étnico-Raciais

Apoio:  
**GRÊMIO ESTUDANTIL** **APACap**

Figura 11 - Evento Ocupações negras no CAP (2019)

Em 2020, por conta da pandemia, foram realizadas diversas conversas/apresentações *online* de forma síncrona (*live*), o que possibilitou a abertura de mais eventos, com diferentes atores em locais mais distantes como, por exemplo, realizar um diálogo com a realidade indígena na região nordeste, devido os graves ataques corridos contra os povos originários durante o governo do ex-Presidente Jair Bolsonaro (2019-2022). Deste modo, o evento de 2020 foi renomeado como “Ocupações Negras e Indígenas”, tendo como tema: Diálogos para uma escola étnica e racialmente referenciada: vivências, experiências e desafios”.



Figura 12 - Evento *online* Ocupações Negras e Indígenas (2020)<sup>56</sup>

Em 2021, o evento também ocorreu de maneira remota e no decorrer do segundo semestre, não apenas no mês de novembro, com o objetivo de discutir as questões negras e indígenas no decorrer do ano letivo, de forma mais pulverizada. O tema proposto foi: “(Re)existências na escola”



Figura 13 - Evento *online* Ocupações Negras e Indígenas (2021)<sup>57</sup>

<sup>56</sup> *Live* mesa de abertura, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=yYvBFQVVipo&t=19s>

<sup>57</sup> *Live* mesa de abertura, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=lWakTfxIpdY>

Os dois eventos, de 2020 e 2021, com todas as mesas e discussões estão disponíveis gratuitamente e são encontrados na íntegra no Youtube CAP<sup>58</sup>. O último evento até aqui, ocorreu presencialmente no CAP-UFRJ, em 2022.



Figura 14 - Evento Ocupações Negras e Indígenas no CAP (2022)

Destaca-se que as imagens referentes aos eventos foram condensadas apenas para apresentar suas realizações, sem aprofundar cada oficina, debate ou proposta. Com isto, destaca-se a do EREr, especialmente, no período da pandemia e, consequente, desmobilização do CAprexts, em seguir promovendo os eventos, com maior integração com o corpo docente, técnico e de responsáveis.

Agora que trouxemos toda a contextualização política do Coletivo de Estudantes Negrxs, apresentamos algumas curiosidades sobre o CAprexts que não foram citadas neste

<sup>58</sup> Página digital disponível em: <https://www.youtube.com/@youtubecap7849>

estudo, até o momento: 1) O símbolo do CAprexts e, agora também do EREER, é uma flor. A camélia remete ao movimento “Resistência das Camélias”, símbolo de liberdade no movimento abolicionista<sup>59</sup>; 2) O nome “CAprexts”, com o “x”, remete a inclusão da pauta sobre questões de gênero, ao não demarcar um binômio (masculino e/ou feminino), o que demonstra sua aproximação com outras questões sociais; 3) O CAprexts, por não ser uma organização política dentro da estrutura escolar, não tem meios de arrecadação de fundos próprios. Por isso, como a ajuda do Grêmio Estudantil, desde 2018, são comercializadas camisas próprias que podem ser utilizadas como uniforme na escola.



Figura 15 – Símbolo do CAprexts e do EREER simboliza liberdade

Diante de toda explanação feita, entende-se que a compreensão política e cultural neste movimento se faz presente no cotidiano da escola e, conseqüentemente, nas práticas pedagógicas e administrativas. Desta maneira, a permanência e continuidade do CAprexts se faz necessária como espaço para troca de saberes, aprendizagem coletiva e potente formação política e cidadã. Neste sentido, Felipe a reforça como prática democrática:

É uma prática democrática. Porque a gente inclui todas as pessoas. Não só negros ou brancos. A gente inclui todo mundo. A gente quer que realmente todo mundo participe. E quanto mais pessoas puderem participar, melhor. Porque aí mais pessoas vão conhecer a nossa causa. Não adianta a gente falar dos nossos problemas e tentando explicar isso pra gente. Porque a gente já sofre, a gente já sabe. A gente precisa de mais pessoas que venham e se conscientizem com a nossa causa e tomem conhecimento. Então, quanto mais pessoas de mais diversidade dentro do nosso grupo, melhor. (RETTO, 2022, entrevista em áudio)

Partindo desta visão amplificadora, seguiremos refletindo sobre o futuro deste Coletivo e sua manutenção no espaço escolar.

<sup>59</sup> Disponível em: <https://outraspalavras.net/outrasmidias/13-de-maio-a-resistencia-das-camelias-e-a-abolicao-tardia/>

### 3.3 Perspectivas e sonhos futuros: Reflexões sobre a manutenção e continuidade do CAprexts-UFRJ

A partir de 2019, com a implementação do Comitê Permanente para a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER), o debate sobre as questões Étnico-Raciais ganha um novo *status* no CAp-UFRJ, possibilitando ampliar as reflexões e ações pedagógicas.

