



UNIVERSIDADE ESTADUAL
DO SUDOESTE DA BAHIA

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO - PPG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
MESTRADO ACADÊMICO EM ENSINO

LUANA LIMA BITTENCOURT SILVA

**A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS EM UMA ESCOLA DO
CAMPO: UM ESTUDO DE CASO NO MUNICÍPIO DE BELO CAMPO - 2018**

VITÓRIA DA CONQUISTA

2019

LUANA LIMA BITTENCOURT SILVA

**A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS EM UMA ESCOLA DO
CAMPO: UM ESTUDO DE CASO NO MUNICÍPIO DE BELO CAMPO - 2018**

Dissertação para Mestrado Acadêmico em Ensino
do Programa de Pós-graduação em Ensino da
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia.
Orientadora: Dr^a Mary Weinstein
Agência de Financiamento: UESB

VITÓRIA DA CONQUISTA

2019

S581e

Silva, Luana Lima Bittencourt.

A educação das relações étnico-raciais em uma escola do campo: um estudo de caso no município de Belo Campo. / Luana Lima Bittencourt Silva, 2019.

250f. il.

Orientador (a): Dr^a. Mary Weinstein.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós Graduação em Ensino – PPGEn, Vitória da Conquista, 2019.

Inclui referência F. 216–225.

1. Relações étnico-raciais – Educação básica. 2. Diretrizes para educação das relações étnico-raciais. 3. Ideologias racistas. 4. Práticas educacionais. I. Weinstein, Mary. II. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Mestrado Acadêmico em Ensino - PPGEn.

CDD 305.8

Catálogo na fonte: Juliana Teixeira de Assunção – CRB 5/1890
Bibliotecária UESB campus Vitória da Conquista-Ba.

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
MESTRADO ACADÊMICO EM ENSINO**

**A Educação das Relações Étnico-raciais em uma Escola do Campo: um
Estudo de Caso no Município de Belo Campo**

Autora: Luana Lima Bittencourt Silva

Data de aprovação: 24 de abril de 2019

Este exemplar corresponde à versão final da Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ensino, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Ensino.

Área de concentração: Ensino na Educação básica

COMISSÃO JULGADORA:

Profa. Dra. Mary Weinstein – Orientadora Mary Weinstein

Profa. Dra. Cristiane Batista da Silva Santos (UESC) Cristiane

Prof. Dr. José Valdir Jesus de Santana (UESB) José Valdir Jesus de Santana

Agradecimentos

Estar nessa fase da vida é uma dádiva que me vai ser especial até o fim da existência. Nesse momento, ao parar para escrever essas poucas palavras, recordo-me dos dias de choro de tristeza, quando na primeira tentativa fiquei como suplente e, depois, do choro de alegria por na segunda tentativa conseguir o êxito de fazer parte desse programa de Mestrado. Recordo-me ainda, que nem iria realizar minha inscrição para o Programa, tendo em vista a frustração que senti na primeira vez. Mas, então, faltando poucos dias para o fim do aceite de inscritos, recebi uma mensagem de incentivo que me fez querer ter coragem e tentar novamente, a Prof^a Dr^a Almiralva.

A ela, meu terno agradecimento pelo carinho, amor e cuidado que vem tendo comigo desde a graduação. Grata por ter acreditado que eu poderia realizar meu objetivo e que através dele viriam outras muitas conquistas. Grata por ter me dado bases para chegar onde cheguei.

Ainda, agradeço aos meus queridos professores e monitores do estágio, Dr. Weslei Piau e Dr. Elinaldo Leal, que me ensinaram e me apoiaram nessa etapa do mestrado, me ajudando a entender os caminhos pelos quais eu devo seguir para ser uma profissional docente de excelência e qualidade. Grata por compartilharem saberes, corrigirem quando achavam que necessitava e fazer com que eu repensasse muitos dos conceitos relacionados ao ser professor.

Agradeço a Deus por cada sensação de aconchego e segurança em meio às tempestades. À minha família, meu terno agradecimento. Ao meu esposo, Alberto Silva, que foi parte essencial para que eu pudesse realizar esse trabalho, me acalmando nos momentos de insegurança, segurando minha mão por entre os caminhos necessários, sendo apoio e, também, autor dessa história. À minha mãe, Albenide Bittencourt, que com seu jeito único, me inspira a nunca desistir daquilo que desejo e a ter coragem para enfrentar os desafios da vida, além de manter meus pés no chão e sempre me fazer ver que sonhos são alcançados com esforço, luta e persistência. E ao meu pai, Sidinei Lima, que me enche de orgulho, que nunca deixou de acreditar que investindo na minha educação me daria bases para chegar onde eu quisesse, que sempre me incentiva a contemplar novos horizontes, andando junto comigo.

Aos meus amigos, especialmente à Tâmara Almeida e Alessandra Oliveira, que incentivaram-me a seguir em busca desse sonho e me apoiaram nos momentos de inquietação e ansiedade quanto à conclusão dele. Àqueles que conheci quando cheguei no mestrado e que me foram mãos firmes para caminhar até aqui. Aos meus colegas de turma, que me ajudaram a construir sentidos e sensações nesses meses. Aos professores, que generosos me levaram a abrir um leque de possibilidades no campo do conhecimento. Em especial ao Prof. Dr. Benedito Eugênio que não mediu esforços para me levar ao caminho correto nessa pesquisa, sendo incentivo e inspiração em todos os dias e ao Prof Dr. José Jackson Reis, que com uma sensibilidade sem igual, me mostrou a direção a trilhar, estendendo-me a mão para começar a andar. Também, à minha orientadora Prof^a Dr^a Mary Weinstein, que contribuiu de forma ímpar para a conclusão desse estudo, mostrando-me o que meus olhos turvos não conseguiam perceber e dando-me diretrizes para chegar aos resultados positivos.

Agradeço, carinhosamente, aos meus ex-alunos alunos, agora amigos, que me impulsionaram a desejar e depois a lutar por novos conhecimentos, acreditando que eu conseguiria vencer os desafios. Aos alunos pesquisados, que foram essenciais para esse estudo, depositando em mim total confiança. E aos educadores e profissionais envolvidos, direta ou indiretamente, com o Colégio Estadual Carlos Santana, com o Colégio Municipal Leoni Lima e com a Secretaria Municipal de Educação de Belo Campo, que sempre estiveram de portas e corações abertos para que eu pudesse realizar a pesquisa.

Por fim, também, aos olhares de preconceito, indiferença ou descrença, pois a partir destes eu criei forças para provar o engano e não desistir de sonhar por voos mais altos.

Eu tenho um sonho! Que meus quatro filhos pequenos um dia vivam em uma nação onde serão julgados não pela cor de sua pele, mas pelo conteúdo de seu caráter”

(Martin Luther King, 1963)

RESUMO

Este estudo objetivou entender como tem se desenvolvido a Educação das Relações Étnico-Raciais no Ensino Médio de uma escola do campo no município de Belo Campo, na Bahia. Propôs-se, assim, entender quais são as concepções dos educadores e alunos sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais e, ainda, se existem práticas efetivas para sua concretização na educação do município. Esse estudo de caso teve da abordagem qualitativa e no qual utilizou-se questionário, entrevista e análise documental como instrumentos de coleta de dados. Assim setenta e seis alunos e nove educadores foram pesquisados, dentre eles os professores, diretores e o secretário de educação do município. Como principais achados foi possível observar que não há práticas efetivas da Educação das Relações Étnico-Raciais no Ensino Médio e na unidade escolar; parte dos educadores e alunos carregam ideologias racistas como conceituais à raça; há reflexão de senso comum sobre termos relacionados a questão étnico-racial; tanto professores quanto alunos afirmam a existência de práticas racistas para com alunos negros e quilombolas sem resolução ou observância da gestão; não há formação continuada aos educadores sobre a temática, tampouco materiais didáticos que tratem sobre o tema; propostas dos Planos Educacionais com vistas a essa problemática não têm sido adotadas na instituição; o Projeto Político Pedagógico da unidade estadual não contempla a problemática racial e comunitária; dentre outros. Assim, percebe-se a emergência de revisão das práticas educacionais desenvolvidas na instituição a fim de fazer-se uma educação reflexiva e construtora de uma sociedade com princípios éticos e morais de respeito, igualdade e valorização da diversidade.

ABSTRACT

This study aimed to understand how has been developed the Ethnic-Racial Relations Education in High School in a rural school in the municipality of Belo Campo, Bahia. It was therefore proposed to understand the educators 'and students' conceptions about the Ethnic-Racial Relations Education and, if there are effective practices for their implementation in the education of the municipality. This case study had a qualitative approach and in which a questionnaire, interview and documentary analysis were used as instruments of data collection. Thus seventy-six students and nine educators were surveyed, among them the teachers, principals and the education secretary of the municipality. As main findings, it was possible to observe that there are no effective practices of Ethnic-Racial Relations Education in High School and in the school unit; part of educators and students carry racist ideologies as conceptual to the race; there is common-sense reflection on terms related to ethnic-racial issues; both teachers and students affirm the existence of racist practices towards black and quilombola students without resolution or observance of management; there is no continuing education for educators on the subject, nor did any didactic materials that deal with the theme; proposals of the Educational Plans with a view to this problem have not been adopted in the institution; the Pedagogical Political Project of the state unit does not contemplate the racial and communitarian problems; among others. Thus, we can see the emergence of a review of the educational practices developed in the institution in order to make a reflective and constructive education of a society with ethical and moral principles of respect, equality and appreciation of diversity.

SIGLAS

CECS	- Colégio Estadual Carlos Santana
CMLL	- Colégio Municipal Leoni Lima
IBGE	- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB	- Leis, Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	- Ministério da Educação e Cultura
MEC	- Ministério da Educação e Cultura
PME	- Plano Municipal de Educação
PNE	- Plano Nacional de Educação
PPP	- Projeto Político Pedagógico

FIGURAS

Figura 1 -	Localização de Belo Campo	p. 80
Figura 2 -	Distância da sede de Belo Campo ao Colégio Municipal Leoni Lima	p. 86
Figura 3 -	Distância do Povoado do Timbó ao Município de Caraibas	p. 87
Figura 4 -	Imagem externa do CMLL	p. 88

QUADROS

Quadro 1 -	Alunos participantes da entrevista	p. 91
Quadro 2 -	Identificação dos professores entrevistados	p. 93
Quadro 3 -	Identificação dos diretores entrevistados	p. 93
Quadro 4 -	Professores Entrevistados	p. 158
Quadro 5 -	Diretores entrevistados	p. 159
Quadro 6 -	Secretário de Educação de Belo Campo entrevistado	p. 160
Quadro 7 -	Frases racistas ouvidas por professores	p. 180
Quadro 8 -	Ações para combater o racismo segundo professores	p. 187

TABELAS

Tabela 1 - Frases ouvidas por alunos nas cenas de racismo p. 148

GRÁFICOS

Gráfico 1 -	Sexo dos alunos	p. 95
Gráfico 2 -	Estado civil dos alunos	p. 95
Gráfico 3 -	Religiões declaradas pelos alunos	p. 96
Gráfico 4 -	Profissão dos alunos	p. 98
Gráfico 5 -	Perspectivas de futuro dos alunos	p. 99
Gráfico 6 -	Distribuição dos alunos por autodeclaração de cor/raça	p. 100
Gráfico 7 -	Distribuição dos alunos por autodeclaração de cor/raça – percentual por gênero	p. 101
Gráfico 8 -	Quantidade de moradores nas casas dos alunos	p. 102
Gráfico 9 -	Estrutura familiar dos alunos por cor/raça	p. 103
Gráfico 10 -	Renda per capita dos alunos	p. 103
Gráfico 11 -	Renda per capita dos alunos por cor/raça	p. 104
Gráfico 12 -	Renda per capita dos alunos brancos e pretos	p. 105
Gráfico 13 -	Concepções dos alunos sobre o conceito de raça	p. 107
Gráfico 14 -	Conceito de raça na visão dos alunos– distribuição por raça/cor declarada	p. 110
Gráfico 15 -	Conceito de raça na visão dos alunos– distribuição por série	p. 111
Gráfico 16 -	Características que indicam raça/cor para os alunos	p. 112
Gráfico 17 -	Identificação de raça/cor por características físicas pelos alunos	p. 113
Gráfico 18 -	Identificação de raça/cor pelos alunos – distribuição por série	p. 114
Gráfico 19 -	Percepção dos alunos sobre racismo no Brasil	p. 115
Gráfico 20 -	Alunos que se consideram ou não como racistas	p. 116
Gráfico 21 -	Alunos que conhecem ou não indivíduos racista	p. 117
Gráfico 22 -	Círculo de relações sociais dos conhecidos racistas pelo aluno	p. 117
Gráfico 23 -	Discriminação por raça/cor direcionada ao aluno	p. 118

Gráfico 24 -	Raça/cor ofendida nos casos de racismo presenciados por alunos	p. 118
Gráfico 25 -	Frases racistas ouvidas por alunos – relatos no questionário	p. 119
Gráfico 26 -	Percepção dos alunos sobre como os negros são observados na sociedade	p. 120
Gráfico 27 -	Percepção dos alunos sobre ambientes onde p negro é tratado de forma diferenciada	p. 121
Gráfico 28 -	Percepção dos alunos de discriminação racial na mídia	p. 121
Gráfico 29 -	Formas como o preconceito racial aparece na mídia na visão dos alunos	p. 122
Gráfico 30 -	Formas de combate ao racismo citadas pelos alunos	p. 123
Gráfico 31 -	Motivos pelo quais os alunos concordam com a existência de cotas raciais	p. 124
Gráfico 32 -	Motivos pelos quais os alunos não concordam com a existência de cotas raciais	p. 125
Gráfico 33 -	Tempo de estudo dos alunos no CMLL	p. 127
Gráfico 34 -	Alunos que assumiram liderança de turma e/ou participaram do grêmio escolar	p. 128
Gráfico 35 -	Alunos que presenciaram de racismo no ambiente escolar	p. 128
Gráfico 36 -	Contribuição escolar no combate ao racismo na visão dos alunos	p. 129
Gráfico 37 -	Escola e valorização da identidade negra na visão dos alunos negros	p. 129
Gráfico 38 -	Concepções dos alunos modificadas após intervenção da escola	p. 130
Gráfico 39 -	Personagens históricos negros citados pelos alunos	p. 130
Gráfico 40 -	Alunos que estudaram sobre história e cultura afro-brasileira	p. 131
Gráfico 41 -	Temas abordados sobre a história e cultura africana e afro-brasileira segundo os alunos	p. 132
Gráfico 42 -	Contribuição da escola para conhecimento da história e cultura africana e afro-brasileira segundo os alunos	p. 132
Gráfico 43 -	Declaração de raça/cor pelos alunos na entrevista	p. 134
Gráfico 44 -	Concepção de raça - entrevista dos alunos	p. 136
Gráfico 45 -	Observação dos alunos da cor de pele como característica para identificação de raça	p. 138

Gráfico 46 -	Característica observada pelos alunos para autodefinição de raça/cor	p. 139
Gráfico 47 -	Conceito de discriminação racial pelos alunos	p. 144
Gráfico 48 -	Conceito de racismo dado pelos alunos	p. 144
Gráfico 49 -	Sentimentos dos alunos ao acompanhar cenas de racismo	p. 149
Gráfico 50 -	Medidas que deveriam ser adotadas pela escola no combate ao racismo na visão dos alunos	p. 151
Gráfico 51 -	Assuntos relacionados a questões étnico-raciais nos livros didáticos segundo os alunos	p. 154
Gráfico 52 -	Disciplinas que abordaram a temática racial no Ensino Médio segundo os alunos	p. 154
Gráfico 53 -	Importância do ensino das relações étnico-raciais na educação escolar segundo os alunos	p. 155
Gráfico 54 -	Percepção dos alunos sobre negros serem privilegiados pelas políticas públicas	p. 156
Gráfico 55 -	Impactos percebidos pelos educadores após a implantação do Ensino Médio no CMLL	p. 163
Gráfico 56 -	Perspectiva de futuro dos alunos segundo professores	p. 164
Gráfico 57 -	Diferenças entre alunos da zona rural e da zona urbana segundo professores	p. 164
Gráfico 58 -	Características dos alunos de maior destaque no Ensino Médio do CECS no Timbó segundo professores	p. 165
Gráfico 59 -	Concepções dos professores sobre o termo raça	p. 167
Gráfico 60 -	Como professores identificam raça/cor	p. 169
Gráfico 61 -	Percepções dos professores sobre desigualdade racial	p. 170
Gráfico 62 -	Percepções dos professores sobre diferenças entre brancos e negros no ambiente escolar	p. 171
Gráfico 63 -	Percepção dos educadores de que os negros recebem olhares diferenciados no ambiente escolar	p. 173
Gráfico 64 -	Percepções dos educadores sobre como o negro é observado no Brasil	p. 177
Gráfico 65 -	Formas como o racismo se apresenta no Brasil segundo professores	p. 179
Gráfico 66-	Educadores como alvos de racismo	p. 181

Gráfico 67 -	Observação de atos de racismo na escola por educadores	p. 183
Gráfico 68 -	Reações dos professores ao presenciar o ato de racismo	p. 186
Gráfico 69 -	Concepção dos professores sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais	p. 188
Gráfico 70 -	Abordagem da Educação das Relações Étnico-Raciais nas salas de aula segundo professores	p. 191
Gráfico 71 -	Recursos pedagógicos utilizados para trabalhar a Educação das Relações Étnico-Raciais segundo professores	p. 192

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	18
1. A PERCEPÇÃO SOBRE O NEGRO: DO SURGIMENTO DO RACISMO ÀS NOVAS PERSPECTIVAS E LEGISLAÇÃO NO BRASIL	24
1.1. RAÇA E RACISMO: ORIGENS E CONCEITOS.....	24
1.2. A EXPLORAÇÃO E NEGAÇÃO DO NEGRO NA SOCIEDADE BRASILEIRA.....	39
1.2.1. Movimento Negro no Brasil.....	48
1.3. EDUCAÇÃO: LEI 10.639/03 E DIRETRIZES PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA	55
2. A CONSTRUÇÃO DO ESTUDO	69
2.1. METODOLOGIA DO ESTUDO.....	69
2.1.1. Abordagem: pesquisa qualitativa	69
2.1.2. Tipo: estudo de caso.....	71
2.1.3. Técnicas/instrumentos de coleta.....	75
2.1.3.1. Questionário	75
2.1.3.2. Entrevista	76
2.1.3.3. Análise documental	78
2.2. LÓCUS DA PESQUISA.....	79
2.2.1. A cidade.....	79
2.2.2. O Colégio Estadual Carlos Santana.....	84
2.2.3. O Timbó e Colégio Municipal Leoni Lima	85
2.2.4. Identificação dos participantes	89
2.2.4.1. Os discentes.....	89
2.2.4.2. Os educadores	92
3. AS CONCEPÇÕES SOBRE A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NUMA ESCOLA DO CAMPO	94
3.1. O OLHAR DOS EDUCANDOS.....	94
3.1.1. Questionários.....	94
3.1.1.1. Perfil socioeconômico dos educandos	94
3.1.1.2. Concepções sobre raça e racismo	106
3.1.1.3. A educação das relações étnico-raciais no Ensino Médio	127
3.1.2. As entrevistas	133
3.1.2.1. Concepções sobre raça/cor.....	133
3.2. O OLHAR DOS EDUCADORES	157
3.2.1. Perfil dos educadores pesquisados.....	157
3.2.2. Percepção dos educadores sobre a educação no Ensino Médio da Zona Rural.....	161

3.2.3. Concepções dos educadores sobre raça, racismo e questões étnico-raciais....	167
3.3. ANÁLISE DOCUMENTAL	197
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	211
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	216
APÊNDICES.....	226
APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO ALUNOS.....	227
APÊNDICE B - ROTEIRO ENTREVISTA ALUNOS.....	233
APÊNDICE C - ROTEIRO ENTREVISTA SECRETÁRIO DE EDUCAÇÃO	236
APÊNDICE D - ROTEIRO – ENTREVISTA PROFESSORES	239
APÊNDICE E - ROTEIRO ENTREVISTA DIRETORES	241
APÊNDICE F - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (ALUNO COM 18 ANOS OU MAIS).....	243
APÊNDICE G - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (EDUCADORES)	245
APÊNDICE H - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA O RESPONSÁVEL PELO ALUNO MENOR DE IDADE	247
APÊNDICE I - ESCLARECIMENTO AO ALUNO MENOR DE IDADE	249
APÊNDICE J - TERMO DE ASSENTIMENTO MENOR DE IDADE.....	250

INTRODUÇÃO

A educação é uma das bases para a construção da cidadania do indivíduo. Assim, ela torna-se essencial para o desenvolvimento de sujeitos críticos e atuantes no meio em que vivem, sobretudo, conscientes de seus direitos e deveres (OLIVEIRA E SANTOS, 2015).

O ambiente escolar é percebido como uma das primeiras portas de entrada para o convívio social que não se dá apenas entre familiares e amigos. Sendo assim, vislumbra-se que, em todo o decorrer dos anos na educação básica, este ambiente deve ser gerador de equidade, igualdade, compreensão e respeito às diferenças de cunho socioeconômico, racial, étnico, cultural, entre outras tantas diversidades existentes na sociedade brasileira. Porém, nem todos os ambientes escolares têm desenvolvido um trabalho pedagógico e curricular que vise a inserção e a valorização da diversidade (GOMES, 2010).

Pretende-se que a unidade escolar seja um local onde a pluralidade deve ser compreendida, respeitada e ensinada como acréscimo social e não como ruptura do padrão. Assim, é necessário que os ambientes escolares, desde seus projetos político-pedagógicos e elaboração de currículos, trabalhem em prol da conscientização e da valorização da diversidade dentro e fora da sala de aula. Nisto, a gestão e seus colaboradores têm papel primordial na luta pela educação valorativa, pregada e praticada por todos, sabendo que servem de inspiração e incentivo para a ação dos alunos e para a comunidade.

A sociedade brasileira é formada por diversos grupos étnico-raciais. Dentre estes pode-se citar a grande presença dos negros em diferentes partes do território nacional. Tais grupos, muitas vezes, por sua etnia, são desvalorizados socialmente ou observados com preconceito - até no ambiente escolar-, o que potencialmente pode criar barreiras para o desenvolvimento da identidade e do auto reconhecimento desses sujeitos, além de causar impacto no reconhecimento de suas raízes, histórias e culturas (CHAGAS, 2009).

Os negros ainda são observados de forma estigmatizada na sociedade devido ao racismo e ao preconceito oriundo da aversão à descendência, história, cultura, classe econômica e cor destes (BERTOLDO, 2014). Faz-se necessária, então, uma educação voltada à valorização da história, cultura e identidade negra e quilombola

no ambiente escolar. Uma educação que reconheça a identidade do negro e/ou quilombola e incentive relações interpessoais descarregadas de ideologias de inferioridade e superioridade de raças, fazendo com que todos os alunos tenham acesso a uma formação reflexiva e crítica quanto a esse aspecto social.

Diante desse cenário social percebeu-se a necessidade de implantar políticas públicas educacionais que visassem o reconhecimento e a valorização histórico-cultural dos negros e quilombolas no país. Mesmo com políticas públicas sendo estabelecidas em âmbito nacional, muitos municípios e escolas ainda encontram dificuldades para implantação de projetos e práticas pedagógicas abstendo-se do desenvolvimento de ações afirmativas voltadas às práticas de respeito à diversidade e pluralidade na sociedade. Pelos reflexos da construção sócio-histórica, de forma consciente ou não, muitas instituições educacionais contribuem para a continuidade da estigmatização, da discriminação, da desvalorização e do preconceito, além de silenciar-se diante ideologias e pensamentos racistas no ambiente escolar. Deste modo, tornam-se necessárias as pesquisas que contribuam para entendimento e efetivação da Educação das Relações Étnico-raciais nas escolas de Educação Básica do país.

Belo Campo, município situado na Bahia, está inserido no território identidade de Vitória da Conquista e encontra-se a 567 km de Salvador. A cidade é pequena, com uma estimativa populacional de 17.317 habitantes, conforme o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2018), com Índice de Desenvolvimento Humano de 0,575. Conforme dados fornecidos pela Secretaria de Educação do município, políticas educacionais com base na lei 10.639/2003 para ensino da história e cultura negra e quilombola foram estabelecidas e leva-se em consideração o reconhecimento legal da comunidade quilombola, denominada como Quilombo do Bomba, localizada na zona rural da cidade e reconhecida pela Fundação Palmares em 2013.

No Plano Municipal de Educação (PME) de Belo Campo percebe-se que sua III diretriz prevê “a superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação” (BELO CAMPO, 2015, p. 1). Segundo a redação do texto do PME, há demarcação de estratégias educacionais que “[...] consideram as necessidades específicas da população do campo e quilombola assegurando a equidade educacional e a diversidade cultural” (p.3). Destacam-se as seguintes estratégias contidas no PME (p.13):

7.19) Assegurar na orientação curricular do município a inserção de conteúdos de história e as culturas afro-brasileira e indígenas e implementar ações educacionais, nos termos das Leis nos 10.639, de 9 de janeiro de 2003, e 11.645, de 10 de março de 2008, assegurando-se a implementação das respectivas diretrizes curriculares nacionais, por meio de ações colaborativas com fóruns de educação para a diversidade étnico-racial, conselhos escolares, equipes pedagógicas e a sociedade civil;

7.20) Assegurar meios de consolidação da educação escolar no campo de populações tradicionais, de populações itinerantes e de comunidades quilombolas, respeitando a articulação entre os ambientes escolares e comunitários e garantindo: o desenvolvimento sustentável e preservação da identidade cultural; a participação da comunidade na definição do modelo de organização pedagógica e de gestão das instituições, consideradas as práticas socioculturais e as formas particulares de organização do tempo; [...]

As estratégias apontam para a possibilidade de um ensino reflexivo sobre a população negra e quilombola, porém na prática há dúvidas quanto ao desenvolvimento desta educação. Ao propor esse estudo foram levadas em consideração minha realidade e vivência como moradora do município e estudante das escolas públicas dele até os meus 18 anos. Conclui o Ensino Médio em 2008 sem ter acesso a nenhum conteúdo que se destinasse à discussão sobre as relações étnico-raciais, à desmistificação dos conceitos de inferioridade do negro e à história e cultura africana ou afro-brasileira. Salienta-se, então, que mesmo cinco anos após a promulgação da Lei 10.639/2003, nenhuma nuance desta foi citada ou efetivada nas instituições escolares do município pelas quais passei.

Nunca debateu-se sobre racismo e preconceito ou foram elaborados projetos para o combate de tais atitudes nesses ambientes escolares. Ouvi relatos de amigos e presenciei professores sendo racistas com meus colegas, mas não vi nenhuma solução para os casos. Casos de racismo envolvendo professores foram mais raros e os que envolviam apenas alunos não tiveram importância para a gestão e nem para os docentes dos colégios nos quais estudei.

Quando me formei e comecei a lecionar em cursos profissionalizantes para alunos oriundos do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio, percebi que pouco havia mudado no que diz respeito às concepções raciais e olhares sobre ser negro. Encontrei alunos que me relataram casos de racismo; alunos que diziam: “- Você não é negra professora, é moreninha! Mas negra não é não!”, quando eu afirmava tal pertença e identidade e; alunos que não gostavam de se identificar como negros. E isso me incomodava e me entristecia. Por que não querer ser negro? Por que não

querer deixar o outro que eu gosto ser negro? Ser negro, na sociedade atual, ainda lhes parecia algo ruim. Pensei, então, sobre o fato de a educação não estar contribuindo para a quebra de tais paradigmas. E esse foi o primeiro pontapé para o interesse pela temática étnico-racial na educação.

Um outro ponto que me chamou muito a atenção, foi a descoberta de que havia uma comunidade quilombola no povoado do Bomba, próximo ao Timbó. O Quilombo do Bomba nunca me foi citado até o ano de 2016. Onde está a valorização do negro, africano e/ou afrodescendente na cidade, quando mesmo tendo uma comunidade quilombola na região não se faz ideia de que ela existe?

Ao comentar com amigos a descoberta e intenção de realizar um estudo que envolvesse a comunidade ouvi frases como: “Esse povo vive como? Eles vêm aqui pra Belo Campo? Vivem em quê?”. Frases recorrentes como estas, demonstram a estigmatização destinada ao negro quilombola nos dias atuais, como se estes fossem homens primitivos e desprovidos de civilidade. Ignorância cultuada pela falta de informação e valorização tanto da cultura local, quanto da história do negro no Brasil.

Tendo em vista a trajetória pessoal e a importância do tema para a área social, este estudo se deu no intuito de entender como tem se desenvolvido a educação das relações étnico-raciais no município. Escolheu-se como lócus o Ensino Médio, tendo como unidade de análise as três turmas deste nível do Colégio Estadual Carlos Santana (CECS), que estão alocadas no Colégio Municipal Leoni Lima (CMLL), no povoado do Timbó por meio da parceria entre a gestão estadual e municipal com vistas a facilitar o acesso dos moradores das zonas rurais ao Ensino Médio. Assim, o CMLL é o único colégio do campo a oferecer o Ensino Médio na região e a atender os alunos oriundos do Quilombo do Bomba.

Propôs-se, assim, entender quais são as concepções dos educadores e alunos sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais; se as diretrizes legislativas estabelecidas para essa educação têm sido exploradas e atendidas; se existem práticas e projetos que visem a valorização da história e cultura africana e afro-brasileira; e se há incidência de estigmatização, discriminação e/ou preconceito nas relações interpessoais e formativas no âmbito escolar na unidade de análise. Então, diante do exposto, a questão que regeu esta pesquisa foi: Quais as concepções formadas pelos educadores e alunos sobre a Educação das Relações Étnico-raciais no cotidiano de uma escola do campo no município de Belo Campo? Desta forma, estabeleceu-se como objetivo geral dessa dissertação analisar as concepções de

educadores e alunos sobre a Educação das Relações Étnico-raciais no cotidiano de uma escola do campo no município de Belo Campo.

Neste sentido, este estudo é um instrumento contributivo para o pensar e repensar sobre a efetivação da Educação das Relações Étnico-Raciais nas escolas. Ele tende a complementar estudos nas diversas áreas de pesquisa que debatem sobre o tema e suas ramificações como, por exemplo, Ciências Sociais, Políticas, Educacionais, História e Cultura, Antropologia, Sociologia, entre outros. Ainda, contribuirá para fomentar a discussão e valorização do ensino voltado à diversidade e à pluralidade, entendendo as diferenças como bases para conquistas e contribuições socioculturais, demonstrando a importância de uma escola que se preocupa e luta pela valorização histórico-cultural de seus educandos.

Este trabalho busca contribuir, também, para a compreensão e renovação do pensamento sobre a educação para valorização dos negros e quilombolas, bem como oferecer um estudo inédito que poderá servir de base para o poder público municipal e gestores da rede de educação no desenvolvimento e aperfeiçoamento de práticas e projetos. No que diz respeito à sociedade e à comunidade local, pretende-se estabelecer uma ação colaborativa que visa a disseminação do respeito à história, diversidade, cultura, etnia, vislumbrando o conhecimento, consciência, desmistificação de preconceitos e valorização de identidades desta população.

A dissertação está organizada em três capítulos, sendo um voltado ao suporte teórico, um à metodologia e, por fim, um capítulo destinado à análise dos dados coletados. No primeiro capítulo trabalha-se a base teórica para análise dos dados. Tal capítulo foi dividido em quatro seções para abordar os conceitos de raça, racismo e os caminhos histórico-sociais pelos quais a sociedade percorreu para gerar e perpetuar os estigmas destinados aos africanos e afrodescendentes; a população negra e os movimentos negros nacionais; e as políticas públicas educacionais voltadas à valorização histórico-cultural africana e afro-brasileira, tratando da Lei 10.639/03 e das diretrizes voltadas à Educação das Relações Étnico-Raciais no Brasil.

No segundo capítulo faz-se a caracterização da cidade de Belo Campo, do povoado do Timbó, do Colégio Municipal Leoni Lima e do Colégio Estadual Carlos Santana a fim de compor um perfil sociológico do lócus da pesquisa, aproximando o leitor das vivências cotidianas dos pesquisados e da realidade em que se ambienta o estudo. Demonstra-se, também, a trajetória metodológica da pesquisa, tratando do

tipo de pesquisa escolhido e justificando a utilização de cada recurso metodológico escolhido para a composição dos dados de análise desta dissertação.

O terceiro capítulo destina-se à análise dos dados coletados na unidade de ensino. Este, por sua vez, foi dividido em três seções principais para análise distinta dos dados coletados dos alunos, dos educadores e à observação do conteúdo documental do Projeto Político Pedagógico do Colégio Municipal Leoni Lima, do Colégio Estadual Carlos Santana, do Plano Municipal de Educação de Belo Campo e do Plano Estadual de Educação da Bahia quanto às diretrizes voltadas à Educação das Relações Étnico-Raciais na Educação Básica, especificamente para o Ensino Médio.

Por fim, nas considerações finais há uma observação comparativa das concepções trazidas pelos sujeitos pesquisados e um balanço sobre a pesquisa, demonstrando o que foi alcançado, as limitações e as possibilidades de pesquisas futuras em seguimento à temática.

1. A PERCEPÇÃO SOBRE O NEGRO: DO SURGIMENTO DO RACISMO ÀS NOVAS PERSPECTIVAS E LEGISLAÇÃO NO BRASIL

1.1. RAÇA E RACISMO: ORIGENS E CONCEITOS

A diversidade entre os seres humanos, principalmente, no que diz respeito às questões físicas e estéticas deu margens para especulações e rotulações oriundas de diferentes áreas da sociedade, dentre elas as religiões e a ciências (BERTULIO, 2001).

Segundo Munanga (2003), o conceito de raça surgiu na Zoologia e na Botânica, na classificação de animais e vegetais, para depois passar à utilização em outros campos de estudo, principalmente, o antropológico, denominando, então, a descendência de pessoas atrelada às características semelhantes entre si. Assim, muitos estudos foram se desenvolvendo com o passar do tempo a fim de definir o termo “raça”.

Guimarães (2003) também chama a atenção para as construções sobre raça na sociedade. Segundo o autor, muitos foram os campos que deram lugar para a segregação racial, justificando os maus tratos e a escravidão do negro. Inicialmente, cita o campo teológico, que através da interpretação de que os negros seriam descendentes amaldiçoados de Cã, fazendo com que muitos pensassem estar, realmente, certos, devido ao fardo que esses povos deveriam carregar pela maldição que a eles recaiu. Assim, o campo religioso influenciou diretamente a condição de supremacia da raça branca, tratando o negro como inferior.

Na formação cristã, o mito de descendência marcada pelo castigo divino propagou a discriminação (CALASANS et al, 2015). Segundo a maldição de Cã, os filhos de seus filhos deveriam ser “os últimos escravos de seus irmãos”, gerando a ideia de que por serem descendentes destes, os africanos deveriam ser escravizados em nome do cumprimento da profecia bíblica.

Os negros foram representados como massa de servidão. No imaginário de muitas nações, os povos de raça negra desempenharam um papel insignificante na história da humanidade, sendo coadjuvantes. Além da Bíblia, de origem judaica, textos védicos (livros sagrados indianos), escritos do zoroastrismo e o Alcorão foram norteadores de mitos contra a população negra. Na Bíblia, a maldição de Cã legitimou

religiosamente a escravidão. Também, nos textos védicos os negros são vistos em situações maléficas e de conflito, onde brancos são retratados como “gente de pele nobre” e negros como “gente de nariz chato”, os quais deveriam ser eliminados da face da Terra, na briga entre a luz e as trevas (WEDDERBURN, 2007).

