**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS**

RUTINÉIA CRISTINA MARTINS SILVA

ESCOLA E QUESTÃO RACIAL: A AVALIAÇÃO DOS ESTUDANTES

FRANCA

2013

RUTINÉIA CRISTINA MARTINS SILVA

ESCOLA E QUESTÃO RACIAL: A AVALIAÇÃO DOS ESTUDANTES

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, como exigência para obtenção do título de Doutora. Área de Concentração: Formação e prática profissional.

Orientadora: Profª Drª Djanira Soares de Oliveira e Almeida

FRANCA

2013

Silva, Rutinéia Cristina Martins

Escola e questão racial : a avaliação dos estudantes / Rutinéia
Cristina Martins Silva. –Franca: [s.n.], 2013
198 f.

Tese (Doutorado em Serviço Social). Universidade Estadual
Paulista. Faculdade de Ciências Humanas e Sociais.

Orientador: Djanira Soares de Oliveira e Almeida

1. Discriminação racial. 2. Relações raciais. 3. Análise de con-
teúdo (Comunicação). 4. Racismo. I. Título.

CDD – 301.451

RUTINÉIA CRISTINA MARTINS SILVA

ESCOLA E QUESTÃO RACIAL: A AVALIAÇÃO DOS ESTUDANTES

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, como exigência para obtenção do título de Doutora. Área de Concentração: Formação e prática profissional.

BANCA EXAMINADORA

Presidente: _____

Profª Drª Djanira Soares de Oliveira e Almeida

1º Examinador(a): _____

2º Examinador(a): _____

3º Examinador(a): _____

4º Examinador(a): _____

Franca, ____ de _____ de ____.

Aos estudantes afrodescendentes, sujeitos históricos desta pesquisa.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela existência.

Aos meus pais, pela concessão da vida.

À minha mãe e irmãos, auxiliares no cuidado com meus filhos.

À minha querida Professora Doutora (e outros títulos que a Academia não poderia mensurar) Djanira, pela valorização, confiança, orientação e amizade. Minha eterna referência.

À Fabiana com quem, juntamente com outros colegas excepcionais, formei um grande time durante os cursos de Mestrado e Doutorado.

Às professoras Dr^a. Cirlene Aparecida Hilário da Silva Oliveira e Dr^a. Márcia Pereira da Silva, pelas valiosas contribuições por ocasião do Exame Geral de Qualificação.

A todos os professores do Programa de Pós-graduação em Serviço Social da UNESP de Franca.

A todos os funcionários da UNESP, trabalhadores dedicados e em especial a Laura, Denis e Luzinete, pelas informações em momentos oportunos.

Às profissionais da Diretoria de Ensino de Franca-SP, facilitadoras deste trabalho, em especial à dirigente de ensino Prof^a Dr^a Ivani de Lourdes Marchesi e às professoras coordenadoras de núcleo pedagógico Michele Aímoli e Elza Helena Marqueti pela atenção, indicação e empréstimo de materiais de pesquisa.

À Marli e Sheila, diretoras das escolas onde se deu a pesquisa, pela paciência e boa vontade. Aos alunos, professores e gestores da Rede Estadual de Ensino, que gentilmente responderam às minhas indagações.

Ao meu marido Joel, companheiro de mais de uma década, que soube perdoar as ausências, mesmo quando estava presente.

Aos meus filhos lindos, Luís Felipe e Ana Luíza, pelo amor e paciência com uma mãe impaciente.

À minha querida filha Maria Fernanda, que veio ao mundo em pleno final de Doutorado, mostrando que este é o princípio e não as considerações finais.

A todos que me auxiliaram nessa jornada,

Muito obrigada.

“As pessoas nascem seres humanos, com determinadas diferenças que resultam de histórias diversas em lugares diferentes do planeta e tornam-se, por força da experiência de viver em sociedade, negros, brancos ou amarelos, ou seja, quem define o significado de ser negro, branco ou amarelo é a sociedade”.

(BENTO, 1999)

SILVA, Rutinéia Cristina Martins. **Escola e questão racial:** a avaliação dos estudantes. 2013. 198 f. Tese (Doutorado em Serviço Social) - Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Franca, 2013.

RESUMO

O tema desta pesquisa, que resultou em elaboração de tese de Doutorado, é o preconceito racial e as questões que o envolvem no ambiente escolar. Nesse sentido, o objetivo norteador da elaboração deste trabalho é a investigação de como os estudantes matriculados na 5ª série/6º ano do Ensino Fundamental avaliam o trabalho da escola a respeito da questão racial. Considera-se questão racial a relação existente entre os diversos grupos étnicos e raciais, tendo como foco o prejuízo social sofrido pelos descendentes de povos africanos que tem a aparência negra e não apenas características culturais desse grupo étnico, como a maioria do povo brasileiro. Na escola, são colocados dois focos: o ensino da história, cultura africana e afrobrasileira e a resolução de conflitos decorrentes das diferenças e do preconceito racial. Dessa forma, originam-se as perguntas utilizadas nas entrevistas com alunos, professores de História e gestores escolares a partir desses dois focos. Para a realização da pesquisa, foi construído um referencial teórico que permitiu conhecer aspectos da história das relações raciais no Brasil, no período posterior à abolição da escravatura, em 13 de maio de 1888. Esse estudo inclui o conhecimento de como a legislação concebeu a pessoa negra, como o movimento social negro se organizou em defesa dos direitos de seu povo, o que redundou em políticas como as ações afirmativas e a Lei 10.639/2003. Esse referencial teórico foi construído sob um prisma materialista histórico, o que leva em consideração as condições históricas vivenciadas pelos indivíduos e a influência das condições materiais na sociedade em que estão inseridos. Para o alcance dos resultados foi realizada uma pesquisa de campo, embasada em documentos institucionais e propostas governamentais de ensino, o que se completou com a análise feita a partir das respostas fornecidas nas entrevistas. Tais respostas foram interpretadas, tendo como referência o método Análise de conteúdo. Após a análise dos resultados, foi possível traçar um panorama de como ocorre a formação dos professores para a realização do trabalho com a questão racial e verificar como esse trabalho é recebido pelos estudantes.

Palavras-chave: escola. questão racial. avaliação. estudantes.

SILVA, Rutinéia Cristina Martins. **School and race question:** the evaluation of students. 2013. 198 f. Thesis (Ph.D. in Social Work) - Faculty of Humanities and Social Sciences, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Franca, 2013.

ABSTRACT

The theme of this research, which resulted in the preparation of doctoral dissertation is racial prejudice and the issues that surround the school environment. In this sense, the goal of guiding the preparation of this work is to investigate how students enrolled in grade 5/6 th grade elementary school work evaluated regarding the race issue. In this work, it is racial question the relationship between the various racial and ethnic groups, focusing on the social damage suffered by the descendants of African peoples which looks black and not just cultural characteristics of this ethnic group as the majority of the Brazilian people. At school, are placed two foci: the teaching of history and African and Afro-Brazilian culture and conflict resolution arising from differences and racial prejudice, so that these two foci arise the questions used in the interviews with students, teachers and managers of History school. To conduct the study, we built a theoretical framework that allowed us to know aspects of the history of race relations in Brazil in the period after the abolition of slavery on May 13, 1888, which includes the knowledge of how legislation conceived the black person as the black social movement organized itself in defense of the rights of black people, which resulted in policies such as affirmative action and the Law 10.639/2003. This theoretical framework was constructed under a historical materialist perspective, which takes into account the historical conditions experienced by individuals and the influence of the material conditions of the society in which they live. To achieve the results we conducted a field survey, based on institutional documents and proposed government education, which was completed the analysis from the answers given in the interviews. Such responses were analyzed with reference to the method of content analysis. After analyzing the results, it was possible to draw a picture of how is the training of teachers to carry out the work with the racial question, and see how the work is received by students.

Keywords: school. racial issue. evaluation. students.

SILVA, Rutinéia Cristina Martins. **Escuela y cuestión racial:** la evaluación de los estudiantes. 2013. 198 f. Tesis (Doctorado en Trabajo Social) - Facultad de Ciencias Humanas y Sociales, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Franca, 2013.

RESUMEN

El tema de esta investigación, que resultó en elaboración de tesis de Doctorado es el prejuicio racial y las cuestiones que lo envuelven en el ambiente escolar. En este sentido, el objetivo que orienta la elaboración de este trabajo es la investigación de como los estudiantes apuntados en la 5ª serie/6º año de la Enseñanza Fundamental evalúan el trabajo de la escuela a respecto de la cuestión racial. En este trabajo, se considera cuestión racial la relación existente entre los diversos grupos étnicos y raciales, teniendo como foco el prejuicio social sufrido por los descendientes de pueblos africanos que tienen la apariencia negra y no solo características culturales de este grupo étnico como la mayoría del pueblo brasileño. En la escuela, son presentados dos focos: la enseñanza de la historia y cultura africana y afrobrasileña y la resolución de conflictos oriundos de las diferencias y del prejuicio racial, de modo que de estos dos focos se originan las preguntas utilizadas en las entrevistas con alumnos, profesores de Historia y gestores escolares. Para la realización de la investigación, fue construido un referencial teórico que permitió conocer aspectos de la historia de las relaciones raciales en Brasil en el período posterior a la abolición de la esclavitud, el 13 de mayo de 1888, lo que incluyó el conocimiento de cómo la legislación concibió la persona negra, como el movimiento social negro se organizó en defensa de los derechos del pueblo negro, lo que resultó en políticas como las acciones afirmativas y la Ley 10.639/2003. Este referencial teórico fue construido bajo un prisma materialista histórico, lo que lleva en consideración las condiciones históricas vividas por los individuos y la influencia de las condiciones materiales en la sociedad en la que están inseridos. Para el alcance de los resultados fue realizada una investigación de campo, basada en documentos institucionales y propuestas gubernamentales de enseñanza, que completó el análisis hecho a partir de las respuestas fornecidas en las entrevistas. Tales respuestas fueron analizadas teniendo como referencia el método Análisis de contenido. Tras el análisis de los resultados, fue posible trazar un panorama de como ocurre la formación de los profesores para la realización del trabajo con la cuestión racial y verificar como este trabajo es recibido por los estudiantes.

Palabras llave: escuela. cuestión racial. evaluación. estudiantes.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1: MAPA DO BRASIL COM DESENHO DE MÁSCARAS AFRICANAS....	32
FIGURA 2: PROFESSORA AFRODESCENDENTE E ALUNOS EM RODA	73
FIGURA 3: MAPA DA CIDADE DE FRANCA E CIDADES VIZINHAS.....	113
FIGURA 4: FACHADA DA DIRETORIA DE ENSINO DE FRANCA.....	115
FIGURA 5: MENINOS EM FESTA	146

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1: PRINCIPAIS AÇÕES AFIRMATIVAS	60
QUADRO 2: INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR QUE ADOTAM COTAS EM SEUS PROCESSOS SELETIVOS	61
QUADRO 3: DADOS SOBRE A PROFESSORA COORDENADORA DE NÚCLEO PEDAGÓGICO (PCNP)	94
QUADRO 4: PAUTA DAS ORIENTAÇÕES TÉCNICAS	100
QUADRO 5: PROFESSORES E FUNCIONÁRIOS DA E.E. HANNAH ARENDT	118
QUADRO 6: DADOS QUANTITATIVOS DA E.E. HANNAH ARENDT	119
QUADRO 7: PROFESSORES E FUNCIONÁRIOS DA E.E. RUTH CARDOSO	120
QUADRO 8: DADOS QUANTITATIVOS DA E.E. RUTH CARDOSO	121
QUADRO 9: DADOS SOBRE AS PROFESSORAS COORDENADORAS	126
QUADRO 10: ENTREVISTA COM AS PROFESSORAS COORDENADORAS	127
QUADRO 11: DADOS SOBRE AS PROFESSORAS MEDIADORAS	133
QUADRO 12: ENTREVISTA COM AS PROFESSORAS MEDIADORAS	134
QUADRO 13: DADOS SOBRE OS PROFESSORES DE HISTÓRIA	139
QUADRO 14: ENTREVISTA COM OS PROFESSORES	140
QUADRO 15: DADOS SOBRE OS ESTUDANTES ENTREVISTADOS	147
QUADRO 16: O QUE ENTENDEM POR AFRODESCENDENTES	149
QUADRO 17: O QUE SE APRENDE SOBRE OS NEGROS	150
QUADRO 18: ESCOLA E RESOLUÇÃO DE CONFLITOS RACIAIS	154
QUADRO 19: COMO DEVERIAM SER RESOLVIDOS OS CONFLITOS RACIAIS	160

LISTA DE SIGLAS

ATP	Assistente Técnico e Pedagógico
ATPC	Aula de Trabalho Pedagógico Curricular
CNE	Conselho Nacional de Educação
CP	Conselho Pleno
CNPIR	Conselho Nacional de Promoção da Igualdade Racial
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DE	Diretoria de Ensino
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EE	Escola Estadual
FIPIR	Fórum Internacional de Promoção da Igualdade Racial
GRES	Grêmio Recreativo Escola de Samba
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação e Cultura
ONU	Organização das Nações Unidas
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNP	Professor(a) Coordenador(a) de Núcleo Pedagógico e Supervisão
SEPPIR	Secretaria Especial de Políticas para a Promoção da Igualdade Racial
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
 CAPÍTULO 1 CONSIDERAÇÕES SOBRE AS IDEIAS RACIAIS NO BRASIL: CONSTRUÇÃO E DESCONSTRUÇÃO DO PRECONCEITO RACIAL	 23
1.1 Raça, etnia, racismo e preconceito: análise de conceitos e definições	25
1.2 O período pré-abolição da escravidão: pensar o negro como pessoa livre.....	32
1.3 O período pós-abolição: algumas ideias raciais construídas	37
1.4 O negro e a legislação	42
1.5 Movimento negro no Brasil: apontamentos históricos	49
1.6 As ações afirmativas.....	56
 CAPÍTULO 2 QUESTÃO RACIAL NA ESCOLA	 64
2.1. Apontamentos sobre o preconceito racial na escola.....	66
2.2 Populações negras no currículo: o que dizem as propostas de ensino.....	72
2.2.1 Currículo: uma visão sociológica, antropológica e pedagógica.....	73
2.2.2 Questão racial na escola: uma trajetória curricular	79
2.3 Elementos para a prática docente em Educação para as relações etnicorraciais	87
2.4 Formação de professores para as questões raciais: relato de experiência de Franca-SP	93
 CAPÍTULO 3 OS PROCEDIMENTOS DA PESQUISA E A ANÁLISE DOS DADOS. .	 102
3.1 As referências teóricas	106
3.1.1 Modalidade da pesquisa	109
3.1.2 Os espaços da pesquisa.....	112
3.1.2.1 A Diretoria de Ensino da Região de Franca	114
3.1.2.2 As escolas pesquisadas	116
3.1.3 Os sujeitos da pesquisa.....	121
3.2 Pesquisa de campo: depoimentos, emoções e sentimentos dos sujeitos	122
3.2.1 Coleta e análise dos dados	123
3.2.2 Os professores coordenadores e as orientações docentes.....	125
3.2.3 Os professores mediadores: conflitos e valores	131

3.2.4 Professores e questão racial: uma proposta de trabalho em construção	138
3.2.5 A avaliação dos estudantes	142
3.2.5.1 <i>Criança e construção de direitos</i>	142
3.2.5.2 <i>Os estudantes entrevistados</i>	145
3.2.5.3 <i>Estudantes e afrodescendência</i>	147
3.2.5.4 <i>Aprender sobre os povos negros</i>	150
3.2.5.5 <i>Escola e resolução de conflitos raciais</i>	153
3.2.5.6 <i>Como deveriam ser resolvidos os conflitos raciais na escola</i>	159

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	163
----------------------------------	------------

REFERÊNCIAS.....	170
-------------------------	------------

APÊNDICES

APÊNDICE A - Roteiro de entrevista com a professora coordenadora de núcleo pedagógico da Diretoria de Ensino de Franca (PCNP)	182
APÊNDICE B - Roteiro de entrevista com as professoras coordenadoras	183
APÊNDICE C - Roteiro de entrevista com as professoras mediadoras	184
APÊNDICE D - Roteiro de entrevista com os professores de História	185
APÊNDICE E - Roteiro de entrevista com os alunos da 5ª série/6º ano	186

ANEXOS

ANEXO A - Termo de consentimento livre e esclarecido.....	188
ANEXO B - Registro das Orientações Técnicas realizadas em 2,3 e 4/4/2013.....	189

INTRODUÇÃO

QUEM TÁ GEMENDO?

*Quem tá gemendo
Negro ou carro de boi?*

*Carro de boi geme quando quer
Negro não
Negro geme quando apanha
Apanha para não gemer*

*Gemido de negro é cantiga
Gemido de negro é poema*

*Geme na minh'alma
A alma do Congo
Do Níger, da Guiné
De toda a África enfim
A alma da América
A alma universal*

*Quem tá gemendo
Negro ou carro de boi?*

(Solano Trindade)¹

Esta pesquisa, cujo tema se volta para as relações raciais nasce de décadas de vivência e observações da pesquisadora a respeito do tema. Observação esta que teve início ainda na infância, por ocasião do centenário da abolição da escravidão, em 1988, primeira vez em que ouvimos esclarecimentos a respeito do assunto.

Nas décadas seguintes, pode-se acompanhar uma série de ações de movimentos sociais e políticos em busca de melhorias para a condição das pessoas negras. Ações estas que paulatinamente trouxeram mudanças curriculares, visto que a escola ainda se guiava pelo mito da democracia racial e o negro aparecia nos livros e outros materiais didáticos apenas na condição de escravo e de uma forma estigmatizada quando se referia à formação étnica do povo brasileiro.

¹ Solano Trindade era poeta, pintor, teatrólogo, ator e folclorista. Nasceu no dia 24 de julho de 1908, no bairro de São José, no Recife, capital de Pernambuco e faleceu no dia 19 de fevereiro de 1974, no Rio de Janeiro. Era filho de Manuel Abílio, mestiço, sapateiro, e da quituteira Merença (Emerenciana). Estudou até completar um ano de desenho no Liceu de Artes e Ofício. A partir de então, começa a escrever. Trindade foi o poeta da resistência negra por excelência. (TRINDADE, online).

A graduação em História, cursada em universidade pública, o contato com militantes, promotores de eventos e artistas ligados à cultura africana e afrobrasileira e a oportunidade de participar de novas vivências intelectuais ofereceram a oportunidade de compreender que a história, a cultura e principalmente a identidade negra vão muito além do que é colocado nos livros. A pior constatação é de que em grande parte não se conhece essas nuances desse povo.

O conhecimento da história e da cultura também ofereceu indícios para compreender como se construiu o preconceito racial contra o negro, o que não tem uma explicação tão simplificada quanto a apresentada nos compêndios escolares. É um processo complexo e construído historicamente, o que requer um estudo sério, com vistas à busca de sua erradicação, o que demanda um projeto educativo que envolva vários setores da sociedade.

Verifica-se que esta pesquisa se coloca como um projeto interdisciplinar em que se cruzam a História, Educação e Serviço Social. Essa intersecção se justifica pelo fato de haver necessidade de conhecimentos históricos para compreender a realidade em que se encontra o negro na sociedade brasileira, submetido a situações de preconceito racial e tendo a sua cultura desprezada em detrimento da cultura dos descendentes europeus.

A pesquisa tem um contorno educativo não apenas porque se passa na escola, instituição criada para socializar o saber, mas também porque tem elementos que trazem um direcionamento de como professores podem lidar com a questão racial no cotidiano escolar, ou seja, auxilia na educação do próprio educador no que se refere às relações étnicas e raciais.

Por fim, o tema vincula-se ao Serviço Social por ser uma expressão das ciências sociais aplicadas, posto que há uma pesquisa histórica, sociológica e pedagógica que se mostra de maneira aplicada quando se configura em proposta de ensino. De maneira específica, liga-se ao Serviço Social pelo seu próprio Código de Ética (BRASIL apud SILVA, 2010, p. 8), que visa o empenho na eliminação de todas as formas de preconceito, incentivando o respeito à diversidade, à participação dos grupos socialmente discriminados e à discussão das diferenças. Para isso, os assistentes sociais prevêm o exercício do Serviço Social sem ser discriminado, nem discriminar, por questões de inserção de classe, gênero, etnia, religião, opção sexual, idade e condição física.

Após esboçar os princípios que norteiam esta tese, são apresentados os capítulos, os quais dividem o texto em três partes que se configuram em três eixos diferentes que se referem ao processo histórico de construção e desconstrução do preconceito racial, ao

direcionamento do trabalho com a questão racial na escola e aos aspectos metodológicos da pesquisa.

Para tratar do processo de construção e desconstrução do preconceito racial foi necessário abordar assuntos correlatos dentro de uma mesma temática, o que se dá devido à complexidade das relações raciais no Brasil. Assim, foram feitas considerações sobre as ideias raciais neste país. Para isso, julgou-se pertinente traçar definições acerca dos principais conceitos a serem utilizados nesta tese. Isso se justifica pelo fato de muitos conceitos serem empregados de maneira errônea ou de haver uma linha muito tênue entre eles como racismo e preconceito e raça etnia, que são empregados quase como sinônimos, quando na verdade há diferenças significativas. Alia-se a isso a formação pedagógica da pesquisadora, que tem como um de seus princípios transformar esta tese em um trabalho com caráter didático para estudantes e professores.

Compreender os principais conceitos que envolvem o estudo das relações raciais não é suficiente para compreender como elas aconteceram no Brasil, quando foram fornecidos elementos para fomentar o preconceito contra os negros ex-escravizados no período pós-abolição. Por isso, foi preciso buscar elementos que visassem explicar essa relação entre negros e brancos no período que antecedeu a abolição, momento em que essa condição não foi abolida definitivamente, mas, houve a promulgação de legislações que visavam eliminá-la paulatinamente, como a Lei Eusébio de Queiroz, que instituiu o fim do tráfico negreiro (1850), Lei dos Sexagenários (1885) e Lei do Ventre Livre (1871).

A primeira lei citada reduzia as possibilidades de escravização por proibir o tráfico, centralizando o comércio de escravos apenas no país, não havendo renovação a não ser por nascimentos. Sobre a Lei dos Sexagenários, não se pode afirmar que teve grande impacto visto que por uma série de razões ligadas a maus tratos e precariedade e falta de acesso à Medicina na época, os negros não tinham grande expectativa de vida, sendo poucos aqueles que chegavam aos 65 anos e quando atingiam tal marca, já estavam, em sua maioria, com a saúde bastante debilitada, de modo que a liberdade tornava-se um ônus ao invés de ser um prêmio. A Lei do Ventre Livre, por sua vez, anunciava o fim progressivo da escravidão, visto que se o tráfico estava proibido e todas as crianças nasciam livres, em breve não haveria como renovar o plantel de escravos. Todavia, a história mostrou uma pseudoliberalidade aos que nasceram depois dessa lei, pois, muitos permaneceram junto às mães escravizadas e como tal serviram aos seus senhores. Os comentários a respeito dessas leis mostram que pensar o negro como pessoa livre ainda era algo distante na medida que não gozavam dessa liberdade mesmo quando ela era legalizada.

O período posterior à abolição da escravidão também é tratado no que se refere à construção do preconceito racial, posto que, se antes da abolição o negro não era concebido como ser humano e não representava nenhum tipo de risco ou concorrência, com a liberdade passava a galgar as mesmas condições sociais de cidadania, ainda que em condições muito desiguais. Nesse sentido, as ideias de branqueamento se mostram como uma propaganda negativa que se faz ao negro, com vistas ao enaltecimento das supostas qualidades de imigrantes europeus. Ou seja, se já havia um imaginário negativo referente ao negro por conta da sua condição de escravo durante Colônia e Império, esse é reforçado com as ideias de eugenia.

Mediante o complexo processo de construção do preconceito racial, que se deu no âmbito das ideias e das ações, projeta-se a desconstrução de tal preconceito, o que teve início a partir de certa época, mas, cujo final não se vislumbra, por crer-se que é um trabalho contínuo e gradual. Isso se justifica pelo fato de que construir e desconstruir o preconceito não são ações estanques. À medida que se procuram ideias e ações que buscam eliminar o preconceito, ainda existem, ideias e ações que acontecem no sentido de mantê-lo na sociedade brasileira.

Explicar como a sociedade buscou eliminar o preconceito racial perpassa o entendimento de como a legislação concebeu o negro ao longo da história brasileira, o que é colocado no quarto item do primeiro capítulo. Quando se entende a lei como fruto das aspirações de seu tempo, pode-se compreender de que maneira a sociedade concebeu o negro e se movimentou para que o mesmo tivesse seus direitos adquiridos. As ações do movimento negro no Brasil, iniciado em princípios do século XX, mas, com influência considerável no processo de conquistas ocorridas nesse período podem ser citadas como uma culminância de movimentos sociais. Dentre as principais conquistas, inserem-se as ações afirmativas, paulatinamente criadas ao longo do governo do presidente Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010) e em continuidade no decorrer do governo da presidente Dilma Rousseff (2011-2014), tidas como uma maneira de reparação aos danos sofridos pelos negros ao longo da história brasileira. Todavia, as ações afirmativas ainda têm uma aceitação controversa na sociedade.

O segundo capítulo, que trata da questão racial na escola, não apresenta tantas nuances: direciona-se objetivamente ao foco da pesquisa, que é o preconceito racial na escola e o estudo da história e cultura afrobrasileiras. De início, são feitos alguns apontamentos sobre o preconceito racial na escola, instituição que, ao longo do século XX, teve seu acesso democratizado, ganhando grande importância na vida dos indivíduos e que na atualidade configura-se como direito público subjetivo. Nesse item, são feitas considerações a respeito

da função dos Parâmetros Curriculares Nacionais que, pela primeira vez na história pedagógica trazem a proposta de discussões não só a respeito do preconceito racial, mas, também em relação à pluralidade cultural como um todo. Para isso, a formação do professor é considerada como um fator de grande relevância, visto que é esse profissional, que também possui as suas ideias preconcebidas a respeito do negro, um dos principais formadores de opinião das novas gerações. Desse modo, um dos principais pontos a serem tratados é que para enfrentar o preconceito é urgente a desconstrução de ideologias e para isso se faz necessária uma formação específica.

Tal formação, tanto para o professor como para outros agentes educacionais, passa pelo conhecimento de como as populações negras são abordadas em propostas curriculares de História construídas ao longo das décadas de 1990 e 2000 e dos Parâmetros Curriculares, que trazem questões relativas à etnia em mais de um componente curricular, de maneira transversal e integrada. Esse estudo envolveu a análise da própria concepção de currículo, que foi entendida sob os prismas sociológico, antropológico e pedagógico. Desse modo, foi possível analisar as influências históricas e as ideologias adjacentes às abordagens, o que implica no conhecimento de como se ensinou a história e a cultura dos negros para delinear os conhecimentos que se pôde produzir a respeito desse grupo racial nesse momento histórico.

Como uma maneira de acrescentar objetividade a esta tese, impedindo que seja um estudo estéril, buscaram-se elementos para a prática docente em Educação para as relações etnicorraciais. Para a busca desses elementos, partiu-se da constatação de que o trabalho com a questão racial na escola é embasado na ênfase em datas comemorativas, com pouco espaço para reflexão e na presença recente da história e cultura afrobrasileira e africana no currículo. Sendo assim, levou-se em consideração que os professores de História e outras ciências humanas das quais não se tem maiores informações, recebem formação específica para esse trabalho. Acrescenta-se a isso as orientações institucionais de referência nacional pautadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais e nas Diretrizes Curriculares Nacionais, editadas em junho de 2004 como uma maneira de operacionalizar a Lei 10.639/2003, que institui a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana e afrobrasileira.

Para exemplificar como o trabalho supracitado pode ser desenvolvido e dar as primeiras mostras da pesquisa de campo, relatou-se a experiência do município de Franca, situado na região nordeste do estado de São Paulo, no que se refere às ações relativas à história e cultura afrobrasileira desde anos anteriores à promulgação da Lei 10.639/2003. Nesse relato são colocados projetos desenvolvidos na Diretoria de Ensino de Franca, com

registros e depoimentos a respeito das orientações recebidas ao longo da última década, culminando na análise do registro de algumas ações pedagógicas, como CDs com apresentações de *slides*, filmes e fotos.

O terceiro capítulo desta tese é dedicado aos procedimentos da pesquisa e análise dos dados. De início, são apontadas as referências teóricas que norteiam este trabalho, uma proposta ancorada em bases históricas, para que se possa compreender o atual estágio atingido pelo objeto de estudo – a questão racial. Nas referências teóricas é apontada a modalidade de pesquisa realizada, o que inclui a pesquisa de campo, ancorada em entrevistas e documentos institucionais. Pesquisa esta que se dá de maneira qualitativa, por se considerar que essa modalidade é a mais eficiente no que diz respeito a demonstrar os sentimentos e emoções dos sujeitos, além do contato que se estabelece com eles e as possibilidades de intervenção em suas vidas, provocados pela oportunidade de reflexão acerca de suas vivências.

Ao apresentar os espaços e os sujeitos da pesquisa, buscou-se traçar uma radiografia dos locais em que a mesma seria realizada e os sujeitos que dela fariam parte, o que incluiu buscar detalhes a respeito da cidade de Franca e das escolas escolhidas para o estudo de campo. A Secretaria Estadual de Educação de São Paulo também foi citada quando se buscou explicar o que era e qual a função das diretorias de ensino desse estado e em especial a Diretoria de Ensino da Região de Franca. Os sujeitos da pesquisa foram caracterizados em suas idades, ocupação e formação, o que facilitou o entendimento de suas colocações.

A pesquisa de campo abrangeu dezessete sujeitos entre professores de História, professores mediadores, professores coordenadores e estudantes matriculados na 5ª série/6º ano do Ensino Fundamental. Nessa pesquisa, buscou-se ouvir os depoimentos, sentimentos e emoções dos sujeitos acerca do trabalho com a questão racial na escola. Os dados foram coletados mediante entrevista em que os sujeitos tiveram a oportunidade de responder aos questionamentos por escrito e depois conversar com a pesquisadora a respeito de suas conclusões sobre o que escreveram. Tais procedimentos foram enquadrados em uma modalidade de pesquisa qualitativa, justamente por buscar representar os depoimentos e emoções dos sujeitos, utilizando uma amostra representativa dos mesmos.

No que se refere aos procedimentos metodológicos, esclarece-se que o referencial teórico da pesquisa ancora-se no materialismo histórico, por analisar como as condições materiais e históricas foram determinantes para que os afrodescendentes ocupassem posição desfavorecida na sociedade brasileira do século XXI. Para isso, a leitura da obra de

Bastide, Florestan Fernandes, Skidmore e outros foi fundamental, uma vez que, possibilitou conhecimento e análise do processo histórico e sociológico.

Com embasamento teórico materialista histórico, foram buscados os procedimentos da pesquisa, que além de um levantamento bibliográfico foi fundamentado em ações como a análise de documentos institucionais relacionados ao tema, como os Parâmetros Curriculares Nacionais, a legislação correlata e outros materiais pedagógicos, como a coleção “A Cor da Cultura” encontrados em *sites* especializados, dentre os quais se pode citar o site da Fundação Cultural Palmares. Junta-se a essa documentação, os documentos pesquisados na Diretoria de Ensino e nas escolas, o que inclui a análise de propostas pedagógicas, projetos que derivam destas propostas e dos próprios documentos institucionais e os registros dos projetos realizados. Registros estes, que são analisados não apenas à luz do referencial teórico, mas, também das entrevistas feitas aos sujeitos, participantes nas escolas, como alunos, professores e gestores.

Nas entrevistas realizadas, foram feitas questões referentes à maneira de cada um dos sujeitos lidar com a questão racial, como o preconceito racial e o estudo da história e cultura africana e afrobrasileira. Os resultados vieram ao encontro do que foi lido nas referências teóricas. As respostas dadas foram analisadas, mediante o uso do método de análise de conteúdo, que tem em Bardin uma das principais teóricas.

As três professoras coordenadoras – sendo uma coordenadora de núcleo pedagógico e outras duas coordenadoras de unidades escolares – responderam a questões relativas à formação dos professores em relação ao trabalho com a questão racial na escola. Por sua vez, as professoras mediadoras responderam a questões relativas aos conflitos surgidos na escola por conta das diferenças raciais, aos projetos que as escolas desenvolvem para resolver e/ou amenizá-los e às possíveis mudanças de atitudes por parte dos estudantes após a realização de tais projetos. Já os professores de História foram questionados quanto aos encaminhamentos pedagógicos da Lei 10.639/2003, às orientações recebidas para a realização de tais encaminhamentos e também quanto às possíveis mudanças proporcionadas pelo conhecimento da história e cultura africana e afrobrasileira. Sendo assim, todos tiveram o mesmo foco ao serem entrevistados, mas com um direcionamento específico à função ocupada na unidade escolar.

Os estudantes da 5ª série/6º ano foram os protagonistas da pesquisa de campo: selecionados em maior número, dez entrevistados, também responderam a um roteiro maior de questões. A eles, foram feitas questões a respeito do conceito de afrodescendência e os conhecimentos prévios e adquiridos na escola a respeito dos negros. Também foram

questionados sobre os conflitos surgidos na escola por conta das diferenças raciais e como a instituição, na figura de seus professores e gestores, organiza-se para resolvê-los. Por fim, foram questionados sobre como deveriam ser resolvidos tais conflitos.

Desta maneira, inicia-se este estudo na intenção maior de mostrar o trabalho pedagógico que a escola realiza na segunda etapa do Ensino Fundamental, a respeito da questão racial e como os estudantes nela matriculados o recebem.

**CAPÍTULO 1 CONSIDERAÇÕES SOBRE AS IDEIAS RACIAIS NO BRASIL:
CONSTRUÇÃO E DESCONSTRUÇÃO DO PRECONCEITO RACIAL**

PROTESTO

*Mesmo que voltem as costas
Às minhas palavras de fogo
Não pararei de gritar
Não pararei
Não pararei de gritar
Senhores
Eu fui enviado ao mundo
Para protestar
Mentiras europeias
Nada me fará calar
Senhores
Atrás do muro da noite
Sem que ninguém perceba
Muitos dos meus ancestrais
Já mortos há muito tempo
Reúnem-se em minha casa
E nos pomos a conversar
Sobre coisas amargas
Sobre grilhões e correntes
Que no passado eram visíveis
Sobre grilhões e correntes
Que no presente são invisíveis
Mas existentes nos braços do pensamento
Nos passos nos sonhos da vida
De cada um dos que vivem
Juntos comigo
Enjeitados da pátria [...]
Mas, meu irmão, fica sabendo
Piedade não é o que eu quero
Piedade não me interessa
Os fracos pedem piedade
Eu quero coisa melhor
Eu não quero mais viver
No porão da sociedade
Não quero ser marginal
Quero entrar em toda a parte
Quero ser bem recebido
Basta de humilhações
Minha alma já está cansada
Eu quero o sol que é de todos
Ou alcanço tudo que eu quero
Ou gritarei a noite inteira
Como gritaram os vulcões
Como gritam os vendavais*

*Como grita o mar
E nem a morte terá força
Para me fazer calar!*

(Carlos de Assumpção)²

A escrita deste capítulo se deu no sentido de construir um referencial teórico que possibilite compreender aspectos referentes à construção e desconstrução do preconceito racial no Brasil em período posterior à abolição da escravidão, em 13 de maio de 1888.

Dentre os diversos fatores que impulsionaram a construção do preconceito racial no Brasil, privilegia-se o estudo de definições de raça, racismo e preconceito, aliados aos conceitos de negro e afrodescendente que, conforme o uso favorece a construção de ideologias racistas. Por conta disso, buscou-se analisar como a sociedade enxergava o negro como pessoa livre antes da abolição e quais as ideias raciais influenciaram o pensamento brasileiro e, por conseguinte, o tratamento dado ao negro após a abolição.

Se existiram fatores que acirraram a inserção do preconceito racial contra o negro na cultura brasileira, também houve outras ações promovidas ou não pelos setores públicos, que se deram no sentido de reparar os danos causados pela escravidão, como as ações afirmativas. Somam-se a essas ações, outras de caráter reivindicatório, como a ação do Movimento Negro, sendo que todas elas culminaram em modificação na legislação, de maneira a buscar alternativas para a inserção do negro na sociedade.

Referir-se aos processos de construção e desconstrução não se trata apenas de uma ação comparativa, mas, de buscar compreender que se houverem fatores, os quais esse trabalho está longe de esgotar, que se tornaram preponderantes para que se construísse no imaginário dos brasileiros razões para que houvesse preconceito em relação à raça negra, também houve ações que visassem à redução desse preconceito e também dos males sociais por ele causados.

Sendo assim, é preciso considerar a relevância do fato de que os negros vinham de um processo de coisificação na sociedade brasileira, uma vez que capturados em terras africanas e escravizados em terras americanas, foram vendidos e tratados como

² Carlos de Assumpção nasceu em 23 de maio de 1927 em Tietê/SP. Formado em Letras e Direito, é professor aposentado e advogado militante na Comarca de Franca/SP. Membro da Academia Francana de Letras, tirou o primeiro lugar no II Concurso de Poesia Falada, de Araraquara/ SP, em 1982, com o poema Protesto, que somado a outros poemas, deu origem ao livro de poemas com o mesmo nome. Em 1958, por ocasião do 70^a aniversário da Abolição, recebeu o título de Personalidade Negra, conferido pela Associação Cultural do Negro, em São Paulo/SP. Foi fundador do Coral Afro Francano, em 1999, que difundiu a cultura negra por uma década na cidade de Franca, interior do estado de São Paulo e região sudeste do país. (PROENÇA FILHO, 2004, p. 161-193).

pertences particulares. Por isso, a abolição foi um marco que possibilitou às pessoas brancas pensarem pela primeira vez os negros como pessoas livres e dotadas de direitos, o que gerou um choque de valores que sofreu modificações ao longo dos anos, mas, que se estende até o século XXI.

Assim, entende-se que duas questões são determinantes para a construção e fortalecimento do preconceito racial contra os negros, descendentes de africanos escravizados: o passado colonial em que coisificados, viviam à margem dos processos sociais. Outro momento histórico relevante é o princípio do século XX, em que negros permanecem à margem, uma vez que, com o processo de abolição, não são reinseridos na sociedade, sendo substituídos por imigrantes de pele branca, escolhidos por representarem um ideal de branqueamento e desenvolvimento social semelhante aos países europeus. Ou seja, a exclusão e preconceito em relação ao negro é construída de maneira ideológica e prática, com sentimentos, valores, ideias e também ações.

Se, no início do século XX, constroi-se um ideário que reforça e justifica o racismo por critérios pseudocientíficos, por razões diversas, como a ação de movimentos negros organizados e a defesa de direitos humanos no período posterior à Segunda Guerra Mundial (1939-1945), estabelece-se um processo que se considera como uma desconstrução de preconceitos, quando, movimentos sociais, culturais e políticos visam não só a busca dos direitos dos negros mas, também demonstrar as suas qualidades e necessidades. Nesse ínterim, a legislação educacional serve de referência de análise de como o negro foi concebido nos períodos imperial e republicano, um processo que envolve omissões, sanções e conquistas.

1.1 Raça, etnia, racismo e preconceito: análise de conceitos e definições

Para dar início a um texto que trata das relações raciais na instituição escolar, sente-se a necessidade de definir conceitos que envolvem a temática, pois, os mesmos estão imbuídos de vivências teóricas e práticas que levam à construção de significados que tem rebatimentos no comportamento dos indivíduos em sociedade. Se o objeto de estudo aqui descrito são as relações étnicas e raciais, julga-se pertinente compreender os conceitos de raça, racismo e preconceito, uma vez que o desfavorecimento social a que se são submetidos os povos afrodescendentes que tem a pele negra se deve à sua trajetória histórica de dominação e exploração por outros povos e também ao preconceito que se construiu após a abolição da escravidão no Brasil.

Um dos dicionários de maior credibilidade da língua portuguesa esclarece o conceito de raça:

Conjunto de indivíduos cujos caracteres somáticos, tais como a cor da pele, a conformação do crânio e do rosto, o tipo de cabelo, etc., são semelhantes e se transmitem por hereditariedade, embora variem de indivíduo para indivíduo. Ou como uso restrito da Antropologia, referente a cada uma das grandes subdivisões da espécie humana, e que supostamente constitui uma unidade relativamente separada e distinta, com características biológicas e organização genética próprias. [Diversos autores, seguindo critérios distintos de classificação, propuseram diferentes classificações da humanidade em termos raciais. A mais básica e difundida é a das três grandes subdivisões: caucasóide (“raça branca”), negróide (“raça negra”) e mongolóide (“raça amarela”). Como conceito antropológico, sofreu numerosas e fortes críticas, pois a diversidade genética da humanidade parece apresentar-se num contínuo, e não com uma distribuição em grupos isoláveis, e as explicações que recorrem à noção de raça não respondem satisfatoriamente às questões colocadas pelas variações culturais. Pode ser utilizado ainda, como o conjunto dos ascendentes e descendentes de uma família, uma tribo ou um povo, que se origina de um tronco comum. (FERREIRA, A., 1999, p. 1695).

A definição de raça trazida por Ferreira abre possibilidades conceituais, uma vez que de início determina que para se obter uma noção de raça é preciso ter um conjunto de caracteres comuns em um grupo de seres humanos e sua descendência. No entanto, essas classificações são diferentes para ciências como a biologia e a antropologia, que consideram o homem de maneiras diferentes, seja enquanto um indivíduo dotado de características biológicas ou em suas relações sociais.

Quando se cita que a raça é um conjunto de ascendentes e descendentes de uma família, uma tribo ou um povo que se origina de um tronco comum, entende-se a complexidade do termo que, tanto pode qualificar como raça todo o conjunto de seres que fazem parte da raça humana, como os pequenos grupos especificados pelas particularidades de cada grupo racial como brancos, negros e amarelos.

Em sentido histórico, Munanga (apud BARBOSA, M., 2010, p. 35), ao estudar a origem do termo, afirma que, no latim medieval, o conceito de raça passou a designar a descendência, a linhagem, ou seja, um grupo de pessoas que têm um ancestral comum e que, *ipso facto*, possuem algumas características físicas em comum. Sobre essa concepção, entende-se a Idade Medieval como um período de apropriação de conceitos da biologia e da zoologia, legitimando as relações de dominação entre os diferentes grupos sociais, legitimando o processo de hierarquização e racialização da diversidade humana.

Schwarcz (1993, p. 17) acrescenta que o termo *raça*, antes de aparecer como um conceito fechado, fixo e natural, é entendido como um objeto de conhecimento. Sendo assim, seu significado será dependente do contexto histórico em que se aplica, com a possibilidade de renegociação de significados.

Mesmo causando polêmicas e controvérsias, a definição de *raça* auxilia a definição de outros termos relativos ao assunto, tal como o adjetivo racial, que é relativo à *raça*, racismo, discutido a seguir e raciologia, ramo do conhecimento surgido na França, em meados do século XVIII e que se dedica ao estudo das *raças* (TAGUIEFF, online). Depreende-se das concepções apresentadas que *raça* é um conceito biológico e classificatório, sem condições de servir de referência para classificações de cunho social, que ditam a hierarquia na ordem de convivência entre as pessoas.

Para Norberto Bobbio (1998, p. 1059), o conceito de *raça* não tem fundamento científico, o que se chama de *raça* são características fenotípicas, ligadas apenas à aparência. No processo de busca de justificativas para a servilidade dos povos dominados, a cor da pele se torna uma desculpa para a dominação de americanos, asiáticos e africanos.

Nesse sentido, as *raças* são consideradas como unidades estáveis, e as diferenças físicas e culturais passam a corresponder às capacidades mentais e comportamentos morais que, por sua vez, não são transmitidos por hereditariedade (BARBOSA, 2010, p. 35). Assim, há uma associação entre as características naturais e culturais a tipos físicos provocando uma hierarquização cultural embasada em valores do que se considera bom ou mau em uma sociedade. O conceito de *raça* liga-se a ideias construídas em um mundo social.

No que tange a multiplicidade de conteúdos do termo *raça*, tanto no que se refere ao aspecto social como ao biológico, leva-se em conta o que se permeia no imaginário popular a respeito das categorias raciais.

Joel Rufino dos Santos (1984, p. 11) complementa afirmando que não há definição quanto a um grupo racial, posto que pretos e brancos são apenas conjuntos de indivíduos que têm essas cores – nada mais. O autor ainda acrescenta o fato de que *raças* puras nunca existiram: um grupo humano que tivesse se mantido puro, sem se misturar com outro, não sofreria mutações e, dentro de algum tempo, desapareceria.

Guimarães (2002, p. 49) encontra em Paul Gilroy argumentos que reforçam a não cientificidade do uso do termo *raça*:

1. No tocante à espécie humana, não existem “raças” biológicas, ou seja, não há no mundo físico e material nada que possa ser corretamente classificado como ‘raça’;
2. O conceito de ‘raça’ é parte de um discurso científico errôneo e de um discurso político racista, autoritário, antiigualitário e antidemocrático;
3. O uso do termo ‘raça’ apenas reifica uma categoria política abusiva.

As considerações supracitadas possibilitam a reflexão de que o termo *raça* é utilizado de maneira errônea e ideológica, de modo a reforçar as diferenças fenotípicas que levam um grupo a sobressair sobre outros. Entretanto, para a escrita deste trabalho, os termos *raça* e *questão racial* serão utilizados como referência aos grupos raciais como negros e brancos e as relações sociais estabelecidas entre eles.

De maneira muito próxima ao conceito de *raça*, tem-se o conceito de *etnia* que, em pesquisa ao dicionário (FERREIRA, A. apud LIMA, T., online) verifica-se que é um grupo biológico e culturalmente homogêneo. Essa definição complementa-se por pesquisa (7GRAUS, 2013a, online), que concebe *etnia* como um termo de origem grega, que significa povo e é utilizado para denominar um determinado grupo que possui afinidades de idioma e cultura, independente do país em que elas estejam. O termo *etnia*, em sua tradução, também refere-se a um grupo de indivíduos que possuem fatores culturais, como religião, língua, roupas, iguais, e não apenas a cor da pele, por exemplo.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) referentes à Pluralidade Cultural (BRASIL, 2001d, p. 35) complementam o conceito de *etnia*, apresentando a visão com a qual se trabalha com estudantes de Ensino Fundamental e Médio, devido ao fato de os PCNs serem uma referência curricular nacional:

“Etnia” ou “grupo étnico” designa um grupo social que se diferencia de outros por sua especificidade cultural. Atualmente o conceito de *etnia* se estende a todas as minorias que mantêm modos de ser distintos e formações que se distinguem da cultura dominante. Assim, os pertencentes a uma *etnia* partilham de uma mesma visão de mundo, de uma organização social própria, apresentam manifestações culturais que lhe são características. “Etnicidade” é a condição de pertencer a um grupo étnico. É o caráter ou a qualidade de um grupo étnico, que freqüentemente se autodenomina comunidade.

Ao analisar o conceito de *etnia*, compreende-se que o mesmo supera o conceito de *raça*, uma vez que não condiciona a igualdade étnica à semelhança de caracteres fenotípicos. Esse conceito vai além das aparências porque considera a conjunção entre a

descendência e a dinâmica cultural e uma possibilidade de interação de tradições e costumes de pessoas que compõem uma mesma sociedade.

Sobre essa relação entre raça e etnia, Ianni (2004, p.23) argumenta:

Característica ou marca fenotípica por parte de uns e de outros, na trama das relações sociais. Simultaneamente, na medida em que o indivíduo em causa, podendo ser negro, índio, árabe, judeu, chinês, japonês, hindu, angolano, paraguaio ou porto-riquenho, está em relação com outros, aos poucos é hierarquizado, priorizado ou subalternizado. Mesmo porque uns e outros, indivíduos, grupos, grupos, famílias e coletividades estão em processos de cooperação, divisão social do trabalho, hierarquização, dominação e alienação, e transformação da marca em estigma, o que se manifesta na xenofobia, etnicismo, preconceito, segregação e racismo. Aos poucos, o traço, a característica ou a marca fenotípica transfigura-se em estigma. Estigma esse, que se insere e se impregna nos comportamentos e subjetividades, formas de sociabilidade e jogos de forças sociais, como se fosse “natural”, dado inquestionável, reiterando-se recorrentemente em diferentes níveis de relações sociais, desde a vizinhança aos locais de trabalho, da escola à igreja, do entretenimento ao esporte, das atividades lúdicas às estruturas de poder.

Das relações de poder entre os grupos étnicos e raciais são originados os estigmas que se colocam a partir de questões culturais e fenotípicas, surge o racismo que, segundo a concepção de Bobbio (1998, p.1059):

[...] se entende, não a descrição da diversidade das raças ou de grupos étnicos humanos, realizada pela Antropologia Física ou pela Biologia, mas a referência do comportamento do indivíduo à raça a que pertence e, principalmente, o uso político de alguns resultados aparentemente, científicos para levar à crença da superioridade de uma raça sobre as demais. Este uso visa justificar e consentir atitudes de discriminação e perseguição contra as raças que se consideram inferiores.

No entendimento de Joel Rufino dos Santos (1984), o racismo é um sistema que afirma a superioridade de um grupo racial sobre os outros. No caso do Brasil, esse grupo seria o dos descendentes dos povos europeus, que desde o princípio da colonização impõem-se sobre os demais grupos étnicos e raciais. Pode-se considerar que é uma instituição de longa duração, uma vez que se estende ao longo dos séculos e mesmo com as mudanças comportamentais relativas à maior aceitação do elemento negro na sociedade, permanece no imaginário das pessoas.

É um sistema que afirma a superioridade de um grupo racial sobre os outros, manifesta-se como um conjunto de ideias que se constroem na vivência social, partindo dos parâmetros criados em cada sociedade a partir da ideia negativa a respeito do outro. Ideia essa

que nasce de uma dupla necessidade: defender-se e justificar agressão (SANTOS, J. R., 1984, p. 19).

Bento (1999, p. 25) afirma que o racismo é uma ideologia que defende a hierarquia entre grupos humanos, classificando-os em raças inferiores ou superiores. Como ideologia propaga-se na mente e cultura das pessoas imperceptivelmente ao longo das gerações, adquirindo um estatuto de verdade, o que torna mais difícil a propagação de uma ideologia contrária, visando a diminuição das desigualdades entre os povos e grupos humanos.

É impossível traçar uma discussão sobre o racismo, que se embasa em concepções preconceituosas, sem ter uma concepção construída sobre o que é o preconceito, o que Gordon W. Allport (online) define como:

[...] o juízo feito sobre um grupo antes de qualquer experiência e análise; tem portanto uma função de simplificação, ao permitir a implementação de um processo de categorização social e ao fazer apelo a uma causalidade unidimensional; funciona com base no princípio da generalização - todo o grupo, e cada um dos seus membros indistintamente, leva as marcas estereotipadas que o estabelecem numa singularidade. O preconceito implica ao mesmo tempo, naqueles que o utilizam, uma componente afectiva e valorativa que não é determinada pela realidade do grupo objecto do preconceito. T. Adorno e os seus colaboradores (1950) mostraram que, no indivíduo, o preconceito - e mais em geral a atitude - não podia ser isolado; integra-se no sistema que forma a sua personalidade.

A definição de preconceito e apresentação de suas principais características vem demonstrar que o racismo é uma espécie de preconceito. Quando se trata de preconceito, não se refere apenas a maus tratos físicos e simbólicos, mas, a qualquer prejuízo que se possa causar a alguém tendo como causa ideias preconcebidas a seu respeito. Isso acontece principalmente no Brasil, um país em que se considera existir um tipo cordial de preconceito racial, que não se manifesta necessariamente na hostilidade e violência física, mas por atos danosos ou ofensivos praticados por causa de tais ideias.