Retomando a visão da diretora, que não “sabia identificar se existia o CAprexts sem o ERER”, considera-se que esta integração ocorreu e ocorre, como um movimento objetivo de sobrevivência e articulação política, mas não apaga ou reduz sua importância no quadro organizacional.

Apesar de alguns obstáculos e permanências que ainda existem no CAp UFRJ, a resistência da maior parte da comunidade escolar é cada vez maior. Se, por um lado, alguns podem minimizar as necessidades de mudanças, por outro lado, diversos estudantes e outros atores da comunidade CApiana, sobretudo com o engajamento do coletivo CAprexts, pretendem, continuamente, deixar o debate sobre a questão negra inabalável, inalterável e inflexível (CAMPELLO, AKEMI, ALVES E ALVES, 2017, p. 141)

Quanto aos desafios da manutenção e (re)existência deste Coletivo, como relatado o período pandêmico foi um hiato nas relações sociais e ações estudantis. Em 2022, foi retomado por outro grupo de estudantes que estão no Ensino médio e já observam os desafios de manterem a atuação do Coletivo viva. Ao sair, em 2021, Núbia informa o quadro de estudantes no CAprexts:

Mas quando eu saí, tinha muita pouca gente no movimento negro. Muito pouca. Acho que tinha eu e a Beatriz só. Só tinha nós duas. E ficou praticamente um ano sem ter nada. Sem ter ações do movimento. Tinha voltado as aulas presenciais e não tinha mais o movimento. Foi começar agora, tipo, esse mês, que a Beatriz me mandou mensagem, pra conseguir montar de novo o movimento. Eu acho que caiu, deve ter decaído um pouco, né? Pelo jeito que o movimento foi tratado na escola. Mas contato, contato mesmo, eu não tive com escola, depois desse período que eu saí. (LARA, 2022, entrevista em áudio)

Apesar do esvaziamento, vêm se reconfigurando e buscando retomar as suas reflexões. Felipe Retto como um dos integrantes do atual Coletivo, destaca o trabalho que vem sendo feito e os desafios até o momento.

É... a gente tem chamado todos os grupos, todas as salas, têm falado com todo mundo. Não só por ser negro. A gente tem chamado todo mundo e falado coletivamente. As pessoas que a gente vê que tem mais interesse que as pessoas negras que querem participar e não têm conhecimento, a gente chama e fala, é assim... Explica melhor como se desenvolve e chama pra fazer parte ou da organização ou de uma suborganização. Aí eu também tava propondo a ideia de deixar uma pessoa por ano, que seria uma pessoa por ano, entre os mais novos, pra ajudar eles a entenderem, porque são duas palestras diferentes, que a gente faz. Pro ensino médio e pros mais novos. Então a gente tá pensando em incluir eles. Quando eu era mais novo, por



exemplo, a gente não era chamado pra participar das reuniões. Pra ter mais conhecimento. A gente só ia se você quisesse. Você tivesse realmente buscando muito aquilo, tendo interesse. A gente tá querendo realmente chamar eles, fazer que eles tenham conhecimento da causa, se envolvam mais. Entendeu? Ter mais envolvimento. (RETTO, 2022, entrevista em áudio)

Observa-se a busca pelo envolvimento de mais estudantes, não apenas pessoas negras, para compartilhar saberes e refletirem juntos é um fenômeno recente. Ainda, a compreensão da necessidade em expandir os estudantes mais novos nesta dinâmica demonstra o entendimento que “para não morrer no caminho”, precisa estar junto com a Diversidade.

No decorrer deste trabalho trouxemos a participação dos coletivos estudantis na organização escolar, na reflexão racial do CAP-UFRJ. Neste ponto, acredita-se na consolidação do CAPrexts como movimento, apesar de não ter datas ou marcos específicos, apenas sua forma orgânica, acreditamos ser necessário marcar alguns acontecimentos.

A publicação do artigo “A questão negra no CAP: rupturas e perspectivas”, em 2017, demonstra-se como a anunciação do interesse e início das discussões sobre a questão negra. Intensificado no período de 2018-2019, o compreendemos como sua consolidação. A partir de 2020, com o surgimento e organização do ERER, o CAPrexts integra este grupo, mas continua atuando na subjetividade, acolhimento e aquilombamento estudantil.

O Comitê Permanente para as Relações Étnico-Raciais (Erer) do Colégio de Aplicação da UFRJ, entende-se como um grupo que pensa coletivamente as Relações Étnico-Raciais na escola pública, possibilitando e ampliando o debate sobre esta temática, de maneira contínua. Nele, integram professores, responsáveis, estudantes e funcionários. Através de reuniões, leituras e diálogos, entende-se que este Comitê traz as contradições deste debate ao espaço escolar, de forma formalizada, devido sua instauração em 06 de agosto de 2019<sup>60</sup>.