Já na área das Ciências, a teoria de Charles Darwin (1809-1882) foi um dos marcos científicos e sociais que nortearam a ideia de evolução das espécies humanas (BARRROSO, 1988). Tal teoria evolucionista foi apropriada para pontuar que os africanos eram os seres humanos de espécie menos evoluída devido suas características físicas (TEIXEIRA, CAMPOS E GOELZER, 2014).

Segundo Evans (1969 apud Wedderburn, 2007), estudos de Aristóteles fixaram qualidades e defeitos baseados no fenótipo. Nesses estudos os indivíduos de cor negra eram marcados pela covardia, enquanto os brancos e “rosados” pelas boas disposições. De acordo com Isaac (2004 apud Wedderburn, 2007), Platão defendia a eugenia como maneira de garantir a linhagem pura e a ordem social, assim os “melhores homens” deveriam manter relações com as “melhores mulheres”, para dar continuidade à linhagem perfeita.

Os negros foram classificados antropologicamente e através das ideologias dominantes da época observados como sociedades primitivas, desprovidos de coragem e inferiores aos demais povos (BERTÚLIO, 2001). A ciência os rotulava com inferioridade, dando material, poder e causa para a exploração e o domínio dos brancos sobre eles. Estabeleceu-se, assim, uma relação intrínseca que não se dava apenas no âmbito ideológico científico, mas que tomou força pelo campo econômico, transformando o homem em “objeto” de exploração apoiado na idealização de que tal raça deveria ser dominada por sua diferença e inferioridade. Na trilha seguida pelo sistema econômico até chegar ao capitalismo que se verifica nos tempos atuais, percebem-se as marcas da idealização de superioridade de raças como contribuintes para estabelecimento das desigualdades socioeconômicas observadas ainda hoje.

Segundo Guimarães (2003), a palavra “raça” assumiu dois sentidos analíticos, sendo um pertencente à Biologia e outro à Sociologia. Explanando de forma mais ampla sobre o tema, o autor demonstra que a Biologia criou o termo a partir do pensamento de que os humanos poderiam ser divididos em subespécies com diferentes desenvolvimentos de valores morais e características psíquicas e intelectuais. O ideal de raça nesses moldes formou a hierarquização da sociedade, fazendo com que se acreditasse que uma raça se sobrepõe à outra através de suas

qualidades inatas. Assim, esse fato teve papel importante na construção da desigualdade social.

De acordo com Guimarães (1999), o racismo não existiria se não se tivesse sido adotada a ideia de que haviam espécies e subespécies humanas com qualidades sobrepostas umas às outras. Tais conceitos respaldados em estudos científicos de diferentes épocas causaram as diversas consequências percebidas na atualidade. Assim, as perspectivas raciais disseminadas por estudiosos racistas são grandes auxiliadoras da permanência do racismo na sociedade.

Guimarães (2003) relata, também, que as raças devem ser vistas como uma construção social. Para o autor o conceito de raça, socialmente construído, está intimamente ligado ao conceito ideológico de classes, também, construído. Assim, entendeu-se, no decorrer do tempo, que o conceito de raça não poderia ser observado apenas pela ideia de diferenciação biológica. A esse termo deveriam ser acrescentadas historicidade social e de ordem econômica, tendo em vista que a discriminação não se dava apenas pelo fato de haver hereditariedade demonstrada nas características de um indivíduo. Mas sim, pelo ideal que se fez historicamente dessas populações, desenvolvendo uma percepção inferiorizada e estereotipada delas, alterando a percepção do sujeito sobre si mesmo e sobre o outro. Defendendo essa afirmativa, Santos (2014, p. 4) afirma:

[...] à exposição das noções de raça e racismo, cabe salientar que os conceitos são formulados tendo em vista a compreensão de fatos presentes em determinada realidade, podendo, portanto, assumir significados culturais específicos, visto que dizem respeito a formas de existências particulares em culturas diferentes, possuindo uma historicidade e significação peculiares.

Bertulio (2001), em seus estudos, traz algumas caracterizações de raças defendidas por estudiosos ao longo do século XVIII. Segundo ele, J.C. Princhard em 1836, declarava que as raças seriam “sucessões de indivíduos que se propagam a partir de uma mesma origem”, ligado à ideia criacionista da religião fundamentada nos Livros Sagrados. Para Karl Vogt e Knox, o negro não conseguiu atingir o estágio de evolução que o branco, no que diz respeito aos traços físicos e psicológicos. C.H. Smith, em 1848, denominou 3 tipos raciais: o branco, o mongoliano e o negro; o negro foi percebido como inferior devido ao “pequeno volume de seu cérebro”. Já Georgias Curvier, no fim do século XVIII, dizia que as raças humanas eram hierárquicas, onde os brancos estariam no topo e os negros na base, por características físicas, culturais

e intelectuais. Tais conceituações equivocadas contribuíram significativamente para o imaginário social sobre os negros ao longo dos séculos. E, por fim, Gobineau, em sua obra de 1853, traçava afirmações de que todo o trabalho humano que pudesse ser considerado bom seria, com certeza, proveniente do povo branco, do qual todas as outras raças necessitavam.

De acordo com Munanga (2000, p. 22):

Podemos observar que o conceito de raça tal como o empregamos hoje, nada tem de biológico. É um conceito carregado de ideologia, pois como todas as ideologias, ele esconde uma coisa não proclamada: a relação de poder e de dominação. A raça, sempre apresentada como categoria biológica, isto é natural, é de fato uma categoria etnosemântica. De outro modo, o campo semântico do conceito de raça é determinado pela estrutura global da sociedade e pelas relações de poder que a governam. Os conceitos de negro, branco e mestiço não significam a mesma coisa nos Estados Unidos, no Brasil, na África do Sul, na Inglaterra, etc. Por isso que o conteúdo dessas palavras é etno-semântico, político-ideológico e não biológico. Se na cabeça de um geneticista contemporâneo ou de um biólogo molecular a raça não existe, no imaginário e na representação coletivos de diversas populações contemporâneas existem ainda raças fictícias e outras construídas a partir das diferenças fenotípicas como a cor da pele e outros critérios morfológicos. É a partir dessas raças fictícias ou “raças sociais” que se reproduzem e se mantêm os racismos populares.

Assim, o conceito de raça para o autor se estabelece a partir das relações sociais e construções ideológicas para manter o imaginário de inferioridade de um grupo dentro da sociedade.

Concordando com os estudos de Munanga, Costa (2006) afirma que raça e etnia são termos utilizados em contextualizações parecidas e se diferenciam em seu conteúdo, no qual raça teria a ver com características físicas e biológicas, enquanto a etnia estaria ligada às características culturais de determinado grupo. A partir dessas ideias, muitos apegam-se à crença de superioridade sobre uma ou mais raças e etnias.

É inegável, deste modo, a forte ligação entre as distinções sociais criadas a partir do conceito/ideologia de hierarquização de raças e os rumos econômicos vividos pela população mundial ao longo dos séculos. Na pretensão de dominar mais territórios ao redor do globo e obter símbolos de poder, a crença de superioridade dos brancos deu a estes a oportunidade de se sentirem e se fazerem donos não apenas de terras, mas de outros povos considerados inferiores. Sabe-se que a questão racial não surgiu com a escravidão, mas esta foi uma propulsora da hierarquização de raças.

A escravidão, por sua vez, foi um marco social que aumentou a legitimação do negro como desigual, sem dignidade humana e merecedor do sofrimento ao qual estava sendo posto.

Abrahão (2006) defende que o conceito de raça é, realmente, uma construção política e social sobre o qual se construiu um discurso que promoveu a desigualdade, exploração e exclusão. Ainda segundo Hall (2003 apud ABRAHÃO, 2006), o conceito de raça como excludente materializa-se através do discurso de que as características físicas e estéticas podem ser usadas como classificadoras, fazendo com que uma se sobreponha à outra. Através do olhar sobre o outro, encontram-se marcas (reais e simbólicas) que são usadas para identificação de determinada raça e, assim, estereotipar seus integrantes como inferiores. No caso dos negros, a cor de pele não passa despercebida aos olhos racistas, sendo uma das principais marcas de sua observação como inferior.

Segundo Munanga (2000), a partir do século XVIII a cor da pele começou a ser vista como fator essencial para a divisão de raças, trazendo a classificação de três raças, sendo estas a branca, a negra e a amarela. Biologicamente, tal diferença entre cor de pele se dá pela concentração de melanina, o que segundo o autor não pode ser especificado como fator genético para definição de raças, ao passo que ter a mesma concentração de melanina no organismo não faz das pessoas descendentes de um ou outro povo.

A cor da pele se tornou uma marca de representação para a estigmatização do outro, se tornando uma demonstração explícita de inferioridade e sendo referência para a discriminação (TELLA, 2008). Goffman (1988) afirma que os estigmas são imaginários sociais que delegam inabilidade para a aceitação social, o que a cor da pele dos negros tem sido na sociedade desde muito tempo.

De acordo com Santos (2014), o termo estigma é originário da Grécia. Os estigmas eram marcas feitas nos corpos de pessoas que deveriam ser excluídas socialmente, devido aos seus delitos ou condição de vida, como homens escravizados. Assim, observando essa origem, diz que os estigmas podem ser considerados como marcas negativas delegadas a alguém como meio de segregá-lo no meio social, por sua condição física, política, econômica, entre outros. Através da delegação de estigmas, perpetua-se no imaginário social uma “caricatura” do indivíduo estigmatizado, que muitas vezes, pode ser absorvido pelo próprio como verdade.

A escravidão no Brasil, por exemplo, legitimou o tratamento que deveria ser dado aos negros na sociedade. Nascer com a cor negra demonstrava ao mundo o “lugar” a ser ocupado na sociedade. Algum tempo depois da libertação muitos negros se juntaram e se mobilizaram em prol da reivindicação por igualdade social, mas muitos, passaram a interiorizar os estigmas que a sociedade lhes pregava e se contentavam com seus destinos ditados pelas elites (ABRAHÃO, 2006).

Muitos estigmas surgem na sociedade, a maioria direcionados às minorias e às classes econômicas mais baixas, como pobres, homossexuais, negros, mulheres e outros. Negros pobres em situação de rua são vistos como vagabundos. Se forem usuários de drogas, tidos como pessoas que gostam de estar em tais situações e não saírem por vontade própria. Já, se um branco de classe média/alta estiver nessa situação, é observado com piedade e merecedor de oportunidades para sair de seu erro. Não raro, percebem-se os estigmas de delinquência recaírem sobre os negros. Os primeiros a serem abordados por policiais por estarem em atitudes estranhas (SANTOS, 2014).

Através da estigmatização, reduz-se as oportunidades sociais de um estigmatizado, construindo argumentos para a inferioridade de alguém e suas condições de vida atuais (GOFFMAN, 1963). Tal situação é perfeitamente visível na vida dos negros, os quais foram e, em muitos casos ainda são, excluídos do mercado de trabalho, das relações afetivas inter-raciais, das posições políticas e econômicas, entre outros.

Além da cor de pele, a construção social que se fez sobre o negro nas histórias e lendas nos espaços discursivos inseriu na mente das pessoas, estigmas que são difíceis de serem deixados. Mais do que apenas falácias, os discursos de hierarquização de raça se enraizaram na memória de muitas sociedades. Anos após anos os estigmas sobre os negros foram compartilhados e utilizados como verdades na sociedade. Tais denotações sobre a população negra fizeram com que a distância entre brancos e negros nos espaços sociais se ampliassem (ABRAHÃO, 2006).

Para Guimarães (2003), não há dúvidas de que a categorização do ser humano por cor é orientada pelo termo “raça”, continuando o discurso sobre as características que marcam determinadas pessoas de ancestralidade superior ou inferior. A crença da superioridade de raças é um dos grandes problemas da sociedade. Mesmo não tendo a mesma força de séculos atrás, a luta para acabar com ideias como essas, continua existindo.

Para Guimarães (1999, p. 108)

“Raça” é uma forma de carisma ou estigma grupal baseada na crença de uma herança genética que define o valor moral, intelectual e psicológico de um indivíduo ou de um grupo.

[...] “Cor” é um tipo de carisma baseado na aparência física de um indivíduo, que mede geralmente a sua distância ou proximidade dos grupos raciais.

Assim, raça e cor se interligam, denotando valores intelectuais e morais para segregação.

Segundo Cardoso (1962 apud GUIMARÃES, 2004) a raça e/ou a cor do indivíduo são fatores de seleção na sociedade, fazendo transparecer os estereótipos destinados aos negros como inferiores. De acordo com Munanga (2006) mesmo havendo patrimônios genéticos diferentes, biologicamente, não há como fazer classificação humana por raça.

De acordo Guimarães (2003) a construção da classificação humana por cor traria outra construção social:

O modo de classificação por cor não fecha as portas para ninguém, não pesa quase nada nas oportunidades sociais, a sociedade seria uma sociedade de classes, uma sociedade aberta, em que negros, brancos, índios, mestiços, pessoas de qualquer cor, podem transitar pelos diferentes grupos sociais.

Nogueira (1985 apud GUIMARÃES, 2004) cita que o preconceito racial pode ser visto como a aversão, construída sócio e culturalmente, a determinada população por sua aparência física ou ascendência que remeta a uma raça considerada inferior. Assim, depois da abolição, o preconceito encontrou novas formas de se perpetuar para com os negros, agora velado na ideia de “boa aparência” e padrões de beleza da sociedade.

Para Costa (2006), há uma correlação social entre aparência e raça, que altera o sentido biológico do termo “raça” dotando-o de um sentido sociológico nas relações sociais, hierarquizando os povos pelos traços físicos e cor de pele. Partindo dessa premissa, entende-se que o termo tem sido utilizado desta forma, através da percepção das mudanças no entendimento ao redor do mundo. Assim, o sentido de “raça” em diferentes localidades do globo pode ter diferentes vislumbres.

Para aprimorar o conceito de raça em consonância com a cor de pele, os estudiosos do século XIX trouxeram outros padrões físico-estéticos como complementares para a definição de raças: forma do nariz, queixo, lábios, crânio e outros. Já no século XX, descobriu-se no sangue, segundo os geneticistas,

marcadores genéticos, que contribuíram para classificação anterior das raças humanas. Apesar de se ter descoberto que os marcadores genéticos, muitas vezes, poderiam estar presentes em indivíduos de raças diferentes, mesmo em menor recorrência, continuou-se, cientificamente, hierarquizando os grupos raciais, agora por cor da pele e traços físicos, além de características morais, psicológicas, intelectuais e culturais, perpetuando a superioridade branca e condição dominante da mesma (MUNANGA, 2000).

Segundo Oliveira e Santos (2015), se o surgimento do conceito de raça fosse tido apenas no sentido de características físicas pelos estudiosos passados, os males a determinados povos não teriam existido, sendo mantido ou rejeitado. Porém, com as características físicas interligaram-se as escalas de valores, qualidades psicológicas, morais, intelectuais e culturais. Assim, os brancos se viram superiores, acreditando serem aptos a dominar outras raças e sujeita-las a escravidão. Ainda, segundo Guimarães (2003), as marcas estéticas do negro são utilizadas para inferiorizá-lo, que não cabe, segundo a ideologia dominante, nos padrões de beleza pura dos brancos.

O preconceito pela aparência coloca o indivíduo negro em desvantagem quando em comparação com os brancos. A cor de pele gera atitudes e decisões, sendo um importante determinante na estrutura social (CICONELLO, 2008).

Ao adotar a noção de cor muitos descendentes de africanos ainda não se sentiram confortáveis em se autodeclararem pretos ou negros, devido toda caracterização ruim destinada a esse povo ao longo da história. A boa aparência exigida pelo mercado de trabalho se reproduziu como uma desculpa para a continuidade da discriminação do negro, fazendo com que se alargassem as desigualdades econômicas (GUIMARÃES, 1999). De acordo com Guimarães (2004), com a desqualificação dos negros, ao longo do tempo, os brancos mantiveram e conquistaram privilégios sociais e econômicos, gerando desigualdades e opressões raciais.

A ideia de muitos estudiosos era que a integração do negro na sociedade ditada pela distinção entre classes modificaria a marca de distinção por raças, fazendo com que a questão racial perdesse a importância ao longo do tempo. De acordo com o pensamento economicista dominante, a sociedade capitalista não mais se interessaria por critérios raciais, mas econômicos, observando as posições de classe (CALASANS et al, 2015).

Por meio desta reflexão, o racismo terminaria no momento em que houvesse a inserção da população negra no mercado de trabalho e na educação, o que até poderia ter sido verdade, se tal planejamento tivesse ocorrido em tempos propícios e não se arrastado durante séculos, tendo em vista a não intenção do governo e da sociedade em fazer a inclusão dos africanos e afro-brasileiros. Em suma, a hierarquização por classe social, realmente, tem tido maior visibilidade na sociedade. Esse pensar, porém nega a questão racial como fator de forte influência na desigualdade socioeconômica da população.

Sobre a classificação por cor, Guimarães (2003) ressalta que, através da integralização da ideia na interação social nativa, ela se torna naturalizada e aceitável dentro da sociedade. Tal uso vem se manifestando desde a antiguidade para, também, classificar os seres humanos. Para o autor, com o passar do tempo, na sociedade brasileira, a distinção por cor passou a ser mais forte que por raça.

No Brasil, o entendimento do termo nesse contexto, baseado na cor de pele, é bastante utilizado, fazendo com que as relações interpessoais sejam embasadas na valorização do ser branco em detrimento do “não ser branco”, devido ao histórico sociopolítico criado no país. Assim, ao longo do tempo, o negro foi discriminado e excluído de posições sociais mais elevadas e delegado, na maioria das vezes, à posições marginais nos diversos âmbitos da sociedade.

Reforçando o uso da cor de pele conectada ao sentido de raça, na sociedade brasileira, na conceituação do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2013), cor ou raça são tidas como características declaradas pelas pessoas de acordo com as opções: branca, preta, amarela, parda ou indígena. Para identificar a quantidade da população negra, o instituto utiliza a soma dos indivíduos que se declaram pardos e pretos.

Camino et al (2000, p. 23) afirmam que,

Embora a ideologia neoliberal negue as diferenças hierárquicas entre as raças, ela pressupõe a existência de diferenças em termos de progresso socioeconômico. A cor da pele estaria de alguma maneira associada seja aos valores progressistas do primeiro mundo (caso da cor branca), seja aos valores tradicionais e menos avançados do terceiro mundo (caso da cor negra). Assim, as pessoas negras serão caracterizadas como mais ligadas a valores terceiro-mundistas e com aptidões naturais ligadas ao esporte ou à arte (espetáculo), enquanto que as pessoas de cor branca serão percebidas como possuindo aptidões para atividades intelectuais (qualificadas) ou atividades ligadas ao poder.

Apesar de o conceito de hierarquia de raças ser combatido, veementemente, a discriminação pela cor de pele ainda é percebida nos contextos sociais diversos. Os negros ainda sofrem preconceito, mesmo aqueles de classe econômica mais abastada, apesar das demonstrações se tornarem mais sutis nessas condições. (COELHO, MORAES E COSTA, 2009). Neste contexto, o racismo se faz presente na sociedade, de modo explícito e, também, velado.

De acordo com Bertulio (2001, p. 7) o racismo pode ser percebido como um “comportamento discriminatório, segregacionista ou não, de um indivíduo ou grupo de indivíduo contra um ou o todo de indivíduos pertencentes ao grupo racial diferenciado, ou seja, sob fundamento de diferenças raciais”. Concordando com esse conceito, Wedderburn (2007), afirma que o racismo pode ser representado por ações egoístas, violentas e agressivas a fim de manter a dominância de uma classe sobre a outra. Muitas vezes, o racista tem a tendência de justificar seus atos ou os negá-los como se a prática não tivesse cunho racista, discursando contra qualquer atividade que tenha a motivação de lutar contra as desigualdades raciais, utilizando-se de argumentos humanitários ou igualitários que não contemplem as questões raciais. Assim, para Wedderburn (2007, p. 12), “o racismo retira a sensibilidade dos seres humanos para perceber o sofrimento alheio, conduzindo-o inevitavelmente à sua trivialização e banalização”. Tal comportamento pode gerar agressões de diferentes cunhos, indo da aversão social ao homicídio (TEIXEIRA, CAMPOS E GOELZER, 2014).

O racismo leva à insensibilidade. De acordo com Wedderburn (2007) nesse patamar, um ser que se preocupa com aqueles que lhe são próximos ou que possuem características com as quais se sinta parecido ou conectado, pode se entristecer com acontecimentos relacionados a animais mas não sentir nenhuma comoção quando ouvir falar sobre uma situação de opressão ou agressão racial. Nessa insensibilidade não se percebem as grandes desigualdades que os negros possuem em relação aos outros indivíduos na sociedade, sendo privado de acesso a direitos e oportunidades em todos os ambientes sociais.

Munanga (2000) afirma que não há consenso para o conceito de racismo, o qual sofreu diferentes interpretações em diferentes épocas. Para o autor, de acordo com o ideário sobre raça e racismo, este último seria a essência ideológica da divisão de raças através das características hereditárias de padrões estéticos e intelectuais que ditam a hierarquia de uma sobre a outra. Assim, para o racista, indivíduos de uma

determinada raça possuem traços de inferioridade naturais dos quais não pode se desfazer ou superar. Ainda, de acordo com Guimarães (1999, p.105),

Racismo pode, ademais, referir-se não apenas a doutrinas, mas a atitudes (tratar diferencialmente as pessoas de diferentes raças e culturas, ou seja, discriminar) e a preferências (hierarquizar gostos e valores estéticos de acordo com a idéia de raça ou de cultura, de modo a inferiorizar sistematicamente características fenotípicas raciais ou características culturais).

Cogita-se, com frequência, a ideia de que a exploração capitalista e a expansão dos domínios territoriais a partir do século XVI tenham sido as precursoras iniciais da notoriedade ideológica da diferença de raças e assim, a inferioridade de determinados indivíduos em relação aos demais, gerando os preconceitos raciais (BERTULIO, 2001).

Tais ideologias pregadas por estudiosos a respeito da diferenciação de raças passaram a influenciar as relações sociais, trazendo consequências também de diferenciação de classes dominadoras e subordinadas. Mas a descoberta de outros povos e outros continentes demonstrou a existência de maiores diferenças entre os humanos, trazendo à luz teorias que embasavam a discriminação e a exploração desumana de outros povos (MUNANGA, 2003).

O imaginário do negro como raça inferior, gerou aversão à sua cultura, religiosidade, costumes e valores (CALASANS et al, 2015). Os discursos de que pertenciam a uma raça limitada permitiram a naturalização das desigualdades raciais (BERTOLDO, 2014). Os negros foram considerados como fracos em inteligência e estúpidos. Esse foi o marco inicial da escravidão racial que se faria por séculos, uma escolha pensada e não aleatória. Junto com a escravidão viria a devastação da cultura, sociedade, economia, política e religião africana (WEDDERBURN, 2007).

De acordo com Camino et al (2000), os processos de exclusão atuais acabam ocorrendo de formas diferenciadas do contexto histórico anterior. Com a globalização, diferentes culturas se interligaram, mas nas relações étnico-raciais, levando em consideração a raça e a cultura dos povos, ainda percebe-se que há traços de dominância e a emergência das pressões para que tal dominância, principalmente, cultural, perpetue em detrimento das outras. Apesar da verificação do respeito crescente pela diversidade, o ideal dominante ainda não conseguiu ser desestruturado na sociedade atual.

De acordo com Blumer (1939 apud Guimarães, 2004) o preconceito racial poderia vir acompanhado de quatro sentimentos na raça dominante: superioridade; pensamento de que a outra raça é diferente e alienígena; ideário de que há vantagens e privilégios de sua raça e; medo de que a outra raça deseje fazer parte da prerrogativa dela. Assim, em suma, Blumer, na visão de Guimarães (2003), afirmava que a essência do preconceito racial seria a reação emocional da classe dominante sentindo-se “ameaçada” na competição por recursos e posições. Para o mesmo autor (1999, p. 104),

O racismo, portanto, origina-se da elaboração e da expansão de uma doutrina que justificava a desigualdade entre os seres humanos (seja em situação de cativo ou de conquista) não pela força ou pelo poder dos conquistadores (uma justificativa política que acompanhara todas as conquistas anteriores), mas pela desigualdade imanente entre as raças humanas (a inferioridade intelectual, moral, cultural e psíquica dos conquistados ou escravizados).

Segundo Bertulio (2001), o preconceito ocorre, também, por causas econômicas e políticas, mas não se pode estabelecer que todo preconceito para com os negros é livre da questão racial, tendo-o apenas como lutas de classes. Tendo em vista a historicidade de pensamento e tratamento para com os mesmos, a questão racial está implícita em todos os processos sociais para descaracterização e diminuição do negro na sociedade.

Quando se traz a ideia de que a hierarquia de raça desaparece no conflito de classes, deixa-se de perceber todos os conflitos históricos e fatos desencadeadores da desigualdade social vivenciada pelos negros. Este, passa a ser, também, um agente dificultador do extermínio do racismo, através da negação que se faz da existência dele. O racismo engrandece diferenças genéticas, físicas, intelectuais, culturais e sociais da classe dominante fundamentando-se como raça superior (SANTOS, 2014).

Jones (1967 apud Bertulio, 2001) sugere que há três tipos de racismo, sendo eles o individual, o institucional e o cultural. O racismo individual se estabelece pela crença de que uma raça é superior à outra, através da comparação de si e de seus semelhantes com os outros. Essa ideia se apoia em se achar melhor por causa dos traços físicos e acreditar que estes são fatores determinantes de comportamentos e qualidades sócio-morais. Dentro dessa tipologia de racismo, Jones insere dois tipos de racista: o dominador e o aversivo. O primeiro se caracterizaria como aquele que

utiliza-se de hostilidade e agressão (em diferentes formas) para fazer com que o outro se sinta inferior, enquanto o racista aversivo afirma-se através da repulsa e de explicações de ideologias culturais para justificar seu preconceito.

Sobre o racismo institucional, Jones afirma que este vem a partir de ações oficiais de instituições, seja por meio de atitudes percebidas ou por omissão à realidade racial existente. Nesse caso, o racismo individual evolui atingindo sistemas de maior escala e causando significativos prejuízos à camada inferiorizada com a segregação racial em diversos âmbitos sociais, dentre eles o educacional, o econômico e o político.

Sobre o racismo cultural tem-se elementos dos dois tipos citados, sendo a expressão destes sobre a superioridade cultural que têm em relação às demais raças. Nisto adentram o patrimônio artístico, literário e religioso, por exemplo. As religiões africanas ou de matriz destas são extremamente discriminadas, atribuindo-se a elas obscuridade. Discriminação da história oral em comparação com a escrita de povos civilizados, tradição africana oral vista como sinal de primitividade.

De acordo com Santos (2014), as semelhanças e diferenças sempre estiveram presentes nas relações sociais. O termo raça faz referência ao entendimento da linhagem em comum de determinados indivíduos, tomando sentidos diferentes a partir do contexto e do locutor. Em suma, percebe-se que relações sociais são, constantemente, afetadas pelas questões raciais, principalmente, no que diz respeito à população negra, ao passo que, muitas vezes, por conta do racismo se nega a condição de sujeito e civilidade do negro na sociedade e faz-se com que o mesmo viva em constante opressão social.

A aparência negra não é considerada como a ideal para o padrão de beleza. A boa aparência e beleza vista nos brancos, de perfis europeus, foi, por muito tempo utilizada para delimitar a entrada no mercado de trabalho, espaço onde os negros foram por muito tempo hostilizados por seus cabelos e tons de pele, sofrendo com práticas racistas (LOBO, 2013).

Fernandes (1971) considera que o termo “racismo” é sociológico que se consolida através das relações sociais e que por isso pode gerar aproximação ou repulsa em determinados grupos. Assim, o racismo parte do sentimento de repulsa pela ideologia sociológica e é uma persistência do discurso passado que ainda se vê impregnado no imaginário de alguns. Para Abrahão (2006), o preconceito não é hereditário, mas construído na socialização. Passada de geração a geração, a história

vivenciada pela população negra criou bases para o disseminar de uma cultura onde avalia-se o valor do outro através de sua raça, delegando a eles os piores sentidos sociais.

No Brasil há facilidade para a estigmatização e abordagem de discursos discriminatórios com naturalidade, ao passo que muitas vezes, tais situações são vistas como fruto da inocência de quem as infere (MOURA, 1996). Sobre esse racismo, Camino et al (2000, p. 22) afirmam:

Acrescentaríamos que este racismo à brasileira não tem nada de cordial; muito pelo contrário, por ser mascarado, ele é não apenas terrivelmente eficiente em sua função de discriminar as pessoas de cor negra, mas é também, lamentavelmente, muito difícil de erradicar. Faz-se, pois, necessário conhecer as “novas cabeças” desta velha e horrorosa Hidra; faz-se necessário analisar as formas específicas que o racismo assume no Brasil.

Em outras palavras, o que se percebe no Brasil são afirmações de que na verdade a vítima no ato de racismo é o agressor, que consegue se justificar e ainda ser defendido. Quando é tido como racista, ofende-se ao invés de se entender como ofensor. Esconde-se atrás da máscara de que todos os seus ditos e atos não passaram de brincadeiras despretensiosas (ARAÚJO, 2015). Tais “brincadeiras” são, na verdade, agressões verbais e psicológicas que demonstram a falta de respeito com a população negra, tratando-a como ignorante e inferior (TEIXEIRA, CAMPOS E GOELZER, 2014).

O racismo velado, também é percebido quando um indivíduo negro que se destaca socialmente passa a ser visto como fora dos padrões. Frases como: “é negro, mas é bonito!”; “é talentoso, para um negro!”; “é negro, mas trabalhador!”, muitas vezes são tidas como elogios (COELHO, 2006, p. 7). Falar que não existe racismo e dominação branca na sociedade brasileira é continuar a alienação. O racismo deve ser visto como uma das bases da injustiça social brasileira para com os negros (CICONELLO, 2008).

A comparação social entre grupos raciais, sem aporte histórico-social, influencia, veementemente, no racismo e fundamenta o preconceito. Os negros continuam sendo maioria da classe trabalhadora de baixa renda, enquanto a elite social é, essencialmente, branca. Através desse vislumbre, muitos ainda se apegam à ideia de que os negros não possuem condições intelectuais para alcançar posições sociais. Assim, Araújo (2015, p. 465) afirma que “o racismo influencia categoricamente para o acirramento das desigualdades sociais e, inclusive, para o elevado índice de

violência no país”, se referindo ao Brasil. Concordando, Calasans et al (2015, p. 9) descrevem:

Nem todas as pessoas ‘existem’ na sociedade, só aqueles normatizados por ela. As questões raciais que se destacaram durante três séculos, retornam reformuladas – os preconceitos continuam cercado a população negra. O que se torna visível é um mito de democracia racial, já que não há igualdade racial, política e econômica. Então, na verdade o que existe é a tolerância.

Atualmente, o racismo tem um elevado grau de complexidade. Não se dá de forma homogênea em todos os espaços sociais (ABRAHÃO, 2006). Banalizar o racismo, como se fosse uma prática simplista e normal, é uma forma de perpetuá-lo. Oliveira e Santos (2015, p. 3) afirmam que o conceito ideológico de raças dificulta a inclusão social, desencadeando novas formas de racismo,

Se na cabeça de um geneticista contemporâneo ou de um biólogo molecular a raça não existe, no imaginário e na representação coletiva de diversas populações contemporâneas existem ainda raças fictícias e outras construídas a partir das diferenças fenotípicas como a cor da pele e/ou outros critérios morfológicos. É a partir dessas raças fictícias ou “raças sociais” que se reproduzem e se mantêm os racismos populares.

Segundo Santos (2014), o racismo se perdura com mais facilidade quando o racista pode disfarçar seu preconceito e sua aversão aos negros. Ainda mais, quando a tecnologia ajuda a esconder o agressor, como em redes sociais onde a facilidade da criação de perfis falsos é grande. Mesmo sabendo-se que, cientificamente, não há superioridade da raça branca, essa ideia se consolida em muitas mentes.

Reconhece-se nacionalmente a igualdade entre os povos. Constitucionalmente não pode se fazer diferenciação na legitimidade de direitos devido a cor ou raça (GUIMARÃES, 1999). Assim, o preconceito racial no Brasil é tido como incorreto, mas em tantos anos, poucas foram as ações para combater as desigualdades. Com a proibição legalizada da discriminação racial, as demonstrações públicas de racismo têm se tornado mais escassas. Tais demonstrações têm sido trocadas pelo racismo velado, sutil e de conteúdo mais oculto, de forma a não ir contra as normas estabelecidas pela regra social. Assim, entende-se e percebe-se na sociedade brasileira a existência da segregação racial, mesmo tendo suas expressões se modificado com o passar dos anos. O racista continua acreditando na inferioridade da vítima e rejeitando-o nas relações sociais, apesar de se utilizar de novas roupagens do preconceito racial (CAMINO et al, 2000).

1.2. A EXPLORAÇÃO E NEGAÇÃO DO NEGRO NA SOCIEDADE BRASILEIRA

No Brasil, os africanos escravizados foram, além de utilizados nas lavouras e casas grandes, explorados como ambulantes dividindo seus ganhos com os donos e, também, alugados para terceiros. Deviam a seus senhores, reverência e aceitação dos valores brancos. Assim, precisavam aprender a língua portuguesa e a religião católica, o que gerou, desde cedo, a perseguição às religiões e cultos afro-brasileiros (BARROSO, 1988). Uma formação histórica e social germinadora de desigualdades e das diferenciações de papéis sociais dos negros na sociedade brasileira.

Percebe-se que a construção histórica do Brasil para negros e brancos foi diferente. Desde sempre, esta foi uma história de desigualdade e segregação. Através da vivência da escravidão e da falta de proteção social depois dela. Além da negação do direito sobre si, ao negro negou-se direito a cultivar suas tradições e religiosidade. Na condição de escravo, o negro sofria coerção, opressão e humilhação (FREITAS, 2012).

Historicamente, em 1810 as pressões para o término da escravidão no Brasil, passaram a se intensificar, através do Tratado de Aliança e Amizade, feito por D. João VI com os ingleses. Assim, para concessões político-econômicas, prometeu-se a abolição gradual do trabalho escravo (BARROSO, 1988). Apesar de se estabelecerem leis, como a Lei dos Sexagenários e a proibição do tráfico de escravos para o Brasil no decorrer do tempo, mais 78 anos se passariam até o momento em que não se aguentassem mais as pressões e se estabelecesse, legalmente, a abolição da escravidão no país.

Em todo o tempo, a população negra tentou, da forma como podia, se manter resistente. As poupanças para compra de alforrias e os planos de fugas foram exemplos da resistência negra na época escravista. Ainda, os abortos, tentando fazer com que os filhos não tivessem as mesmas condições de vida que elas. Infelizmente, mais de 4 séculos foram necessários para que as autoridades conferissem-lhes o direito que nunca lhes deveria ter sido usurpado: a liberdade e a autonomia sobre si mesmo (BARROSO, 1988).

Com o término da escravidão, a população negra passou a disputar espaço no mercado de trabalho com a população branca pobre e mais tarde com os imigrantes que foram incentivados a vir para o país no novo modelo de produção e

com objetivos de estabelecer a eugenia no mesmo (BERTULIO, 2001). A desigualdade de oportunidades foi enorme. Para o trabalho livre os africanos não eram bem vistos, nem mesmos aqueles que fossem brasileiros descendentes destes. Não houve ações de defesa e geração de oportunidade à população negra, seja em âmbito social, político ou econômico. Educação, saúde e assistência social lhes foram negadas (BERTOLDO, 2014).