A eliminação do racismo se torna uma dificuldade porque está ligada a um sistema de valores individuais e coletivos, tornando-se até uma forma de identidade coletiva entre os que partilham das mesmas ideias e, por isso, torna-se uma construção social.

Vislumbrar o racismo como uma dimensão do preconceito inclui a compreensão de que há diversas razões e particularidades para essa construção ideológica e que as mesmas não devem ser consideradas de maneira isolada, visto que seriam analisadas de maneira simplificada, sem se considerar a perspectiva de totalidade que envolvem as relações humanas em uma sociedade. Faz-se imperativo compreender o contexto em que nascem tais

ideias e a forma com que se propagam, visto que o preconceito é incorporado ao conjunto de hábitos, costumes e valores de um grupo social.

Compreender o foco de pesquisa desta tese inclui a compreensão do que é o preconceito racial, cuja definição foi encontrada em Nogueira (1985, p. 46):

Considera-se como preconceito racial uma disposição (ou atitude) desfavorável, culturalmente condicionada, em relação aos membros de uma população, aos quais têm sido estigmatizados, seja devido à aparência, seja devido a toda ou parte da ascendência étnica que lhes atribui ou reconhece. Quando o preconceito de raça se exerce em relação à aparência, isto é, quando se toma por pretexto para as suas manifestações, os traços físicos do indivíduo, a fisionomia, os gestos, o sotaque, diz-se que é uma marca; quando basta a suposição de que o indivíduo descende de certo grupo étnico para que sofra as conseqüências do preconceito, diz-se que é um preconceito de origem.

Ao fazer referência ao preconceito racial que assola a cultura brasileira, podemos classificá-lo como um preconceito que se desenvolve a partir da aparência e características fenotípicas, uma vez que, no processo histórico de colonização do Brasil, a cor da pele de povos africanos, categoria que se impõe perante as outras devido à sua visibilidade, foi o critério utilizado para diferenciá-los de povos de outras origens étnicas.

Nesse sentido, o preconceito se torna um fator que vai além das desigualdades de classe, é uma marca que se constroi sobre a origem, estabelecendo uma relação entre raça e pobreza, em que negros, por razões historicamente construídas, estão em condições de menor privilégio na sociedade.

Em meio à análise dessas concepções, entende-se que a temática deste trabalho acadêmico é a questão racial, compreendida como a relação existente entre os diversos grupos étnicos e raciais, tendo como foco o prejuízo social sofrido pelos descendentes de povos africanos que têm a aparência negra e não apenas características culturais desse grupo étnico, como a maioria do povo brasileiro.

FIGURA 1: MAPA DO BRASIL COM DESENHO DE MÁSCARAS AFRICANAS

Fonte: Brandão (2010, v. 5, p. 10).

1.2 O período pré-abolição da escravidão: pensar o negro como pessoa livre

Quando se estuda a trajetória do negro no Brasil, não se pode pensar apenas na figura do negro enquanto alguém escravizado e que ocupou e ocupa funções pouco relevantes na sociedade. Entretanto, também não se pode omitir as razões pelas quais os povos africanos foram estabelecidos neste país desde o período colonial (1500-1822), posto que os primeiros registros de africanos feitos no Brasil datam de 1533 (FONSECA, D. J., 2009, p. 37). Uma grande parcela de pessoas encaminhadas ao Brasil era provinda de Daomé, Gana e Nigéria,

mas, estima-se que a grande maioria, por volta de 65% a 75% era proveniente das regiões ao norte do rio Congo.

A escravidão foi uma prática social muito bem aceita pela sociedade brasileira durante os séculos de colonização. Homens e mulheres negros foram brutalmente arrancados do continente africano e trazidos ao Brasil para servirem em diferentes funções, destacando-se a cultura da cana de açúcar no nordeste e do café no estado de São Paulo. Devido à natureza das atividades que iriam exercer, os negros eram escolhidos sob critérios relacionados à boa saúde e vigor físico, como Dagoberto José Fonseca (2009, p. 36) explica:

Os africanos escravizados para o Brasil, como em todas as partes do mundo e em toda a história desse vil sistema político-econômico eram aqueles que detinham excelentes capacidades físicas, mentais e se encontravam na sua maioria em idade produtiva e reprodutiva, portanto, perfeitos cultural, social e tecnologicamente falando.

Sob o ponto de vista econômico, o negro foi transformado em um objeto de dominação. No período colonial, as maiores populações escravizadas se situavam no nordeste porque essa região era o local onde circulava a riqueza por ocasião do ciclo do açúcar. Nesse período, o estado de São Paulo, como uma amostra das regiões sul e central, não principia com uma escravidão em larga escala, mas com uma escravidão doméstica e particular, de modo que o elemento negro ocupou o país de formas diferentes ao longo da colonização, de acordo com a vocação econômica de cada região.

No período colonial, a primeira opção de escravidão por parte dos colonizadores era a escravidão indígena, mas, aos poucos vai havendo a substituição de indígenas por negros, como Bastide e Fernandes (2008, p. 35) explicam:

Os incentivos para o apresamento de índios desaparecem gradativamente, graças às novas condições de organização do trabalho escravo, às transformações por que passara a propriedade agrícola e principalmente, à atração exercida por atividades mais compensadoras e menos perigosas.

Dessa forma, o tráfico negreiro torna-se um negócio mais rentável que a captura de indígenas e a regularidade do trabalho escravo passa a ser dependente do tráfico negreiro. Se tomarmos como referência a capitania de São Paulo na segunda metade do século XVII, constata-se que a maioria dos habitantes era de indígenas, seguidos por brancos e negros respectivamente. Contudo, a diferença entre índios e negros foi diminuída à medida que os últimos iam substituindo os primeiros no trabalho escravo.

Um dos fatores que contribuíram para a construção do preconceito em torno da raça negra foram as ocupações destinadas aos escravizados negros. Uma dessas ocupações era a agricultura, que não era considerada uma atividade nobre ou rentosa porque exigia muitos gastos para pouco lucro. Sendo assim, no Brasil, mais especificamente no estado de São Paulo, a relação entre escravidão e agricultura era lucrativa apenas para a grande lavoura porque apenas nela os lucros encobriam os gastos. Em contrapartida às atividades agrícolas realizadas em sua maior parte por escravizados, as atividades urbanas são mais valorizadas e realizadas por trabalhadores livres, nativos ou imigrantes, como Bastide e Fernandes (2008, p. 61) explicam:

[...] a agricultura da zona rural da cidade não favorecia o incremento da procura de escravos, evoluindo constantemente, ao contrário, para o trabalho livre, quase sempre do próprio empreendedor, com a colaboração de membros de sua família (o que acontecia com frequência no caso de imigrantes europeus); por sua vez, as novas atividades econômicas, nascidas do crescimento do comércio e da produção urbana não se orientavam no sentido do trabalho escravo, mas do trabalho livre.

Ainda que a sociedade brasileira tenha se construído tendo como base econômica o trabalho escravo, não se pode escapar aos processos culturais, políticos e econômicos impostos pela modernidade em nível ocidental. Por isso, compreender a inserção do negro nessa sociedade é muito mais do que manter o foco no aspecto econômico. Este foi a motivação para o início dessa relação racial que se deu de maneira forçada quando africanos foram arrancados à força de seu continente pátrio e obrigados a fazerem parte da sociedade brasileira ainda na condição de coisas, de braços sem alma destinados apenas ao trabalho.

Diferente do período colonial, em que a situação do negro se modificava com muita lentidão, o século XIX é recheado de elementos políticos e econômicos que fazem com que a escravidão seja repensada, uma vez que tal regime se apresentava de maneira antagônica ao processo de expansão do modo de produção capitalista, que dentre outros aspectos, trazia consigo a necessidade de uma sociedade em que trabalhadores fossem livres para que pudessem consumir o que era produzido nas fábricas.

Além de questões relacionadas ao consumo, o regime imperial, juntamente com a escravidão, faziam com que o Brasil se configurasse como uma aberração frente aos outros países, que já se apresentavam como repúblicas e ostentando o trabalho remunerado.

À tendência de por fim à escravidão, seja por valores humanitários ou interesses políticos e econômicos, juntou-se o movimento abolicionista, entendido como um movimento político e social que defendeu e lutou pelo fim da escravidão no Brasil, na

segunda metade do século XIX. O dicionário Aulete (apud ARAÚJO, online) define o abolicionismo como doutrina e movimento político que defendiam a extinção da escravatura.

Esse movimento mobilizou diversos setores da sociedade, contando com participação de vários segmentos sociais, como, por exemplo, políticos, advogados, médicos, jornalistas, artistas, estudantes etc. (ARAÚJO, online). Conquistas como a Lei do Ventre Livre (1871), Lei dos Sexagenários (1885) e Lei Áurea têm participação decisiva do movimento abolicionista.

A ideia de defender o fim da escravidão negra parte da realidade brasileira, mas, tem influência de ideias francesas visto que, na França, em 1788 foi criada a Sociedade dos Amigos dos Negros e em 1789, ano da Revolução Francesa foi proclamada a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, documento que se posicionava contra a escravidão naquele país, o que ocasionou o surgimento de leis que abrandaram e/ou extinguiram a escravidão em certas regiões, chegando a suprimi-la de terras francesas em 1848, o que só ocorreria no Brasil 40 anos mais tarde.

No campo político, a guerra do Paraguai (1865) faz com que sejam acirradas questões políticas que colocam em cheque a monarquia, como críticas a ações políticas do imperador. Ou seja, a guerra significa um choque do Brasil com seu próprio atraso, o que nos dizeres de Skidmore (2012, p. 42), estimulou uma grande parte da elite brasileira a examinar sua nação. A Guerra do Paraguai³ também provocou contradições de sentimentos entre os soldados e evidenciou a inadequação da escravidão, pois, o recrutamento de soldados denunciava que havia poucos homens livres aptos à função, sendo preciso a convocação de escravizados. Muitos deles mostraram-se bons soldados e tiveram a liberdade como retribuição por defender a pátria. Essa situação fez com que dentro do exército houvesse uma tímida simpatia à abolição, nascida da convivência com ex-escravizados.

Em meio a ideias favoráveis e contrárias, a abolição da escravidão não foi uma ruptura social, foi um processo lento e gradual, apresentado por meio de leis promulgadas ao longo da segunda metade do século XIX:

Lei do Fim do Tráfico: conhecida como lei *Eusébio de Queirós*, essa lei promulgada em 4 de setembro de 1850, tinha como objetivo atender à legislação inglesa que proibia o tráfico de escravizados por meio do *Ato de Supressão do Tráfico Escravo*,

³ A Guerra do Paraguai (1864-1870) foi o maior conflito armado ocorrido no século XIX na América Latina, tendo como consequência a eliminação de mais de 80% da população adulta do país. Nesse conflito, Uruguai, Argentina e Brasil formaram uma Tríplice Aliança com o objetivo de aniquilar tropas paraguaias. Tal confronto foi patrocinado pela Inglaterra, que tinha interesses econômicos de sobressair-se sobre o Paraguai, que não tinha pendências econômicas para com os ingleses. (SOSA, R., online).

conhecido no Brasil como *Bill Abeerdeen*. A promulgação de tal lei, já fazia com que a escravidão se tornasse um processo a ser lentamente extinto, porque, em tese, não haveria novos escravizados e, com o tempo, os que estivessem em exercício, morreriam.

Lei dos Sexagenários: de autoria de Saraiva-Cotegipe foi promulgada em 28 de setembro de 1885 e tinha como objetivo libertar os cativos que completassem 65 anos. Idade alcançada por poucos devido a maus tratos, condições precárias de saúde e higiene e à própria expectativa de vida da época, que oscilava por volta dos 34 anos tanto para homens como para mulheres.

Lei do Ventre Livre: aprovada sob o comando do visconde do Rio Branco, declarava livres os filhos de mulheres escravizadas a partir do dia 28 de setembro de 1871, o que representava o fim da única fonte de renovação da escravidão já que o tráfico negreiro havia sido extinto em 1850 e se os filhos de mulheres cativas comessem a nascer livres, a escravidão mesmo sem o decreto de abolição, seria eliminada gradualmente.

Segundo Dagoberto José Fonseca (2009, p.61), a lei não libertou os negros nascidos de mulheres escravizadas, pois eles dependiam dos cuidados maternos, sobretudo da amamentação. Ao contrário, teve consequências sociais gravíssimas à medida que se as crianças eram livres e as mães cativas, não havia obrigações dos senhores em relação aos filhos, de modo que um número expressivo de crianças foi relegado ao abandono.

Em outros casos, mesmo que livre, a criança ficava sob a tutela dos donos da mãe até que completasse 21 anos, o que representava uma escravidão camuflada, visto que a criança permanecia servindo tal como escravizada. Essa situação abria uma remota possibilidade de educação formal para negros, visto que se os senhores de suas mães eram responsáveis por sua tutela, também o eram por sua educação, o que era demonstrado na própria legislação da época (FONSECA, M., 2001, p. 12):

Art. 7^o — Os filhos das escravas nascidos depois da publicação desta lei serão considerados livres. Os libertos em virtude desta disposição ficarão em poder e sob a autoridade dos senhores de suas mães, que exercerão sobre eles o direito de patronos, e terão a obrigação de criá-los e tratá-los, proporcionando-lhes sempre que for possível a instrução elementar (Câmara dos Deputados, 1874, p. 27).

Essa indicação legal não se constituía em obrigatoriedade, mas abria possibilidades de ação dos senhores e principalmente em aceitação de algumas instituições, uma vez que legalmente negros não eram considerados cidadãos e não poderiam reivindicar direitos. Dentre essas instituições, pode-se citar o Colégio de Nossa Senhora do Amparo e o

Instituto dos Educandos Artífices, que eram instituições paraenses devotadas a receberem filhos de mães escravizadas.

Lei da Abolição da Escravatura: o Decreto 3353, de 13 de maio de 1888, mais conhecido como Lei Áurea, que é assinado pela princesa Isabel e coloca fim à escravidão no Brasil.

O caminho até a promulgação das leis citadas demonstra que não houve a preocupação de pensar o negro como alguém livre, detentor de direitos e partícipe da sociedade, mas, como fruto de uma série de conveniências políticas, econômicas e de orientação internacional para que o Brasil se construísse conforme os ditames políticos exigidos pela realidade internacional do século XIX. Sobre os reais interesses a respeito da abolição, Skidmore (2012, p.53) esclarece a posição em que se encontravam os fazendeiros conservadores a respeito da abolição:

No último minuto, viram que a substituição dos escravos por trabalhadores livres poderia ser até benéfica, porque estes poderiam ser menos caros e mais eficientes que aqueles. Além disso, conduzir o passo final para a abolição manteria o governo sob o controle da elite agrária, impedindo assim a ascensão ao poder de abolicionistas de longa data que talvez viessem com ideias radicais como reforma agrária.

Em resumo, o foco da abolição da escravidão não foi o bem estar dos ex-escravizados, uma vez que foram pensadas maneiras de substituição de sua mão de obra, de modo a obter resultados até mais eficientes. Quanto aos ex-escravizados, não houve um planejamento que visasse a sua inserção na sociedade. Ao contrário, permaneceram à margem, tornando-se um ônus social.

1.3 O período pós-abolição: algumas ideias raciais construídas

O período instaurado após a abolição da escravidão vem coincidir com o período de proclamação da república brasileira, ocorrida um ano depois, em 1889. Isso vem referendar um conjunto de mudanças políticas, sociais e econômicas que tem rebatimentos nas formas de pensar o país, seus habitantes e principalmente no processo de construção de uma nação. É estabelecido um paradigma diferente na forma de pensar o Brasil.

Compreender esse novo paradigma requer voltar os olhares ao período que abrange o processo de independência das colônias americanas, em fins do século XVIII e princípios do século XIX, época em que os países americanos buscavam uma identificação

enquanto nação (SILVA, 2009, p.36). A autora esclarece que a identificação buscada não se dá de forma genuína, sob critérios próprios, construídos pelo povo de cada país, mas, mediante a influência estrangeira, de países economicamente mais poderosos e que conseguem estender esse poder nos aspectos militar, político e cultural. Influência esta que primeiramente vinha da Inglaterra que, durante a colônia subjugava a metrópole portuguesa e no período imperial dominava diretamente o Brasil.

No decorrer do século XIX, os Estados Unidos da América vão se firmando enquanto uma nação líder sobre os demais países americanos, de modo que a partir desse século é iniciado um processo de tutela dos Estados Unidos para com a América Latina, identificado com a Doutrina Monroe, conhecida pelo slogan “América para os americanos”. Kuhlmann Júnior (1998, p. 45) esclarece o significado da expressão que referencia na mensagem presidencial de Monroe em 2 de dezembro de 1823, quando, preocupado com uma possível invasão de Cuba e Porto Rico pela Grã-Bretanha, declarava que o continente americano, com os Estados Unidos à frente, se fechariam à expansão colonizadora da Europa.

Tais ideias impulsionam o sentimento de nacionalismo, em que se visa esquecer o passado colonial, estabelecendo um ideal de civilização a ser alcançado. Esse ideal provoca nas elites um movimento de olharem para o seu interior e enxergarem um país cuja maioria dos habitantes era formada de negros e mulatos. Essa constatação não se deu de forma agradável, uma vez que o princípio do século XX foi um período em que se viveu o auge da divulgação e aceitação das teorias que consagravam o branqueamento como um ideal de civilização a ser alcançado.

A própria escravidão era explicada por teorias raciais que buscavam justificar a dominação do homem pelo homem e nesse período buscava-se uma justificativa científica para essa dominação. Por conta disso, a eugenia – palavra de origem grega que significa *eu*=boa e *genia* = geração – ganha notoriedade enquanto movimento científico e social, cuja função era o aprimoramento da raça humana, ligando-se a temas como nacionalismo, racismo, sexualidade, gênero e higiene social. Rossato e Gesser (2001, p. 114) consideram que o objetivo da eugenia era manter a raça “pura”, ou seja, pessoas que não eram de cor branca eram discriminadamente consideradas inferiores e vítimas de preconceito.

A crença maior era que a capacidade humana poderia ser medida em função da hereditariedade e não do processo de educação. Desta forma, o principal pressuposto era que houvesse o melhoramento da raça a partir do controle de nascimentos, prevenção de casamentos inter-raciais e com portadores de anomalias como epiléticos e alienados. Isso se

justificava pelo fato de esses grupos serem considerados como indicadores de caos, vandalismo

Taguieff (apud STEPAN, 2005, p. 17) afirma que grupos autoidentificados como dominantes marcavam outros grupos como inferiores usando uma linguagem que afirmava diferenças e estabelecia fronteiras. Havia a crença de que as diferenças eram fixas e naturais, circunscrevendo cada membro social a um tipo fundamental, de acordo com o qual seus membros eram rotulados.

Partindo de tais ideias, por razões históricas verificou-se nas Américas e em outras partes do planeta a hegemonia dos povos de pele branca, descendentes de europeus, os colonizadores de terras americanas. Devido ao estabelecimento dessas relações de poder de questões ideológicas, o ponto de vista dos brancos foi tomado como a ideia padrão ou ponto de vista coletivo à medida que o fato de alguém ser branco é considerado como a normalidade, ainda que no país ou continente haja uma diversidade etnicorracial. Mais do que a crença de que pessoas brancas são bem nascidas, a propagação da eugenia é a propagação de uma maneira “branca” e hegemônica de pensar, que desconsidera a maneira de ser, pensar e existir de outros grupos. Propagação esta que se referendava por argumentos considerados científicos.

A eugenia era endossada por muitos cientistas, médicos e ativistas sociais da época. Consideravam-na como o resultado do aprimoramento da ciência humana visto que acreditavam que os indivíduos e grupos tinham valor hereditário variável e que um dia, se não imediatamente, as políticas sociais deveriam basear-se nessas diferenças (STEPAN, 2005, p. 13), pois deveriam ter enfoque na reprodução humana e na identificação de características disgênicas no corpo e comportamento dos indivíduos e grupos sociais.

O começo do século XX foi marcado por congressos destinados à discussão da eugenia nos Estados Unidos, alastrando suas influências pela América Latina. Nesses congressos, cientistas pregavam que as sociedades deveriam reconhecer o poder da hereditariedade em sua legislação social, o que se fundamentava na crença de que as pessoas que estavam no topo da pirâmide social eram bem nascidos e privilegiados geneticamente. Por tais razões, a genética poderia ser considerada um fixador de comportamentos já que vícios, crimes e vicissitudes oriundos do ambiente urbano eram relacionados a grupos raciais tidos como inferiores.

Na América Latina, esse estudo foi considerado de grande utilidade devido ao fato de esta região ser considerada como uma região tropical e atrasada, racialmente degenerada pela mistura de raças consideradas inferiores. Sobre o assunto, o Brasil foi líder

na América Latina no que se refere às questões eugênicas, às ciências biomédicas e de saneamento. A ideologia adotada pode ser expressa na fala de Lacerda, em Congresso Internacional de Raças, realizado em 1911: “O Brasil mestiço de hoje tem no branqueamento em um século sua perspectiva, saída e solução [...]” (SCHWARCZ, 1993, p.14).

Como exemplo de ações que visavam o branqueamento da população, pode-se citar que no período compreendido entre o final do século XIX e início do século XX, o governo brasileiro promoveu ações de incentivo à imigração europeia, chegando a um montante de 4,5 milhões de imigrantes, cuja maior parte era de italianos (TOMASONI, 2008, p. 65), sendo a maioria encaminhada para o estado de São Paulo. A respeito do ideal de branqueamento, Bernardino (apud TOMASONI, 2008, p. 65) faz a seguinte colocação:

[...] ao lado do mito da democracia racial, arquitetou-se no Brasil o ideal do branqueamento, como uma política nacional de promoção da imigração européia que visava suprir a escassez de mão-de-obra resultante da Abolição e a modernizar o país através da atração de mão-de-obra européia [...]. A tese do branqueamento, compartilhada pela elite brasileira, era reforçada, de um lado, por uma evidente diminuição da população brasileira negra em relação à população branca devido, entre outros fatores, uma taxa de natalidade e expectativa de vida mais baixas e, por outro lado, devido ao fato da miscigenação produzir uma população gradualmente mais branca.

O trecho em questão demonstra que a imigração europeia além de favorecer o que se considerava ser uma proposta de melhoria racial, significava também um investimento econômico porque ao buscar o trabalhador, trazia-se com ele todos os conhecimentos que possuía a respeito de tecnologias industriais e agrícolas desenvolvidas na época. Conhecimento este que o negro escravizado não poderia ofertar por viver em um ambiente restrito à sua senzala ou zona urbana em que trabalhava.

Assim, o anseio de trazer para o Brasil povos de pele branca se materializou com a política de imigração do momento posterior à abolição. O ideário de eugenia só confirma a postura de segregação da raça negra na sociedade brasileira. Isso fica evidente quando, na iminência da escravidão, começa-se a pensar em quais trabalhadores deveriam ocupar o lugar dos escravos nas lavouras e outros setores econômicos. Nos decretos promovidos pelo governo imperial até a década de 1880, eram indicados os países ou nacionalidades que representavam a preferência para a emigração. Além da cor de pele clara, buscava-se também povos com atributos físicos relativos à coragem, como irlandeses e escoceses.

As leis criadas para a regulamentação da imigração coíbem a entrada de africanos e asiáticos, posto que isso iria contrariar o ideário vigente, como Seyferth (2002, p. 126) explica:

Restrições explicitamente racistas, porém, foram menos comuns, aparecendo de forma clara no Decreto 528, de 1890, que dificultou a entrada de “indígenas da Ásia ou da África”, dispositivo que desapareceu na nova regulamentação da imigração, constante do decreto que criou a Diretoria Geral de Povoamento, em 1907, pouco antes de iniciar-se a imigração japonesa.

Por razões semelhantes, a imigração chinesa também foi recusada no país. Isso se explica pelo fato de a semelhança entre os chineses e as raças indígenas desqualificava os primeiros, uma vez que fugia ao ideal de branqueamento.

Índios “conterrâneos” e *chins*, portanto aparecem nesse discurso na condição de “raças semelhantes”; e a catequese como parte substantiva da civilização, apresenta-se mais facilmente aplicável às tribos indígenas que já estão no território nacional, algumas aldeadas pela “perseverança apostólica” dos missionários. Essa imagem reforça a dupla desqualificação dos chineses (e por tabela também dos índios), através da pretensa superioridade racial e do distanciamento cultural externado através de um problema de natureza religiosa (a possível dificuldade de catequese). (SEYFERTH, 2002, p. 124).

Ao estudar essas questões que envolvem o planejamento da estrutura racial brasileira, pode-se perceber que o prejuízo do negro não está apenas na sua origem no país, no que se refere às questões ligadas à subjugação, dominação e exploração sofridas por séculos, o que levou a um grande prejuízo em relação a outros povos no que tange as condições materiais.

Da mesma forma que o país, que se coloca em desvantagem em relação aos países desenvolvidos por ter sido uma colônia de exploração, os afrodescendentes estão economicamente atrasados em relação aos colonizadores e imigrantes. Todavia, estudar as condições em que se deu a imigração no período posterior à abolição, possibilitou a reflexão a respeito do fato que, dentre os afrodescendentes, os que herdaram a cor de pele negra dos seus antepassados estão em uma situação em que sofrem duplamente posto que trazem para si as consequências materiais do processo de dominação, que se somam às consequências de um preconceito que se estabelece a partir das características físicas.

Desta maneira, a esse grupo se propõe o duplo desafio de enfrentamento às questões econômicas e sociais e também de uma ideologia de branqueamento que se

constituiu no início do século XX e se perpetua no imaginário popular, uma vez que as principais referências de cultura e desenvolvimento são as europeias.

Constata-se que as ideias propagadas em relação à eugenia não têm apenas uma repercussão teórica, mas têm consequências práticas que interferem tanto na vida de negros como de imigrantes. O princípio do século XX se apresenta de maneira cruel para os primeiros, que enfrentavam os primeiros anos de adaptação à nova condição social e econômica de pessoas livres, levando em conta que essa inserção ou inclusão se dava por meio do trabalho e das relações por ele estabelecidas.

Sem muitos parâmetros de como agir fora de uma situação de escravidão, os ex-escravizados muitas vezes retornavam aos mesmos ambientes de trabalho na condição de assalariados. Condição esta que não foi assimilada de imediato por todos os senhores de escravos, pois, muitos continuaram mantendo os antigos escravizados em um regime de servilidade, criando uma relação de tutela que reforçava a ideia de inferioridade da raça negra para com os descendentes de europeus. Essa condição pode ser explicada pelo fato de os ex-escravizados terem sido criados em condições inferiores e competir com os outros grupos raciais em condições desiguais. Tal situação é bem ilustrada pela frase de Caio Prado Júnior (1942, p. 341-342, grifo do autor): “[...] o trabalho escravo nunca irá além do seu ponto de partida: o esforço físico constrangido; nunca educará o indivíduo, não o preparará para um plano de vida mais elevado”. A frase revela que mesmo que os negros não estivessem mais em situação de escravidão, não eram preparados para ocuparem melhores condições de vida.

1.4 O negro e a legislação

A escrita deste subcapítulo tem como objetivo analisar como o negro foi concebido na legislação que trata da educação no império e república. Antes da análise da legislação propriamente dita, coloca-se a premissa básica de que a efetivação dos direitos da infância é o caminho a ser percorrido rumo à construção de uma sociedade justa, em que, independente do sistema econômico vigente, a desigualdade possa ser minimizada.

Com referências na realidade, pode-se observar que uma criança, ainda que não seja de família abastada, mas que tem os seus direitos e necessidades básicas respeitados transforma-se naturalmente em um adulto saudável física e emocionalmente, de modo a interagir de forma positiva no meio social em que vive, contribuindo para a melhoria do mesmo.

Os códigos e leis são uma construção social, pois revelam os anseios e conquistas de uma sociedade em determinado momento histórico, sendo, inclusive, revistos e modificados de acordo com as necessidades de cada grupo social e tempo histórico. Assim, ao tomar-se a legislação como ponto de partida desta pesquisa, busca-se compreender como a questão racial foi concebida pela sociedade brasileira desde os decretos imperiais até legislações mais recentes, como a LDB 9394/96 (BRASIL, 1996) e a Lei 10.639/2003 (BRASIL, 2003).

Não se trata de mencionar todas as constituições, mas sim, de apresentar pontos em que as leis, de modo geral, tratam a questão racial, mais especificamente a legislação educacional. Sendo assim, serão abordados a constituição e os decretos imperiais, as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961, 1971 e 1996, o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), o Parecer 03/2004, a Resolução 01/2004 do Conselho Nacional de Educação e a Declaração dos Direitos da Criança (1959), carta promulgada em âmbito internacional, mas que inspira e subsidia a atual legislação de proteção à criança.

A primeira carta magna do Brasil, outorgada em 1824, foi elaborada durante o período de vigência do Império e da escravidão, portanto, apresentava um conteúdo declaradamente racista, o que nesse período histórico não se constituía crime ou ato antiético. Essa legislação proibia as populações africanas e afro-brasileiras de frequentar a escola. Dagoberto José Fonseca (2009, p. 62) nos esclarece que a Constituição do Brasil Império declarava o ensino obrigatório para todos os brasileiros excetuando-se os portadores de doenças contagiosas, os não-vacinados e os escravizados.

Era inimaginável pensar o negro como frequente de um nascente e inexpressivo sistema escolar, à medida que o negro era concebido como uma coisa destituída de vontade e com objetivos bem definidos. Objetivos estes que não previam a necessidade de instrução. Entretanto, não se pode enxergar na legislação um cunho racista, porque se compreende o racismo como uma relação desigual entre pessoas que estão em pé de igualdade legal, o que não é o caso dos escravizados brasileiros, que legalmente eram desiguais aos brancos, o que se mostra por meio dos Decretos 1331/1854 e 7031-A/1878 (OLIVEIRA; GUIMARÃES, 2009, p. 37):

O Decreto 1331/1854 estabelecia que as escolas públicas de todo o País não poderiam admitir escravos, e a previsão de instrução para adultos negros dependia da disponibilidade de professores.

O Decreto 7031-A/1878 estabelecia que os negros só podiam estudar no período noturno.

Já havia, no campo social e econômico, elementos que afastavam o negro dos bancos escolares, juntemos a isso, o fato de que a legislação que se apresentava, criava mecanismos legais para evitar o ingresso da população negra no ambiente escolar. Se o acesso já era algo restrito, não se pensava em condições de manutenção e bem-estar do aluno negro na instituição.

As consequências dessa exclusão do ambiente escolar são visíveis na atualidade posto que, conforme dados comparativos apresentados por Henriques (2001), em Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, realizada de 1997 a 2002, a média de anos de estudo da população branca do país é de 8,4 anos, enquanto a população de ascendência africana apresenta média de 6,7 anos de escolaridade. Entre alunos brancos, de 17 a 24 anos, que chegam ao Ensino Médio, os percentuais dos que conseguem permanecer e dar prosseguimento aos estudos é de 20%, ao passo que entre alunos negros, não chega a 5%.

É preciso retornar a atenção ao fim do século XIX e princípio do século XX para verificar que o advento da república não trouxe grandes novidades aos negros no que se refere ao acesso à instrução, permanência na escola e meios de eliminar o racismo, entendido como uma construção social ao longo dos séculos de colonização, pois, segundo Bento (1999, p. 20):

As pessoas nascem seres humanos, com determinadas diferenças que resultam de histórias diversas em lugares diferentes do planeta e tornam-se, por força da experiência de viver em sociedade, negros, brancos ou amarelos, ou seja, quem define o significado de ser negro, branco ou amarelo é a sociedade.

Ciente dessas assertivas entende-se que a eliminação do racismo é um processo paulatino que requer um projeto consistente, elaborado a partir de estudos da realidade presente e sua trajetória para chegarmos às intervenções necessárias.

Expulsos da senzala por um processo de abolição em que não houve a preocupação com a inclusão ou mesmo adaptação dos ex-escravizados à nova condição, crianças negras e/ou pobres permaneceram, ao lado de seus responsáveis, no trabalho da lavoura ou em outra atividade que auxiliasse no sustento dos familiares. A escola não fazia parte de seu cotidiano ou aspirações. Quando tinham acesso, ainda que a legislação permitisse, eram expulsos pelo preconceito.

Verifica-se que a inserção do negro no ambiente escolar, sua permanência e eliminação do racismo para que se estabelecesse um clima amigável entre os alunos das diversas etnias, não se configurava em interesse para as autoridades que tratavam da educação em princípios do século XX.

Entretanto, a primeira metade desse século foi marcada por duas grandes guerras de nível mundial, em que foram cometidas diversas atrocidades contra os povos envolvidos. De certa forma, isso contribuiu para que autoridades de todo o planeta pensassem em questões referentes aos direitos humanos e mecanismos de proteção social. Diante desse quadro, a Organização das Nações Unidas (ONU) promulga, em 1948, a Declaração Universal dos Direitos Humanos, como ideal comum a ser atingido por todos os povos e todas as nações (ONU, 1948, online).

No que se refere à criança, essa proteção começa a ser esboçada de maneira específica, com a promulgação da Declaração dos Direitos da Criança, em 20 de novembro de 1959. Essa declaração norteia-se por uma universalidade de direitos da infância, estruturada sob dez princípios que prevêm: proteção da criança no que se refere à recreação e assistência médica adequadas; distinção ou discriminação; garantia de nome e nacionalidade; alimentação; prioridade na recepção de proteção e socorro; crescer junto à família em ambiente propício ao seu desenvolvimento; proteção contra formas de negligência, crueldade e exploração e, por fim, proteção contra atos que possam suscitar discriminação racial, religiosa ou de qualquer outra natureza. Tais premissas se apresentam no 1º princípio desta carta de direitos:

A criança gozará de todos os direitos enunciados nesta Declaração. Todas as crianças, absolutamente sem qualquer exceção, serão credoras destes direitos, sem distinção ou discriminação por motivo de raça, religião, opinião política ou de qualquer natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento ou qualquer outra condição, quer sua ou de sua família.

Entretanto, é no princípio 10 que essa questão é colocada de maneira contundente:

A criança gozará de proteção contra atos que possam suscitar discriminação racial, religiosa ou de qualquer outra natureza. Criar-se-á num ambiente de compreensão, de tolerância, de amizade entre os povos, de paz e de fraternidade universal e em plena consciência de que seu esforço e aptidão devem ser postos a serviço de seus semelhantes.

No Brasil, a preocupação com a eliminação do racismo começa a aparecer timidamente na primeira LDB (BRASIL, 1961, online), promulgada em 20 de dezembro de 1961:

Título I

Dos fins da Educação

Art. 1º A educação nacional, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por fim [...] a condenação a qualquer tratamento desigual por motivo de convicção filosófica, política ou religiosa, bem como quaisquer preconceitos de classe ou raça.

A esse pensamento, não se dá continuidade, à medida que a LDB n. 5692, promulgada em 11 de agosto de 1971 e que substitui a LDB 4024/1961, em um momento histórico em que o país estava sob uma ditadura militar, não faz referências a questões relativas à diversidade racial e muito menos ao racismo enquanto mal social a ser eliminado.

O fim da ditadura militar, com a realização de eleições indiretas para presidente da república em 1985, trouxe à tona uma série de discussões sobre problemas sociais apresentados pelo país. Destas discussões, resultaram a Constituição Federal promulgada em 1988 e um processo de criação de conselhos e estatutos para os diversos segmentos sociais, como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) – promulgado em 1990, como legislação maior de proteção à infância e adolescência.

No E.C.A., o direito à proteção contra preconceito e discriminação racial é esboçado em seu artigo V (BRASIL, 2008, p. 37): “Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, sendo punido na forma da lei qualquer atentado por ação ou omissão de seus direitos fundamentais.”

Contudo, o ensino da história e cultura afrodescendente, um dos principais elementos esclarecedores e que contribuem para a paulatina eliminação do racismo, passa a ser postulado legalmente a partir da promulgação da LDB 9394/96 (BRASIL, 2001a, p.17), no artigo 26, que se refere ao currículo escolar: “O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente as matrizes indígena, africana e européia.”

Na década de 2000, essa legislação se complementa pela Lei 10.639/2003 (BRASIL, 2003, online), um dos primeiros atos de Luís Inácio Lula da Silva como Presidente da República, que altera o artigo 26 da LDB, dando nova redação e especificidades:

Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o **caput** deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

[...]Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como ‘Dia Nacional da Consciência Negra’.

Depois de promulgada a lei, esta foi apreciada pelo Conselho Federal de Educação, que segundo Oliveira e Guimarães (2009, p.14), seguindo os procedimentos regimentais, constituiu um relator e votou em plenário o chamado Parecer 03/2004, expedido em 10 de março de 2004, regulamentando a alteração à LDB provocada pela Lei 10.639/2003. Aprovado o Parecer 03/2004, o Conselho Nacional de Educação criou a Resolução nº. 1, de 17 de junho de 2004 (BRASIL, 2005, p. 23), que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.

Com a promulgação da Lei 10.639/2003 e a instituição de suas diretrizes curriculares, firma-se um ciclo de conquistas sociais dos direitos dos negros que se constituíram em lei. Ou seja, a educação das relações étnico-raciais não se trata de uma proposta curricular, mas de algo que, como lei, é obrigatório e apresenta as diretrizes a serem seguidas na sua inserção no currículo escolar, facilitando o trabalho de professores e gestores. Se é lei e há um referencial pedagógico, quais as dificuldades para se cumprir?

Verifica-se que avaliar a aplicabilidade de uma legislação é imperativo, uma vez que, como já se citou, a lei é uma construção social, todavia, não expressa a vontade primeira de todos os elementos da sociedade. No caso da questão racial, nem todos compreendem a real necessidade de haver uma lei de proteção contra a discriminação e esta se operacionalizar em forma de conteúdos pedagógicos. Para isso, todos devem ser esclarecidos.

Na maioria das vezes, os conteúdos são ministrados de maneira absolutamente tradicional, quando o educador reproduz o que aprendeu em sua formação básica, apresentando o negro apenas como ex-escravizado. Falta ao professor o preparo para proporcionar ao aluno a construção de conhecimentos sobre a cultura afro-descendente, como estabelece a Lei 10.639/2003 e, principalmente, para discutir questões que surgem em sala de aula em decorrência do preconceito racial.

Mais recentemente, com o objetivo de promover a igualdade de oportunidades na vida econômica, política, social e cultural dos povos afrodescendentes e os demais grupos étnicos que integram a sociedade, é promulgado em 2010 o Estatuto da Igualdade Racial – Lei 12. 228, de 20 de julho de 2010 (BRASIL, 2010, online). Esse documento, fruto de lutas políticas em prol da igualdade racial, é diferente das legislações anteriormente citadas, por não referir-se apenas a uma categoria como a criança e o adolescente ou as relações sociais que se dão em determinado ambiente institucional, como a escola. Esse estatuto busca a proteção de um grupo racial de maneira abrangente, visualizando-o em toda a sua participação na sua vida social e privada.

Sobre a legislação, é preciso compreender que existe uma lei que pune o racismo, considerando-o crime inafiançável, conforme detalhes da legislação citada a seguir (BRASIL, online):

Art. 1º Serão punidos, na forma desta Lei, os crimes resultantes de discriminação ou preconceito de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional. (Redação dada pela Lei nº 9.459, de 15/05/97)

Art. 2º (Vetado).

Art. 3º Impedir ou obstar o acesso de alguém, devidamente habilitado, a qualquer cargo da Administração Direta ou Indireta, bem como das concessionárias de serviços públicos.

Parágrafo único. Incorre na mesma pena quem, por motivo de discriminação de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional, obstar a promoção funcional. (Incluído pela Lei nº 12.288, de 2010)

Pena: reclusão de dois a cinco anos.

Art. 4º Negar ou obstar emprego em empresa privada.

§ 1º Incorre na mesma pena quem, por motivo de discriminação de raça ou de cor ou práticas resultantes do preconceito de descendência ou origem nacional ou étnica: (Incluído pela Lei nº 12.288, de 2010)

I - deixar de conceder os equipamentos necessários ao empregado em igualdade de condições com os demais trabalhadores; (Incluído pela Lei nº 12.288, de 2010)

II - impedir a ascensão funcional do empregado ou obstar outra forma de benefício profissional; (Incluído pela Lei nº 12.288, de 2010)

III - proporcionar ao empregado tratamento diferenciado no ambiente de trabalho, especialmente quanto ao salário. (Incluído pela Lei nº 12.288, de 2010)

§ 2º Ficará sujeito às penas de multa e de prestação de serviços à comunidade, incluindo atividades de promoção da igualdade racial, quem, em anúncios ou qualquer outra forma de recrutamento de trabalhadores, exigir aspectos de aparência próprios de raça ou etnia para emprego cujas atividades não justifiquem essas exigências.

Pena: reclusão de dois a cinco anos.

No tocante à lei, compreende-se que representa um avanço, uma vez que mostra que o Poder Público assume a existência de uma questão racial e toca em pontos em que negros são prejudicados. Todavia, acredita-se que ela não contribui para esse trabalho uma vez que não apresenta um caráter educativo e elucidativo, apenas pune aqueles que praticaram o crime e que distantes dos olhares da lei, continuarão a tratar o negro com demérito perante os outros grupos raciais. Quando se propõe um projeto educativo para as relações étnicas e raciais, pretende-se uma ação de caráter preventivo, de modo a esclarecer as gerações futuras para a promoção de um tratamento equânime entre os vários grupos raciais e étnicos.

1.5 Movimento negro no Brasil: apontamentos históricos

Durante os séculos em que perdurou a escravidão, os negros escravizados ou libertos sempre buscaram meios para resistir à opressão imposta. No período posterior à abolição, esse quadro não foi diferente visto que a liberdade formal não alforriou a população negra das dificuldades para se inserir no contexto social livre. Dessa forma, no início da República Velha surge o Movimento Negro que pode ser caracterizado como

[...] a luta dos negros na perspectiva de resolver seus problemas na sociedade abrangente, em particulares provenientes dos preconceitos e das discriminações raciais, que os marginalizam no mercado de trabalho, no sistema educacional, político, social e cultural. (DOMINGUES, online, p. 101).

Uma diferença fundamental existente entre o movimento negro e outras formas de resistência existentes na colônia e império, tal como os quilombos é que o movimento negro é feito por pessoas livres, sendo parte integrante dos movimentos sociais, que segundo Warren (apud DOMINGUES, online, p. 101) caracterizam-se por ser um grupo mais ou menos organizado, sob uma liderança determinada ou não; possuindo programa, objetivos ou plano comum; baseando-se numa mesma doutrina, princípios valorativos ou ideologia; visando um fim específico ou uma mudança social. Pode-se afirmar que a mudança social almejada pelos negros seja o reconhecimento dos seus direitos enquanto cidadãos, o respeito enquanto pessoas e principalmente a igualdade de oportunidades, que é o elemento que os distancia política, social e economicamente da população branca.

Mesmo que nos períodos colonial e imperial houvesse movimentos de resistência à escravidão e à dominação ao negro liberto, pode-se dizer que o marco que impulsiona o Movimento Negro é a Revolta da Chibata, que nos dizeres de Salomon Blajberg (1996, p. 38), consistiu em um movimento ocorrido no início do século XX, quando:

[...] a maioria dos marinheiros negros da Armada no Rio se rebelou, sob liderança de João Cândido, contra a continuação dos castigos corporais – ocorreu para garantir igualdade perante a lei, apesar de ser claro que os castigos corporais eram impingidos pela hierarquia branca da Marinha sobre os marinheiros negros.

A Revolta da Chibata foi a primeira expressão do Movimento Negro e após esse acontecimento, os negros, já libertos, conseguiram manifestar a sua resistência em diversas formas de organização, como associações, clubes, jornais e expressões artísticas como o Teatro Experimental Negro, liderado por Abdias Nascimento, um líder na defesa dos direitos da

população negra no Brasil. No tocante à imprensa escrita, estima-se que entre 1903 e 1963, mais de 20 jornais são editados com a função de servirem de tribuna às reivindicações.

Dentre as diversas manifestações, destaca-se a importância da Frente Negra Brasileira, movimento criado em 1931 e que se caracterizava por apresentar reivindicações mais deliberadas. Possuía filiais e grupos homônimos em diversos estados (Rio de Janeiro, Minas Gerais, Espírito Santo, Pernambuco, Rio Grande do Sul e Bahia), o que nos dizeres de Domingues (online, p.106), arregimentou milhares de “pessoas de cor”, conseguindo converter o Movimento Negro em movimento de massa. Outra característica da Frente Negra Brasileira é que as mulheres constituíam maioria, tinham voz ativa e não apenas importância simbólica, como em outros movimentos.

Em meio a essa efervescência, a ditadura varguista, com o advento do Estado Novo (1937-1945), torna inviável a eclosão de movimentos contestatórios, impedindo o crescimento do Movimento Negro. Todavia, a queda de Vargas, em 1945 torna possível novo ânimo ao movimento, de modo a possibilitar o surgimento de novas formas de expressão e reivindicação como a União dos Homens de Cor, fundada em 1943, na cidade de Porto Alegre (RS), cujo objetivo era “[...] elevar o nível econômico, e intelectual das pessoas de cor em todo o território nacional, para torná-las aptas a ingressarem na vida social e administrativa do país, em todos os setores de suas atividades.” (DOMINGUES, online, p. 108). Esse movimento também possuía filiais em outros pontos do país.

O período seguinte representou um retrocesso, posto que a ditadura militar, em período compreendido entre 1964 e 1985, trouxe uma desarticulação da luta política em todos os sentidos, estendendo-se também às organizações negras. Os movimentos sociais puderam ser retomados no final da década de 1970, em que o Movimento Negro ressurgiu junto com as reivindicações de outros segmentos como homossexuais, sem terra, sem teto, mulheres e sindicais.

Com o processo de democratização, fundou-se uma série de grupos denominados de movimento negro. Há relatos que em 1988, apenas na cidade de São Paulo havia 90 grupos. Em algumas situações, formavam-se grupos dissidentes e grupos de mulheres que sentiam-se pouco acolhidas perante a militância masculina, como o grupo Criola, no Rio de Janeiro; a Nzinga, Coletivo de Mulheres Negras de Belo Horizonte; a Associação das Mulheres Negras, de Porto Alegre (ROLAND apud DOMINGUES, 2008, p. 104). Essa proliferação de grupos pode ter causado uma diluição da causa devido ao surgimento de diversos grupos regionais.

A fragmentação fez com que os grupos buscassem, além da causa negra, uma especialização, de maneira que passassem a atuar em apenas uma área. Assim, surgiram agremiações voltadas para o trabalho com a educação, como a Educafro, saúde reprodutiva da mulher negra ou defesa de segmentos profissionais como empresários e advogados negros.

No campo cultural, o país assiste e participa de um processo de afirmação da condição do negro e da celebração da beleza e outros adjetivos dos negros. Nesse sentido, o *rap*⁴ e *hip hop*⁵, além de ritmos musicais tornaram-se referências culturais para jovens negros das camadas mais pobres da população. A seguir, tem-se numa composição de Mano Brown, um exemplo de como o *rap* foi apropriado pelos negros como uma forma de protesto às condições de discriminação e subalternidade.

Fim de semana no parque

*Chegou fim de semana todos querem diversão
Só alegria nós estamos no verão,
Mês de Janeiro, São Paulo Zona Sul
Todo mundo à vontade, calor, céu azul
Eu quero aproveitar o sol
Encontrar os camaradas prum basquetebol
Não pega nada
Estou a uma hora da minha quebrada
Logo mais, quero ver todos em paz
Um, dói, s três carros na calçada
Feliz e agitada toda "prayboyzada"
As garagens abertas eles lavam os carros
Desperdiçam a água, eles fazem a festa
Vários estilos, vagabundas, motocicletas
Coroa rico, boca aberta, isca predileta
De verde fluorescente queimada sorridente
A mesma vaca loura circulando como sempre
Roda a banca dos playboys do Guarujá
Muitos manos se esquecem mas, na minha não cresce
Sou assim e estou legal, até me leve a mal
Malicioso e realista sou eu Mano Brown*

⁴ O termo RAP significa rhythm and poetry (ritmo e poesia). O rap surgiu na Jamaica na década de 1960. Este gênero musical foi levado pelos jamaicanos para os Estados Unidos, mais especificamente para os bairros pobres de Nova Iorque, no começo da década de 1970. Jovens de origens negra e espanhola, em busca de uma sonoridade nova, deram um significativo impulso ao rap. O rap tem uma batida rápida e acelerada e a letra vem em forma de discurso, muita informação e pouca melodia. Geralmente as letras falam das dificuldades da vida dos habitantes de bairros pobres das grandes cidades. As gírias das gangues destes bairros são muito comuns nas letras de música rap. (SUAPESQUISA, online).

⁵ O Hip hop é uma cultura artística que começou na década de 1970 nas áreas centrais de comunidades jamaicanas, latinas e afro-americanas da cidade de Nova Iorque. Afrika Bambaataa, é conhecido como o criador oficial do movimento, e tem muitos elementos, como o rap, o DJing, a breakdance, escrita do grafite, a moda hip hop e as gírias. As batidas rítmicas, eram pequenos trechos de música com ênfase em repetições, posteriormente, foi acompanhada pelo rap, identificado como um estilo musical de ritmo e poesia, junto com as danças improvisadas, como a breakdance, o popping e o locking. (7GRAUS, 2013b, online).