Em todo decorrer das entrevistas poucas perguntas foram estruturadas, apenas algumas como forma de organização das ideias. Porém, aos jovens negros entrevistados, foram feitas duas perguntas que considero relevantes para este capítulo, ao sintetizar a essência, a identidade negra e (re)existência neste espaço. A primeira, “Qual a necessidade de ter um coletivo de estudantes negros num colégio como o CAP-UFRJ?”, tendo as seguintes respostas:

Ah, acho que é uma importância total, uma necessidade ter o CAPrexts lá dentro. Porque ainda é um colégio muito elitista. É um colégio na Lagoa, que é um dos metros quadrados mais caros no Rio de Janeiro. Quem pode chegar ali com mais facilidade, são os alunos de Zona Sul mesmo. Que geralmente são brancos, de classe alto. E os alunos de classe mais baixa e negros, moram mais longe ou então não têm a facilidade de acesso pra chegar, não tem passagem ou a mãe não consegue levar, quando são alunos mais novos, né? Ou então desde muito novos tem que sair sozinho de casa, pra se aventurar pegando um ônibus, um trem, numa cidade como o Rio de Janeiro, que é superperigosa. E pegando metrô, vindo de Irajá, vindo pra escola no 7º ano. E tipo,

---

<sup>60</sup> Resolução CONDIR Nº1, 2019

alunos de 14, 13 anos, tendo que atravessar o Rio de Janeiro sozinho, pra chegar no CAP Então, o CAPretxs é um lugar que reúne essas personalidades e a gente consegue se aconchegar um com o outro, conversar e falar dos nossos problemas que a gente tá passando no nosso dia a dia ali, que a gente se entende, né? Que sendo pessoas negras, a gente compartilha algumas das mesmas experiências. Então, ali a gente consegue ter um conforto dentro desse espaço, que muitas vezes a gente não se sente incluído. (BRUM, 2022, entrevista em áudio)

Aqui, retomamos a questão do distanciamento físico, que muitas vezes pode ser interpretado como uma barreira intransponível ou, de acordo com a entrevista com a orientadora Glaucia Martins, uma “corrida com obstáculos”.

Ah, pra mim é essencial, porque mesmo sendo um público de qualidade, quase não tinha estudantes negros na escola. Professores, inclusive, negros, acho que se eu tive um foi muito, entendeu? A escola precisa disso, sabe? De ter um lugar que acolha os estudantes negros dentro da escola. Porque, vai que eles desistem? Porque, eu vi algumas situações de racismo lá dentro e ficava “Pô, como é que vai querer aguentar ficar nessa escola”. Então, tem um apoio, tem um grupo que ela possa se reconhecer, que ela possa desabafar, sobre como tá sendo a situação dela na escola, de como ela não conseguir se sentir incluída ou não ver questão de identidade lá dentro. E ela chegar com um grupo de pessoas e falar assim: “Pô, tá acontecendo isso comigo.”. E aí, a pessoa falar: “Tá acontecendo comigo também.”. Vai querer continuar ali. Vai querer compartilhar, vai querer continuar vivendo ali. Porque é importante ter pessoas negras num colégio como o CAP Entendeu? E elas precisam querer continuar nesses colégios, porque se não vai continuar horrível o Brasil do jeito que tá. (LARA, 2022, entrevista em áudio)

O enfoque da fala da Núbia Lara está voltado para o acolhimento, apoio mútuo e a necessidade de aquilombamento entre jovens negros que se sentem excluídos, mas que precisam continuar ocupando e “incomodando” tais estruturas sociais, aqui destaco a visão dúbia de privilégio, valorização e excelência.

É, primeiramente nós negros termos um lugar seguro dentro da escola. A gente possa falar o que acontece e a gente possa contar os nossos problemas do dia a dia. Também pode tentar resolver. Porque a gente sabe que se a gente for chegar na direção, falar algo sobre racismo, a direção pode levar a sério, mas não tomar nenhuma providência. E a gente pode realmente tentar fazer com que a direção tome alguma providência, tome alguma atitude, a gente pode cobrar. Um coletivo negro, eu acho que a gente tem mais voz e mais responsabilidade. Porque todo mundo que tá envolvido ali, tá trazendo... não tá falando só por você, tá falando pelo coletivo inteiro. Então, traz uma responsabilidade muito maior. Da gente ter mais seriedade, ter respeito, saber as coisas que a gente tá fazendo, pra poder ensinar as pessoas certo, não ter só mais uma aula de não fazer racismo... Entendeu? (RETTO, 2022, entrevista em áudio)

Nesta fala, entende-se que Felipe é categórico na função pedagógica e seu posicionamento político de união, a fim de ocupar espaços de diálogo e compreensão das realidades dos jovens negros, dentro e fora do Colégio.