Segundo Teixeira, Campos e Goelzer (2014), muitos africanos e afro-brasileiros livres desempenharam funções diferenciadas nos centros urbanos, sendo então, carregadores de água, vendedores de doces, sangradores, entre outros. Pelo estigma carregado pelos negros libertos, raramente, conseguiam desempenhar funções de maior status e desenvolvimento econômico satisfatório. Estigmatizados e discriminados, não tiveram condições de se reorganizar competitivamente no novo mercado trabalhista, sendo destinados aos serviços “brutos” das cidades, os “serviços de negros” (BARROSO, 1988, p. 38).

A outra oportunidade que se apresentava aos libertos era a polícia. A repressão e controle comportamentais eram aparato do Estado para o sucesso do plano e, devido aos baixos salários, foram preenchidos os batalhões com negros que significativamente não ultrapassavam os escalões de serviço. O oficialato sempre foi reservado aos brancos” (BERTULIO, 2001). Cargos mais altos eram destinados a pessoas com tom de pele mais claro, mesmo que os negros tivessem capacidade e habilidade para assumi-los (SANTOS, 2014).

De acordo com Calasans et al (2015, p. 4),

Despreparados e impedidos de ingressarem no mercado de trabalho livre, os negros também eram impossibilitados (por meio do argumento que tinham doenças contagiosas) de terem acesso à educação – o saber era considerado um fator de ascensão social, econômico e político. Essas medidas passaram dos limites, abrangendo além desses aspectos já mencionados, a educação, a moradia e a formação social dessa população.

Sendo o maior país escravagista, o Brasil, tardou em se mover para libertar os negros escravizados e depois para tentar mudar a realidade em que os negros viviam. Não houve preocupação em realocar o negro na sociedade após a abolição, nem em sentido social, na relação com os brancos, nem em sentido econômico, no mercado de trabalho (ABRAHÃO, 2006).

A legislação brasileira encarregou-se de ser omissa à situação dos negros no país durante longas décadas. Enquanto foram escravizados, calou-se, depois de

libertos, excluiu-os negando-lhes direito à educação e exigindo-lhes condição de alfabetizados para ter direitos políticos, garantindo à elite branca a dominância do país (FREITAS, 2012). Sem bases legais de proteção de igualdade de direitos e deveres, os negros foram excluídos através da omissão da legislação ou através da inclusão de leis que os excluía de formas veladas. Muitos negros após libertos continuaram nas lavouras, uns servindo aos antigos senhores (BERTULIO, 2001).

De acordo com Ciconello (2008, p. 8),

Após o término da escravidão, no final do século XIX, não foi implementada qualquer política para a inclusão de negros/as libertos e ex-escravos/as ao mercado de trabalho. Os mesmos ficaram sem lugar na agricultura e na indústria nascente, espaços ocupados pelos imigrantes europeus. Assim, a absoluta maioria dos trabalhadores negros/as ficou relegada a setores de subsistência da economia e de atividades precarizadas e mal remuneradas. Essa é a origem da exclusão e da informalidade.

A história dos negros no Brasil passou por séculos de silenciamento e manipulação hostil. Estigmatizou-se a população negra, fazendo com que perdessem direitos como seres humanos e como cidadãos integrantes da nação. Assim, colaborou-se para a omissão da história e para a fragmentação da luta por dignidade que muitos negros travaram para se sentirem libertos (SANTOS JÚNIOR, 2010). Ainda, de acordo com Freitas (2012, p. 119) “Como não foram estabelecidas políticas para esses negros encontrarem novas moradias, novos trabalhos, restou a competição desigual com os brancos para se inserirem na sociedade”.

O Estado tem responsabilidade pela desigualdade racial que o país possui, desigualdades, socialmente comprovadas. Responsabilidade pela construção das mazelas sociais dos negros, desde o momento em que passou a comprar e escravizar os africanos, tendo isso como natural – ainda que sob a dominância dos portugueses -, e responsabilidade pela manutenção do desrespeito e desigualdade após a abolição, momento no qual não se deu nenhum apoio aos negros, ao contrário, apoiou-se a camada branca e rica que teria sido, então, “prejudicada” pelo fim da escravatura. Ainda, pelo ideal de branqueamento desenvolvido como política estatal com o incentivo à imigração no país (CICONELLO, 2008).

Cem anos depois da abolição da escravidão é que conseguiu se legalizar no Brasil, na Constituição de 1988, os direitos entre os homens, independente de raça, momento em que já se haviam consequências difíceis de serem sanadas – como até hoje não foram (FREITAS, 2012). Até 1988, apenas os alfabetizados poderiam votar,

excluindo, assim, a maioria dos negros do processo eleitoral (GUIMARÃES, 1999). O distanciamento socioeconômico entre negros e brancos no Brasil é oriundo da exclusão sofrida pela população negra, desde que chegou ao país, alargada pela negação dos direitos civis após a abolição (CICONELLO, 2008).

Segundo Barroso (1988, p. 50)

[...] a abolição, mesmo tendo havido movimentação dos negros, foi um negócio de brancos. Ela tirou o negro da condição de escravo, mas deixou de lado as propostas de abolicionistas como Patrocínio, Nabuco e Rebouças: distribuição de terras para os ex-escravos, assistência econômica e social, acesso à educação, ampliação do direito à participação política, reformas, enfim, que fizessem do negro um cidadão.

Segundo Fernandes (1972), não se deu nenhum vislumbre à questão dos negros na sociedade da época, na qual além de não haver qualquer tipo de indenização quanto aos diversos danos sofridos, desestruturou-se seu aporte no mercado de trabalho.

Na sociedade moderna, a dominação econômica sofrida pelo negro mostrou-se não só através dos trajetos socioeconômicos, mas do padrão racial e cultural que a classe dominante pregou por tantos anos, gerando barreiras para acesso educacional e ascensor dos negros (BARROSO, 1988).

O racismo encontrou na ideia de desigualdades de classe uma maneira de se perpetuar de forma menos agressiva. Assim, o tratamento diferenciado destinado aos negros pobres é legitimado como se este fosse apenas por sua condição econômica. Ainda, através disto, a prática racista tende a se fazer de forma velada utilizando-se desse argumento ao não explicitá-lo como raça, que seria menos aceitável (GUIMARÃES, 1999). Guimarães (1995, p. 42) infere que:

Assim é o racismo brasileiro. Sem cara, travestido em roupas ilustradas, universalista, tratando-se a si mesmo como anti-racismo e negando como antinacional a presença integral do afro-brasileiro ou do índio brasileiro. Para esse racismo, o racista é aquele que separa, não o que nega a humanidade de outrem; desse modo, racismo, para ele, é o racismo do vizinho (o racismo americano).

A hierarquia racial tem estreita ligação com a miséria e o descaso no Brasil (CALASANS et al, 2015). Ainda, a marginalização da população negra tem sido consagrada pelo modelo hegemônico de produção e economia, disseminando constantemente, através da mídia, a inferioridade do negro e os modelos de estigma que a ele são empenhados. Os discursos declamam a valorização da luta negra, mas

dia a dia os ideais de supremacia branca infestam as produções cinematográficas, literárias, artísticas e estéticas. A superioridade branca é vista nos padrões de beleza, estrategicamente reproduzidos socialmente e alicerçados no imaginário popular mantendo a diferenciação entre negros e brancos (SODRÉ, 1999).

Observada como criadora de categorias humanas, a cor de pele, teve forte ligação com o período medieval, onde o tom de pele branco foi adotado como padrão de divindade e poder. Para “melhorar” a cor, a miscigenação foi um dos ideais adotados para a aproximação do que seria divino e puro. E, assim, muitos negros procuraram casar-se com pessoas brancas, pensando no futuro de seus descendentes, que mais brancos não sofreriam tantas humilhações na sociedade (SANTOS, 2014).

Os negros foram tidos como problema para a formação da nação brasileira e a ideia de embraquecimento da população foi cultivada, dando incentivo à imigração de povos brancos para o país. Na crença da democracia racial, a raça branca dominante, no Brasil, justificava as desigualdades e sua ascensão pelo esforço individual, mérito e capacidade, enquanto o negro não conseguia alcançar melhores posições sociais e econômicas porque não se esforçava e nem tinha as habilidades necessárias. Segundo Abrahão (2006, p. 30),

Da alta taxa de fecundidade dos brancos e a crença de que os “genes” brancos seriam dominantes durante a miscigenação - já que “superiores” -, conclui-se que a mistura das raças eliminaria a população negra e conduziria, gradualmente, a uma população brasileira completamente branca, através da seleção natural.

A partir da crença de que ser negro e ter negros no país não era bom, estabeleceu-se a ideia de que a miscigenação traria ao país o padrão genético aceitável e ideal pelo embranquecimento gradual a ser percebido nas gerações futuras (BERTOLDO, 2014). Acreditava-se que através desse processo, a raça degenerada (negros) seria purificada e evoluiria (THEODORO, 2008).

Depois do processo de miscigenação, ocorrido com mais intensidade quando se desenvolveram as ações estratégicas para o branqueamento da população no Brasil, a escalas de cor/tom de pele passaram a ser observadas no país como classificatórias. Assim, quanto maior aproximação com o povo branco, mais próximo do ideal estaria e menos discriminação sofreria. Ainda, a cor de pele passou a ser marcante no desenrolar das relações sociais, mais que outros padrões físicos ou

descendência. Quanto mais escuro o tom de pele, maior a discriminação destinada à pessoa (ABRAHÃO, 2006).

Guimarães (1999) frisa que o preconceito racial, antes destinado aos africanos, hoje é sentido em igual escala apenas pelos negros de pele escura. Para ele, “aqueles que apresentam graus variados de mestiçagem podem usufruir, de acordo com seu grau de brancura (tanto cromática quanto cultural, dado que "branco" é um símbolo de "europeidade"), alguns dos privilégios reservados aos brancos” (GUIMARÃES, 1995, p. 36).

Segundo Santos (2014, p. 10)

Acreditava-se que o Brasil era um lugar em que predominavam boas condições climáticas, além de ser uma terra essencialmente cristã, e, sendo assim, a questão do branqueamento seria uma questão de tempo. Com efeito, caso um branco se casasse e tivesse filhos com um negro, este poderia ser “curado”. Portanto, podemos notar que havia uma convicção de que até os negros e mestiços brasileiros iriam, com o tempo, superar a posição de subalternidade que ocupavam.

A partir da década de 1930 surgiu a ideia de que havia no país uma democracia racial, na qual a marginalidade dos negros se dava pela condição de pobreza e não por condições raciais, defendida por Gilberto Freyre. De acordo com Guimarães (2004), os estudos de Gilberto Freyre foram carregados pela restrição de análise apenas no campo cultural e de interação social. Sua defesa era de que as desigualdades raciais deveriam ser compreendidas pelo ambiente social em que se encontravam (BARROSO, 1988).

Na crença da democracia racial, haveria igualdade de oportunidades para todos no país, independentemente, de suas raças ou etnias. Isto, ainda, foi justificado no vislumbre da miscigenação, na qual o mulato seria a prova de que no Brasil não haveria distinção racial (BERTOLDO, 2014).

De acordo com Ferreira (2017), a ideia de democracia racial no Brasil defendidas por Gilberto Freyre foi um dos marcos sociais que agravaram a situação do negro no país. Após décadas de reclusão e desigualdade, a democracia racial fez com que se acreditasse que não havia mais o fenômeno racista na nação, desresponsabilizando o governo pela falta de políticas de defesa e de forma sutil, culpabilizando os mesmos pela falta de desenvolvimento de sua raça, tendo em vista que negros e brancos possuíam as mesmas oportunidades na sociedade. De acordo com Barroso (1988), apesar de denunciar a violência, em todas as suas formas, na

vivência dos negros no Brasil, tratava as relações raciais no país, como de integração e suavidade.

Com a ideia de democracia racial, o convívio fraternal entre negros, índios e brancos foi propagado no Brasil. O racismo continuou de forma velada e problemas de teor racial deixaram de entrar na agenda política em virtude da negação da exclusão que havia no país (CALASANS et al, 2015). Através da democracia racial, pretendeu-se recontar a história do negro e da formação do país, pregando-se paz e boa convivência social em todos os tempos, a partir das quais, foram ocultadas por muito tempo as desigualdades entre negros e brancos no país (BERTOLDO, 2014). Calasans et al (2015, p. 4), ainda citam sobre a época:

Falar em democracia racial em meio a esse contexto e a atualidade é perceber a existência de um mito, a “falsa cordialidade”. O que há é uma tolerância, uma harmonia entre brancos e negros, porém a essência dos preconceitos continua os mesmos, embora disfarçados. Antes o negro vivia subordinado aos ‘senhores brancos’ em condições precárias e humilhantes, hoje há uma reconfiguração dessa situação, que se apresenta nas estatísticas – a população negra apresenta os maiores índices de pobreza, desemprego, evasão escolar e principalmente de violência.

Com a ideologia da miscigenação e da democracia racial no país, o debate público sobre o racismo e a desigualdade racial se enfraqueceu, fazendo com que houvesse ainda menor vislumbre da situação da população negra no Brasil, conseqüentemente, menor atenção política e naturalidade dos rumos sociais pelos quais os negros acabaram seguindo: violência e subalternidade. Tal época, também, se fez como repressora dos questionadores da ideologia de perfeita integração racial da nação (CICONELLO, 2008).

Têm-se que os estudos de Freyre, apesar de fazer com que se desencadeasse a ideia de democracia racial demonstraram, que o africano foi importante para a construção da sociedade do país e que grande parte da população, ainda que branca, possui traços da ascendência negra. Embora que estereotipado, marginalizado e em grande diferenciação econômica, a população negra teve parcela importante na criação da cultura e desenvolvimento do Brasil (FERREIRA, 2017).

Não houve nenhuma preocupação política, no que diz respeito a resolver as questões raciais que tanto afetaram os negros ao longo do tempo. Um processo de abolição sem planejamento (CALASANS et al, 2015). Assim, como a democracia racial foi uma das justificativas para o silenciamento do governo e da sociedade quanto à desigualdade racial, atualmente, impera a ideia de que o problema do Brasil é

apenas a desigualdade econômica e não há, portanto, diferenciação por raça. Dessa forma, a luta contra políticas para desenvolvimento dos negros, devido a segregação racial histórica e atual, é vista como incongruente, tendo em vista que deveriam ser mantidos esforços únicos nas políticas de igualdade socioeconômica (CAMINO et al, 2000).

Os sentimentos de aversão ao povo negro não podem ser vistos sem a historicidade pela qual se escreveu e se formou a sociedade brasileira, que mesmo após a abolição da escravidão continuou a explorar e tratá-lo como se do país não fizesse parte e em tal condições não tivesse direitos, criando maior distanciamento social e econômico entre brancos e negros, mesmo os brancos pobres.

No Brasil, o racismo seria a continuidade da persistência do passado de escravidão (GUIMARÃES, 2004), se remodelando às novas formas de interação e convenção social. Na escravidão os negros eram tidos como desumanos e com o trabalho capitalista assalariado passaram a ser vistos como incompetentes (OLIVEIRA, 2000), como ainda são percebidos por muitos, ao observar o negro com descrédito em posições sociais de maior escala. Mesmo mudando os paradigmas de como se expressa o racismo, o negro continua em posição inferior ao branco no ideário dominador.

Segundo Guimarães (1999)

O racismo brasileiro operou quase sempre, depois da escravidão, mediante mecanismos de empobrecimento, ou seja, de destituição cultural e econômica dos negros, e mecanismos de abuso verbal, utilizando-se principalmente do carisma de classe e de cor. Em geral, o racismo brasileiro, quando publicamente expresso, o é por meio de um discurso sobre a inferioridade cultural dos povos africanos e o baixo nível cultural das suas tradições e de seus descendentes.

O capitalismo para se sustentar precisa de duas classes: exploradores e explorados. No Brasil, percebe-se uma grande maioria negra em sua população, ao passo que o sistema capitalista, ao longo do tempo, em crescimento na nação passa a precisar de mão-de-obra barata iniciando a população negra no trabalho formal, fazendo com que a população pobre (negra e branca) componha a sociedade. Apesar de os brancos pobres terem, ainda assim, melhores oportunidades, formação e salários, percebe-se que a maior parte da população de alta renda é branca e que, mesmo, tendo passado décadas, a distância social entre negros e brancos é constante, demonstrando nítida desvantagem dos negros (CICONELLO, 2008).

Na sociedade brasileira, a condição de pobre foi um agravante para a continuidade e acentuação do preconceito e discriminação dos negros (GUIMARÃES, 1995). Como os parâmetros de classe se interligam com os de raça, é comum que pessoas negras com padrão econômico mais elevado sejam mais respeitadas e valorizadas socialmente. Ainda, muitas vezes, pessoas com fenótipos associadas à raça negra serem vistas como brancas, por sua posição socioeconômica (ABRAHÃO, 2006). Segundo Guimarães (1995), o poder aquisitivo denota branquitude.

Se não bastassem as condições de inferioridade econômica e social, disseminou-se entre a população a ideia do negro violento, do qual dever-se-ia sentir medo. Um processo de estereotipagem e estigmatização que ainda se fazem presentes em muitas mentes em pleno século XXI. As produções midiáticas caracterizam o negro como pertencente a espaços depreciativos, sensualizados e vexatórios (CALASANS et al, 2015). O negro, associado às periferias, tornou-se estigmatizado como criminoso, miserável, pobre e indisciplinado (TELLA, 2008).

Muitas vezes, o preconceito entre raças é expresso pela negação de atributos positivos ao invés de atribuir-lhes traços negativos, fazendo com que haja sutileza no ato discriminatório. Essa é uma das faces do racismo velado, que dá um ar de naturalidade à ação racista (CAMINO et al, 2000)

É perceptível que a estrutura socioeconômica e política do Brasil ainda assegura privilégios de classes e alimenta a exclusão social e racial, que por sua vez estão interligadas. Não se pode dizer que as oportunidades para brancos e negros são iguais. Ainda percebe-se a diferença no mercado de trabalho, no âmbito político, no processo de educação formal, entre outros. O que reforça a existência do racismo no país, tendo em vista as desigualdades constatadas (CICONELLO, 2008).

Ao longo do tempo o Governo tem implementado ações e políticas no combate ao racismo e à discriminação nas últimas décadas, mas as barreiras para a melhoria de vida da população afrodescendente no Brasil não se desfizeram (COSTA, 2006). Segundo Costa (2006, p. 30),

Pensa-se, de um modo geral, que as políticas de combate à pobreza são o bastante para melhorar a qualidade de vida dos negros, quando - é necessário frisar uma vez mais - elas não combatem o racismo e a desvalorização da cultura afro-brasileira. O combate à pobreza é importante, mas também ela não é homogênea. Trata-se, na verdade, de um elemento intrinsecamente relacionado à raça, ou de forma mais ampla, à etnia.

A Constituição brasileira possui diversos artigos contra a prática do racismo. Dentre eles, prevê a punição criminal da prática racista; a proibição da distinção de admissão e salários por cor e; a seguridade da proteção contra a discriminação e opressão. Ainda, leis federais preveem punições para o racismo, injúria étnico-racial e tortura por discriminação racial (LOBO, 2013). Porém, Ciconello (2008, p. 3) reforça que,

O racismo é percebido e vivido no cotidiano: nos shopping centers de elite, onde os trabalhadores negros são confinados em postos de vigias ou faxineiros e raramente empregados em atividades de atendimento ao público; na programação televisiva, onde os negros/as, quando aparecem, ocupam as tradicionais posições de subordinação (a empregada doméstica, o bandido, a prostituta, o menino de rua, o segurança); nas piadas e expressões de cunho racista sempre presentes nas reuniões de família brancas.

Verifica-se, que mesmo após anos de abolição e diversos construtos para acabar com a imagem irreal sobre a inferioridade do negro, a cultura criada na sociedade para rejeição destes é vivenciada diariamente, por muitos. Os olhares ainda são carregados de preconceitos e as atitudes ainda indicam a intolerância. Nessa perspectiva, percebe-se a real necessidade de continuar a luta travada há séculos, pois o problema não foi extinto. É necessário lutar para que se veja o outro com igualdade de direitos e com respeito à diversidade. Lutar para que discursos e retratos sejam descarregados de mitos e preconceitos. Lutar para que haja justiça e liberdade da opressão que o racismo causa. Lutar para que a luta travada pelos Movimentos Negros não seja perdida, mas que continue avançando.

1.2.1. Movimento Negro no Brasil

Depois da abolição, muitos esqueceram-se da luta pela garantia de direitos para os negros na sociedade. Alguns negros, conscientes de suas situações, levantaram-se para defender a causa e fomentar o mesmo ideal em outras pessoas, lutando, principalmente, pelo direito do negro de ter educação para conseguir elevação social (BARROSO, 1988).

Desde 1902 associações negras começam a ser fundadas, porém, com fins mais voltados à beneficência e à cultura. Ao passo que começaram a surgir movimentos da imprensa negra, suas publicações de jornais, deram voz às dificuldades e desigualdades dos negros no país (OLIVEIRA, 2002). Segundo

Domingues (2007), os jornais da época expuseram as mazelas e propuseram soluções para combate ao racismo. Ainda, de acordo com Gomes (2012), os jornais da imprensa negra além de denunciar as injustiças raciais, serviram para educar e politizar a população rumo à luta por igualdade e integração social.

A partir de 1930 passou-se a questionar a participação da população negra no espaço político e social através de reivindicações estruturadas. Em 1931, criou-se a Frente Negra Brasileira (FNB), que lutava contra a estigmatização do negro e por seus direitos sociais. Apesar de não ter tido tamanha adesão quanto se esperava, a FNB foi importante no contexto da luta pela inserção do negro na sociedade brasileira pois foi uma das primeiras manifestações de luta por espaço sócio-político do país, abrindo espaço para a criação de outros movimentos (CHAGAS, 2009). Oliveira (2002) afirma que a Frente Negra foi resultado do crescimento do movimento negro no país, lutando contra a ideia de que não existia o preconceito racial no Brasil, como foi disseminado na época.

Segundo os estatutos da Frente Negra Brasileira, sua visão tinha foco na proteção e defesa da população negra para fazer com que esta pudesse perceber-se de forma não mais subjulgada. Assim, projetos como a criação de cooperativas, escolas e incentivo às artes e esportes se fizeram presentes no estatuto como formas de buscar reação e dignificar a população negra como cidadã (ESTATUTOS, 1932). A FNB disponibilizava cursos de ensino primário, ginásial e comercial, além de investir no ensino da música e teatro (OLIVEIRA, 2002).

O jornal “A voz da Raça” foi um dos espaços criados pela Frente Negra para reprodução de seus ideais e disseminação da luta pelo reconhecimento do negro na sociedade brasileira, buscando a superação da desvalorização sofrida durante séculos. A FNB ganhou visibilidade e se tornou a maior organização da população negra na década de 1930, a qual lutava por igualdade, educação e trabalho justo (MALATIAN, 2016).

Nos escritos da Frente Negra sempre se fez presente o ideal de conscientizar a população negra sobre o seu valor no intuito de fazer com que os negros deixassem de se ver como inferiores. Entre os artigos publicados estavam estudos sobre a origem humana comum e demonstrações da importância do negro para a construção da sociedade brasileira. Além disso, o jornal “A voz da Raça” foi um veículo importante para a denúncia de racismo na época e para cobrança de ações efetivas do Governo para educação e reconhecimento dos negros na sociedade (OLIVEIRA, 2002).

Ainda, segundo Oliveira (2002, p. 68) sobre a FNB,

Podemos perceber claramente a preocupação da instituição em amparar os negros em todos os aspectos. Oferecendo educação - aqui entendida em seu sentido amplo, incluindo pintura, música e teatro -, atendimento médico e odontológico, cursos profissionalizantes, atendimento jurídico, além de uma caixa-beneficiante para socorrer os associados em casos emergenciais, a Frente Negra Brasileira buscava auxiliar os negros a superarem os problemas decorrentes de quatro séculos de regime escravocrata.

Em 1936, a FNB tornou-se uma organização política com vistas a disputar as eleições. Porém, com a ascensão do “Estado Novo” foi extinta juntamente com as demais organizações políticas existentes no país. Tal ascensão fez com que o movimento negro ficasse mais reprimido (DOMINGUES, 2007).

Em 1943 surgiu o UHC - União dos Homens de cor, com o intuito de elevar o nível financeiro e intelectual da população “de cor”, que conseguiu destaque na história do movimento negro estando presentes em diversos municípios do país. Em 1944 surgiu o grupo denominado como TEN - Teatro Experimental Negro, criado por Abdias Nascimento, com a proposta de criar uma companhia teatral constituída apenas por negros (DOMINGUES, 2007).

Ampliando suas vertentes, o TEN publicou um jornal chamado de “Quilombo”, ofereceu cursos profissionalizantes, fundou o Instituto Nacional do Negro e lutou pela legislação que se opusesse à discriminação racial no país. Em 1968 foi extinto, porém teve grande significado na história do movimento negro do Brasil, tornando-se um forte colaborador para o avanço da organização negra (DOMINGUES, 2007).

De acordo com Teixeira e Flores (2016, p. 171),

O TEN buscava resgatar os valores da pessoa humana e da cultura negro-africana, negados por uma sociedade dominante, sendo assim, o TEN tinha o objetivo da valorização social do negro no Brasil. O TEN foi o responsável por diversos espetáculos, mas também ministrava cursos, como os de história da África e também ensinava a ler.

O Teatro Experimental Negro propôs-se a criar condições de integração do negro na sociedade, criticando o ideal de branquidão e valorizando a contribuição do negro para a história e cultura do país (LIMA, 2011). O TEN contestava a discriminação racial utilizando-se da dramaturgia para resgate da cultura e para questionar os espaços destinados aos negros na época (GOMES, 2012)

Em 1944, organizou-se no Rio de Janeiro o Comitê Democrático Afro-Brasileiro, defensor do fim do preconceito racial no país. Ao final da ditadura, o

movimento negro ganhou forças, constituindo a Associação do Negro Brasileiro, em 1945. Em 1951, aprovou-se a lei que tornava crime a discriminação racial e religiosa (BARROSO, 1988). Destaca-se, ainda, que grupos como o Conselho Nacional das Mulheres Negras, a Associação José do Patrocínio, a Associação do Negro Brasileiro, a Frente Negra Trabalhista e a Associação cultural do Negro surgiram entre as décadas de 1940 e 1950, lutando contra o racismo no Brasil (DOMINGUES, 2007).

Só nas décadas de 70 e 80, do século XX, quando surgiu o Movimento Negro Unificado, houve um grande fomento para a modificação de paradigmas quanto a população negra no país. Apoiado e auxiliado pelo momento de redemocratização do país, a pressão exercida por tal movimento aumentou a incidência dos debates, ganhando espaço, adentrando na modificação da Constituição em 1988 e fazendo com que houvesse a admissão do racismo, gerando medidas para combate deste (CICONELLO, 2008). Em 1975, mulheres negras também começaram a se reunir para denunciar, junto ao Congresso de Mulheres Negras, a visualização destas como objetos sexuais (BARROSO, 1988).

O Movimento Negro Unificado lutou, insistentemente, contra a ideologia da democracia racial no Brasil, a qual ocupou grande espaço no imaginário nacional e internacional, calando debates e posições que defendessem os negros no país. Seu principal objetivo era modificar ideia de raça e fazer com que os negros tomassem para si a ancestralidade como marco essencial do termo (GUIMARÃES, 2003), começando daqui a ressignificação da ideia de ser negro.

De acordo com Domingues (2007, p. 115):

Para incentivar o negro a assumir sua condição racial, o MNU resolveu não só despojar o termo “negro” de sua conotação pejorativa, mas o adotou oficialmente para designar todos os descendentes de africanos escravizados no país. Assim, ele deixou de ser considerado ofensivo e passou a ser usado com orgulho pelos ativistas, o que não acontecia tempos atrás.

Durante anos, ser negro foi visto com lamento por muitos até mesmo da própria população negra, devido às diversas qualificações negativas delegadas a eles e dos sofrimentos pelos quais passaram num convívio social de desigualdade e discriminação. Aos poucos, com o Movimento Negro, o processo de ressignificação foi surgindo, vivenciado na luta por direitos, valorização e desmistificação das representações estereotipadas que surgiram ao longo do tempo. Tal processo, foi alterando a visão da população negra e a visibilidade sobre ela, que possuindo maior

consciência das desigualdades raciais, encontrou forças e argumentos para questionar e se movimentar em prol da transformação de suas realidades, fortalecendo-se e assegurando o debate público sobre o tema no país (CICONELLO, 2008).

Marcou-se, a partir da década de 1970, o início de um processo de construção e/ou reconstrução da identidade do povo negro. Apesar de sabermos que o país foi construído e desenvolvido, em grande parte, pelas mãos dos africanos e afrodescendentes, o direito à cidadania lhes foi negado, fazendo com que não fossem percebidos e com que eles acabassem negando-se a si mesmos. Ser negro, por muito tempo, ainda esteve associado a ideia de incapacidade intelectual e inferioridade. Abriram-se portas para que, aos poucos, houvesse a descaracterização da imagem negativa que imputaram os negros (CHAGAS, 2009).

Também, com a pressão exercida pelo Movimento Negro junto ao governo, foram criados grupos para desenvolver ações e políticas públicas que pudessem combater as desigualdades raciais. Aliado a esse processo, uma grande contribuição para chamar a atenção do governo foi a intensificação de estudos acadêmicos sobre a temática racial (CICONELLO, 2008). A partir desses marcos surgiu maior interesse pela temática das relações étnico-raciais no país, culminando na abertura de entidades de estudos em defesa dos direitos dos negros (BARROSO, 1988). Também houve o fortalecimento do ativismo social, cultural e político da população negra da época (CHAGAS, 2009)

Além da contribuição para a auto-aceitação, o movimento foi importante para a diferenciação da pesquisa científica no Brasil quanto às relações raciais presentes e as problemáticas enfrentadas pelos negros, tendo em vista a negação contínua do racismo brasileiro nas décadas de 1930 a 1960. Através dele fizeram-se constantes as denúncias do preconceito pela cor e a divulgação da necessidade de mobilidade e dignidade social, chamando a atenção dos estudiosos, principalmente, brasileiros. Assim, procuraram entender o fenômeno dentro da nova sociedade que estava sendo formada (GUIMARÃES, 2004).

Sem dúvidas, o século XX teve grande importância no aumento da reflexão sobre a população negra (BARROSO, 1988). Mas, Guimarães (2003) afirma que o movimento negro, ainda continua na luta para que haja integração efetiva desse povo à nação brasileira, devido à todas as desigualdades que podem ser percebidas em relação às demais raças. Simbolicamente, segundo o autor, os negros foram

incorporados ao imaginário social na construção da sociedade brasileira, mas de fato, ainda sofrem com as distinções e mazelas sociais que os sobrepõem.

Na busca por justiça humanitária e social, a população negra estigmatizada e oprimida tem se fortalecido através do ajuntamento grupal que reivindica e pressiona o Estado a não mais ser omissivo às questões raciais (ARAÚJO, 2015). Desta forma, percebe-se a importância dos movimentos negros na construção social, política e identitária do negro no Brasil e para reformulação de pensamento de toda a sociedade, o que é confirmado por Santos Júnior (2010, p. 2) “o movimento negro brasileiro possui uma longa trajetória de lutas e resistências que atravessaram os tempos, garantindo entre fluxos e refluxos o alargamento da cidadania de toda população brasileira”.

Gomes (2012) cita que o Movimento Negro gerou uma construção identitária no sentido étnico racial ao passo que ressignificou de forma positiva o sentido de raça. Ao longo do tempo vem se conseguindo alcançar, então, uma ressignificação da ideia de raça para os próprios negros. Assim, Guimarães (1995, p. 43) diz

Para os afro-brasileiros, para aqueles que se chamam a si mesmos de "negros", o anti-racismo tem que significar, entretanto, antes de tudo, a admissão de sua "raça", isto é, a percepção racializada de si mesmo e dos outros. Isso significa a reconstrução da negritude a partir da rica herança africana — a cultura afro-brasileira do candomblé, da capoeira, dos afoxés etc. —, mas significa também se apropriar do legado cultural e político do "Atlântico negro" — isto é, o Movimento pelos Direitos Civis nos Estados Unidos, a renascença cultural caribenha, a luta contra o *apartheid* na África do Sul etc.

Com a Constituição de 1988 os direitos políticos, sociais e de saúde foram universalizados tentando garantir a igualdade entre os cidadãos. Surgiram políticas de ações afirmativas, de combate ao racismo e de promoção da igualdade racial. O resultado tem sido lento, mas repercute a médio e longo prazo na desestruturação da hegemonia da classe dominante. Não pode ser reconhecida apenas no papel, mas na prática cotidiana (BERTOLDO, 2014).

O ativismo negro tem sido de grande importância para a conscientização dos problemas raciais no Brasil. Medidas para o combate ao racismo foram tomadas através dessa luta. Dentre elas a criminalização do racismo, políticas de ações afirmativas e políticas educacionais, gerando impactos de adesão ou repulsa na população, mas, assim, gerando debate e foco na temática racial. Essa situação abre um leque de possibilidades para as transformações sociais no país (WEDDERBURN, 2007). Pouco a pouco vem se conquistando o reconhecimento do negro na formação do país, princípios de igualdade de direitos e leis, como a federal nº 7668/88, que

autorizou o Poder Executivo a constituir a Fundação Cultural Palmares (CICONELLO, 2008) e a 12.288/2010, que instituiu o Estatuto da Igualdade Racial com a pretensão de, assim, garantir oportunidades igualitárias e combate à discriminação étnico-racial no país.

Observa-se ainda a lei 12.711/2012 que garante 50% das vagas de instituições de ensino superior federais para estudantes provenientes de escolas públicas e dentro deste percentual vagas devem ser reservadas a alunos que se declarem pretos, pardos ou indígenas e a lei 12.990/2014 que destina 20% das vagas em concursos públicos para negros. Tais leis, mesmo sendo alvo de críticas diversas, tem sido de grande auxílio para que mais espaços sejam ocupados por pessoas da população negra, modificando a visão de que apenas brancos devem estar em determinados cargos, locais e posições sociais.

Além de ajudar o indivíduo negro a ter orgulho em se aceitar como tal, a organização dos movimentos negros foi uma forma de resgatar a dignidade e lutar pelos direitos que lhe foi roubado por séculos, na expectativa e longa caminhada para que a sociedade entenda que o negro deve ter o mesmo tratamento que o branco (FARIAS, 2014).

O Movimento Negro reivindicou, desde o seu nascimento o reconhecimento da questão racial pelo Governo, se responsabilizando por implantar e implementar políticas nas áreas de saúde, trabalho, meio ambiente, educação, gênero, juventude, território etc. A persistência dos movimentos é que incita e faz com que o Governo se movimente em prol de políticas e ações que garantam os direitos da população negra. Sem luta, perdem-se os ideais. Hoje, percebe-se que, através dessa luta, tem havido o fomento de ações e políticas afirmativas que contribuem para corrigir as injustiças sociais, causadas pelas discriminações raciais, dentre elas as políticas na área da educação (CUSTÓDIO, COSTA E COUTO, 2017).

A educação sempre foi vista como fonte potencial de combate ao racismo, pelo Movimento Negro (MOYA, 2013). Compreendendo a educação como direito democrático potencializador de transformação social e conscientizador da realidade a fim de que os indivíduos lutem por justiça e pela erradicação da discriminação, o MNU sempre divulgou e lutou contra a opressão racial estabelecida nas relações sociais (GOMES, 2012; GOMES 2011).

Da luta do Movimento Negro têm surgido políticas públicas de ações afirmativas e antirracistas no Brasil, como o caso da lei 10.639/03 sancionada para

inserção do debate e valorização da história e cultura africana e afro-brasileira na Educação Básica, uma das mais importantes medidas adotadas para a problematização e desmistificação do estereótipo deturpado ou do silenciamento da importância da população negra na sociedade. Dessa forma, a próxima seção debruça-se sobre a lei 10.639/03, as dificuldades e os avanços para a efetividade da Educação das Relações Étnico-Raciais no país.