Me dê 4 bons motivos pra não ser
 Olha meu povo nas favelas e vai perceber
 Daqui eu vejo uma caranga do ano
 Toda equipada e o tiozinho guiando
 Com seus filhos ao lado estão indo ao parque,
 Eufóricos brinquedos eletrônicos
 Automaticamente eu imagino
 A molecada lá da área como é que tá
 Provavelmente correndo pra lá e pra cá
 Jogando bola descalços nas ruas de terra
 É, brincam do jeito que dá
 Gritando palavrão é o jeito deles
 Eles não tem video-game às vezes nem televisão
 Mas todos eles tem Doum, São Cosme e
 São Damião
 A única proteção.
 No último Natal papai Noel escondeu um brinquedo
 Prateado, brilhava no meio do mato
 Um menininho de 10 anos achou o presente,
 Era de ferro com 12 balas no pente
 E fim de ano foi melhor pra muita gente
 Eles também gostariam de ter bicicleta
 De ver seu pai fazendo cooper tipo atleta
 Gostam de ir ao parque e se divertir
 E que alguém os ensinasse a dirigir
 Mas ele só querem paz e mesmo assim é um sonho
 Fim de semana do Parque Santo Antônio
 Refrão
 Vamos passear no Parque
 Deixa o menino brincar
 Fim de Semana no parque
 Vou rezar pra esse domingo não chover
 Olha só aquele clube que da hora.
 Olha aquela quadra, olha aquele campo olha,
 Olha quanta gente
 Tem sorveteria cinema piscina quente
 Olha quanto boy, olha quanta mina
 Afoga essa vaca dentro da piscina
 Tem corrida de kart dá pra ver
 É igualzinho o que eu vi ontem na TV,
 Olha só aquele clube que da hora,
 Olha o pretinho vendo tudo do lado de fora
 Nem se lembra do dinheiro que tem que levar
 Pro seu pai bem louco gritando dentro do bar
 nem se lembra de ontem de onde o futuro
 ele apenas sonha através do muro...
 Milhares de casas amontoadas ruas de terra
 esse é o morro, a minha área me espera
 gritaria na feira (vamos chegando !)
 Pode crer eu gosto disso mais calor humano
 Na periferia a alegria é igual
 é quase meio dia a euforia é geral
 É lá que moram meus irmãos meus amigos
 E a maioria por aqui se parece comigo

*E eu também sou bam bam bam e o que manda o pessoal
 desde às 10 da manhã está no samba
 Preste atenção no repique atenção no acorde
 (Como é que é Mano Brown ?)
 Pode crer pela ordem
 A número número 1 em baixa-renda da cidade
 Comunidade Zona Sul é dignidade
 Tem um corpo no escadão a tiazinha desse o morro
 Polícia a morte, polícia socorro
 Aqui não vejo nenhum clube poliesportivo
 Pra molecada frequentar nenhum incentivo
 O investimento no lazer é muito escasso
 O centro comunitário é um fracasso
 Mas aí se quiser se destruir está no lugar certo
 Tem bebida e cocaína sempre por perto
 A cada esquina 100, 200 metros
 Nem sempre é bom ser esperto
 Schimth, Taurus, Rossi, Dreyer ou Campari
 Pronúncia agradável
 estava inevitável
 Nomes estrangeiros que estão no nosso morro pra
 matar e M.E.R.D.A.
 Como se fosse hoje ainda me lembro
 7 horas, sábado, 4 de Dezembro
 Uma bala, uma moto com 2 imbecis
 Mataram nosso mano que fazia o morro mais feliz
 E indiretamente ainda faz,
 Mano Rogério, esteja em paz
 Vigando lá de cima
 A molecada do Parque Regina
 Refrão
 Tô cansado dessa porra
 de toda essa bobagem
 Alcoolismo, vingança, treta, malandragem
 Mãe angustiada, filho problemático
 Famílias destruídas
 Fins de semana trágicos
 O sistema quer isso
 a molecada tem que aprender
 Fim de semana no Parque Ipê
 Refrão*

(Mano Brown)⁶

Por outro lado, a celebração do negro não está na análise e crítica dos problemas vivenciados por essa população, mas na exaltação de suas qualidades. Dentre outros, esse trabalho é bem representado pelos grupos de cultura africana da Bahia, como

⁶ Mano Brown é o nome artístico de Pedro Paulo Soares Pereira. Filho da zona sul de São Paulo criado pela mãe dona Ana, mais uma guerreira nordestina que se embrenhou por terras paulistanas para tentar uma vida melhor na capital. Para formar sua ideologia ele leu Malcolm X buscou na biografia do pastor negro motivos para difundir seu amor e identidade pela pele. Agiu segundo os ensinamentos de Martin Luther King que dizia “O que me preocupa não é o grito dos maus, mas sim o silêncio dos bons.” Brown não ficou em silêncio gritou aos quatro cantos mundo, fazendo do rap uma forma de protesto e resistência. (OLIVEIRA, C., 2010, online).

Olodum e Ileaê, que mostram essa celebração não só nos refrões das músicas, que tem como motivação a capoeira, o maculelê, a religiosidade africana, temas antes polêmicos por serem motivos de vergonha e até caso de polícia. Junte-se a isso a valorização da indumentária e de toda a estética negra. Nesse sentido, a celebração passa a ter um caráter pedagógico, posto que nos dizeres de Domingues (2008, online, p. 113), muitos ativistas admitem que, por intermédio das atividades do movimento negro, aprenderam sobre personagens relevantes da história negra e sua importância cultural.

A celebração é bem representada na música de Milton Nascimento:

Louvação a Mariama

- Mariama,
Iya, Iya, ô,
Mão do Bom Senhor!
Maria Mulata,
Maria daquela
colônia favela
que foi Nazaré.
Morena formosa,
Mater dolorosa,
Sinhá vitoriosa,
Rosário dos pretos mistérios da Fé.
Mãe do Santo, Santa,
Comadre de tantas,
liberta mulhé.
Pobre do Presépio, Forte do Calvário,
Saravá da Páscoa de Ressurreição,
Roseira e corrente do nosso Rosário,
Fiel Companheira da Libertação.
Por teu Ventre Livre, que é o verdadeiro,
pois nos gera livres no Libertador,
acalanta o Povo que está em cativeiro,
Mucama Senhora e Mãe do Senhor.
Canta sobre o Morro tua Profecia,
que derruba os ricos e os grandes, Maria.
Ergue os submetidos, marca os renegados,
samba na alegria dos pés congregadoas.
Encoraja os gritos, acende os olhares e
ajunta os escravos em novos Palmares.
Desce novamente às redes da vida
do teu Povo Negro, Negra Aparecida!

(Milton Nascimento)⁷

⁷ Milton Nascimento nasceu no Rio de Janeiro em 26 de outubro de 1942, filho adotivo de Josino Brito Campos e Lília Silva Campos, adotou o sobrenome da mãe biológica, Maria Carmo Nascimento. Teve em *Canção da América* e *Coração de estudante* dois grandes sucessos que representaram momentos históricos da década de 1980 e outros grandes sucessos gravados nas últimas cinco décadas como *Caçador de mim*, *Coração* e *Rouxinol*. (LOUREIRO, online).

A década de 2000 também é marcada por uma diversidade de grupos e causas que envolvem a população negra, mas, que não tem necessariamente uma finalidade comum. Apesar de não apresentar uma proposta revolucionária, tem conseguido a aprovação de reivindicações relevantes para a sociedade, ainda que causem polêmica e diversidade de interpretações.

Esse alcance de objetivos, dentre outras questões políticas e conjunturais, relaciona-se ao apoio do Movimento Negro à candidatura do ex-presidente Luís Inácio Lula da Silva, cujo mandato se deu no período compreendido entre 2003 e 2010. Dessa relação, obteve-se a aprovação da Lei 10.639, promulgada em 9 de janeiro de 2003, que institui a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afrobrasileiras. Outras ações se relacionam a esse contexto, como a aprovação da Lei 12.228, de 20 de julho de 2010, que institui o Estatuto da Igualdade Racial, em 2010, a própria criação do Ministério da Igualdade Racial e o acirramento do debate e implementação das ações afirmativas de proteção ao negro. A respeito de tais conquistas da década 2000, Tomasoni (2008, p. 65) pondera:

[...] as pressões do movimento negro, associadas a uma legislação internacional que, dentre outras, assinala a necessidade de se promoverem políticas públicas visando à garantia do pluralismo cultural, constituíram o pano de fundo que possibilitou a promulgação da lei 10 693/03. Após a aprovação da lei, criou-se, em 21 de março de 2003, a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir) e instituiu-se a Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial. Dessa forma, recolocou-se a questão racial na agenda nacional e a importância de se adotarem políticas públicas afirmativas de forma democrática, descentralizada e transversal. O principal objetivo desses atos foi promover alteração positiva na realidade vivenciada pela população negra e seguir rumo a uma sociedade democrática, justa e igualitária, revertendo os perversos efeitos de séculos de preconceito, discriminação e racismo.

O texto de Tomasoni faz uma análise das conquistas do movimento negro de maneira geral. Independente dos grupos que se autodenominam como tal ou de interesses segregacionistas revela-se não só aquilo que foi feito mas, anuncia um processo de institucionalização da causa negra, que ganha o que se pode chamar de um registro social, quando se operacionaliza em forma de leis e estatutos que visam garantir a igualdade racial. Igualdade esta que ainda não chegou a um patamar de realidade, mas se configura em um ideal a ser alcançado.

1.6 As ações afirmativas

Desde os primórdios da colonização, verificou-se em terras brasileiras o tráfico negreiro e estabelecimento de uma sociedade escravocrata no país. Entretanto, faz-se necessário esclarecer que em todos os momentos houve a resistência do negro escravizado à dominação e exploração. Resistência essa que ocorria de maneira solitária e silenciosa, que pode ser expressa no grande número de abortos e suicídios nas senzalas, ou sob forma de grandes organizações, como eram os quilombos.

A ideia da existência da escravidão na sociedade brasileira nunca foi unânime: no seio da sociedade sempre houve grupos que se posicionaram contra o tráfico e a escravização de seres humanos. Esses grupos também se posicionaram a favor de uma espécie de reparação pelas atrocidades e privações impostas aos negros e seus descendentes. Segundo Vieira Júnior (2007, p. 83), exemplo desse desejo de reparação se deu quando José Bonifácio apresentou à Assembleia Constituinte de 1824 um projeto de lei que buscava flexibilizar os rigores da escravidão e de certa forma criar condições para uma transição entre o antigo regime e uma suposta liberdade. Contudo, as compensações propostas não foram aceitas pelos legisladores do império.

No período pós-abolição, a resistência ao preconceito toma força na figura de movimentos sociais que podem ser representados por irmandades religiosas, agremiações e ações coletivas que de modo geral se pode denominar como Movimento Negro.

Tais movimentos sociais foram historicamente reprimidos, todavia, não deixaram de ser uma forma de se pressionar autoridades no sentido de direcionar as políticas públicas para a população negra, que em termos políticos, representa parcela significativa da população brasileira. Desta forma, compreendemos as ações afirmativas como uma resposta dos setores públicos e privados, principalmente no que se refere às políticas de educação e emprego às reivindicações da população negra, como meio de reparação aos danos históricos a ela imputados. Do ponto de vista legal, o ministro Joaquim Gomes Barbosa (apud SANTOS, S., 2007, p. 8), define ações afirmativas como:

[...] políticas públicas (e privadas) voltadas à concretização do princípio constitucional da igualdade material e à neutralização dos efeitos da discriminação racial, de gênero, de idade, de origem nacional e de compleição física”. Portanto, as ações afirmativas voltam-se para a neutralização daquilo que – de acordo com o *status quo* sociorracial – não se quer neutralizar.

Essa definição leva à reflexão sobre o princípio de que a lei se apresenta de maneira igualitária para todos, contudo as condições de acesso à real efetivação dos direitos adquiridos historicamente não são as mesmas. A função das ações afirmativas estaria na minimização das diferenças sociais e acesso aos bens públicos e privados aos que tiveram menos condições.

De um ponto de vista social, inseridas em um contexto que leva em conta a globalização e o neoliberalismo, Cashmore (apud FONSECA, D. J., 2009, p. 11), traz a seguinte definição:

As ações afirmativas são políticas públicas destinadas a atender grupos sociais que encontram-se em condições de desvantagem ou vulnerabilidade social em decorrência de fatores históricos, culturais e econômicos. Seu objetivo é “garantir a igualdade de oportunidades individuais ao tornar crime a discriminação, e tem como principais beneficiários os membros de grupos que enfrentam preconceitos.

Essa definição torna próxima a justificativa de haver ações afirmativas voltadas especificamente para negros, que se encaixam perfeitamente em todos os quesitos colocados por esse autor, uma vez que o preconceito que leva à restrição de oportunidades para os descendentes de africanos é fruto de fatores culturais e históricos que têm como consequência a exclusão que leva ao desfavorecimento econômico.

A definição da jurista Flávia Piovesan (apud FONSECA, D. J., 2009, p.106) se mostra como ponto de convergência entre os dois pontos de vista, legal e social:

[...] as ações afirmativas constituem medidas especiais e temporárias que, buscando remediar um passado discriminatório, objetivam acelerar o processo de igualdade, com o alcance da igualdade substantiva por parte de grupos socialmente vulneráveis, com as minorias étnicas e raciais, entre outros grupos.

Nessa definição, fica esclarecido que as ações afirmativas têm um caráter temporário, posto que, ao atingir a igualdade de condições de acesso às oportunidades, negros e outros grupos étnicos não necessitarão mais de favorecimento e não será mais preciso “apressar” a história porque já será estabelecido um processo democrático que ultrapassa os limites da legalidade, transformando-se em prática social, o que é exemplificado a seguir pela mesma jurista, em outro texto:

As ações afirmativas, enquanto políticas compensatórias adotadas para aliviar e remediar as condições resultantes de um passado discriminatório cumprem uma finalidade pública decisiva para o projeto democrático, que é

a de assegurar a diversidade e a pluralidade social. Constituem medidas concretas que viabilizam o direito à igualdade, com a crença de que a igualdade deve se moldar no respeito à diferença e à diversidade. Através delas transita-se da igualdade formal para a igualdade material e substantiva. (PIOVESAN apud SANTOS, S., 2007, p. 40).

Assim, depreende-se que as ações afirmativas são um meio para atingir um fim e não uma solução mágica, algo que visa igualar oportunidades aos que as tiveram de maneira desigual ou simplesmente não tiveram. No campo das políticas públicas, geralmente a ação afirmativa refere-se a uma variedade de programas e medidas que procuram corrigir e compensar desigualdades raciais e de gênero históricas (BLAJBERG, S., 1996, p. 20).

Quando se trata mais especificamente das ações afirmativas no Brasil e seu direcionamento aos afrodescendentes, verifica-se a necessidade de retorno à década de 1970, quando, em meio a um regime de ditadura militar, o item cor/raça foi retirado do rol de questionamentos que compunham a realização do censo. Desta forma, por questões políticas, a real situação política, econômica e social do povo negro⁸, que ficou diluída, misturada com informações a respeito de outros grupos sociais aos quais também poderiam se encaixar.

As verdadeiras necessidades dos negros puderam ser reveladas a partir da década de 1980, quando o processo de democratização do país, após o fim da ditadura forma um cenário propício para a eclosão de movimentos sociais representantes dos interesses dos negros, que junto a organizações não governamentais que visam à eliminação do racismo, puderam reivindicar políticas públicas de defesa a esse segmento racial.

Nesse período de efervescência política, em que a Assembleia Nacional Constituinte preparava uma nova constituição (1986-1988), também houve reivindicações por parte de outros grupos e movimentos sociais, de modo que ações afirmativas começaram a ser contempladas na Carta Magna de 1988. Um exemplo dessa discriminação que favorece grupos em desvantagem histórica é o percentual destinado em concursos públicos às pessoas com deficiência.

No século XXI, pode-se constatar que, mesmo com avanços no campo social, as estatísticas mostram que há desvantagem dos negros em relação aos brancos no campo educacional, o que se reflete no mercado de trabalho, uma vez que negros estão em prejuízo

⁸ Nesse caso, faz-se mais uma vez a distinção: afrodescendentes são todos os descendentes de africanos, independente da cor de pele apresentada e negros são considerados aqueles que demonstram em sua aparência as cores preta e parda, provocando o processo de discriminação seja ela positiva ou negativa, manifestada por causas fenotípicas.

não apenas pelo preconceito racial que faz com que, em disputa com brancos de mesma qualificação, sejam preteridos. A questão que se estabelece é que os negros têm menos oportunidades educacionais, de modo que segundo dados fornecidos pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (apud IRB COLÉGIO E CURSO, online), brancos ganham 40% mais do que negros.

Outros dados da realidade educacional podem ser somados para explicar as disparidades existentes: 69,4% dos analfabetos são negros e daqueles que podem ser considerados alfabetizados, 25% de pretos e pardos são analfabetos funcionais. Em resumo, quando adultos constata-se que a média de anos de estudo da população branca é de 8,4 anos enquanto a média de anos de estudo da população negra é de 6,7 anos. A respeito disso, segundo Munanga (apud FONSECA, M., 2001, p. 33), tendo por base estudos sobre a educação brasileira e as desigualdades raciais, os alunos negros levariam, aproximadamente, 32 anos para atingir o atual nível dos alunos brancos, se dependessem apenas das melhorias observadas na qualidade do ensino fundamental. Se levar-se em conta que essas melhorias podem não ocorrer ou ocorrer de maneira mais lenta que o esperado, compreende-se a necessidade de ações que acelerem esse processo.

No que se refere às políticas específicas para negros, tem-se caminhado, ainda que não na velocidade almejada, visto que os governos presidenciais anteriores nas figuras dos ex-presidentes Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) e Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010), mostraram-se sensíveis às disparidades oriundas da desigualdade de oportunidades geradas pelo racismo, dando início a esse processo de reparação histórica. Todavia, ainda há muito o que ser feito.

A seguir, um quadro demonstrativo das principais ações afirmativas promovidas (FUNDAÇÃO CULTURAL PALMARES, online):

QUADRO 1: PRINCIPAIS AÇÕES AFIRMATIVAS

ANO	AÇÃO
2003	Criação da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir), com <i>status</i> ministerial e do Conselho Nacional de Promoção da Igualdade Racial – CNPIR (Lei 10.678).
2003	Instituição da Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial (Decreto 4.886).
2003	Regulamentação do procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos (Decreto n. 4.887).
2003	Inclusão do estudo da história e da cultura afrobrasileira no currículo do ensino básico (Lei 10.639).
2003	Criação do Fórum Intergovernamental de Promoção da Igualdade Racial (FIPIR).
2004	Lançamento do Programa Brasil Quilombola
2005	Realização da 1ª Conferência Nacional de Promoção da Igualdade Racial.
2005	Criação do Programa de Combate ao Racismo Institucional .
2006	Aprovação da Política Nacional de Saúde Integral da População Negra.
2007	Instituição da Agenda Social Quilombola (Decreto 6.261).
2009	Aprovação do Estatuto da Igualdade Racial na Câmara dos Deputados.
2009	Criação do Programa de Bolsas de Iniciação Científica para alunos cotistas das IES (Instituições de Ensino Superior).
2009	Lançamento do Plano Nacional de Promoção da Igualdade Racial.
2009	Realização da 2ª Conferência Nacional de Promoção da Igualdade Racial.
2001-2009	Implantação de programas de ações afirmativas para estudantes negros em 40 universidades públicas brasileiras.
2003-2010	1. 573 comunidades quilombolas certificadas; 93 comunidades tituladas e 573 comunidades quilombolas certificadas; 996 processos de regularização fundiária em curso (Decreto 4887).

Fonte: Elaborada por Rutinéia Cristina Martins Silva

Dentre as ações afirmativas, as cotas raciais são as mais conhecidas por atingirem diretamente a população negra e carente, ao causar impacto em sua formação. Assim, podemos entendê-las (FUNDAÇÃO CULTURAL PALMARES, online, grifo do autor):

As **Cotas raciais** são uma das principais medidas afirmativas adotadas em defesa da população afro-brasileira, pois proporciona a inserção de um contingente considerável de negros na rede universitária do País. Consiste basicamente na reserva de parte das vagas das instituições de ensino superior para candidatos afrodescendentes ou indígenas, por exemplo.

Não são apenas os negros o público-alvo dessa espécie de ação afirmativa. No sistema geral de cotas, acrescenta-se ainda reserva de vagas para outras categorias como alunos oriundos de escolas públicas, pessoas com deficiência, estudantes com baixa renda familiar ou professores da rede pública, entre outros (FUNDAÇÃO CULTURAL PALMARES, online). No Brasil, 158 instituições públicas de ensino superior adotam algum tipo de cota em seus processos seletivos. As instituições têm autonomia para reservar as vagas de acordo com as necessidades locais e filosofia de cada instituição. As instituições de nível superior citadas a seguir, em seus processos seletivos designam cotas para negros.

QUADRO 2: INSTITUIÇÕES DE NÍVEL SUPERIOR QUE ADOTAM COTAS EM SEUS PROCESSOS SELETIVOS

CATEGORIA	INSTITUIÇÕES
UNIVERSIDADES ESTADUAIS	REGIÃO NORTE: não encontramos registro
	REGIÃO NORDESTE: Ciências da Saúde de Alagoas (UNCISAL), Santa Cruz (UESC – Ilhéus - BA), Bahia (UNEB), Sudoeste da Bahia (UESB).
	REGIÃO SUDESTE: Rio de Janeiro (UERJ), Norte Fluminense (UENF), Montes Claros (UNIMONTES-MG), Minas Gerais (UEMG).
	REGIÃO SUL: Oeste do Paraná (UNIOESTE) Londrina (UEL).
	REGIÃO CENTRO OESTE: Goiatuba-GO (FAFICH), Mato Grosso (UNEMAT), Mato Grosso do Sul (UEMS).

CATEGORIA	INSTITUIÇÕES
UNIVERSIDADES FEDERAIS	REGIÃO NORTE: Maranhão (UFMA), Acre (UFAC), Pará (UFPA).
	REGIÃO NORDESTE: Alagoas (UFAL), Bahia (UFBA), Recôncavo Baiano (UFRB), Sergipe, Paraíba (UFPB), Pernambuco (UFPE), Piauí (UFPI), Rio Grande do Norte (UFRN).
	REGIÃO SUDESTE: São João Del Rey (UFSJ), Juiz de Fora (UFJF-MG), Minas Gerais (UFMG), São Paulo (UNIFESP), Uberlândia (UFU), Espírito Santo (UFES), Rio de Janeiro (UFRJ).
	REGIÃO SUL: Paraná (UFPR), Santa Maria (UFSM – RS), Pampa (UNIPAMPA - RS), Santa Catarina (UFSC), Rio Grande do Sul (UFRGS), Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR).
	REGIÃO CENTRO OESTE: Brasília (UnB), Goiás (UFG).
FACULDADES DE TECNOLOGIA (FATEC)	Americana, Araçatuba, Baixada Santista, Bauru, Botucatu, Capão Bonito, Carapicuíba, Catanduva, Cruzeiro, Franca, Ipiranga (São Paulo), Garça, Guaratinguetá, Guarulhos, Indaiatuba, Itapetininga, Itaquaquecetuba, Itu, Jaboticabal, Jaú, Jales, Jundiaí, Lins, Marília, Mauá, Mococa, Mogi das Cruzes, Mogi-Mirim, Osasco, Ourinhos, Pindamonhangaba, Piracicaba, Praia Grande, Presidente Prudente, Santo André, São Bernardo do Campo, São Caetano do Sul, São José do Rio Preto, São José dos Campos, São Sebastião, Sertãozinho, Sorocaba, Taquaritinga, Tatuí, Zona leste (São Paulo), Zona Sul (São Paulo). OBSERVAÇÃO: todos os campi das faculdades de tecnologia estão situados no estado de São Paulo.

CATEGORIA	INSTITUIÇÕES
INSTITUTOS SUPERIORES DE EDUCAÇÃO	REGIÃO NORTE
	REGIÃO NORDESTE: Instituto Federal da Bahia (IFBA), Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia.
	REGIÃO SUDESTE: Itaperuna (RJ), Bom Jesus de Itabapoana (FAMESC-RJ), Três Rios (RJ), Aldo Muylaert (Campos dos Goytacazes-RJ), Rio de Janeiro, Tecnologia em Ciência da Informação de Petrópolis (RJ), Tecnologia em Ciência da Computação do Rio de Janeiro, Tecnológico de Paracambi (RJ), Tecnologia em Horticultura (Campos dos Goytacazes - RJ), Federal de São Paulo (IFSP).
	REGIÃO SUL: Federal de Santa Catarina (IF-SC).
CENTROS UNIVERSITÁRIOS	Zona Oeste do Rio de Janeiro (UEZO)

Fonte: Elaborado por Rutinéia Cristina Martins Silva

Considera-se que ainda é prematuro fazer uma avaliação do impacto das ações afirmativas, principalmente as cotas raciais, visto que são ações que não estão plenamente implantadas em território nacional, porém já há pesquisas que trazem resultados sobre o que já foi feito.

Nesse sentido, o IBGE (apud IRB COLÉGIO E CURSO, online) traz dados que revelam que no período compreendido entre o censo de 2001 e 2011 há um aumento da frequência do número de estudantes de 18 a 24 anos matriculados em cursos de nível superior, que era de 27% passando para 51%. Quanto aos estudantes negros, em 2001 representavam 10,2% dos estudantes matriculados no ensino superior, subindo para 35,8% em 2011. Todavia, a escolaridade de estudantes brancos permanece em média superior à medida que no último censo, 65,7% dos jovens brancos de 18 a 24 anos estavam matriculados no ensino superior.

CAPÍTULO 2 QUESTÃO RACIAL NA ESCOLA

*“Eu vos agradeço meu Deus, por ter-me criado
 Negro
 Por ter feito de mim
 A soma de todas as dores
 Colocado sobre minha cabeça
 O Mundo.
 Eu a tirei do centauro
 E eu carrego o mundo desde a primeira manhã
 O branco é uma cor de circunstância
 O negro, a cor de todos os dias
 E eu carrego o mundo desde a primeira tarde.
 Eu estou contente com a forma da minha cabeça
 Feita para carregar o mundo
 Satisfeito com a forma do meu nariz
 Que deve aspirar todo o vento do mundo.
 Feliz com a forma das minhas pernas
 Que devem percorrer todas as etapas do mundo.
 Eu vos agradeço meu Deus, por ter-me criado
 Negro.
 O branco é uma cor de circunstância
 O negro, a cor de todos os dias.
 E eu carrego o Mundo desde a aurora dos tempos.
 E meu riso sobre o Mundo
 Da noite criou o dia.
 Eu vos agradeço, meu Deus, por ter-me criado
 Negro”*

(Bernard Dadié)⁹

No último século, a escola ganhou um espaço nunca imaginado na vida das pessoas, uma vez que há 100 anos, apenas os filhos de famílias abastadas frequentavam-na, sendo poucos os filhos de famílias pobres a terem acesso à educação formal. Na atualidade, a educação escolar se constitui enquanto direito da criança e adolescente e a

⁹ Bernard Dadié nasceu em Assini, perto de Abidjan, na Costa do Marfim em 1916. Seu pai, Gabriel Binlin Dadie, foi fundador da "União Plantadores africanos" que desempenhou um papel no Partido Democrático da Costa do Marfim, e seu tio Melantchi, agricultor Bingerville, a antiga capital da Costa do Marfim, maior Dadie. Naquela época, Dadi desenvolveu suas crenças filosóficas, sob a influência da cultura e da sociedade. Dadie percebeu a importância da família e da comunidade. Conhecido por seus escritos e seus esforços para defender a cultura Africana. Cresceu sob a influência francesa e os efeitos da colonização são um importante tema de seus escritos. Ele escreve sobre a importância de preservar a cultura Africano e identidade. Segundo Dadie, é importante lembrar os africanos de sua herança. O autor publicou artigos e histórias anticoloniais que mostram a beleza de ser Africano. Ele valoriza o seu povo com suas palavras. Hoje, Dadié é considerado uma das figuras mais importantes na África e maior escritor da Costa do Marfim. (DELANO, online).

sua não oferta implica em responsabilidade para as autoridades públicas. Sendo assim, a escola é um espaço público relevante para um estudo a respeito das relações raciais não apenas pela sua importância legal, mas, por ser o cenário das ações e relações humanas, de experiências sociais, políticas, econômicas, culturais, de classe, ideológicas (TOMASONI, 2008, p. 72).

Ao tomar-se como referência o tempo de permanência de um indivíduo na Educação Básica, verificar-se-á que a criança que ingressa na Educação Infantil aos 4 anos e deixa o Ensino Médio aos 17 anos, permanece 13 anos nas diversas etapas da escolarização obrigatória, época do desenvolvimento infantil decisiva para a formação intelectual e principalmente para a formação do caráter desse indivíduo. Isso indica que não basta apenas o fornecimento de atividades que redundarão em conteúdos que aumentem os seus conhecimentos, mas, que se faz necessária a discussão de questões que permeiarão a vida cotidiana e que se relacionam às relações humanas, como as questões ligadas às diferenças físicas, psicológicas e sociais entre os indivíduos.

A escola adquire uma importância fundamental na vida de cada indivíduo, sendo o seu primeiro espaço de socialização fora da família, onde o mesmo se depara com as diferenças de cor, raça, hábitos e costumes. É o princípio de uma sociedade de justiça social, pois, não só lida como é protagonista na formação das novas gerações. A respeito disso, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) referentes à Pluralidade Cultural esclarecem o papel da escola no sentido de proporcionar às crianças e jovens situações em que possam conviver entre si em situações de respeito mútuo:

Mudar mentalidades, superar o preconceito e combater atitudes discriminatórias são finalidades que envolvem lidar com valores de reconhecimento e respeito mútuo, o que é tarefa para a sociedade como um todo. A escola tem um papel crucial a desempenhar nesse processo. Em primeiro lugar, porque é o espaço em que pode se dar a convivência entre crianças de origens e nível socioeconômico diferentes, com costumes e dogmas religiosos diferentes daqueles que cada uma conhece, com visões de mundo diversas daquela que compartilha em família. Em segundo, porque é um dos lugares onde são ensinadas as regras do espaço público para o convívio democrático com a diferença. Em terceiro lugar, porque a escola apresenta à criança conhecimentos sistematizados sobre o País e o mundo, e aí a realidade plural de um país como o Brasil fornece subsídios para debates e discussões em torno de questões sociais. A criança na escola convive com a diversidade e poderá aprender com ela. (BRASIL, 2001d, p. 21).

Nem sempre a escola efetiva todas as funções supracitadas, mas caminha para que isso ocorra porque não se pode estar imune à existência de diferenças diversas entre as pessoas visto que neste ambiente convivem alunos de diferentes famílias e origens, com histórias e gostos distintos, de modo que um processo direcionado de interação pode trazer aprendizagem e respeito aos costumes e tradições do outro.

Assim, esse capítulo visa tratar de questões específicas relativas ao trabalho que a escola desenvolve frente à questão racial, o que se desdobra nos subcapítulos seguintes.

2.1 Apontamentos sobre o preconceito racial na escola

Estar na escola e tratar do preconceito racial que nela ocorre exige conhecimentos históricos e sociológicos que permitam compreender a lógica das atitudes discriminatórias para que se desenvolvam estratégias que proporcionem trabalho efetivo junto aos estudantes. Trabalho este que deve se dar no sentido de promover o conhecimento mútuo das diferentes culturas. No caso da relação da cultura negra com as demais culturas, esse conhecimento deve ser significativo no sentido de promover educação das relações etnicorraciais positivas, tendo como objetivo o fortalecimento da cultura negra entre os negros e brancos, não como uma bandeira a ser levantada, mas como conhecimentos que fazem parte da construção da identidade de cada grupo étnico:

Entre os negros, poderão oferecer conhecimentos e segurança para orgulharem-se da sua origem africana; para os brancos, poderão permitir que identifiquem as influências, a contribuição, a participação e a importância da história e da cultura dos negros no seu jeito de ser, viver, de se relacionar com as outras pessoas, notadamente as negras. (BRASIL, 2005, p. 16).

Todo o trabalho que na atualidade é feito para que haja conhecimento e respeito entre as culturas representa uma novidade em termos históricos, à medida que durante séculos construiu-se um ideário que propagou contra os negros, justificando o fato de serem escravizados. Segundo Salomon Blajberg (1996, p. 35), o racismo antinegro desenvolve-se durante a expansão marítima portuguesa, servindo de legitimação para o tráfico negreiro e o escravismo. As pessoas negras, além de transformadas em mercadorias e bens, foram submetidas à dominação sexual, religiosa, linguística e principalmente a econômica.

Devido ao fato de os europeus terem exercido dominação em todos os níveis, seus descendentes têm dificuldades de reconhecer tal situação, considerando as suas referências como naturais e a história e valores de povos negros e outros como algo exótico e

diferente. Isso se justifica pelo fato de no Brasil não ter havido um regime de segregação racial formal, mas uma política que visava o branqueamento, deixando que o racismo ocorresse de maneira extraoficial. Criou-se a crença de que o preconceito e a discriminação são situações individuais, colocadas como falha de caráter e não uma ideologia socialmente construída e propagada desde os pequenos atos até situações contundentes de discriminação por conta da cor de pele. Nesse contexto, criam-se dificuldades para que a escola crie estratégias de enfrentamento ao preconceito e à discriminação racial.

Nas escolas, o preconceito racial se apresenta de diversas formas e não apenas quando se destrata ou se causa prejuízo material ou moral a um aluno em razão de sua cor de pele. Ele está presente, muito mais que na agressão física ou verbal, na negação dos costumes, cultura e tradições afrobrasileiras, à maneira de interpretar o mundo e de tudo que se refere ao modo de ser e estar dos negros no mundo. Isso se explica pelo fato de as escolas serem reprodutoras do que é veiculado e construído socialmente que, neste caso, é a ideia de uma hierarquia que se estabelece frente os grupos raciais, em que há vantagens para o grupo de colonizadores.

O preconceito, que alterna manifestações veladas com manifestações declaradas na escola, traz efeitos materiais e psicológicos altamente destrutivos para as crianças. No que diz respeito ao impacto do preconceito no processo de aprendizagem, entende-se que, como a maioria das situações preconceituosas não se configura claramente como racismo ou discriminação, as crianças passam a assimilar manifestações de cunho racista como conceitos verdadeiros. Isso as faz negar aspectos da sua cultura e tradições por serem considerados dignos de vergonha. Um exemplo disso é que poucas pessoas se confessam adeptas do candomblé e não o consideram uma religião como outra qualquer, fenômeno que não ocorre apenas na escola ou só por conta da religiosidade, mas, em diversas situações em que o negro e também representantes de outros grupos raciais negam as suas tradições por acreditarem que aquilo que é professado pelos descendentes europeus é o correto. Esse fato se agrava quando sabem que não há necessariamente uma hierarquia, mas arremedam a cultura dominante para serem aceitos.

No tocante a essas questões, Hasenbalg (apud SOUZA, C., 2001, p. 49) busca explicações para as razões pelas quais a criança se deixa dominar, negando os seus valores culturais:

[...] as crianças das classes populares, através de sua socialização primária, dentro da família, não adquirem o capital cultural e lingüístico que as habilita a decodificar o tipo de mensagem que a escola transmite, mensagem que está, digamos assim, armada em termos do que Bourdieu chama de “cultura dominante” ou cultura legítima.

Ao ler a afirmação de Hasenbalg, pode-se inferir que as crianças negras se sentem expulsas da escola por possuir modos de ser e estar no mundo, que em geral não é totalmente estranho, mas, apresenta as suas diferenças no que se compara às crianças brancas. É nesse contexto que se insere o estudo da história e cultura africana e afrobrasileira: ao estudar a história e cultura de cada povo, sem estabelecer uma relação de hierarquia, mas de diferenças entre os mesmos, as crianças não crescerão julgando a sua história, hábitos e costumes inferiores aos dos povos europeus.

Um fator que favorece a propagação do preconceito na escola é a ação dos professores, que também têm possibilidades de provocar a discussão e o esclarecimento no ambiente escolar. A faceta preconceituosa do trabalho do professor está no fato de compreenderem o preconceito como algo maniqueísta e limitado, ou seja, as pessoas são ou não racistas e o preconceito é visto como um fato isolado de pessoas boas ou más. Essa visão desconsidera que todos tiveram uma educação pautada em valores eurocêtricos e, por conta disso, tem uma visão racista da realidade, em maior ou menor grau, dependendo do impacto da educação recebida.

A consequência da educação preconceituosa dos professores é que os mesmos idealizam um modelo padrão de criança e é bem provável que nem se dêem conta disso. Modelo no qual estabelecem as suas expectativas e sobre o qual se frustram quando a criança não consegue se encaixar. A criança também assimila esse modelo e verificando a sua inadequação ao mesmo, passa a agir com preconceito para consigo própria.

Tendo em vista a situação que se apresenta, não se pode culpabilizar apenas o professor pela não promoção da equidade entre seus alunos. No entanto, a escola em todo o seu conjunto de professores, funcionários e materiais didáticos também promove o racismo e incentiva o preconceito quando se cala diante de situações preconceituosas. Um exemplo disso são as situações corriqueiras em que alunos negros são desqualificados por alunos brancos por conta de sua cor.

Na situação citada é muito comum que peçam para o aluno ofendido não ligar ou até mesmo considerar que o colega esteja “brincando”. A atitude demonstra uma naturalização dos xingamentos, fazendo com que a criança pense que os seus atributos naturais como cor de pele, textura dos cabelos e formato do nariz sejam uma espécie de

ofensa materializada. Soma-se a isso, o fato de a impunidade da criança branca ser um reforço para o sentimento de inferioridade, já que a mensagem que se transmite é que não são importantes o suficiente para que alguém seja repreendido por destratá-las. A respeito do assunto, Isabel Santos (2001, p. 119), apoiada em outras autoras, esclarece:

[...] como a criança negra é estimulada por pais e professores a “não ligar” e a não reagir à agressão contida nos apelidos e xingamentos de cunho racial. A criança branca não é punida e sua atitude agressiva implicitamente legitimada quando qualificada como “brincadeira”. Cavalleiro (2000) mostra como a cumplicidade de pais e professores no silêncio sobre as ideias e atitudes racistas reforça o sentimento de inferioridade e auto-estima da criança afro-brasileira. Gomes (1995) investiga como os conceitos negativos sobre o negro fazem com que a professora, muitas vezes ela mesma negra, tenda a incentivar menos a criança negra e a ter expectativas mais baixas em relação a ela.

Verifica-se nesse contexto que a escola se cala porque se sente tímida e despreparada para lidar com a questão. Isso acontece porque significa lidar com seus próprios preconceitos, já que nas últimas décadas, devido à ação de movimentos sociais e humanitários, na mesma medida em que os mesmos foram construídos, eram propagados valores direcionados ao combate ao racismo e ao preconceito racial. Assim, a escola se cala para não se posicionar diretamente escolhendo um grupo racial para favorecer, mas, o próprio silêncio demonstra qual grupo foi escolhido.

Desta maneira, o silêncio que se faz no ambiente escolar frente à questão racial se torna uma das maiores dificuldades de se avançar em relação à resolução do problema e promover uma convivência amigável entre as crianças de diferentes grupos raciais. Junta-se a isso o desconhecimento em relação a questões específicas referentes à África e ao povo negro, fazendo com que sejam criados estereótipos negativos, transmitidos de geração para geração.

Dentre os estereótipos, está o fato de se considerar o negro apenas por suas características físicas, quando são reconhecidos em setores como o esporte, a música, o carnaval e a culinária. Nos três primeiros setores consegue-se um reconhecimento por serem funções notadamente públicas em que não há como disfarçar a existência de talento para a obtenção de destaque. Quanto à culinária, o talento do negro (ou da negra) expressa a sua condição de dominado porque, salvo algumas exceções, origina-se do fato de as negras escravizadas terem o ato de cozinhar como uma de suas principais atividades domésticas e assim, muitas deixaram como herança para suas descendentes a habilidade com a culinária.

Constata-se que na escola, em muitas situações didáticas, o negro é lembrado por esses estereótipos pelos quais se destaca, impedindo que se conheça e reflita sobre o leque de possibilidades de atuação nos campos político, econômico e social que podem ser ofertadas ao negro. Nessas situações, o negro é visto apenas como um corpo. Corpo este que canta, dança, joga, cozinha, mas, não sente uma vez que não é entendido em sua função pensante, como alguém completo e que faz parte da sociedade em todos os sentidos, com os mesmos anseios e necessidades que os demais.

A escola também considera o negro como um ser incompleto e também compreende que promove a igualdade racial quando faz “caridades”, como pedir ao amiguinho branco que brinque com seu amigo negro ou “permite” que ele fique calado quando são entoadas orações que não fazem parte de sua orientação religiosa, havendo um esforço no sentido de embranquecer culturalmente essa criança e não divulgar aos outros o porquê de em casa dela alguns costumes serem diferentes. O negro, mesmo que não esteja em situação de carência financeira, é sempre visto como alguém que precisa receber algo, pois o que tem não é suficiente.

Sendo assim, pode-se entender que o caminho para o enfrentamento do preconceito racial na escola parte de um trabalho de desconstrução de ideologias por parte dos educadores, tanto pais como professores.

De alguma forma, os pais precisam receber educação para as relações étnicas e raciais porque são os primeiros educadores de seus filhos e na sua infância e juventude receberam um modelo racista de educação e reproduzem ideias, conceitos e sentimentos no momento em que educam seus filhos. É um movimento de reeducação de valores rumo a uma elevação da autoestima e empoderamento frente às situações preconceituosas a que são submetidos. Quando os pais são mais esclarecidos e repassam essa condição aos seus filhos, os mesmos se tornam mais conscientes quanto ao processo de enfrentamento do preconceito racial.

De forma paralela aos pais, os educadores formais, sejam eles os professores ou outros profissionais que façam parte da escola, também precisam ser levados à reflexão para que possam rever seus conceitos a respeito do negro e das relações étnicas. Esse processo não é algo imediato, pois, trata da construção de um novo olhar a respeito da criança negra, despindo-se de estereótipos construídos ao longo de toda a vida.

Para os professores e demais profissionais da educação, o enfrentamento às questões raciais requer formação específica devido à seriedade do assunto. Caso contrário, as ações permanecerão como estão: cada um resolve da maneira com que acha pertinente,

variando de situações em que se propõe o diálogo e a reflexão, situações em que se pune sem maiores esclarecimentos ou que se resolve a questão sob um ponto de vista moralizante.

Sobre essa formação, as Diretrizes Curriculares para as relações etnicorraciais (BRASIL, 2005, p. 18) estabelecem uma referência:

[...] aos estabelecimentos de ensino está sendo atribuída responsabilidade de acabar com o modo falso e reduzido de tratar a contribuição dos africanos escravizados e de seus descendentes para a construção da nação brasileira; de fiscalizar para que, no seu interior, os alunos negros deixem de sofrer os primeiros e continuados atos de racismo de que são vítimas. Sem dúvida, assumir estas responsabilidades implica compromisso com o entorno sociocultural da escola, da comunidade onde esta se encontra e a que serve compromisso com a formação de cidadãos atuantes e democráticos, capazes de compreender as relações sociais e étnico-raciais de que participam e ajudam a manter e/ou a reelaborar, capazes de decodificar palavras, fatos e situações a partir de diferentes perspectivas, de desempenhar-se em áreas de competências que lhes permitam continuar e aprofundar estudos em diferentes níveis de formação.

As diretrizes dão aos educadores a tarefa de zelar para que seus educandos não sofram preconceito no interior da escola e para isso são instigados a tratar de maneira responsável a contribuição cultural de africanos e afrobrasileiros. No entanto, esse processo deve começar com os próprios educadores, para que como nas palavras supracitadas, possam compreender seus alunos negros e a história e cultura que representam.

As ações que visam eliminar o preconceito racial na escola não se encerram na compreensão dos alunos e seus contextos. A ação decisiva para essa eliminação está no desvelar do preconceito, quando se propõe a falar sobre ele, dando aos estudantes a oportunidade de exporem suas dúvidas e sentimentos, como propõe os PCNs (BRASIL, 2001d, p. 41)

A prática do desvelamento, que é decisiva na superação da discriminação, exige do professor informação, discernimento diante de situações indesejáveis, sensibilidade ao sentimento do outro e intencionalidade definida na direção de colaborar na superação do preconceito e da discriminação. A informação deverá permitir um repertório básico referente à pluralidade étnica suficiente tanto para identificar o que é relevante para a situação escolar como para buscar outras informações que se façam necessárias.

Em incontáveis situações, o preconceito resulta de falta de conhecimento a respeito de determinado assunto ou pessoa sobre a qual se constroem ideias que não condizem com a realidade. Em situações de preconceito racial pode-se encontrar uma ideologia racial

tão estruturada que o esclarecimento não consegue alcançar a compreensão. Entretanto, ainda que uma parcela das pessoas permaneça irredutível ao preconceito, a grande maioria é suscetível à influência das discussões e dos conhecimentos adquiridos, podendo sofrer mudança positiva de comportamento em relação aos negros.

2.2 Populações negras no currículo: o que dizem as propostas de ensino

Compreender a maneira como a questão racial se insere na escola requer que, além de questões relativas ao preconceito historicamente construído, haja o conhecimento de como a história e cultura negra, seja ela africana ou afrobrasileira é ensinada na Educação Básica, posto que, a partir do que se ensina, pode-se verificar quais as ideologias propagadas às novas gerações. Nesse ínterim, buscou-se compreender como as propostas curriculares de História e áreas correlatas orientam o estudo a respeito dos povos negros e suas particularidades.

Partindo do entendimento de que não pode haver um estudo isolado sobre o tema, busca-se entender o currículo como um todo e nesse contexto compreender como o trabalho com a questão racial insere-se no currículo escolar do Ensino Fundamental, etapa da escolarização selecionada para análise. Por isso, nesse subcapítulo, são abordadas duas questões:

1. Currículo: uma visão sociológica, antropológica e pedagógica.
2. Questão racial na escola: uma trajetória curricular.

FIGURA 2: PROFESSORA AFRODESCENDENTE E ALUNOS EM RODA

Fonte: Brandão (2010, v. 4, p. 4).

2.2.1 Currículo: uma visão sociológica, antropológica e pedagógica

Para a construção deste texto, parte-se de uma definição norteadora de currículo, como uma construção social e histórica, que se operacionaliza em conhecimentos pedagógicos. No sentido de orientar a discussão, apresenta-se a definição da *Enciclopédia Mirador Internacional* (apud GHEDIN, 2005, p. 22):

Currículo, do ponto de vista pedagógico, é um conjunto estruturado de disciplinas e atividades, organizado com objetivo de possibilitar que seja alcançada certa meta proposta e fixada em função de um planejamento educativo. Em perspectiva mais reduzida, indica a adequada estruturação dos conhecimentos que integram determinado domínio do saber, de modo a facilitar seu aprendizado em tempo certo e nível eficaz.

O autor complementa alegando que o currículo é o resultado de um discurso e de uma intencionalidade política que nem sempre é evidente e claramente exposta (GHEDIN, 2005, p. 22). Ou seja, se o currículo é fruto de uma realidade vivida por um grupo em determinado espaço e tempo, moldado por determinada cultura. Por isso, está sujeito às mesmas ideologias que permeiam todo o contexto social e das quais a escola se faz uma reprodutora.

Ao ter-se como parâmetro de análise, a dimensão sociológica do currículo, surgem questionamentos que se referem às funções manifestas e latentes do conhecimento ensinado nas escolas, como são selecionados, planejados e avaliados, já que no modelo de desempenho acadêmico, o conhecimento curricular não é considerado algo problemático (APPLE, 1982, p. 65). Isso se justifica por se considerar as matrizes pré-estabelecidas como algo estático e inquestionável, impassível de intervenção por parte dos profissionais da educação, uma vez que em tese representa os interesses da sociedade vigente.

Dando-se continuidade à análise sociológica sobre o currículo, tomam-se por base algumas reflexões de Dermeval Saviani, em suas obras **Escola e democracia** (1999) e **Pedagogia histórico-crítica** (1995). O autor em questão conceitua currículo como a organização do conjunto de atividades nucleares distribuídas no tempo e espaço escolares (SAVIANI, 1995, p. 23) e considera que a escola também tem como obrigação de preocupar-se com as formas de assimilação do conhecimento, isto é, os métodos e a avaliação.

Partindo-se da obra de Saviani, pode-se compreender que nas últimas três décadas, a democracia esteve em pauta nos debates acadêmicos e mesmo que a escola não tenha se tornado, de fato, democrática, houve uma mudança de paradigmas. Um exemplo disso é que na Antiguidade não havia os conflitos pelos quais se passa hoje: apenas os homens livres eram considerados socialmente, de modo que mulheres e escravos não entravam em conflito por tal posição. A escola não tinha o mesmo formato atual, mas os processos educativos apontavam um currículo bem definido para o seletor público masculino e livre.

No decorrer das Idades Média e Moderna, as sociedades alçaram conquistas sociais e culturais, buscando estabelecer modelos mais equânimes. Isso se mostra de maneira clara por ocorrência da Revolução Francesa, quando, após processos de luta, os súditos foram paulatinamente transformados em cidadãos.

A partir da concepção de cidadania, estabelece-se, também o conceito de direito. Dessa maneira, o acesso aos meios educacionais é aos poucos democratizado. Como consequência, o currículo que, antes se destinava a uma pequena parcela da sociedade, não consegue atender aos interesses das classes que, por ora ingressam na instituição escolar.

Em decorrência das mudanças nas sociedades ocidentais, faz-se imperativo haver uma transformação do currículo a serviço da transformação da sociedade. Mudança esta que se pauta na igualdade essencial entre os homens a partir das diferentes oportunidades oferecidas, pois, os indivíduos aprendem sob condições e ritmos diferentes. Nesse sentido, são reconhecidos os limites e os condicionamentos não só do currículo, mas da educação enquanto elemento de transformação social, posto que funcionasse em relação dialética com a sociedade. Torna-se instrumento importante e decisivo em algumas vezes.

O currículo é uma forma de operacionalização do processo educativo, tem como ponto de partida e ponto de chegada a prática social, à medida que identifica os problemas que se colocam na vertente escolar de tal prática, apropria-se dos conhecimentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento dos problemas derivados da prática escolar, elaborando teoricamente tais situações para que o público escolar absorva.

Partindo das premissas citadas, é estabelecido um paradoxo no que se refere à questão curricular. O currículo torna-se democrático à medida que o esclarecimento vai oferecendo aos indivíduos formas de relacionar-se de maneira autônoma na sociedade, saindo de um ambiente restrito pela ignorância para a abertura de um leque de possibilidades oferecidas pelo conhecimento. Todavia, tem-se como contraponto, o fato de que o currículo é construído visando um grupo social específico e hegemônico, que divulga as suas referências de estudo de maneira comum a todos, o que é explicado em Althusser (apud SAVIANI, 1995, p. 34):

[...] é através de alguns saberes práticos (*savoir-faire*) envolvidos na inculcação massiva da ideologia da classe dominante, que são, em grande parte, reproduzidas as relações de produção de uma formação social capitalista, isto é, as relações de explorados com exploradores e de exploradores com explorados.

Sendo assim, o currículo que se presta aos interesses das classes dominantes é transmitido a todas as classes, que nem sempre comungam das mesmas necessidades educacionais. Como consequência, a escola se torna o local onde as diferenças são acentuadas e a discriminação é inevitável. Os sistemas de ensino terminam por promover uma violência simbólica, porque é prosseguimento a atitudes não materiais que reafirmam as relações de poder existentes no contexto social.

Do ponto de vista antropológico, pode-se analisar o currículo em meio à complexidade que permeia a construção do conhecimento. Um dos desafios que se colocam para o século XXI, é a valorização do conhecimento técnico, em detrimento de uma formação

humanística, de modo a haver uma simplificação de saberes complexos por uma concepção que se apresenta mecanicista e determinista.

As inteligências são moldadas de maneira fragmentada, o que impossibilita a compreensão e reflexão sobre a realidade e impede os indivíduos em processo educativo de visualizar a complexidade dos conteúdos estudados.

O desenvolvimento do currículo deve ser um mobilizador de atitudes e não apenas de saberes, pois, dessa forma se vislumbra a finalidade da educação escolar. Cada reorganização curricular não se caracteriza apenas pela reorganização de conteúdos, mas as demandas do contexto político e social devem levar a uma mudança paulatina nas referências teóricas de ação. Isso se deve ao fato de haver uma relação dialética entre as concepções de parte, que seria cada indivíduo envolvido em um processo educacional e o todo, que seria o corpo da sociedade em que se insere a instituição escolar.

Para que se chegue à construção desse currículo que atende às necessidades de toda a sociedade e não apenas de um segmento, é preciso que o conhecimento seja problematizado e as próprias soluções de outra parte tenham sua serventia questionada para o tempo presente. É imperativo que o conhecimento se construa de forma que os indivíduos aprendam a enxergar o mundo em uma perspectiva de complexidade, desenvolvendo capacidades para ligar, contextualizar e, por fim, globalizar o pensamento, o que é explicado por Morin (2002, p. 18):

A atitude de contextualizar e globalizar é uma qualidade fundamental do espírito humano que o ensino parcelado atrofia e que, ao contrário disso, deve ser sempre desenvolvida. O conhecimento torna-se pertinente quando é capaz de situar toda a informação em seu contexto e, se possível no conjunto global no qual se insere. Pode-se dizer ainda que o conhecimento progride, principalmente, não só por sofisticação, formalização e abstração, mas pela capacidade de conceituar e globalizar. O conhecimento deve buscar não apenas uma cultura diversificada, mas também a atitude geral do espírito humano para propor e resolver problemas.