A exemplo das reflexões apontadas sobre o seu reconhecimento racial e o sentimento de apoio ofertado pelo CAPretxs, a escolha profissional é um momento decisivo na vida dos(a) jovens. Sobre esse ponto, Núbia relata que a atuação no CAP-UFRJ, contribuiu para este momento e para aprender a lidar com os seus sentimentos futuro:

Quando eu entrei, queria muito ir pra FAU<sup>61</sup>, mas eu sabia que lá era muito elitizado. Porque o curso é muito caro, as pessoas não têm muito acesso aos materiais e etc. Só que como eu entrei no CAP, eu tava mais envolvida nesse meio de, além de ser minoria, a gente tá tendo que lutar pelas coisas, ter que fazer de tudo pra conseguir tá lá dentro. Sabia que ia ter poucas pessoas negras na escola. E o CAPretxs me ensinou a lidar com isso. Sabe? De você tá num lugar que tem pouca gente como você e você conseguir levar isso. Porque eu tinha muito medo de chegar na faculdade e ficar muito deslocada, não conseguir conviver com o ambiente, não conseguir lidar com as matérias. Porque tava com um peso não só curricular, mas também pessoal, sabe? Não conseguir se relacionar com as pessoas, etc. Mas aí com o CAP, eu consegui me envolver mais com essas coisas, consegui lidar melhor com essas questões raciais, etc. (LARA, 2022, entrevista em áudio)

A segunda pergunta aos jovens foi: “Qual recado você deixa para os futuros estudantes negros do CAP-UFRJ?”

Se juntem, ocupem espaço. É o espaço de vocês, é nosso. A gente tem que ocupar mesmo. Tem que tá, tem que brigar pelas nossas necessidades. Não vamos aceitar só as realidades da maioria dali, que são elitistas. Muitos professores dali, vem só da Zona Sul, não conhecem realmente a nossa realidade. Então vamo brigar mesmo, vamo pra cima e mostrar que a gente não pode ser equiparado nesse sistema que prega a meritocracia pra todo mundo (...) (BRUM, 2022, entrevista em áudio)

Gente, não desiste do movimento. Que o movimento é importante pra gente. É o momento da gente se acolher, o momento da gente se apoiar, botar as questões pessoais de cada um ali em jogo, pra gente ter alguém pra se relacionar. E é muito importante resistir dentro do CAP, porque é um colégio muito elitizado e a gente precisa ocupar esses espaços, pra que a gente consiga ter melhores oportunidades na vida. Não só aceitar o que é dado pra gente. (LARA, 2022, entrevista em áudio)

Primeiro, força, né, que vocês vão precisar! Que nossa escola não é fácil. É, mas um recado que eu gostaria de dar pra eles, é que ser resiliente. Entendeu? Se abrir, porque, como a gente já falou, o coletivo negro se abrir pro CAPretxs, porque o coletivo negro, ele existe pra gente se ter voz, ser ouvido e ser abraçado. Porque, muitas vezes a gente sofre preconceito e guarda pra gente. E não expõe isso, não demonstra, é tipo de desgosto, descontentamento com isso. E eu acho que a gente tem que se abrir, poder falar, principalmente, não ter medo. Entendeu? (RETTO, 2022, entrevista em áudio)

Diante do exposto, identifica-se a representação estudantil como meio possível de maior integração entre a comunidade escolar (corpo docente e discentes, funcionários da educação, direção escolar, responsáveis e comunidade) e a construção da juventude negra como forma de identidade, acolhimento e pertencimento. Para tanto, atuais e futuros(as) estudantes negros(as):

**OCUPEM, NÃO DESISTE DO MOVIMENTO E FORÇA!**

---

<sup>61</sup> Faculdade de Arquitetura e Urbanismo (FAU), da UFRJ.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considera-se que este projeto teve muitos desafios até a conclusão da dissertação. Contudo, as parcerias e amizades que a realização deste estudo promoveu, despertaram a vontade de realizar um trabalho de relevância acadêmica, social e representatividade estudantil negra.

No decorrer do texto pode ser notado muitos questionamentos, inquietações, impasses e desejos, o que diz muito sobre seu sentido inquietante e inovador, a fim de contribuir para a educação pública, gratuita, socialmente referenciada, plural e diversa.

Como considerações finais, entende-se que as reflexões apresentadas nesta pesquisa cumprem seu papel inovador. Para tanto, foram contextualizadas as legislações existentes e o percurso histórico de valorização social do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Desta maneira, foi feito um levantamento de instituições de aplicação pelo país, realizadas entrevistas, tendo como base de conhecimento, suas experiências neste local. Destaco que, a atuação como professora/orientadora educacional, no período de 2019 a 2021, foi pessoalmente fundamental e, caso não tivesse ocorrido, dificilmente este projeto seria concretizado. Agradeço ao conjunto de docentes, discentes e demais funcionários(as) que tive o prazer de conhecer, trocar e ouvir.