1.3. EDUCAÇÃO: LEI 10.639/03 E DIRETRIZES PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Reconhecer as desigualdades raciais no âmbito social e escolar ajuda a contribuir para o desenvolvimento de estratégias e políticas que valorizem a diversidade no país. A educação é parte fundamental da sociedade e cabe a ela interferir no processo formativo de seus educandos como sujeitos responsáveis e conscientes de suas realidades e dos que fazem parte da sociedade em que ele vive. Promover o debate sobre as questões raciais é essencial para construir relações sociais de respeito às diferenças.

Segundo Macedo (2015) a desvalorização da cultura africana e afro-brasileira tem sido constante nos espaços educacionais, nos quais o racismo e preconceito são tidos como situações a não se interferir. Se a escola tem o papel de formação cidadã deve preocupar-se com as relações sociais, ajudando as vítimas e os agressores a se conscientizar. Não se pode ser omissos e neutros. Quando se faz isso, legitimam-se os ideais de valorização da raça dominante como melhor em relação aos demais. Precisa promover o debate, o questionamento, a consciência.

No processo formativo, percebe-se que, muitas vezes, esse ambiente passa a ser reprodutor de preconceitos e discriminações que geram consequências na vivência social. Assim, muitos são desvalorizados e excluídos pelos estereótipos que foram construídos historicamente e perpetuados nos âmbitos sociais, dentre eles a escola (BERTOLDO, 2014). A discriminação racial no âmbito escolar pode se dar a partir de diversos contextos, dentre eles o pouco acesso dos negros à educação de qualidade; o racismo velado, aceito como atitude inocente e cômica; a estigmatização do negro na sala de aula; a forma como refere-se ao negro nos livros didáticos e na história da nação brasileira; dentre outros (LOBO, 2013). Nesse sentido, percebe-se

a importância de ter um ambiente escolar que não reproduza ou apoie, seja de forma direta ou indireta, a perpetuação do racismo e preconceito na sociedade.

Precisa-se de uma escola que lute contra as injustiças que foram perpetuadas na sociedade por séculos. Um espaço escolar que cause reflexão sobre as criações sociológicas e desmistifique a cultura da inferioridade negra, bem como defende Kramer (1995, p. 68) ao trazer:

Defendo sempre a ideia de que precisamos rememorar a história – a de cada um de nós e a de todos -, conhecer a história, estudar a história, desatando a linguagem acorrentada por tão diversas mordidas, ameaças, grilhões. Destaco ainda, que os profissionais da educação precisam discutir o racismo e seus próprios preconceitos, tema que, com frequência, não tem sido reconhecido como legitimamente pedagógico. Encontro racismo e preconceito nas coisas da escola? Sim e muito; e como poderia ser de outro modo? Estamos falando de uma instituição que: busca a homogeneidade (remanejamentos, etc); tem um perfil do bom aluno, do bom professor; acredita que existe um melhor método, uma única maneira de ensinar isto ou aquilo; que tem especial apego pelas escalas de desenvolvimento, a padrões de aprendizagem; que padroniza, uniformiza, que tem nas grades (curriculares) a base de seu trabalho; que separa, segrega, desagrega, valoriza a delação, a desunião, a premiação e o castigo.

Desta forma, afirma-se a importância de que o campo educacional interfira de forma positiva no pensamento atual de seus educandos através da reflexão ativa sobre a história e a cultura que foi formada através dela. Com este tipo de abordagem preconceitos podem ser desvelados e combatidos tanto na consciência individual, quanto no que diz respeito ao coletivo. Daí a relevância das leis que visam a valorização da história e cultura africana e afrodescendente como fontes de conhecimento e combate ao racismo no projeto escolar.

A questão racial vem sendo foco de diversas discussões ao redor do mundo, sendo tratado como um assunto de extrema necessidade e importância por organizações tanto internacionais, quanto nacionais. A Organização das Nações Unidas (ONU) e a Organização das Nações Unidas, Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) são grandes aliadas na luta pelo reconhecimento da igualdade do ser humano e o respeito à diversidade étnico-racial (DIAS, 2015).

Frutos desta militância, leis e diretrizes educacionais têm sido construídas através das necessidades observadas no contexto social ao qual se inserem. Percebe-se que há muito tempo a reivindicação pela inserção da temática racial na

formação escolar vem se fazendo na sociedade brasileira como forma de conscientizar e transformar a visão que se tem sobre raça no país.

No Brasil a Lei 10.639/03, que altera a Lei de Diretrizes e Bases 9394/96 acrescentando artigos que interferem diretamente no combate ao racismo para com o negro, é um marco na busca pelo reconhecimento da influência africana e da população afro-brasileira na formação do país e de sua sociedade, enfrentando o racismo e a discriminação do negro (BRASIL, 2014). Ao estabelecer a obrigatoriedade no ensino da História e Cultura Afro-Brasileira, principalmente, nas áreas de Artes, Literatura e História é vista como um avanço na luta pela superação do racismo, fazendo com que um grande contingente de pessoas reflita sobre as situações de discriminação e desvalorização do negro, sua cultura, história e contribuição na sociedade brasileira.

A lei 10.639/03 adicionou à LDB 9394/96 artigos de suma importância para fazer com que as escolas implementassem seus currículos a fim de promover igualdade e reparação histórico-social aos negros, sendo eles:

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.

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

Ao passo que se faz obrigatório incluir tais conteúdos na Educação Básica, traz um despertar para a emergencial necessidade de modificar o que vem sendo pregado veementemente na formação escolar do Brasil. Agora, dando vez e voz ao compartilhamento da história, cultura e valores da população negra.

Sancionada pelo presidente Luís Inácio Lula da Silva foi fruto da demanda de uma população negra, que desde seus ascendentes sofreram psicológica, física, política, social e economicamente. Tal lei, implica no “repensar das relações étnico-raciais, sociais, pedagógicas, procedimentos de ensino, condições para aprendizagem, objetivos tácitos e explícitos da educação” (OLIVEIRA e SANTOS, 2015, p. 8). Além disso, essa lei reconhece a existência do racismo no Brasil,

possibilitando maior visibilidade do tema e, conseqüentemente, maior discussão (SILVA, 2012). Defende-se, através desta, a divulgação e o reconhecimento da diversidade brasileira nos sentido étnico-racial (FRANÇA, 2015).

Pode-se verificar que a lei 10.639/2003 é uma forma de reparação da negação do patrimônio sociocultural dos negros na sociedade brasileira (OLIVEIRA e SANTOS, 2015). É uma abertura para o diálogo sobre a história e cultura silenciada nos processos de formação educacionais e sociais e através do espaço criado por ela, criam-se legitimidades para discutir sobre as questões étnico-raciais de forma crítica, com foco na interconexão das diferenças e na apresentação do desconhecido para desmistificar ideologias que foram disseminadas no imaginário social ao longo do tempo (GOMES, 2012). De acordo com o Ministério da Educação (BRASIL, 2004, p. 17), “com esta medida, reconhece-se que, além de garantir vagas para negros nos bancos escolares, é preciso valorizar devidamente a história e cultura de seu povo, buscando reparar danos, que se repetem há cinco séculos, à sua identidade e a seus direitos”. Assim, ao trazer essa discussão para o campo escolar entende-se que é necessário educar para desconstruir os estereótipos, desde cedo, reconhecendo e valorizando a diversidade étnico-racial.

A partir dela passou-se a procurar meios que contemplassem cada segmento escolar para abordar a temática de forma efetiva e diferente de como havia sido tratada até o presente momento, tendo os negros como excluídos do processo de formação do Brasil, de seu povo e sua cultura (ALBUQUERQUE e FILHO, 2006). Há muitos anos, que se questionava, e ainda questiona-se, o preconceito para com o negro nos livros didáticos, por exemplo (LONGO, 2011). Contudo, ainda percebe-se que apesar da lei, não são muitos os avanços nessa área, na maioria das escolas brasileiras e livros didáticos.

O Movimento Negro fez com que se notasse a urgência de equidade precisava ser construída no país, a fim de construir a igualdade, reconhecendo e respeitando as diferenças e por elas não segmentando os indivíduos. Assim, reivindicava-se que a educação fosse uma peça-chave na luta pela equidade e que para isso fossem criadas e implementadas políticas educacionais que abrangessem o tema da diversidade étnico-racial e questão (GOMES, 2010). Ao denunciar as diversas situações de racismo no contexto escolar, o Movimento Negro, sempre pregou a necessidade de uma escola democrática, que fosse capaz de reconhecer e tratar a diversidade étnico-racial com valorização e não preconceito (BRASIL, 2014).

A implementação da lei 10.639/03 possibilitou o reconhecimento da participação ativa dos negros na formação brasileira e consciência da ancestralidade destes. Nesse sentido, intenta-se fazer com que haja respeito à diversidade étnico-racial e diminuição do preconceito contra a população negra, sua cultura, tradição, religião e histórico, rompendo com o silêncio que mantém o racismo vivo, forte e atuante no meio social (GOMES, 2010).

Não se pode deixar de notar que a lei 10.639/03 é de grande valia na política educacional de combate ao racismo, para a democracia e para o respeito à diversidade étnico-racial. Percebem-se avanços, mas também a necessidade de melhoras contínuas e graduais. Com tais temáticas na educação, percebe-se uma inversão do caminho que a legislação brasileira pegou ao se omitir e excluir o negro séculos atrás. Assim, com a lei propõe-se a reflexão, consciência e reconstrução da memória criada sobre a história dos negros (COELHO e COELHO, 2013).

Ainda, entende-se que a repercussão da lei nas gerações vindouras pode trazer benefícios inúmeros para a população negra, ao gerar consciência sobre as desigualdades, discursos e atitudes impróprias que foram destinadas a estes durante tanto tempo. Ao recontar a história dos africanos e afro-brasileiros por outra perspectiva, que não a dominante racista, cria-se um reflexo favorável ao desaparecimento do racismo e uma sociedade mais preocupada com as questões raciais, a fim de promover mudanças estruturais (WEDDERBURN, 2007).

Tal lei abre espaço para que na formação do aluno brasileiro sejam inclusos o conhecimento e valorização da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, a fim de promover a discussão sobre a discriminação racial, a desmistificação da inferioridade do negro e a luta pelo fim do racismo. Com a discussão sobre a África e a história de seu povo, abre-se a possibilidade de questionar os estereótipos criados através da ação de colonização e dominação e a influência que esses processos exerceram na sociedade atual, gerando consequências que perduram até hoje. Assim, pode-se vislumbrar uma nova perspectiva emancipatória nos processos educativos (GOMES, 2012).

Entende-se, ainda, que a lei 10.639/03 faz parte das políticas de ação afirmativa que foram reivindicadas pelo Movimento Negro para erradicação do racismo e despertar da consciência, identidade e cultura negra (GOMES, 2010). Nela defende-se o direito ao diverso, a valorização e o conhecimento de histórias, memórias e ideias que não as da classe dominante, a superação do racismo e a

educação das relações étnico-raciais. Os princípios que a regem, segundo o Ministério da Educação e Cultura (BRASIL, 2004) perpassam por estimular: a consciência política e histórica da diversidade, o fortalecimento das identidades e dos direitos e as ações educativas de combate ao racismo e às discriminações.

Mas, apesar da lei e suas diretrizes embasarem a transformação do imaginário sobre o negro na sociedade, a prática nas escolas nem sempre é efetiva, na maioria das vezes, devido a crença de que esse problema não existe naquele âmbito escolar ou mesmo na sociedade, fazendo com que o tema fique em segundo plano. Existe um confronto ideológico norteado pelo mito da democracia racial, pela crença do padrão ocidental de ensino e aprendizado necessário, da naturalidade como se percebem as desigualdades raciais – tendo-as como somente de classe-, entre outros.

É preciso desconstruir o imaginário da democracia racial e entender as trajetórias que trouxeram o negro a essa posição em que se encontra. E a escola é um local de oportunidades para isso. A mentalidade de muitos converge para o ideário de que a forma de resolver a desigualdade racial e superar o racismo é dar melhores oportunidades de emprego, aumentando suas rendas e assim, conquistar o patamar de igualdade com os brancos que passariam a aceitar e valorizar os negros. O status econômico ainda é visto como sinônimo de competência e valor, porém não extermina-se o racismo quando aumenta-se o poder econômico do negro.

Não se pode negar, também, que uma das grandes barreiras para a efetividade dos projetos e leis de cunho étnico-racial é a importância devotada a eles, realizando-os de forma esporádica (apenas em datas comemorativas, na maioria das vezes) e desconectada da realidade local, como se as questões raciais não fizessem parte daquele contexto. Cumprir as diretrizes da lei 10.639/03 requer mais que a realização esporádica de projetos que tratem do tema. Para trabalhar de forma efetiva as relações raciais é necessário inserir a temática nas metas, planos e nos currículos em todos os âmbitos da gestão e prática educacional (GOMES, 2011).

Segundo Gomes (2010), a falta de entendimento das leis que envolvem essa questão como frutos de lutas sociais e não como concessões benéficas do governo constrói impasses para que as pessoas se comprometam com os ideais que elas representam. O imaginário de que as políticas universalistas dão conta de resolver os

problemas gerais e específicos intensifica a desigualdade e ajuda o Estado a não se posicionar sobre suas responsabilidades nas mazelas da população negra.

Entender como a Lei 10.639/03 se atrela às demais leis de combate ao racismo e às desigualdades raciais no país é preciso para avaliar seus efeitos na sociedade brasileira, tendo em vista que isolada seu potencial de combate aos desafios é reduzido. O ideal seria que ela não funcionasse apenas no âmbito escolar, mas se enraizasse nas mentalidades de brancos e negros a fim de modificar a situação vivida nos diversos âmbitos sociais.

De todo modo, não basta apenas que as secretarias de educação saibam que a lei existe, elas precisam implementar ações de formação sobre a temática étnico-racial, em âmbito nacional, estadual e municipal. Apesar de já terem se passado quinze anos desde o estabelecimento da lei, as ações ainda não têm sido efetivas e muitas escolas ainda não conseguem desenvolver um trabalho de acordo com as diretrizes específicas para essa área, vezes pelo desconhecimento, vezes pelo imaginário conservador que exime a desigualdade racial à realidade socioeconômica.

Salienta-se que depois do estabelecimento da lei 10.639/03 surgiram projetos, órgãos, fóruns, núcleos, programas e outros complementares à realização da mesma, nem sempre observados pelos educadores, que em muitos casos nem a lei conhecem. Dentre eles a Coordenação Geral de Diversidade e Inclusão Educacional, a Comissão Técnica Nacional de diversidade para assuntos relacionados à Educação dos Afro-Brasileiros, o Programa de Ações Afirmativas para a População Negra nas Instituições Públicas de Ensino Superior, o kit didático-pedagógico “A cor da Cultura” para secretarias de educação e núcleos de estudos afro-brasileiros, as oficinas sobre geografia afro-brasileira e africana, o curso de Educação e Relações Étnico-Raciais, o Fórum de Educação e Diversidade Étnico-Racial, o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afrobrasileira e Africana, entre outros (GOMES, 2010, p. 10).

A educação das relações étnico-raciais é uma proposta para a quebra de paradigmas raciais que se construiu na sociedade ao longo do tempo, fazendo com que o campo escolar promova a ação conjunta para o fim do racismo e dos mitos acerca da inferioridade de raças. Seu maior objetivo é fazer com que haja maior produção e divulgação de estudos sobre a temática, fazendo com que a formação do indivíduo no âmbito escolar eduque para o respeito aos direitos, identidade, cultura e

diversidade do outro, a fim de que se estabeleça verdadeira democracia no país (BRASIL, 2004). Ainda, segundo o Parecer do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno 003/2004 (2004, Art. 2º), a meta dessa educação é “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”.

O conteúdo escolar, durante muito tempo, foi direcionado apenas a retratar o histórico do negro como escravo e sofredor. Nas aulas não se ouviam discursos sobre as contribuições destes nos diversos campos sociais. As referências apresentadas aos alunos sobre o negro eram de negatividade, em sua maioria. Não havia do que se orgulhar de sua ascendência, de seus antepassados. Tais ideias pregadas nas escolas são formadoras de opinião e influenciam de forma direta na perpetuação do racismo. Quando não se tem nada positivo para falar sobre o negro, reforça-se a ideia de que ser negro é ruim (FARIAS, 2014).

Segundo Silva, Falcão e Moura (2012) é fundamental para questionar escolhas curriculares para a educação brasileira e desconstruir o racismo institucional oriundos da falta de informação, preconceitos e estereótipos criados socialmente. A Educação das Relações Étnico-Raciais reforça a importância de que as escolas trabalhem conteúdos que desmontem o ideário fictício de que apenas os brancos e europeus possuem histórias dignas de serem contadas e admiradas e promove a oportunidade de que os profissionais busquem conhecimento para aprender e repassar a seus alunos, de forma a gerar nestes, outro olhar sobre a população negra (FARIAS, 2014).

O Artigo 5º do Parecer do CNE/CP 003/2004 traz a seguinte premissa:

Os sistemas de ensino tomarão providências no sentido de garantir o direito de alunos afrodescendentes de frequentarem 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.

Aqui, reforça-se a necessidade de que a temática seja posta no cotidiano educacional de forma efetiva e que haja conhecimento prévio e atualizado dos profissionais, devendo ser estes, preparados para lidar tanto com o conteúdo, quanto com as diversas situações em que se necessita intervir para promover o respeito e a

igualdade entre os indivíduos no ambiente escolar. Além de falar sobre é necessário que os profissionais vivenciem e sejam exemplos do combate ao racismo.

Complementando o que se diz no artigo 5º, o artigo 6º traz a obrigatoriedade de que os colegiados das unidades de ensino sejam construtores de soluções para o enfrentamento do racismo e divulgação do conhecimento sobre as relações étnico-raciais, salientando ainda que o racismo não deve ser tratado como normal, mas como crime, como prevê o art. 5º da Constituição Federal. Faz-se assim, um alerta quanto à omissão que muitos ambientes escolares ainda praticam e a importância de que haja mudança nesse cenário.

No art. 8º do Parecer CNE/CP 003/2004 prevê-se que as instituições de ensino precisam divulgar e fomentar o conhecimento deste parecer em atividades periódicas, avaliando as dificuldades e avanços tanto da lei 10.639/03, quanto do que se refere à Educação das Relações Étnico-Raciais.

As DCNs para a Educação das Relações Étnico-Raciais demonstram a importância de que a política educacional e as instituições observem e ajam de forma a elaborar e pôr em prática projetos que gerem a reflexão e consciência de que a temática racial deve ser tratada por todos no espaço escolar, fazendo com que negros se sintam orgulhosos de sua pertença e que tanto negros quanto não negros se respeitem e entendam os valores de cada um, não pautados na cor de pele ou traços da aparência (SILVA, FALCÃO e MOURA, 2012).

Destaca-se a importância do Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. O objetivo desse plano é ser um colaborador para o cumprimento dos marcos legais do combate ao racismo pelos sistemas de ensino, tendo em vista que ao completar 10 anos do estabelecimento da lei 10.639/03 ainda se caminhava a passos lentos quanto ao previsto em seu conteúdo (BRASIL, 2013).

Como eixos estruturantes, o Plano traz o fortalecimento do marco legal, a política de formação para gestores (as) e profissionais de educação, a política de material didático e paradidático, a gestão democrática e mecanismos de participação social, a avaliação e monitoramento e as condições institucionais. Assim, refere-se à necessidade de regulamentação das leis e diretrizes para que realmente sejam estabelecidas nos âmbitos escolares. Também percebe a emergência da formação dos profissionais educadores e o fornecimento de material adequado para que

possam trabalhar a temática. Reafirma a importância da participação social no ambiente escolar para que haja democracia e avaliação dos resultados obtidos com os projetos e atividades voltados à educação das relações étnico raciais. Por fim, traz a indicação de como fazer com que, administrativamente, os marcos legais sejam postos em prática (BRASIL, 2013).

No Plano são observadas instruções para cada setor que trabalha a educação, deste em âmbito federal, quanto municipal e ainda dentro das instituições, como as coordenações pedagógicas. Traz também as diretrizes para o ensino das relações étnico-raciais em cada nível de ensino.

No que tange especificamente ao Ensino Médio, o Plano citado refere-se à necessidade de que nessa modalidade seja ampliado o acesso aos jovens afrodescendentes; assegure-se a formação continuada dos professores em relação à educação das relações étnico-raciais; hajam práticas reflexivas, participativas e interdisciplinares sobre a temática; trabalhe-se com livros didáticos e pesquisas que promovam o respeito e a diversidade; provenha-se bibliotecas com materiais sobre a temática étnico-racial adequados à faixa etária e região geográfica do jovem; distribuam-se as DCNs para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nas escolas; inclua-se a temática no conteúdo de avaliação do ENEM e; faça com que o conteúdo das relações étnico-raciais esteja previsto nos currículos escolares (BRASIL, 2013).

A lei 10.639/2003 deve ser observada, implantada e realizada por todas as escolas brasileiras reconhecidas como lei regulamentar da educação nacional e não como um adendo (GOMES, 2011). Mas, apesar dos esforços e dos diversos complementos estabelecidos para dar suporte à implantação e implementação desta em sala de aula, observam-se diversos estudos que comprovam dificuldades e, muitas vezes, opção por não trabalhar suas diretrizes no ensino regular dos educandos.

Tais estudos demonstram que desde a implantação da lei 10.639/03 havia dificuldade para compreender sua proposta como essencial para a formação escolar brasileira. Muitas escolas, ainda hoje acreditam não haver racismo em seu ambiente, achando não ser necessário trabalhar a temática como ponto focal da educação. Fora isto, sabe-se que muitos educadores continuam desconhecendo a lei e suas implicações na Educação Básica e a gestão governamental acaba por não se atentar à necessidade de material e formação para os educadores colocarem-se à prática efetiva do tema nas escolas nacionais.

Gonçalves e Silva (2005) em seu estudo abordaram os avanços e limitações das políticas públicas para a educação multicultural e da questão racial nas escolas no qual buscou refletir a construção histórica do preconceito racial, suas interferências na implementação de Políticas Públicas Educacionais, investigando as manifestações multiculturais no processo de escolarização veiculadas pelo currículo escolar oficial e “oculto”. Como resultados o estudo apresentou: superficialidade da resposta dos professores quanto ao conhecimento sobre leis e decretos, bem como aos conteúdos a serem aplicados com especificidade a discutir o multiculturalismo e a questão racial em sala de aula; idealização de que não havia importância da discussão étnico-racial tendo em vista que todos os alunos eram tratados igualmente; dificuldade em trabalhar a temática com os alunos; e dicotomia entre o que se diz no currículo oficial e o que se é ensinado em sala de aula.

Rosa (2006) traz como resultados de sua pesquisa numa escola de Florianópolis a pouca aproximação dos conteúdos dos professores com os conteúdos propostos na lei. Além disso, percebeu-se o pouco investimento na formação continuada desses professores, a superficialidade ao tratar da temática, a pouca intencionalidade em estimular a auto-estima dos negros, a falta de materiais para o trabalho da temática e “invisibilidade” dos negros e afrodescendentes na escola.

Em 2007, os estudos apontavam ainda para a pouca ou nenhuma formação dos profissionais para tratamento da temática no país (SANTOS e CANEN, 2007). Já de 2009 adiante, observaram-se movimentações das instituições escolares para incorporar a prática da temática em diversas regiões do país (SOUZA, 2009; JESUS, 2009; CRUZ; 2010; CONSTANTINO, 2011). A nível nacional, percebeu-se, porém, que os trabalhos voltados à implantação da lei nas escolas se perfaziam em sua maioria na realização de projetos nas datas comemorativas, principalmente, no dia da consciência Negra, enquanto o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira pouco tinha espaço nos assuntos abordados cotidianamente (GOMES; JESUS, 2013).

Gomes (2011) cita que as ações para implementação da lei 10.639/2003 após sete anos ainda eram “tímidas” e encontravam barreiras para serem efetivadas, dentre elas a dificuldade dos secretários de educação e gestores para pôr em prática uma gestão voltada para a diversidade contemplando a especificidade da questão étnico-racial. Segundo esta mesma pesquisa já existiam instituições que trabalham a lei de forma efetiva, adotando práticas educacionais que age junto com a comunidade, projetos interdisciplinares e inserção continua do tema na instituição, por outro lado,

muitos espaços escolares ainda não tinham inserido qualquer prática educacional destinado a esse ensino.

Souza (2011) demonstra em seu estudo que escolas do Rio de Janeiro começaram a pôr em prática as diretrizes da lei 10.639/03, mas ainda esbarravam nas dificuldades observadas desde a implantação da mesma: falta de importância ao tema por parte de educadores e gestão e falta de formação docente para o ensino da temática étnico-racial. Na pesquisa realizada por Coelho e Coelho (2012) com seis escolas de quatro estados da Região Norte demonstrava que havia a inserção de projetos para reflexão sobre as questões étnico-raciais, principalmente em datas comemorativas como o dia da consciência Negra, porém o maior empecilho ainda era a falta de formação dos docentes para substanciar discussões e fazer com que a temática não fosse tratada apenas em um dia do ano.

Macêdo (2016) em um estudo realizado no ano de 2013 em comunidades quilombolas de Bom Jesus da Lapa - Bahia conclui que as escolas não têm trabalhado a temática étnico-racial de forma substanciada. Apesar de implantar a lei 10.639/03 no processo de ensino, enfatiza que as instituições pesquisadas discorrem sobre o assunto de maneira “superficial e descontínua” (pg. 104). Como nas pesquisas citadas anteriormente, os docentes entrevistados neste estudo afirmam que a temática é trabalhada apenas em datas comemorativas, não tendo o mesmo foco que a lei tem sobre a valorização e ensino da história e cultura negra no ambiente escolar durante o ano letivo. O estudo revela ainda a pouca importância à temática dada pela gestão municipal, principalmente, no que diz respeito ao fomento sobre a lei e sua prática no cotidiano através de processos formativos para os profissionais educadores.

Reis e Silva (2015) realizaram um estudo em Pernambuco com 51 escolas da Educação Básica, o qual demonstrou que mesmo após doze anos a lei 10.639/03 não tinha sido adotada pela maior parte das escolas. Na mesma época na rede educacional pública de Belém do Pará, o estudo de Barroso e Oliveira (2015), indica que 67% dos professores nunca haviam ouvido falar sobre a lei 10.639/03, 7% já ouviu falar, mas não sabia do que se tratava e 6% admitiu conhecer, mas não aplicar a lei.

Souza (2015) em seu estudo no município de Jequié-Bahia cita dificuldades relatadas pelos profissionais de educação para cumprimento da lei. Dentre essas falta de material didático; falta de formação continuada direcionada ao tema; rotatividade dos gestores do núcleo pedagógico; não inclusão do tema nos currículos escolares;

resistência comunitária em casos como ensino religioso; falta de interdisciplinaridade no ensino da temática; entre outros.

A percepção que se tem sobre esses estudos realizados desde os primeiros anos da implantação da lei 10.639/03 é a de que poucos têm sido os avanços em relação à estruturação desta dentro do ambiente escolar. Entende-se, que ainda existe uma série de dificuldades para que a lei seja posta em prática, mas percebe-se, também, que falta disposição para fazer com que a lei se cumpra como relevante tema formativo nos ambientes escolares de todo o país. De acordo com Gomes (2011) uma das maiores barreiras para a efetividade do ensino antirracista na Educação Básica é a falta de percepção sobre sua importância e de engajamento da sociedade civil e dos diversos profissionais envolvidos na área educacional do país, fato comprovado nas pesquisas que têm sido realizadas no país ao longo destes anos.

De acordo com Maranhão e Gonçalves Júnior (2013, p. 59) o reconhecimento da história e cultura da população negra através da Educação das Relações Étnico-Raciais “implica justiça e direitos sociais, civis, culturais e econômicos, bem como a valorização da diversidade daquilo que distingue os negros dos outros grupos da sociedade brasileira”. Porém, até o presente momento, grande parte das instituições nacionais não têm observado a lei e as diretrizes desta forma. Conforme Macêdo (2016, p. 106) a questão racial quando trabalhada, tem sido realizada de “maneira pontual, mecânica, no componente curricular de história e em datas comemorativas, com metodologias não atraentes e sem problematização [...]”. Assim, a temática é subjulgada e desprezada fazendo com que a conquista da lei 10.639/03 torne-se apenas mais uma inscrição sem execução.

A Educação das Relações Étnico-Raciais trata-se de um direito humano (PARENTE, MATTIOLI E MANCUSO, 2013). Direito à valorização e respeito à diferenciação humana sem classificações estereotipadas, provenientes de uma história de opressão e omissão social aos negros. Ressalta-se toda a importância que tem para formação do indivíduo como educando, mas também a grande relevância para construção de uma sociedade menos desigual, mais consciente da problemática em que se encontra e mais ativa para modificar a realidade percebida.

Há necessidade emergencial de ampliação da temática na área educacional para que as unidades escolares vejam-se na obrigação institucional e social em implantar as diretrizes da Educação das Relações Étnico-Raciais no processo formativo de seus alunos. Deve-se chamar à responsabilidade da escola para a

transformação social, mas também, dar bases para que a execução das medidas educativas antirraciais sejam executadas, principalmente, no que tange à formação dos educadores para essa questão. Além disso, entende-se que a temática precisa ser inserida nos PPPs e nos currículos como bases educacionais para deixar de ser omitida como menos importante, como se tem percebido em muitas escolas da Educação Básica, desde a Educação Infantil ao Ensino Médio.

O próximo capítulo deste estudo debruça-se sobre o percurso metodológico adotado para execução da pesquisa e para análise dos dados coletados a partir da reflexão com base nesta construção teórica.

2. A CONSTRUÇÃO DO ESTUDO

O lócus escolhido para esta pesquisa foi o município de Belo Campo, tendo como nível de estudo o Ensino Médio do Colégio Estadual Carlos Santana nas turmas da extensão que funciona no Colégio Municipal Leoni Lima (localizado na zona rural). Assim, este capítulo possui foco na demonstração dos recursos metodológicos utilizados para a construção e desenvolvimento da pesquisa, bem como a caracterização do ambiente escolhido para a realização do estudo. Desta forma, foi dividido em duas seções, uma para detalhar o local da pesquisa e outra para definição e justificativa da metodologia utilizada, bem como caracterizar os participantes deste estudo.

2.1. METODOLOGIA DO ESTUDO

2.1.1. Abordagem: pesquisa qualitativa

Este estudo se dá na perspectiva da pesquisa qualitativa, ao entender que os aspectos das relações sociais incluídas nos casos a serem analisados não poderão gerar resultados satisfatórios apenas através de dados quantificáveis. Existem subjetividades nos comportamentos, situações e contextos dos sujeitos e, dessa forma, merecem tratamento e análise diferenciada.

A pesquisa qualitativa parte de correntes de pensamentos opostas ao pressuposto experimental das ciências da natureza. Esse tipo de pesquisa surgiu na Antropologia, ao passo que os pesquisadores da área perceberam que muitas informações não poderiam ser quantificadas e precisavam de interpretação mais ampla (TRIVIÑOS, 1987). Assim, carrega em si a ideologia de que as ciências humanas têm especificidades que precisam de um olhar macro e subjetivo.

Segundo Chizzotti (1998, p. 79),

A abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito-observador é parte integrante do processo do conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações.

Assim, caracteriza-se como um tipo de pesquisa que busca conectar os significados e as relações através de uma gama de resultados inerentes do sujeito e para o sujeito. Não há como fazer análise da subjetividade através de estatísticas numéricas apenas. Nesse contexto, é importante observar e avaliar outras vertentes que são dos sujeitos da pesquisa, do lócus, da historicidade e dos percursos pelos quais os sujeitos perpassam para compor os dados da pesquisa e depois identificar seus sentidos.

De acordo com Minayo, Deslandes e Neto (1994, p. 21 e 22), a pesquisa qualitativa se debruça sobre a análise de uma realidade que não pode ser interpretada de forma, meramente, quantitativa e corresponde “a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos”. Ainda, na perspectiva de Bogdan (1982 apud TRIVIÑOS, 1987) a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como fonte direta dos dados e o pesquisador como instrumento-chave; é descritiva; envolve preocupação com o processo e não, apenas, com os resultados e o produto; os dados tendem a ser analisados de forma indutiva e; o significado é a preocupação essencial nessa abordagem. O contato do pesquisador com o ambiente em tempo abrangente é necessário para coletar e descrever os dados e dar maior amplitude à análise destes, a partir do contexto em que se encontram.

Na perspectiva de Flick (2009), esse tipo de pesquisa tem relevância expandida para o estudo das relações sociais por conta da pluralização das “esferas de vida”. Segundo o autor, os aspectos essenciais da pesquisa qualitativa encontram-se na

[...] escolha adequada de métodos e teorias convenientes; no reconhecimento e na análise de diferentes perspectivas; nas reflexões dos pesquisadores a respeito de suas pesquisas como parte do processo de produção de conhecimento; e na variedade de abordagens e métodos. (FLICK, 2009, p. 23)

Ainda segundo, Chizzotti (1998, p. 16):

A pesquisa sobre um problema determinado depende das fontes de informação sobre o mesmo. [...] A utilização adequada dessas fontes de informação auxilia o pesquisador na delimitação clara do próprio projeto, esclarece aspectos obscuros da pesquisa e o orienta na busca da fundamentação e dos meios de resolver um problema.

Isto remete à necessidade de que o pesquisador entenda a vertente de que na pesquisa qualitativa, a subjetividade do pesquisador e dos indivíduos é parte integrante do processo de pesquisa (FLICK, 2009). Denota-se, assim, que o

pesquisador deve ter cuidado redobrado neste tipo de abordagem. Em primeiro lugar não deve deixar que sua subjetividade interfira nos dados e nas análises de forma a deturpá-los e, em segundo lugar, deve ter atenção para que a subjetividade dos sujeitos da pesquisa seja analisada à luz da perspectiva teórica estabelecida previamente, de modo a não sair dos objetivos estabelecidos no projeto e, assim, não obter dados para análise confiável.

2.1.2. Tipo: estudo de caso

Vive-se num país com grande diversidade étnico-racial, porém muitos indivíduos ainda enfrentam desafios nas relações interpessoais, influenciados muitas vezes, pelo histórico social, pela criação de estigmas, pelo preconceito e pelas diferenças econômicas e culturais. Tais barreiras podem ser encontradas em todos os ambientes, dentre eles a escola, na qual os indivíduos se encontram em processo de formação de conhecimento escolar, mas também de conhecimentos de convivência em sociedade. Desta forma, apreende-se que as relações nela estabelecidas compõem essa gama de conhecimentos dos indivíduos. Assim, a escola, então, poderá fazer refletir sobre esses desafios e comportamentos dos indivíduos a fim de reforçar, inibir ou transformar essas barreiras de relacionamento interpessoal.

O racismo é um dos desafios sociais ainda existentes na atualidade. Baseado na aversão a um indivíduo por causa de sua cor de pele e características estéticas, constrói-se situações de preconceitos, discriminação e violência (física, psicológica e/ou simbólica) para com estes. Os negros ainda são os que mais se deparam com esse tipo de barreira na sociedade, tendo em vista toda a construção histórica e discursiva sobre estes no decorrer do tempo. Assim, políticas e ações afirmativas destinadas ao respeito e valorização dos negros têm sido constituídas ao longo do tempo. Uma destas é o estabelecimento, no Brasil, da lei 10639/03, que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas de educação básica e as diretrizes para o ensino da educação das relações étnico-raciais nessas escolas, com foco no enfrentamento do racismo e do respeito à diversidade nas relações sociais.