Os saberes precisam estar em constante articulação para que os conhecimentos possam ir além da cultura geral, possibilitando situar o indivíduo perante a realidade. A complexidade está no fato de que não se pode estudar um objeto e suas características de forma isolada e sim, dentro de um conjunto de fatores.

Quando se estuda a questão racial, por exemplo, é impossível desconsiderar as questões históricas que explicam as razões que levam à valorização de um grupo étnico sobre os demais. Juntem-se às questões históricas, as questões sociológicas que cuidarão de estudar

como tais questões se estabelecem atualmente no seio de uma sociedade. Dentre outros ramos do conhecimento, tem-se a Psicologia que cuidará dos sentimentos dos indivíduos e/ou grupos sociais que são vítimas de discriminação. O mesmo tema pode ser abordado sob o prisma de várias áreas e cada uma o observará conforme o arcabouço teórico construído historicamente.

Verifica-se que a constituição de um objeto que abrange várias disciplinas pode ser interdisciplinar¹⁰, polidisciplinar¹¹ e transdisciplinar¹², permitindo criar a troca, a cooperação para o desenvolvimento das ciências. Isso se justifica porque em tempos de mundialização, os grandes problemas são transversais, multidimensionais e planetários (MORIN, 2002, p. 30).

Na concepção do currículo, os conhecimentos precisam ser transdisciplinarizados, isto é, vistos sem fronteiras em suas nuances. No processo de implantação desse modelo, o corpo docente é protagonista, posto que é ele quem dará a direção para que os conhecimentos sejam vistos de forma fragmentada ou em uma perspectiva transdisciplinar, sem isolamento do estudante ou do objeto a ser estudado.

Após breve análise, compreende-se que o estudo do aspecto sociológico do currículo, leva ao entendimento de que há ideologias que norteiam a organização curricular e que em grande parte favorecem apenas um grupo hegemônico. O currículo é elaborado sob um âmbito social reducionista.

Ao estudar o aspecto antropológico do currículo em direção a uma perspectiva de complexidade do conhecimento, estabelece-se um paradoxo à medida que são colocadas possibilidades de conhecimentos que não se voltam a apenas um grupo, mas a maneiras de abordagens que possibilitam aos indivíduos realizar uma leitura de mundo integrada. Leitura essa que favorece com que o estudante em formação se perceba como integrante de um processo de construção e aquisição de conhecimentos e não apenas como expectador.

Para completar o tríptico raciocínio proposto a respeito do currículo, expõe-se o ponto de vista pedagógico, posto que a Pedagogia recebe influências e não se dissocia das

¹⁰ A interdisciplinaridade pode significar que diferentes disciplinas encontram-se reunidas como diferentes nações o fazem na ONU, pode também querer dizer troca e cooperação (MORIN, 2002, p.48) entre as disciplinas. Significa também o processo de integração recíproca entre várias disciplinas e campos do conhecimento, constitui uma associação de disciplinas por conta de um projeto ou de um objeto que lhes sejam comuns.

¹¹ A polidisciplinaridade constitui uma associação de disciplinas em torno de um projeto ou de um objeto que lhes é comum. As disciplinas são chamadas a colaborar nele como técnicos especialistas são convocados a resolver esse ou aquele problema (MORIN, 2002, p. 48).

¹² A transdisciplinaridade se caracteriza geralmente por esquemas cognitivos que atravessam as disciplinas, às vezes com tal virulência que as coloca em transe. Em resumo, são as redes complexas de inter, poli e transdisciplinaridade que operaram e desempenharam um papel fecundo na história das ciências (MORIN, 2002, p. 49).

demais áreas do conhecimento, porém a aplicabilidade do currículo é de sua responsabilidade. A referência teórica para esse estudo é a concepção construtivista e César Coll o autor selecionado para oferecer a fundamentação de ideias.

Da mesma forma que a teoria foi objeto de estudo, o termo construtivista foi vulgarizado no decorrer das décadas de 1980 e 1990. Entretanto, continuam a ser realizados estudos sérios, que podem dar direcionamentos para o estabelecimento de uma proposta curricular. A esse sentido, Sollé e Coll (2006, p. 10) explicam:

[...] a concepção construtivista não é em sentido estrito, uma teoria, mas um referencial explicativo que, partindo da consideração social e socializadora da educação escolar, integra contribuições diversas cujo denominador comum é constituído por um acordo em torno dos princípios construtivistas [...] a teoria construtivista não é um livro de receitas mas, um conjunto articulado de princípios em que é possível diagnosticar, julgar e tomar decisões fundamentais sobre o ensino.

As teorias construtivistas não apresentam uma proposta fechada e estagnada de currículo. Essa proposta é construída a partir de sua utilização, de modo que sua prática seja o casamento entre as condições teóricas e materiais de um ensino que deve estar voltado para a concepção de homem de cada sociedade. Nesse sentido, a função das teorias seria compreender e não se opor ou desvincular a articulação entre cultura, ensino e desenvolvimento.

Como um referencial teórico para a prática docente, a teoria construtivista fundamenta o professor para a tomada de decisões referentes ao planejamento, à compra e confecção de material didático e à elaboração de instrumentos de avaliação do conteúdo construído. Tal profissional requererá uma formação pessoal permanente e diversificada, para que seja capaz de realizar uma leitura social de educação que questione o próprio conceito de aprender.

A diversidade é a palavra-chave do currículo de orientação construtivista, pois, conforme as competências dos alunos, a aprendizagem é direcionada, buscando atender as necessidades dos grupos que fazem parte do contexto escolar. Desse modo, a aprendizagem construtivista deve acontecer sem cópias mecânicas ou reproduções inócuas, mas, com criações a partir de situações e com finalidades reais, fazendo com que o educando sinta necessidade de aprender o que é proposto, elaborando representações sobre objetos ou conteúdos da realidade em que vive e de outras que o direcionamento dos conteúdos leva a conhecer.

A construção do conhecimento pelo aluno não pode ser solitária, necessita da intervenção do professor para que seja direcionada aos objetivos propostos. A ajuda do profissional encontra-se na zona de desenvolvimento proximal do aluno¹³, uma vez que os significados por ele já construídos ajudam a interpretar e construir novos significados. Sobre essa intervenção, Solé e Coll (2006, p. 23) afirmam:

[...] essa ajuda situa-se na zona de desenvolvimento proximal do aluno, entre o nível de desenvolvimento efetivo e o nível de desenvolvimento potencial, zona em que a ação educativa pode alcançar máxima incidência [...] Na verdade, poderíamos afirmar que essa ajuda, a orientação que ela oferece e a autonomia que permite, é o que possibilita a construção de significados por parte do aluno.

Para que o professor desenvolva tais competências, é preciso que haja trabalho em equipe, direcionando o trabalho do profissional para que parta dos conhecimentos que possui no sentido de estabelecer objetivos e planos, encontrar desafios tangíveis e sentido para as tarefas e auxílio para as revisões periódicas de conhecimentos.

Em resumo, a teoria construtivista concebe um currículo que se volta para a aprendizagem do aluno e sua inserção em seu meio social. Desta maneira, todos os esforços, inclusive a preparação constante do professor se voltam para isso.

2.2.2 Questão racial na escola: uma trajetória curricular

Durante o século XIX e primeira metade do século XX, não há uma preocupação com a inserção da criança negra no processo educativo, da mesma forma que crianças pobres, de maneira geral são alijadas do ambiente escolar para comporem a escala produtiva, seja rural ou urbana. Os espaços que cada classe social ou grupo étnico deve frequentar são bem delimitados e por essa razão, os currículos apresentam uma visão eurocêntrica e que desconsidera os conflitos sociais e raciais como objeto de estudo.

Em contraponto à realidade de períodos anteriores, como já se citou neste trabalho, na segunda metade do século XX, o Brasil atravessou um período de ditadura militar (1964-1985) e em seguida de redemocratização. Nesse contexto, sofreu grande influência

¹³ Segundo Vygotsky (apud SOUZA; MARTINS, 2003, p. 104), a zona de desenvolvimento proximal é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que costuma determinar através da solução independente de problemas e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. Em suma, a zona de desenvolvimento proximal é a que separa a pessoa de um desenvolvimento que está próximo, mas ainda não foi alcançado.

internacional no que diz respeito a questões relacionadas aos direitos humanos e, por conseguinte, aos direitos da criança. No tocante ao negro, é importante citar a ação do Movimento Negro no próprio país e as influências internacionais no campo político, como a ação de Martin Luther King¹⁴ – em defesa dos direitos civis dos negros norte-americanos na década de 1960 – e a luta contra o *apartheid*¹⁵ e a libertação de Nelson Mandela¹⁶ – pela defesa dos direitos dos negros sul-africanos, subjugados por uma minoria de descendentes de europeus na África do Sul. Essas questões políticas com rebatimentos sociais tem ampla repercussão e no campo das influências, são fomentadoras de um movimento originado nos Estados Unidos que ficou conhecido como Movimento *Black Power*¹⁷.

Em meio às influências e as lutas precedentes dos movimentos sociais de defesa da população negra, verifica-se a efervescência do debate acerca da questão racial nos meios populares e intelectuais, culminando em exigências de se tratar o tema na escola, instituição que tem a função de socializar o saber historicamente construído.

No âmbito social, a escola é a instituição que apresenta maiores condições de contribuir para a efetivação dos direitos da criança devido ao grande tempo de permanência

¹⁴ Martin Luther King, Jr., nasceu em Atlanta, estado da Geórgia (Estados Unidos), em 1929. Atuou como pastor da Igreja Batista e tornou-se um trabalhador forte para os direitos civis para os membros da raça negra, em uma época de segregação racial em que negros não detinham os mesmos direitos que os brancos. Nas décadas de 1950 e 1960 veio a ser um membro do Comitê Executivo da Associação Nacional para o Avanço das Pessoas de Cor, a organização líder de seu tipo no país, dentre outros cargos representativos de associações do mesmo tipo. Na noite de 4 de abril de 1968, enquanto estava na varanda de seu quarto de hotel em Memphis, Tennessee, onde liderava uma marcha de protesto em solidariedade com os trabalhadores de lixo marcantes da cidade, ele foi assassinado. (UOL, 2013c, online).

¹⁵ O termo *apartheid* se refere a uma política racial implantada na África do Sul e oficializada em 1948. De acordo com esse regime, a minoria branca, os únicos com direito a voto, detinha todo poder político e econômico no país, enquanto à imensa maioria negra restava a obrigação de obedecer rigorosamente à legislação separatista. O *apartheid* não permitia o acesso dos negros às urnas e os proibia de adquirir terras na maior parte do país, obrigando-os a viver em zonas residenciais segregadas, uma espécie de confinamento geográfico. Casamentos e relações sexuais entre pessoas de diferentes etnias também eram proibidos. A oposição ao *apartheid* teve início de forma mais intensa na década de 1950, tendo Nelson Mandela como principal líder. Na década de 1980, o domínio branco na África do Sul entrou em crise. Na década de 1990, são revogadas as leis racistas, de modo que em 1992, 69% dos eleitores (brancos) votaram pelo fim do *apartheid*. (FRANCISCO, online).

¹⁶ Nelson Mandela nasceu em 18 de julho de 1918, na África do Sul. Na juventude, estudou Direito e adquiriu conhecimentos a respeito do *apartheid*. Foi um dos sujeitos políticos mais atuantes contra o processo de discriminação instaurado por esse regime. Em 1962, foi preso pelo governo segregacionista e condenado à prisão perpétua, sendo livre apenas em 1990, sob a tutela do governo conciliador do presidente Frederik Willem de Klerk. Após a abolição das leis segregacionistas, em 1992, auxiliou na condução do processo democrático, sendo eleito presidente da África do Sul em 1994 e recebendo o Prêmio Nobel da Paz no mesmo ano. (SOUZA, R. online)..

¹⁷ O movimento *Black Power*, que significa literalmente “Poder Negro”, surgiu na década de 1960, como uma forma de renascimento cultural da comunidade negra dos Estados Unidos, a exemplo do que tinha acontecido na década de 1920, com a “Harlem Renaissance”. Considerado por muitos autores como o “o movimento da consciência negra” ou das “artes negras”, o Black Power estimulou a criação de instituições culturais e educacionais independentes para a comunidade negra durante a década de 1970. Durante este período foram igualmente importantes os debates ideológicos por parte da comunidade negra e a conscientização dos seus direitos civis e sociais, contribuindo para um maior protagonismo da comunidade negra em termos políticos, educacionais, profissionais e sociais na vida dos Estados Unidos. (INFOPÉDIA, online).

da mesma no ambiente escolar e à influência da instituição no seu processo de formação moral e intelectual. Assim, em termos legais, o reconhecimento de que pode haver tratamento depreciativo por conta das diferenças e a orientação legal para que deixe de existir aparece na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4024, promulgada em 1961 e já citada neste trabalho.

Quando os olhos se voltam novamente ao currículo, compreende-se que esses preceitos éticos e legais podem ser desenvolvidos em todas as situações educativas, entretanto, tornam-se um conteúdo específico das ciências humanas e sociais, como a História, a Filosofia e a Sociologia. Desta forma, relacionaram-se para análise as propostas curriculares voltadas para o 6º ano do Ensino Fundamental, denominação dada à antiga 5ª série a partir da Lei 11274/2006 (BRASIL, online), que institui a obrigatoriedade de nove anos para essa etapa da educação formal.

Devido à necessidade de conhecimento e análise acerca dos povos africanos e seus descendentes, a atenção maior é direcionada aos currículos de História. Os principais sujeitos de pesquisa deste trabalho são estudantes matriculados na 5ª série/6º ano do Ensino Fundamental, porém, serão analisados também fatores relacionados ao ensino nos anos anteriores, ou seja, 3ª série/4º ano e 4ª série/5º ano.

O primeiro documento analisado intitula-se “Proposta curricular para o ensino de História”, tem sua primeira edição em 1986, época em que o país, recém saído de um contexto de 21 anos de ditadura militar, ensaiava os primeiros passos rumo à democracia. A disciplina, que nos anos de governo dos militares, deixara de existir para ter seu espaço fundido ao da Geografia na disciplina Estudos Sociais, teve sua primeira proposta curricular elaborada.

O objetivo do guia curricular é que, no seu segundo bloco, que abrange o que na época denominava-se 3ª, 4ª e 5ª séries, a observação da criança ultrapasse sua realidade concreta para atingir um referencial mais amplo de tempo e espaço, transpondo o diretamente conhecido e diversificando sua compreensão (SÃO PAULO, 1989, p. 19). Os estudos seriam realizados de modo a continuar a trabalhar as noções de tempo/espaço, semelhança/diferença e permanência/mudança, buscando-se desenvolver a noção de relações sociais e modos de vida.

Os itens ligados à diversidade e relacionamento entre as etnias são tratados na Proposta de trabalho, no eixo “Existem outras formas de viver e trabalhar?”, cujo objetivo é estudar os grupos culturais que constituem a força de trabalho no Brasil, procurando investigar as formas de dominação e resistência. São questionadas situações didáticas e

sociais já instituídas como o mito da democracia racial, a padronização cultural e a acentuação da inter-relação entre os grupos étnicos e culturais. Um dos avanços visíveis é o fato de se propor que as crianças ouçam os sujeitos da história, isto é, representantes da comunidade negra e não apenas a versão da história oficial. Para que isso se efetive em sala de aula, propõe-se (SÃO PAULO, 1989, p. 23):

Entrevistas com membros da comunidade negra e/ou representantes do Conselho de Participação e Desenvolvimento da Comunidade Negra no Estado de São Paulo, no Movimento Negro Unificado e/ou descendentes de ex-escravos, para um contato inicial com as formas de vida e trabalho das comunidades negras; da situação das mulheres, crianças, velhos, doentes, etc. no interior dessas comunidades, bem como suas relações com outras culturas.

A proposta curricular supracitada tem uma importância histórica à medida que foi o primeiro documento elaborado no período democrático e marcou o retorno da História e da Geografia como áreas interdependentes, mas, autônomas do conhecimento. Todavia, após quatro anos de sua primeira edição, em 1986, a proposta foi reestruturada.

Na proposta curricular apresentada aos professores em 1992, as autoras partem da História do Cotidiano. Essa escolha metodológica foi feita devido ao fato de as autoras entenderem essa corrente teórica como explicativa dos sistemas históricos, de modo que auxilia a compreensão desses processos e concilia-se com a opção feita pelos eixos temáticos, pois os fatos da vida cotidiana fazem parte da História e sua totalidade (SÃO PAULO, 1992, p. 13).

O eixo temático proposto para a 3ª e 4ª séries é “A construção do espaço social: movimentos de população.” Não há referências objetivas aos povos africanos ou afrodescendentes e sua inserção e relação com outros povos/etnias, mas à presença de migrantes internos e/ou imigrantes na história das famílias dos alunos.

Para o ciclo que engloba a 5ª e 6ª séries ou 6º/7º anos, o eixo temático proposto é “Construindo as relações sociais: trabalho”. Nele, o negro é mostrado pelo viés da escravidão, analisada como uma ordem social instaurada no sistema colonial. Essa proposta não se encerra na época colonial, mas questiona a situação de vida dos negros libertos em séculos anteriores, dos negros na atualidade e as formas de escravização ainda existentes. Para que o professor consiga conduzir essa análise, as autoras da proposta curricular fazem sugestões a partir de meios em que o negro seja ouvido e representado, tendo a realidade imediata como ponto de partida (SÃO PAULO, 1992, p. 29):

Entrevistas com membros da comunidade negra ou militantes de movimentos negros;
 Pesquisas em jornais e periódicos sobre o preconceito racial e a situação do homem negro nas Américas;
 Projeção de filmes sobre o tema;
 Leitura de textos contendo depoimentos;
 Gravuras que retratem as condições de vida dos escravos e cuja análise minuciosa permita a compreensão dos elementos que compuseram o quadro geral da escravidão.

Ao fim da década de 1990, o Ministério da Educação e Cultura encarrega-se de promulgar os Parâmetros Curriculares Nacionais, denominados PCN, que não se trata mais de uma proposta estadual, mas, de um documento que traz referências nacionais para a organização do currículo, tendo como principal diferencial frente a outros documentos curriculares o fato de poder contar com uma continuidade, mesmo com a modificação de governos estaduais e federais, visto que os parâmetros estão em vigência desde 1998. Nos PCNs, a questão racial não é tratada apenas como um assunto exclusivo da História enquanto disciplina, mas devido à sua complexidade, é abordada nos parâmetros de História, Ética e Pluralidade cultural.

Para o ciclo que abarca a 3ª e 4ª séries do Ensino Fundamental ou atuais 4º e 5º anos objetiva-se identificar as ascendências e descendências das pessoas que pertencem à sua localidade quanto à nacionalidade, etnia, língua, religião, costumes, contextualizando seus deslocamentos e confrontos culturais e étnicos em diversos momentos históricos nacionais (BRASIL, 2001c, p. 62). Como forma de atingir esse objetivo, propõe-se que os conteúdos partam do levantamento das diferenças e semelhanças entre grupos étnicos e sociais, que lutam e lutaram no passado por causas políticas, sociais, culturais, étnicas ou econômicas (BRASIL, 2001c, p. 62).

No ciclo seguinte, o eixo temático proposto orienta estudos de relações entre a realidade histórica brasileira, a História da América, da Europa, da África e de outras partes do mundo (BRASIL, 2001c, p. 60), favorecendo o estudo das transformações das sociedades em diferentes épocas, assim como as suas particularidades. Desse modo, as referências ao negro se fazem por meio de sua inserção social, como se demonstra em (BRASIL, 2001c, p. 61):

[...]escravização, trabalho e resistência indígena na sociedade colonial;
 tráfico de escravos e mercantilismo; escravidão africana na agricultura de exportação, na mineração,
 produção de alimentos e nos espaços urbanos;
 lutas e resistências de escravos africanos e o processo de emancipação;
 trabalho livre no campo e na cidade após a abolição;
 o trabalhador negro no mercado de trabalho livre;

imigração e migrações internas em busca de trabalho;

Constata-se que nesse documento curricular, a inserção do negro está no seu trânsito nos diversos espaços, em questões sociais, políticas e econômicas, sendo o processo de emancipação uma via para que seja compreendido como figura ativa, que constroi a sua liberdade e a ocupação do seu espaço social.

Além dos componentes curriculares tradicionais, os PCNs trazem uma proposta para o desenvolvimento de temas transversais, que podem ser resumidos como o estudo das questões sociais na escola. As áreas de estudo propostas são a Ética, Pluralidade cultural, Orientação sexual, Meio ambiente e Saúde, que vão somar-se aos conteúdos de Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências, Artes e Educação Física.

Nos temas transversais, é possível visualizar claramente a formação para a cidadania a partir dos princípios que, conforme o texto constitucional devem orientar a educação escolar: dignidade da pessoa humana, igualdade de direitos, participação e co-responsabilidade pela vida social.

Assim, a questão racial, entendida como uma problemática social não é tratada apenas como um conteúdo específico da área de História. Ao analisar o oitavo volume dos PCNs, verificou-se que além da apresentação dos temas transversais, é apresentada a proposta para Ética, área do conhecimento cujo conteúdo para o Ensino Fundamental prioriza o convívio escolar, abrangendo o respeito mútuo, justiça, diálogo e solidariedade.

Por essa ótica, pode-se estudar os valores trazidos pelas diversas etnias e/ou grupos sociais e discutir as suas relações no sentido de quebrar o paradigma da hierarquia entre elas. Nas orientações didáticas dadas ao professor, isso é claramente especificado (BRASIL, 2001c, p. 124):

Aulas de História e Geografia tratam diretamente de pessoas e de suas diferenças, sejam estas devido ao tempo (as pessoas de antigamente eram diferentes das de agora), seja com referência ao lugar onde moram. Nesse sentido, trazem ricas informações sobre as diversas etnias e culturas humanas. Conhecer-las, assimilar suas especificidades, suas qualidades é poderoso alimento para o respeito com o ser humano. Às vezes, o preconceito se mantém pela completa ignorância das características dos grupos visados. Os preconceitos são julgamentos prévios, ou seja, fazem as pessoas emitirem juízos de valor negativo sobre o que não conhecem. O estudo das diferentes expressões culturais oferece a oportunidade de apreciá-las e respeitá-las.

O décimo e último volume dos PCNs trata da Pluralidade Cultural, fechando a tríade de estudos junto à História e à Ética sobre os conteúdos que se pode abranger para promover uma discussão sobre as relações existentes entre os povos negros e os outros grupos étnicos, de forma que se caminhe rumo a uma convivência pacífica e sem hierarquia de culturas.

De acordo com os pressupostos dos PCNs de Pluralidade Cultural, a sociedade brasileira é formada por diversos grupos e etnias, migrantes e imigrantes. Partindo dessa realidade, o desafio da escola consiste em investir na superação da discriminação e dar a conhecer a riqueza representada pela diversidade etnocultural que compõe o patrimônio sociocultural brasileiro, valorizando a trajetória particular dos grupos que compõem a sociedade brasileira (BRASIL, 2001d, p. 32).

O conteúdo apresentado pelos parâmetros de Pluralidade Cultural é extenso e guarda estreitas relações com História e Geografia, pois apresenta a dinâmica das culturas que constituem o Brasil e o formaram historicamente. Todavia, o bloco de conteúdos que abrange a temática do texto de maneira mais completa é “Constituição da pluralidade cultural no Brasil e situação atual”.

A proposta de estudo do bloco de conteúdos citado acima é: “Continentes e terras de origem dos povos do Brasil”, “Trajetórias das etnias no Brasil” e a “Situação Atual”. Desta forma, o aluno tem a oportunidade de compreender as raízes da diversidade humana e cultural no Brasil e comparar as condições históricas com as atuais, suas permanências e mudanças, de forma a fazer uma leitura de realidade.

Na década de 2000, além dos PCNs, a Secretaria de Educação do estado de São Paulo elabora nova proposta curricular de ensino. Todavia, as orientações e conteúdos são apresentados separadamente para o primeiro e segundo ciclos do Ensino Fundamental. A Proposta Curricular para o Ensino de História, editada em 2008, não traz orientações didáticas como os PCNs e as propostas anteriores. Nela, há a proposta de desenvolvimento de competências e habilidades, visando a construção, dentre outros, de conceitos que favorecem a construção do pensar historicamente: tempo e sociedade, história e memória, história e trabalho e cultura e sociedade.

Nas considerações iniciais a respeito da trajetória curricular, há a proposta de trazer dados e reflexões a respeito da inserção de questões relativas ao povo negro no currículo escolar. Para isso, o caminho traçado foi a busca de concepções que esclareçam sobre as particularidades do próprio currículo e a forma de se concebê-lo. Sendo assim, entende-se que na atualidade, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura não só dos

povos afrodescendentes. Há exigências quanto ao estudo da pluralidade cultural e diversidade como um todo. Todavia, a qualidade desse estudo vai depender da concepção de currículo privilegiada por cada comunidade escolar.

Nessa proposta, questões relativas à história do negro, seja no Brasil ou na África, são apresentadas nos quatro anos do segundo ciclo. Na 5ª série/6º ano, etapa em que estudam os sujeitos de pesquisa deste trabalho, estuda-se a vida na África e China antigas, de forma paralela ao conhecimento de outras civilizações antigas como o Egito, Mesopotâmia, Pérsia e Fenícia, sem a apresentação explícita de problematizações a respeito de questões atuais, derivadas de questões precedentes.

Nos anos seguintes, são estudados momentos históricos relativos ao Brasil e à África como as sociedades africanas no século XV, tráfico negreiro e escravidão no Brasil, abolicionismo, formas de resistência no Brasil, fim do tráfico e da escravidão no Brasil e as lutas pela independência na África.

Quando o currículo é direcionado de maneira eurocêntrica, privilegiando a cultura hegemônica do colonizador, essas populações podem ser objeto de estudo, mas, sempre vistas do ponto de vista do dominador e explorador que colocará a sua cultura como superior à dos povos dominados, o que se transforma em um fator de reprodução e perpetuação das relações sociais pré-existentes. No entanto, é preciso reconhecer que também há propostas teóricas que privilegiam uma construção curricular própria de cada contexto escolar. Dessa maneira, entende-se que em uma proposta que compreenda a educação de forma complexa, a questão racial será tratada de forma a perceber as relações de individualidade e ao mesmo tempo de pertencimento. Ou seja, a cultura estudada será compreendida em suas características e tais características serão compreendidas em suas relações com o todo, que é o conjunto de culturas.

Ao tratarmos do assunto sob o ponto de vista da proposta construtivista, Sollé (2006, p. 31), explica que o processo de aprender pressupõe uma mobilização cognitiva desencadeada por um interesse, por uma necessidade de saber. Compreende-se assim, que na escola todos os estudantes devem se ver reconhecidos no currículo que se estuda, pois daí se coloca a continuidade do processo de construção da identidade e princípio da autonomia, uma vez que esta começa no autoconhecimento de cada indivíduo.

Em suma, constata-se que, historicamente há um aumento significativo de abordagem às populações negras no currículo de diversas disciplinas. Todavia, o que garantirá o real esclarecimento acerca da história e cultura dessas populações é a abordagem curricular oferecida que, tanto pode ser motivo de conscientização ou fator de fomento à discriminação.

2.3 Elementos para a prática docente em Educação para as relações etnicorraciais

Ao tratar dos elementos necessários à prática docente em Educação para as relações etnicorraciais, é preciso entender duas situações peculiares: como se contou a história do negro até a presente data, o que já foi alvo de estudo em linhas anteriores e quais os encaminhamentos são feitos para que haja uma prática pedagógica que leve ao estudo da diversidade cultural do país.

A questão pedagógica que se estabelece é saber como foi contada a história do negro e como se firmou o preconceito racial. Estudos revelam na Educação Básica uma realidade em que há ênfase nas datas comemorativas e pouco espaço ao questionamento e à reflexão a respeito da questão racial e os conflitos que dela emergem. Nos meses de maio e novembro, datas da promulgação da Lei Áurea e Dia da Consciência Negra, os professores se sobrecarregam para ministrar em dose única, os conteúdos referentes à história dos povos negros.

Acrescenta-se ao quadro descrito no parágrafo anterior o fato de a presença da história e cultura da África ser um tema relativamente recente no currículo e a história dos afrobrasileiros ter apenas referências eurocêntricas. Isso se agrava pelo fato de poucos professores terem recebido orientações para o trabalho com as relações étnicas e raciais nos cursos de licenciatura, sendo orientados apenas em serviço – os professores de história recebem formação continuada específica para o tema, o que não é uma regra para outras licenciaturas.

Diante desse quadro, verificou-se que não bastava sancionar uma lei obrigando a tratar da história e cultura africana e afrobrasileira, mas era imperativo oferecer formação e referências para os professores e gestores dos sistemas de ensino.

No tocante à formação dos professores e gestores em serviço, há poucos dados porque não se constituiu em foco deste estudo. Todavia, assegura-se que em território nacional não há unanimidade: cada estado ou município atribui importância ao tema conforme suas próprias demandas, com maior ou menor destaque de acordo com cada realidade.

Como referência à prática docente, estrutura-se o ensino em três documentos oficiais que direcionam o currículo e a formação dos jovens matriculados no Ensino Fundamental e Médio: os Parâmetros Curriculares Nacionais, a Lei 10.639/2003 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações etnicorraciais.

No subcapítulo anterior, pode-se verificar que a figura do negro aparece em diversas propostas de ensino, principalmente na disciplina de História. Todavia, é nos PCNs, no volume que trata da Pluralidade Cultural que a questão racial é mencionada como objeto de estudo. Segundo os autores desse documento institucional, sua relevância está no oferecimento de elementos para a compreensão de que respeitar e valorizar as diferenças étnicas e culturais não significa aderir aos valores do outro, mas, sim, respeitá-los como expressão da diversidade (BRASIL, 2001d, p. 19). Respeito este que se deve a todo ser humano em sua dignidade, que é, em si, sem qualquer discriminação. A proposta de estudos da Pluralidade cultural se pauta nos seguintes objetivos (BRASIL, 2001d, p. 43):

[...] conhecer a diversidade do patrimônio etno-cultural brasileiro, tendo atitude de respeito para com pessoas e grupos que a compõem, reconhecendo a diversidade cultural como um direito dos povos e dos indivíduos e elemento de fortalecimento da democracia;
valorizar as diversas culturas presentes na constituição do Brasil como nação, reconhecendo sua contribuição no processo de constituição da identidade brasileira;
reconhecer as qualidades da própria cultura, valorando-as criticamente, enriquecendo a vivência de cidadania;
desenvolver uma atitude de empatia e solidariedade para com aqueles que sofrem discriminação;
repudiar toda discriminação baseada em diferenças de raça/etnia, classe social, crença religiosa, sexo e outras características individuais ou sociais;
exigir respeito para si, denunciando qualquer atitude de discriminação que sofra, ou qualquer violação dos direitos de criança e cidadão;
valorizar o convívio pacífico e criativo dos diferentes componentes da diversidade cultural;
compreender a desigualdade social como um problema de todos e como uma realidade passível de mudanças.

Quando se propõe o conhecimento da diversidade étnica e cultural não se privilegia apenas uma cultura ou grupo racial, mas, dos grupos que construíram o patrimônio histórico e cultural de uma nação. Nesse caso, é justo que em cada região do país se privilegie o conhecimento de acontecimentos, hábitos e tradições dos povos que compõem cada local, o que será variável a cada lugar. Feito dessa forma, o estudo de tais questões em todo o país, obedecerá à mesma diretriz, mas não será homogêneo porque a colonização e o estabelecimento de cada povo foram diferentes em cada ponto do país, deixando de haver apenas o ponto de vista eurocêntrico para conhecimento e análise de cada cultura.

Esse estudo é um movimento pedagógico que se faz de dentro para fora, uma vez que são retirados os preconceitos para o estudo tanto da própria cultura como da cultura de outros povos, deixando para trás a hierarquização entre as mesmas. Essa postura tem como

objetivo levar ao repúdio à discriminação e, por conseguinte, à solidariedade para com aqueles que a sofrem. Entretanto, falta considerar nos PCNs que a discriminação seja paulatinamente eliminada, ainda que esse seja um processo secular. Contudo, apresenta-se como um ponto forte o fato de se colocar a exigência de respeito para si próprio como um objetivo a ser alcançado, o que vem colaborar para que a criança negra não se cale perante o preconceito sofrido.

Como guia curricular, os PCNs ainda não se tornaram obsoletos, uma vez que as propostas curriculares surgidas no país são elaboradas de acordo com as suas orientações didáticas. Contudo, esse documento completa 16 anos e nesse tempo houve mudanças na estrutura social, política e econômica do país, o que causou rebatimentos na educação, além de serem propagadas novas teorias educacionais, configurando novas possibilidades curriculares. Nesse contexto, insere-se a influência da Lei 10.639/2003 e a sua aplicabilidade que se expressa nas Diretrizes Curriculares para a educação das relações etnicorraciais.

A Lei 10.639/2003 institui a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afrobrasileira, como se pode conferir:

Presidência da República

Casa Civil

Subchefia para Assuntos Jurídicos

LEI Nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003.

Mensagem de veto

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.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes artigos 26-A, 79-A e 79-B:

"Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

§ 3º (VETADO)"

"Art. 79-A. (VETADO)"

"Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'."

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 9 de janeiro de 2003; 182º da Independência
e 115º da República.
LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA
Cristovam Ricardo Cavalcanti Buarque

Essa legislação busca a valorização da diversidade brasileira, mediante o reconhecimento da participação efetiva dos africanos e afrobrasileiros na construção da sociedade brasileira. Seu principal objetivo está voltado para a formação de professores para o desenvolvimento de conteúdos relativos à temática africana e afrobrasileira. Essa formação se dá quando os professores são orientados a efetivar a lei, que se transforma em currículo por intermédio das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das relações etnicorraciais, compreendendo diretrizes como:

[...] dimensões normativas, reguladoras de caminhos, embora não fechadas a que historicamente possam, a partir das determinações iniciais, tomar novos rumos. Diretrizes não visam a desencadear ações uniformes, todavia, objetivam oferecer referências e critérios para que se implantem ações, as avaliem e reformulem-no que e quando necessário.

Partindo da concepção de diretrizes, verifica-se que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações etnicorraciais, promulgadas em 17 de junho de 2004 (DCN/2004) não se configuram como um plano fechado de ensino, mas como um orientador para a prática de professores de História e demais áreas de ensino que tratam da pluralidade étnica e cultural. O texto a seguir, que se refere ao documento citado, revela a direção a ser tomada para que se estude a história e cultura africana e afrobrasileira:

**CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/CONSELHO PLENO/DF
RESOLUÇÃO Nº 1, de 17 de junho 2004***

Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

O Presidente do Conselho Nacional de Educação, tendo em vista o disposto no art. 9º, § 2º, alínea "c", da Lei nº 9.131, publicada em 25 de novembro de 1995, e com fundamentação no Parecer CNE/CP 3/2004, de 10 de março de 2004, homologado pelo Ministro da Educação em 19 de maio de 2004, e que a este se integra, resolve:

Art. 1º A presente Resolução institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a serem observadas pelas Instituições de ensino, que atuam nos níveis e

modalidades da Educação Brasileira e, em especial, por Instituições que desenvolvem programas de formação inicial e continuada de professores.

§ 1º As Instituições de Ensino Superior incluirão nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos cursos que ministram, a Educação das Relações Étnico-Raciais, bem como o tratamento de questões e temáticas

que dizem respeito aos afrodescendentes, nos termos explicitados no Parecer CNE/CP 3/2004.

§ 2º O cumprimento das referidas Diretrizes Curriculares, por parte das instituições de ensino, será considerado na avaliação das condições de funcionamento do estabelecimento.

Art. 2º As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africanas constituem-se de orientações, princípios e fundamentos para o planejamento, execução e avaliação da Educação, e têm por meta, promover a educação de cidadãos atuantes e conscientes no seio da sociedade multicultural e pluriétnica do Brasil, buscando relações étnico-sociais positivas, rumo à construção de nação democrática.

§ 1º A Educação das Relações Étnico-Raciais tem por objetivo a divulgação e produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, respeito aos direitos legais e valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira.

§ 2º O Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana tem por objetivo o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, bem como a garantia de reconhecimento e igualdade de valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, européias, asiáticas.

§ 3º Caberá aos conselhos de Educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios desenvolver as Diretrizes Curriculares Nacionais instituídas por esta Resolução, dentro do regime de colaboração e da autonomia de entes federativos e seus respectivos sistemas.

*CNE/CP Resolução 1/2004. Diário Oficial da União, Brasília, 22 de junho de 2004, Seção 1, p. 11.

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana

Art. 3º A Educação das Relações Étnico-Raciais e o estudo de História e Cultura Afro-Brasileira, e História e Cultura Africana será desenvolvida por meio de conteúdos, competências, atitudes e valores, a serem estabelecidos pelas Instituições de ensino e seus professores, com o apoio e supervisão dos sistemas de ensino, entidades mantenedoras e coordenações pedagógicas, atendidas as indicações, recomendações e diretrizes explicitadas no Parecer CNE/CP 003/2004.

§ 1º Os sistemas de ensino e as entidades mantenedoras incentivarão e criarão condições materiais e financeiras, assim como proverão as escolas, professores e alunos, de material bibliográfico e de outros materiais didáticos necessários para a educação tratada no "caput" deste artigo.

§ 2º As coordenações pedagógicas promoverão o aprofundamento de estudos, para que os professores concebam e desenvolvam unidades de estudos, projetos e programas, abrangendo os diferentes componentes curriculares.

§ 3º O ensino sistemático de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica, nos termos da Lei 10639/2003, refere-se, em especial, aos componentes curriculares de Educação Artística, Literatura e História do Brasil.

§ 4º Os sistemas de ensino incentivarão pesquisas sobre processos educativos orientados por valores, visões de mundo, conhecimentos afro-brasileiros, ao lado de pesquisas de mesma natureza junto aos povos indígenas, com o objetivo de ampliação e fortalecimento de bases teóricas para a educação brasileira.

Art. 4º Os sistemas e os estabelecimentos de ensino poderão estabelecer canais de comunicação com grupos do Movimento Negro, grupos culturais negros, instituições formadoras de professores, núcleos de estudos e pesquisas, como os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, com a finalidade de buscar subsídios e trocar experiências para planos institucionais, planos pedagógicos e projetos de ensino.

Art. 5º Os sistemas de ensino tomarão providências no sentido de garantir o direito de alunos afrodescendentes de freqüentarem estabelecimentos de ensino de qualidade, que contenham instalações e equipamentos sólidos e atualizados, em cursos ministrados por professores competentes no domínio de conteúdos de ensino e comprometidos com a educação de negros e não negros, sendo capazes de corrigir posturas, atitudes, palavras que impliquem desrespeito e discriminação.

Art. 6º Os órgãos colegiados dos estabelecimentos de ensino, em suas finalidades, responsabilidades e tarefas, incluirão o previsto o exame e encaminhamento de solução para situações de discriminação, buscando-se criar situações educativas para o reconhecimento, valorização e respeito da diversidade. (MEC, 2004, p. 3-4)

§ Único: Os casos que caracterizem racismo serão tratados como crimes imprescritíveis e inafiançáveis, conforme prevê o Art. 5º, XLII da Constituição Federal de 1988.

Art. 7º Os sistemas de ensino orientarão e supervisionarão a elaboração e edição de livros e outros materiais didáticos, em atendimento ao disposto no Parecer CNE/CP 003/2004.

Art. 8º Os sistemas de ensino promoverão ampla divulgação do Parecer CNE/CP 003/2004 e dessa Resolução, em atividades periódicas, com a participação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana das escolas públicas e privadas, de exposição, avaliação e divulgação dos êxitos e dificuldades do ensino e aprendizagens de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e da Educação das Relações Étnico-Raciais.

§ 1º Os resultados obtidos com as atividades mencionadas no caput deste artigo serão comunicados de forma detalhada ao Ministério da Educação, à Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial, ao Conselho Nacional de Educação e aos respectivos Conselhos Estaduais e Municipais de Educação, para que encaminhem providências, que forem requeridas.

Art. 9º Esta resolução entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Roberto Cláudio Frota Bezerra

Presidente do Conselho Nacional de Educação

A partir da entrada em vigor da lei e suas diretrizes, existe a obrigatoriedade do trabalho com a história e cultura africana e afrobrasileira, forçando um trabalho de discussão e esclarecimento a respeito das relações étnicas e raciais. Relações estas que são historicamente construídas embasadas em um contexto de hierarquização racial. Contudo, a proposta da lei é que o movimento histórico caminhe no sentido de horizontalizar essas relações, oferecendo espaço para que as culturas sejam estudadas e respeitadas. Esse estudo não se dará de maneira igualitária em cada sala de aula, uma vez que cada comunidade tem a sua formação racial e a sua herança étnica, de modo que o negro se insere de maneira diferente em cada realidade.

Sobre a obrigatoriedade do estudo da história e cultura africana e afrobrasileira, é estabelecido um paradoxo, posto que os professores e os sistemas de ensino de maneira geral acatam a lei, porém não há previsibilidade para a avaliação da qualidade do trabalho realizado. Muitos professores e outros educadores podem se mostrar resistentes a essa legislação, todavia a contradição se mostra quando uma lei, considerada um processo arbitrário, tem como funcionalidade a democratização das relações raciais.

2.4 Formação de professores para o trabalho com as questões raciais: relato da experiência de Franca-SP

Como uma mostra de como se operacionaliza a formação dos professores para o trabalho com as questões étnicas e raciais, tomou-se como exemplo a realidade apontada pela Diretoria de Ensino de Franca, instituição que autorizou que em suas escolas fosse realizada pesquisa de campo que compõe esta tese.

Para construir a história desse processo de formação, usou-se como fonte a entrevista com a professora coordenadora de núcleo pedagógico, documentos institucionais fornecidos pela Diretoria de Ensino de Franca¹⁸, como atas e materiais didáticos fornecidos durante as formações e pesquisa em sites que tratam de assuntos relacionados à formação.

A fonte primeira de pesquisa sobre a formação dos professores foi o Núcleo Pedagógico da Diretoria de Ensino de Franca, que atua por intermédio dos PCNPs - Professores Coordenadores de Núcleo Pedagógico e Supervisão. Esse núcleo tem por objetivo ações de apoio pedagógico e educacional às escolas, na orientação e formação continuada de Professores Coordenadores e Professores, priorizando ações para a melhoria do desempenho escolar dos alunos. Em tabela a seguir, algumas informações sobre a professora coordenadora de núcleo pedagógico (PCNP) entrevistada, a qual será chamada pelo pseudônimo de Daniela.

QUADRO 3: DADOS SOBRE A PROFESSORA COORDENADORA DE NÚCLEO PEDAGÓGICO (PCNP)

DADOS	PROFESSORA
	DANIELA

¹⁸ No decorrer do texto serão fornecidos dados mais precisos a respeito da Diretoria de Ensino de Franca, porém é preciso entendê-la como uma unidade administrativa regional da Secretaria Estadual de Educação, sendo composta por Franca e cidades vizinhas.

Idade	32 anos
Tempo de exercício no magistério	11 anos
Tempo de exercício na função de professora coordenadora de núcleo pedagógico	8 anos
Disciplina	História

Fonte: Elaborado por Rutinéia Cristina Martins Silva

Antes da promulgação da lei 10.693/2003, que torna obrigatório o ensino da história e cultura afrobrasileiras a Diretoria de Ensino de Franca já se organizava para atender à temática. Um exemplo da estruturação desse trabalho é que no mesmo ano de 2003, quando se buscava a estruturação do tema no estado de São Paulo, a Rede Estadual de Ensino local já apresentava às suas escolas a seguinte proposta de estudos (OLIVEIRA et. al., 2003).

PROJETO IDENTIDADE, CIDADANIA E CULTURA NEGRA: EM UMA ABORDAGEM INTERDISCIPLINAR

DISCIPLINAS ENVOLVIDAS: História, Geografia, Português, Artes.

PÚBLICO-ALVO: Alunos da 7ª série do Ensino Fundamental e 2º ano do Ensino Médio.

TEMAS TRANSVERSAIS ENVOLVIDOS: Pluralidade cultural, Identidade, Ética e Cidadania.

OBJETIVOS

Compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito.

Conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais.

COMPETÊNCIAS

Reconhecer e aceitar diferenças, mantendo e / ou transformando a própria identidade, percebendo-se como sujeito social construtor da história;

Compreender que as sociedades são produtos das ações de diferentes sujeitos sociais, sendo construídas e transformadas em razão da intervenção de diferentes fatores.

Obter informações contidas em diferentes fontes e expressas em diferentes linguagens, associando-as às soluções possíveis para situações-problemas diversas.

OBJETIVOS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Conhecer e compreender a produção artística como expressão da identidade etnocultural.

Conhecer as reivindicações de grupos sociais, por intermédio de suas criações literárias;

Conhecer as produções literárias representativas da cultura negra na comunidade francana;

Ler, interpretar e produzir textos orais e escritos dentro do tema: poemas, contos, casos, jograis, cantos.

CONTEÚDOS

O tema 'negritude' na Literatura

Como o negro foi visto na Literatura brasileira através dos séculos?

Castro Alves

Machado de Assis

Bernardo Guimarães

Jorge de Lima

Como nossa cultura miscigenada produziu Literatura?

Cruz e Souza

Carlos Assumpção

Mário de Andrade

Ivani de Lourdes Marchesi

OBJETIVOS EM ARTE

Fruir, apreciar, analisar, contextualizar as produções artísticas do pintor Estevão Silva;

Fazer trabalhos artísticos individuais e coletivos que envolvam uma visão crítica, social, cultural da raça negra.

OBJETIVOS DE HISTÓRIA

Desenvolver a prática da cidadania se faz através de análises, discussões e estudos dos diversos grupos sociais que compõem nossa sociedade e, principalmente, daqueles que sempre lutaram por seus direitos e souberam de sua importância para a formação de nosso povo;

Pensar em cidadania e direitos, não como coisas abstratas ou palavras escritas ou pronunciadas em algum lugar, mas como resultado de lutas e do esforço humano.

CONTEÚDOS

Escravidão antiga

Escravidão moderna

Quilombos: centros de resistência e convivência com a diversidade

Abolição da escravatura e morte de Zumbi: significados para o movimento negro

Prática da cidadania: organização e luta por direitos iguais e valorização do outro

CONCEITOS

Escravidão;

Dominação e resistência;

Identidade e cidadania;

Permanências e mudanças;

Semelhanças e diferenças.

HABILIDADES E COMPETÊNCIAS

Criticar, analisar e interpretar fontes documentais de natureza diversa, reconhecendo o papel das diferentes linguagens, dos diferentes agentes sociais e dos diferentes contextos envolvidos e sua produção;

Produzir textos analíticos e interpretativos sobre os processos históricos;

Estabelecer relações entre continuidade / permanência e ruptura / transformação nos processos históricos;

Construir a identidade pessoal e social na dimensão histórica, a partir do reconhecimento do papel do indivíduo nos processos históricos simultaneamente como sujeito e como produto dos mesmos;

Posicionar-se diante de fatos presentes a partir da interpretação de suas relações com o passado.

BIBLIOGRAFIA

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental – PCNs : Ensino Médio – Ciências Sociais e suas Tecnologias – Brasília. MEC / SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação fundamental – PCNs : 5ª a 8ª séries – Brasília. MEC / SEF, 1998.

DE OLIVEIRA, Ivani de Lourdes Marchesi. “A tecnologia africana na formação histórica do Brasil Colonial” in Do mito da igualdade à realidade da discriminação: desvelações / revelações, construções / desconstruções entre alunos trabalhadores. UFSCAR, 2001.

PROJETO Ensinar e Aprender – CENPE / SEE, vol. II e IV, 2000

PROJETO Escola e Cidadania : História – STAMPACCHIO, Léo; GIANANTI, Álvaro César; MARINO, Denise Mattos. Texto: “Só para filosofar” (Fascículo Cidadania e Cidadãos pág. 3), SP, Edt. do Brasil, 2000.

VALENTE, Ana Lúcia E. F.. Ser negro no Brasil hoje. SP : Moderna, 1987.

BRAZ, Júlio Emílio. Felicidade não tem cor. SP : Moderna, 1994.

CONTEÚDOS DE GEOGRAFIA

Áreas “residuais” de economia tradicional:

A ocupação/organização espacial das Comunidades Remanescentes de Quilombos: formas de estruturação interna dessas formações minoritárias na atualidade brasileira.

O trabalho e as relações familiares;

Questão Ambiental e Desenvolvimento Sustentável – realidades e comparações entre a sociedade moderna e as Comunidades Quilombolas.

As relações das Comunidades com a natureza;

As lutas de permanência e sobrevivência cultural nos dias de hoje.

Industrialização brasileira e geopolítica territorial;

Estrutura fundiária brasileira

CONCEITOS

Espaço Geográfico

Lugar

Relação Cidade - Campo

Relações Sociais / Cidadania / Identidade / Ética

Desenvolvimento Sustentável.

HABILIDADES E COMPETÊNCIAS

Utilizar a imagem gráfica (mapas, tabelas, gráficos) para obter informações e representar a espacialidade dos fenômenos geográficos;

Avaliar a ação dos homens e suas consequências em diferentes espaços e tempos;

Identificar e Compreender as múltiplas interações entre sociedade e natureza;

Reconhecer / Identificar nas paisagens a espacialidade e a temporalidade dos fenômenos geográficos;

Reconhecer que melhorias das condições de vida em geral são decorrentes de conflitos e acordos que seguem ritmo desigual entre os diversos povos do mundo;

Agir e reagir de forma propositiva e participativa diante de questões sociais, culturais e ambientais;

Valorizar o patrimônio sociocultural e respeitar a pluralidade cultural.

BIBLIOGRAFIA

Terras de Negros; herança de quilombos. Lourdes Carril. Scipione, 1997. (Ponto de Apoio)

Ser Negro no Brasil Hoje. Ana Lúcia E.F.Valente. Moderna, 1987. Polêmica.

Direitos de Cidadania. Um lugar ao sol. Paulo Martinez. Scipione, 1998. (Ponto de Apoio)

Cadernos do Terceiro Mundo. n° 247, 2003

Felicidade não tem cor. Júlio Emílio Braz. Moderna, 1994. Coleção Girassol.

Identidade Nacional em debate na Escola. Org – Márcia Kupstas. Moderna – 1997

500 Anos de Brasil – histórias e reflexões. Scipione. 1999, ponto de apoio Mary del Priore...[et al.]

Cinco Séculos de Brasil - Imagens & Visões. José Arbex Jr., Mara Helene.

O projeto revela uma preocupação em abordar mais de uma disciplina dos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, possuindo o mérito de ser construído por professores coordenadores de áreas de estudos para seus pares. Junte-se a isso o fato de ser uma proposta esquematizada em forma de projeto em uma época em que os sistemas de ensino faziam os primeiros estudos a respeito dessa metodologia. O mesmo se dá com o ensino voltado para o desenvolvimento de competências e habilidades, teorizado por Philippe Perrenoud, amplamente divulgado no princípio da década de 2000 e que serve de referência teórica até os dias atuais.

Pode-se dizer que há uma proposta de valorização de nomes locais, como poetas e artistas, o que é louvável por desenvolver nos estudantes a consciência de que a história é construída por todos e em todos os momentos. Entretanto, o que parece ter sido a maior virtude do projeto pode ter se tornado um fator de desequilíbrio posto que ao se estudar diversas disciplinas, com focos diferentes e diversos conceitos a serem construídos em uma mesma proposta, podem ter-se perdido oportunidades de discussão e aprofundamento por parte de um professor ou área específica.

No ano seguinte, em 2004, com a promulgação das Diretrizes Curriculares para as Relações Étnicas, a Secretaria Estadual de Educação realizou cursos centralizados:

- * Educando pela diferença para a igualdade;
- * Seminários sobre a temática, em parceria com o Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdade (CEERT);
- * Cursos oferecidos aos professores assistentes técnicos pedagógicos¹⁹ (ATPs) sobre a história e cultura africanas.