Relatado no meu memorial de formação, o fato de ter aprendido nesta instituição a atuar de maneira mais coletiva possível, trouxe uma grata esperança para que este modelo de organização e gestão possam ser trabalhados e desenvolvidos em outras instituições de ensino, tanto pública como privada.

Entendendo o Projeto Político Pedagógico (P.P.P) como documento que formaliza e influencia as decisões e transformações no espaço escolar, este trabalho visa contribuir na crítica do atual P.P.P que, até o momento, não foi atualizado no tocante as Relações Étnico-Raciais ou sobre a política de acesso e permanência à estudantes cotistas, sejam nas questões de cunho racial, gênero, deficiência física ou sociocultural. Com relatado na entrevista com a Direção do CAp-UFRJ, tais tensões e reflexões já estão em curso e, constantemente, suscitam novos questionamentos e considerações para gestão escolar.

No decorrer desta dissertação, foi possível observar diferentes questões que atravessaram a minha prática em um processo pessoal dolorido e renovador para me tornar uma pessoa e uma profissional melhor. Me reconhecer como professora e mulher negra foram necessários para estudar e aprender a me relacionar com os meus de outras formas, especialmente, pautada no ouvir.

Como foram trazidas muitas questões, alguma respondidas no decorrer do próprio texto, em resumo, considero que a existência de um Coletivo de estudantes negros(as) como potente ação pedagógica e cidadã, ao possibilitar um espaço coletivo de troca, acolhimento e luta pelos seus interesses. Tais coletivos estudantis, de alguma maneira, tensionam, influenciam e reorganizam a escola, sua organização e gestão, possibilitando movimento e produção de sentido e ampliando sua visão de mundo. Para tanto, esta pesquisa, apesar de evidenciar uma única instituição, pode ser considerada em outros espaços.

Para tanto, se faz necessário evidenciar a produção sentido pelo viés da identidade e respeitando a Diversidade, trabalhando as Relações Étnico-Raciais como centro das decisões pedagógicas, não apenas em datas comemorativas, mas influenciando o currículo.

Como objeto de estudo foi proposto identificar o Coletivo de estudantes negros do CAp-UFRJ (CAprexts), analisando os fenômenos históricos e os que estão em curso nos últimos anos, trazendo como objetivo principal, realizar um estudo sobre a representatividade estudantil negra, refletindo sobre a participação discente nos espaços decisórios e na organização do Colégio de Aplicação da UFRJ. Desta forma, lançamos um olhar, sobre sua atuação, surgimento, seus aspectos representativos e implicações na organização escolar. Assim sendo, consideramos que a existência deste Coletivo trouxe novas formas de compreender as demandas sociais dos estudantes, em conjunto com a chegada de novos(as) docentes dispostos(as) a problematizarem o *status quo*. Ainda, sua existência é fruto de um trabalho pedagógico voltado pela autonomia na instituição.

Este trabalho entende que os objetivos específicos, também foram atingidos ao apresentar o fenômeno do coletivo de estudantes negros do CAp-UFRJ (CAprexts) e as transformações que em curso; Compreender a relação dos sujeitos na gestão do CAp-UFRJ, aqui destacamos a realização das entrevistas com profissionais, egressos e estudante; e, Produzindo um sítio eletrônico como produto da pesquisa.

De tal forma, a pergunta central que instigou a realização deste trabalho “De qual forma o Coletivo de estudantes Negrxs se constitui na escola e em quais aspectos a sua presença age nas práticas pedagógicas e institucionais?”, foi respondida como proposta positiva no decorrer da argumentação.

Destacamos como pontos a melhorar ao CAprexts, a importância de analisar os impactos da rotatividade de estudantes e/ou funcionários temporários na manutenção e/ou renovação dos seus ideais e valores. Tendo em vista que as principais ações permanecem voltadas aos estudantes do Ensino Médio, que requer ações planejadas para trabalhar com estudantes dos Anos Iniciais e Ensino Fundamental. Sobre este ponto, como destacado na

entrevista com atual estudante, observa-se esta proletização já está em curso, ao ampliarem para demais estudantes visando fortalecer laços e parcerias.

Entende-se que a reflexão gerada na pesquisa também contribui para um olhar sobre a juventude e seus processos identitários, baseando-se na construção de coletivos representativos como espaço de troca de saberes, contribuindo para uma sociedade democrática, plural, humana, que articule políticas para equidade. Assim, destacamos o Coletivo CAprexts como prática educativa.