A educação das relações étnico-raciais, de acordo com Silva (2007, p. 490), possui foco na formação de cidadãos que busquem promover a igualdade “no exercício de direitos sociais, políticos, econômicos, dos direitos de ser, viver, pensar,

próprios aos diferentes pertencimentos étnico-raciais e sociais”. Assim, como objeto de pesquisa definido, a educação das relações étnico-raciais será analisada através do estudo de caso no ensino médio de Belo Campo, a fim de entender como esta tem sido conduzida, tendo em vista sua obrigatoriedade, as características populacionais dos habitantes, a importância do tema, a realidade local e outros aspectos pertinentes a embasar essa discussão na educação da cidade. Para isso, escolheu-se como estratégia de pesquisa o estudo de caso.

O estudo de caso é uma estratégia bastante apropriada para responder a questões que procuram entender como e porque, quando o pesquisador tem pouco controle sobre os eventos e quando o fenômeno pesquisado está inserido em um contexto da vida real (YIN, 2001). Segundo Yin (2001, p. 27), o grande diferencial desse estudo é “a capacidade de lidar com uma ampla variedade de evidências - documentos, artefatos, entrevistas e observações - além de que pode estar disponível no estudo histórico convencional”.

De acordo com Severino (2007, p. 121) para utilização dessa estratégia, o caso “deve ser significativo e bem representativo, de modo a ser apto a fundamentar uma generalização para situações análogas, autorizando inferências. Nesse sentido, precisa ter enfoque teórico estabelecido previamente, de forma a atingir os objetivos traçados. Complementando, Almeida (2016), indica que esse tipo de estudo procura fazer uma busca intensa, segundo diferentes perspectivas que podem demonstrar planos estruturais, possivelmente, encontrados em outros casos. Ele ainda pode ser observado como um procedimento com pretensões amplas, ao passo que tenta compreender as diversas dimensões do objeto de pesquisa. Para o autor, o objetivo do estudo de caso é descrever e analisar acontecimentos, agentes e situações.

A compreensão de que essa pesquisa deveria ser realizada através da estratégia de estudo de caso deu-se ao delinear a necessidade de amplo detalhamento para melhor compreensão do fenômeno, bem como as particularidades do lócus de pesquisa.

O colégio no qual foi construída a pesquisa é o único que oferta o ensino médio na zona rural do município, tendo grande destaque na perspectiva educacional da região. A representatividade do caso se dá, ainda, sob a perspectiva das características étnico-raciais dos habitantes do município, no qual segundo o último censo do IBGE, em 2010, mais de 70% dos entrevistados se autodeclarou como pardos ou pretos. Ainda, percebe-se que os achados e análises da pesquisa, tendem

a ser vivenciados em outras escolas do país, compondo um material que poderá ser, também, utilizado para compreensão e inferências em outras vivências.

Merriam (1988 appud Bogdan e Biklen, 1994) apresenta que o estudo de caso consiste na observação detalhada de um contexto, indivíduo, fonte de documentos ou acontecimento específico. E nessa mesma abordagem, Triviños (1987), demonstra que o estudo de caso busca a análise aprofundada do objeto de pesquisa. Assim, o objeto da pesquisa é analisado de forma holística (GOLDENBERG, 2004).

Conceituando de forma mais abrangente esse tipo de pesquisa científica, Yin (2001, p. 32) traz que,

Um estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos.

[...] A investigação de estudo de caso enfrenta uma situação tecnicamente única em que haverá muito mais variáveis de interesse do que pontos de dados, e, como resultado, baseia-se em várias fontes de evidências, com os dados precisando convergir em um formato de triângulo, e, como outro resultado, beneficia-se do desenvolvimento prévio de proposições teóricas para conduzir a coleta e a análise de dados.

Dessa forma, o estudo de caso é importante para compreender a realidade do objeto em suas múltiplas facetas, analisando o contexto em que se dá e as relações nas quais o fenômeno abordado se estabelece. Nesse sentido, entende-se que através do estudo de caso há possibilidade de melhor compreensão do ensino da educação das relações étnico-raciais, visando o aprofundamento de como esta tem se desenvolvido e quais as suas implicações na realidade dos sujeitos envolvidos para enfrentamento de situações de desigualdade racial, preconceitos e discriminação.

Para Bogdan e Biklen (1994) os estudos de casos podem se enquadrar na categoria de perspectivas históricas, de observação e histórias de vida, além dos estudos de caso múltiplos e dos comparativos. Os autores trazem a ideia de que os estudos de caso que têm como base, também, a observação, requerem uma pesquisa com historicidade. Nessa perspectiva, o estudo realizado se dará, também, observando o contexto histórico das construções sociais da localidade, comunidade e unidade escolar, para buscar a compreensão dos comportamentos dos sujeitos, situações e dados coletados.

Assim, pode ser caracterizado como uma pesquisa que coleta e registra dados de um caso particular ou vários casos, com o objetivo de realizar um relatório

ordenado e crítico de uma experiência ou avaliar de forma analítica. Também objetiva tomar decisões a respeito da análise ou propor uma ação de transformação (CHIZZOTTI, 1998).

Esse tipo de estudo, também, tem grande importância para a avaliação de programas, políticas, ações, entre outros. Assim, porta-se como aliado para “explicar vínculos causais em intervenções da vida social”, “descrever uma intervenção e o contexto em que ela ocorre”, “ilustrar certos tópicos dentro de uma avaliação”, “explorar situações nas quais a intervenção está sendo avaliada” (YIN, 2001, p. 34)

Segundo a tipologia trazida por Stake (1998) os estudos de caso podem ser intrínsecos, instrumentais ou coletivos. No intrínseco, a busca por compreensão se dá apenas em um caso. No instrumental o interesse nasce da ideia de que esta pesquisa pode ajudar a contestar uma generalização ou a obter melhor compreensão sobre o assunto abordado. Já sobre o estudo de caso coletivo, Mazzoti (2006, p. 642) afirma que, “o pesquisador estuda conjuntamente alguns casos para investigar um dado fenômeno, podendo ser visto como um estudo instrumental estendido a vários casos”.

Na tipologia desenvolvida por Yin (2001), o estudo de caso pode ser caracterizado como explanatório, exploratório ou descritivo. Para o estudo de caso explanatório o autor traz que o objetivo do pesquisador deve ser “propor explicações concorrentes para o mesmo conjunto de eventos e indicar como essas explicações podem ser aplicadas a outras situações” (p. 23). Nessa perspectiva, o estudo de caso busca informações que possam estabelecer a causa do fenômeno e suas relações causais (MEIRINHOS e OSÓRIO, 2010). Caracteriza-o, também, como estudos de caso único ou de casos múltiplos, também chamados de comparativos.

Segundo Yin (2001, p. 62), “encontra-se um fundamento lógico para um caso único quando ele representa o caso decisivo ao testar uma teoria bem-formulada”, também, pode se dar por causa da raridade ou da característica de revelação que este tenha. Ademais, “pode ser utilizado para se determinar se as proposições de uma teoria são corretas ou se algum outro conjunto alternativo de explicações possa ser mais relevante”.

A escolha do estudo de caso único se deu na perspectiva de analisar, buscar compreender as concepções que os docentes e discentes do Ensino Médio na zona rural têm a respeito da educação das relações étnico-raciais. Assim, a realização dessa pesquisa foi com todas as turmas matutinas do Ensino Médio do CMLL.

Para Chizzotti (1998), o estudo de caso se compõe de três fases: seleção e delimitação do caso, trabalho de campo e organização e redação do relatório. Na primeira fase, entende-se que o caso deve ter significância para merecer ser investigado e apto a fazer generalizações a situações similares. Sobre a segunda, objetiva-se a reunião e organização de um conjunto de informações para comprovação. E por fim, a organização e redação do relatório se dá após a posse de um volume substantivo de dados obtidos através de documentos, rascunhos, observação, entre outros. Assim, os dados coletados devem ser organizados e reduzidos a fim de comprovar as descrições e análises do caso.

Goldenberg (2004, p. 33-34) afirma que

o estudo de caso reúne o maior número de informações detalhadas, por meio de diferentes técnicas de pesquisa, como objetivo de apreender a totalidade de uma situação e descrever a complexidade de um caso concreto. Através de um mergulho profundo e exaustivo em um objeto delimitado, o estudo de caso possibilita a penetração na realidade social, não conseguida pela análise estatística.

Nesta perspectiva, elenca-se nas seções posteriores os instrumentos e técnicas de pesquisa que foram utilizados para composição e coleta de dados do universo escolhido.

2.1.3. Técnicas/instrumentos de coleta

2.1.3.1. Questionário

De acordo com Marconi e Lakatos (2003, p. 201), o “questionário é um instrumento de coleta de dados constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador”. As questões, abertas ou fechadas, devem ser formuladas de forma clara e com objetividade, tendo em vista a serem bem compreendidas pelos sujeitos da pesquisa (SEVERINO, 2007).

Este tipo de instrumento de coleta de dados foi utilizado visando a composição do conjunto de dados em maior proporção. Através do questionário pré-elaborado para um determinado grupo de sujeitos é possível a comparação de respostas, tanto objetivas, quanto subjetivas, dando margem a uma interpretação fidedigna dos dados. Também, entende-se que no questionário o indivíduo se sente mais à vontade para

dar suas opiniões, ao passo que o instrumento é respondido de forma escrita por ele próprio, dando-lhe maior tempo para reflexão e elaboração de suas respostas.

Para Chizzotti (1998, p. 55)

o questionário consiste em um conjunto de questões pré-elaboradas, sistemática e sequencialmente dispostas em itens que constituem o tema da pesquisa, com o objetivo de suscitar dos informantes, respostas por escrito ou verbalmente sobre o assunto que os informantes saibam opinar ou informar.

Segundo o autor, é de suma importância que o pesquisador saiba claramente o que busca e o objetivo de cada uma das questões do questionário. Assim, precisa planejar e ser criterioso quanto à sua elaboração. Ademais, é importante que o informante compreenda a questão e que o questionário tenha estrutura lógica.

Os questionários foram instrumentos importantes para o estudo. A princípio todos os alunos que se dispuseram a participar da pesquisa responderam a um questionário de conteúdo igual para todas as turmas, com questões abertas e fechadas. Houve um momento do pesquisador com os sujeitos respondentes para tirar dúvidas quanto a alguma questão inclusa no instrumento e foram respondidos com a presença do pesquisador no local. Nessa fase, 76 alunos foram pesquisados, com idade entre 15 e 38 anos.

Após análise prévia dos dados coletados nos questionários, 22 alunos foram escolhidos para serem entrevistados, tendo em vista respostas que despertaram dúvidas ou respostas que se fizeram interessantes para o estudo, necessitando de maior aprofundamento e entendimento sobre estas. Destes, 18 alunos se mostraram interessados em participar da pesquisa e foram entrevistados, posteriormente, através de entrevistas semi-estruturadas.

2.1.3.2. Entrevista

A entrevista é uma técnica importante para a realização da pesquisa qualitativa. Através desse componente, o pesquisador pode obter informações que as falas dos atores sociais contêm. Assim, também pode ser considerada como um instrumento de interação social (GIL, 2008). De acordo com Minayo, Deslandes e Neto (1994), uma entrevista não se dá sem objetivo ou sem pretensão, pois é elaborada para a coleta de dados junto aos sujeitos que ajudarão a entender a realidade da qual

fazem parte e é o foco da pesquisa. Ainda, segundo o autor, esta pode se dar de forma individual e/ou coletiva.

Para Marconi e Lakatos (2003, p. 196) os objetivos da entrevista podem ser diversos, dentre eles: averiguação de fatos, determinação das opiniões sobre fatos, determinação de sentimentos, descoberta de planos de ação, conduta atual ou do passado, motivos conscientes para opiniões, sentimentos, sistemas ou condutas. Ainda, segundo as autoras, a entrevista possui vantagens que outros tipos de técnicas não dão ao pesquisador, como a possibilidade de ser aplicada a qualquer indivíduo (o pesquisador poderá explicar alguma questão não compreendida e que o indivíduo não precisa saber ler e escrever como o questionário exige); oportunidade de avaliar atitudes e condutas do entrevistado no decorrer do procedimento de entrevista e; melhores chances de conseguir dados e informações mais precisas do indivíduo.

Para Bogdan e Biklen (1994, p. 134),

Em investigação qualitativa, as entrevistas podem ser utilizadas de duas formas. Podem constituir a estratégia dominante para a recolha de dados ou podem ser utilizadas em conjunto com a observação participante, análise de documentos e outras técnicas. Em todas estas situações, a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo.

Os dados coletados em uma entrevista podem ser objetivos ou subjetivos, através de entrevistas estruturadas, não-estruturadas ou semi-estruturadas (MINAYO, DESLANDES e NETO, 1994).

Para a realização desta pesquisa, as entrevistas foram semi-estruturadas e individuais, entendendo que esse tipo de entrevista pode gerar dados mais satisfatórios, sem influência de outros sujeitos e com maior privacidade para que o sujeito entrevistado se sinta com mais liberdade para expressar-se. Como citado anteriormente, 18 alunos participaram das entrevistas. Além deles, dos 9 educadores - 6 professores; diretores do CMLL e do CECS e; o secretário de Educação do município.

2.1.3.3. Análise documental

Como técnica de coleta, a análise de documentação, consiste em fazer a identificação, o levantamento e a exploração de documentos como fontes de dados para compor a análise do objeto pesquisado (SEVERINO, 2007).

Segundo Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009), quando se faz uso de documentação para composição da pesquisa, consegue-se encontrar diversas informações que tendem a dar bases de contexto para o objeto e para a análise deste. Expressa-se a importância da documentação, até mesmo no sentido de gerar maior segurança ao estudo.

De acordo com Chizzotti (1998, p. 109),

Documentação é toda informação sistemática, comunicada de forma oral, escrita, visual ou gestual, fixada em um suporte material, como fonte durável de comunicação.

[...] O documento é, pois, qualquer informação sob a forma de texto, imagens, sons, sinais etc., contida em um suporte material (papel, madeira, tecido, pedra), fixado por técnicas especiais como impressão, gravação, pintura, incrustação etc. Quaisquer informações orais (diálogo, exposições, aula, reportagens faladas) tornam-se documentos quando transcritas em suporte material.

Adotando essa perspectiva, foi realizada a exploração para identificação dos documentos que poderiam ser fonte de análise e explicação do fenômeno estudado. Assim, os planos de educação e os projetos político pedagógicos dos dois colégios foram percebidos como documentos de valia para melhor entendimento sobre as práticas de ensino e situações vivenciadas na instituição.

De acordo com Lüdke e André (1986) a análise documental possui foco na busca por informações, em documentos, através das hipóteses que se tem sobre determinado assunto. Neste estudo a análise possibilitou a formação de bases para compreender o espaço contextual sob o qual atuam os profissionais da educação, ao passo que busca-se analisar documentos que são diretrizes de suas atuações no ambiente escolar.

Nota-se importância em analisar os Planos de Educação Nacional, Estadual e Municipal a fim de compreender quais as perspectivas que estes adotam no que diz respeito à formação e manutenção da Educação das Relações Étnico-Raciais nas instituições de ensino do país. Desta forma, foram analisados a fim de perceber se essa temática encontra-se presente nos discursos de lei que planejam a educação no Brasil.

Os projetos político-pedagógicos, por sua vez, reproduzem a visão dos agentes envolvidos com a educação do espaço escolar e demonstram a importância destinada a determinados temas e práticas educacionais através de seus objetivos, valores, metas, planos e ações. Percebe-se que se faz necessária a exploração destes documentos para compreender se há visão institucional sobre a importância do debate para a valorização humana no combate à prática de discriminação racial e conhecimento da história e cultura como fonte para a destruição de conceitos racistas.

De acordo com Garcia Júnior, Medeiros e Augusta (2017, p. 143) “os documentos estão ligados às suas realidades sociais e dizem muito a respeito das sociedades aos quais foram ou estão inseridos”. Ressalta-se que os documentos analisados nesse estudo são reflexos dos pensamentos cultivados pela sociedade brasileira, no que tange ao que se preza nas práticas educacionais em nível de país, estado, município e nas especificidades das instituições envolvidas. Assim, justifica-se a relevância desta análise documental na composição e aprofundamento sobre objeto do estudo.

2.2. LÓCUS DA PESQUISA

2.2.1. A cidade

O município de Belo Campo situa-se no Sudoeste da Bahia e tem uma população estimada de 17.317 habitantes (IBGE, 2018), com uma área de 629.068 Km². O povoamento da área se deu no final do século XIX, por fazendeiros oriundos do município de Tremedal, pertencendo à Vitória da Conquista de 27 de agosto de 1915 a 22 de fevereiro de 1962, sendo desmembrado pela Lei Estadual 1.623/1962, assinada pelo então governador do estado, Juracy Magalhães. De acordo com essa lei, o município seria composto por dois distritos, Belo Campo (sede) e Quaraçu, sendo administrados por Vitória da Conquista até o ano de 1963, após as eleições municipais (BAHIA, 1962).

Belo Campo faz fronteira com os municípios de Vitória da Conquista, Cândido Sales, Anagé, Caraíbas e Tremedal (ver figura 1).

Figura 1 - Localização de Belo Campo

Fonte: Google Maps (2018)

O município é constituído pela sede e por vários pequenos povoados, dentre eles: Amargoso, Andiroba, Arrasto, Baixa de Dentro, Baixa do Painela, Bandarro, Bela Vista, Boa Vista, Bomba, Cabeceiras, Caititu, Casa Nova, Coivaras, Deus Dará, Estreito, Farofa, Furadinho, Jatobá, Lagoa do Canto, Lagoa do Estevão, Lagoa do Martilino, Nova Esperança, Lagoinha, Lamarão, Mandacaru, Marimbondó, Morrinhos, Olho D'água, Oncinha, Ouriçanga, Pau de Espinho, Peixe, Periperi, Periperizinho, Poço da Vaca, Poço do Abílio, Quilombo do Bomba, Ribeirão da Toca, Sabiá, Salinas, Serrinha de João Marinho, Serrinha de José Moço, Sobradinho, Sussuarana, Tamanduá, Timbó, Três Lagoas, Vista Nova.

No município existem também, duas comunidades remanescentes de quilombos, sendo estas o Quilombo do Bomba, reconhecido pela Fundação Palmares, e a Comunidade Vila Guilherme, situada entre Lagoa Suja e Bela Vista, que ainda não foi reconhecida legalmente (BELO CAMPO, 2014). O Quilombo do Bomba situa-se próximo ao povoado do Bomba. Atualmente residem 32 famílias que se sustentam, basicamente, da agricultura de milho, feijão, melancia, mandioca e outros. A maioria dos homens dedicam-se à lavoura e a maioria das mulheres aos cuidados domésticos. Não há repartições públicas no local, nem mesmo escola ou posto de saúde. Para estudar, as crianças deslocam-se até a escola Juarez Hortélio no povoado do Bomba, numa distância de 30 minutos aproximadamente. Os adolescentes e adultos

deslocam-se para o Timbó e têm aulas no Colégio Municipal Leoni Lima. Salienta-se que em 2018 havia uma turma de EJA que funcionava na Associação de Moradores do Quilombo do Bomba, mas em 2019 não há mais turmas.

A sede de Belo Campo é pequena, possuindo apenas duas avenidas consideradas como principais e duas praças centrais. Grande parte das ruas ainda não possui pavimentação e poucos têm sido os investimentos nesta área desde o ano de 2017. Percebe-se uma movimentação pública no que tange à reforma da praça central e na iluminação da avenida principal, nomeada como Avenida Vitória da Conquista, onde se encontram as principais escolas da cidade.

Há oito bairros na cidade, um destes nomeado como Morada Real, no qual foi construído o conjunto habitacional do Programa Minha Casa Minha Vida com subsídio do Programa de Subsídios à Habitação (PSH), doando as casas aos beneficiários sorteados. No bairro central funciona a maior parte do comércio, com características próprias de pequenas cidades: lojas pouco estruturadas e comercialização de produtos com valor mais acessível ao público.

A população não conta com transporte público e apenas duas empresas de ônibus intermunicipais fazem rota pela cidade, interligando-a aos municípios de Vitória da Conquista, Tremedal, Condeúba e Piripá. Apenas uma destas empresas possui rota pela zona rural, uma entre o município de Vitória da Conquista e outra com linha em direção ao povoado de Quaraçu, pertencente à Cândido Sales. As outras formas de deslocamento intermunicipal e entre a zona rural e a sede é realizada por vans.

Não há muitas opções de lazer na cidade. Os locais para lazer se resumem a bares, festas esporádicas e condomínios rurais particulares. Jovens e adultos que prezam pela prática de esportes contam com quadras poliesportivas e um grupo de ciclistas têm se engajado nos treinos, buscando não apenas o lazer, mas conquistas em competições nas regiões circunvizinhas. Há, também, um grupo de prática de capoeira e um grupo que se dedica à dança, principalmente, voltada ao *street dance* e *hip hop*. A cidade é conhecida na região pela realização da festa de emancipação, na qual a prefeitura procura investir em atrações musicais conhecidas nacionalmente. Em outros períodos do ano o lazer é restrito às opções citadas.

No setor de saneamento básico, a cidade não conta com rede de esgoto e, muitos habitantes, ainda têm sido resistentes a fazer a ligação de água tratada, utilizando água de cisternas. No setor de saúde pública, a sede da cidade conta com um hospital, cinco postos de saúde, um Centro de Atenção Psicossocial (CAPS), um

Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) e uma base do Serviço de Atendimento Móvel de Urgência (SAMU). Quanto à rede particular, existe apenas uma clínica com atendimentos agendados para especialistas diversos, que em sua maioria, vêm uma vez ao mês à cidade e quatro consultórios odontológicos.

No setor de segurança, a sede conta com uma delegacia de polícia civil e uma base da polícia militar. Área que é alvo de diversas reclamações da população, tendo em vista a pouca frota de veículos e o reduzido número de agentes de segurança. Há uma equipe particular de segurança, que faz rondas durante o dia para proteção do comércio e durante a noite a ronda acontece em ruas nas quais existe o pagamento de mensalidade por parte dos moradores. É importante salientar que a maior parte desses agentes particulares não têm treinamento específico para atuar na área, o que não leva verdadeira sensação de segurança à população. Mas apesar do registro de alguns casos de assaltos e violência, a cidade é considerada pacata e boa para a residência daqueles que preferem a tranquilidade que a agitação das grandes cidades.

É uma cidade aconchegante e de convivência harmoniosa. Grande parte dos habitantes se conhecem, ainda há cordialidade e proximidade dos vizinhos, além do fraterno bom dia ao se encontrar nas ruas. Tais vivências são pouco observadas nas médias e grandes cidades.

Quanto à população, de acordo com o censo do IBGE, realizado em 2010, suas características de cor ou raça era constituída por 4.027 brancos, 42 amarelos, 8 indígenas, 10.697 pardos e 1.067 pretos. No que tange à predominância por sexo, a cidade era habitada na época por 8.120 homens e 7.901 mulheres. Quanto à localidade de residência, 6.992 pessoas residiam na zona rural e 9029 na zona urbana. Ao observar o rendimento das pessoas maiores de 10 anos de idade, verificou-se que das 13.429, 5.583 não possuíam renda alguma, e 6458 ganhavam de ¼ de salário à 1 salário mínimo, caracterizando a população com poder econômico baixo. Ainda, segundo a mesma fonte, dos 16.021 habitantes recenseados, 10.966 pessoas eram alfabetizadas, sendo 4.602 pessoas da zona rural e 6.364 da zona urbana.

Nessa perspectiva, é possível fazer de forma sintética a caracterização da população - entendendo, porém, que ao longo de 7 anos os dados podem ter sido alterados de forma substancial e essa caracterização deverá ser revista. Assim, a população belocampense possui maior quantidade de pessoas negras (pretos e

pardos, segundo o IBGE, 2013), residentes na zona urbana e com renda abaixo de um salário mínimo, tendo em vista que quanto à renda e emprego, a população em sua maioria exerce serviços não registrados com pagamento de salários abaixo do mínimo, como no caso de atendentes de diversas lojas, bares e restaurantes, empregadas domésticas, trabalhadores rurais e, até mesmo, muitos contratados da prefeitura. Além de se verificar que muitos habitantes sobrevivem do auxílio governamental em benefícios como Bolsa Família, o Benefício de Prestação Continuada e aposentadoria.

Na perspectiva educacional, o município conta com uma Secretaria Municipal de Educação (SME), órgão responsável por organizar, manter e desenvolver os setores e instituições oficiais, integrando-os às políticas e planos educacionais da União e dos Estados (BELO CAMPO, 2014). De acordo com a tabela de dados educacionais de 2017, disponibilizada pelo atual secretário de Educação, Herli Lima Xavier, a cidade possui na rede municipal de educação pública 1 creche, 33 escolas de ensino fundamental I (anos iniciais) 3 escolas de ensino fundamental II (anos finais), sendo duas na sede urbana e uma no povoado do Timbó. Além destas, a rede de educação conta com 1 colégio estadual de ensino médio – o qual possui vínculo de extensão com o Colégio Municipal Leoni Lima, situado no povoado do Timbó – e 2 creches e escolas de ensino fundamental particular. Ao todo, são 40 escolas ativas.

Através do Decreto Municipal 108/2017, “considerando a necessidade de renomeação, reorganização, exclusão de escolas desativadas e inclusão de novas escolas nos círculos escolares que estruturam a Educação do Campo do Município de Belo Campo”, resolveu criar o Círculo Escolar Integrado da Caatinga (14 escolas), do Peri-Peri (9 escolas) e da Bela Vista (10 escolas).

Fazendo um adendo quanto ao ensino superior, o município conta com 2 faculdades de ensino à distância (EAD) semi-presencial e uma turma do curso de Pedagogia do PARFOR (Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica) oferecido pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Porém, a maioria dos estudantes de ensino superior utilizam os serviços educacionais de Vitória da Conquista.

Na rede municipal de educação pública foram matriculados 3.603 alunos no ano de 2018. Na sede, os alunos do turno matutino costumam ser, exclusivamente, da zona urbana, enquanto no turno vespertino e noturno verifica-se a presença, também, de alunos da zona rural. Os alunos residentes na sede costumam ir a pé

para a instituição, tendo em vista a proximidade de suas residências. O deslocamento dos alunos da zona rural até a sede para acesso educacional ocorre através do transporte escolar do município. Assim, a partir do Ensino Fundamental II, muitos alunos são transferidos para a sede. Ao todo, segundo dados de 2017, 857 alunos necessitavam desse transporte para se deslocarem de casa à escola.

Apenas nas regiões próximas ao povoado do Timbó é que os alunos são transferidos para o Colégio Municipal Leoni Lima após o Ensino Fundamental I, para o qual a maioria utiliza o transporte escolar municipal. O Colégio Municipal Leoni Lima (CMLL) oferta o Ensino Fundamental II, EJA e conta com a extensão do Colégio Estadual Carlos Santana para acesso ao Ensino Médio, estabelecida através da parceria entre o governo municipal e estadual. É o único colégio do campo que oferta as três modalidades de ensino, sendo escolhido como lócus deste estudo, por diversos motivos, dentre eles o de ser o único colégio rural a ter turmas do Ensino Médio. Desta forma, entende-se que cabe uma breve caracterização tanto do Colégio Estadual Carlos Santana e como do Colégio Municipal Leoni Lima, no povoado do Timbó para compreender o espaço de pesquisa, as quais serão feitas nas próximas seções.

2.2.2. O Colégio Estadual Carlos Santana

O Colégio Estadual Carlos Santana foi construído nos anos de 1975 e 1976 na sede urbana de Belo Campo. A princípio recebeu o nome de Grupo Escolar Carlos Santana, como homenagem ao deputado Carlos Santana. Em 1985 obteve autorização para realização do Ensino Fundamental e em 2003 para o Ensino Médio, com base na política de manutenção deste grau de ensino pelo Estado (CECS, 2017).

Em 2005 passou a chamar-se Colégio Estadual Carlos Santana. Neste mesmo ano, conseguiu autorização de conformidade para funcionamento de uma extensão da unidade de ensino na zona rural Timbó na qual poderiam funcionar turmas de Ensino Médio. Em 2007 a primeira turma de Ensino Médio foi formada nesta localidade e, atualmente, a extensão possui três salas de Ensino Médio Regular e utilizando as instalações do Colégio Municipal Leoni Lima, através da parceria entre os órgãos da esfera estadual e municipal a fim de facilitar o acesso dos alunos de regiões distantes ao Ensino Médio. Esse método de parceria para extensão de ensino também possui foco na diminuição da evasão escolar dos alunos de zonas rurais.

Nesta parceria em Belo Campo, o município tem disponibilizado o espaço para realização das aulas e arcado com o valor necessário para contratação de professores. O currículo escolar segue a diretriz estadual, bem como todos os processos documentais e administrativos. Porém, o calendário escolar segue a diretriz municipal. Sobre a gestão, os alunos respondem diretamente ao diretor do colégio municipal e a uma coordenadora do colégio estadual. Projetos e ações pedagógicas do colégio municipal englobam todos os alunos da instituição, inclusive os da extensão.

Na cidade de Belo Campo, após a extinção do Colégio Estadual Antônio Carlos Magalhães, o CECS passou a funcionar nessa antiga instituição utilizando-a para atividades pedagógicas e administrativas e suas antigas instalações se tornaram anexo para salas de aula, devido demanda. Atualmente, há o projeto para fechamento da rua que está entre os dois prédios para aproveitamento e integração dos dois espaços.

O bloco anexo possui 6 salas de aula, uma sala dos professores, uma secretaria, uma cozinha, banheiros e quadra poliesportiva. O segundo prédio possui 8 salas de aula, sala de professores, cozinha, secretaria, sala de informática, banheiros e quadra poliesportiva. Nos dois prédios o pátio é extenso.

O CECS responde à Direc 20, conta com um corpo docente de 26 professores e possui em torno de 623 alunos matriculados - além dos alunos da extensão de ensino no Timbó. O colégio oferece o ensino médio nos turnos matutino, vespertino e noturno, além da EJA, apenas no turno noturno. Os alunos do período matutino são residentes da zona urbana, ao passo que os dos demais turnos são oriundos da sede e da zona rural.

2.2.3. O Timbó e Colégio Municipal Leoni Lima

O Timbó é considerado um dos povoados com melhor desenvolvimento da região, principalmente, pela questão educacional, já que possui o único colégio da região com Ensino Fundamental II e Ensino Médio, devido à parceria realizada entre a Prefeitura e o Estado para que neste funcionasse uma extensão do Colégio Estadual Carlos Santana.

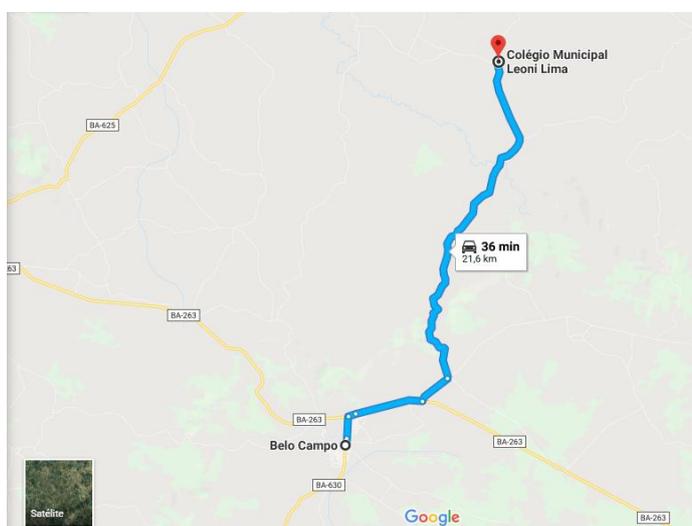
O povoado possui poucos habitantes. Não há pavimentação das ruas, uma igreja católica, poucos bares e pequenas mercearias. As estradas tanto para o

município de Caraíbas, quanto para a sede de Belo Campo são ruins e dotadas de muitas ladeiras e curvas perigosas, dificultando o deslocamento dos moradores. O Timbó encontra-se entre a sede de Belo Campo e a cidade de Caraíbas. A distância para a sede de Belo Campo é de aproximadamente 22km e para a cidade de Caraíbas fica em torno de 29km.

Como na maior parte dos povoados de Belo Campo, o acesso ao trabalho encontrado é na lavoura, pecuária e produção de farinha de mandioca. A renda de muitos dos menos favorecidos é complementada com auxílio governamental e parte da alimentação é proveniente da própria produção agrícola e criação de animais para abate.

A necessidade da abertura de um colégio no povoado do Timbó foi percebida por professores e moradores da comunidade local e circunvizinha, tendo em vista as dificuldades enfrentadas pelos alunos para se deslocarem até a zona urbana, como superlotação de ônibus e distância, como pode ser percebido na figura 2.

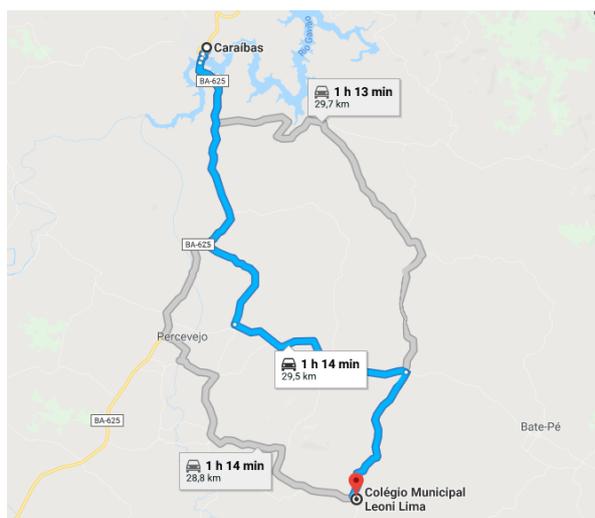
Figura 2 - Distância da sede de Belo Campo ao Colégio Municipal Leoni Lima



Fonte: Google Maps – Rotas (2018)

O povoado é tão distante da sede de Belo Campo, quanto do município de Caraíbas (figura 3), no qual os estudantes de povoados próximos poderiam optar por estudar. Verifica-se que qualquer uma das opções de continuidade educacional demonstrava difícil acesso. Diante disso, diversos alunos, por esses empecilhos desistiam de cursar o Ensino Fundamental II e o Ensino Médio, tendo evasão aumentada nesta última etapa da Educação Básica.

Figura 3 - Distância do Povoado do Timbó ao Município de Caraíbas



Fonte: Google Maps – Rotas (2018)

Assim, a partir de 2001 os moradores começaram a pensar e lutar para a construção de um colégio no Timbó. Desta forma foi reivindicado ao prefeito da época a criação desta instituição escolar para que atendesse os alunos do Timbó e de toda a região da Caatinga (VIANA, 2012).

No ano de 2003, sob a Lei nº 003/2003 foi criado o Colégio Municipal Leoni Lima (CMLL), em homenagem a um vereador da região. A escola foi construída na área central do Povoado de Timbó e as primeiras aulas já se deram no início do ano letivo de 2003, sob a direção de Helena Ataíde Cordeiro, ofertando vagas de 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental, com 197 alunos matriculados (VIANA, 2012).

Atualmente, o colégio trabalha com as modalidades de Ensino fundamental II, Ensino Médio (extensão do Carlos Santana) e EJA - Educação de Jovens e Adultos. São 176 alunos no fundamental II, 22 na EJA e 89 no Ensino Médio, totalizando 287 alunos na escola. Destes 287, 20 alunos são quilombolas, 9 matriculados no ensino regular e 11 na EJA (esses alunos da EJA assistem às aulas em uma sala da associação do quilombo que abriga a extensão do colégio para este ensino na própria comunidade). O colégio conta com 19 professores, todos com formação de nível superior.