¹⁹ Antiga denominação dos professores coordenadores de núcleo pedagógico (PCNP).

Partindo das orientações recebidas em São Paulo, a Diretoria de Ensino de Franca inseriu desde 2004, o trabalho com a Lei 10.639/2003 e suas diretrizes. Isso se operacionalizou com a oferta de orientações técnicas oferecidas aos professores de História, Geografia, Língua Portuguesa, Artes, Ciências, Educação Física, Inglês e Matemática. Sobre isso, Daniela explica como o trabalho começado com o projeto **Identidade, cidadania e cultura negra** teve continuidade nos anos seguintes:

Durante os anos de 2004, 2005, 2006 e 2007 houve apresentações na Diretoria de Ensino em comemoração ao 20 de novembro, apresentações artísticas (danças, desfiles, música e teatro), trabalhos (poemas, cartazes e pintura). A Diretoria já recebeu prêmios no incentivo ao trabalho com a temática da Secretaria Estadual de Educação, como apresentação de suas ações em outras diretorias do Estado.

Conforme dados apresentados pela professora entrevistada, como fotos e relatos, tais comemorações eram feitas com a participação de alunos das escolas pertencentes à Diretoria de Ensino, que se apresentavam em suas escolas e também em outros locais, como o Teatro Municipal, quando tinham a oportunidade de se mostrarem a outras escolas.

Um exemplo de premiação citado pela professora foi o VI Prêmio Educar para a Igualdade racial, ganho na categoria “Gestão escolar” por uma das escolas da cidade. Tal prêmio foi idealizado em 2001 e tem como objetivo incentivar boas práticas, programas e ações voltados para a valorização da diversidade e da promoção da igualdade racial. É uma iniciativa do Centro Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdade (CEERT) em parceria com a UNESCO, tem como objetivo valorizar o protagonismo dos educadores, fortalecendo a progressiva institucionalização das ações educacionais e contribuindo para a efetiva implementação das diretrizes curriculares sobre o tema. A professora que conduziu o projeto que resultou no prêmio é uma das professoras entrevistadas para levantamento de dados para redação desta tese.

A formação do professor para a efetivação da Lei 10.639/2003 não se encerra em prêmios, festas e orientações terceirizadas. Em seu depoimento, Daniela esclarece que os professores de História, disciplina sob sua responsabilidade, tem recebido orientações sobre o trabalho com essa temática no currículo escolar. Isso abrange temas como o surgimento da humanidade na África, o Imperialismo, reflexões sobre o racismo científico e temas que daí se desenvolvem.

As orientações nem sempre são feitas diretamente ao professor. Sobre isso, Daniela esclarece:

No ano de 2011, essas orientações foram realizadas por intermédio do professor coordenador da escola. Era ele que recebia as orientações e repassava aos professores da área de Ciências Humanas. Esse processo não é o ideal, mas conseguimos alcançar metas em algumas escolas como ... (cita os nomes das escolas).

A professora Daniela cita escolas em que o trabalho conseguiu efetivar-se conforme as orientações, contudo, mesmo que não declarando verbalmente, deixou claro que em outras escolas isso não ocorreu porque as informações não foram feitas diretamente aos professores, o que significa que a realização dependeu do valor atribuído por quem participou das orientações.

Daniela continua sua narrativa, atribuindo grande valor ao contato direto com os professores:

*No ano de 2012, uma escola situada na região oeste de Franca (referência utilizada para não revelar o nome da escola) recebeu o **Prêmio Educar para a Igualdade Racial** e conseguimos realizar orientações técnicas (OTs) diretamente com os professores da área de Ciências Humanas em ATPC²⁰s (aula de trabalho pedagógico coletivo) e OTs na Diretoria de Ensino. Além disso, receberam um kit com vídeos e referencial teórico. Nessas reuniões, em setembro de 2012 e abril de 2013, os professores elaboraram um plano de ação interdisciplinar para a sala de aula.*

Sobre o que acabara de descrever, a professora apresentou a pauta da última orientação técnica, elaborada em conjunto com as PCNPs de Geografia, Filosofia e Sociologia e realizada nos dias 2, 3 e 4 de abril de 2013. A apostila resultante da formação será colocada como anexo ao final desta tese, mas aqui será colocada a pauta da reunião:

QUADRO 4 - PAUTA DAS ORIENTAÇÕES TÉCNICAS

<p>OT: Cidadania, memórias e tradições afrodescendentes – parte III Consolidando ações: a Lei 10.639/2003 no currículo das Ciências Humanas</p>
--

²⁰ A aula de trabalho pedagógico coletivo (ATPC) é um momento realizado na escola, composto de 2 horas inclusas na jornada de trabalho do professor, que tem como objetivo a formação continuada dos docentes e a troca de experiências entre os mesmos. Essas horas têm a finalidade de estimular o desenvolvimento de atividades coletivas na unidade escolar, articular os diversos segmentos da escola para implementação e construção de seu trabalho pedagógico, (re) planejar e avaliar atividades de sala de aula, tendo em vista as diretrizes comuns que a escola pretende imprimir no seu processo de ensino-aprendizagem. (ESCOLA ESTADUAL STEFAN ZWEIG, online). Essas horas de trabalho são regulamentadas pelo artigo 67 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que dentre outros aspectos, afirma que os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes [...] aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim [...] e período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga horária de trabalho. (BRASIL, 2001c).

Pauta de trabalho 2, 3 e 4 de abril de 2013

Contextualização inicial: texto a respeito do trabalho desenvolvido na Diretoria de Ensino para efetivo cumprimento da Lei 10.639/2003;

Objetivos do encontro:

*Possibilitar compreensões contínuas acerca da educação na e para as relações etnicorraciais, visando desencadear olhares e posturas sensíveis acerca da construção e desconstrução de potencialidades pedagógicas de diversos materiais e instrumentos presentes no cotidiano escolar e não escolar;

*Oferecer referencial teórico e instrumentos didáticos aos docentes por meio de um “kit” – volume II, contendo vídeos, textos e documentários;

*Compreender a cidadania como participação social e política, assim como o exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando no dia a dia atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito;

*Compreender textos argumentativos, [re] construir ideias e confrontar diferentes opiniões.

Conteúdos:

*Lei 10.639/2003;

* Currículo de Ciências Humanas: Filosofia, Geografia, História e Sociologia;

*Mito da democracia racial;

*Patrimônio Cultural Jongueiro no pós-abolição.

Sequência de atividades: em anexo à tese.

Fonte: Diretoria de Ensino de Franca

Na entrevista, Daniela pode avaliar o impacto dessas formações:

Alguns avanços já conseguimos, como a participação de alunos em debates sobre cotas (ações afirmativas), preenchimento de painéis sobre situações de discriminação vividas ou presenciadas.

Tal depoimento demonstra que esse trabalho é mais que um simples cumprimento legal, mas um processo lento e gradual, que precisa ser motivado, acompanhado e cobrado. Essa cobrança a respeito das orientações e efetivação do trabalho proposto se dá por meio do acompanhamento em ATPCs, visitas das PCNPs em sala de aula e dos trabalhos entregues ao final de cada ano pelas escolas. Ou seja, os professores desenvolvem os projetos em sala de aula e tem a incumbência de formatá-los digitando-os em forma de *slides*,

explicitando objetivos, conteúdos, competências, habilidades e apresentando fotos, vídeos e outros registros pertinentes. Esse material é enviado e analisado pela equipe pedagógica da Diretoria de Ensino, que tem a função de apresentar os trabalhos recebidos.

Em suas considerações finais, já extrapolando os limites das questões semiestruturadas apresentadas pela pesquisadora, Daniela confessa que nas formações procura exigir um trabalho árduo no que se refere às questões raciais, independente de haver ou não uma cobrança legal. Nesse ínterim, relata uma experiência como professora em uma escola particular, quando detecta em jovens de classe média e alta um preconceito que não se mostra no ato de maltratar um colega negro, já que nessa escola os negros são tão poucos que é possível mapeá-los. O preconceito é estabelecido pelo estranhamento e por ideias pré-concebidas a respeito desse grupo étnico e racial.

A reflexão final de Daniela se refere ao próprio direcionamento do trabalho:

Bem ou mal, o trabalho com a história e a cultura está sendo realizado, mas eu pergunto: quando é que vamos conseguir chegar nas atitudes? Será que não vamos conseguir mudar as atitudes perante o negro? Só mediante leis?

É possível fazer eco à professora ao se considerar que algumas leis existem porque as pessoas não possuem esclarecimento para a promoção de algumas atitudes de maneira espontânea, como o respeito aos direitos de diversas categorias sociais. Por isso, é necessária a existência de estatutos como o do Idoso, da Criança e Adolescente e da Igualdade racial.

CAPÍTULO 3 OS PROCEDIMENTOS DA PESQUISA E A ANÁLISE DOS DADOS

Kizomba, festa da raça

Valeu Zumbi
 O grito forte dos Palmares
 Que correu terras céus e mares
 Influenciando a Abolição
 Zumbi valeu
 Hoje a Vila é Kizomba
 É batuque, canto e dança
 Jogo e Maracatu
 Vem menininha pra dançar o Caxambu
 Vem menininha pra dançar o Caxambu
 Ô ô nega mina
 Anastácia não se deixou escravizar
 Ô ô Clementina
 O pagode é o partido popular
 Sarcedote ergue a taça
 Convocando toda a massa
 Nesse evento que com graça
 Gente de todas as raças
 Numa mesma emoção
 Esta Kizomba é nossa constituição
 Esta Kizomba é nossa constituição
 Que magia
 Reza ageum e Orixá
 Tem a força da Cultura
 Tem a arte e a bravura
 E um bom jogo de cintura
 Faz valer seus ideais
 E a beleza pura dos seus rituais
 Vem a Lua de Luanda
 Para iluminar a rua
 Nossa sede é nossa sede
 De que o Apartheid se destrua
 Vem a Lua de Luanda
 Para iluminar a rua
 Nossa sede é nossa sede
 De que o Apartheid se destrua
 Valeu
 Valeu Zumbi

(Martinho da Vila)²¹

²¹ Martinho José Ferreira nasceu em Duas Barras, no Rio de Janeiro, em 12 de fevereiro de 1938, um sábado de carnaval. Aos 15 anos compôs seu primeiro samba, "Piquenique", que foi cantado no terreiro do G.R.E.S. Aprendizes da Boca do Mato. Por essa época, existiam as músicas de ala, para a qual também já compunha. Aos 19 anos começou a fazer sambas-enredos, entre eles "Carlos Gomes", em 1957, inserindo-se no cenário artístico nacional. Em 1988, centenário da abolição da escravidão compõe "Kizomba, festa das raças", para concorrer ao carnaval do Rio de Janeiro pela escola de samba Unidos de Vila Isabel. Nesse samba, valoriza a ação do líder negro Zumbi para as conquistas do povo negro e a escola de samba é campeã do carnaval pela primeira vez. (ALBIN, online).

Quando se propõe uma pesquisa sobre a avaliação de alunos do Ensino Fundamental a respeito do trabalho realizado pela escola acerca da questão racial, faz-se imperativo pensar e esclarecer os aspectos metodológicos que transformarão dados obtidos por intermédio da pesquisa de campo em conhecimentos a respeito da realidade. No processo de elaboração desta pesquisa, fez-se uso da concepção de Minayo (1994, p. 16), que define por metodologia o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade.

Para melhor compreensão de como foram encaminhados os procedimentos desta pesquisa, dividiu-se este texto de apresentação em duas partes, sendo que a primeira busca explicar as relações entre os campos do conhecimento em que a tese é classificada. A segunda parte é reservada a uma descrição das etapas percorridas até o término da pesquisa.

Para a realização desta pesquisa, estabeleceu-se uma relação entre Educação e Serviço Social, como um casamento teórico entre as ciências humanas e as ciências sociais aplicadas. Na visão de Zarate (apud SILVA; ALMEIDA, 2012, p. 26), as ciências humanas ou humanidades se configuram como:

[...] ramo do conhecimento que visa uma interação entre as pessoas, assim se referindo mais a um estudo de atitudes e um trabalho de interação com pessoas, assim podemos tratar o profissional em humanidades como um filósofo atual, pois o mesmo visa estabelecer padrões de comportamentos e também um estudo da história e acontecimentos envolvendo o mesmo.

Freitas (2006, p.86) complementa a definição afirmando que as ciências humanas estudam o homem em sua especificidade humana, isto é, em seu processo de contínua expressão e criação. Nesse sentido, a Educação se constitui enquanto uma ciência humana, uma prática social que se efetiva devido à crença na possibilidade de modificabilidade humana, como Barros (1998, p. 21) explica: “— O homem é um ser que se transforma. Não a transformação meramente exterior, crescimento ou decadência, que é própria do vivo em geral, mas a transformação interior, que faz dele um ser histórico.”

As premissas citadas em parágrafo anterior levam a compreender que as ciências humanas são o estudo do homem em suas características especificamente humanas, que o diferenciam do animal, como a capacidade de sentir e alterar as condicionantes históricas devido à capacidade de intervir na realidade. A transformação, que Barros explana sob um ponto de vista filosófico, leva a compreender que se trata de uma transformação de consciência, é determinada pelas condições materiais a que são submetidos os indivíduos e grupos sociais. Condições estas que no caso de nossa pesquisa, são proporcionadas pelos educadores e todo o entorno social em que vivem os alunos entrevistados.

Por não haver uma fronteira rígida entre ambas, é impossível tratar de ciências humanas sem tratar das ciências sociais que nos dizeres de Silva e Almeida (2012, p.27), estudam os aspectos sociais do mundo humano, o que deriva da vida social das relações existentes entre indivíduos e grupos. A pesquisa no campo social se realiza porque permite a obtenção de novos conhecimentos sobre a realidade. Nesse ramo do saber, encaixam-se ciências como a Sociologia, a Filosofia, a Antropologia, dentre outras.

Com estudos que se originam das ciências sociais, estão as ciências sociais aplicadas, que são ramos do conhecimento que não visam apenas o estudo das relações sociais com vistas a um determinado fim, mas maneiras de intervenção na realidade, tendo por base os conhecimentos oferecidos pelas ciências humanas e sociais. Dentre as ciências sociais aplicadas, pode-se citar: Direito, Administração, Economia, Arquitetura, Museologia, Comunicação, Turismo, Serviço Social, dentre outros.

Desta maneira, o Serviço Social se apresenta como um conhecimento amplamente complexo por poder ser classificado no rol das ciências humanas, sociais e sociais aplicadas, na medida que estuda o homem como um ser histórico, capaz de construir seu destino e provocar intervenções na sociedade a qual pertence. Para compreender o homem e as relações com os seus iguais, é preciso entendê-lo sob o prisma das ciências sociais para que seja visto em sua totalidade psicológica, filosófica e sociológica. Por fim, o Serviço Social se insere entre as ciências sociais aplicadas por usar esses conhecimentos a respeito dos grupos humanos para promover intervenções benéficas nas condições de vida dos mesmos.

Assim, estabelece-se a intersecção entre Serviço Social e Educação, que faz com que esse trabalho seja inserido nos dois campos de estudo: ambos buscam estudos sobre conhecimentos humanos e sociais em busca da melhoria das condições materiais e conscienciais dos sujeitos alvo da pesquisa em questão. Essa relação também se mostra clara no Código de Ética do Serviço Social (BRASIL apud SILVA, 2010, p. 6):

Empenho na eliminação de todas as formas de preconceito, incentivando o respeito à diversidade, a participação dos grupos socialmente discriminados e à discussão das diferenças.

[...] Exercício do Serviço Social sem ser discriminado, nem discriminar, por questões de inserção de classe, gênero, etnia, religião, opção sexual, idade e condição física.

Para justificar a inserção desse projeto de pesquisa em um Programa de Pós-graduação em Serviço Social, ramo das ciências sociais aplicadas que dentre outras funções, caracteriza-se pela efetivação dos direitos de seus usuários, faz-se uso do depoimento de uma

assistente social (MOTTA apud SILVA, 2010, p. 6), por entendermos que ele seja contundente e significativo:

Para os assistentes sociais, é fundamental a constituição de uma ação profissional que contribua para o fortalecimento da ação política dos vários segmentos populacionais, especialmente da população negra, que tanta exclusão social sofreu e sofre. Espera-se que o ideal de democracia, justiça e igualdade entre todas as etnias seja um horizonte possível de ser construído com a contribuição dos profissionais de Serviço Social, como enunciado em seu compromisso ético-político.

Sabendo das relações existentes entre os campos do conhecimento que envolvem essa pesquisa, é preciso descrever os procedimentos da pesquisa, isto é, os caminhos percorridos para que a mesma fosse realizada.

Os primeiros dados coletados para elaboração da tese originaram-se de pesquisa bibliográfica em que foram consultadas obras de autores especialistas sobre o tema da tese. Essa etapa perdurou por todo o curso de Doutorado, havendo predominância de autores nacionais, em sua maioria, estudiosos atuantes nas universidades públicas paulistas e com formação em História, Sociologia e Antropologia.

A internet também apontou sites como o da Fundação Palmares, que ofereceu dados brutos a respeito da educação dos afrodescendentes. Dados estes, que foram analisados sob a ótica do referencial teórico construído no decorrer da pesquisa.

Depois de um amadurecimento teórico, realizou-se a pesquisa de campo para a coleta de dados que possibilitassem uma explicação da realidade estudada. De início, o projeto desta pesquisa foi encaminhado ao Comitê de Ética da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” para verificação de sua adequação às exigências do Programa de pós-graduação em Serviço Social.

Terminada essa etapa, procurou-se a Diretoria de Ensino de Franca para solicitação de autorização para realização da pesquisa e indicação de escolas que podem ser pesquisadas. De posse da autorização, foram estabelecidos os primeiros contatos com as escolas, cuja diretoria terá a função de oferecer documentos institucionais para análise e permitir que sejam entrevistados alunos, professores e membros da equipe gestora.

Considerando a participação do sujeito como o fator determinante da pesquisa qualitativa, escolheu-se a entrevista semiestruturada como técnica para coleta de dados. Ou seja, a pesquisadora fez uso de um roteiro de questões que foram direcionadas a cada sujeito,

o que não a impediu de considerar outras informações trazidas pelos sujeitos e que não estejam inseridas no roteiro.

Coletados os dados, os mesmos foram analisados tendo como referência o método de análise de conteúdo, que Triviños (2011, p. 159), embasado em Bardin, esclarece que é um método que se presta para o estudo das motivações, atitudes, valores, crenças, tendências. À definição da autora francesa, Triviños (2011, p. 160) acrescenta que esse estudo serve para o desvendar das ideologias que podem existir nos dispositivos legais, princípios, diretrizes, etc., que à simples vista não se apresentam com a devida clareza. E Bardin (2004, p. 27) coloca a análise de conteúdo como um conjunto de técnicas de análise das comunicações.

Finalizada a análise dos dados recebidos, foi possível concluir a redação da tese de Doutorado. De posse dos dados a respeito da realização da pesquisa, pode-se partir para uma análise específica, que aborda dois pontos-chave: as referências teóricas e a análise dos dados.

3.1 As referências teóricas

Nesse item propõe-se uma reflexão a respeito das teorias que embasam a análise da pesquisa. Nesse momento é estabelecido sob qual prisma será enxergado o objeto de estudo da tese a ser defendida.

Quando se pensa em questões relacionadas às etnias que compuseram a formação social e biológica do povo brasileiro, é impossível não pensar na intersecção de culturas formadas da diversidade de povos sob um mesmo território nacional. Todavia, essa intersecção não se dá de maneira pacífica em todas as situações. Por isso, do contato entre os povos surgiram conflitos e relações de dominação e exploração nascidas das situações sociais e relações de trabalho que foram criadas a partir da escravidão, imigração e as relações de competição ou colaboração que podem surgir entre as mesmas.

Se os conflitos sociais, ainda que aparentemente silenciosos, são uma tônica e servem de motivação para a realização deste trabalho, é necessário buscar referências teóricas que auxiliem a leitura da realidade social. Nesse sentido, busca-se como referência o materialismo histórico que segundo Triviños (2011, p. 51), é a ciência filosófica do Marxismo que estuda as leis sociológicas que caracterizam a vida da sociedade, de sua evolução histórica e da prática social dos homens no desenvolvimento daquela sociedade. Gil (1999, p. 40) completa a definição de Triviños ao tratar da função do pesquisador que adota tal linha teórica, já que

afirma que quando um pesquisador adota o quadro de referência do materialismo histórico, passa a enfatizar a dimensão histórica dos processos sociais.

Tal ciência representou mudanças significativas na interpretação dos fenômenos sociais que, até sua formulação, embasavam suas explicações em teorias idealistas. Para compreender o método do materialismo histórico, volta-se às suas próprias origens no século XIX, momento em que Marx principia seus estudos fundados nas observações e reflexões sobre a realidade e buscam-se meios para apreensão das principais ideias sobre tal teoria de interpretação da realidade. As origens do Materialismo histórico se dão com a publicação do **Manifesto Comunista**, em 1848, quando Karl Marx e Friederich Engels argumentam que:

[...] as transformações que a História viveu e viverá foram e serão determinadas pelo fator econômico e pelas condições de vida material dominantes na sociedade a que estejam ligadas. A preocupação primeira do homem não são os problemas de ordem espiritual, mas os meios essenciais de vida: alimentação, habitação, vestimenta e instrumentos de produção. (apud FORTES, online).

Na proposta materialista histórica, é preciso entender os caminhos trilhados pela sociedade, com relação aos processos históricos, como foram constituídos em suas origens até que fosse atingido o atual estado de desenvolvimento. Gil (1999, p. 40) nos esclarece que quando, pois, um pesquisador adota o quadro de referência do Materialismo Histórico, passa a enfatizar a dimensão histórica dos processos sociais. À medida que esclarece conceitos como ser social e consciência social, resultantes das relações do homem com a natureza e dos próprios homens entre si, o método materialista histórico analisa como as condições materiais e históricas determinam a vida dos indivíduos.

A teoria marxista é fundada na concepção de homem enquanto sujeito histórico, alguém que se distingue do animal pela sua capacidade de produzir seus meios de vida. Nesse processo de produção, o homem é influenciado pelas suas vivências anteriores, uma vez que o passado é determinante para as relações presentes e da mesma maneira ocorre com o presente em relação ao futuro.

Segundo Naves (2000, p. 32), Marx concebia que toda produção deve ocorrer, necessariamente, através de determinadas relações entre os produtores. É essa produção que torna o homem sujeito histórico, pois aquilo que produz e constroi é o que o perpetuará perante os demais homens: o seu trabalho.

Com base na ideia de que a produção material é determinante na vida dos sujeitos, constata-se a determinância da mesma no processo de produção das ideias, pois estas se apresentam como representações mentais da vida material, dando início ao processo de reflexão sobre tal influência. A partir desse processo, são estabelecidas as relações sociais, políticas e econômicas entre os seres.

Quando tais relações são estabelecidas, verifica-se que a maneira de se apoderar dos recursos materiais, naturais ou produzidos, e de exercício da força entre os pares faz com que haja a existência de classes nas sociedades. Isto é, dentro de um mesmo agrupamento, existe o grupo que manda e o grupo que obedece. Essa definição arbitrária de papéis sociais faz com que um grupo social esteja sujeito ao outro, que é detentor dos recursos materiais.

Partindo de tais ideias, Gadotti (1997, p. 20) serve de referência para pensar a educação sob um prisma marxista porque concebe o homem enquanto sujeito histórico, à medida que:

[...] é o próprio **homem** que figura como **ser, produzindo-se a si mesmo** pela sua própria atividade, “pelo modo de produção da vida material”. A condição para que o homem se torne homem (porque ele **não é**, ele se **torna**) é o trabalho, a construção de sua história.

As relações naturais existentes entre os homens são transformadas pelo processo de humanização e historicização do homem. Processo que é determinado pela educação, fenômeno que oferece condições para a socialização humana. No caso da criança, o trabalho provocador dessa humanização seria a frequência à instituição escolar e aquisição dos conhecimentos socialmente construídos para uso na vida cotidiana e em formação para atividades futuras. Entretanto, não se pode negar que o processo de humanização e reconhecimento do homem enquanto ser individual e coletivo também encaminha a um estranhamento que pode levar a conflitos entre os diferentes grupos e pessoas a partir de valores socialmente construídos.

Pode-se tomar o parágrafo anterior para se começar o estabelecimento de uma relação entre a teoria e esta pesquisa sobre a avaliação dos alunos a respeito do trabalho realizado na escola sobre a questão racial.

A escravidão foi uma prática social organizada de diversas maneiras em vários locais e épocas. Seu fundamento consistia na sujeição do homem pelo homem mediante o exercício da força. No caso em que são envolvidos Brasil e África, não ocorre de maneira diferente: ao longo da colonização, africanos foram violentamente retirados de seus países de

origem para que, trazidos ao Brasil, pudessem trabalhar como escravos dos povos colonizadores. Nesse processo, perderam a condição de homens e passaram a ser tratados como coisas, visto que eram desconsiderados em sua vontade, um dos principais atributos da condição humana.

Assim, estabeleceu-se uma classe dominante, uma vez que os senhores de escravos eram detentores dos meios de produção existentes e faziam uso da força para exercício do poder. De outro lado, os escravos foram estabelecidos como uma classe dominada, posto que, forçosamente se sujeitavam às ordens de seus patrões.

Como consequência dessa relação de dominação e exploração de uma classe social por outra, resultou o preconceito racial que pode ser entendido como uma emissão de juízo de valor que leva um grupo racial, por motivos concebidos pelo mesmo, a considerar-se superior aos demais grupos raciais. No caso dos grupos descendentes de africanos, a cor da pele serviu como uma maneira de diferenciar os grupos e justificar a dominação e exploração impostas.

Desta maneira, analisar como alunos negros matriculados na 5ª série de escolas públicas avaliam o trabalho realizado pela escola pública no que se refere à criação de estratégias de esclarecimento acerca das semelhanças e diferenças raciais e proposta de diminuição do preconceito racial, constitui-se como uma maneira de dar voz a essa camada da população brasileira oprimida durante séculos. A partir do momento em que ganham voz, podem refletir sobre sua trajetória e relações com as outras etnias, de modo que esse reconhecimento seja um passo para sua constituição enquanto sujeitos históricos.

3.1.1 Modalidade da pesquisa

Podemos definir pesquisa como (UFPI, online):

[...] processo sistemático de construção do conhecimento que tem como metas principais gerar novos conhecimentos e/ou corroborar ou refutar algum conhecimento pré-existente. É basicamente um processo de aprendizagem tanto do indivíduo que a realiza quanto da sociedade na qual esta se desenvolve.

Minayo (1994, p. 17) complementa a definição supracitada afirmando que pesquisa é a atividade básica da Ciência na sua indagação e construção da realidade. O ato de pesquisar alimenta e atualiza a atividade de ensino. Partindo de tais definições, entende-se que

a pesquisa é um meio de compreensão da realidade por meio da investigação dos dados que ela oferece.

Entende-se que a grande motivação para a pesquisa estará em poder ampliar ou refutar conhecimentos já existentes. Dalbério (apud SILVA, 2011, p. 13) nos esclarece e reforça nossos posicionamentos, afirmando que as pesquisas podem ser entendidas como construção ou revisão dos conhecimentos e por esta razão necessitam de procedimentos adequados para buscar as informações compatíveis com o assunto em pauta.

A transformação dessas informações em conhecimento sistematizado dependerá da utilização de métodos que orientarão a análise dos dados obtidos. É um processo de amadurecimento pessoal e profissional para o pesquisador, uma vez que analisar dados é uma maneira de assimilar uma dada realidade e torná-la parte de sua história. Isso se explica pelo fato de que a partir do momento em que existe um estudo sistemático, tanto pesquisador, sujeitos da pesquisa como objetos de estudo não serão os mesmos. Ainda que de maneira ínfima ou imperceptível aos olhos dos leigos, nas Ciências Humanas, os estudos sobre determinado aspecto provocam intervenções sobre o mesmo.

Se o objeto de estudo desta pesquisa é o preconceito racial, entende-se que é uma temática de cunho social, à medida que envolve os relacionamentos interpessoais entre os membros de uma sociedade. Por conta disso, julga-se pertinente a realização de uma pesquisa social, cuja relevância é considerada por possuir o poder de leitura de uma determinada realidade. Além disso, entende-se que uma pesquisa social é relevante por possuir o poder de leitura de uma determinada realidade. Quando são reveladas as suas particularidades, os profissionais ou outros sujeitos atuantes na sociedade adquirem a capacidade de promover intervenções para causar melhorias. Junte-se a isso o fato de se construir novos conhecimentos sobre a realidade estudada e por meio deles favorecer de forma direta ou indireta os sujeitos envolvidos na pesquisa.

Com vistas ao atendimento das necessidades epistemológicas de uma pesquisa social, realiza-se uma pesquisa qualitativa, entendendo que a mesma (CHIZOTTI, 2003, p. 225):

[...] recobre hoje, um campo transdisciplinar, envolvendo as ciências humanas e sociais, assumindo tradições e multiparadigmas de análise, derivada do positivismo, da fenomenologia, da hermenêutica, do marxismo, da teoria crítica e do construtivismo, e adotando multimétodos de investigação para o estudo de um fenômeno situado no local em que ocorre, e enfim, procurando tanto encontrar o sentido desse fenômeno quanto interpretar os significados que as pessoas dão a eles.

Com referências nessas interpretações, André (apud HORN; DIEZ, 2003, p. 76), em seus estudos conclui que Dilthey sugere que a investigação dos problemas sociais utilize como abordagem metodológica a hermenêutica, que se preocupa com a interpretação dos significados contidos num texto. Essa compreensão de significados se relaciona de maneira ampla com a pesquisa qualitativa porque cada mensagem de um texto é levada em conta, buscando os seus significados e inter-relações.

Compreender o contexto de surgimento dessa modalidade de pesquisa implica em tomarmos como referência algumas considerações feitas por Chizzotti (2003, p. 226) em parágrafo anterior. Ao longo do século XX, a pesquisa qualitativa obteve grande espaço nos diversos campos disciplinares das ciências humanas. Suas origens remontam ao século XIX e são vinculadas ao romantismo e ao idealismo. Nesse período, buscava-se uma forma de interpretação autônoma para o ramo do conhecimento denominado *ciências do mundo*, que nada mais seriam que as ciências humanas e sociais. Já era possível a compreensão de que os métodos usados para a interpretação dos dados pesquisados acerca das ciências da natureza eram ineficientes para o entendimento do conteúdo apresentado pelas ciências humanas.

Entende-se que a pesquisa qualitativa se adequa às pesquisas nas áreas de ciências humanas, sociais e ciências sociais aplicadas, pelo emprego de procedimentos como definição do universo e da amostra, observação participante, seleção, traçado do perfil e entrevistas com os sujeitos, análise de dados, o que, nos dizeres de Horn (2003, p. 76), apresenta uma contraposição ao esquema quantitativista de pesquisa. Esse esquema visa a consideração dos componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas. A escolha desse tipo de pesquisa se justifica ainda pelo entendimento de que a mesma favorece a participação efetiva dos envolvidos, pesquisador e sujeitos, que poderão colocar suas vivências com a compreensão acerca do assunto estudado, em contrapartida a uma análise estatística.

Como foi escrito nas linhas anteriores, ao longo do século XX, houve um crescente recurso à pesquisa qualitativa para atender demandas antes assumidas pela pesquisa considerada tradicional, o que se traduz pela necessidade de compreender o que está além dos números, não sendo passível de quantificação, como os sentimentos e impressões. Nesse sentido, pode-se perceber que há uma valorização dos indivíduos enquanto sujeitos de pesquisa, porque um estudo que independe de cifras numéricas direciona-se a compreender cada indivíduo e a situação em que ele é imerso em sua singularidade.

O termo pesquisa qualitativa não é um conceito unânime porque diferentes tradições fazem uso do mesmo título, como cita Chizzotti (2003, p. 223):

A pesquisa qualitativa abriga, deste modo, uma modulação semântica e atrai uma combinação de tendências que se aglutinaram, genericamente sob esse termo: podem ser designadas pelas teorias que as fundamentam: fenomenológica, construtivista, crítica, etnometodológica, interpretacionista, feminista, pós-modernista, podem, também, ser designadas pelo tipo de pesquisa: pesquisa etnográfica, participante, pesquisa-ação, história de vida etc.

Os termos qualitativa e quantitativa não se referem diretamente à natureza do conhecimento científico e nem à sua função social, mas ao tratamento oferecido aos dados referentes à pesquisa realizada. Uma pesquisa não é qualitativa simplesmente por contrapor-se a um esquema quantitativo de interpretação. Segundo André (apud HORN; DIEZ, 2003, p. 77), é assim considerada porque leva em conta os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas. Desta forma, a pesquisa qualitativa permite o questionamento da orientação positivista em um trabalho científico, fazendo surgir questões de natureza filosófica e epistemológica.

Como formas de interpretação que se contrapõem ao aspecto quantitativo do positivismo, apoiados principalmente na fenomenologia e no marxismo, Triviños nos aponta dois enfoques: os subjetivistas-compreensivistas e os críticos-participativos com visão histórico-estrutural. Esses enfoques são voltados para uma filosofia do conhecimento, no que tange a natureza do ser humano e na própria origem e desenvolvimento do ato cognitivo.

3.1.2 Os espaços da pesquisa

A compreensão dos propósitos de uma tese ou outro trabalho acadêmico depende não apenas dos aspectos teóricos, mas também do conhecimento das peculiaridades dos envolvidos na pesquisa, onde comumente se encontram os conflitos que levam à problemática geradora do trabalho. Para compreendermos o universo em que se realiza a pesquisa, apresentamos algumas características dos sujeitos e locais em que a mesma se realiza, seus limites, possibilidades e diferenças.

A descrição do espaço em que se realiza a pesquisa é um fator determinante para o entendimento das relações estabelecidas entre os sujeitos, auxiliando na contextualização das respostas que podem ser variáveis de acordo com as particularidades do

espaço geográfico. Nesse caso, optou-se pela realização da pesquisa na cidade de Franca, no estado de São Paulo, sobre a qual serão feitos alguns apontamentos sobre características históricas e geográficas.

Franca fica situada no nordeste do estado de São Paulo e possui uma área total de 607 quilômetros quadrados. Seu povoamento teve início desde 1760, quando uma pequena população se estabeleceu em povoado denominado Covas, em local situado onde na atualidade se localiza o bairro de Miramontes.

FIGURA 3: MAPA DA CIDADE DE FRANCA E CIDADES VIZINHAS

FONTE: (Franca, online).

A cidade apresenta proximidade com o estado de Minas Gerais, fazendo divisa com municípios mineiros como Claraval e Ibiraci. Por conta dessa vizinhança, Franca recebe no século XIX um grande contingente de pessoas, uma vez que no estado mineiro, que no século XVIII vivera o apogeu do Ciclo do Ouro, apresentava a decadência das minas e por isso, muitos mineiros vieram estabelecer-se na cidade para exercer a criação de gado e o cultivo de lavouras.

No limiar do século XX, a fabricação de calçados masculinos passa a configurar-se como a principal atividade econômica desenvolvida na cidade. Entretanto, no final do século XX e princípio do século XXI, o setor calçadista sofre os efeitos prejudiciais de crises econômicas de níveis nacionais e internacionais, o que de certa forma fomenta uma

tímida mas, constante diversificação da economia francana, como o crescimento da indústria de *lingeries* e o turismo decorrente do setor de serviços.

No que tange o aspecto geográfico, a cidade faz parte de uma região compreendida entre os rios Pardo e Grande, sediando a 14ª região administrativa do estado de São Paulo, ao lado dos municípios: Aramina, Batatais, Buritizal, Cristais Paulista, Guará, Igarapava, Ipuã, Itirapuã, Ituverava, Jequara, Miguelópolis, Morro Agudo, Nuporanga, Orlandia, Patrocínio Paulista, Pedregulho, Restinga, Ribeirão Corrente, Rifaina, Sales Oliveira, São Joaquim da Barra e São José da Bela Vista.

Mediante dados fornecidos pelo Guia Sei e site Estados e Cidades, em 2011 Franca contava com uma população de 321664 habitantes, sendo a 78ª cidade brasileira em habitantes. Destes, 97% residem na zona urbana. Sua densidade demográfica é de 528,56 habitantes por quilômetro quadrado. Do total de habitantes, 50592 ou aproximadamente 16% da população total, é o número de crianças e jovens de 6 a 14 anos, idade de frequência ao Ensino Fundamental nos ciclos I e II.

O índice de desenvolvimento humano é 0,82, o 62º do estado de São Paulo. Quanto à distribuição étnica dos habitantes, dado relevante para essa pesquisa, a população se distribui da seguinte maneira: 75,8% brancos, 4,6% negros, 18,9% pardos, 0,1% amarelos e 0,1% indígenas. Isto é, somando negros e pardos, a cidade conta com 24,5% de afrodescendentes, sem contar aqueles que o são, mas que a sua aparência não revela.

A cidade conta com todos os serviços de saúde, assistência social, judiciária e educacional. Neste setor, o que mais interessa por ser alvo desta pesquisa, a cidade apresenta importantes instituições em todos os segmentos: infantil, fundamental, médio e superior.

No que se refere à educação, verifica-se que as escolas da Rede Estadual de Ensino de Franca são, ao mesmo tempo, sujeito e espaço geográfico de realização da pesquisa. São sujeitos porque nas escolas e nas diretorias os sujeitos podem atuar, exercendo os seus papéis sociais de alunos, professores e gestores. São espaço porque servem de locação para a atuação dos sujeitos, sendo suporte para que se constituam historicamente.

3.1.2.1 A Diretoria de Ensino da Região de Franca

A Secretaria da Educação do Estado de São Paulo possui a maior rede de ensino do Brasil, com 5,3 mil escolas, 230 mil professores, 59 mil servidores e mais de quatro milhões de alunos. Até 2011, esteve organizada em órgãos centrais e órgãos vinculados. Em 2012 teve início a reestruturação de sua formação básica, que conta agora com dois órgãos

vinculados, sendo eles o Conselho Estadual de Educação (CEE) e a Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE) e seis Coordenadorias: Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Professores – “Paulo Renato Costa Souza” (EFAP); Coordenadoria de Gestão da Educação Básica (CGEB); Coordenadoria de Informação, Monitoramento e Avaliação Educacional (CIMA); Coordenadoria de Infraestrutura e Serviços Escolares (CISE); Coordenadoria de Gestão de Recursos Humanos (CGRH); Coordenadoria de Orçamento e Finanças (COFI).

FIGURA 4: FACHADA DA DIRETORIA DE ENSINO DE FRANCA

FONTE: (SÃO PAULO (Estado), online)

O novo modelo foi instituído por decreto assinado pelo governador Geraldo Alckmin e publicado no Diário Oficial do dia 20 de julho de 2011. Localizada na Casa Caetano de Campos desde 19 de fevereiro de 1979, na Praça da República, região central da cidade, a SEE ocupa um edifício tombado como bem cultural do Estado e do Município de São Paulo, pelo Conselho de Defesa do Patrimônio Histórico Artístico Arqueológico e Turístico do Estado de São Paulo (CONDEPHAAT), e pelo Conselho Municipal de Preservação do Patrimônio Histórico, Cultural e Ambiental da Cidade de São Paulo (CONPRESP).

No exercício de administrar as mais de 5 mil escolas e 4 milhões de alunos, a Secretaria paulista de Educação é dividida em diretorias de ensino. No caso desta pesquisa, as

escolas participantes pertencem à Diretoria de Ensino de Franca, que tem sob sua jurisdição as escolas estaduais de ensino fundamental e médio dos municípios Cristais Paulista, Franca, Itirapuã, Jeriquara, Patrocínio Paulista, Pedregulho, Restinga, Ribeirão Corrente, Rifaina e São José da Bela Vista.

Para atender a esse contingente de escolas, alunos e funcionários, a Diretoria de Ensino conta com:

- Núcleo Pedagógico;
- Equipe de Supervisão de Ensino;
- Centro de Informações Educacionais e Gestão da Rede Escolar;
- Centro de Administração, Finanças e Infraestrutura;
- Núcleo de Apoio Administrativo.

Na cidade de Franca, esses núcleos são colocados a serviço de 54 escolas que atendem os dois ciclos do Ensino Fundamental e o Ensino Médio, sendo que dentre estas, 21 escolas atendem alunos do 1º ao 5º ano e 33 escolas se responsabilizam pelos alunos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental e o Ensino Médio.

3.1.2.2 As escolas pesquisadas

A pesquisa de campo foi realizada em três locais específicos: a Diretoria de Ensino de Franca, em entrevista com a professora coordenadora de núcleo pedagógica e em duas escolas de ensino fundamental e médio. Para que sua identidade não seja exposta, as escolas selecionadas, nesta pesquisa são denominadas Escola Estadual Hannah Arendt²² e Escola Estadual Profª Ruth Cardoso²³. A pesquisadora buscou, adentrar as escolas imbuída de um olhar, que deixa de visualizar a instituição como um simples local de trabalho, mas que a enxerga em sua perspectiva histórica, que abrange as formas como suas funções foram

²² **Hannah Arendt** (1906-1975), filósofa política alemã. Conhecida como a pensadora da liberdade, Hannah Arendt viveu as grandes transformações do poder político do século 20. Estudou a formação dos regimes autoritários (totalitários) instalados nesse período - o nazismo e o comunismo - e defendeu os direitos individuais e a família, contra as "sociedades de massas" e os crimes contra a pessoa. Foi escolhida para ser o codinome da primeira escola em que se realizou a pesquisa por representar o sonho de efetivação de direitos em uma sociedade desigual, dentre eles os direitos à educação e ao respeito pela pessoa humana. (UOL, 2013a, online).

²³ **Ruth Correia Leite Cardoso** (1930-2008) foi doutora em Antropologia pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Foi pioneira no reconhecimento da emergência, na década de 1970, dos movimentos sociais que abrigavam minorias por questões de gênero, étnico-raciais ou de orientação sexual. O trabalho da antropóloga pôs em pauta a pesquisa sobre esses movimentos no meio acadêmico brasileiro. Por conta do envolvimento com a temática da pesquisa, foi escolhida como pseudônimo da segunda escola pesquisada, que no rol de escolas da cidade de Franca é uma referência de ensino e aprendizagem. (UOL, 2013b, online).

tratadas e sua inserção na comunidade da qual faz parte, procurando fazer análises contextualizadas e não julgamentos precipitados sobre a realidade observada.

A escolha dessas escolas não foi aleatória, se deu em razão de as duas já terem participado de ações realizadas pela universidade na qual a pesquisadora está matriculada. Na E.E. Profª Ruth Cardoso, um grupo de alunos da pós-graduação da UNESP, atuantes em grupo de pesquisa sobre educação da mesma universidade, desenvolveu, em 2011, um conjunto de atividades de alfabetização com dois alunos da 7ª série/8º ano sob a supervisão da docente orientadora dessa pesquisa. Na E.E. Hannah Arendt, um grupo de alunos da graduação em História, bolsistas do Núcleo de Ensino de História, realizam atividades práticas referentes a essa disciplina, sob supervisão de uma professora da universidade. Dessa maneira, verifica-se que a direção das duas escolas está aberta ao diálogo com a universidade, entendendo-o como uma possibilidade de melhoria da escola pública por meio do estudo dos dados trazidos pela mesma e das intervenções que o conhecimento dessa realidade pode suscitar.

A E.E. Hannah Arendt fica situada na região norte da cidade, área periférica e considerada de alta vulnerabilidade social²⁴ e concentração populacional para os parâmetros da cidade. O bairro em que se localiza foi loteado em 1999 e as construções começaram a ser feitas a partir do ano 2000, sendo que a escola foi inaugurada em 2004. Para a administração dos três turnos escolares, em que estudam 750 alunos do Ensino Regular, a escola conta com uma equipe composta por:

QUADRO 5: PROFESSORES E FUNCIONÁRIOS DA E.E. HANNAH ARENDT

FUNÇÃO	QUANTIDADE
Diretora	1
Vice-diretor(a)	1
Professor(a) coordenador (a)	2
Professor(a) mediador(a)	1
Professores regentes de sala de aula e outros funcionários	60

Fonte: Elaborado por Rutinéia Cristina Martins Silva

Quanto às suas dependências e recursos materiais, a escola possui 8 salas de aula, recursos de acessibilidade aos alunos com deficiência, sala de diretoria, sala de

²⁴ A vulnerabilidade social é formada por pessoas e lugares, que estão expostos à exclusão social, são famílias, indivíduos sozinhos, e é um termo geralmente ligado a pobreza. As pessoas que estão incluídas na vulnerabilidade social são aquelas que não tem voz onde vive, geralmente moram na rua, e depende de favores de outros. (7GRAUS, 2013c, online).

professores, laboratório de informática, quadra de esportes, cozinha, alimentação, acesso à internet banda larga, DVD, computadores (sendo 12 para uso de alunos e 2 para uso de funcionários), impressora, retroprojektor e televisão.

Conforme dados obtidos em questionários aplicados aos pais e alunos por ocasião da Prova Brasil²⁵ e divulgados no censo escolar (SEESP, online), a escola, como um todo, apresenta bom estado de conservação, exceto no que se refere às portas, fachada do prédio e dependências externas. As salas de aula são consideradas bem iluminadas e arejadas. Entretanto, no que se refere à segurança, existem queixas apontadas pela comunidade:

- Ausência de controle da entrada de pessoas estranhas na escola – os portões não são trancados durante o período de aula;
- Ausência de vigilância nos finais de semana;
- Ausência de medidas de segurança para proteger os alunos nas imediações da escola.

No que se refere aos alunos, os 750 estudantes são distribuídos em 528 alunos do Ensino Fundamental e 222 alunos do Ensino Médio, cujos dados quantitativos são apresentados no seguinte quadro:

QUADRO 6: DADOS QUANTITATIVOS DA E.E. HANNAH ARENDT

DADOS	ENSINOS	ESCOLA	CIDADE	ESTADO	BRASIL
Média de alunos por turma	Fundamental	35,0	27,7	26,6	19,9
	Médio	37,0	36,5	33,3	29,8
Horas diárias de aula	Fundamental	5,0	5,2	5,0	4,2
	Médio	4,0	4,3	4,4	4,1
Taxa de reprovação	Fundamental	5,0%	2,4%	5,4%	12,0%
	Médio	16,0%	7,5%	13,5%	12,5%
Taxa de	Fundamental	5,0%	1,9%	1,4%	5,5%

²⁵ A **Prova Brasil** foi criada em 2005, mas teve a sua primeira aplicação realizada em 2007. Ela fornece um diagnóstico detalhado do ensino público brasileiro, pois permite a obtenção de dados por escolas e municípios. A **Prova Brasil 2011** ocorreu entre os dias 7 e 18 de novembro e envolveu cerca de 4,2 milhões de estudantes, parte do 5º ano e parte do 9º ano do **Ensino Fundamental**. Os testes de português e matemática, aplicados de dois em dois anos, são respondidos por alunos do 5º e 9º ano do Ensino Fundamental de escolas públicas urbanas com mais de 10 alunos por série. Nem todos os estudantes da rede realizam a prova, uma vez que seu objetivo é avaliar o sistema de Educação, e não o aluno, sendo assim feito por amostragem. FONTE: (REDAÇÃO EDUCAR, online).

abandono	Médio	13,0%	8,5%	6,0%	11,1%
IDEB		4,3	5,0	4,7	4,1

Fonte: Elaborada por Rutinéia Cristina Martins Silva

Os dados referentes às taxas de reprovação, abandono e notas da Prova Brasil compõem o IDEB²⁶, Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, que pode ser considerado o maior indicador de qualidade da escola por ter uma abrangência nacional e considerar critérios pedagógicos.

A E.E. Prof^a Ruth Cardoso situa-se na região leste da cidade, em área urbanizada há mais de três décadas e com todos os recursos sociais em sua proximidade como creches, escolas de educação básica em todos os níveis, postos de saúde, coleta de lixo, tratamento de água e esgoto, comércio e indústrias. Quanto às características do bairro e comunidade circundante, pode-se afirmar que a escola fica em um bairro que se divide entre imóveis comerciais e residenciais e atende a população de outros bairros considerados tranquilos, não sendo uma área considerada de alta vulnerabilidade social. Para seu funcionamento, a escola conta com o seguinte quadro de funcionários:

QUADRO 7: PROFESSORES E FUNCIONÁRIOS DA E.E. RUTH CARDOSO

FUNÇÃO	QUANTIDADE
Diretora	1
Vice-diretor(a)	1
Professor(a) coordenador (a)	2
Professor(a) mediador(a)	1
Professores regentes de classe e outros funcionários	49

Fonte: Elaborada por Rutinéia Cristina Martins Silva

A escola foi construída com o objetivo de atender alunos do Ensino Regular. Para isso, conta com dependências que se adequam a essa finalidade como 8 salas de aula,

²⁶ O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) foi criado pelo Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais) em 2007 e representa a iniciativa pioneira de reunir num só indicador dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: fluxo escolar e médias de desempenho nas avaliações. Ele agrega ao enfoque pedagógico dos resultados das avaliações em larga escala do Inep a possibilidade de resultados sintéticos, facilmente assimiláveis, e que permitem traçar metas de qualidade educacional para os sistemas. O indicador é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar e médias de desempenho nas avaliações do Inep, o Saeb – para as unidades da federação e para o país, e a Prova Brasil – para os municípios. FONTE: (INEP, online).

sala de diretoria, sala de professores, laboratório de informática, quadra de esportes e cozinha. Entretanto, devido às limitações do prédio, deixa de oferecer outros ambientes específicos, como sala de atendimento especial, sala de leitura e laboratório de ciências.

Quanto às tecnologias da informação e da comunicação, a escola conta com acesso à internet banda larga, antena parabólica, retroprojektor, televisão e DVD. Sobre o uso de computadores, dois deles são destinados ao uso de funcionários e 28 estão no laboratório de informática para uso dos alunos nas diversas disciplinas.

Assim como na Escola Estadual Hannah Arendt, os questionários aplicados por ocasião da Prova Brasil, em 2011, também revelam a opinião da comunidade sobre o estado de conservação da escola e seus equipamentos. Os entrevistados consideraram que telhado, parede, piso, pátio, corredores, salas de aula, portas, janelas, banheiros, cozinhas, instalações elétricas e instalações hidráulicas estão em bom estado de conservação. A mesma avaliação é feita em relação à conservação dos equipamentos como televisão, retroprojektor, aparelho de som, telefone, computadores, dentre outros. Pais e alunos consideram que na escola não há depredação nas dependências internas ou externas da escola ou mesmo pichações em muros. As salas de aula são consideradas iluminadas e arejadas, o que facilita as situações de aprendizagem.