Destaco sua criação e manutenção como ação antirracista direta promovida pelo corpo estudantil, de empoderamento e aquilombamento, desde 2018, influenciando outras ações como a implementação do Comitê Permanente da Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER - 2019). Como também, o bojo das discussões sobre ações afirmativas que, em 2020, levaram ao primeiro edital de ingresso de estudantes através de cotas raciais nesta instituição com mais de 70 anos de história. Considera-se como recentes tais debates e ainda há muitas discussões sobre as políticas de garantias de permanência nesta instituição, porém tornam-se relevante na historicidade do CAP-UFRJ.

Considerando que tal Coletivo é bastante específico, esta pesquisa visou pontuar a participação estudantil em uma única instituição de ensino, o que não considera as ações existentes em outras. Contudo, a realização deste trabalho trouxe um olhar sobre as mudanças didática-pedagógica ocorridas na organização, no período de 2018 a 2022, o que colabora no registro da sua historicidade. Como também, destacou-se a temática da juventude negra neste espaço.

Observou-se que, de maneira inicial, o Colégio de Aplicação da UFRJ, vem buscando repensar suas práticas pedagógicas e de gestão escolar, ao promover meios de democratização, ao adotar políticas públicas para seu acesso e discutindo políticas de permanência. Identificam-se tais passos favoráveis para a reflexão das Relações Étnico-Raciais nesta instituição. Contudo, ainda, não necessariamente com vistas a práticas antirracistas.

Evidenciando a rotatividade de estudantes, têm-se como ponto chave a necessidade de um trabalho pedagógico coeso e permanente de empoderamento dos(as) estudantes negros para atuarem de forma direta e organizada. Também, que os(as) demais estudantes, possam compreender a complexidade do debate racial no país, a fim de, contribuir com as ações e reflexões antirracistas na instituição. Entende-se que será essencial aos futuros gestores, professores, licenciados e funcionários, a constante reflexão para mudanças práticas, valorizando e favorecendo a autonomia das organizações estudantis.

Apesar dos avanços, a mudança de cultura se dá gradualmente, entende-se que esta transformação epistemológica ainda é recente no histórico do CAp-UFRJ, o que ainda se faz necessário a existência de grupos a fim de continuar a problematizações e tensão em curso sobre este tema. Apesar disso, foi considerado relevante a formação politizada de docentes, estudantes e da gestão escolar em buscar melhorar suas práticas.

Desta maneira, considera-se que instituições de ensino que tenham coletivos de representação discente – aqui, destacamos àqueles voltados na reflexão de estudantes negras(os) e/ou um comitê permanente de Educação para as Relações Étnico-Raciais -, contribuem positivamente no constante debate entre profissionais da educação, fortalecendo a mudança de perspectiva do currículo, visando uma educação antirracista.

Conclui-se que, a representação estudantil possibilita o desenvolvimento da identidade, subjetividade e coletividade negra, colaborando na gestão democrática, ao pensar a diversidade em instituições de ensino, valorizando esta ação como potência para uma aprendizagem significativa e no processo de letramento racial da comunidade escolar. Sabe-se dos desafios provocados de desinvestimento da educação pública federal nos últimos anos (2017 a 2022), mas espera-se um compromisso da instituição analisada para o avanço, celeridade e continuidade das ações em curso.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Alzira Alves de. **Intelectuais e guerreiros**: o Colégio de Aplicação da UFRJ de 1948 a 1968. Rio de Janeiro: editora UFRJ, 1992.

ALMEIDA, Mônica Andréa Oliveira; Andrade, Marcelo Gustavo Andrade de Souza (orientador); Miranda, Claudia (coorientadora). **Ação Afirmativa de corte racial na Educação Básica em uma escola de excelência**: a experiência do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira – CAP/UERJ. Tese de Doutorado em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2016.

ALVAREZ, Denise; FIGUEIREDO, Marcelo; ROTENBERG, Lucia. Aspectos do regime de embarque, turnos e gestão do trabalho em plataformas *offshore* da Bacia de Campos (RJ) e sua relação com a saúde e a segurança dos trabalhadores. **Revista Brasileira de Saúde ocupacional**, v. 35, n. 122. São Paulo, 2010. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rbso/v35n122/a04v35n122.pdf>>. Acesso em: 16/01/2021.

ARROYO, M. Políticas Educacionais, igualdades e diferenças. In.: **RBPAAE**. v. 27, nº 1, p. 83-94, 2011.

BARREIROS, C. H. A escrita é um processo difícil! (O que pensam estudantes oriundos de prés comunitários sobre a leitura e a escrita na universidade). In: 27ª Reunião Anual da **ANPEd**, Caxambu, 2004.

BENTO, Maria Aparecida Silva. **Pactos narcísicos no racismo: branquitude e poder nas organizações empresariais e no poder público**. Tese (doutorado). Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. São Paulo: p. 169, 2002.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. A Reprodução: **Elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Trad. Reynaldo Bairão. Petrópolis-RJ. Ed. Vozes, 2008.