Quanto às instalações físicas a escola possui 11 salas de aula, 1 sala da direção, 1 sala de coordenação, 1 sala de professores, 1 secretaria, 1 biblioteca, 1 almoxarifado, 1 laboratório de informática, 1 auditório, 1 cozinha e 2 sanitários. Conta também com pátio. Na figura 4 é possível ver a fachada da instituição.

Figura 4 - Imagem externa do CMLL

Fonte: Dados da Pesquisa (2018)

Foi possível observar zelo pelas instalações do colégio, durante o período de observação e coleta de dados, as quais estavam limpas e bem organizadas. As salas são pequenas para a quantidade de alunos alocados em cada turma. As carteiras são antigas e há pouco material tecnológico para utilização nas aulas. Não há cantina e nem refeitório, por isso, muitos alunos acabam recebendo a merenda e ficando em pé no pátio enquanto fazem sua refeição.

Há uma quadra poliesportiva fora do colégio, sem cobertura, que é utilizada pela instituição nas aulas de Educação Física e outras atividades que necessitam de maior espaço por conta da quantidade de participantes. Além da quadra não há outras opções de lazer ou distração dos alunos durante os intervalos.

A gestão municipal da educação de Belo Campo é de responsabilidade do Secretário de Educação, ex-professor e diretor do CMLL por 7 anos. O colégio conta hoje, com a direção e com um quadro de vinte educadores e dezenove profissionais de apoio, dentre eles uma psicóloga. Grande parte desses profissionais se deslocam diariamente da sede de Belo Campo para o Timbó no transporte escolar.

A implantação do Ensino Médio na zona rural do Timbó sempre foi uma demanda requerida pelos moradores das regiões circunvizinhas e percebida pela gestão municipal da época. Mesmo após quatro anos de sua fundação, os alunos que terminavam o Ensino Médio precisavam se deslocar para a sede do município de Belo Campo, enfrentando dificuldades diversas que perpassam, principalmente, pelo deslocamento de longa distância, tempo de viagem e ônibus superlotados. Tendo em

vista essas dificuldades, era perceptível que parte dos alunos desistia do Ensino Médio em meados do primeiro ano da modalidade.

A gestão escolar de ensino nesta extensão acontece de forma colaborativa, tendo a presença de uma coordenadora do Carlos Santana presente no local alguns dias da semana e a discussão dos problemas, programas e projetos de forma contínua entre essa coordenação e a direção de ambos os colégios.

Atualmente, funcionam três turmas do Ensino Médio na unidade escolar no período matutino, único turno de funcionamento do Colégio. O Colégio Estadual Carlos Santana apresentou listas com 35 alunos matriculados no 1º ano, 35 alunos no 2º ano e 19 alunos no 3º ano, totalizando 89 alunos, os quais contam com o trabalho de um quadro de professores composto por 9 profissionais. As disciplinas trabalhadas nessa modalidade são: Língua Portuguesa e Literatura, Redação, Matemática, Biologia, Geografia, História, Física, Química, Filosofia, Sociologia, Educação Física, Inglês e Artes.

2.2.4. Identificação dos participantes

2.2.4.1. Os discentes

No início do ano letivo de 2018, oitenta e nove alunos estavam matriculados para cursar o Ensino Médio na extensão do Colégio Estadual Carlos Santana, que funciona no povoado do Timbó, dentro do Colégio Municipal Leoni Lima. Destes 89 alunos, setenta e seis, de dezesseis povoados próximos ao Timbó, se dispuseram a participar do estudo.

Ao chegar à instituição e ser apresentada aos alunos, foi possível perceber a apreensão de muitos ao serem convidados a participar do estudo. Apreensão que a cada palavra dita começou a se desfazer e se tornar curiosidade, expectativa e, para alguns, satisfação por terem sido escolhidos para expressar suas opiniões a uma pesquisa da universidade a qual muitos desejam ingressar um dia, a UESB.

Na aplicação dos questionários, de março a abril de 2018, a coordenadora do Ensino Médio e o professor responsável pelo horário acompanharam-me. Na turma do 1º ano, os alunos se mostraram mais desconfiados, demonstraram ter mais dúvidas sobre as questões do estudo e demoraram maior tempo na resposta dos questionários. Mas não hesitaram em perguntar quando acharam necessário.

No 2º ano, a maior parte dos alunos se mostrou mais dispersa e tentava conversar entre si para compartilhar respostas, situação que precisou ser advertida por algumas vezes na reexplicação da necessidade de obter-se respostas individuais e imparciais. Já na turma do 3º ano, pôde-se observar que os alunos fizeram questionamentos com maior reflexão e, também, demonstraram maior interesse em entender a pesquisa. É compreensível que, até mesmo, pela faixa etária e pelo nível de maturidade dos alunos essa diferença fosse percebida.

Na aplicação dos questionários o clima dentro da instituição escolar foi bastante tranquilo, assim como o acesso aos alunos e às instalações do colégio. Porém na realização das entrevistas com os alunos que se dispuseram (em que no primeiro momento foram marcadas para acontecer no próprio colégio), percebeu-se um clima de tensão por parte dos educadores e dos próprios alunos.

As entrevistas foram realizadas de abril a junho de 2018. O primeiro aluno entrevistado foi convocado pelo diretor na sala de aula e levado à sala dos professores para a entrevista. A todo momento algum funcionário da escola entrava na sala e interrompia a entrevista, deixando o aluno constrangido em determinados momentos. Por esse fato, o local para a entrevista com os alunos foi modificado para que pudessem se sentir mais seguros e ter sua privacidade garantida. Após tal mudança, percebeu-se que as entrevistas soaram mais espontâneas e os alunos tiveram maior tranquilidade para relatar suas experiências, sensações e concepções sobre os assuntos abordados.

Dezoito alunos se dispuseram a participar da entrevista pessoal. A princípio vinte e dois alunos foram convidados para esta etapa, devido a respostas que chamaram atenção no questionário. Porém, quatro destes, por motivos diversos, como não autorização dos responsáveis ou incompatibilidade de horários não puderam dar seus depoimentos.

Para a identificação dos alunos, foram dadas siglas conforme ordem alfabética e raça/cor declarada. Tendo em vista a importância do relato apresentado por estes em perguntas abertas, nas quais poderiam expressar suas opiniões e suas ideias de forma ampla foi elaborado o quadro abaixo para melhor caracterização de cada discente.

Quadro 1 – Alunos participantes da entrevista

Ordem	Idade	Sexo	Série	Raça/Cor Declarada	Identificação na pesquisa
1	38 anos	Feminino	1º ano	Branca	AL1B
2	18 anos	Feminino	3º ano	Parda	AL2Pa
3	16 anos	Feminino	2º ano	Morena	AL3M
4	14 anos	Feminino	1º ano	Parda	AL4Pa
5	17 anos	Masculino	3º ano	Pardo	AL5Pa
6	15 anos	Feminino	1º ano	Morena	AL6M
7	15 anos	Feminino	2º ano	Preta	AL7Pr
8	18 anos	Feminino	3º ano	Branca	AL8B
9	16 anos	Masculino	3º ano	Moreno	AL9M
10	20 anos	Masculino	3º ano	Pardo	AL10Pa
11	18 anos	Masculino	3º ano	Branco – Negro	AL11BN
12	18 anos	Feminino	3º ano	Amarela	AL12A
13	17 anos	Masculino	2º ano	Preto	AL13Pr
14	18 anos	Feminino	3º ano	Preta	AL14Pr
15	17 anos	Feminino	1º ano	Branca	AL15B
16	17 anos	Masculino	2º ano	Negro	AL16N
17	17 anos	Feminino	3º ano	Negra	AL17N
18	18 anos	Masculino	1º ano	Moreno	AL18M

Fonte: Dados da pesquisa (2018)

Elencados por ordem alfabética, foram identificados por uma combinação composta por AL (aluno), seguido do número ordinal e pela (s) primeira (s) letra (s) da raça/cor com a qual se autodeclararam.

Os alunos entrevistados tiveram idade média de 18 anos, sendo 5 alunos do 1º ano, 4 do 2º ano e 9 do 3º ano. Duas destas alunas, são quilombolas, residentes no Quilombo do Bomba, uma do 2º ano e uma do 3º ano.

Onze alunos entrevistados são do sexo feminino e sete do sexo masculino. Já em relação à raça/cor, três declararam-se como brancos, quatro como pardos, quatro como morenos, três como pretos, uma como amarela, um como branco e negro e dois como negros.

A técnica para identificação dos alunos foi elaborada com vistas a ser auxílio no processo de análise, ao passo que identificados por raça/cor pode-se ter percepção

ampliada sobre suas falas e pensamentos expostos como possíveis evidências de estigmatização direcionada ou de situações vivenciais de racismo.

2.2.4.2. Os educadores

Nove educadores, dentre eles, seis professores do Ensino Médio atuantes no Timbó, os diretores do CMLL e CECS e o secretário de educação participaram deste estudo. Dos nove professores atuantes no Ensino Médio em questão, apenas 6 se mostraram solícitos à entrevista, por este motivo ausentaram-se do estudo os professores das disciplinas de Matemática, Química, Física, Redação e Inglês.

Como percebida a influência do ambiente nas primeiras entrevistas dos alunos que foram realizadas dentro do CMLL, achou-se melhor marcar as entrevistas em locais externos. Dessa forma um professor preferiu ser entrevistado em seu ambiente de trabalho, três optaram pela casa da pesquisadora e dois por suas residências no município de Belo Campo. Os diretores preferiram os locais de trabalho, bem como o secretário de educação do município.

O clima em todas as entrevistas foi bastante ameno e agradável. Todos os educadores responderam à pesquisa de forma bastante sincera e na intenção de que o estudo possa propiciar observância sobre a educação da cidade, despertando educadores, poder público e sociedade civil para os desafios enfrentados no ensino na zona rural, mas também, sobre as potencialidades que apresenta.

Para identificação dos professores na pesquisa utilizou-se da primeira letra da palavra “professor” e da ordem de realização das entrevistas. O primeiro professor foi identificado como P1 e assim por diante. Abaixo pode-se observar no quadro a identificação dos professores envolvidos no estudo.

Quadro 2 - Identificação dos Professores Entrevistados

Identificação	Sexo	Raça/Cor	Formação Acadêmica	Séries do Ensino Médio nas quais atua
P1	Masc	Branca	Teologia e História	1º, 2º e 3º ano
P2	Fem	Branca	Artes	1º ano
P3	Fem	Negra	Biologia	1º, 2º e 3º ano
P4	Fem	Negra	Letras e pós graduação em Psicopedagogia	1º, 2º e 3º ano
P5	Fem	Parda	História	1º, 2º e 3º ano
P6	Fem	Negra	História	1º, 2º e 3º ano

Fonte: Dados da Pesquisa (2018)

O secretário de educação, por sua vez é identificado pela sigla SC e no caso dos diretores, a técnica para identificação foi a mesma utilizada para os professores, por ordem de realização da entrevista e primeira letra da palavra “diretor”.

Quadro 3 - Identificação dos diretores entrevistados

Identificação	Colégio	Sexo	Formação	Raça/Cor
D1	CMLL	Masc.	História	Negro
D2	CECS	Fem.	Letras e pós-graduação	Negra

Fonte: Dados da Pesquisa (2018)

A técnica para identificação dos educadores, por sua vez, foi elaborada com base na profissão exercida, ao passo que identificados desta maneira pode-se fazer uma reflexão sobre a percepção de falas das diversas categorias de profissionais sobre suas experiências, conhecimentos e reflexões sobre a temática abordada no estudo.

3. AS CONCEPÇÕES SOBRE A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NUMA ESCOLA DO CAMPO

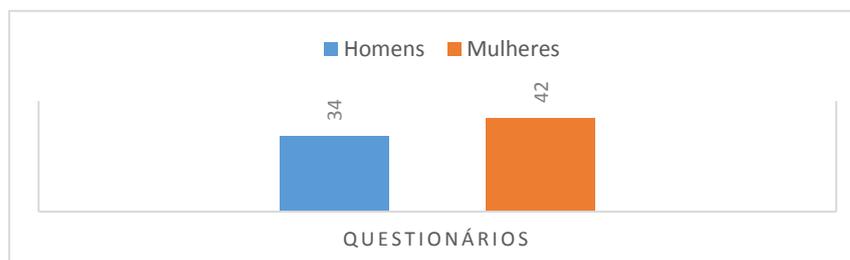
Este capítulo destina-se à análise dos dados coletados para composição do estudo. Para melhor observância dos resultados, dividiu-se a análise em três seções que terão conclusão comparativa nas considerações finais do estudo. A primeira seção trata dos achados através da perspectiva dos alunos, com idade entre 15 e 38 anos que se dispuseram a participar da pesquisa. A segunda trata das concepções na ótica dos educadores, dentre eles os professores, diretores e o secretário de educação do município de Belo Campo. Por fim, a terceira seção dedica-se à análise dos Projetos Político-Pedagógicos do Colégio Municipal Leoni Lima e do Colégio Estadual Carlos Santana, ao Plano Nacional de Educação, ao Plano Estadual de Educação e ao Plano Municipal de Educação, em suas diretrizes voltadas à educação das relações étnico-raciais.

3.1. O OLHAR DOS EDUCANDOS

3.1.1. Questionários

3.1.1.1. Perfil socioeconômico dos educandos

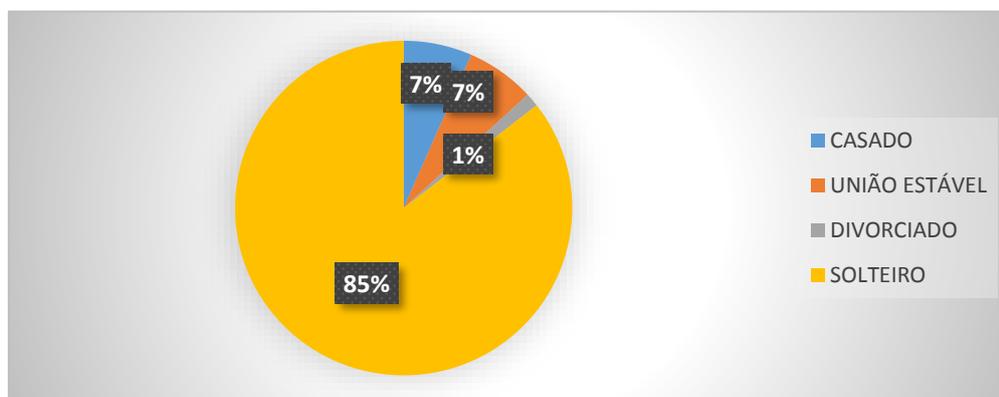
A maior parte dos alunos pesquisados é do sexo feminino. Verifica-se que a predominância maior é de mulheres, sendo estas correspondentes a 55% do total de alunos respondentes, como pode ser verificado no gráfico 1, logo abaixo. Tal dado segue a lógica tanto da quantidade de mulheres na população brasileira, 51,03% contra 48,97% em 2010, segundo o IBGE (2010), quanto os dados das pesquisas educacionais que demonstram haver mais mulheres matriculadas e frequentes no Ensino Médio que homens, sendo estas 73,5% enquanto os homens correspondem a 62,2% (IBGE, 2016).

Gráfico 1 - Sexo dos alunos

Fonte: Dados da Pesquisa (2018)

Os dados apresentados quanto ao gênero dos participantes tendem a demonstrar também uma ideia de que homens precisam se dedicar ao trabalho em busca de melhores condições econômicas, fato observado no relato de muitos dos entrevistados. Apesar de ao longo do tempo esta perspectiva estar sendo modificada, é um dado a ser refletido, principalmente em relação ao campo, onde, muitas vezes, ainda vive-se numa cultura de que o homem precisa começar a trabalhar mais cedo para ser o provedor de sua família.

A maioria dos alunos ainda mora com os familiares e não possui relacionamentos amorosos formalizados oficialmente ou socialmente (gráfico 2). Nesse quesito, percebe-se que os alunos, em sua maioria, por não serem chefes familiares podem ter maior foco nas questões educacionais e se dedicarem de forma mais intensa aos estudos, diferente daqueles que se declararam casados ou em união estável, defrontando-se com mais atividades diárias e maiores dificuldades para se dedicar aos estudos.

Gráfico 2 - Estado civil dos alunos

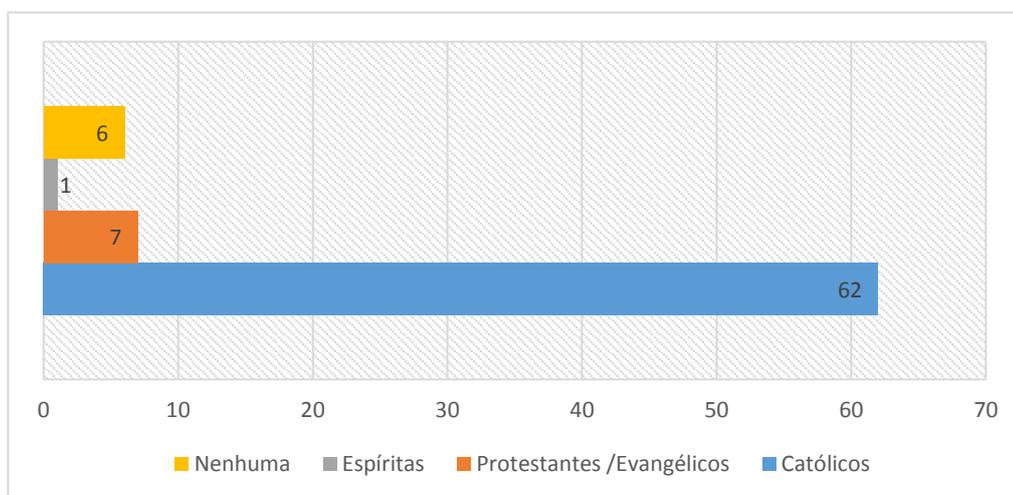
Fonte: Dados da Pesquisa (2018)

Apenas 6 dos estudantes já têm filhos, todos estes são mulheres com idade entre 17 e 38 anos, estando inclusas no percentual das que possuem união estável

ou são casadas, as quais além de se dedicar aos estudos e aos cuidados da casa, filhos e algumas aos empregos como agricultoras.

No quesito religião, a predominância é de indivíduos que se declaram católicos. Um aluno declarou-se como espírita e outros seis como não adeptos de nenhuma crença religiosa (gráfico 3). Religiões de matriz africana não foram citadas pelos estudantes.

Gráfico 3 - Religiões declaradas pelos alunos



Fonte: Dados da Pesquisa (2018)

Segundo a última pesquisa do IBGE (2010) tem crescido o número de adeptos ao cristianismo, principalmente, na religião evangélica, mas também há crescimento nos adeptos a outras religiões que não se enquadram no cristianismo ou no espiritismo, porém com menor impacto.

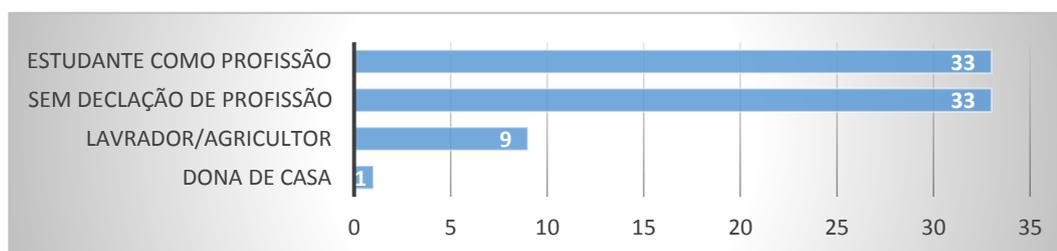
Apesar da diversidade religiosa ser grande expressão no Brasil, ainda existe muito preconceito religioso e grande discriminação, principalmente com as religiões de matriz africana e espíritas, sendo consideradas como culto aos demónios e espíritos malignos, muitas vezes por falta de conhecimento sobre o que pregam essas entidades religiosas ou por uma cultura histórica de que aquilo que os negros trouxeram como cultura deveria ser desprezado e evitado. Salienta-se que a cultura da aversão a essas religiões pode desencadear vergonha ou medo de se assumir como crente em tais ideologias, tendo em vista a discriminação ou represália social que podem lhes acometer.

Outro fator a se discutir nesse trecho diz respeito também às aulas de ensino religioso na Educação Básica, nas quais, na maioria das vezes são pregados valores que influenciam na aversão à diversidade religiosa e, até mesmo, na intolerância. Nesta pesquisa, por exemplo, não foram citadas por professores ou estudantes quaisquer inferências sobre as religiões de matrizes africanas ou ensino sobre cultura negra nas aulas do colégio.

Esse dado corrobora com os relatos de desprezo e devastação cultural e religiosa apresentados por Wedderburn (2007) como obra da escravidão dos africanos. Tal realidade transformou os negros em meros artifícios de ganho da elite brasileira, que fez questão de se esforçar para enterrar e sucumbir junto com a dignidade do povo negro, sua cultura e crença para que não fosse propagada, nem respeitada.

Esse marco social arrasta por séculos uma herança de perseguição e rejeição que inibe as pessoas, até mesmo, de buscarem por conhecimento sobre estas religiões, despertando medo e acarretando, ainda que essa realidade esteja sendo modificada com o passar do tempo, o silêncio de muitos adeptos. Nesse quesito, percebe-se a importância do decreto legislativo 10.639/03, que propõe levar às escolas o conhecimento como forma de quebrar paradigmas e derrubar ideologias preconceituosas (GOMES, 2010).

No quesito profissional, a grande maioria dos estudantes não possui profissão ou não trabalha (Gráfico 4). Àqueles que declararam trabalhar possuem trabalhos informais e sem remuneração fixa, sendo agricultores ou lavradores quando chega a época de plantação e/ou colheita em seus povoados ou nas regiões próximas. Por um lado, verifica-se que a maior parte dos estudantes dedica-se exclusivamente, ao estudo, além de auxiliar os familiares nas tarefas cotidianas. Porém, por outro lado, é possível perceber a falta de perspectiva profissional que os jovens e adultos do campo possuem, influenciando na saída de muitos da zona rural rumo às cidades médias e grandes em busca de melhorias, quando não recorrem a outros estados, como São Paulo, citado por muitos como uma de suas pretensões futuras a fim de obter melhor condição financeira.

Gráfico 4 - Profissão dos alunos

Fonte: Dados da Pesquisa (2018)

Os estudos de Hasenbalg e Silva (2003) apontam para esta realidade de ocupação de homens e mulheres de 1995 a 1999, relatando a predominância do sexo feminino no âmbito doméstico e do sexo masculino em outras funções. Apesar desta realidade estar se modificando com o passar dos anos, no meio rural pesquisado, até mesmo, pela falta de oportunidade, as mulheres continuam dedicando-se mais aos afazeres domésticos no lar e aos estudos, enquanto os homens têm o objetivo de mudar de cidade ou mesmo estado em busca de outras oportunidades que não o serviço na agricultura.

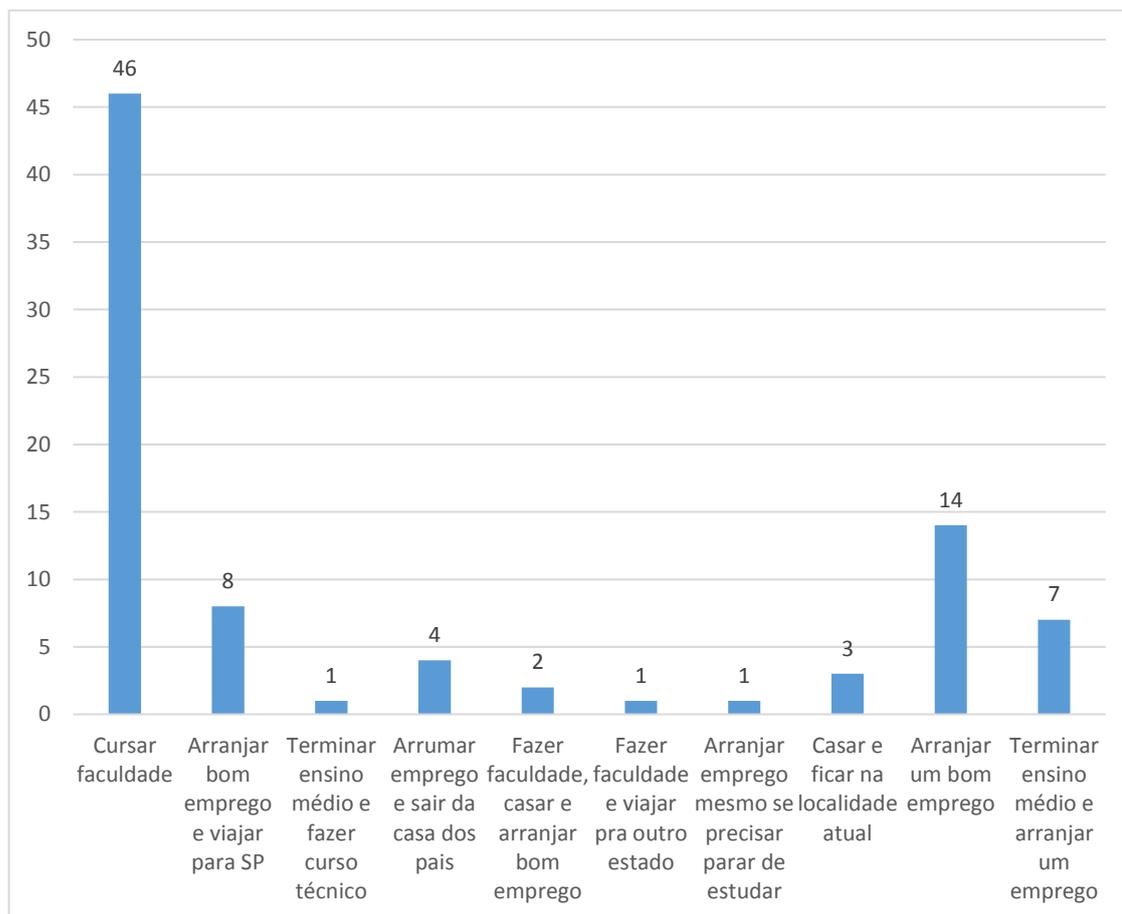
Seguindo nessa perspectiva, verifica-se, como citado anteriormente, que muitos alunos possuem pretensão de melhores condições profissionais. No gráfico 5 percebe-se que a ideia de profissionalização está presente no foco de todos os alunos entrevistados, com a ressalva de que alguns vislumbram, além do emprego, a continuidade dos estudos ao citar o desejo de cursar o Ensino Superior. Nesse estudo, dezesseis alunos afirmaram não ter interesse imediato em dar continuidade aos estudos, pensando apenas em arranjar um bom emprego para melhorarem suas condições financeiras e/ou se tornarem independentes.

Outro dado importante sobre a questão profissional e as perspectivas de futuro dos educandos é que 66% dos alunos que se declararam como lavradores ou agricultores são homens e aquele que declarou que sua perspectiva é arrumar um bom emprego, mesmo que precise deixar de estudar, também é do sexo masculino. Tais dados reforçam a ideia de que mulheres tendem a se dedicar por mais anos aos estudos, tendo em vista que os muitos homens ainda são incentivados ao trabalho em idade menor.

No que tange às perspectivas de futuro dos alunos, observa-se que 60,5% dos alunos têm a pretensão de cursar uma faculdade, dado que revela a observância da necessidade de se cursar o ensino superior, além de ser resultado, também, da

influência das políticas públicas que têm facilitado o acesso à faculdade por alunos oriundos de escolas públicas, classes socioeconômicas mais desprovidas, grupos étnico-raciais excluídos e moradores de comunidades quilombolas e indígenas.

Gráfico 5 - Perspectivas de futuro dos alunos



Fonte: Dados da Pesquisa (2018)

Essas respostas demonstram uma mudança no pensamento do aluno da zona rural em relação à necessidade de que sua educação formal não pare após o Ensino Médio, ou até mesmo, após o 9º ano do Ensino Fundamental. Observa-se, ao analisar os dados por raça/cor declarada 70% dos pardos, 45% dos brancos e 60% dos pretos e 100% dos indígenas disseram ter o desejo de cursar uma faculdade. Já na distribuição por turma, foi verificado um índice decrescente onde 83,8% dos alunos do 1º ano têm esse desejo, seguido de 52% do 2º ano e 50% dos educandos do 3º ano pretendem cursar uma faculdade.

Este último dado pode ser analisado no viés da perspectiva de que quanto maior a idade dos alunos, estes começam a vislumbrar outras prioridades, pensando,

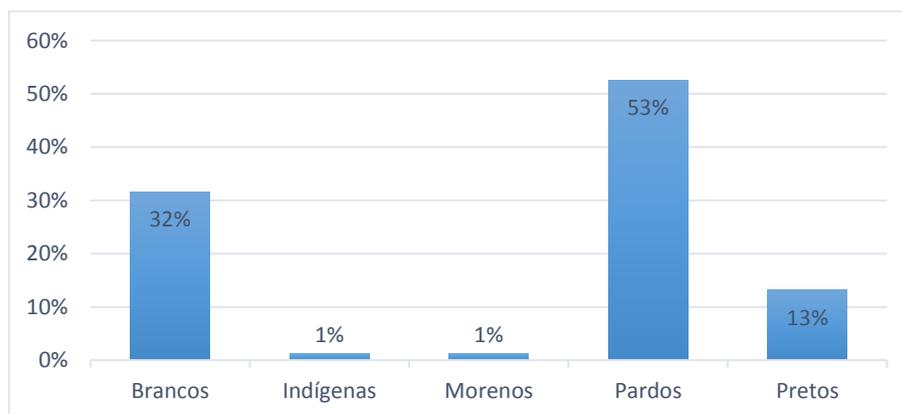
primordialmente, no quesito econômico e tendo maior desejo por se encaixar no mercado de trabalho antes de cursar uma faculdade. No 3º ano, por exemplo, 57,1% dos alunos possui o foco de futuro no mercado de trabalho após a conclusão do Ensino Médio.

O incentivo à ideia de importância do Ensino Superior na vida de um indivíduo tem sido constante na educação da instituição. Há demonstração de que a graduação tem sido vista como relevante tanto no sentido social quanto econômico e os alunos têm sido despertados ao desejo pela busca de conhecimentos em continuidade à sua formação básica.

Pretende-se que no Ensino Superior, temas sociais tratados na Educação Básica sejam tratados com maior reflexão fazendo com que os indivíduos despertem-se consciência sobre problemas da sociedade. Através do estudo ampliado sobre a realidade social no Ensino Superior passa-se a enxergar mazelas e desigualdades, fazendo com que muitos indivíduos percebam-se como personagens de essencial atuação na modificação da realidade indesejada. Neste sentido, almejar a continuidade dos estudos em uma universidade demonstra ser um fator positivo tanto no sentido individual quanto coletivo.

Na autodeclaração de raça/cor foi possível verificar alunos que se declararam como brancos, indígenas, morenos, pardos e pretos. Dos 76 alunos entrevistados 1 considera-se como indígena, 1 como moreno, 10 como pretos, 24 como brancos e 40 como pardos.

Gráfico 6 - Distribuição dos alunos por autodeclaração de cor/raça



Fonte: Dados da Pesquisa (2018)

Pela distribuição do IBGE, na qual, pretos e pardos são considerados negros, verifica-se que neste Ensino Médio do CECS no Timbó, 67% dos alunos são

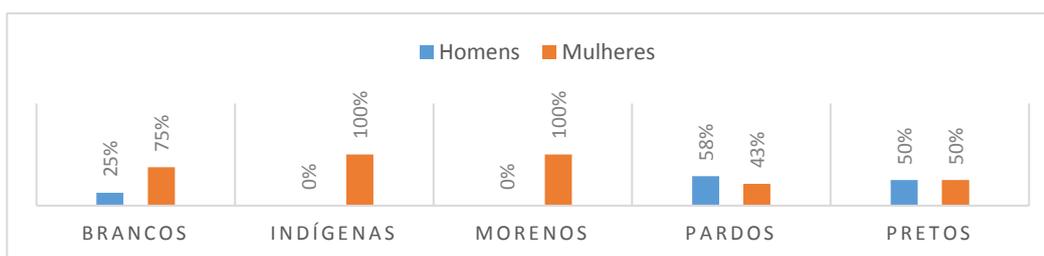
considerados negros. Dos alunos pesquisados apenas 57% dos pardos, pretos e morenos somados, declaram-se negros. Esse dado corrobora com a ideia de influência da cultura de desvalorização dos negros no sentimento de pertença e auto reconhecimento racial, fazendo com que os integrantes desse grupo neguem sua origem e passem a se afirmar como distintos a fim de fugir do preconceito que é destinado a essa população (CHAGAS, 2009).

De acordo com Guimarães (2004) a separação de pessoas por cor ou raça tem sido potencial demonstrador de estereótipos de inferioridade dos negros na sociedade. O autor chega a citar que a classificação por cor poderia ter impacto diferenciado caso tivesse sido realizada antes da ideia de subespécie humana ou de hierarquia de raças, porém o termo foi utilizado desta forma e atrelado a ideia da cor como indício de pertença racial superior e inferior nos sentidos intelectuais, morais e físicos (GUIMARÃES, 2003). Desta forma, a ressignificação das ideias de raça e pertença racial sempre foram complexas, o que colabora com a percepção de muitos indivíduos não quererem admitir-se parte da população negra.

A fuga da pertença racial é demonstrada também no estudo de Oracy Nogueira (1998), no qual transcreve relatos de pessoas negras declarando-se como brancas ou negando sua ancestralidade por possuir pele mais clara e traços mais sutis da descendência negra. De todo modo, nos relatos dos alunos, percebe-se em muitos, a ideia de não querer fazer parte da população negra, demonstrando que há percepção ruim sobre esta.

Entre os alunos que se autodeclararam brancos, predominam indivíduos do sexo feminino, sendo estes, dezoito dos vinte e quatro alunos. Já entre os pardos, a predominância é de alunos do sexo masculino (Gráfico 7). Percebe-se, também, que a maior parte dos alunos declara-se como parda.

Gráfico 7 - Distribuição dos alunos por autodeclaração de cor/raça – percentual por gênero

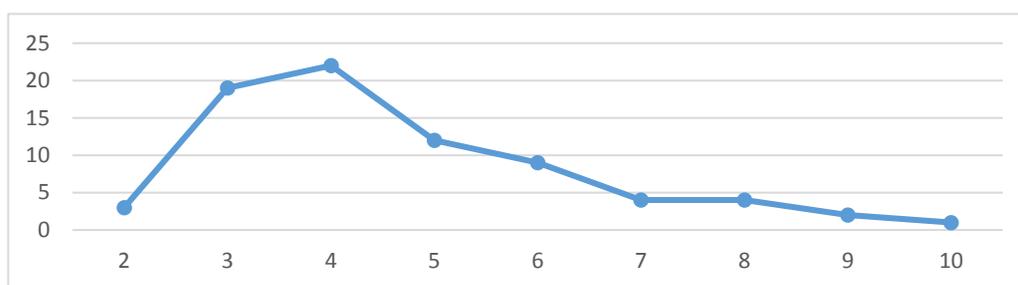


Fonte: Dados da Pesquisa (2018)

No 1º ano 48% dos alunos declararam-se como negros, seguidos de 65% do 2º ano e 57% dos alunos oriundos do 3º ano. Outro fato a ser considerado é que nos questionários, apenas 5 alunos se declararam quilombolas, todos pretos ou pardos, apesar de terem mais pessoas oriundas do Quilombo do Bomba como verificou-se nas entrevistas. Aqui, observa-se também a negação da pertença cultural e territorial motivada pela discriminação, como poderá ser verificado mais nos relatos dos alunos.