As únicas críticas feitas à escola se referem a questões ligadas à segurança como a falta de vigilância nos períodos diurno e noturno, ausência de iluminação na área externa. Todavia, há medidas de segurança para proteger os alunos nas imediações escolares

A escola apresenta 603 alunos no Ensino Fundamental e 253 alunos no Ensino Médio, totalizando 856 estudantes que se dividem nos três períodos de aula. Os dados relativos aos alunos dessa escola são colocados no seguinte quadro:

QUADRO 8: DADOS QUANTITATIVOS DA E.E. RUTH CARDOSO

DADOS	ENSINOS	ESCOLA	CIDADE	ESTADO	BRASIL
Média de alunos por turma	Fundamental	40	27,7	26,6	19,9
	Médio	37	36,5	33,3	29,8
Horas diárias de aula	Fundamental	5,0	5,2	5,0	4,2
	Médio	4,0	4,3	4,4	4,1
Taxa de reprovação	Fundamental	-	2,4%	5,4%	12,0%
	Médio	4%	7,5%	13,5%	12,5%

Taxa de abandono	Fundamental	-	1,9%	1,4%	5,5%
	Médio	6%	8,5%	6,0%	11,1%
IDEB		5,57	5,0	4,7	4,1

Fonte: Elaborada por Rutinéia Cristina Martins Silva

3.1.3 Os sujeitos da pesquisa

Pode-se chamar de sujeitos da pesquisa as pessoas que, por meio de técnicas de coleta de dados, fornecem elementos para compreensão da realidade estudada. Sobre essa definição, Isaíá Filho (online) acrescenta que sujeito de pesquisa é um ser humano, voluntário que, depois de informado sobre os objetivos, a metodologia e os riscos e benefícios do estudo, decide participar. Os sujeitos têm direito de escolher se querem ou não participar da pesquisa proposta e devem ser informados das influências que o impactos de suas respostas podem causar na sociedade após a divulgação dos resultados da pesquisa em andamento, principalmente quando se trata de pesquisas nas áreas médica e biológica.

Desta maneira, os sujeitos com os quais se realizou a pesquisa foram alunos matriculados na 5ª série/6º ano do Ensino Fundamental, professores de História que ministram aulas nas turmas frequentadas por esses alunos. No decorrer da pesquisa, outros sujeitos foram tomando importância como professores coordenadores, professores mediadores e professores coordenadores de núcleo pedagógico. A importância desses sujeitos se deve ao fato de não atuarem diretamente junto aos alunos mas, de participarem com orientações didáticas ou valorativas da formação de estudantes e professores.

As entrevistas com estudantes negros objetivaram saber como avaliam o trabalho realizado na escola acerca da questão racial. Isso incluiu questões relativas ao próprio conhecimento dos mesmos em relação à história dos povos negros e à afrodescendência.

Com os professores objetivou-se saber como se dá o trabalho, as perspectivas e possibilidades relativas ao ensino de História da África e temas transversais relacionados à etnia, também buscou-se indagar a respeito dos resultados obtidos com o trabalho realizado.

As categorias de sujeitos foram descritas anteriormente. No entanto, é preciso delimitar a amostragem da pesquisa. Segundo Gil (1999, p. 99), as pesquisas sociais abrangem um universo de elementos tão grande que se torna impossível considerá-los em sua totalidade. Por isso, ao invés de se trabalhar com toda a Rede Estadual de Ensino, podem ser selecionadas apenas duas escolas, ou seja, aproximadamente 6% do total de escolas estaduais

que atendem os anos finais do Ensino Fundamental da cidade. Isso se justifica pelo fato de não se buscar a quantidade, mas a qualidade nas respostas, no sentido de analisar o conteúdo e até mesmo as emoções que carregam cada depoimento.

Nas instituições, foram entrevistados 1 professor de História, 1 professor coordenador pedagógico, 1 professor mediador e 5 alunos matriculados na 5ª série/6º ano do Ensino Fundamental. Juntou-se a esse contingente os dados obtidos na Diretoria de Ensino de Franca por meio de entrevista à professora coordenadora de núcleo pedagógico e análise de material de pesquisa encontrado na instituição.

3.2 Pesquisa de campo: depoimentos, emoções e sentimentos dos sujeitos

Este subcapítulo trata da análise dos dados obtidos em pesquisa de campo, que nos dizeres de Gil (1999, p. 72), procuram o aprofundamento de questões propostas, estudando-se um grupo ou comunidade em termos de sua estrutura social, ou seja, ressaltando a interação de seus componentes.

O objetivo primordial desse trabalho é saber o que pensam os estudantes a respeito do trabalho realizado pela escola a respeito da questão racial. Todavia, saber o que pensam não implica apenas em ouvi-los, mas compreender o contexto em que se inserem essas crianças e que orientações recebem a esse respeito no ambiente escolar. Ou seja, é preciso também ouvir a escola. E, excetuando-se os jovens estudantes, quem é a escola?

A escola são seus gestores, professores e funcionários, que trabalham com o objetivo de oferecer a infraestrutura para a promoção de situações de aprendizagem. Como a pesquisa trata da aprendizagem de um conteúdo interdisciplinar e que relaciona valores éticos, envolve outros sujeitos, os quais foram entrevistados e a análise de seus depoimentos registrada a seguir. Sobre isso, é preciso lembrar que já se registrou os dados obtidos por intermédio do depoimento da professora coordenadora de núcleo pedagógico, quando se tratou especificamente de item destinado à formação de professores.

Antes disso, relata-se os procedimentos realizados no momento da entrevista e o método utilizado para análise dos dados.

3.2.1 Coleta e análise dos dados

Em fase inicial da pesquisa, trabalhou-se com a pesquisa bibliográfica para, no momento presente, buscar dados que possam referendar os conhecimentos adquiridos nos livros e documentos que forneceram subsídios para a análise de uma dada realidade.

Dalbério (2006b, p.78-79) esclarece que a obtenção dos dados é

[...] um procedimento de pesquisa no qual o investigador mantém contato com a realidade (objeto) de pesquisa e obtém dela informações necessárias ao seu trabalho [...] é o ponto crucial de uma pesquisa científica. Isso significa que a consistência e a eficiência tanto na coleta quanto na análise dos dados revela a veracidade dos dados sobre a realidade investigada.

Para a realização desta pesquisa, julgou-se oportuno utilizar a entrevista como um procedimento para a obtenção das informações necessárias. Conforme Gil (apud Dalbério, 2006b, p. 84), a entrevista é a técnica pela qual o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas com o objetivo de obter dados que interessam à investigação.

Na obtenção de dados a respeito do trabalho com a questão racial na escola, utilizou-se a entrevista semi-estruturada, que foi realizada em duas etapas:

- Resposta individual por escrito, tendo a entrevistadora por perto para esclarecimentos;
- Conversa com a entrevistadora sobre as respostas dadas e as dúvidas que puderam suscitar.

Na primeira etapa, os sujeitos receberam o roteiro de questões e as responderam conforme o entendimento inicial, sem interferência da pesquisadora. Em seguida, foram questionados sobre os próprios escritos, o que originou as conversas, relatos de experiências pessoais e expressão de sentimentos sobre o tema. As respostas iniciais estão registradas nas tabelas preenchidas nas páginas seguintes, mas, as respostas posteriores auxiliam a compor a análise dos dados por relatarem os reais posicionamentos dos sujeitos, superando os limites de respostas padronizadas.

Com as crianças, essa etapa tornou-se ainda mais rica visto que usaram todos os recursos que possuíam para registrar as respostas por escrito e também se emocionaram e fizeram emocionar ao contar suas histórias sobre o que escreveram.

A análise dos dados obtidos nas entrevistas teve como método a análise de conteúdo. Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (2004) definem método como uma série de

regras para tentar resolver um problema e nesse caso se estabelece um problema epistemológico. Andrade (2010, p. 30) esclarece que a escolha de determinada metodologia requer a aproximação com o objeto de estudo, excluindo a ideia de superioridade de um método sobre outro. Por isso, é preciso conhecer algumas características desse método para compreender a sua utilização e o direcionamento dado à análise dos dados.

Entender a função da análise de conteúdo requer compreender o seu significado, de acordo com Almeida e Sampaio (2012, p. 114):

A análise de conteúdo pode ser compreendida como uma técnica para a descrição objetiva, sistemática e quantitativa/qualitativa do conteúdo manifesto de uma comunicação [...] Ou, ainda, trata-se de um conjunto de técnicas de análise das comunicações em geral, podendo ser utilizadas por psicólogos, sociólogos, psicanalistas, historiadores, políticos, jornalistas, críticos literários.

A análise de conteúdo se apresenta de maneira contundente nas práticas de pesquisa desenvolvidas pelas ciências sociais e humanas, em que há uma busca do pesquisador em direção à influência cultural das mensagens disseminadas socialmente. O método provoca uma intersecção entre conteúdos específicos das ciências humanas e sociais e conteúdos da linguagem, já que de acordo com Almeida e Sampaio (2012, p. 116), a análise de conteúdo trabalha a palavra, a prática da língua que se manifesta no conteúdo do texto, realizada por emissores identificáveis, procura descobrir o que está por trás das palavras.

O método oferece condições de analisar o que está além da palavra, nos gestos, sentimentos e emoções que a mesma provoca. Contudo, o pesquisador não pode prender-se a um emaranhado de emoções: precisa compreender seus significados e saber analisá-las e para isso requer certo distanciamento entre pesquisador, sujeitos e objeto de pesquisa. Segundo Lima (2009, p. 29), o distanciamento se faz necessário para que não ocorram subjetivações ou distorções no tratamento dos dados e desta forma não se incorra em apreciação pouco articulada com os contextos das respostas. Essa apreciação distorcida pode comprometer o resultado final do trabalho, já que pode distanciar o referencial teórico e a pesquisa de campo.

3.2.2 Os professores coordenadores e as orientações aos docentes

Um dos sujeitos que merecem ser ouvidos quando se trata do trabalho pedagógico desenvolvido pela escola é o coordenador pedagógico, função que na Secretaria da Educação de São Paulo, é denominada professor coordenador, por não se exigir a formação específica em Pedagogia, admitindo-se a formação em outras licenciaturas. Tal função, que compõe o quadro de gestores da equipe escolar, é regulamentada pela Resolução 88/2007 da Secretaria Estadual de Educação que, em seu artigo 3º, define as atribuições do professor coordenador:

I - orientar e auxiliar os docentes:

- a) no acompanhamento das propostas curriculares organizadas pelos órgãos próprios da Secretaria da Educação;
- b) no planejamento das atividades de ensino das diferentes áreas e disciplinas em cada bimestre;
- c) na compreensão da proposta de organização dos conceitos curriculares correspondentes a cada ano/semestre/bimestre;
- d) na seleção de estratégias que favoreçam as situações de aprendizagem, mediante a adoção de práticas docentes significativas e contextualizadas;
- e) no monitoramento das avaliações bimestrais;
- f) no monitoramento dos projetos de recuperação bimestral;
- g) na identificação de atitudes e valores que permeiem os conteúdos e os procedimentos selecionados, imprescindíveis à formação de cidadãos afirmativos.

II – apoiar as ações de capacitação dos professores;

III – participar das alternativas de oferta do ensino médio, com vistas a assegurar sua integração ao desenvolvimento social e regional e/ou a seu enriquecimento curricular diversificado;

IV - articular o planejamento das séries finais do Ensino Fundamental com o planejamento das séries iniciais, e com o das séries do Ensino Médio;

V - observar a atuação do professor em sala de aula com a finalidade de recolher subsídios para aprimorar o trabalho docente, com vistas ao avanço da aprendizagem dos alunos;

VI - estimular abordagens multidisciplinares, por meio de projetos e/ou temáticas transversais que atendam demandas e interesses dos adolescentes e/ou que se afigurem significativos para a comunidade;

VII – apoiar organizações estudantis que fortaleçam o exercício da cidadania e ações/organizações que estimulem o intercâmbio cultural, de integração participativa e de socialização.

A descrição da função leva ao entendimento de que o professor coordenador, além de oferecer subsídios teóricos e práticos para a realização do trabalho docente, deve estar ciente do desenvolvimento das atividades realizadas em sala de aula, sendo um co-autor do processo pedagógico.

QUADRO 9: DADOS SOBRE AS PROFESSORAS COORDENADORAS

DADOS	PROFESSORAS	
	VANDA	ELEONORA
Escola	Hannah Arendt	Ruth Cardoso
Idade	54 anos	33 anos
Tempo de exercício no magistério	28 anos	5 anos
Tempo de exercício na função de professora coordenadora	5 anos	1 ano
Formação	Educação Artística Matemática Pedagogia	Direito Letras

Fonte: Elaborada por Rutinéia Cristina Martins Silva

As professoras entrevistadas apresentam perfis profissionais bem diferentes quanto à idade, formação, tempo de exercício no magistério e na função de coordenação, o que enriquece esse trabalho por contar com pontos de vista diferenciados a respeito da mesma questão. Vanda ciceroneou as visitas da pesquisadora à escola, sabia dados de cor e conhecia muito bem alunos e professores, emitindo pareceres sobre o desenvolvimento de cada um nas devidas funções. Eleonora apresentou uma postura diferente: uma liderança silenciosa, mas, que fornecia dados de maneira bastante objetiva e materiais necessários, sem perder de vista a rotina escolar.

As duas foram convidadas a responder as seguintes questões:

QUADRO 10: ENTREVISTA COM AS PROFESSORAS COORDENADORAS

Sabe-se que a Lei 10.639/2003 torna obrigatório o ensino da história e cultura afrobrasileiras e isso se operacionaliza na Proposta de Ensino de História do estado de São Paulo, editada em 2008. Sobre isso:		
PROFESSORAS QUESTÕES	VANDA	ELEONORA
1. Há orientações específicas aos	Sim, através das OTs promovidas pela Diretoria	As orientações acontecem de forma bem esclarecedora.

especialistas da educação?	de Ensino.	
1. Que orientações os professores de História tem recebido?	As mesmas orientações são repassadas nos ATPCs. Ao final do ano, os projetos desenvolvidos são colocados em <i>Power point</i> e devolvidos à D.E.	Os professores de história desta unidade escolar participam de orientações técnicas da Diretoria de Ensino e trazem para a escola todo o material que é recebido.
2. Como elas têm sido colocadas em prática na sala de aula?	As orientações recebidas têm que obrigatoriamente ser colocadas em sala de aula.	São colocadas em prática por meio de palestras e pesquisas de campo.
3. E a escola? Como insere a questão racial em sua proposta pedagógica?	Por meio de projetos específicos – Projeto Afro – e trabalho focado na resiliência do aluno e sua autoestima, visando fortalecer o aspecto emocional do aluno. Buscamos uma afirmação positiva da cor.	A escola faz palestras, comemorações cívicas, trabalha para que não existam conflitos por conta das diferenças raciais.

Fonte: Elaborado por Rutinéia Cristina Martins Silva

As respostas das gestoras deixam claro que há orientações quanto ao trabalho voltado para a efetivação da Lei 10.639/2003, porém são vagas quanto à qualidade das informações recebidas. Pelo tempo de exercício na coordenação (apenas 1 ano), é provável que Eleonora ainda não tenha recebido formações sobre o tema já que, conforme o depoimento de Daniela, os professores coordenadores receberam orientações técnicas em 2011.

Quando se trata especificamente das orientações recebidas pelos professores de História, Vanda esclarece que há um repasse das orientações nas ATPCs, o que cruza com as informações de Eleonora, que afirma que os próprios professores recebem as orientações na Diretoria de Ensino e as repassam à escola. Assim, verifica-se que o professor assume os dois papéis, tanto de receptor como de transmissor das orientações a respeito das tarefas a serem realizadas, sendo o elemento articulador do processo, dado que todas as ações dependem de sua atuação em sala de aula.

As entrevistas demonstraram que as professoras coordenadoras apresentavam uma preocupação muito grande com o produto final resultante dos projetos que surgiriam a partir do tema, tais como as festas e formatação escrita do projeto. Isso se explica pelo fato de a formatação ser a parte que mais exige da equipe gestora da escola, visto que depende de elementos que superam o trabalho didático, como a mobilização de recursos extra-escolares e atualização de conhecimentos pedagógicos e de informática.

Um exemplo disso é que nas considerações que faz além das questões colocadas, Vanda esclarece que os projetos a respeito da questão racial têm início por volta do começo de novembro para terem sua culminância por volta do dia 20 de novembro, Dia da Consciência Negra, suposto aniversário da morte de Zumbi dos Palmares. Esse dia é feriado na cidade de Franca, mas em data próxima, a escola estadual Hannah Arendt se organiza com apresentações com alunos e convidados e a preparação de uma feijoada, que tem se tornado tradicional na comunidade.

Sobre isso, a professora Eleonora não cita uma atividade específica que tem se tornado tradição na escola estadual Ruth Cardoso, mas também cita projetos referentes à cultura negra e memória de idosos negros que relatam fatos de sua infância e juventude, as permanências, mudanças, preconceitos sofridos e as mudanças graduais nas formas de manifestação do preconceito racial.

Ao responder a terceira questão, que se refere ao como as orientações têm sido colocadas em prática na sala de aula, Vanda referenda o caráter de lei da temática:

As orientações recebidas têm que obrigatoriamente ser colocadas em sala de aula. (grifo nosso).

Isso demonstra que não é uma opção da escola, feita a partir da conscientização a respeito da importância de se discutir a história e a cultura de um povo formador da cultura brasileira e suas diferenças para com os outros povos que formam essa cultura. É uma obrigação e assim é tratada.

A resposta de Eleonora não apresenta uma expressão contundente e por isso faz com que se navegue por duas vertentes: 1. O tema é muito importante e por isso, a escola deve se mobilizar por meio de palestras e envolver os alunos na ação de pesquisar o assunto ou 2. O tema é pouco relevante e sua obrigatoriedade pode ser cumprida através de uma simples palestra ou uma pesquisa dada como lição de casa, sem grande aprofundamento. As duas hipóteses podem ser levadas em conta, uma vez que o seu discurso não apresenta marcas visíveis de um posicionamento frente ao assunto.

Sobre a inserção da questão racial na proposta pedagógica da escola, as representantes das duas escolas confirmam a realização de atividades. Eleonora acredita que o trabalho por meio de palestras e comemorações cívicas possa impedir a existência de conflitos por conta das diferenças raciais. Quando se analisa essa resposta, é preciso esclarecer o próprio conceito de conflito, o que o uso do dicionário pode elucidar (DICIONÁRIO ONLINE DE PORTUGUÊS, online):

s.m. Oposição de interesses, sentimentos, idéias (grifo nosso). Luta, disputa, desentendimento. Briga, confusão, tumulto, desordem (grifo nosso). Desentendimento entre países. Conflito armado, guerra. Conflito de jurisdição, situação em que dois órgãos judiciais pretendem conhecer de uma mesma questão ou a isso se recusam, por atribuir cada qual ao outro tal competência. Psicanálise. Situação em que, no indivíduo, se opõem os impulsos primários e as solicitações ou interdições sociais e morais. (grifo nosso)

Desta forma, as definições grifadas são representativas do conceito de conflito estabelecido neste trabalho. Briga, confusão, tumulto e desordem seriam o pólo mais radical do conceito de conflito, uma vez que representariam a última instância, quando a contradição de sentimentos em relação a algo ou alguém extravasasse de forma violenta. Isso aparece em demonstrações declaradamente xenofóbicas, em agressões físicas e verbais que se fazem a indivíduos de outros grupos raciais.

Uma vertente comum em crianças em idade escolar é a oposição de interesses, sentimentos e ideias, posto que mesmo que não haja brigas, xingamentos e as crianças sejam relativamente amigas, o choque gerado pela diferença faz com que a criança entre em conflito com ela mesma. Meninas negras se questionam porque usam tranças e suas amigas brancas têm cabelos lisos e mais fáceis de pentear e mesmo que não manifestem publicamente, questionam outras diferenças e até o fato de as celebridades do cinema, televisão e outros meios de comunicação se parecerem mais com as suas colegas. Nesse caso, não é um conflito físico, mas psicológico e que coloca em xeque a autoestima de crianças em processo de formação de caráter.

Um terceiro significado se refere à situação em que, no indivíduo, se opõem os impulsos primários e as solicitações ou interdições sociais e morais. Esse tipo de conflito pode ser exemplificado com o sentimento de um jovem em relação a um colega de outro grupo racial: ele sabe que é preciso respeitar e agir de maneira politicamente correta, mas foi educado (ou des-educado) mediante valores que o fizeram repudiar o grupo racial a que o outro pertence. Nesse caso, viverá o conflito de manifestar o repúdio e obter consequências

violentas ou manter seu comportamento dentro dos padrões sociais, ainda que em conflito de valores. Pode-se classificar a Lei 10.639/2003 nessa última definição, porque faz com que pessoas que não acreditam nos valores por ela postulados a cumpram simplesmente porque é lei e se deve ter uma atitude politicamente correta e cumpri-la.

Voltando à resposta da professora Eleonora, compreende-se que é impossível não haver conflitos. Acredita-se que as relações existentes entre alunos negros e brancos não resultem em violência física, discussões ou afrontas. Nesse caso, os conflitos internos resultantes da percepção das diferenças não podem ser mensurados apenas por estudos feitos a respeito dos negros enquanto categoria, mas não como indivíduos, como crianças que crescem com poucas referências acerca de sua própria história.

A professora Vanda afirma que a escola insere a questão racial em sua proposta pedagógica:

Por meio de projetos específicos – Projeto Afro – e trabalho focado na resiliência do aluno e sua autoestima, visando fortalecer o aspecto emocional do aluno. Buscamos uma afirmação positiva da cor. (grifo nosso).

Ao se referir aos projetos específicos, a professora mostra em seu computador outros projetos que valorizam boas atitudes: Projeto “Prevenção também se ensina”, Projeto “Ética e Moral” e Projeto “Jovem de futuro”. O Projeto “Afro”, objeto deste estudo, ainda estava em processo de formatação, mas foi possível ver as fotos de apresentações que envolviam os alunos e da feijoada realizada no final de 2012.

Ao ser questionada sobre as próprias respostas, Vanda colocou os seus sentimentos e impressões pessoais, trazendo a questão para um ponto de vista moral. Por isso foram grifadas as palavras resiliência²⁷ e autoestima, o que é demonstrado em um depoimento sobre uma situação em que conversa com uma aluna, que teria sido xingada – a professora não reproduziu o termo usado pelo aluno para desqualificar a cor de pele da colega – e se mostrava nervosa e revoltada:

O que tem ele falar que você é negra? Já reparou como é uma negra bonita? Como é linda a sua cor? – falou reproduzindo o diálogo que teve com a menina de 12 anos.... Fizemos um trabalho com essa menina e hoje ela parece bem mais fortalecida para lidar com essas situações[...]aqui na

²⁷ Resiliência é o termo usado para designar a capacidade que um indivíduo ou uma população apresenta após um momento de adversidade, conseguindo se adaptar ou evoluir positivamente frente à situação. FONTE: (BLASIUS, online).

escola trabalhamos muito com a resiliência do aluno, eles vivem numa comunidade onde tudo é muito difícil, que são desafiados a todo momento.

Quando a professora fala que a menina está fortalecida para lidar com essas situações, compreende-se que esses conflitos são corriqueiros e muito mais acirrados que na escola Ruth Cardoso, em que em algumas situações pode-se até camuflar que não há conflitos. Na escola Hannah Arendt, segundo a professora Vanda e a observação pôde comprovar, há uma maioria de “morenos”, em que as identidades de negros e brancos se confundem e a sobrepujança para um ou outro lado causa incômodo e rivalidade que chegam aos níveis da violência física e verbal.

O adjetivo “moreno” foi citado pela professora entrevistada como a cor resultante da mistura de raças. Todavia, a pesquisadora não compreende essa citação como uma classificação de grupos raciais. Nesse caso, seria citada a cor parda, mas como uma identidade confusa, quando o próprio indivíduo, de origens diversas – algo muito comum no Brasil – não consegue definir-se racialmente, seja por identificar-se com elementos das duas culturas ou por apresentar um genótipo diferente do grupo racial ou étnico que determina os seus hábitos e costumes.

Já em suas considerações finais, quando parece entrar em conflito entre direcionar o trabalho da escola para questões pedagógicas ou atitudinais, Vanda faz uma crítica que soa como um desabafo a respeito dos órgãos gestores da educação:

Vivemos em uma realidade muito difícil e o governo nos cobra metas altas de aprendizagem [...] se conseguirmos transformar esses meninos em homens de bem, já nos damos quase por satisfeitos.

Sendo assim, a professora fornece subsídios para o entendimento de que o trabalho com valores, de forma geral e não apenas ao que diz respeito à questão racial, está em pé de igualdade ou até mesmo de prioridade em relação ao trabalho pedagógico, uma vez que, para aprender de forma efetiva, é preciso que a criança ou o adolescente esteja bem consigo próprio para que consiga manter o foco nos estudos.

3.2.3 Os professores mediadores: conflitos e valores

Os professores mediadores são a quarta função que compõe a equipe gestora da escola que, além desses profissionais é composta de diretor, vice-diretor e professor coordenador. É

uma função relativamente nova no estado de São Paulo, visto que é regulamentada pela Resolução SE-1, de 20 de janeiro de 2011, que dispõe sobre as atribuições de professor mediador escolar e comunitário do Sistema de Proteção Escolar e dá providências correlatas.

Conforme a legislação, cada escola poderá contar com até dois docentes para atuarem como mediador escolar e comunitário, cujas atribuições são descritas a seguir (D.E.OURINHOS, online):

- I - adotar práticas de mediação de conflitos no ambiente escolar e apoiar o desenvolvimento de ações e programas de Justiça Restaurativa;
- II - orientar os pais dos alunos, ou responsáveis, sobre o papel da família no processo educativo;
- III - analisar os fatores de vulnerabilidade e de risco a que possam estar expostos os alunos;
- IV - orientar a família, ou responsáveis, quanto à procura de serviços de proteção social;
- V - identificar e sugerir atividades pedagógicas complementares, a serem realizadas pelos alunos fora do período letivo;
- VI - orientar e apoiar os alunos na prática de seus estudos.

Na verdade, esse profissional realiza um trabalho de orientação educacional. Trabalho este que não recebe esse nome porque para a função de orientador educacional se exige licenciatura em Pedagogia ou bacharelado em Serviço Social e Psicologia, dependendo das solicitações do empregador, aceita-se a licenciatura em Sociologia. No caso da Secretaria Estadual de Educação, exige-se a licenciatura específica na área de atuação do professor, sendo o mesmo formado em serviço para a resolução dos conflitos ocorridos no interior da escola e a promoção da relação da mesma com a comunidade.

A função de professor mediador é preenchida mediante apresentação de proposta de trabalho por parte do candidato, sendo que, ouvida a equipe gestora da escola e ocorrendo empate, a vantagem é dada ao titular de cargo docente da disciplina de Psicologia classificado na própria escola.

No momento de elaboração do projeto de pesquisa que deu origem a essa tese, em 2010, ainda não havia regulamentação dessa função, mas, no desenvolvimento da pesquisa foi verificada essa atuação profissional e a relevância que pode assumir no que se refere à resolução e/ou esclarecimentos acerca dos conflitos derivados da questão racial. Por isso, julgou-se oportuna a entrevista com duas profissionais que exercem tal função.

Em algumas situações, haverá uma coincidência de questões feitas às professoras coordenadoras e mediadoras, entretanto, devido às funções que ocupam no quadro do magistério, as respostas serão dadas sob pontos de vistas diferentes.

QUADRO 11: DADOS SOBRE AS PROFESSORAS MEDIADORAS

DADOS	PROFESSORAS	
	SILVANA	MARISTELA
Escola	Hannah Arendt	Ruth Cardoso
Idade	35 anos	45 anos
Tempo de exercício no magistério	10 anos	10 anos
Tempo de exercício na função	2 anos	2 anos
Formação	Letras	Educação Física

Fonte: Elaborada por Rutinéia Cristina Martins Silva

Ao comparar os dados das professoras mediadoras, verifica-se que apesar da diferença de 10 anos de idade, pode-se afirmar que as duas foram formadas em um mesmo contexto, visto que possuem o mesmo tempo de experiência no magistério e no exercício da função de mediadoras. Embora possuam formação em diferentes disciplinas, a formação necessária para mediar conflitos entre crianças e jovens é comum posto que fazem parte do primeiro grupo de professores mediadores do estado de São Paulo. As semelhanças e as diferenças podem ser notadas na análise das respostas por elas fornecidas.

QUADRO 12: ENTREVISTA COM AS PROFESSORAS MEDIADORAS

Sabe-se que a Lei 10.639/2003 torna obrigatório o ensino da história e cultura afrobrasileiras e isso se operacionaliza na Proposta de Ensino de História do estado de São Paulo, editada em 2008. Sobre isso:		
PROFESSORAS QUESTÕES	SILVANA	MARISTELA
1. Quais os principais conflitos surgidos na escola por conta das diferenças raciais?	Percebo que o foco não é só em relação à cor, é em relação a tudo. A cor não é tão marcante, tem até menos casos que outras características. Qualquer coisinha é motivo para desfazer do colega.	Nessa escola não tem tanto esse problema [...] aqui na escola tem poucos negros indisciplinados, não recorrem tanto à mediadora, respeitam muito.
2. Como a escola busca resolver esses conflitos?	Quando surge algum caso, em sala de aula é feito um trabalho com a sala inteira e com os envolvidos	Através de diálogos e rodas de conversa entre os alunos envolvidos. Peço para pedir

	através do diálogo, de perceber a importância de respeitar as diferenças. Isso dá muito resultado.	desculpas[...] não dar bola [...] essa nossa cor é no verão e no inverno, agora eles não, tem que ficar tomando sol.
3. Como os alunos recebem os projetos que visam oportunizar o conhecimento da história e cultura afrobrasileiras?	Tem salas mais resistentes, mas depois se soltam, se envolvem e participam muito.	Aqui temos um projeto realizado na Semana da Consciência Negra, teve desfile [...] as crianças se envolvem muito e se identificam, vão atrás das roupas, fazem murais, cartazes, ajudam os professores em tudo que tem que fazer.
4. É possível apontar mudanças de comportamento após a realização de tais projetos?	São muitas mudanças quando se trabalha em grupo, procuro promover a reflexão coletiva sobre apelidos e tratar outras questões de discriminação em rodas de conversa.	As mudanças não são bruscas porque nossos alunos negros são bem aceitos e adoram a escola. Tem crianças que vieram de outras escolas por sofrerem discriminação e se adaptaram muito bem aqui. Os alunos não tem muita rivalidade, o ambiente é tranquilo.

Fonte: Elaborada por Rutinéia Cristina Martins Silva

A primeira questão feita às mediadoras se refere a quais os principais conflitos surgidos na escola por conta das diferenças raciais. Para responder a essa pergunta, verificou-se que nas duas realidades estudadas, as professoras mediadoras não consideraram que os conflitos existentes por conta das diferenças raciais sejam algo contundente. Essa resposta se dá por razões diferentes nas duas escolas devido às características de cada uma delas. Como já se constatou, a E.E. Hannah Arendt apresenta uma realidade em que existem tantos conflitos por conta de razões muito diversas que as desavenças ocorridas por conta das diferenças raciais se diluem em meio a outros problemas sociais que assolam os estudantes dessa escola. Isso é exemplificado no depoimento da professora Silvana:

A cor não é tão marcante, tem até menos casos que outras características. Qualquer coisinha é motivo para desfazer do colega.

Se na E.E. Hannah Arendt os conflitos estão à flor da pele, na E.E. Ruth Cardoso, o ambiente calmo e cordial não permite que as diferenças sejam afloradas, uma vez que segundo Santos, J. (1984, p.19) o preconceito racial é demonstrado a partir da ideia negativa a respeito do outro, nascida de uma dupla necessidade: se defender e justificar a agressão. Nessa escola, os alunos não apresentavam relações extremadas e competitivas e por isso os conflitos não eram acirrados e perceptíveis à Direção da escola. Em seu depoimento a professora mediadora particulariza a condição dos alunos negros estudantes na escola, alegando que há poucos negros indisciplinados e que os mesmos pouco recorrem às suas intervenções.

A segunda questão proposta se refere ao como a escola busca resolver os conflitos ocorridos por causa das diferenças raciais e a resposta das duas apontam o diálogo como o caminho para a resolução de tais conflitos. Para isso, a professora Silvana mostra um modelo de trabalho que busca o debate coletivo, realizado com toda a sala, a respeito das questões que suscitam conflito entre os estudantes e de maneira paralela busca dialogar com os dois ou mais envolvidos em uma situação conflituosa. Sobre esse trabalho, a profissional avalia que dá muito resultado e a longo prazo promove mudanças de atitudes dos estudantes em relação aos colegas.

Sobre o assunto, uma atitude costumeiramente tomada em casos de ofensas de um adolescente a outro por causa de diferenças diversas é pedir para que o ofendido não dê bola, como se apresenta no depoimento da professora Maristela:

Peço para pedir desculpas...não dar bola...essa nossa cor é no verão e no inverno, agora eles não, tem que ficar tomando sol.

Nesse caso, a professora pede para o ofensor pedir desculpas e para o ofendido não dar bola, o que caracteriza uma maneira de dar uma importância menor aos seus sentimentos visto que em grande maioria, os ofendidos querem no mínimo uma retratação pelo mal moral sofrido. Por ter ascendência africana, a professora se solidariza com o ofendido quando se refere à “nossa cor” e aponta características negativas das pessoas de pele branca como ter que tomar sol, mostrando que as duas condições têm seus pontos positivos e negativos. Contudo, como se verá nas entrevistas com os estudantes, um dos principais anseios é a retratação daquele que os humilhou por conta da cor da pele.

Na terceira questão proposta as professoras mediadoras responderam como os alunos recebem os projetos que visam oportunizar o conhecimento da história e cultura afrobrasileiras. Tais projetos tem um cunho pedagógico, todavia devem ser tratados de

maneira interdisciplinar, o que inclui a participação dos professores mediadores no que se refere à melhoria das atitudes no ambiente escolar. A esse respeito, as duas professoras mediadoras são unânimes em afirmar que há um envolvimento por parte dos alunos na Semana da Consciência Negra, que ocorre nas duas escolas com comemorações específicas: desfile com temática africana na E. E. Ruth Cardoso e feijoada na E.E. Hannah Arendt. Tais eventos são realizados na semana do dia 20 de novembro, que é feriado municipal na cidade de Franca, após a realização de um projeto pedagógico a respeito do significado da data. Entretanto, deve-se considerar que o trabalho com a questão racial é algo que precisa ir além das festividades, promovendo conhecimento e melhoria das relações entre os negros e os demais grupos raciais e por isso se questiona qual o trabalho realizado no cotidiano, sobre o qual a professora Silvana opina:

Tem salas mais participativas e tem salas mais resistentes, mas depois se soltam e se envolvem.

As duas professoras mediadoras relatam que existe um trabalho a ser feito com grupos de alunos que não são necessariamente negros, mas que tem como objetivo o resgate da autoestima, inserção no grupo e consciência das diferenças. Trabalho este que as duas fizeram a questão de citar por ser um elemento a ser utilizado na resolução dos conflitos derivados de diferenças raciais, como relata a professora Silvana:

No ano passado fizemos um projeto sobre bullying em todas as salas, mas teve uma sala de 7ª série em que o trabalho foi muito significativo, os alunos gostaram muito e teve muitos resultados. Nesse ano, são os próprios alunos dessa sala que estão desenvolvendo o trabalho e apresentando nas outras salas. Eles vem no contraturno e realizam o trabalho sob a minha supervisão e apresentam aos outros.

Outra alternativa apontada por Silvana para trabalhar com as diferenças é o uso de músicas para sensibilização dos jovens. As músicas são o ponto de partida para provocar o questionamento e fazer com que consigam abstrair um pouco da sua impulsividade e possam refletir a respeito da sua relação com os colegas. Dentre as músicas, cita “A Paz”, gravada pelo grupo Roupas Nova e “Ciranda da bailarina”, cujo trecho se mostra a seguir:

*[...]Confessando bem
 Todo mundo faz pecado
 Logo assim que a missa termina
 Todo mundo tem um primeiro namorado
 Só a bailarina que não tem
 Sujo atrás da orelha
 Bigode de groselha
 Calcinha um pouco velha
 Ela não tem
 O padre também
 Pode até ficar vermelho
 Se o vento levanta a batina
 Reparando bem, todo mundo tem pentelho*
 Só a bailarina que não tem
 Sala sem mobília
 Goteira na vasilha
 Problema na família
 Quem não tem
 Procurando bem
 Todo mundo tem...*

(HOLANDA²⁸, online)

A professora Maristela também realiza atendimentos semanais com um grupo específico de alunos que apresentam problemas disciplinares em período contrário ao que assistem às aulas. Além disso, também são realizados outros projetos relacionados à criação de hábitos e melhoria das atitudes onde se pode discutir questões relacionadas ao preconceito racial, como projetos sobre bullying. Entretanto, não há um projeto específico para trabalhar tal questão. De acordo com o depoimento da mediadora, isso se justifica pelo fato de questões ligadas ao preconceito racial não serem uma urgência na escola.

A última pergunta foi feita às mediadoras no sentido de descobrir a eficácia de tais projetos, ou seja, se é possível apontar mudanças de atitude nos alunos após o trabalho de discussão e esclarecimento realizado pela escola. As professoras foram unânimes em dizer que o trabalho oferece resultados sim, mas Maristela salienta que os mesmos não são bruscos e que demanda tempo para serem notados. O que se constata no discurso de Maristela é que os resultados podem ser pouco perceptíveis porque a escola apresenta um

²⁸ Chico Buarque de Holanda (1944-) é músico, dramaturgo e escritor brasileiro. Revelou-se ao público quando ganhou com a música "A Banda", interpretada por Nara Leão, o primeiro Festival de Música Popular Brasileira. Chico logo conquistou reconhecimento de críticos e público. Fez parceria com compositores e interpretes de grande destaque, entre eles, Vinícios de Moraes, Tom Jobim, Toquinho, Milton Nascimento, Caetano Veloso, Edu Lobo e Francis Hime. Escreveu livros como "Estorvo" e o infantil "Chapeuzinho Amarelo", fez trilhas sonoras para filmes e peças teatrais. Fez sucesso também com outras músicas como "Roda Viva", "Cálice" e "João e Maria". FONTE: (E-BIOGRAFIAS, online).

clima tranquilo, em que a mediadora faz intervenções pontuais e como a mesma cita, é uma referência no tratamento dos seus alunos:

Tem crianças que vieram de outras escolas por sofrerem discriminação e se adaptaram muito bem aqui. Os alunos não tem muita rivalidade, o ambiente é tranquilo.

Ao contrário da colega Maristela, a professora Sílvia trabalha em uma realidade que necessita de constante intervenção, seja em questões relativas ao preconceito racial ou não:

A colheita do nosso trabalho é demorada mas, é muito boa: tem uns que vão mais depressa e outros nem vemos o resultado...é um trabalho árduo....às vezes a aprendizagem é até secundária...temos que ensiná-los a se portar em grupo e a respeitar os colegas e os professores.

Nas entrevistas, mesmo que em realidades muito diferentes, as professoras mediadoras mostraram que as escolas não tem propostas específicas para a eliminação do preconceito racial, mas, de compreensão e aceitação das diferenças e para isso são utilizadas diversas estratégias de intervenção, de acordo com o problema apresentado.

3.2.4 Professores e questão racial: uma proposta de trabalho em construção

Os professores entrevistados não foram escolhidos mediante um critério único. Mesmo que na Diretoria de Ensino haja um trabalho voltado para os professores das disciplinas que compõem as ciências humanas – Filosofia, Geografia, História, Português e Sociologia –, escolheu-se a História por ser a área de formação da pesquisadora e por ser a área em que conteúdos relacionados à questão racial estão intrinsecamente ligados, ainda que as outras disciplinas tragam objetos de estudo e reflexão utilizados no processo de apreensão do conhecimento histórico.

Como as escolas foram escolhidas antes dos profissionais que nela trabalham, os mesmos foram entrevistados no intuito de formar um conjunto que caracterizasse a escola e não como profissionais isolados. A única ressalva é feita à professora que será chamada pelo pseudônimo de Sílvia, indicada pela PCNP de História da Diretoria de Ensino por ter desenvolvido em 2012 um projeto que desencadeou no Prêmio Educar para a Igualdade Racial, na categoria Gestão escolar.

Dessa forma, apresentam-se os professores:

QUADRO 13: DADOS SOBRE OS PROFESSORES DE HISTÓRIA

DADOS	PROFESSORES	
	ALEXANDRE	SÍLVIA
Escola	Hannah Arendt	Ruth Cardoso
Idade	26 anos	31 anos
Tempo de exercício no magistério	2 anos	7 anos
Formação	História	História Mestrado em Serviço Social

Fonte: Elaborada por Rutinéia Cristina Martins Silva

O perfil revela que se trata de professores jovens, o que se supõe uma mentalidade aberta a novas práticas e formações. No entanto, esse dado só pode se confirmar após análise das entrevistas.

QUADRO 14: ENTREVISTA COM OS PROFESSORES

PROFESSORES QUESTÕES	ALEXANDRE	SÍLVIA
	ALEXANDRE	SÍLVIA
1. Como a SEE se preparou para seguir as DCN/2004?	As PCNPs trazem as orientações nas OTs, em visitas de representantes da D.E. na escola [...] São transmitidas com foco. O tema é passado inserido em outras situações, de maneira transversal, também em outras áreas.	As orientações estão presentes no currículo de forma genérica e são reforçadas por meio de orientações técnicas.
2. Que orientações os professores de História tem recebido?	São práticas. As orientações estão no caderno do professor.	Elas têm sido trabalhadas dentro do conteúdo de História, sendo complementadas pelo professor. Há também projetos ligados à valorização e respeito à diversidade cultural

		brasileira. Podemos citar também a educação informal mediada pelo professor diante de situações cotidianas.
3. Como os alunos recebem os projetos que visam oportunizar o conhecimento da história e cultura afrobrasileiras?	Os alunos “incorporam” os valores, se envolvem e se identificam [...] a gente pode dizer que para eles é muito significativo.	No geral, os alunos gostam de trabalhar com os projetos. Percebi que o maior empecilho está na questão da religiosidade e questões polêmicas como as “cotas”.
4. É possível apontar mudanças de comportamento após a realização de tais projetos?	Para responder essa questão, precisaria observar as turmas por mais tempo, porque essa mudança não é de um dia para outro.	Sim, há um respeito maior à diversidade cultural e ao outro, além de certo encantamento por parte de muitos diante do “desvendar” de uma cultura desconhecida.

Fonte: Elaborada por Rutinéia Cristina Martins Silva

De modo geral, é difícil para os professores fazerem apontamentos sobre como a Secretaria Estadual de Educação se preparou para colocar em prática as DCN/2004, uma vez que pelo pouco tempo de atuação profissional, supõe-se que já tenham iniciado sua carreira com esse trabalho em andamento, sem muitas referências quanto ao que existia antes. Isso fica claro quando as respostas são analisadas e se verifica que os dois professores utilizam o tempo presente e ações para se referir ao trabalho realizado em sala de aula. Contudo, o depoimento de ambos deixa claro que há preparação para os docentes e como ela é realizada.

A questão do tempo se evidencia no depoimento do professor Alexandre. Em seu segundo ano de trabalho, faz todas as análises de maneira geral, como um observador, pois, ainda não tem vasta experiência para envolver-se com os trabalhos. Quando questionado sobre a mudança de comportamento dos alunos após a realização de projetos, pode-se considerar sensata a resposta dada:

Para responder essa questão, precisaria observar as turmas por mais tempo, porque essa mudança não é de um dia para outro.

O professor não poderia responder de outra forma, à medida que não desenvolveu o projeto por anos seguidos e também não acompanhou as turmas de alunos para verificar o seu amadurecimento frente à questão. Ao contrário do seu colega, a professora

Sílvia, mesmo jovem, já apresenta experiência suficiente para avaliar a postura dos estudantes perante os projetos e explicações cotidianas quanto à questão racial, tanto que consegue vislumbrar respeito e encantamento perante a aprendizagem de uma nova cultura.

Quanto às orientações recebidas, Sílvia dá a entender que elas não são a única informação recebida pelos alunos, já que a professora afirma complementar o material recebido com outras ações relacionadas à pluralidade cultural, valorização e respeito mútuos e ações cotidianas que resultam em formação de valores, como o questionamento a situações pejorativas em relação a alunos negros ou mesmo de alunos negros que se fazem de “vitimizados” por já terem assimilado uma ideologia de inferioridade e usarem isso como uma desculpa para diversos fins.

A professora alega gostar de trabalhar com as relações étnicas em sala de aula e faz questionamentos a posicionamentos cristalizados como a dificuldade de se trabalhar com religiões afrobrasileiras em sala de aula, assunto tido como tabu na escola. Sílvia cita ainda que em outras situações gosta de trabalhar com a arte, como a confecção de bonecas negras – não apenas na cor, mas com técnicas africanas, como a técnica do nó –, feitas como homenagens para o dia das mães.

Foi visível o envolvimento da professora Sílvia com a temática, mas ao analisar seu depoimento, não se pode esquecer que a mesma foi indicada por sua formadora, a professora Daniela. Seu trabalho pode ser considerado uma referência já que conquistou um prêmio de nível estadual e deve ser socializado com outros colegas. Todavia, esse trabalho não é uma constante no ensino paulista, outros professores têm iniciativas bem mais tímidas, mesmo com as orientações recebidas. Um exemplo disso é o próprio professor Alexandre, que trabalha conforme orientações recebidas, mas, sem o mesmo envolvimento emocional.

Ao serem questionados sobre projetos que tratam de questões relacionadas ao negro, como as famosas comemorações realizadas na semana do dia 20 de novembro, os professores são unânimes em afirmar que os alunos se envolvem e consideram as atividades significativas. Isso se explica por ser uma forma dos alunos se enxergarem e participarem em atividades que promovem o conhecimento de uma cultura, uma vez que mesmo os alunos negros nem sempre conhecem dados relevantes a respeito de seus ancestrais de outras pessoas que pertencem ao mesmo grupo racial e que vivem na contemporaneidade.

3.2.5 A avaliação dos estudantes

Este item trata da avaliação dos estudantes a respeito do trabalho com a questão racial na escola. É o último item a ser analisado porque as respostas dos pequenos são o cerne desta pesquisa, posto que são os sujeitos para quem as ações pedagógicas e sociais devem ser direcionadas e por conta disso, merecem uma análise minuciosa.

Dar voz às crianças é algo relativamente novo nas sociedades contemporâneas, já que as mesmas, independente de cor e raça, há pouco tempo são consideradas sujeitos de direitos e isso interfere na maneira como são vistas socialmente. Assim, este item do terceiro capítulo é estruturado em cinco subitens, sendo que o primeiro é dedicado a um breve histórico a respeito da construção dos direitos da criança e os demais subitens se referem à análise dos dados obtidos mediante entrevistas com alunos das escolas estaduais Hannah Arendt e Ruth Cardoso.

3.2.5.1 Criança e construção de direitos

O interesse por estudar questões relativas à infância parte do entendimento de que suas condições são determinantes para a formação de um adulto emancipado, capaz de contribuir positivamente para a melhoria da sociedade em que vive. Dentre essas condições, citam-se as materiais, como, saúde, educação, habitação, dentre outras. Porém, acrescentam-se também condições de cunho ético, como, respeito e solidariedade no ambiente em que se vive.

Estudar sobre a criança é ter em vista que devido aos seus limites físicos e emocionais, não é ainda um ser independente na condução de situações de sua vida cotidiana e depende da figura do adulto para lhe proporcionar vivências diversas e situações de aprendizagem que levem à construção e respeito aos seus direitos. Sobre isso, delimitou-se o século XX, como período de análise para construção dos direitos da criança, por entender que foi uma época de grandes transformações sobre as formas de se compreender a criança e agir para com ela.

Pode-se considerar que em princípios do século XX, a concepção de criança no Brasil ainda estava muito próxima do ideal medieval de criança, época em que segundo Mattoso (apud LEITE, M., 1997, p.19), as crianças não eram nem percebidas, nem ouvidas, nem falavam, nem delas se falava. Devido à alta mortalidade infantil, pouco se sentia quando faleciam ainda em tenra infância, eram consideradas pouco mais que animais.

As crianças começavam a merecer um valor social quando tinham condições de exercer alguma atividade que auxiliasse no sustento da família, tal como ajudar os pais nas atividades da lavoura. Quando começavam a andar, já eram designadas para pequenas tarefas, sendo que dos 8 aos 12 anos, os meninos aprendiam um ofício e vestiam-se como adultos, comportando-se como eles. Assim, a criança era relegada a uma situação de omissão, abandono e violência diante de suas necessidades. Era compreendida como um ser incompleto, alguém que não chegou a ser.

Segundo Silva (2009, p. 27), nas sociedades ocidentais, ao longo dos períodos medieval, renascentista e princípios da Modernidade, houve lentas mudanças em relação à concepção de criança e de infância. No entanto, por volta do século XVIII, período de estabelecimento de um ideal burguês de família, os pais começaram a estabelecer uma relação de maior proximidade com os filhos, o que fez com que se tornassem mais gentis para com eles.

No Brasil, há uma assimilação desses valores, mas, não da mesma maneira. As crianças tinham a oportunidade de viver a infância de acordo com a sua classe social. Para crianças pobres e negras, a legislação, que em tese deveria ter a função de proteger, servia para discriminar a criança que não estivesse em conformidade com os padrões sociais da época.

No meio jurídico, considerava-se a infância a faixa etária mais suscetível à vadiagem e que por essa razão as mesmas deveriam ser controladas de perto (DAVID, 1997, p. 52). Essa mentalidade resulta na promulgação do Código de Menores – Decreto 17.343/A de 12 de outubro de 1927. Essa legislação coloca a criança na condição de bandidos em potencial, posto que, conforme a mesma, estando na faixa etária de 9 a 14 anos, eram passíveis de penalidade, pois, atestava-se a sua capacidade de “obrar com discernimento”.

Em contrapartida ao movimento conservador da legislação, o desenvolvimento e outras questões relativas à criança passam a ser objeto de investigação de estudiosos como Piaget, Vygotsky e Wallon, que trouxeram à sociedade descobertas a respeito das particularidades da infância, dando início a um processo de esclarecimento, que leva à compreensão de que um adulto é consequência do tratamento recebido quando criança.

Os três pensadores nasceram em fins do século XIX e viveram em um século (XX) repleto de mudanças e contradições, adotaram uma postura materialista e inovaram ao perceber a criança enquanto sujeito de saber, de conhecimento e de vontade. Conforme Smolka (2002, p. 115), a principal inovação foi compreender a sobrepujança do meio social sobre a natureza do desenvolvimento infantil. Esses conhecimentos resultam em nova visão a

respeito da criança e provocam novos estudos e elaboração de novas propostas de ações direcionadas aos menores, tal como a construção de creches, ainda que sob ponto de vista assistencialista.

Junto a esse princípio de mudança de mentalidade, tem-se como elemento importante o fato de ocorrerem duas grandes guerras de proporção mundial, ocorridas nos períodos compreendidos entre 1914-1918 e 1939-1945, o que fez com que a humanidade se organizasse de modo a proteger-se dessas catástrofes provocadas pelo próprio homem. Para atender a essa necessidade, no período pós-guerra, a Organização das Nações Unidas (ONU) promulga a Declaração Universal dos Direitos Humanos, que se coloca como uma carta de intenções que traz referências aos direitos relativos à infância e à educação como um todo, influenciando as legislações dos países partícipes da ONU.

O reconhecimento das necessidades específicas da criança começa a se tornar realidade na década seguinte, em 1959, com a promulgação da Declaração dos Direitos da Criança, que parte do princípio de que “[...] em decorrência de sua imaturidade física e mental, precisa de proteção e cuidados especiais, inclusive proteção legal apropriada antes e depois do nascimento.” (ONU, online). Essa declaração baseia-se em 10 princípios que visam atender as necessidades da criança: recreação e assistência médica adequadas; distinção ou discriminação; garantia de nome e nacionalidade; alimentação; prioridade na recepção de proteção e socorro; crescer junto à família em ambiente propício ao seu desenvolvimento; proteção contra formas de negligência, crueldade e exploração e, por fim, proteção contra atos que possam suscitar discriminação racial, religiosa ou de qualquer outra natureza.