BRASIL. Decreto-Lei nº 9.053, de 12 de março de 1946. Cria um ginásio de aplicação nas Faculdades de Filosofia do País. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-9053-12-marco-1946-417016-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 20/01/2020.

\_\_\_\_\_. Decreto-Lei nº 72.846, de 26 de setembro de 1973. Regulamenta a Lei 5.564, de 21 de dezembro de 1968, que prove sobre o exercício da profissão de orientador educacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 1973.

\_\_\_\_\_. Lei nº 5.564, de 21 de dezembro de 1968. Prove sobre o exercício da profissão de orientador educacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 1968.

\_\_\_\_\_. Lei nº 7.398, de 4 de novembro de 1985. Dispõe sobre a organização de entidades representativas dos estudantes de 1º e 2º graus e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 1985.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 1996.

\_\_\_\_\_. Lei nº 12.084, de 12 de janeiro de 1996. Assegura a livre organização estudantil e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 1996.



\_\_\_\_\_. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 2003.

\_\_\_\_\_. Lei 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". **Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília**, 2008.

\_\_\_\_\_. 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 República Federativa do Brasil**, Brasília, 2012.

\_\_\_\_\_. Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2012. Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nºs 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 2012.

\_\_\_\_\_. Portaria MEC nº 959, de 27 de setembro de 2013. estabelece as diretrizes e normas gerais para o funcionamento dos Colégios de Aplicação vinculados às Universidades Federais. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 2013. Disponível em: <<https://nditeste.paginas.ufsc.br/files/2013/10/Portaria-959-de-27-de-setembro-de-2013.pdf>>. Acesso em: 05 setembro 2022.

\_\_\_\_\_. Regimento interno da Universidade Federal do Rio de Janeiro [virtual]. Atualizado em 25 de janeiro de 2021. Disponível em: <<https://ufrj.br/acao-a-informacao/institucional/estatuto/>>. Acesso em: 01/02/2021.]

BRUM, Miguel. Entrevista 1, arquivada em Mp3. Entrevistadora: Tatia Lourenço Viana, autorizada através de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Rio de Janeiro, 2022.

CAMPELLO, Marcelo; AKEMI, Isis; ALVES, Marina e ALVES, Yasmin. A questão negra no CAp: rupturas e perspectivas. **Revista Perspectiva em educação básica**, v. 1, p. 133-142, 2017.

CANDAU, V. M. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo sem Fronteiras**, Rio de Janeiro, v.11, n. 2, 240-255, 2011.

CARVALHO, José Jorge de. **As ações afirmativas como resposta ao racismo acadêmico e seu impacto nas ciências sociais brasileiras**. Série Antropologia, Brasília, 2004. Disponível em: <https://ufrgsprocotas.noblogs.org/gallery/1244/Serie358empdf.pdf>. Acessado em: 08/12/2020.

CUNHA, Maria Isabel da. CONTA-ME AGORA! as narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo. v. 23, n.1/2, p. 189-195, jan./dez. 1997.

DAYRELL, J, A Escola "faz" as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 1105-1128, out. 2007. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2228100.pdf>>. Acesso em: 10/10/2020.

EVARISTO, Conceição. *Escrevivências da afro-brasilidade: história e memória*. **Releitura**, Belo Horizonte, n. 23, 2008.

FIGUEIREDO, Angela. A marcha das Mulheres Negras conclama por um novo pacto civilizatório: descolonização das mentes, dos corpos e dos espaços frente às novas faces da colonialidade do saber. In: COSTA, Joaze Bernardino; TORRES, Nelson Maldonado; GROSGOUEL, Ramón. **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

GALVÃO, Fátima. Entrevista 4, arquivada em Mp3. Entrevistadora: Tatia Lourenço Viana, autorizada através de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Rio de Janeiro, 2022.

GARCIA, Regina Leite. AZEVEDO, Joanir, Gomes de. A orientação educacional e o currículo. Caderno de pesquisa, v. 48, p. 29-37, São Paulo, 1984. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/1410>

GOMES, Edson Soares. **Estigma e construção social de alunos-problemas: dilemas e perspectivas da Orientação Educacional**. Rio de Janeiro, 2020. Tese de Doutorado em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2020.

GOMES, Nilma Lino. Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. In: **Racismo e anti-racismo na educação: Repensando nossa escola**, 2001.

\_\_\_\_\_. **O Movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis: RJ, Vozes, 2017.

GOMES, Suely Ferreira Deslandes Romeu. & MINAYO, Maria Cecília de Souza. (organizadora). **Pesquisa social: Teoria, método e criatividade**. 28 ed, Editora Vozes. Petrópolis, RJ, 2009.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: A educação como prática da liberdade**. Tradução Marcelo Brandão Cipolla, Editora WMF Martins Fontes, 2ª ed, São Paulo, 2017.