Em relação à composição familiar é perceptível que ainda são famílias constituídas por maior quantidade de pessoas do que comparado às famílias atuais que apresentam tendência de serem cada vez menores. A maioria dos alunos possui família composta por 4 pessoas, porém, a quantidade de alunos que possuem 5 e 6 pessoas na família é significativa (gráfico 8).

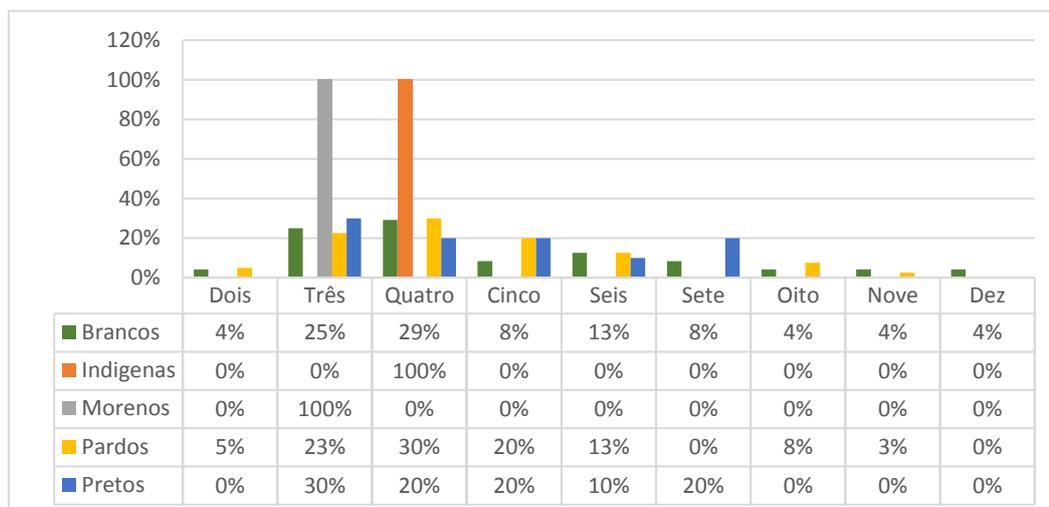
Gráfico 8 - Quantidade de moradores nas casas dos alunos



Fonte: Dados da pesquisa (2018)

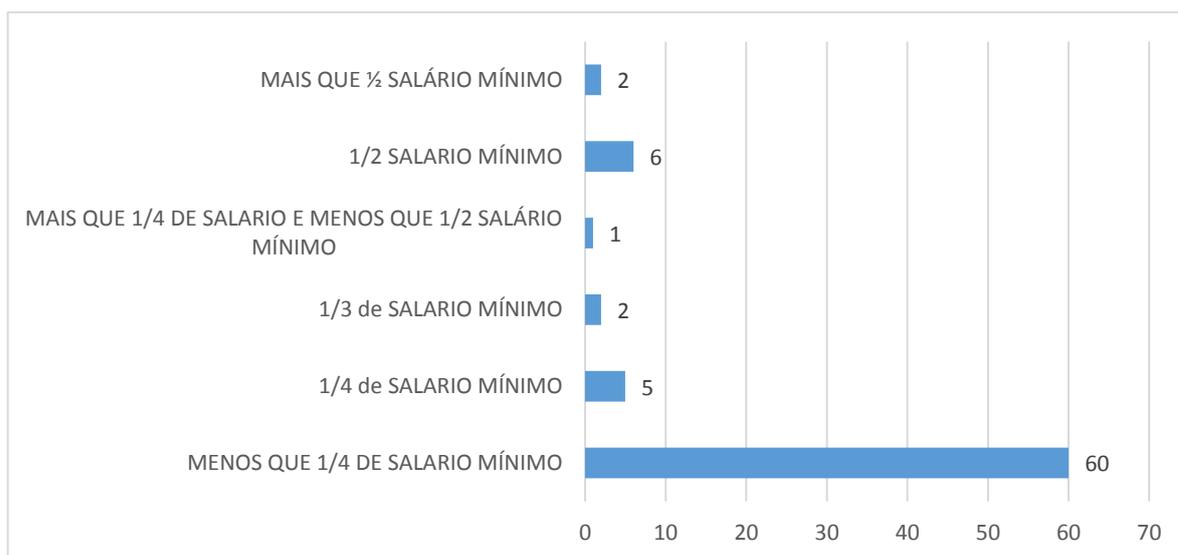
Apesar de perceber que as famílias brasileiras têm diminuído o número de integrantes ao longo dos anos, percebe-se que na realidade destes alunos no geral, 29% possuem estrutura familiar de 4 pessoas e 16% de 5 pessoas. Observa-se que a estrutura familiar interfere potencialmente nas condições socioeconômicas desses alunos (Gráfico 10).

Verificando-se a estrutura familiar por raça/cor, percebe-se que os pardos possuem maior quantidade de moradores na casa, chegando a ter 8% no grupo com 8 moradores no imóvel e 20% com 5 moradores (gráfico 9). Os maiores índices concentram-se no grupo de alunos que possuem famílias de três a cinco integrantes, mas verifica-se que os pretos aparecem com grande concentração também nos grupos com seis e sete moradores na residência.

Gráfico 9 - Estrutura familiar dos alunos por cor/raça

Fonte: Dados da pesquisa (2018)

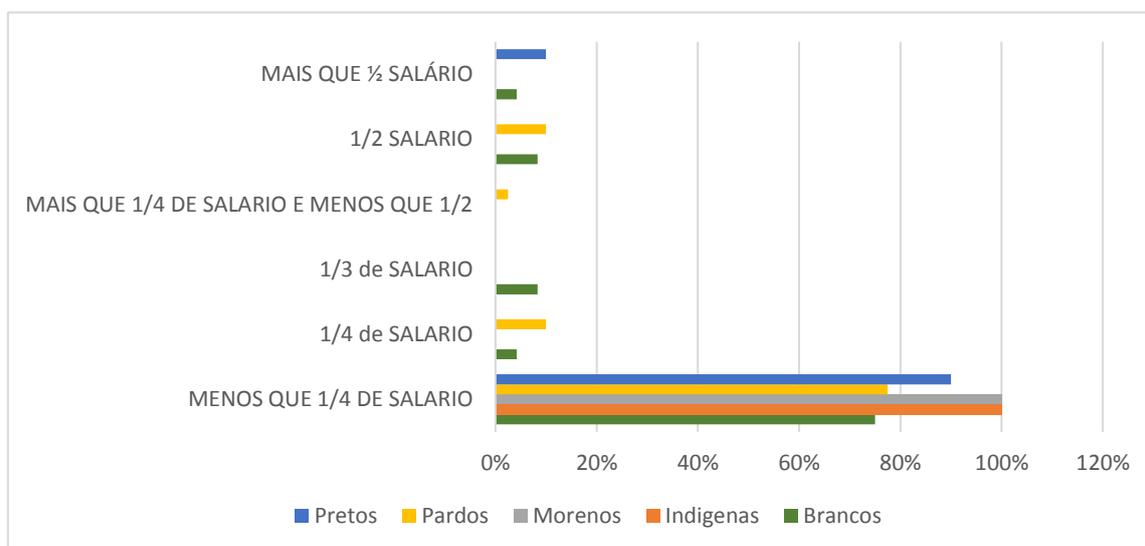
No quesito renda é possível observar que 79% dos alunos possuem renda per capita menor que $\frac{1}{4}$ e salário, o que significa que pela média de pessoas na casa - sendo esta de 5 moradores na residência-, as famílias têm vivido com renda total abaixo de 1 salário mínimo. Verifica-se, também, que muitos desses alunos enquadrados no grupo com renda per capita menor que um $\frac{1}{4}$ de salário mínimo sobrevivem com ajuda de benefícios assistenciais do governo, como Bolsa Família e/ou aposentadorias de pais ou avós.

Gráfico 10 - Renda per capita dos alunos

Fonte: Dados da pesquisa (2018)

Quando esse comparativo da renda é feito sobre a distribuição por raça/cor declarada, percebe-se que apenas os brancos estão presentes na maioria das faixas de renda, apesar de a maioria estar alocada na faixa de menor renda per capita. Observa-se, também, que em percentual, os pretos, morenos, pardos e indígenas encontram-se em maior quantidade no grupo dos que ganham menos de $\frac{1}{4}$ de salário por pessoa na família (gráfico 11).

Gráfico 11 - Renda per capita dos alunos por cor/raça



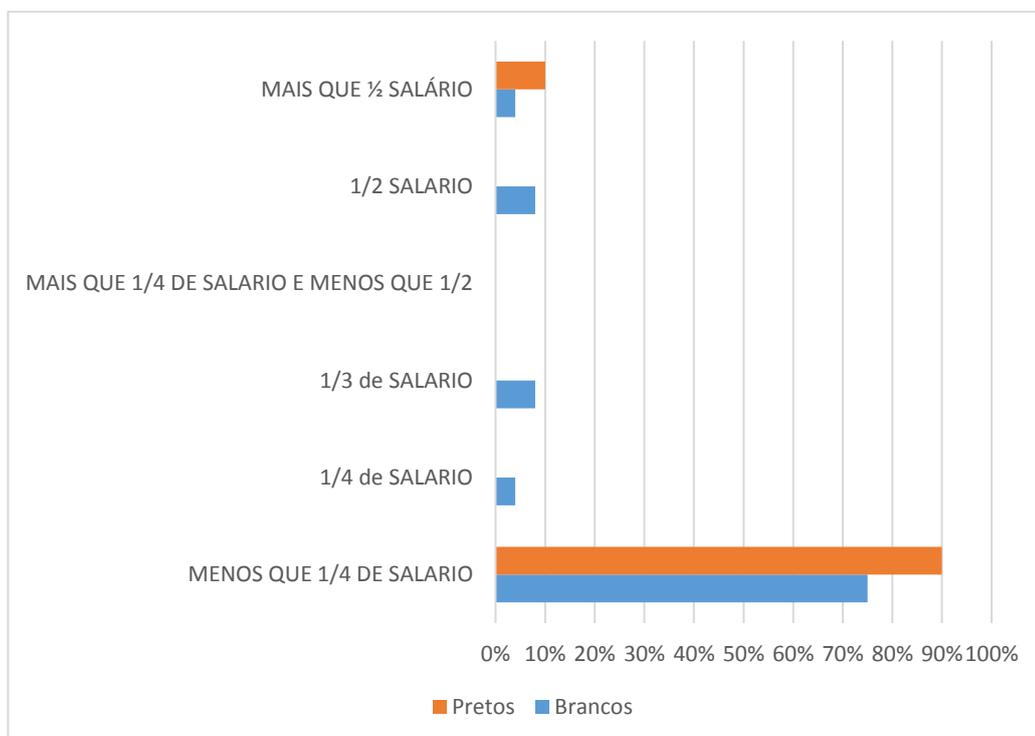
Fonte: Dados da pesquisa (2018)

A desvantagem econômica dos negros em relação aos brancos é resultado, também, da trajetória de discriminação e tomada de direitos que sofreram (CICONELLO, 2008). Ao passo que os brancos herdaram posses familiares e tiveram melhores oportunidades de formação, emprego e salários, os negros foram marginalizados e esquecidos, gerando tamanha desigualdade socioeconômica entre indivíduos de diferentes raças (BERTULIO, 2001).

Já no gráfico 12 é possível fazer a análise da renda apenas dos alunos pretos e brancos, o qual apresenta discrepância ao demonstrar que enquanto os brancos aparecem em outras faixas de ganho por indivíduo, os pretos aparecem apenas na faixa de ganho menor que $\frac{1}{4}$ de salário, sendo 90% do total, salientando-se, ainda, que apenas 1 preto declarou ter renda de mais que $\frac{1}{2}$ salário. Esse quesito ressalta a persistência da desigualdade racial no país, demonstrando que apesar de residirem em localidades rurais, ainda há diferença entre o rendimento de pretos e brancos, que

pode ser causada pela herança histórica de terras e melhores condições econômicas dos antepassados.

Gráfico 12 - Renda per capita dos alunos brancos e pretos



Fonte: Dados da pesquisa (2018)

O dado apresentado corrobora para percepção da desigualdade racial no Brasil. Mesmo com o passar de séculos, os negros ainda se distanciam do patamar econômico dos brancos (CICONELLO, 2008), nisto gera-se perpetuação do racismo e da discriminação tanto pela condição de ser negro, quanto pela posição social que estes ocupam (GUIMARÃES, 1999).

Percebe-se que todos os alunos pesquisados vivem em realidades de meio rural, com poucas opções de trabalho e lazer. Enfrentam diariamente, em média 10km de distância para chegar ao Timbó, em transportes coletivos escolares. Saem de casa aproximadamente às 6hs da manhã e chegam às suas casas por volta de 12:30hs, enfrentando uma jornada árdua de trajeto e estudo. Apesar de não terem profissão declarada, a maioria dos alunos realiza atividades domésticas ou de cunho rural para auxiliar na rotina de suas famílias.

Observam-se jovens que, em maioria, sonham em mudar suas realidades sociais e econômicas em busca de melhores oportunidades e novos horizontes,

grande parte fora de sua região de origem. Para tal, vislumbram o mercado de trabalho e a educação de nível superior como portas de entrada para construção de desenvolvimento socioeconômico.

Em relação à raça/cor presencia-se diversidade racial e grande quantidade de negros no ambiente pesquisado. A renda per capita dos estudantes demonstra proximidade de realidade econômica dos alunos, assim como a composição familiar.

Estes fatos apresentados para composição do perfil dos alunos revelam semelhanças que, potencialmente, deveriam inibir o racismo dentro do ambiente escolar tendo em vista a presença de negros e as realidades em que todos os alunos vivem, seja econômica ou comunitária. Porém nas respostas colhidas junto aos alunos, observa-se que a diferença e a desigualdade racial são percebidas e geram problemas para muitos destes alunos, principalmente, negros ao serem vítimas de discriminação e racismo.

Nesta seção foi possível traçar o perfil dos alunos pesquisados para que sejam conhecidos de forma mais abrangente a fim de melhor compreender quem são os sujeitos pesquisados e seus lugares de fala na sociedade. Realidades que conversam entre si, mas não têm sido capazes de fazer com que a percepção racial seja denotação de classificação positiva ou negativa dos indivíduos.

3.1.1.2. Concepções sobre raça e racismo

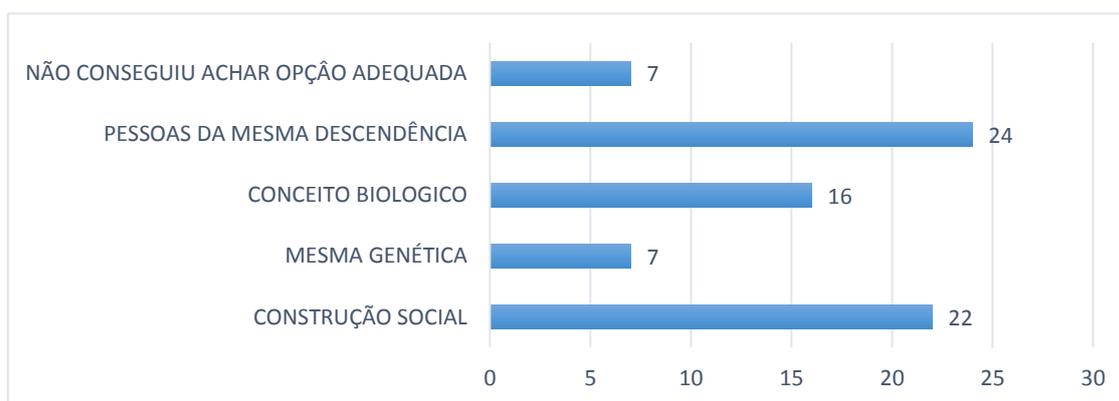
Neste ponto, passa-se a identificar quais as concepções dos alunos quanto à raça, racismo e discriminação social no contexto brasileiro e local. Destina-se a compreender as reflexões e as construções lógicas que estes têm feito ou sido levados a realizar estando no Ensino Médio, também a fim de entender se a escola tem trabalhado a temática, ajudando a desconstruir estereótipos e visões deturpadas sobre determinados grupos étnico-raciais.

A princípio, as concepções dos alunos sobre o conceito de raça demonstram que há opiniões variadas sobre o assunto. Apesar de a maior parte afirmar ser a definição dada através da descendência, percebe-se que muitos ainda acreditam que é definido como um conceito biológico que denota além de características físicas, também as intelectuais, como pode-se perceber no gráfico 13.

Tal conceito biológico é proveniente de uma ideia retrógrada implantada para a afirmação e permanência de que há raças superiores, dotadas de maior inteligência e

perspicácia. Hall (2006) infere que a definição biológica, fisiológica e genética de raça tende a se perpetuar ao longo do tempo apesar de haver discussões e provas concretas de que o termo se sustém apenas através da cultura histórico-política do mundo. Desta forma, percebe-se que muitos dos termos citados pelos alunos advêm da cultura pregada nas famílias, mídias e outros cenários que não seja apenas a escola e suas vivências.

Gráfico 13 - Concepções dos alunos sobre o conceito de raça



Fonte: Dados da pesquisa (2018)

Verificar que 21% dos alunos de Ensino Médio em pleno século XXI ainda possuem a ideia de que raça é um conceito biológico que indica características físicas e intelectuais de determinados grupos de pessoas é um dado preocupante ao passo que se espera que em toda a Educação Básica tenham tido formação reflexiva sobre questões como essas, visto que o aluno com menor quantidade de anos no colégio começou a estudar na instituição neste ano, enquanto os de maior tempo possuem sete anos. Percebe-se, desta forma, que há pouca ou nenhuma discussão sobre o assunto na escola, tanto na educação de nível fundamental, quanto no Ensino Médio.

A escola, principalmente, após a instituição da lei 10.639/03 tem o papel de propagar o conhecimento sobre as questões raciais, fazendo com que as opiniões racistas contra os negros sejam derrubadas. O conceito de raça não deve continuar sendo verificado como um conceito biológico, ao passo que ao usar essa denominação, verifica-se o sentido carregado de ideologias dominantes a fim de discriminar e legitimar o racismo na sociedade (MUNANGA, 2000). Acreditar que uma raça se sobrepõe à outra no sentido intelectual é, ainda, uma forma de manter um ideal de hierarquia racial (COSTA, 2006) imputando aos discriminados, características

que não poderiam, segundo estes, ser contestadas devido à pertença nata do indivíduo (MUNANGA, 2000).

Desta forma, não se pode deixar que uma nova geração continue perpetuando ideias tão carregadas de estigmas e preconceitos. Nisto, entende-se que a educação como formadora de cidadãos possui motivos e ferramentas para interferir nas concepções dos alunos de forma a fazê-los refletir sobre a origem e verdade de conceitos que carregam em si, muitas vezes, de forma equivocada e inconsciente.

Outro dado preocupante refere-se à verificação de que grande parte dos alunos que possui essa ideologia, é considerada como negra, sendo 38% dos alunos que acreditam nesse conceito. Esse fato revela a concepção de que muitas vezes, até mesmo, os indivíduos estigmatizados assumem-se como a sociedade prega sobre estes, entendendo-se como inferiores. Sobre isto, Abrahão (2006) denota a interiorização, que os próprios ofendidos acabam fazendo sobre seus estigmas sociais, trazendo para si condenações, sentimentos de baixa estima e captura da condição ditada como verdade imutável.

Fanon (2008) demonstra que, muitas vezes, o negro acaba por se vestir dos ideais, costumes e comportamentos dos brancos como forma, também, de fugir da desigualdade e inferioridade que a sociedade infere a ele. Desta forma, adota padrões que acredita serem vistos com melhores olhos pelos que o rodeiam a fim de se sentirem menos desmerecidos e mais próximos da realidade que percebem dos brancos, enxergando-se assim de maneira mais positiva. Salienta-se, ainda, que essa atitude de mudança não é uma construção individual, mas sim, influência e pressão pela representação do branco e do negro na sociedade nas mídias, nos contos, nos relatos históricos e no tratamento empregado a estes nos espaços sociais.

Goffman (1963) afirma que os estigmas tendem a gerar a redução de oportunidades e relacionamentos sociais. Desta forma, quando o indivíduo enxerga a realidade social do negro como inferior, tende a possuir baixas perspectivas sobre mudança no padrão de vida por perceber aquilo que lhe é imposto pela sociedade como seu lugar.

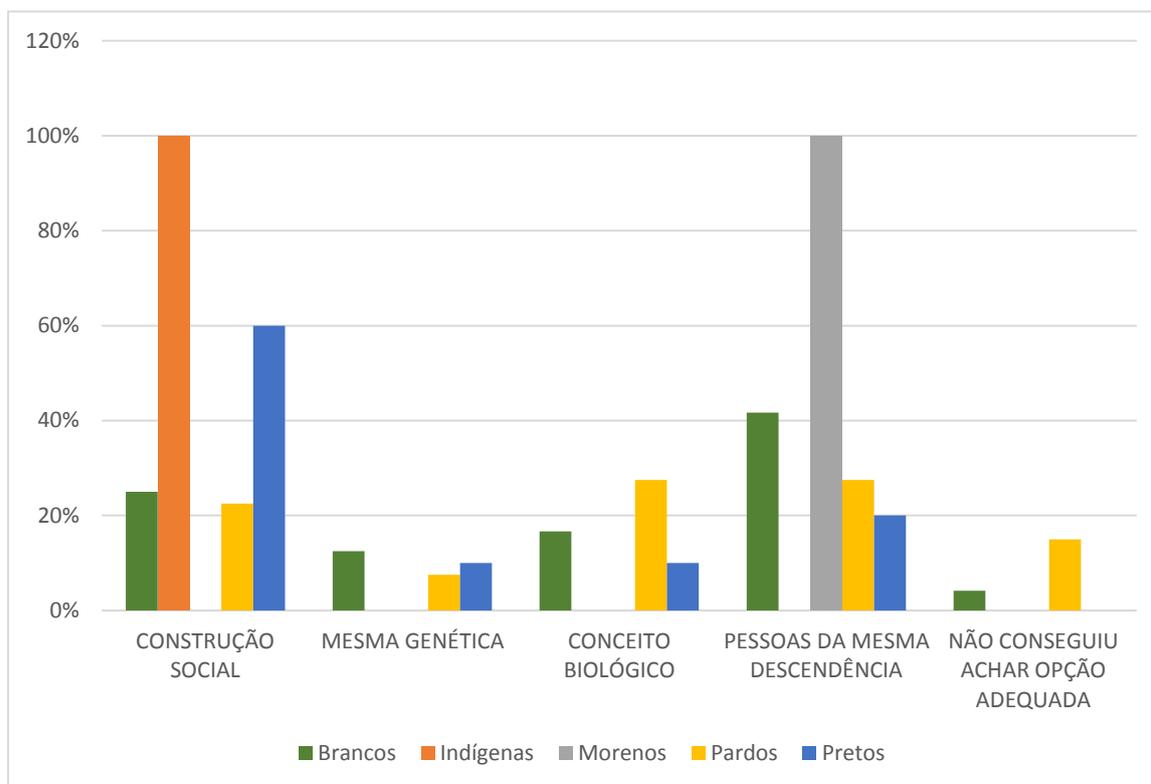
Observa-se que 5% dos alunos pesquisados afirmam que por serem negros não têm condições de conseguir posições econômicas mais elevadas verificando que os negros possuem menos chances sociais que os brancos. Este dado demonstra que os alunos em questão conseguem perceber um contexto de desigualdade que aflige o grupo de sua pertença étnico-racial atingindo-o nas relações interpessoais e no

acesso ao mercado de trabalho. Essa consciência dos alunos demonstra que a desigualdade racial não passa despercebida aos olhos dos estudantes, desvelando o mito da igualdade racial e da ideia de meritocracia em que muitos indivíduos, apesar dos diversos estudos, ainda acreditam e defendem.

Percebendo-se as desigualdades que existem na sociedade o que não se pode fazer é aceitar-se como inferior, pois desta forma promove-se um encadeamento de atos racistas sem questionamento e sem luta pela erradicação destes. De acordo com Lima (1996), a aceitabilidade do racismo torna-o naturalizado e inocente, tanto pelos que praticam, quanto pelos que são ofendidos e aceitam-se nesta condição sem reação e resistência. Ainda hoje, muitos negros, enxergam-se marginais à sociedade abarcando os ideais racistas como suas condições imutáveis. Nisto, é perceptível que a escola precisa atuar tanto na erradicação do racismo, quanto na conscientização individual de si e do outro.

Agrupando-se as respostas dos alunos sobre o conceito de raça por raça/cor declarada (Gráfico 14) verifica que há presença de alunos pretos, pardos e brancos na maioria das opções escolhidas. Ainda, que a terceira opção mais escolhida por brancos foi a do conceito biológico, reforçando a cultura da inferioridade intelectual dos negros e superioridade dos brancos. Esse fato demonstra uma ideia de sobreposição de raças como forma de manter as relações de dominação. Ao se perceber como melhor que o outro e, desta forma, mais apto em determinadas capacidades e ocupações.

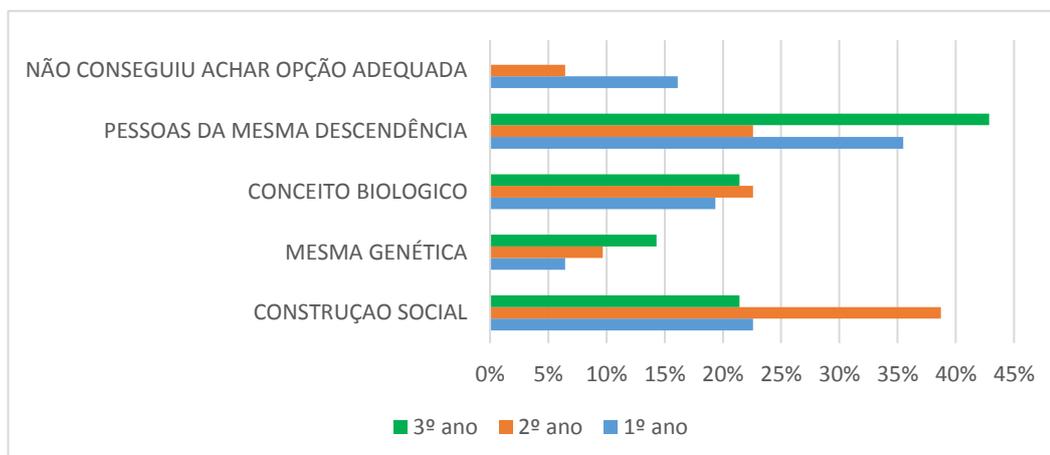
Gráfico 14 - Conceito de raça na visão dos alunos– distribuição por raça/cor declarada



Fonte: Dados da pesquisa (2018)

De acordo com Bertúlio (2001) ao denotar tais características de inferiorização física e intelectual aos negros, destina-os à pobreza, fazendo com que a exploração sobre eles se torne comum e normal. Tal pensamento racista não só interfere nas condições de vida do ser como cidadão, mas no posicionamento que este adota dentro do sistema, se sujeitando e sendo sujeitado à aceitação da inferioridade. Guimarães (1999) corrobora para essa ideia ao afirmar que a desigualdade racial é justificada pela condição de inferioridade do ser e não pelas decisões políticas e históricas de segregação e exploração de uma raça sobre outra.

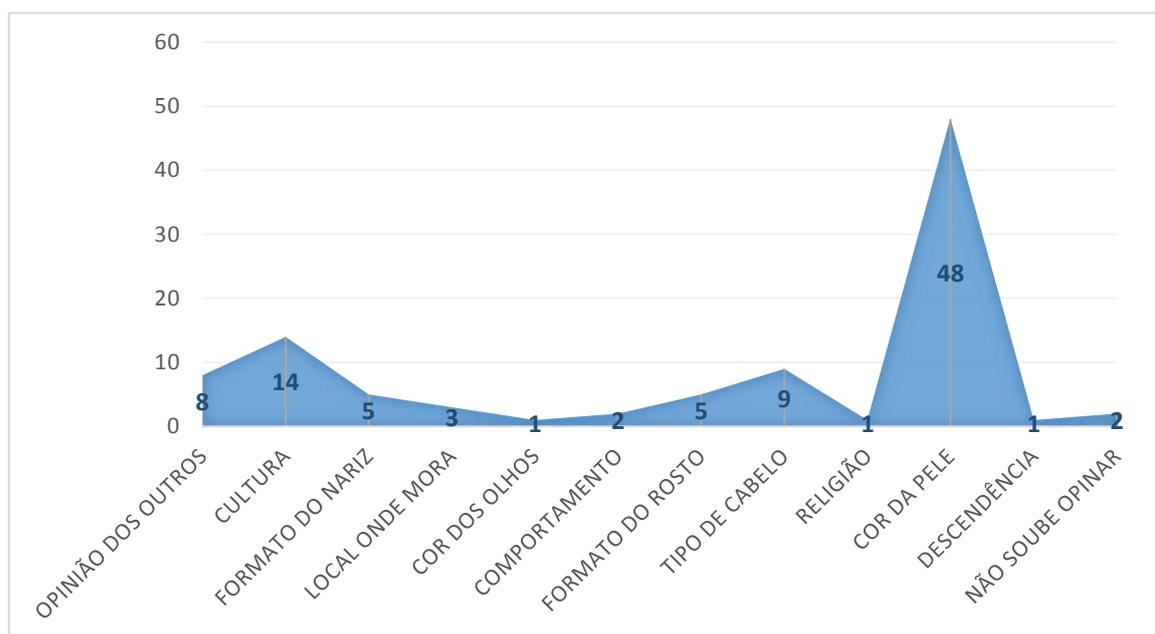
No gráfico 15 é possível perceber que o percentual de alunos das três turmas equipara-se em quase todas as concepções, destoando de forma mais abrangente no quesito descendência e construção social. No que tange à ideia de mesma genética, percebe-se um índice crescente do 1º ao 3º ano e que na ideia de conceito biológico, os índices são bastante próximos, revelando que a ideologia não se dá por nível de escolaridade, mas está arraigado como conceito vigorante nestes alunos.

Gráfico 15 - Conceito de raça na visão dos alunos– distribuição por série

Fonte: Dados da pesquisa (2018)

No questionário foi perguntado aos alunos quais características ou informações lhes auxiliavam a indicar raça/cor de alguém ou de si mesmos. Para responder a esta questão foram dadas aos alunos opções de escolha e um espaço para escrita subjetiva caso não encontrassem opção com a qual concordassem. A ideia desse questionamento foi compreender como se dá o conceito de raça na concepção dos alunos caracterizando-a a partir de categorias para identificação de si e do outro como pertencente à determinada raça. Percebe-se que dentre essas categorias de escolha, muitos alunos apegaram-se às características físicas como marcadores visuais para identificação.

Os resultados indicam que a cor de pele é a característica mais marcante para a definição étnico-racial na ideia destes alunos. A cor de pele aparece como característica primordial na identificação de raça e foi indicada por 63,2% dos alunos. Somados aos alunos que indicaram características da aparência física esse percentual fica em torno de 88% de indivíduos que consideram apenas as características físicas aparentes e visuais como indicativos de raça/cor (Gráfico 16).

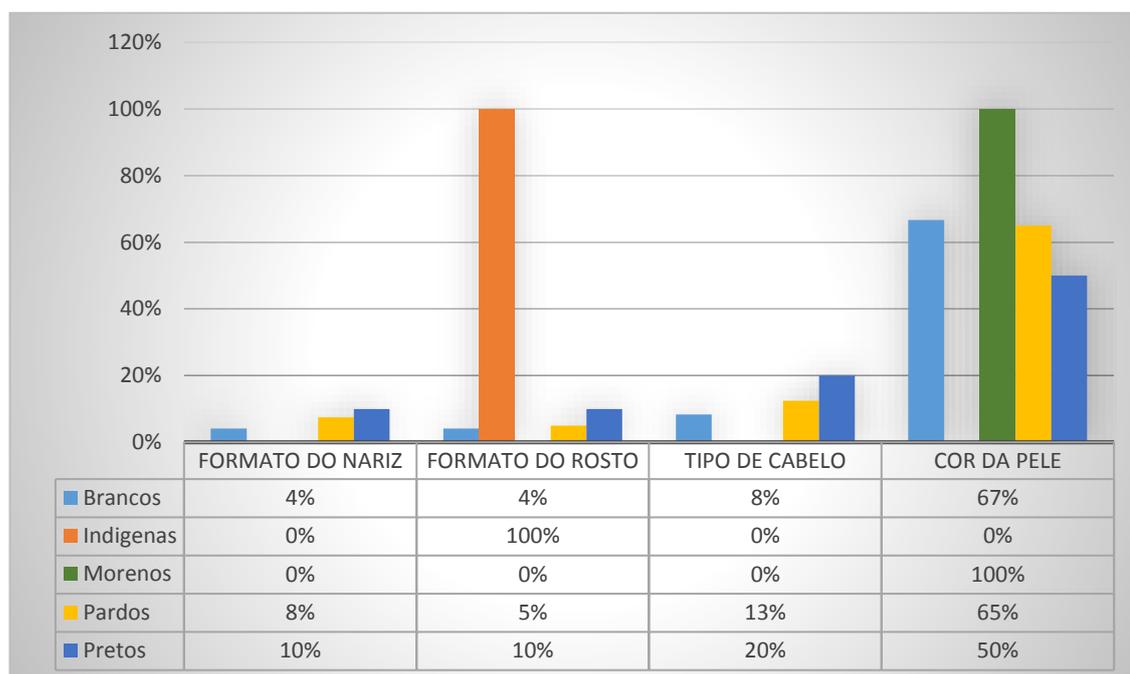
Gráfico 16 - Características que indicam raça/cor para os alunos

Fonte: Dados da pesquisa (2018)

Observando os pontos marcantes deste achado, nota-se que 18,4% dos alunos questionados escolheram cultura como marcador para identificação de raça, 4% ao local onde o indivíduo mora e 2,6% ao comportamento individual, referindo-se, principalmente, à raça indígena, mas inferindo-se, também aos quilombolas nesta categoria. Sobre este relato dos alunos pode-se entender que estas características podem ter sido citadas como marcadores do modo de vida diferenciado que os alunos acreditam que os índios e quilombolas têm no que diz respeito à habitação, costumes e outros.

Um outro dado importante a ser citado refere-se à 10,5% dos alunos afirmar que sabe sua raça/cor e a raça/cor das pessoas pela opinião alheia, demonstrando faltar consciência sobre sua própria pertença racial. Ainda, outros 2,6% disseram não saber opinar sobre como identificam raça/cor própria.

No gráfico 17, por sua vez, é possível verificar que as características relatadas nos questionários e constituídas como indicadores de raça referem-se, justamente, às marcas de discriminação que permeiam o racismo contra os negros, sendo o tipo de cabelo, o formato do nariz e a cor de pele. Tais características são alvos de ofensas e aversão ao padrão de beleza que perdura durante séculos, exaltando os traços finos e pele branca como ideal de beleza em detrimento dos traços africanos, como adversos ao belo.

Gráfico 17 - Identificação de raça/cor por características físicas pelos alunos

Fonte: Dados da pesquisa (2018)

A relação entre aparência e raça constrói observância sobre os indivíduos caracterizando-os como aceitáveis ou não nos espaços sociais (COSTA, 2006) e inferiorizados pelas marcas que remetem à raça (GUIMARÃES, 2004). Aqui, nasce a importância de que a sociedade possa repensar valores e princípios que trazem à tona o pré-julgamento dos indivíduos por cor de pele e aparência denegrindo seu caráter e sua subjetividade ao dotar marcas de estigmatização social. Nesta perspectiva, percebe-se que a Educação das Relações Étnico-Raciais pode contribuir de forma substancial para que sejam revistas e repensadas as concepções culturais que se faz sobre as raças, principalmente, sobre os negros (SILVA, FALCÃO E MOURA, 2012).