No Brasil, as discussões a respeito dos postulados dessa declaração não foram feitas de imediato. Situação que se agravou no período compreendido entre 1964 e 1985, quando o país viveu sob regime militar. Para as crianças e adolescentes, chamados menores, o governo militar reservou a promulgação do Código de Menores, em 1979, que também apresentava uma visão truculenta dos menores, em que a proteção era secundária no tratamento para com os mesmos. Contudo, na década de 1980, em momento de abertura política, quando a sociedade se manifestava para a efetivação dos seus direitos em todos os setores, as discussões sobre os direitos da criança foram retomadas e culminaram em conquistas para as crianças, conquistas estas referendadas na Constituição de 1988 e no Estatuto da Criança e do Adolescente.

Nesse contexto, em que questões relativas à infância se tornavam uma preocupação mundial, é apresentado à sociedade em 13 de julho de 1990 o Estatuto da Criança e do Adolescente que, em substituição ao Código de Menores de 1979, vem

referendar os direitos dos mesmos. Conforme Silva (2009, p. 32), o E.C.A. não colocou fim à negligência, trabalho infantil, violência doméstica ou qualquer forma de abuso de pais ou educadores para com a criança. Quanto a isso, houve melhoras, mas, a sociedade ainda tem muito o que conquistar, principalmente no que se refere ao entendimento da legislação. Entretanto, constituiu-se como elemento intimidador em alguns casos, visto que, no momento presente, há autoridades responsáveis a quem denunciar legalmente.

3.2.5.2 Os estudantes entrevistados

Para obtenção de dados necessários para saber qual a avaliação dos estudantes quanto ao trabalho desenvolvido sobre a questão racial na escola, foram escolhidos 5 alunos de cada escola, o que representa aproximadamente 1% do corpo discente dos anos finais do Ensino Fundamental de cada estabelecimento. Tais alunos foram escolhidos mediante observação de sua capacidade de comunicação, uma vez que, para responder às questões, exigiu-se certa articulação dos estudantes com o que estava sendo perguntado. Na E.E. Hannah Arendt foi sugerida a participação de duas alunas devido às suas histórias de vida e às estratégias pessoais usadas para lidar com o preconceito racial.

FIGURA 5: MENINOS EM FESTA

Fonte: Brandão (2010, v. 5, p. 22).

Sendo assim, participaram da pesquisa 6 meninas e 4 meninos, com idades compreendidas entre 10 e 12 anos, o que se pode considerar um princípio de adolescência, época de eclosão de uma série de conflitos, inclusive aqueles relacionados à origem, aparência e identidade. Nas linhas seguintes, apresentar-se-á o quadro referente aos dados dos estudantes entrevistados a qual aponta a distribuição exata de estudantes por sexo, idade e escola.

Quando se trata da divulgação da identidade das crianças, ressalta-se que os nomes verdadeiros das crianças foram mantidos, sem, no entanto, afetar a individualidade de cada uma delas, à medida que não são identificadas por sobrenome e possuem vida social mais restrita, diferente dos profissionais da educação, que precisam ser resguardados por já possuírem uma carreira de serviços públicos. Esta opção metodológica foi feita após a leitura de Kramer (2006, p. 34), renomada pesquisadora na área de Educação Infantil, que traz o seguinte esclarecimento a respeito do assunto:

Segundo o referencial teórico-metodológico que nos tem orientado nesse e em outros estudos, a criança é sujeito da cultura, da história e do conhecimento. Pergunto: é sujeito da pesquisa? Embora os estudos transcrevam seus relatos, elas permanecem ausentes, não podem se reconhecer no texto que é escrito sobre elas e suas histórias, não podem ler a escrita com base a partir de seus depoimentos. As crianças não aparecem como autoras de suas falas, ações ou produções. Permanecem ausentes.

Para que se consiga reconhecê-las no texto, compreendendo a sua função de sujeitos da pesquisa e não de objetos de estudo, é mantida a identidade, à qual se ligam sentimentos e ações. Assim se referenda o caráter de sujeitos históricos do contexto de ações citado nesta tese.

QUADRO 15: DADOS DOS ESTUDANTES ENTREVISTADOS

NOME	IDADE	ESCOLA
Évelyn	11 anos	Hannah Arendt
Graziela	11 anos	Ruth Cardoso
Isac	11 anos	Ruth Cardoso
Jéssica	12 anos	Hannah Arendt
Kayque	12 anos	Ruth Cardoso

Keven	10 anos	Ruth Cardoso
Maria Carolina	10 anos	Ruth Cardoso
Millena	12 anos	Hannah Arendt
Monique	11 anos	Hannah Arendt
Pedro	11 anos	Hannah Arendt

Fonte: Elaborada por Rutinéia Cristina Martins Silva

3.2.5.3 Estudantes e afrodescendência

A primeira questão feita aos estudantes foi relacionada ao que entendem por afrodescendentes. A pergunta se justifica por se tratar de um trabalho feito a respeito da questão racial e saber como concebem a própria identidade racial fornece indícios sobre o envolvimento dos alunos com a questão.

Sobre a definição, não se esperava que crianças de 10 a 12 anos fornecessem definições exatas, posto que o ato de definir sem consulta prévia parte de uma vivência ou pelo menos de leituras a respeito do assunto tratado. Esperava-se que os mesmos tivessem noções a respeito de um termo usual os meios educacionais e de cunho social e que se pensava ser discutido na escola. Para se ter uma referência de análise às respostas das crianças, buscou-se uma definição em dicionário (AULETE, online):

1. Bras. Que é descendente de negros africanos, geralmente dos que eram escravos; que tem pele negra ou escura como condição genética [O termo é usado como uma forma de se referir a indivíduos negros, ou mulatos, ou pardos, ao se pretender que estes termos possam ter sentido pejorativo ou discriminatório, retirando com isso da palavra designativa da cor um sentido de preconceito. Esta solução suscita críticas de caráter ideológico.]
2. Indivíduo afrodescendente (1)
[F.: *afro-* + *descendente*.]

A palavra pode ser considerada um eufemismo para amenizar o sentido de termos historicamente carregados de uma carga ideológica e discriminatória como pretos, negros e mulatos. Sobre o termo, Silva Júnior (online) atesta:

O termo, desde a Conferência de Durban, passou a ser o oficial na redação da ONU [...] motivo: nos países de língua portuguesa africanos o termo negro é visto como pejorativo, pois, designa ‘descendente de escravos’ (e

realmente é esse o sentido, portanto, aplicável, majoritariamente à diáspora), sendo assim, eles preferem a palavra preto [...] situação que no Brasil se inverte, pois, o negro assume hoje um sentido político mais amplo; outra vantagem é que afrodescendente é praticamente a mesma palavra seja em português, espanhol, inglês ou francês, portanto é ‘pan-africana’, une africanos e diásporidas.

Mesmo que se avalie que a origem da palavra possa estar correta, seu uso frequente se dá para aqueles que têm conhecimento ou trato cotidiano com o assunto, mas por vezes falta aos principais interessados – os afrodescendentes – a real dimensão do seu significado, o que se revela nas respostas dos alunos.

QUADRO 16: O QUE ENTENDEM POR AFRODESCENDENTES

O QUE VOCÊ ENTENDE POR AFRODESCENDENTE?	
Évelyn	Não soube responder.
Graziela	Eu nunca ouvi falar.
Isac	Não sei.
Jéssica	Eu entendo que afrodescendente é a descendência de onde a gente veio, que é dos negros.
Kayque	Eu não lembro[...]já ouvi falar disso, mas, [...]só que não lembro.
Keven	Não sei.
Maria Carolina	Sua descendência, de onde vem a pessoa negra.
Millena	Afrodescendente é ser negro, é a cor.
Monique	Não sei, eu ainda não sei nada sobre isso.
Pedro	Não sei.

Fonte: Elaborada por Rutinéia Cristina Martins Silva

Mais da metade dos alunos não sabia ao quê o termo se referia. Kayque parecia ter uma vaga lembrança, mas não conseguiu se lembrar de onde tinha ouvido falar. Apenas Jéssica e Maria Carolina conseguiram associar o termo à descendência negra. Quando a pesquisadora perguntou a Kayque: “Você sabia que os negros são os afrodescendentes?”, o menino simplesmente respondeu que não. Millena não conseguiu expressar-se de maneira tão elaborada quanto Jéssica e Maria Carolina, mas deixou claro que possui uma ideia formada a respeito do tema e que a mesma se associa à cor de pele que a pessoa possui.

Outro ponto questionável é a história de vida de Monique. A menina é adotada por uma família de pessoas de pele branca e, portanto, imagina-se que tenha referências identitárias diferentes dos colegas por enxergar-se em um fenótipo negro e viver hábitos e costumes de outros povos. É crível que realmente não saiba nada sobre o assunto e que a escola seja a única fonte de conhecimento a respeito de povos negros.

As respostas dos alunos levam à conclusão de que o uso do termo não deve ser apenas um modismo, eufemismo ou fuga do estigma de negro ou pardo. É preciso que seja uma valorização tanto do continente africano quanto dos descendentes de nascidos nesse continente, o que provocaria um processo de identificação entre os afrobrasileiros e a própria África, entendida como uma segunda pátria, como descendentes de portugueses e italianos consideram Portugal e Itália, por exemplo.

Enquanto esse processo identitário não se concretiza, as questões raciais devem ser discutidas e dentre elas a cor ainda impera como um elemento de discriminação e que deve ser levado à discussão nos espaços de discussão pública, como a escola, que exerce o papel de auxiliar os seus alunos a construir o conceito de afrodescendência. Todavia, pela reticência na maioria das respostas, percebe-se que tal conceito não tem sido trabalhado nos anos iniciais do Ensino Fundamental, já que esses alunos estão no primeiro ano do segundo ciclo.

3.2.5.4 Aprender sobre os povos negros

Depois de questionar os estudantes sobre o que entendiam por afrodescendentes, os mesmos foram indagados sobre o que aprenderam na escola sobre os povos negros. As respostas são mostradas no seguinte quadro:

QUADRO 17: O QUE SE APRENDE SOBRE NEGROS

QUESTÕES	O QUE VOCÊ APRENDEU OU ESTÁ APRENDENDO NA ESCOLA SOBRE OS POVOS NEGROS?	O QUE GOSTARIA DE APRENDER SOBRE ELES?
Évelyn	Que os negros era escravos dos brancos e agora é uma lei que se as pessoas ficar chamando de preto é racismo. E eu não tenho vergonha de ser negra.	Eu gostaria de aprender mais coisas.
Graziela	Que eu não sei só na escola,	Os direitos de todos, de todas as

	mas passa na novela também que os escravos trabalhavam para os brancos. Mas agora não tem mais isso.	pessoas negras.
Isac	Eu aprendi que os negros foram escravizados e vendidos em troca de dinheiro	Como eles viviam [...] minha mãe nunca falou como eles viviam.
Jéssica	Eu aprendi que os negros eram escravos dos brancos e que agora não é lei escravizar os negros.	Quem pôs a lei de parar de escravizar os negros e em que ano aconteceu isso.

QUESTÕES	O QUE VOCÊ APRENDEU OU ESTÁ APRENDENDO NA ESCOLA SOBRE OS POVOS NEGROS?	O QUE GOSTARIA DE APRENDER SOBRE ELES?
Kayque	A minha professora não fala.	Muitas coisas sobre eles.
Keven	Não lembro	Sem sentido
Maria Carolina	Que a maioria sofre <i>bullying</i> .	Não sei.
Millena	Eu aprendi que a cor negra não é vergonha e sim uma raça muito bonita	Tudo sobre eles.
Monique	Eu aprendi que os negros eram escravos dos brancos.	Quase tudo.
Pedro	Estou aprendendo a escravidão [...] que os negros eram presos no porão da casa grande [...] não lembro, trabalhavam na plantação de cana.	Como surgiu a escravidão.

Fonte: Elaborada por Rutinéia Cristina Martins Silva

Ao analisar o que foi respondido, verifica-se que três alunos não conseguem dar respostas coerentes com a pergunta. No caso de Keven e Kayque, isso ocorre por desconhecimento do assunto, já quanto à aluna Maria Carolina, entende-se que a mesma associou a violência sofrida pelo negro ao *bullying*, que pode associar-se ao preconceito racial, mas, que não é objeto de estudo desta pesquisa.

Quanto aos demais, pode-se dividir as respostas nas categorias:

- Racismo;
- Influência dos meios de comunicação;
- Autoafirmação da cor;
- Submissão aos brancos;

- Escravidão;
- Maus tratos.

Quando a aluna cita o racismo, imagina-se que ela não saiba o conceito exato, mas tenha noção de que se trata de uma ação preconceituosa e que causa prejuízos físicos ou morais aos negros. Isso revela que a aluna começa a compreender o que é o direito, o que um ser humano pode ou não fazer em relação ao outro. Nessa situação, Évelyn mistura os pontos de vista legal e moral, considerando o ser chamado de preto como algo negativo:

Agora é uma lei que ficar chamando de preto é racismo.

Os meios de comunicação como teatro, cinema e televisão também são responsáveis no que se refere à divulgação de conhecimentos a respeito da história e cultura dos negros. Basta ver referências de filmes como **A cor púrpura** e **Malcom X**, realizados nos Estados Unidos da América, que mesmo em forma de superprodução e dotados de carga ideológica, fornecem uma referência histórica desses personagens reais ou não. Como referência nacional, a aluna cita a influência das telenovelas, como uma forma de conhecimento da história e cultura dos negros.

Kayque foi uma criança que participou timidamente da entrevista, respondendo que a professora não fala sobre o assunto. Todavia, a pesquisadora perguntou se ele não sabia nada mesmo sobre os negros, então o menino pareceu despertar:

De negros já ouvi histórias na escola, como o Negrinho do Pastoreio e os filmes de escravidão.

Em momento de indagações sobre o filme, o menino disse que não se lembrava de nada, mas de repente, como que iluminado, começou a descrever:

Lembrei! Chamava Besouro, tinha um negócio de escravidão, ele lutava, depois ele morria, ele tinha um filho ... (e contou muito empolgado a história do filme).

Submissão aos brancos, escravidão e maus tratos permeiam a maioria dos depoimentos. É como se houvesse uma dissociação do negro escravizado e do negro contemporâneo, de modo que, não se estabelece uma relação de causa e consequência entre ambos, como se o preconceito racial que permeia a sociedade não fosse esse elo entre ambos.

Um ponto relevante para ser lembrado é a afirmação positiva da cor, seja ela instruída por pais, professores ou outros formadores de opinião, está presente no depoimento de duas crianças. Évelyn diz:

E eu não tenho vergonha de ser negra.

Por conta disso, ao ser questionada sobre o que aprendeu sobre os povos negros, Millena responde:

Eu aprendi que a cor negra não é vergonha e sim uma raça muito bonita.

A frase parece ter sido formulada como um clichê usado para que a menina se defenda de situações em que de alguma forma é atacada por ser negra. Talvez não saiba bem ao certo em que contexto deve utilizá-la, mas, parece ter se apegado a ela para construir a sua autoestima, ainda que não tenha como certo o que sabe e o que quer saber sobre o negro. O mesmo se dá com Évelyn, que afirma que não tem vergonha de ser negra, quando não é o que está sendo perguntado. As duas buscam demonstrar valentia e autoafirmação, maneiras de se defender em um ambiente hostil. Pode-se dizer que isso também faz parte de um processo de autoaceitação, o que Millena revela quando se pergunta por que ela acha que o negro é uma cor bonita:

Antes eu não achava uma cor bonita porque os meninos me xingavam de negra, pretinha e aí eu achava que era feio, eu tinha vergonha da minha cor.

Quando questionados sobre o que querem aprender sobre os negros, as respostas são vagas: tudo, quase tudo, não sei, sem sentido, mais coisas. Isto é, respostas vagas e que pouco expressam. Quando questionada sobre quais coisas gostaria de saber mais, Évelyn respondeu:

Tipo assim [...]. Não sei explicar.

Outras duas respostas se referem à escravidão: como ela surgiu e quem fez a lei para que ela deixasse de existir. Isac quer saber como eles viviam e Graziela é curiosa a respeito dos direitos dos negros.

Graziela direcionou sua resposta sob um ponto de vista diferente ao afirmar que gostaria de saber a respeito dos direitos das pessoas negras. A pesquisadora perguntou a

ela por que os negros tinham alguns direitos diferentes dos brancos e a menina respondeu de pronto:

Porque os brancos maltratam os negros.

A resposta revela que a menina compreende que há uma disparidade social entre brancos e negros, talvez o verbo maltratar não seja o adequado para explicar a maneira como se deram as relações entre os dois grupos raciais, pois dá a impressão de uma relação maniqueísta. Contudo, é o primeiro passo para a compreensão de que se estabeleceu uma relação de desvantagens para o negro.

Sobre as respostas, o que se constata é que as crianças não tinham embasamento para responder a essa pergunta, visto que para elas, o universo negro é algo restrito ao que citaram anteriormente. Com certeza, essa foi a questão mais difícil de ser respondida, porque implicou na posse de elementos que alimentassem a curiosidade a respeito de suas próprias origens.

3.2.5.5 Escola e resolução de conflitos raciais

Uma das razões da escrita deste trabalho é a existência de conflitos por conta das diferenças raciais entre as crianças. Por isso, os sujeitos da pesquisa foram questionados sobre quais os principais conflitos surgidos na escola por causa das diferenças raciais e como a escola resolve esses conflitos.

QUADRO 18: ESCOLA E CONFLITOS RACIAIS

QUESTÕES	QUAIS OS PRINCIPAIS CONFLITOS SURGIDOS NA ESCOLA POR CAUSA DAS DIFERENÇAS RACIAIS?	COMO A ESCOLA RESOLVE ESSES CONFLITOS?
Évelyn	Eles ficam falando palavrão, xingando etc.	Não (?). Eles conversam, mas, não resolvem nada, continuam do mesmo jeito.
Graziela	Bater, agredir, falar mal, por apelido e xingar.	Falando mais coisas a respeito disso, conversando sobre os mais educados.

Isac	Nada	Resolve chamando os pais.
Jéssica	As pessoas me xingam de “neguinha do churros”, de “nega do cabelo duro”, eles falam que eu sou a menina mais feia da escola.	Não, porque eu já chorei, já tentei parar de estudar, mas nada adianta. Eu saí da minha outra escola por causa disso.
Kayque	Nessa escola nunca me xingaram	Muito bem.
Keven	Brigas, discussões	Dando suspensão e advertência.
Maria Carolina	<i>Bullying</i>	A escola chama os alunos que sofreram e os que praticaram.

QUESTÕES	QUAIS OS PRINCIPAIS CONFLITOS SURTIDOS NA ESCOLA POR CAUSA DAS DIFERENÇAS RACIAIS?	COMO A ESCOLA RESOLVE ESSES CONFLITOS?
Millena	A cor diferente não é doença porque a cor preta é bonita.	Eles chamam e conversam sobre isso e isso é o certo.
Monique	Negra, tirisa	Às vezes a diretora manda subir e fala que pra não dar bola, mas às vezes ela dá advertência.
Pedro	Não sei.	Não sei.

Fonte: Elaborada por Rutinéia Cristina Martins Silva

Ainda que não seja a intenção inicial desta tese, no que se refere ao surgimento dos conflitos, é impossível não dividir os alunos em dois grupos distintos de acordo com a escola em que estudam.

Na E.E. Ruth Cardoso, as relações raciais demonstram mais calma. Dos cinco alunos entrevistados, dois não se referem a situações de violência física ou verbal. Kayque coloca uma experiência pessoal, mas, não consegue generalizar:

Nessa escola, nunca me xingaram.

Constata-se que os outros alunos dessa escola respondem à questão, porém, com certo distanciamento: *bullying*, brigas, discussões, bater, agredir, falar mal, por apelido,

xingar. Mesmo que saibam do que se trata, não colocam suas definições como experiências pessoais. Isso também se revela quando são questionados sobre suas respostas.

Isac usou a palavra “nada” para referir-se à ocorrência de conflitos por causa das diferenças raciais e ao justificar a resposta, alegou:

Tem uns que gostam de brigar, mas por causa da cor não. Um xinga o outro mas, tirando isso...

O depoimento de Kayque reforça a fala de Isac:

Zoar eu já ouvi, mas coisas de cor assim não.

Em contrapartida, Graziela enxerga a situação de modo que o negro não seja apenas vítima:

Tem vezes que os negros não gostam que põe apelido e agredem primeiro, vão bater e xingar. Tem gente que gosta de abusar...tanto negros como brancos.

Com o mesmo distanciamento, Maria Carolina fala da situação e novamente a associa ao *bullying*:

Nem todo mundo aceita ... as pessoas negras sofrem bullying ... A pessoa fica cara a cara com a pessoa negra ... Acontece pela internet também ... acontece na escola...

As definições mostram que na realidade da E.E. Ruth Cardoso, uma escola que se situa praticamente em área central, os conflitos raciais não se apresentam de maneira contundente. Os alunos sabem da existência de situações preconceituosas.

Como citou a professora mediadora da escola, não há muitos negros e os mesmos se sentem acolhidos na escola. Joel Rufino dos Santos (1984, p. 19) auxilia na explicação dessa situação, quando define o racismo como uma ideia negativa a respeito do outro, nascida de uma dupla necessidade: se defender ou justificar a agressão. Nesse caso, as agressões são muito sutis e dão aos estudantes a impressão de que não existem ou que não são feitas diretamente a eles, o que se justifica pelo fato de não estarem competindo diretamente.

Por outro lado, na E.E. Hannah Arendt, os conflitos são declarados de tal maneira que durante a permanência da pesquisadora na escola, foi difícil reservar um tempo para conversa com a equipe gestora. Diretora, vice-diretor, professoras coordenadora e

mediadora estavam sempre às voltas com alunos e pais por conta de conflitos diversos, inclusive os existentes por conta da não aceitação das etnias. Inseridas em um ambiente, as crianças demonstraram ter uma vivência prática da vulnerabilidade social ao ilustrarem suas respostas com histórias de vida, diferente de seus colegas da E.E. Ruth Cardoso, que falam de um preconceito do qual ouvem falar e eximem sua participação das respostas dadas.

A respeito dos conflitos raciais, apenas Pedro diz não saber, mas ao continuar a conversa, alega:

Aqui tem muitas brigas, xingamentos, discussões, essas coisas [...].tem gente que separa, tem gente que ajuda, pulam o muro para vir brigar.

Nos depoimentos dos alunos, percebe-se o domínio das agressões verbais. A pergunta foi a que causou maior ansiedade, de modo que não conseguiam responder racionalmente. Após relatar os xingamentos sofridos cotidianamente (vide resposta colocada na tabela), Jéssica desabafa:

Eu tenho muito orgulho da minha cor, mas tem vez que as pessoas me xingam e eu choro.

Millena também tenta defender-se valorizando a cor:

Cor diferente não é doença porque a cor preta é bonita.

Constata-se que a afirmação positiva da cor se configura como uma estratégia de defesa, mas que não impede o sentimento negativo que se instala nessas crianças por causa da desvalorização de suas pessoas justificada pela cor de pele. Uma das maiores causas de revolta deriva do sentimento de traição, de quem acreditam que deveria fazer coro e não reforçar as agressões, como Millena denuncia:

Tem gente que xinga também, mas não são “braaancos” não, só um pouquinho mais claros que nós e ficam fazendo graça.

O depoimento de Millena revela que alunos pardos, os quais se considera afrodescendentes procuram não se identificar com os colegas negros, usando a agressão verbal como uma forma de se mostrarem diferentes. A menina ainda relata o que pensa a respeito do por que começam as agressões físicas:

Muitas vezes brigam por causa da cor: eles mexem, xingam a cor dele, xingam a mãe e acabam não gostando, aí é que começa a briga....

Por fim, Monique, aluna que é filha adotiva de uma família de pessoas de pele predominantemente branca, relata uma situação-limite referente aos conflitos raciais que podem surgir na escola:

Lá onde eu estudava (escola de anos iniciais do Ensino Fundamental) tinha um menino que vivia me xingando de negra fedida, tudo que era nome feio ele me xingava. Minha mãe foi na escola conversar muitas vezes e não adiantou. Um dia, ele me chamou de tudo isso na frente do meu irmão (já adulto), ele não aceitou e processou a mãe do menino. Aí minha mãe recebeu R\$3000,00 de indenização.

A pesquisadora pergunta à menina se ela achava que a atitude adiantou:

Adiantar não adiantou não [...] eu continuei estudando lá, ele nem olhava pro meu lado [...] é, ele parou.

Quando se pergunta a ela se o menino deixou de achar que ela era tudo aquilo, é incisiva:

Deixou não.

Constata-se que ao relatar sua história, a menina compreendeu que as relações se deram no campo legal, isto é, o menino ultrajou uma lei e por isso teve que pagar em dinheiro. Todavia, sua fala demonstra que sabe que no íntimo do agressor, houve inibição mas, não uma mudança real de atitude, permanecendo o preconceito velado, já que sua expressão é alvo de punição.

Sobre como a escola procura resolver esses conflitos, não houve hiato entre as respostas das duas escolas, seis das dez crianças entrevistadas apontaram formas de diálogo como um caminho para a reflexão sobre o assunto. Um aluno apontou a advertência e a suspensão, que sem esclarecimento resultam apenas em punição infrutífera, uma vez que não se provoca reflexão e questionamento naqueles que promoveram a agressão física ou verbal.

Jéssica é a mais indignada e não cita o diálogo em seu depoimento por acreditar que o mesmo não resolve o problema:

Não, porque eu já chorei, já tentei parar de estudar, mas nada adianta. Eu saí da minha outra escola por causa disso.

Após ser questionada sobre sua resposta, desabafa:

Quando venho aqui nessa sala (estávamos na sala de coordenação), elas (profissionais da equipe gestora) conversam comigo, elas falam que não é para a gente se rebaixar para ninguém porque nossa cor é bonita, mas na maioria das vezes a gente não consegue esquecer...queria era que chamasse os pais deles para poder conversar sobre isso...já saí até de outra escola por causa disso.

Ao ouvir o depoimento revoltado de Jéssica, é impossível não lembrar do depoimento de Vanda sobre a resiliência que recomenda aos alunos. Nesse caso, a sensação de injustiça e/ou impunidade é muito maior que a valorização que sentem a respeito de si próprios, o que impede a construção de uma imagem positiva de si.

Com uma dose menor de revolta, Millena cita a mesma situação e cita a omissão dos professores:

A coordenadora toma as providências, conversa, fala que não pode, liga para os pais. Os professores da classe tem vez que não dá nem bola.

Quando a pesquisadora pergunta se não conversam, a menina faz um movimento negativo com a cabeça e termina:

Às vezes traz para a Vanda e até para a Luci (diretora).

A situação relatada por Millena revela a inabilidade do professor para lidar com os conflitos de ordem racial e de outra natureza, transferem a responsabilidade para os gestores e fogem de situações que exigem diálogo e esclarecimento. Não se pode negar que os gestores também têm como função auxiliar em questões disciplinares – nesse caso, também são relativas a valores e normas de convivência –, no entanto, não se pode reduzir o valor da sala de aula como um espaço de diálogo e discussão.

De modo geral, a escola, em seu conjunto busca resolver as questões relativas aos conflitos raciais por meio do diálogo, mas surgem as dificuldades por conta da própria formação do educador, inábil para lidar com situações polêmicas e para aprender a lidar com seus próprios preconceitos. O caminho encontrado, por vezes, é moralizar ou criminalizar a situação, sem trazê-la para uma discussão ética, com o objetivo de fazer com que os alunos reflitam.

Não se pode negar que o diálogo é um caminho longo porque leva a um esclarecimento que precisa ser construído durante anos. Enquanto não se constroi, aos estudantes fica a sensação de impunidade revelada no depoimento de Évelyn:

Conversam e não adianta nada porque só conversam, eles vão lá e xingam de novo, não adianta conversar.

Quando se pergunta a ela por que xingam de novo, ela resume, brava:

Não sei [...] xingam para fazer graça.

3.2.5.6 Como deveriam ser resolvidos os conflitos raciais na escola

Durante a entrevista da qual participaram, os alunos tiveram a oportunidade de colocar as suas impressões a respeito dos conhecimentos acerca dos povos negros e dos conflitos que se estabelecem por conta das diferenças raciais. De certo modo, verifica-se que ao longo da conversa, puderam pensar sobre as questões propostas, relembrar situações às quais foram submetidos e principalmente refletir sobre elas, de maneira proporcional ao que a sua maturidade biológica permite. Esse processo de reflexão é necessário à resposta da questão final, que exige deles abstração suficiente para pensar como deveriam ser resolvidos os conflitos em questão, o que se revela no seguinte quadro:

QUADRO 19: COMO DEVERIAM SER RESOLVIDOS OS CONFLITOS RACIAIS

	COMO ESSES CONFLITOS DEVERIAM SER RESOLVIDOS?
Évelyn	Levar advertência e chamar a mãe.
Graziela	Com respeito, com os pais e os diretores.
Isac	Não sei.
Jéssica	Bom, eu acho que isso não tem solução.
Kayque	Com muita atenção.
Keven	Chamando os pais para conversar com eles.
Maria Carolina	Deveriam ser resolvidos com ao menos uma aula sobre bullying (discriminação racial)
Millena	Conversando.
Monique	Suspensão.
Pedro	Não sei.

Fonte: Elaborada por Rutinéia Cristina Martins Silva

Ao ouvir as respostas, pode-se constatar que a grande parte dos alunos considera que as atitudes de preconceito racial advindas dos colegas devem ser tratadas como outros tipos de atos de indisciplina, o que se resolve chamando os pais dos envolvidos e/ou dando advertências e suspensões. Os alunos citam tais medidas porque são as ações mais comuns por parte dos gestores quando se refere a atos que infringem as regras escolares de conduta.

As atitudes preconceituosas são vistas de maneira tão pontual, que chega-se a acreditar que a mudança de ambiente pode amenizar as relações conflituosas, o que Évelyn revela em seu depoimento, quando questionada se mudar de escola é melhor:

Ahn hã [...] Aqui eles ficam me xingando, batendo, fumando aqui na escola e não acontece nada.

A resposta da estudante revela sentimentos derivados do sofrimento de injustiça, como a sensação de impunidade para quem comete abusos de ordem física e psicológica, expondo desde tenra idade crianças e adolescentes a problemas sociais como o preconceito, o vício e a violência física. Junta-se a isso a desvalorização da escola da qual faz parte, quando imagina que em outro lugar a convivência seria melhor, o que poderia ocorrer ou não. Assim, a criança se sente convivendo em um ambiente hostil, em que o preconceito não é a única agressão sofrida.

Analisando tais respostas, depreende-se que as crianças não conseguem compreender a situação em sua totalidade, visto que a punição vem sancionar a ação em si, como se fosse algo isolado que ocorre fora de um contexto, mas não interfere no processo de formação social de cada um, que exige uma proposta de realização em longo prazo de discussões e esclarecimento a respeito das diferenças raciais e o papel de cada grupo racial e/ou étnico na constituição populacional do país.

Um fato relevante é que o diálogo aparece nos depoimentos de três alunos como uma alternativa de trabalho a ser desenvolvido pela escola, mas que também deve acontecer em parceria com a família, como no depoimento de Kayque, que responde que os conflitos devem ser resolvidos com muita atenção, o que não traz apontamentos precisos de quais ações seriam necessárias para isso, mas em momento de conversa individual, o adolescente esclarece:

Vem na diretoria e a diretora resolve, chama os pais, conversa...

Questionado sobre a eficiência dessa conversa, o menino responde:

Ich [...] aí fica difícil [...] se chamar a mãe na escola [...] tipo [...] fica de castigo.

Keven confirma a definição de Kayque alegando que os conflitos deveriam ser resolvidos chamando os pais para conversar. Sobre isso, Millena opina sobre qual seria o conteúdo da conversa para que os conflitos realmente sejam resolvidos:

Chamar o pai e mãe e falar que não é certo ofender a cor e falar da família, perguntar para o colega porque está falando de mim ou da minha mãe.

A proposta da aluna revela a sua crença de que deve haver diálogo, esclarecimento e reflexão, uma vez que propõe um questionamento ao colega que buscou ofender outro devido a seus atributos físicos.

Como demonstrou ao longo da entrevista, a aluna Jéssica não acredita que haja solução para os conflitos oriundos da falta de respeito às diferenças raciais na escola e quando indagada sobre por que essas questões não têm solução, a mesma responde, taxativa:

Porque todas as vezes que vim aqui não resolveu, eu acho que não resolve.

O depoimento de Jéssica revela uma situação de falta de esperança, o que a torna impotente perante a situação à medida que quando não se acredita nas intervenções, não se vai buscá-las.

A fala de Jéssica dos dizeres de seus colegas porque os mesmos têm duas posturas distintas: acreditar em soluções pontuais como as advertências e suspensões ou soluções processuais pautadas no diálogo paulatino frente às situações conflituosas. Em análise à postura de cada estudante durante as entrevistas, constata-se que a sua compreensão sobre o assunto, assim como as suas propostas de solução relacionam-se intrinsecamente com suas experiências de vida. Jéssica não conta nenhuma história específica como Monique, mas verifica-se que em sua vida, as marcas do preconceito racial são agravadas com a ação de outros tipos de violência e por essa razão se tornam muito profundas.

As respostas demonstram que os estudantes possuem um leque muito curto de sugestões para serem dadas. Isso revela que a questão é pouco discutida posto que a solicitação de ideias e opiniões soou como um elemento novo sobre o qual aqueles que não tinham experiências marcantes tiveram maiores dificuldades para se expressar. Como já se

citou, essa ação – falar sobre o que não se vive diretamente – seria um processo de muita abstração para estudantes tão jovens.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Gotas de Canto

*Por que me perguntaram
Se eu sou um negro,
Se eu sou um branco,
Se eu sou um amarelo?*

*Por que me perguntaram
Pelo tamanho do meu nariz,
Pela grossura dos meus lábios,
Pela cor de minha pele,
Pelos nomes dos meus deuses?*

*Vinde a mim, meu irmão!
Abre-me teu coração!*

*Porque eu não sou um negro,
Eu não sou um branco,
Eu não sou um amarelo.*

Abre-te a mim, meu irmão!

*Porque eu sou um homem
Um homem de todos os tempos,
De todos os espaços
Um homem!
Um homem!
Como você!
Como você!*

(UNESCO)²⁹

Fazer as considerações finais de um trabalho acadêmico é, ou ao menos deveria ser, o ato de revisitar os objetivos iniciais e avaliar o que foi alcançado, o que deixou a desejar ou até mesmo o que superou as expectativas, delineando novos contornos adquiridos pela pesquisa. Assim, volta-se aos objetivos propostos no projeto de pesquisa entregue em setembro de 2010, ocasião da entrega do projeto definitivo ao Programa de pós-graduação em Serviço Social da UNESP.

O objetivo geral desta pesquisa foi verificar como os alunos negros matriculados na 5ª série/6º ano avaliam o trabalho pedagógico realizado nas escolas no que se

²⁹ Poema encontrado na contracapa do CD Identidade, cidadania e cultura negra, editado pela Diretoria de Ensino de Franca. UNESCO, sigla que designa a **A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO)** fundou-se em 16 de novembro de 1945 com o objetivo de contribuir para a paz e segurança no mundo mediante a educação, a ciência, a cultura e as comunicações.

refere à educação para as relações etnicorraciais. Para chegar a essa conclusão final, esse objetivo foi desdobrado em objetivos específicos que previam:

Realização de pesquisa bibliográfica, visando à construção de um referencial teórico que nos possibilite compreender aspectos referentes à construção do preconceito racial no Brasil em período posterior à abolição da escravatura (1888);

Compreensão do processo de desconstrução do preconceito apresentado na segunda metade do século XX, no que se refere à legislação e à função da escola no sentido de transformação da legislação em currículo;

Pesquisa junto às instituições escolares selecionadas para o conhecimento do trabalho referente ao esclarecimento sobre as diferenças etnicorraciais e à resolução de conflitos surgidos por conta da não-aceitação das mesmas;

Pesquisa junto aos alunos, sobre como concebem o trabalho realizado pela escola a respeito do tema em questão.

Partindo do objetivo geral, em que se busca saber a avaliação de alunos da 5ª série/6º ano a respeito do trabalho da escola no que se refere à questão racial, verificou-se a necessidade de se conhecer o contexto em que essa prática acontece. Para isso, com referências em uma proposta materialista histórica, buscou-se conhecimentos que oferecessem condições de compreender a trajetória das relações entre os grupos raciais no Brasil.

A contribuição acadêmica desses conhecimentos se deu no sentido de que, excetuando-se os fatos relacionados ao processo de abolição, os demais acontecimentos não haviam sido estudados da forma com que foram apresentados nesta tese. Ao contrário, nos programas escolares conhecidos, ou mesmo, nos programas de curso de universidades, não há um estudo sistemático sobre o surgimento do preconceito racial. Essa pedagogia se estrutura apenas no fato de negros terem sido escravizados no passado e no presente terem como consequência a ocupação de posições subalternas ou marginais na sociedade. Questões relativas ao ideal de branqueamento e propaganda negativa a respeito do negro são estudadas a fundo somente por especialistas.

Concebe-se que a ausência dessas explicações deriva do fato de o preconceito racial no Brasil ser algo velado, que há poucas décadas se assume coletivamente, mas, não individualmente. Ou seja, se os indivíduos não se concebem como preconceituosos, é impossível afirmar que no país existe preconceito, uma vez que, os indivíduos formam a coletividade nacional. Assim, o surgimento e a propagação do preconceito racial é algo que não se colocou como objeto de estudo por estar em contradição com o mito da democracia racial, amplamente divulgado no estudo das relações raciais brasileiras.

Sobre o estudo de tais relações, autores como Florestan Fernandes e Roger Bastide foram pouco citados neste trabalho, mas sua obra pode auxiliar na compreensão de como o negro foi inserido na sociedade brasileira uma vez que foi excluído das oportunidades de crescimento, tanto que, ocupou um lugar delimitado na sociedade. Novos estudos, teorias, reivindicações e legislações oriundos dos movimentos sociais visam ampliar os limites desse lugar marcado na sociedade, para que o futuro das populações negras não permaneça determinado negativamente.

Analisar o processo que se entende como desconstrução do preconceito exigiu um exercício de reflexão para compreender que as ações que levaram a isso não foram fruto apenas da bondade e esclarecimento de legisladores. Sobre isso, mesclam-se de um lado as lutas e resistência dos movimentos de defesa dos povos negros, que desde os tempos de colonização não se calaram à escravidão e dominação, buscando sempre melhores condições de inserção na sociedade. Por outro lado, a sociedade capitalista não comporta mais seres escravizados ou subempregados. Sem autonomia política e econômica, tornam-se um ônus para a sociedade, que deve buscar recursos para a sua manutenção.

Estudar o processo de desconstrução do preconceito racial foi uma oportunidade de conhecer elementos da história do negro na sociedade brasileira e não apenas do que concebiam a seu respeito e das relações daí estabelecidas. Foi mudar o ponto de vista que previa enxergar o negro enquanto objeto para enxergá-lo enquanto sujeito histórico. Essa relação pode ser verificada quando se estuda a legislação que trata do negro e mostra inicialmente um grupo racial totalmente submisso aos interesses de grupos dominantes. Contudo, essa imagem submissa vai paulatinamente cedendo lugar a uma concepção ativa, demonstrada quando se estuda as formas utilizadas pelos negros para resistir à dominação e identificadas as suas qualidades, como no movimento de celebração ao negro que, para muitos pode ser considerado como um movimento acrítico, mas que não perde o seu caráter de resistência.

As ações afirmativas se colocam em um contexto de desconstrução, mas também de reafirmação do preconceito racial. Auxiliam no processo de desconstrução porque têm como objetivo primordial oferecer aos negros as mesmas oportunidades de instrução e emprego oferecidas aos brancos, o que em longo prazo pode fazer com que o negro saia da subalternidade social e construa um relacionamento horizontal com outros grupos raciais, com rivalidades e antipatias, como nos diversos tipos de relações sociais, mas, sem hierarquias.

Por outro lado, essas ações constituem em um elemento fomentador do preconceito racial porque aguçam a competitividade entre negros e brancos, uma das

principais situações que desencadeiam reações preconceituosas. Isso faz com que pessoas brancas, sem compreensão das injustiças historicamente construídas contra os negros, sintam-se injustiçadas por terem que “ceder” vagas aos negros. Soma-se a isso o oportunismo de pessoas que em outras situações não se identificariam como negras, mas, nos momentos em que podem ser favorecidas o fazem. A culminância disso é a criação de uma rivalidade em que ambos os grupos se vêem injustiçados: negros por um passado de opressão e brancos por um presente de perda de espaço social.

No desenvolvimento da pesquisa não se teve a ingenuidade de imaginar que o preconceito estivesse totalmente acabado por meio de ações legais e educacionais. Entende-se que a construção do preconceito foi um processo histórico planejado e, da mesma forma, deve ocorrer com a sua desconstrução, a qual requer mais ações planejadas para que o negro seja integrado à sociedade de maneira igualitária e deixe de sofrer com as marcas da diferença em relação a outros povos. No atual estágio, verifica-se que há melhorias na sua condição, mas, ainda há prejuízos dos povos negros tanto no que se refere ao conhecimento de sua cultura como no tratamento social recebido.

Dessa maneira, a primeira etapa desta pesquisa, que foi a pesquisa bibliográfica relaciona-se com a última parte: em primeiro lugar, buscou-se compreender como foi construído o preconceito racial e como se tem buscado a sua desconstrução no sentido de possibilitar ao negro uma posição justa na sociedade. No entanto, só se poderia ter a medida do grau de realização desse trabalho se os principais interessados fossem ouvidos, como foi possível no decorrer da pesquisa de campo realizada.

Entende-se que esta pesquisa cumpre um papel social quando ouve crianças e jovens para averiguar quais as suas impressões a respeito de algo que vivenciam e que lhes é oferecido cotidianamente na escola. Ouvi-los é saber se o trabalho realizado é realmente eficiente, se cumpre os objetivos a que se destina, o que falta e o que supera as expectativas. Em qualquer serviço prestado, a melhor avaliação é ouvir os usuários para que as intervenções a serem realizadas posteriormente sejam realmente eficazes.

Nesta pesquisa, 10 crianças e jovens com idade compreendida entre 10 e 12 anos foram ouvidos e tiveram as suas impressões relatadas, o que possibilitou compreender como o trabalho com a questão racial tem sido realizado na escola e, principalmente, como esses estudantes enxergam o que tem sido feito. Da mesma maneira que foi importante ouvir os alunos, também foi importante ouvir os representantes da escola, realizadores do trabalho de ensino da história e cultura africana e afrobrasileira e de resolução de conflitos por conta das diferenças raciais.

Aos depoimentos dos estudantes juntaram-se os depoimentos dos professores e gestores escolares, formando o panorama de ações e contradições a respeito do tema estudado, visto que se constatou que a escola realiza ações para o desenvolvimento do trabalho pedagógico com a questão racial, mas em alguns pontos o trabalho gera contradições.

A pesquisa de campo revelou que há um planejamento sério a respeito do ensino de história e cultura africana e afrobrasileira, o que conta com estudos, orientações e acompanhamento do trabalho realizado por parte de membros da Diretoria de Ensino de Franca e gestores escolares. Todavia, percebe-se que há resistência por parte de professores e coordenadores escolares devido à dificuldade em realizar mudanças em práticas pedagógicas já cristalizadas, já que a inserção ou ao menos a modificação de um assunto no currículo exige estudo e reelaboração de tais práticas. Junta-se a isso o próprio preconceito, assumido ou não, por parte dos professores que os impede de considerar a relevância do tema.

Um fator que se mostra não apenas nessa pesquisa, mas, em diversas situações, é a resistência a ações que veem propostas pelo Estado que, em uma proposta marxiana, deve representar os interesses da população. Essa resistência advém do fato de se considerar que as propostas advindas do governo são inviáveis por serem dotadas de carga ideológica que visa favorecer as classes dominantes em detrimento das classes menos favorecidas econômica e socialmente. Em alguns casos, professores com uma capacidade de análise reduzida compreendem as ações propostas apenas como determinações da Diretoria de Ensino, sem analisar os benefícios educacionais que delas podem redundar.

Não se pode ser ingênuo e acreditar que as ações são neutras. Todas são dotadas de um viés político e ideológico, uma vez que, a própria Lei 10.639/2003 é fruto de um ato político realizado pelo representante de um partido que se viu apoiado por representantes do movimento social de defesa às causas dos negros. Entretanto, é necessário considerar que propostas curriculares são de natureza pública e elaboradas por pessoas egressas de universidades, com títulos acadêmicos e com amplos conhecimentos a respeito do tema estudado, o que faz com que essas propostas tenham credibilidade, ainda que como todo documento ou material de estudo, devam ser analisadas com critério.

Analisar aspectos referentes à questão racial na escola significou fazer um recorte temático na amplitude que é estudar as relações raciais. Nessa etapa, assim como na pesquisa de campo, a escola deixou de ser vista como o ambiente de trabalho da pesquisadora, mas como um *lócus* de práticas sociais, uma mostra significativa da realidade. Desse modo, o segundo capítulo foi um elo não apenas numérico, mas teórico entre o primeiro e o terceiro

porque foi o casamento entre as questões teóricas propostas no primeiro capítulo e as questões práticas apontadas na pesquisa de campo.

O estudo de teóricos e documentos institucionais a respeito da temática da história, cultura africana, afrobrasileira e do preconceito racial na escola possibilitou não apenas a aquisição de conhecimentos sobre o tema, mas, do direcionamento a ser dado nas instituições escolares. Foi possível verificar que o período posterior à década de 1990, com a promulgação dos Parâmetros Curriculares Nacionais e outros documentos, desencadeou a abertura de novos horizontes para o estudo da temática. Isso se justifica pelo fato de o negro não ser concebido apenas de maneira unilateral, como um componente da formação do povo brasileiro, mas sob vários ângulos em um eixo transversal dos PCNs intitulado Pluralidade Cultural.

Influências internacionais como a Conferência de Durban, pedagógicas, como a edição dos PCNs e legais como a promulgação da Lei 10.639/2003 e as ações afirmativas, formaram um conjunto de ações que causaram uma reformulação na identidade e na maneira de se lidar com o negro na sociedade brasileira. Arrisca-se a dizer que se inicia um processo de empoderamento que, embora lento e gradual, dá indícios de ser contínuo.

Como já se citou, essa pesquisa de campo se coloca como uma ação que faz parte desse processo, uma vez que, ouvindo crianças e jovens para verificar o impacto do trabalho realizado pela escola, é possível avaliar a aplicação da lei e das propostas curriculares relacionadas à questão racial.

Assim, encerra-se esta pesquisa com a confirmação da hipótese mencionada no momento da entrega do projeto de pesquisa, acrescentando-se apenas algumas nuances.

No que se refere aos professores e gestores, o contato com a realidade educacional dava indícios para que se esperasse encontrar um discurso condizente com as atuais tendências sociais e pedagógicas, que visam a inclusão social de todos os segmentos. Na prática, esperava-se ver um misto de tendências atuais e tradicionais, reflexo de um momento de mudança de paradigmas. A pesquisa fez com que essa expectativa fosse atendida, ainda que não se esperasse a realização de um trabalho tão sistemático por conta de órgãos centrais e formações especificamente voltadas ao tema. Todavia, os depoimentos de gestores confirmam que a resistência de professores e coordenadores ainda significa um entrave para a realização plena de um trabalho de formação de professores e que causa lacunas na formação dos alunos.

Quanto aos alunos, esperava-se entrevistar crianças sabedoras dos conteúdos estudados, porém, com sentimentos ainda confusos no que tange ao “ser negro” e suas

relações com as outras etnias. Os estudantes entrevistados mostraram-se confusos também quanto aos conteúdos estudados, verificando-se que havia divergências entre as escolas participantes e no interior de cada escola, visto que, com cinco anos de escolaridade obrigatória, as crianças e jovens já apresentavam uma bagagem cultural muito diversificada. As respostas relacionadas ao preconceito sofrido se apresentaram de maneira mais homogênea, uma vez que havia experiências comuns, com a variação de intensidade em cada situação vivenciada: para alguns, o sofrimento causado pelo preconceito era algo vivo e foi descrito com muita emoção e para outros, apresentou-se como algo velado, mas, existente.

Sendo assim, a conclusão que se pode tirar a respeito do trabalho com a questão racial é que muito foi feito em relação ao ensino de conteúdos, seja por um viés conservador ou crítico. Quanto ao preconceito racial, ainda há muitas dificuldades relacionadas à aceitação de que o mesmo existe e que não são situações isoladas. Isso é representado na fala de uma das gestoras entrevistadas, quando a mesma assume que já é uma realidade tratar de conteúdos relativos ao estudo da história e cultura africana e afrobrasileira, mas não se consegue mudar atitudes, ou seja, diminuir paulatinamente o preconceito racial na instituição escolar. Por conseguinte, há muita dificuldade no que se refere à discussão do assunto. Por fim, verificou-se que nas últimas décadas muito foi feito, mas há muito por fazer no que se refere ao trabalho pedagógico com a questão racial na escola.

REFERÊNCIAS

- AÍMOLI, M. et. al. **Orientação técnica:** memórias e tradições afrodescendentes consolidando ações: a Lei 10.639/03 no currículo de ciências humanas. Franca: Diretoria de Ensino de Franca, 2013. pte. 3.
- ALBIN, R. **Martinho da Vila** Disponível em: <www.dicionariompb.com.br/martinho-da-vila/biografia> Acesso em: 30 dez. 2012.
- ALLPORT, G. W. Preconceito. In: DICIONÁRIO de sociologia Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/502309/DICIONARIO-DE-SOCIOLOGIA>> Acesso em: 14 ago. 2012.
- ALMEIDA, D. S. O. (Org.). **Pesquisa qualitativa:** em busca do significado. Franca: Ed. UNESP/FCHS, 2012. (Educação: linguagens, v. 1).
- _____. **Escola e questão racial:** a avaliação dos alunos. Franca: Ed. UNESP/FCHS, 2010 (Projeto de pesquisa).
- _____.; SAMPAIO, F. Análise de conteúdo. In: _____. (Org.). **Pesquisa qualitativa:** em busca do significado. Franca: Ed. UNESP/FCHS, 2012. (Educação: linguagens, v. 1).
- ALVES-MAZZOTTI, A.; GEWANSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais:** pesquisa quantitativa e qualitativa. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 2004.
- ANDRADE, L. **Educação infantil:** discurso, legislação e práticas institucionais. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.
- APPLE, M. W. **Ideologia e currículo.** Tradução de Vinícius Figueira. 3. ed. São Paulo: Artmed, 1982.
- ARAÚJO, F. **Abolicionismo** Disponível em: <www.infoescola.com/historia/abolicionismo/>. Acesso em: 8 ago. 2013.
- AULETE. **Afrodescendente** Disponível em: <aulete.uol.br/afrodescendente>. Acesso em: 14 maio 2013a.
- BARBOSA, D. **Interdisciplinaridade** Disponível em: <www.dicionarioinformal.com.br/interdisciplinaridade>. Acesso em: 13 maio 2013.
- BARBOSA, M. **Relações étnico-raciais e progressão continuada:** o difícil diálogo com a inclusão. 2010. 262 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, 2010.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** 3. ed. São Paulo: Ed. 70, 2004.
- BARROS, R. Fundamentos da educação. In: MENESES, J. et al. **Estrutura e funcionamento da educação básica:** leituras. São Paulo: Pioneira, 1998.

BASTIDE, R.; FERNANDES, F. **Branco e negro em São Paulo**: ensaio sociológico sobre aspectos da formação, manifestações atuais e efeitos do preconceito de cor na sociedade paulistana. 4. ed. São Paulo: Global, 2008.