JOVCHELOVITCH, Sandra & BAUER, Martin W. Entrevista narrativa. Capítulo 4. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som: Um manual prático**. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. 2ª edição. Petrópolis, RJ, Editora Vozes, p. 90-113, 2002.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação - episódios de racismo cotidiano**. Rio de Janeiro, Editora: Cobogá, 2019.

LARA, Núbia. Entrevista 2, arquivada em Mp3. Entrevistadora: Tatia Lourenço Viana, autorizada através de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Rio de Janeiro, 2022.

LÜDKE, Menga & ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas**. 2ª ed. Editora E.P.U, São Paulo, 2018.

MAFRA, Patrícia Henriques. **Uma escola contra a ditadura: a participação política do CAP-UFRJ durante o regime militar brasileiro (1964-1968)**. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em História Social, IFCS, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2006.

MARINO, Leonardo. Escola e Violência: a busca por uma ampliação do termo violência escolar frente a realidade brasileira. **Revista E-mosaicos**, v.8, n. 18, 2019.

MARTINS, Gláucia. Entrevista 3, arquivada em Mp3. Entrevistadora: Tatia Lourenço Viana, autorizada através de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Rio de Janeiro, 2022.

MARTINS, Gláucia Moreira Monassa. **PRESTÍGIO ESCOLAR: UMA CORRIDA DE OBSTÁCULOS** – um estudo sobre o Colégio de Aplicação da UFRJ. Universidade Estadual de Campinas, SP, 2015.

NASCIMENTO, Abdias. **O Quilombismo**, 2ª ed. (Brasília/ Rio: Fundação Cultural Palmares/OR Editora, 2002).

NASCIMENTO, Michelle Meneghin. **Grêmio estudantil do CEFET-MG: um estudo sobre o protagonismo juvenil e a promoção da igualdade de gênero e raça**. 2018. 128 f. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica, Centro Federal em Educação Tecnológica de Minas Gerais- CEFET-MG. Belo Horizonte, 2018.

NÓVOA, António Manuel Seixas Sampaio da. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**. v. 47, n. 166, 2017.

OLIVEIRA, Ane Caroline Amorim. “Quem Nunca Teve Origem Não Volta”: o direito da autodeclaração e seus impasses no acesso às vagas para indígenas no Ensino Superior. *Ilha – Revista de Antropologia* – ISSN 2175-8034, v. 22, nº 1, p. 07-40, 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.5007/2175-8034.2020v22n1p7>

OLIVEIRA, Daniela Motta de. O PAPEL DOS COLÉGIOS DE APLICAÇÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES. Instrumento: **Revista de Estudo e Pesquisa em Educação**. Juiz de Fora, v. 13, n. 1, 2011

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de e CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educ. rev.** [online], v. 26, n. 1, 2010.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão Democrática da Escola pública**. 4ª edição. Ed. Cortez, 2016.

PASCOAL, Mirian. et al. O ORIENTADOR EDUCACIONAL NO BRASIL. **Educação em Revista**, n. 47, p. 101-120, Belo Horizonte, 2008.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Colégio de Aplicação. Rio de Janeiro, pág. 01-10, 2016. Disponível em: <<https://www.cap.ufrj.br/images/PDF/PPP.pdf>>. Acesso em: 19/03/2022.

Relatório técnico. Violência armada e racismo: O papel da arma de fogo na desigualdade racial. Instituto Sou da Paz. **Relatório anual**, p. 01-43, São Paulo, 2021. Disponível em: <https://soudapaz.org/wp-content/uploads/2021/11/Violencia-Armada-e-Racismo.pdf>. Acesso em: 06/01/2023.

RETTO, Felipe. Entrevista 5, arquivada em Mp3. Entrevistadora: Tatia Lourenço Viana, autorizada através de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Rio de Janeiro, 2022.

SÁ, Teresa. Lugares e não-lugares em Marc Augé. **Tempo social**, revista de sociologia da USP, v. 26, n. 2, p. 209-229, 2014. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/ts/v26n2/v26n2a12>>. Acesso em: 09/03/2021.

SACRISTÁN, Gimeno; GÓMEZ. A. I. P. **O que significa o currículo?** In: Saberes e incertezas sobre o currículo. Ed. Penso. Porto Alegre, p. 16-35, 2013.

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

SPOSITO, Marília Pontes & CARRANO, Paulo César Rodrigues. Juventude e políticas públicas no Brasil. Revista Brasileira de Educação, n. 24, 2003. **Rev. Bras. Educ.** no.24, Rio de Janeiro, 2003, p. 16 a 39. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782003000300003>

TARDIF, Maurice. Os professores diante do saber: esboço de uma problemática do saber docente. In.: **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Editora Vozes, 2010.

\_\_\_\_\_, Maurice & RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, ano XXI, n 209 o 73, p. 209-244, 2000.

YIN, Roberto K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2ª Ed. Porto Alegre. Editora: Bookmam, 2001.