BENTO, M. **Cidadania em preto e branco**: discutindo as relações raciais. São Paulo: Ática, 1999.

BLAJBERG, J. O legado do apartheid formal e os desafios enfrentados na reconstrução e desenvolvimento na África do Sul In: MUNANGA, K. (Org.). **Estratégias e políticas de combate à discriminação racial**. São Paulo: EDUSP : Estação Ciência, 1996.

BLAJBERG, S. As idiosincrasias raciais brasileiras na formulação das políticas públicas em vista da eliminação do apartheid formal na África do Sul. In: MUNANGA, K. **Estratégias e políticas de combate à discriminação racial**. São Paulo: EDUSP : Estação Ciência, 1996.

BLASIUS, L. **Resiliência**. Disponível em: <www.dicionarioinformal.com.br>. Acesso em: 13 maio 2013.

BOBBIO, N. **Dicionário de Política**. 11. ed. Brasília, DF: Ed. UnB, 1998. v. 1.

BRANDÃO, A. (Org.). **Modos de fazer**: caderno de atividades, saberes e fazeres. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010. (Cor da cultura, v. 4, 5).

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente** (Lei 8069 de 13 de julho de 1990): constituição e legislação relacionada. São Paulo: Secretaria de Estado de Relações Institucionais, 2008.

_____. Lei nº 4024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 27 dez. 1961. p. 11429 Disponível em: <www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-norma-pl.html>. Acesso em: 3 ago. 2013.

_____. Lei 5692 de 11 de agosto de 1971. Fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º grau e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 12 ago. 1971. p. 6377. Disponível em: <www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-norma-pl.html>. Acesso em: 3 ago. 2013.

_____. Lei nº 7716, de 5 de janeiro de 1989. Define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 6 jan. 1989. p. 484. Disponível em: <www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1989/lei-7716-5-janeiro-1989-356354-retificacao-26944-pl.html>. Acesso em: 3 ago. 2013.

_____. Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9394, 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 União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 10 jan. 2003. p. 1. Disponível em: <www2.Camara.leg.br/legin/fed/lei/2003/lei-10639-9-janeiro-2003-493157-norma-pl.html>. Acesso em: 3 ago. 2013

BRASIL. Lei 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 7 fev. 2006. p. 1. Disponível em:

<www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2003/lei/lei-11274-6-fevereiro-2006-540875-publicacaooriginal-42341-pl.html> Acesso em: 9 ago. 2013

_____. Lei 12.288, de 20 de julho de 2010. Institui o Estatuto da Igualdade Racial, altera as Leis nºs 7716, de 5 de janeiro de 1989, 9029 de 13 de abril de 1995, 7347 de 24 de julho de 1985 e 10.778, de 24 de novembro de 2003. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 21 jul. 2010. Disponível em: <www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2010/lei-12288-20-julho-2010-607324-publicacaooriginal-128190-pl.html>. Acesso em: 3 ago. 2013.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Lei 9394 de 20.12.1996 (Lei Darcy Ribeiro) – Plano nacional de educação: Lei 10172 de 10 de janeiro de 2001. 2. ed. revista, atualizada e ampliada. Bauru: EDIPRO, 2001a. (Série legislação).

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: apresentação dos temas transversais: ética. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2001b.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: história. Brasília, DF: Ministério da Educação, 1998.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: história e geografia. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2001c.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: pluralidade cultural: orientação sexual. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2001d.

_____. Resolução do Conselho Nacional de Educação nº. 1, de 17 de junho de 2004 In: PALMA FILHO, J. C. (Org.). **Legislação educacional**. São Paulo: Ed. UNESP, 2005. (Pedagogia cidadã: Cadernos de formação, v. 2).

CAMARGO, O. **Solano**: vento forte da África Disponível em:

<www.portalafr.com.br/literatura/solano/solano.htm>. Acesso em: 24 dez. 2012.

CAVALLEIRO, E. (Org.). **Racismo e anti-racismo na educação**: repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001.

CHIZOTTI, A. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais **Revista portuguesa de Educação**, Braga, 2003, v. 16, n. 2 Disponível em:

<<http://redalyc.uaemex.mx/pdf/374/37416210.pdf>>. Acesso em: 10 jul 2011.

COLL, C. et. al. **O construtivismo na sala de aula**. Tradução de Cláudia Schilling. 6. ed. São Paulo: Ática, 2006.

DADIÉ, B. **Eu vos agradeço, meu Deus...** Disponível em:

<nuvensnirvanicas.blogspot.com.br/2008/09/bernard-dadi.html>. Acesso em: 27 dez. 2012.

DALBÉRIO, O.; JOSÉ FILHO, M. (Org.). **Os desafios da pesquisa**. Franca: Ed. UNESP/FHDSS, 2006a.

_____. A pesquisa científica e os desafios na utilização dos instrumentos para a coleta de dados In: _____.; JOSÉ FILHO, M. (Org.). **Os desafios da pesquisa**. Franca: Ed. UNESP/FHDSS, 2006b.

DAVID, A. **Tutores e tutelados**: a infância desvalida em Franca (1850-1888). 1997. 147 f. Dissertação (Mestrado em História) – Faculdade de História, Direito e Serviço Social, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Franca, 1997.

DELANO, N. **Bernard Dadié**: les couleurs du monde. Disponível em: <www.colby.edu/french/fr128/cldelano/biographie.htm>. Acesso em: 24 dez. 2012.

DICIONÁRIO ONLINE DE PORTUGUÊS. **Significado de conflito**. Disponível em: <www.dicio.com.br/conflito/>. Acesso em: 11 maio 2013.

DIRETORIA DE ENSINO DE OURINHOS. **Resolução SE-1**, de 20 de janeiro de 2011, Dispõe sobre o exercício das atribuições de Professor Mediador Escolar e Comunitário do Sistema de Proteção Escolar e dá providências correlatas Disponível em: <deourinhos.edunet.sp.gov.br>. Acesso em: 30 abr. 2013.

DIRETORIA DE ENSINO DE PRESIDENTE PRUDENTE. **Núcleo pedagógico** Disponível em: <depresidentepudente.edunet.sp.gov.br/oficina.htm>. Acesso em: 12 abr. 2013

DIRETORIA DE ENSINO REGIÃO DE FRANCA. **Identidade, cidadania e cultura negra**. Franca: Diretoria de Ensino, 2003 (1 CD-ROM).

_____. **Identidade, cidadania e cultura negra**. Franca: Diretoria de Ensino, 2005 (1 CD-ROM).

DOMINGUES, P. **Movimento negro brasileiro**: alguns apontamentos históricos Disponível em: <www.pco.org.br/conoticias/lermateria.php?mat=13407>. Acesso em: 4 jan. 2013.

_____. Movimento negro brasileiro: história, tendências e dilemas contemporâneos **Dimensões**, Vitória, v. 21, p. 101-124, 2008 Disponível em: <www.ufes.br/ppghis/dimensoes/artigos/Dimensoes21_PetronioDomingues.pdf>. Acesso em: 4 jan. 2013.

E-BIOGRAFIAS. **Chico Buarque** Disponível em <www.e-biografiasnet/chico_buarque/>. Acesso em: 2 ago. 2013.

ESCOLA ESTADUAL STEFAN ZWEIG. **Espaço ATPC** Disponível em: <www.eestefanzweig.com/2012/12/espaco-atpc.html>. Acesso em: 8 maio 2013.

ESTADOS E CIDADES. **Escolas estaduais e municipais de Franca** Disponível em: <www.estadosecidades.com>. Acesso em: 2 mar. 2012.

FERNANDES, F. **O negro no mundo dos brancos**. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1972.

FERREIRA, A. Raça. In: **Novo Aurélio século XXI: o dicionário de língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FERREIRA, M. **Kizomba, festa da raça**. Disponível em: <letra.mus.br/martinho-da-vila/287389/>. Acesso em: 30 dez. 2012.

FONSECA, D. J. A história, o africano e o afro-brasileiro In: MALATIAN, T. M.; DAVID, C. M. (Org.). **Ensino de história**. São Paulo: Ed. UNESP, 2006. (Pedagogia cidadã. Cadernos de formação).

_____. **Políticas públicas e ações afirmativas**. São Paulo: Selo Negro, 2009. (Consciência em debate).

FONSECA, M. As primeiras práticas educacionais com características modernas em relação aos negros no Brasil In: SILVA, P. B. G.; PINTO, R. P. (Org.). **Negro e educação: presença do negro no sistema educacional brasileiro**. São Paulo: ANPED : Ação Educativa, 2001.

FORTES, J. **As concepções filosóficas da história** Disponível em: <www.meionorte.com>. Acesso em: 10 mar. 2012.

FRANCISCO, W. **Apartheid** Disponível em: <www.brasile scola.com/geografia/apartheidj.htm>. Acesso em: 22 jan. 2013.

FREITAS, M. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa In: COELHO, M.; PETRUCCI, M.; BROENS, M. (Org.). **Metodologia da pesquisa científica e educacional**. 2. ed. São Paulo: Ed. UNESP, 2006. (Pedagogia cidadã. Cadernos de formação).

FUNDAÇÃO CULTURAL PALMARES. **Cotas raciais** Disponível em: <www.palmares.gov.br/memoria-negra>. Acesso em: 4 jan. 2013.

_____. **Principais ações**. Disponível em: <www.palmares.gov.br/as-principais-acoes>. Acesso em: 4 jan. 2013.

FUNDAÇÃO SEADE. A cidade: história. In: ALGAR. **Guia SEI**. Franca: Algar Telecom, 2011.

GADOTTI, M. **Concepção dialética da educação**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

GHEDIN, E. et. al. Gênese e construção histórica do currículo In: PALMA FILHO et. al. (Org.). **Gestão curricular e avaliação**. São Paulo: Ed. UNESP, 2005. (Pedagogia cidadã. cadernos de formação).

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GUIA SEI. **A cidade**. Franca: Netsabe, 2009.

GUIMARÃES, A. **Classes, raças e democracia**. São Paulo. Ed. 34, 2002.

HENRIQUES, R. **Desigualdade racial no Brasil: evolução das condições de vida na década de 90**. Rio de Janeiro: Instituto de Pesquisas Aplicadas, 2001.

HOLANDA, F. **Ciranda da bailarina** Disponível em:
<letras.mus.br/chico_buarque/85948/>. Acesso em: 28 jul. 2013.

HORN, G.; DIEZ, C. **Metodologia da pesquisa**. Curitiba: IESDE, 2003.

IANNI, O. Dialética das relações raciais. **Estudos Avançados**, São Paulo, ano 18, n. 50, p. 21- 30, 2004.

INEP. Disponível em: <www.inep.gov.br>. Acesso em: 8 maio 2013.

_____. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica**. Disponível em:
<http://portaldeb.inep.gov.br>. Acesso em: 24 mar. 2013.

INFOPÉDIA. **Black Power**. Disponível em: <http://www.infopedia.pt/black-power>. Acesso em: 22 jan. 2013.

IRB COLÉGIO E CURSO. **IBGE**: em 10 anos triplica o percentual de negros na universidade. Disponível em: <www.irbcolegioecurso.com.br/site/artigos/novidades/410-ibge-em-10-anos-triplica-percentual-de-negros-na-universidade>. Acesso em: 5 jan. 2013.

ISAIA FILHO, C. **Unidade de Pesquisa Clínica Carlos Isaia Filho** Disponível em:
<www.isaia.com.br/secs/sp.htm>. Acesso em: 11 maio 2013.

JACOBINO, A. **Poeta Carlos Assumpção**: referência na poesia negra no Brasil em Piracicaba Disponível em: <agendaculturalpiracicabana.blogspot.com.br/2011/11/poetacarlos-assumpcao-referencia-na.html>. Acesso em: 25 jan. 2013.

KHULMANN JÚNIOR, M. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.

KRAMER, S. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças In: COELHO, J. et al. (Org.). **Metodologia da pesquisa científica e educacional**. 2. ed. São Paulo: Ed. UNESP, 2006. (Pedagogia cidadã. Cadernos de formação).

LEITE, J. ... **E disse o velho militante José Correia Leite**. São Paulo: Secretaria Municipal de Cultura, 1992.

LEITE, M. A infância no século XIX segundo memórias e livros de viagem Brasil. In: FREITAS, M. C. (Org.). **História social da infância no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

LIMA, E. **Currículo, cultura e conhecimento**. São Paulo: Sobradinho, 2007.

LIMA, L. **Coordenação de curso de Serviço Social e a consolidação da identidade da profissão**: o ensino superior privado em questão. 2009.157 f. Tese (Doutorado em Serviço Social) - Faculdade de História, Direito e Serviço Social, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Franca, 2009.

LIMA, T. **Gênero e raça**: uma questão de identidade Disponível em:
<www.construirnoticias.com.br/asp/matéria.asp?id=1018>. Acesso em: 26 jan. 2013.

LOUREIRO, V. **Milton Nascimento**. Disponível em: <www.algosobre.com.br>. Acesso em: 9 ago. 2013.

MARTINO, V.; PETRUCI, M. Diretrizes e normas para elaboração e apresentação de trabalhos acadêmicos In: COELHO, J. et al. (Org.). **Metodologia da pesquisa científica e educacional**. 2. ed. São Paulo: Ed. UNESP, 2006. (Pedagogia cidadã. Cadernos de formação).

MELHOR ESCOLA. **Avaliação dos usuários Melhor escola.net**. Disponível em: <www.melhorescola.net>. Acesso em: 24 mar. 2013.

MINAYO, M. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 23. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

_____. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: _____. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 23. ed. Petrópolis- RJ: Vozes, 1994.

MORIN, E. **Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios**. Tradução de Edgard de Assis Carvalho. São Paulo: Cortez, 2002.

MOTTA, F. P. C. **O tema transversal pluralidade cultural: a possibilidade de igualdade étnica e cultural no ambiente escolar ou atualidade do mito da democracia racial?** 2005. 212 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Faculdade de História, Direito e Serviço Social, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Franca, 2005.

NASCIMENTO, E. Sankofa: educação e identidade afrodescendente In: CAVALLEIRO, E. (Org.). **Racismo e anti-racismo no Brasil: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001.

NASCIMENTO, M. **Louvação a Mariama** Disponível em: <letras.mus.br/Milton-nascimento/888851>. Acesso em: 8 jan. 2013.

NAVES, M. **Marx: ciência e revolução**. São Paulo: Moderna; Campinas: Ed. UNICAMP, 2000. (Logos).

NOBELPRIZE. **O prêmio Nobel da paz 1964: Martin Luther King** Disponível em: <www.nobelprize.org/nobel_prizes/peace/laureats/1964/king-bio-html>. Acesso em: 22 jan. 2013.

NOGUEIRA, O. **Tanto preto quanto branco: estudos de relações raciais**. São Paulo: T.A. Queiroz, 1985.

OLIVEIRA, C. **Mano Brown 40 anos hoje**. 22 abr. 2010. Disponível em: <www.rapnacional.com.br/portal/mano-brown-40anos-hoje>. Acesso em: 6 jan. 2013.

OLIVEIRA, I. et al. **Identidade, cidadania e cultura negra**. Franca: Diretoria de Ensino de Franca, 2003.

OLIVEIRA, J.; GUIMARÃES, M. **Introdução conceitual para a educação em relações étnico-raciais**. São João Del Rey: Ed. Universidade Federal de São João Del Rey, 2009.

ONU. **Declaração dos Direitos da Criança**. 1959. Disponível em: <www.portaldafamilia.org/datas/criancas/direitos-da-crianca.shtml>. Acesso em: 8 jan. 2013.

_____. **Declaração Universal dos Direitos do Homem**. 1948. Disponível em: <portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.html>. Acesso em: 8 jan. 2013.

PEREIRA, P. **Fim de semana no parque**. Disponível em: <www.vagalume.com.br/racionais-mcs/fim-de-semana-no-parque.html>. Acesso em: 6 jan. 2013.

PIOVESAN, F. Ações afirmativas sob a perspectiva dos direitos humanos In: SANTOS, S. **Ações afirmativas: combate ao racismo nas Américas**. Brasília, DF: MEC : UNESCO, 2007.

PIZA, E.; BENTO, M. O baile da cor: apontamentos sobre conceitos, métodos e procedimentos de classificação racial. In: SILVA JÚNIOR, H. (Org.). **O papel da cor nas políticas de promoção da igualdade: anotações sobre a experiência do município de Santo André**. São Paulo: CEERT, 2002.

PRADO JÚNIOR, C. **Formação do Brasil contemporâneo**. São Paulo: Brasiliense, 1942.

PRAGMATISMO POLÍTICO. **Pretos tem escolaridade menor do que os brancos no Brasil** Disponível em: <www.pragmatismopolitico.com.br/2010/11/pretos-tem-escolaridade-menor-do-que-os.html>. Acesso em: 5 jan. 2013.

PROENÇA FILHO, D. A trajetória do negro na literatura brasileira. **Estudos Avançados**, São Paulo, ano 18, n. 50, p. 161-193, 2004.

REDAÇÃO EDUCAR. **Por dentro da Prova Brasil** Disponível em: <educarparacrescer.abril.com.br/indicadores/prova-brasil-299417>. Acesso em: 30 mar. 2013.

REDAÇÃO TERRA. **Brancos ganham 40% mais do que negros, diz IBGE**. Disponível em: <noticias.terra.com.br/noticias/O%OI194681-El11036100-brancos+ganham+do+que+negros+diz+IBGE.html>. Acesso em: 5 jan. 2013.

ROSSATO, C.; GESSER, V. A influência da negritude diante dos conflitos raciais: estudo das realidades brasileira e estadunidense In: CAVALLEIRO, E. (Org.). **Racismo e anti-racismo no Brasil: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001.

SANTOS, G. **Relações raciais e desigualdade no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2009. (Consciência em debate).

SANTOS, I. A responsabilidade da escola na eliminação do preconceito racial: alguns caminhos In: CAVALLEIRO, E. (Org.). **Racismo e anti-racismo no Brasil: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001.

SANTOS, J. R. **O que é racismo**. São Paulo. Brasiliense, 1984. (Primeiros passos).

_____. **Preconceito racial**. Disponível em: <www.uol.com.br>. Acesso em: 1 mar. 2012.

SANTOS, S. **Ações afirmativas:** combate ao racismo nas Américas. Brasília, DF: MEC : UNESCO, 2007.

SAVIANI, D. **Escola e democracia:** teorias da educação, curvatura da vara; onze teses sobre educação e política. 32. ed. Campinas: Autores Associados, 1999.

_____. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. 5. ed. Campinas: Autores associados, 1995.

SÃO PAULO. (Estado). **Diretoria de Ensino de Franca do estado de São Paulo – D.E.** Disponível em: <maps.mootiro.org/organization/3662>. Acesso em: 27 mar. 2013.

_____. **A Secretaria.** Disponível em: <www.educacao.sp.gov.br/portal/institucional/asecretaria>. Acesso em: 30 mar. 2013.

_____. **Educação quilombola é tema de orientação técnica na Rede Estadual.** Disponível em: <www.educacao.sp.gov.br/noticias/educacao-quilombola-e-tema-de-orientacao-tecnica-na-rede-estadual>. Acesso em: 27 mar. 2013.

_____. **Proposta curricular do estado de São Paulo:** história. São Paulo: Secretaria de Estado da Educação, 2008.

_____. **Proposta curricular para o ensino de história:** 1º grau. São Paulo: SE : CENP, 1989.

_____. **Proposta curricular para o ensino de história:** 1º grau. São Paulo: SE : CENP, 1992.

_____. Resolução SE-90, de 19-12-2007. Dispõe sobre a função gratificada de professor coordenador nas quatro séries finais do ensino fundamental e no ensino médio, nas escolas da rede estadual de ensino. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, São Paulo, 21 dez. 2007. Disponível em: <siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/90-07.HTM>. Acesso em: 3 abr. 2013.

SCHWARCZ, L. **O espetáculo das raças:** cientistas, instituições e questão racial no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO. **Escolas públicas:** Escola Estadual Professora Maria Cintra Nunes Rocha. Disponível em: <http://escola.envolva.org/index.php?id=3507003>. Acesso em: 24 mar. 2013.

7GRAUS. **Significado de hip hop.** Disponível em: <www.significados.com.br/hip-hop>. Acesso em: 8 jan. 2013.

_____. **O que é etnia?** Disponível em: <www.significados.com.br/etnia>. Acesso em: 26 jan. 2013.

_____. **Vulnerabilidade social** Disponível em: <www.significados.com.br/vulnerabilidade-social/>. Acesso em: 9 ago. 2013.

SEYFERTH, G. Colonização, imigração e a questão racial no Brasil. **Revista USP**, São Paulo, n. 53, p. 117-149, mar./maio 2002.

SILVA, R. **A construção do sujeito histórico na educação infantil**. 2009. 152 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Faculdade de História, Direito e Serviço Social, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Franca, 2009.

_____. Pesquisa qualitativa: percurso histórico e características. In: ALMEIDA, D. S. O. (Org.). **Pesquisa qualitativa: em busca do significado**. Franca: Ed. UNESP/FCHS, 2012. (Educação: linguagens, v. 1).

_____.; ALMEIDA, D. S. O. A pesquisa em ciências humanas e sua função social. In: ALMEIDA, D. S. O. (Org.). **Pesquisa qualitativa: em busca do significado**. Franca: Ed. UNESP/FCHS, 2012. (Educação: linguagens, v. 1).

SILVA JÚNIOR, J. **O termo afrodescendente**. Disponível em: <www.appsindicato.org.br/Include/Paginas/noticia.aspx?id=2719> Acesso em: 14 mai. 2013.

SKIDMORE, T. **Preto no branco: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro (1870-1930)**. Tradução de Donaldson M. Garschagen. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

SMOLKA, A. Estatuto de sujeito, desenvolvimento humano e teorização sobre a criança In: FREITAS, M. C.; KUHLMANN JÚNIOR, M. (Org.). **Os intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez, 2002.

SOLLÉ, I. Disponibilidade da aprendizagem e sentido da aprendizagem In: COLL, C. et. al. **O construtivismo na sala de aula**. Tradução de Cláudia Schilling. 6. ed. São Paulo: Ática, 2006.

_____.; COLL, C. O professor e a concepção construtivista In: COLL, C. et. al. **O construtivismo na sala de aula**. Tradução de Cláudia Schilling. 6. ed. São Paulo: Ática, 2006.

SOUSA, R. **Guerra do Paraguai**. Disponível em: <<http://www.brasilecola.com/historia/guerra/paraguai>>. Acesso em: 12 out. 2012.

_____. **Nelson Mandela**. Disponível em: <www.brasilecola.com/biografia/nelsonmandela.htm>. Acesso em: 22 jan. 2013.

SOUZA, E. Repercussões do discurso pedagógico sobre relações raciais nos PCNs. In: CAVALLEIRO, E. (Org.). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001.

SOUZA, I. Identidade e construção da pessoa do educando. In: FONSECA, D. J. (Org.). **Fundamentos sociológicos e antropológicos da educação**. São Paulo: Páginas & Letras, 2003. (Pedagogia cidadã. Caderno de formação).

_____. **Os educadores e as relações inter-étnicas: mestres e pais**. 1999. 226 fl. Tese (Livre-Docência em Psicologia) – Faculdade de História, Direito e Serviço Social, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Franca, 1999.

SOUZA, M.; MARTINS, M. **Psicologia do desenvolvimento**. Curitiba: IESDE, 2003.

SOUZA, S.; LUCENA, M. **O conceito de raça na sociologia contemporânea** Disponível em: <www.sbsociologia.com.br/portal/index.php?option=com>. Acesso em: 7 set. 2012.

STEPAN, N. **A hora da eugenia**: raça, gênero e nação na América Latina. Tradução de Paulo Garchet. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2005. (História e saúde).

SUAPESQUISA. **Rap** Disponível em: <www.suapesquisa.com/rap>. Acesso em: 8 jan. 2013.

TAGUIEFF. Raça, racismo. In: DICIONÁRIO de Sociologia. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/502309/DICIONARIO-DE-SOCIOLOGIA>>. Acesso em: 14 ago. 2012.

TOMASONI, M. **Educação das relações étnico-raciais e a formação de professores**. 2008, 117 fl. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2008.

TRINDADE, S. **Cantares ao meu povo**. Disponível em: <<http://books.google.com.br/books?id=byasOKF>>. Acesso em: 14 ago. 2012.

TRIVIÑOS, A. N. **Metodologia da pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2011.

UFPI. **Apresentação sobre pesquisa universitária**. Disponível em: <www.ufpi.parnaiba/index/pagina/id/4003>. Acesso em: 10 mar. 2012.

UOL. **Hannah Arendt**. Disponível em: <<http://educacao.uol.com.br/biografias/hannah-arendt.jhtm>>. Acesso em: 1 maio 2013a.

_____. **Ruth Cardoso**. Disponível em: <educacao.uol.com.br/biografias/Ruth-cardoso.jhtm> Acesso em: 1 maio 2013b.

_____. **Martin Luther King**. Disponível em: <pensador.uol.com.br/autor/Martin_luther_king/biografia/> Acesso em: 9 ago. 2013c.

VIEIRA JÚNIOR, R. Rumo ao Multiculturalismo: a adoção compulsória de ações afirmativas pelo Estado brasileiro como reparação dos danos atuais sofridos pela população negra In: SANTOS, S. **Ações afirmativas**: combate ao racismo nas Américas. Brasília, DF: MEC : UNESCO, 2007.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Roteiro de entrevista com a professora coordenadora de núcleo pedagógico da Diretoria de Ensino de Franca (PCNP)

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA DR. JÚLIO DE MESQUITA FILHO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL

SUJEITO DA PESQUISA: PCNP História

NOME:

IDADE:

TEMPO DE EXERCÍCIO NO MAGISTÉRIO:

TEMPO DE EXERCÍCIO NA FUNÇÃO:

Sabe-se que a Lei 10.639/2003 torna obrigatório o ensino da história e cultura afrobrasileiras e isso se operacionaliza na Proposta de Ensino de História do estado de São Paulo, editada em 2008. Sobre isso:

1. Como a SEE se preparou para seguir as DCN/2004?
2. Que orientações os professores de História tem recebido?
3. Como os professores tem recebido essas orientações?
4. Como elas tem sido colocadas em prática na sala de aula?
5. De que forma tem sido feito o acompanhamento dessas orientações?
6. Como as escolas tem apresentado os resultados do trabalho desenvolvido?

APÊNDICE B - Roteiro de entrevista com as professoras coordenadoras pedagógicas

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA DR. JÚLIO DE MESQUITA FILHO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL

SUJEITO DA PESQUISA: professor (a) coordenador (a) pedagógico (a)

NOME:

IDADE:

TEMPO DE EXERCÍCIO NO MAGISTÉRIO:

TEMPO DE EXERCÍCIO NA FUNÇÃO:

Sabe-se que a Lei 10.639/2003 torna obrigatório o ensino da história e cultura afrobrasileiras e isso se operacionaliza na Proposta de Ensino de História do estado de São Paulo, editada em 2008. Sobre isso:

1. Há orientações específicas aos especialistas em educação (diretores, coordenadores e mediadores)?
2. Que orientações os professores de História tem recebido?
3. Como elas tem sido colocadas em prática na sala de aula?
4. E a escola? Como insere a questão racial em sua proposta pedagógica?

APÊNDICE C - Roteiro de entrevista com as professoras mediadoras**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA DR. JÚLIO DE MESQUITA FILHO****PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL****SUJEITO DA PESQUISA: professor mediador****NOME:****IDADE:****TEMPO DE EXERCÍCIO NO MAGISTÉRIO:****TEMPO DE EXERCÍCIO NA FUNÇÃO:**

Sabe-se que a Lei 10.639/2003 torna obrigatório o ensino da história e cultura afrobrasileiras e isso se operacionaliza na Proposta de Ensino de História do estado de São Paulo, editada em 2008. Sobre isso:

1. Quais os principais conflitos surgidos na escola por conta das diferenças raciais?
2. Como a escola busca resolver esses conflitos?
3. Como os alunos recebem os projetos que visam oportunizar o conhecimento da história e cultura afrobrasileiras?
4. É possível apontar mudanças de comportamento após a realização de tais projetos?

APÊNDICE D - Roteiro de entrevista com os professores de História**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA DR. JÚLIO DE MESQUITA FILHO****PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL****SUJEITO DA PESQUISA: professor de História****NOME:****IDADE:****TEMPO DE EXERCÍCIO NO MAGISTÉRIO:**

Sabe-se que a Lei 10.639/2003 torna obrigatório o ensino da história e cultura afrobrasileiras e isso se operacionaliza na Proposta de Ensino de História do estado de São Paulo, editada em 2008. Sobre isso:

1. Que orientações os professores de História tem recebido?
2. Como elas tem sido colocadas em prática na sala de aula?
3. Como os alunos recebem os projetos que visam oportunizar o conhecimento da história e cultura afrobrasileiras?
4. É possível apontar mudanças de comportamento após a realização de tais projetos?

APÊNDICE E - Roteiro de entrevista com alunos da 5ª série/6º ano

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA DR. JÚLIO DE MESQUITA FILHO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL

SUJEITO DA PESQUISA: aluno da 5ª série/6º ano

NOME:

IDADE:

Sabe-se que a Lei 10.639/2003 torna obrigatório o ensino da história e cultura afrobrasileiras e isso se operacionaliza na Proposta de Ensino de História do estado de São Paulo, editada em 2008. Sobre isso:

1. O que você entende por afrodescendente?
2. O que aprendeu ou está aprendendo na escola sobre os povos negros?
3. O que gostaria de aprender sobre eles?
4. Quais os principais conflitos surgidos na escola por conta das diferenças raciais?
5. Como a escola resolve esses conflitos? Está correto?
6. Como esses conflitos deveriam ser resolvidos?

ANEXOS

ANEXO A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

NOME DO PARTICIPANTE: _____
 DATA DE NASCIMENTO: ____/____/____, IDADE: ____
 DOCUMENTO DE IDENTIDADE: TIPO: _____ Nº _____ SEXO: M () F ()
 ENDEREÇO: _____
 BAIRRO: _____ CIDADE: _____ ESTADO: _____
 CEP: _____ FONE: _____

Eu, _____
 declaro, para os devidos fins ter sido informado verbalmente e por escrito, de forma suficiente a respeito da pesquisa:
Escola e questão racial: a avaliação dos estudantes. O projeto de pesquisa será conduzido por Rutinéia Cristina Martins Silva, do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, orientado pelo Prof (a). Dr(a) **Djanira Soares de Oliveira e Almeida**, pertencente ao quadro docente da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" – Faculdade de Ciências Humanas e Sociais/UNESP/C.Franca. Estou ciente de que este material será utilizado para apresentação de: tese, observando os princípios éticos da pesquisa científica e seguindo procedimentos de sigilo e discrição. O trabalho visa analisar como a escola, nos anos finais do Ensino Fundamental, trabalha com a questão racial, seja ela no ensino da história e cultura afrobrasileiras ou na resolução de conflitos que se estabelecem por conta das diferenças raciais e o preconceito que delas surge. Fui esclarecido sobre os propósitos da pesquisa, os procedimentos que serão utilizados e riscos e a garantia do anonimato e de esclarecimentos constantes, além de ter o meu direito assegurado de interromper a minha participação no momento que achar necessário.

Franca, 29 de maio de 2013.

Assinatura do participante

 Pesquisador Responsável
 Nome: Rutinéia Cristina Martins Silva
 Endereço: Rua Prof. Cláudio Junqueira, 111
 Franca – São Paulo
 CEP: 14.406-191
 Tel: 3701-6303
 E-mail: rutineiamartins@yahoo.com.br

 Endereço: Av. São Vicente, 3371
 Condomínio Ecoville – Jd. Angela Rosa
 Franca – São Paulo
 CEP: 14.403.720
 Tel: (16) 3403-3858
 E-mail: djaniraalmeida@netsite.com.br

Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"
 Faculdade de Ciências Humanas e Sociais - Unesp – Campus de Franca
 Av. Eufrásia Monteiro Petraglia, 900 - Jd. Dr. Antônio Petraglia – CP 211. CEP: 14409-160 – FRANCA – SP
 Telefone: (16) 3706-8723 - Fax: (16) 3706-8724 - E-mail: comiteetica@franca.unesp.br

OBSERVAÇÃO: Documento lido e assinado pelos sujeitos e/ou responsáveis antes da concessão das entrevistas. Configura-se como uma exigência do Comitê de Ética para esclarecimento dos sujeitos.

ANEXO B - Registro das Orientações Técnicas realizadas em 2,3 e 4/4/ 2013

DIRETORIA DE ENSINO-REGIÃO DE FRANCA
ENCONTRO FORMATIVO PARA DISCUSSÃO DA LEI 10.639/03 E O CURRÍCULO DE CIÊNCIAS HUMANAS

**OT: CIDADANIA, MEMÓRIAS E TRADIÇÕES AFRODESCENDENTES
– PARTE III CONSOLIDANDO AÇÕES: A LEI 10.639/03 NO
CURRÍCULO DE CIÊNCIAS HUMANAS**

PAUTA DE TRABALHO 02, 03 E 04 DE ABRIL DE 2013

Profa. Michele Meletti de Sant'Ana Aimoli
História
Profa. Fernanda Borges Netto
Geografia
Profa. Simone Aparecida de Souza
Filosofia/Sociologia
PCNPs RESPONSÁVEIS

DIRETORIA DE ENSINO-REGIÃO DE FRANCA
ENCONTRO FORMATIVO PARA DISCUSSÃO DA LEI 10.639/03 E O CURRÍCULO DE CIÊNCIAS HUMANAS

Projeto Cidadania, Memórias e Tradições Afrodescendentes- parte III: consolidando ações-

Contextualização Inicial

Nos anos de 2011 e 2012, a Diretoria de Ensino – região de Franca desenvolveu, junto aos professores da área das Ciências Humanas, os projetos “Cidadania, Memórias e Tradições Afrodescendentes” e “Cidadania, Memórias e Tradições Afrodescendentes – parte II: ampliando o debate”. Estas ações, apesar de ter alcançado parcialmente os seus objetivos, apresentou lacunas que pretendemos tratar no presente projeto, dando continuidade aos trabalhos e ações até aqui desenvolvidos.

Em 2012, uma das nossas escolas (EE Prof. Hélio Palermo) foi contemplada, na categoria gestão, com o 6º prêmio Educar para a Igualdade Racial. Aproveitamos esta experiência bem sucedida para mobilizar as demais escolas, apresentando o caminho trilhado pela escola premiada em OT. Tivemos ainda a publicação do livro “A Congada além dela mesma ...”, fruto de pesquisas e entrevistas com a comunidade afrodescendente da cidade de Franca, mais precisamente, da comunidade ao redor da paróquia de São Benedito. O projeto PRODESC “Filosofia em Debate” também contemplou a temática dedicando um dos temas dos debates ao racismo e as cotas raciais nas Universidades Públicas.

Ainda em 2012, foi oferecido em OT aos professores da área de Humanas, além das discussões e trocas de experiências entre os professores das escolas, um “kit”, contendo textos, vídeos e revistas, selecionados pelos PCNPs da área, para apoiar o trabalho docente em sala de aula. Nesta OT os professores elaboraram um plano de trabalho interdisciplinar, com foco para a temática etnicorracial no currículo de Ciências Humanas.

O Kit disponibilizado é composto por (1CD com textos diversos sobre a temática e 3 DVDs intitulados: **Memórias de Cativoiro; A Construção da Igualdade- História da Resistência Negra no Brasil Parte I e Parte II e Cultura Negra Resistência e Identidade**, entregues na OT para os professores representantes de cada unidade escolar de Ciclo II e Ensino Médio em 03 e 04 de setembro de 2012.

As atividades previstas para esse ano objetivam consolidar as ações realizadas nos anos de 2011 e 2012, por meio de reflexões constantes junto aos professores, oferecendo

DIRETORIA DE ENSINO-REGIÃO DE FRANCA
ENCONTRO FORMATIVO PARA DISCUSSÃO DA LEI 10.639/03 E O CURRÍCULO DE CIÊNCIAS HUMANAS

subsídios pedagógicos para o trabalho em sala de aula e acompanhamento das ações nas unidades escolares.

A interdisciplinaridade se faz presente no projeto; os conteúdos/habilidades contemplados são encontrados no currículo dos Ensinos Fundamental e Médio nas disciplinas de História, Geografia, Filosofia e Sociologia, propiciando a reflexão/ação na temática cidadania, memórias e tradições afrodescendentes.

Objetivos do encontro

- ✓ Possibilitar compreensões contínuas acerca da educação na e para as relações etnicorraciais, visando desencadear olhares e posturas sensíveis acerca da desconstrução e construção de potencialidades pedagógicas de diversos materiais e instrumentos presentes no cotidiano escolar e não-escolar.
- ✓ Oferecer referencial teórico e instrumentos didáticos aos docentes por meio de um "Kit"- volume II contendo: vídeos, textos e documentários.
- ✓ Compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando no dia a dia atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro, exigindo para si mesmo o respeito;
- ✓ Compreender textos argumentativos, (re) construir ideias e confrontar diferentes opiniões;

Conteúdos

- ✓ Lei 10.639/03
- ✓ Currículo de Ciências Humanas: Filosofia, Geografia, História e Sociologia
- ✓ Mito da Democracia Racial
- ✓ Patrimônio Cultural Jongueiro no pós-abolição

DIRETORIA DE ENSINO-REGIÃO DE FRANCA
ENCONTRO FORMATIVO PARA DISCUSSÃO DA LEI 10.639/03 E O CURRÍCULO DE CIÊNCIAS HUMANAS

Sequência de Atividades

Atividade 01

- ✓ Leitura e contextualização das ações do Projeto Cidadania, Memórias e Tradições Afrodescendentes nos anos 2011 e 2012.

Atividade 02

Leitura Compartilhada do livro *Cartola*, da coleção *Mestres da Música no Brasil*, de Monica Ramalho.

Um pouco sobre o autor...

Monica Ramalho

Jornalista. Pesquisadora. Escritora.

Formou-se em Jornalismo pelas Faculdades Integradas Hélio Alonso (Facha).

Foi estagiária na Zóbarán Idéias em Comunicação, em 1997 e 1998, na Estação Letras (Oficinas de leitura e escrita), em 1998, na Empresa

Jornalística Folha Dirigida (assinando as primeiras reportagens do caderno "Empregos & Estágios"), em 1998 e 1999, e no Jornal Laboratório da Facha (como editora do jornal interno da faculdade), em 1999.

Iniciou a carreira profissional em 1999, trabalhando, até outubro de 2002, no "JB Online" (fez reportagens para a Agência JB e o canal Economia.net, e assinou matérias para o "Musicalidade"). Em seguida, atuou como *free lancer* para a Biscoito Fino, trabalhando na divulgação de álbuns da gravadora, com destaque para o CD "Brazilian Duos", da cantora paulista Luciana Souza, indicado ao Grammy Latino, na categoria Melhor Álbum de Jazz Vocal.

De 2003 a 2005, assinou matérias para a revista "Bravo!", iniciando com

DIRETORIA DE ENSINO-REGIÃO DE FRANCA
ENCONTRO FORMATIVO PARA DISCUSSÃO DA LEI 10.639/03 E O CURRÍCULO DE CIÊNCIAS HUMANAS

texto de página inteira sobre a caixa do compositor Paulo Vanzolini e seguindo com resenhas de alguns discos de samba e choro.

Foi responsável pela pesquisa jornalística do musical "Obrigado, Cartola!", para a qual realizou entrevistas com Paulo César Pinheiro, Sergio Cabral, Élton Medeiros, Guilherme de Brito e Nelson Sargento. Colaborou também na assessoria de imprensa do espetáculo apresentado, em 2004, no Centro Cultural Banco do Brasil (RJ). Nesse mesmo ano, publicou o livro infanto-juvenil "Cartola" (coleção "Mestres da Música no Brasil", Editora Moderna).

Foi editora da *home page* do portal Globo.com e trabalhou com

assessoria de imprensa para vários músicos.

Desenvolve pesquisa sobre o violonista Raphael Rabello, tendo realizado, com a diretora Lara Velho, um documentário sobre o músico para o Canal Brasil, exibido pela primeira vez em de outubro de 2005.

Trabalha no site "A Cor da Cultura" e é colaboradora da revista "Carioquice", publicada pelo Instituto Cultural Cravo Albin. Em 2006, passou a integrar a equipe do "Jornal Musical" (www.jornalmusical.com.br), no qual constam várias matérias de sua autoria.

Um pouco mais sobre o biografado....

Cartola (Angenor de Oliveira). Compositor, cantor, instrumentista.

Rio de Janeiro RJ 11/10/1908-id.
30/11/1980.

Cartola nasceu no bairro do Catete, no Rio de Janeiro. Tinha oito anos quando sua família se mudou para Laranjeiras e 11 quando passou a viver no Morro da Mangueira, de onde não mais se afastaria. Desde menino participou das festas de rua, tocando cavaquinho — que aprendera com o pai — no rancho Arrepiados (de Laranjeiras) e nos desfiles do Dia de Reis, em que suas irmãs saíam em grupos de "pastorinhas". Passando por diversas escolas, conseguiu terminar o curso primário, mas aos 15 anos, depois da morte da mãe, deixou a família e a escola, iniciando sua vida de boêmio.

Após trabalhar em várias tipografias, empregou-se como pedreiro, e dessa época veio seu apelido, pois usava

DIRETORIA DE ENSINO-REGIÃO DE FRANCA
ENCONTRO FORMATIVO PARA DISCUSSÃO DA LEI 10.639/03 E O CURRÍCULO DE CIÊNCIAS HUMANAS

sempre um chapéu para impedir que o cimento lhe sujasse a cabeça, o qual chamava de cartola. Em 1925, com seu amigo Carlos Cachça, que seria seu mais constante parceiro, foi um dos fundadores do Bloco dos Arengueiros. Da ampliação e fusão desse bloco com outros existentes no morro, surgiu, em 1928, a segunda escola de samba carioca. Fundada a 28 de abril de 1928, o G.R.E.S Estação Primeira de Mangueira teve seu nome e as cores verde e rosa escolhidos por ele. Foram também fundadores, entre outros, Saturnino Gonçalves, Marcelino José Claudino, Francisco Ribeiro e Pedro Caymmi. Para o primeiro desfile foi escolhido o samba *Chega de Demanda*, o primeiro que fez, composto em 1928 e só gravado pelo compositor em 1974, no LP *História das escolas de samba: Mangueira*, pela Marcus Pereira. Em 1931, Cartola tornou-se conhecido fora da Mangueira, quando Mário Reis, que subira o morro para comprar uma música, comprou dele os direitos de gravação do samba *Que Infeliz Sorte*, que acabou sendo lançado por Francisco Alves, pois não se adaptava à voz de Mário Reis. Vendeu outros sambas a Francisco Alves, cedendo apenas os direitos sobre a vendagem de discos e conservando a autoria: assim foi com *Não Faz, Amor* (com Noel Rosa), *Qual Foi o Mal que Eu Te Fiz?* e *Divina Dama*, todos gravados pela Odeon, os dois primeiros em 1932 e o último em janeiro de 1933. Ainda em 1932, o samba *Tenho um Novo Amor* foi gravado por Carmen Miranda. Do mesmo ano é a gravação do samba *Na floresta*, em parceria com Sílvio Caldas, lançado por este último, e a primeira composição em parceria com Carlos Cachça, o samba *Pudesse meu ideal*,

com o qual a Mangueira foi campeã do desfile promovido pelo jornal "O Mundo Esportivo".

Em 1936, a Mangueira teve premiado no desfile seu samba *Não Quero Mais* (com Carlos Cachça e Zé da Zilda), gravado por Araci de Almeida, na Victor, em 1937, e em 1973 por Paulinho da Viola, na Odeon, com o título mudado para *Não Quero Mais Amar a Ninguém*. Em 1940, participou, ao lado de Donga, Pixinguinha, João da Baiana e outros, de gravações de música popular brasileira para o maestro Leopoldo Stokowski (1882 - 1976), que visitava o Brasil. Realizadas a bordo do navio *Uruguai*, ancorado no píer da Praça Mauá, essas gravações deram origem a dois álbuns de quatro discos de 78 rpm, lançados nos EUA pela gravadora Columbia. No rádio, atuou como cantor, apresentando músicas suas e de outros compositores. Na Rádio Cruzeiro do Sul, ainda em 1940, criou, com Paulo da Portela, o programa *A Voz do Morro*, no qual apresentavam sambas inéditos, cujos títulos deviam ser dados pelos ouvintes, sendo premiado o nome escolhido.

Em 1941, formou com Paulo da Portela e Heitor dos Prazeres o Conjunto Carioca, que durante um mês realizou apresentações em São Paulo, em um programa da Rádio Cosmos. A partir dessa época, o sambista desapareceu do ambiente musical. Muitos pensavam até que tivesse morrido. Chegou-se a compor sambas em sua homenagem. Em 1948, a Mangueira sagrou-se campeã com seu samba-enredo *Vale do São Francisco* (com Carlos Cachça).

Cartola só foi redescoberto em 1956,

DIRETORIA DE ENSINO-REGIÃO DE FRANCA
ENCONTRO FORMATIVO PARA DISCUSSÃO DA LEI 10.639/03 E O CURRÍCULO DE CIÊNCIAS HUMANAS

quando o cronista Sérgio Porto o encontrou lavando carros em uma garagem de Ipanema e trabalhando à noite como vigia de edifícios. Sérgio levou-o para cantar na Rádio Mayrinck Veiga e, logo depois, Jota Efegê arranhou-lhe um emprego no jornal "Diário Carioca".

A partir de 1961, já vivendo com Eusébia Silva do Nascimento, a Zica, com quem se casou mais tarde, sua casa tornou-se ponto de encontro de sambistas. Em 1964, resolveu abrir um restaurante, o **Zicartola**, na Rua da Carioca, que oferecia, além da boa cozinha administrada por Zica, a presença constante de alguns dos melhores representantes do samba de morro. Frequentado também por jovens compositores da geração pós bossa-nova (alertados para a sua existência desde o show "Opinião", no qual Nara Leão incluía o samba O Sol Nascerá, de Cartola e Elton Medeiros, que mais tarde gravaria), o Zicartola tornou-se moda na época. Durou pouco essa confraternização morro-cidade: o restaurante fechou as portas, reabrindo em 1974 no bairro paulistano de Vila Formosa.

Contínuo do Ministério da Indústria e Comércio, vivendo na casa verde e rosa que construiu no morro da Mangueira, em terreno doado pelo então Estado da Guanabara, somente em 1974, alguns meses antes de completar 66 anos, o compositor gravou seu primeiro LP, Cartola, na etiqueta Marcus Pereira. O disco recebeu vários prêmios. Logo depois, em 1976, veio o segundo LP, também intitulado Cartola, que continha uma de suas mais famosas criações, As Rosas Não Falam, e o

seu primeiro show individual, no Teatro da Galeria, no bairro do Catete, acompanhado pelo Conjunto Galo Preto. O show foi um sucesso de público e se estendeu por 4 meses.

Em julho de 1977, a Rede Globo apresentou com enorme sucesso o programa "Brasil Especial" número 19, dedicado exclusivamente a Cartola. Em setembro do mesmo ano, Cartola participou, acompanhado por João Nogueira, do Projeto Pixinguinha, no Rio. O sucesso do espetáculo levou-os a excursionar por São Paulo, Curitiba e Porto Alegre. Ainda em 1977, em outubro, lançou seu terceiro disco: Cartola — Verde que te quero rosa (RCA Victor), com igual sucesso de crítica.

Em 1978, quase aos 70 anos, mudou-se para o bairro de Jacarepaguá, buscando um pouco mais de tranquilidade, na tentativa de continuar compondo. Neste mesmo ano, estreou seu segundo show individual: Acontece, outro sucesso. Em 1979, lançou seu quarto LP: Cartola — 70 anos. Nesta época, descobriu que estava com câncer, doença que causaria sua morte, em 30 de novembro de 1980. Em 1983, foi lançado, pela Funarte, o livro Cartola, os tempos idos, de Marília T. Barboza da Silva e Arthur Oliveira Filho. Em 1984, a Funarte lançou o LP Cartola, entre amigos. Em 1997, a Editora Globo lançou o CD e o fascículo Cartola, na coleção "MPB Compositores" (nº12).

Fonte: Enciclopédia da Música Popular Brasileira, editada pelo Itaú Cultural.

DIRETORIA DE ENSINO-REGIÃO DE FRANCA
ENCONTRO FORMATIVO PARA DISCUSSÃO DA LEI 10.639/03 E O CURRÍCULO DE CIÊNCIAS HUMANAS

Atividade 03

- ✓ Apresentação das ações planejadas pela equipe de Ciências Humanas para o ano de 2013:
- 1- I – COLÓQUIO DE HUMANIDADES DA DIRETORIA DE ENSINO DE FRANCA: ensinar Ciências Humanas em tempos de diversidade;
- 2- Filosofia em Debate II;
- 3- O Papel do Território na Gestão das Políticas na Gestão de Políticas Públicas Sociais;
- 4- CONFERÊNCIA INFANTOJUVENIL PELO MEIO AMBIENTE;
- 5- A História de Itirapuã, SP nas memórias de seus moradores;
- 6- Orientações Técnicas sobre Avaliação e Processo de Aprendizagem: Matrizes de Referência para o SARESP

Atividade 04

- ✓ Apresentação do vídeo produzido pela EE Nenê Lourenço em 2012

Atividade 05

- ✓ Reflexões teóricas acerca da temática nas diferentes disciplinas das Ciências Humanas

Atividade 06

- ✓ Repensando 2012 e planejando 2013.
- ✓ Análise do plano elaborado em Ots anteriores
- ✓ Planejamento das ações em 2013 (Anexo 1)

Atividade 07

- ✓ Avaliação (anexo 2)

DIRETORIA DE ENSINO-REGIÃO DE FRANCA
ENCONTRO FORMATIVO PARA DISCUSSÃO DA LEI 10.639/03 E O CURRÍCULO DE CIÊNCIAS HUMANAS

ANEXO 1- PLANO DE AÇÃO 2013

Orientação Técnica – 02, 03 e 04 de abril de 2013.

OT: Cidadania, memórias e tradições afrodescendentes – Parte III Consolidando ações: a Lei 10.639/03 no Currículo de Ciências Humanas

Atividade: Elaboração de plano de trabalho interdisciplinar.

Unidade Escolar:
Nome dos Professores envolvidos:
Disciplinas envolvidas:
Público alvo:
Objetivos:
Atividades que foram ou serão desenvolvidas:
Metodologia:
Resultados que se pretende alcançar:
Período de Realização:

DIRETORIA DE ENSINO-REGIÃO DE FRANCA
ENCONTRO FORMATIVO PARA DISCUSSÃO DA LEI 10.639/03 E O CURRÍCULO DE CIÊNCIAS HUMANAS

ANEXO 2 – Avaliação
Orientação Técnica de Ciências Humanas – 02/03 e 04 de abril de 2013.

Conteúdo discutido na OT - (Vídeos, textos, etc)

☐ Muito bom ☐ Bom ☐ Satisfatório ☐ Insatisfatório ☐ Péssimo

Justifique sua opção:

A OT atingiu os objetivos propostos?

☐ Sim, totalmente ☐ Sim, em partes ☐ Não

Justifique sua opção:

A metodologia e a didática estavam adequadas ao tema

☐ Muito bom ☐ Bom ☐ Satisfatório ☐ Insatisfatório ☐ Péssimo

Justifique sua opção:

Aplicação do conteúdo da OT na prática docente

☐ Muito bom ☐ Bom ☐ Satisfatório ☐ Insatisfatório ☐ Péssimo

Justifique sua opção:

Críticas e Sugestões