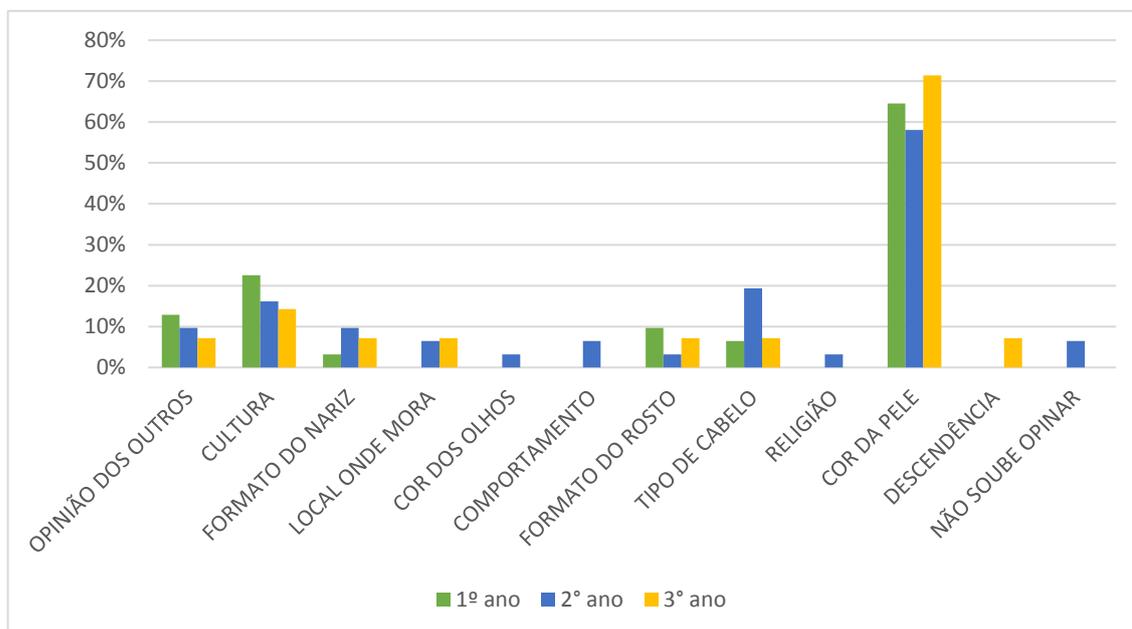
Percebe-se, também, no gráfico 17, que o maior percentual de pessoas que identificam raça/cor por tipo de cabelo são os pretos, o que pode ter sido gerado, substancialmente, pela aversão cultural aos cabelos crespos na mídia que perdurou por tanto tempo. Pessoas de cabelos crespos, durante séculos, foram aprisionadas ao ideal de manter o padrão de cabelos lisos, realizando tratamentos químicos para mudar seus cabelos naturais. Além da cor ser marca registrada de hostilização, os tipos de cabelos inferem substancialmente para a continuidade dessa prática para com os negros (LOBO, 2013).

Atualmente, verifica-se que os negros têm lutado pelo ideal de empoderamento, trazendo os cabelos crespos como símbolo dessa luta e tentando transformar os discursos sobre estes. Porém, é perceptível que o cabelo ainda é símbolo de discriminação no Brasil, até mesmo por frases como: “como lava esse cabelo?”, criando a ideia de negatividade em ser negro e possuir traços dessa negritude.

A cor de pele tanto quanto outros atributos físicos que remetem à descendência negra coloca os indivíduos dessa raça em desvantagem, devido ao ideal de branqueamento da sociedade, nas relações sociais e, principalmente, no mercado de trabalho (CICONELLO, 2008; GUIMARÃES, 1999).

No gráfico 18 observa-se o quantitativo de respostas por série. Nele é possível fazer a inferência de que apenas os alunos do 3º ano citam a descendência como característica marcante da raça/cor do indivíduo, enquanto os alunos do 2º ano são os únicos a escolher a opção comportamento como característica para definição de raça e não saber opinar sobre o tema.

Gráfico 18 - Identificação de raça/cor pelos alunos – distribuição por série



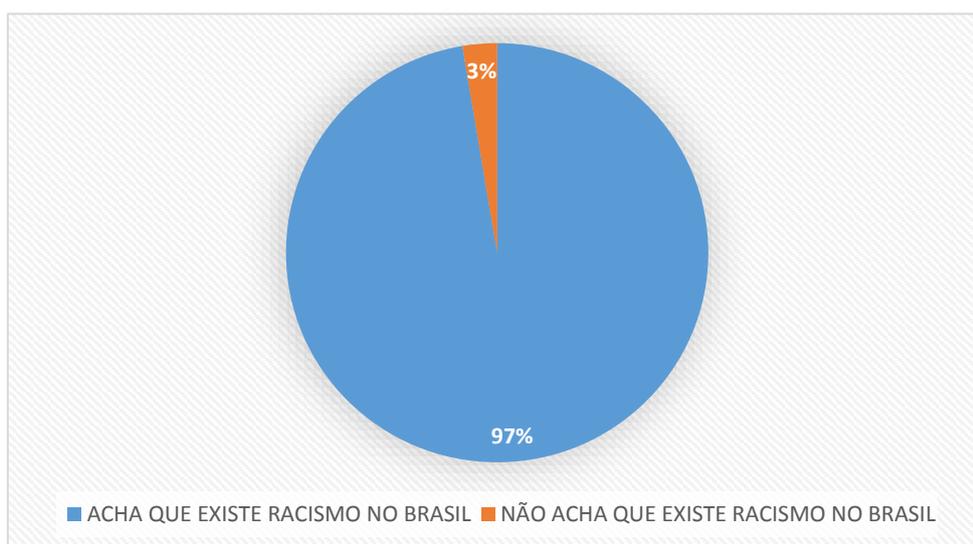
Fonte: Dados da pesquisa (2018)

Os negros ainda sofrem por sua aparência tida como fora do sentido de belo ao se cultivar os padrões europeus como portas de entrada para as relações de trabalho, renda e sentidos de pureza. Ao passo que o ser branco define boas qualidades, o ser negro demonstra legitimidade para a hostilização racial (LOBO,

2013). Por este motivo a raça é considerada por muitos, no Brasil, como significado para a separação pelos traços físicos herdados (SANTOS, 2014).

Quando questionados sobre a existência de racismo no Brasil, 97% assumiu acreditar que o racismo tem feito parte do cotidiano social do país, como verifica-se no gráfico 19. Nesse quesito percebe-se, que os alunos não se encontram com a visão 'romantizada' das relações raciais e sociais no Brasil, como há muito se fez. Fato que se deve aos atos de racismo presenciados ou sofridos no cotidiano social, também escolar e familiar, além da percepção da luta contra o racismo e influência da mídia seja divulgando a existência dessas práticas, seja sendo ofensora na percepção dos alunos.

Gráfico 19 - Percepção dos alunos sobre racismo no Brasil



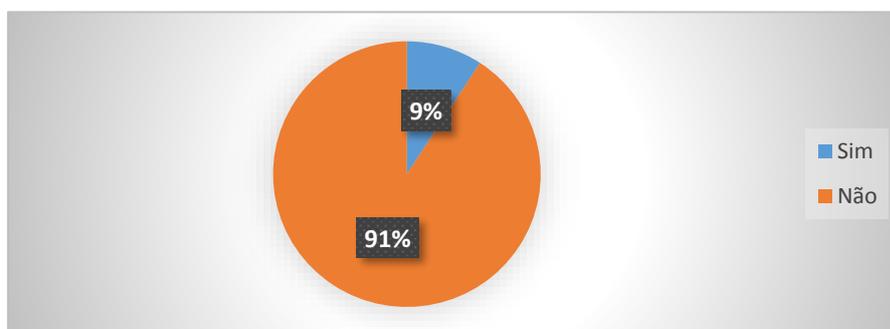
Fonte: Dados da pesquisa (2018)

O racismo no Brasil se perpetua por uma visão estereotipada sobre os negros, baseada em ideologias que ainda pregam sua inferioridade percebidas através de características físicas. O descrédito dado aos negros nos diversos espaços sociais denota que a mudança de concepção não tem acontecido com a intensidade que já deveria ter tido (GUIMARÃES, 2004). Guimarães (1999) afirma, ainda, que o racismo interfere nas preferências e na adoção de padrões como aceitáveis ou não. Desta forma, é nítida a existência do racismo no país, seja de forma velada ou escancarada nas ações cotidianas e demonstrações simbólicas percebidas. A imagem do negro

atrelado ao serviçal, marginal e violento ainda não foi destituída da mente dos indivíduos e nem das imagens demonstradas corriqueiramente na mídia brasileira.

Questionados sobre se considerarem racistas, sete alunos responderam afirmativamente. Este dado causou surpresa ao ser percebido nas respostas, ao passo que acostumou-se a verificar um racismo velado, no qual o agressor não se identifica, não se caracteriza e não se assume. Ao mesmo tempo em que foi surpreendente, tornou-se uma preocupação, pois observa-se consciência sobre a posição destes em relação à questão racial demonstrando aversão a determinados indivíduos por sua raça e interiorização de valores racistas.

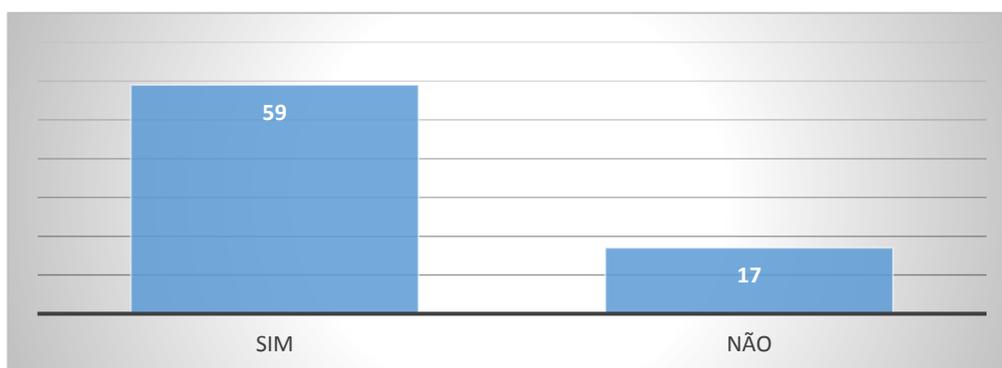
Gráfico 20 - Alunos que se consideram ou não como racistas



Fonte: Dados da pesquisa (2018)

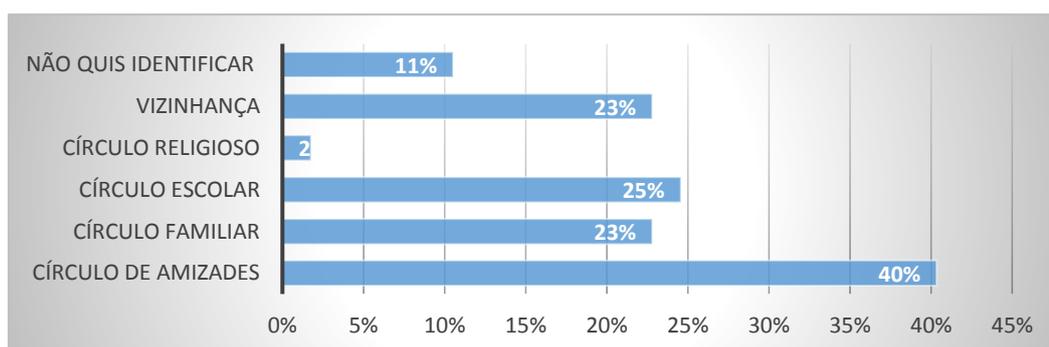
Salienta-se, que 100% destes alunos definiram-se como pardos. Cinco deles são oriundos do 2º ano e dois do 3º ano. Esse dado demonstra que os alunos podem estar se declarando como pardos a fim de negar sua afro-descendência, ao passo que não se disseram negros.

Questionados sobre conhecer alguém racista, 77,6% dos alunos disseram conhecer pessoas que são racistas. Aqui, percebe-se que a maioria dos alunos têm contato direto com pessoas que consideram raça/cor como marco de interferência direta em suas relações sociais, classificando os indivíduos a partir de suas características físicas. Esse dado corrobora ainda com estudos nos quais a maioria dos respondentes dizem conhecer racistas, mas não o ser (SCHWARCZ, 2012).

Gráfico 21- Alunos que conhecem ou não indivíduos racista

Fonte: Dados da pesquisa (2018)

Percebe-se, também, que as pessoas racistas conhecidas pelos alunos têm proximidade com os mesmos, revelando que cotidianamente esses alunos convivem com a prática e pensamento racista, tendo um número alto tanto no círculo de amizade, quanto no círculo escolar e familiar. Tal dado preocupa, pois demonstra que não tem sido rara a disseminação da ideologia racista, ao passo que não se percebe ação efetiva para desmistificação dessas concepções errôneas sobre determinados indivíduos e a aversão sobre a diversidade racial, doravante influenciada pelo contexto histórico, social e cultural no qual vivemos.

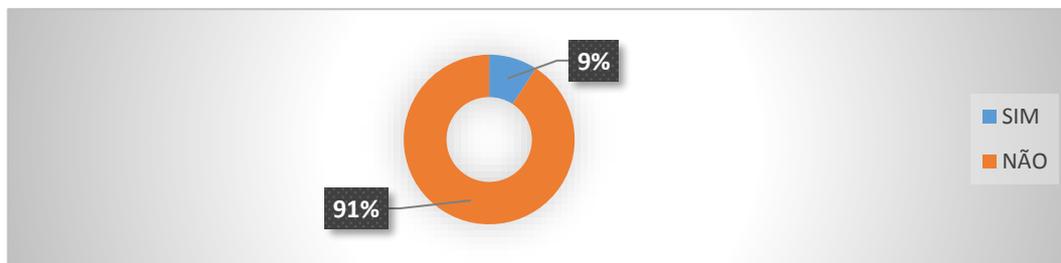
Gráfico 22 - Círculo de relações sociais dos conhecidos racistas pelo aluno

Fonte: Dados da pesquisa (2018)

No gráfico 23 é possível verificar que apenas 9%, 7 alunos alegam ter sofrido com racismo ou discriminação racial, dentre eles 4 pardos, 1 branco e 2 pretos. Em outro momento do questionário, por sua vez, 25% dos alunos alega que os colegas foram racistas com eles, mas não se importaram ou ficaram tristes com a situação, contradizendo o dado de que apenas 9% passou por situações de racismo. Outros

12% afirmam que por serem negros e da zona rural sofrem com o preconceito e discriminação.

Gráfico 23 - Discriminação por raça/cor direcionada ao aluno



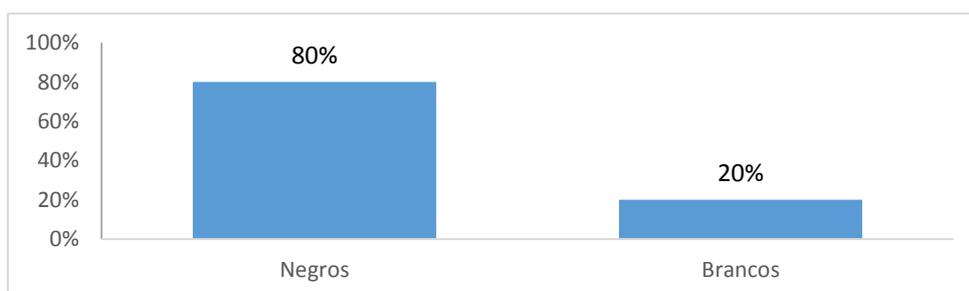
Fonte: Dados da pesquisa (2018)

Ainda nos questionários foi possível perceber consequências do racismo sofrido, ao passo que alunos admitam querer ter pele branca e que seus filhos sejam brancos. Sobre ter o desejo de ser de raça/cor branca, verifica-se que 12,5% destes indivíduos são pretos e 87,5% são pardos.

Quando a pergunta destinou-se a saber se algum aluno já presenciou atos de racismo ou discriminação racial, 55% dos alunos responderam afirmativamente. Apesar de apenas 55% dizer já ter presenciado cenas racistas, 71 alunos disseram já ter percebido diferenciação no tratamento despendido para brancos e negros, o que corresponde a 93,4% dos alunos.

Verificou-se que 80% dos atos de discriminação ou racismo foram direcionados a pessoas negras. Apesar disto, 72% acredita que o racismo não é direcionado apenas aos negros, mas também aos brancos, quando são chamados de branqueiros (Gráfico 24).

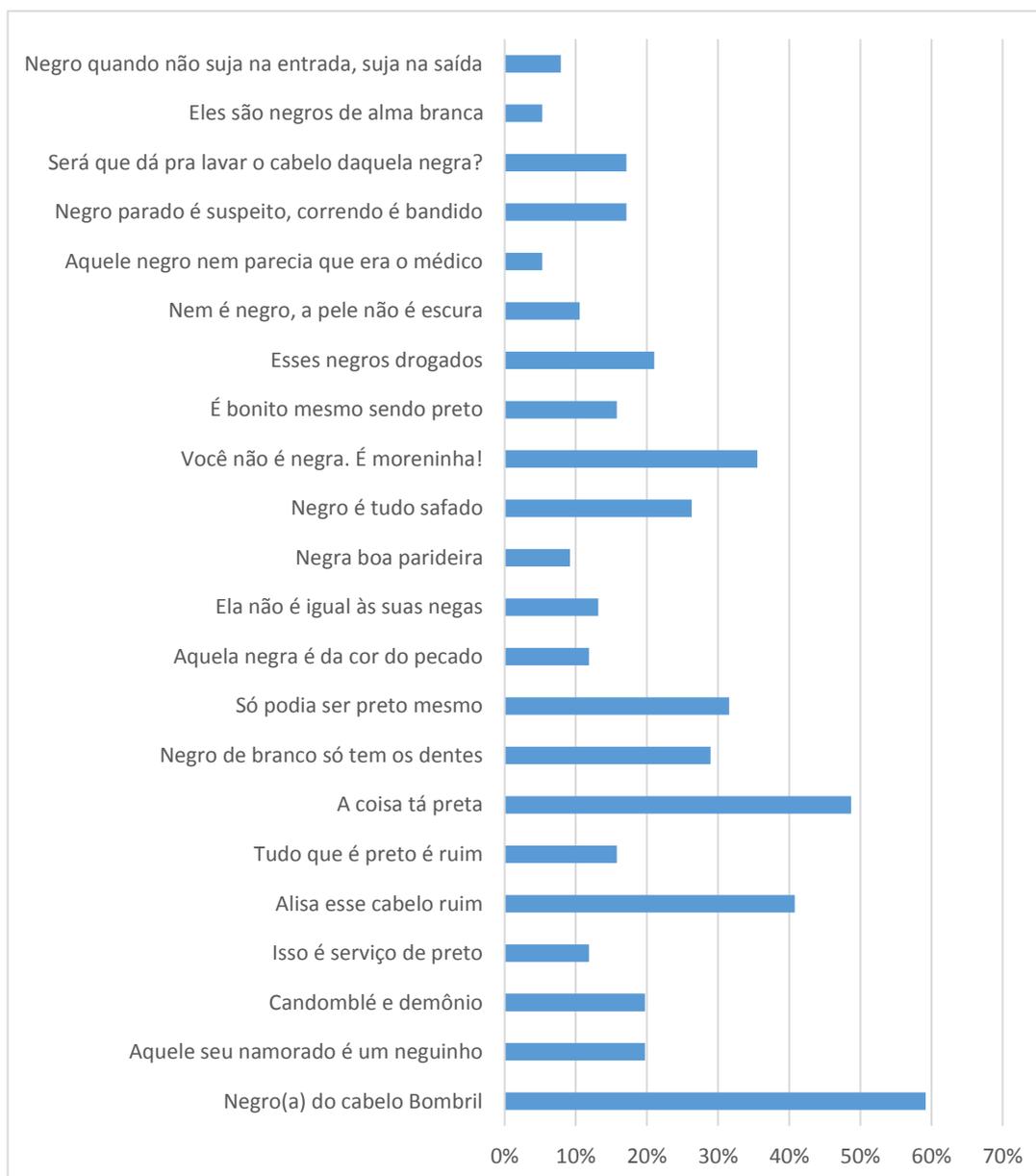
Gráfico 24 - Raça/cor ofendida nos casos de racismo presenciados por alunos



Fonte: Dados da pesquisa (2018)

Ressaltando a presença constante de práticas racistas no cotidiano destes alunos, o gráfico 25 traz uma gama de frases que fazem alusão à imagem estereotipada e à inferioridade do negro na sociedade brasileira.

Gráfico 25 - Frases racistas ouvidas por alunos – relatos no questionário

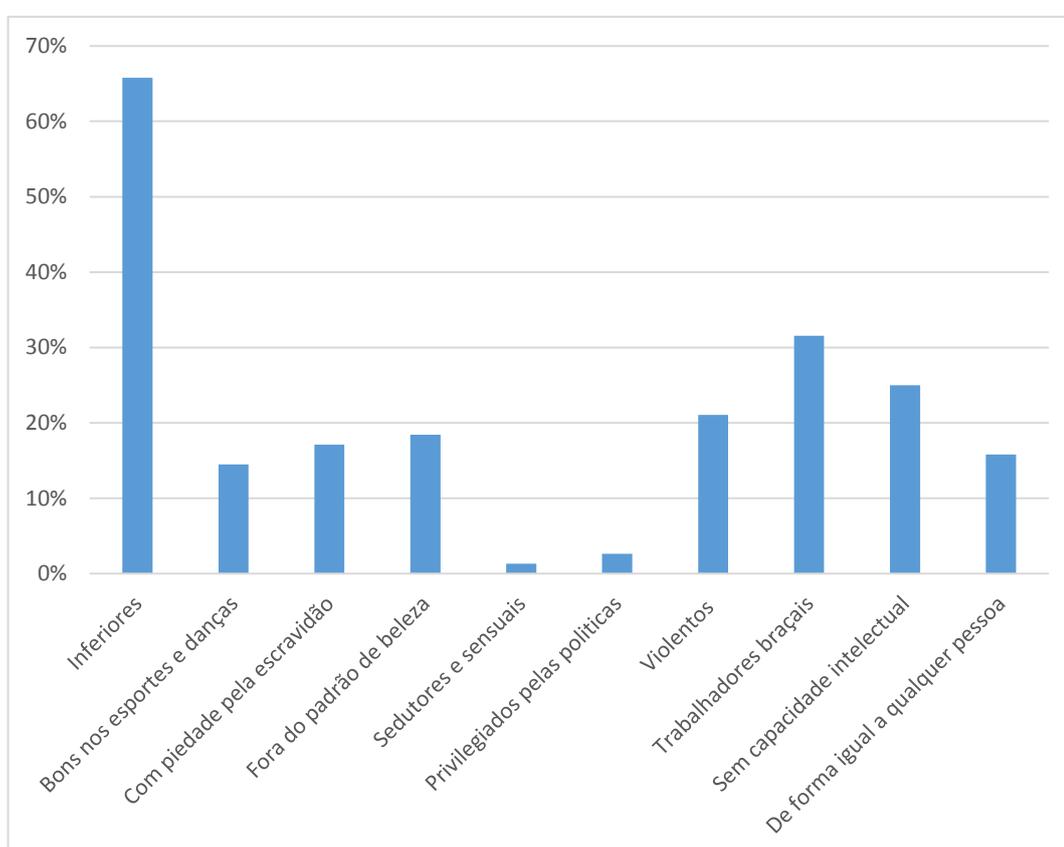


Fonte: Dados da pesquisa (2018)

O gráfico acima demonstra uma imagem de que o negro é desprovido de inteligência, pureza e beleza. Também inferior aos brancos, com características físicas ruins e práticas tanto demonizadas quanto criminosas.

As ideias verificadas no gráfico 25 colaboram com a percepção dos alunos sobre como a sociedade enxerga o negro (Gráfico 26). Em primeiro lugar, denotam que os negros são vistos como inferiores, logo depois como trabalhadores braçais, sem capacidade intelectual, violentos, fora do padrão de beleza e com piedade por os negros terem sido escravizados. Apenas 14% acredita que eles são vistos como bons nos esportes e 16% de forma igual às demais pessoas, verificando-se que a imagem do negro é negativa.

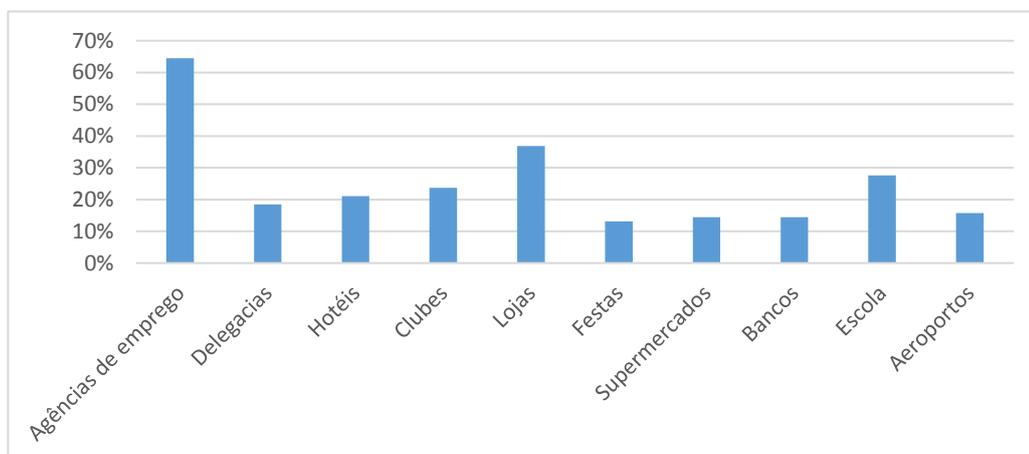
Gráfico 26 - Percepção dos alunos sobre como os negros são observados na sociedade



Fonte: Dados da pesquisa (2018)

Os alunos pesquisados acreditam que agências de emprego, lojas e escolas são os locais que destinam maior tratamento discriminatório aos negros. Ainda, 35,5% acreditam que as pessoas preferem contratar brancos para cargos de liderança e atendimento devido a aparência física (Gráfico 27).

Gráfico 27 - Percepção dos alunos sobre ambientes onde o negro é tratado de forma diferenciada

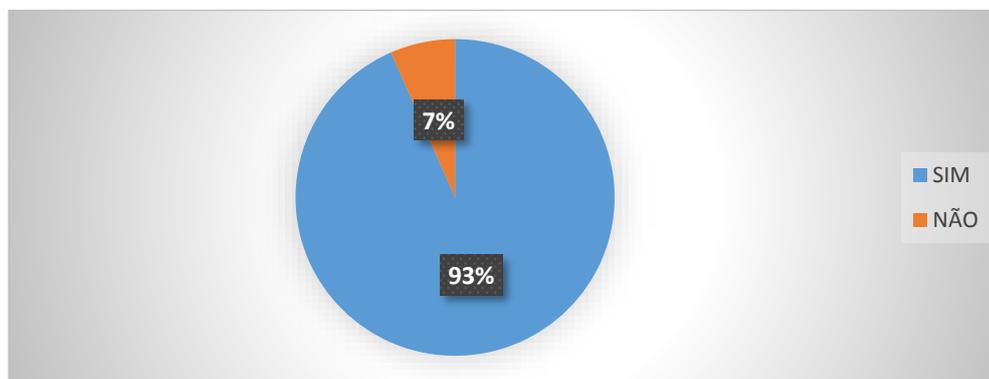


Fonte: Dados da pesquisa (2018)

Esse tipo de estigmatização empregada aos negros tende a dar-lhes o tratamento diferenciado ao qual se referem os alunos. A partir do momento em que se estigmatiza o negro, confere-lhe a redução de suas oportunidades e amplia-se as desigualdades sociais e econômicas entre brancos e negros (GOFFMAN, 1963; ABRAHÃO, 2006).

Ciconello (2008) ressalta que o racismo é perceptível no cotidiano brasileiro em todos os ambientes onde se fazem as relações sociais, seja no âmbito trabalhista, seja no âmbito familiar ou no relato midiático que se faz sobre os negros. Mais de 90% dos respondentes percebem que há discriminação racial na mídia (Gráfico 28). Afirmam verificar imagens negativas quanto aos negros em telejornais e programas de entretenimento.

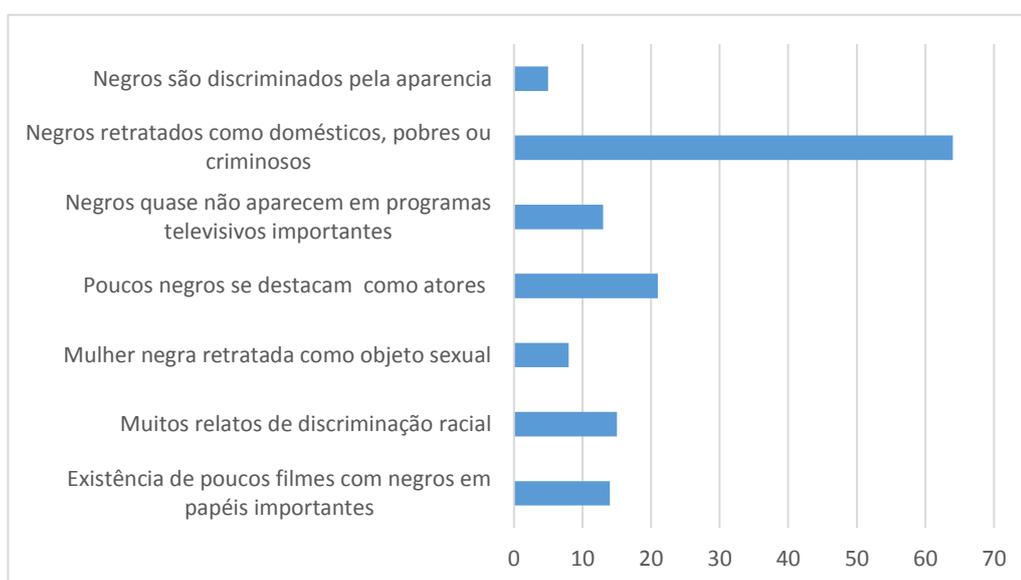
Gráfico 28 - Percepção dos alunos de discriminação racial na mídia



Fonte: Dados da pesquisa (2018)

No gráfico 29 é possível verificar os motivos pelos quais os alunos acreditam que a mídia retrata os negros como inferiores em relação aos demais indivíduos de outras raças. A mídia reproduz os valores da classe dominante e representa um padrão de sociedade em que os negros continuam sendo vistos como explorados, renegados, coadjuvantes da construção da sociedade. (BARROSO, 1988).

Gráfico 29 - Formas como o preconceito racial aparece na mídia na visão dos alunos



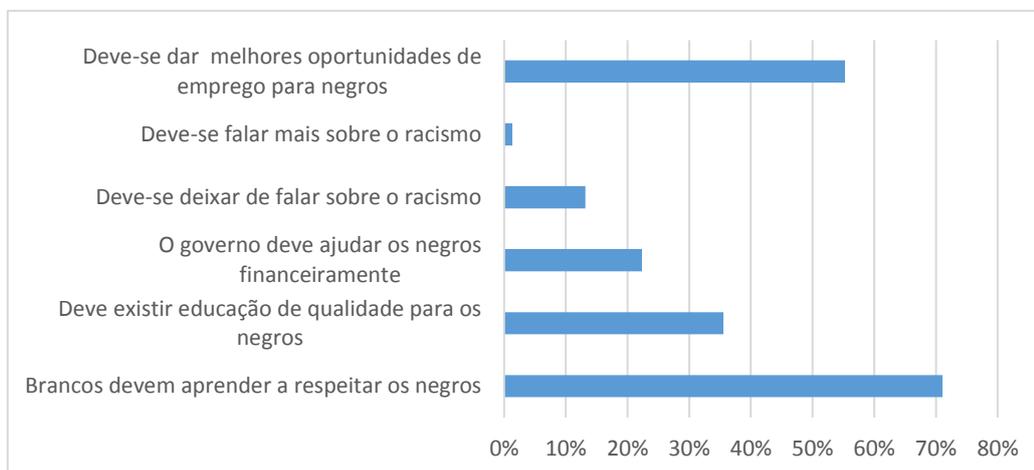
Fonte: Dados da pesquisa (2018)

A partir dos questionários, verificou-se que 45% dos alunos admite acreditar na desigualdade racial, na qual os brancos possuem melhores condições econômicas que os negros, talvez, por esta percepção acreditem que uma das melhores formas de combater o racismo é dar oportunidades de emprego para aumento de renda dos negros. Fazzi (2012) cita que há no Brasil a concepção de que o dinheiro muda a perspectiva racial, embranquecendo aqueles que o tem. Assim, exalta-se que o negro sofre com o racismo tanto por sua aparência quanto por sua condição econômica, a qual, na maioria dos casos, lhe foi herdada através da tardia abertura de espaço social.

Aparece, ainda, nas respostas, a ideia de que ao deixar de falar sobre o racismo isso modificará a realidade. Para muitos, o racismo é visto como falácia e não como problema de ordem social. O combate ao racismo não pode ser feito na omissão do

problema, mas nos debates que devem gerar e desencadear soluções para a mudança de perspectivas que ainda têm sido alastradas.

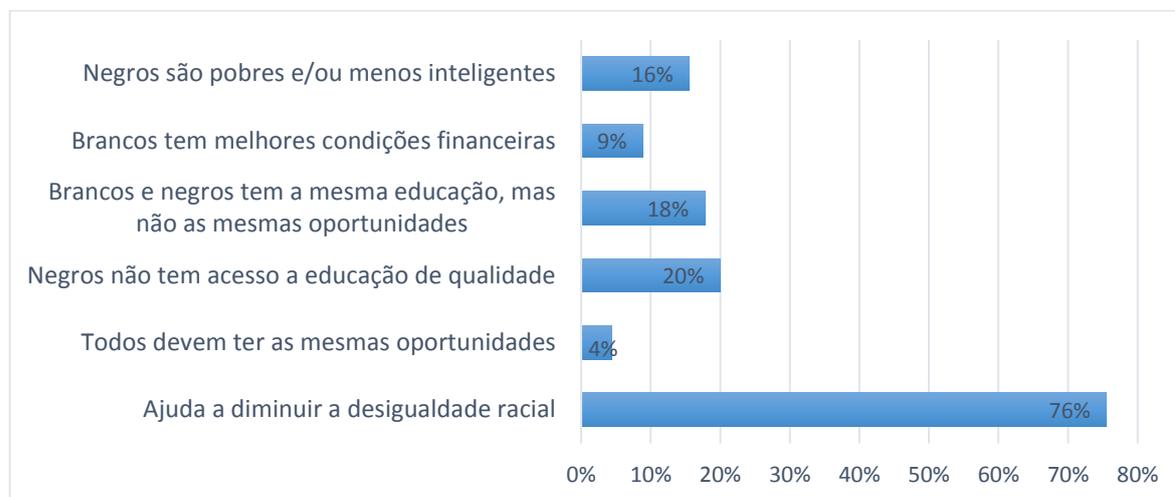
Gráfico 30- Formas de combate ao racismo citadas pelos alunos



Fonte: Dados da pesquisa (2018)

No questionário, 45 alunos concordam com a existência de cotas raciais. O gráfico 31, por sua vez, relata as motivações para essa concordância. Nas falas dos alunos verifica-se que há vislumbre dos alunos sobre a desigualdade entre negros e brancos no que diz respeito às oportunidades sociais e financeiras, mas também observa-se um percentual relevante que atrela ao negro menor inteligência, o qual necessitaria, assim, de facilitação para o ingresso no Ensino Superior e instituições públicas por meio de concursos.

Gráfico 31 - Motivos pelo quais os alunos concordam com a existência de cotas raciais

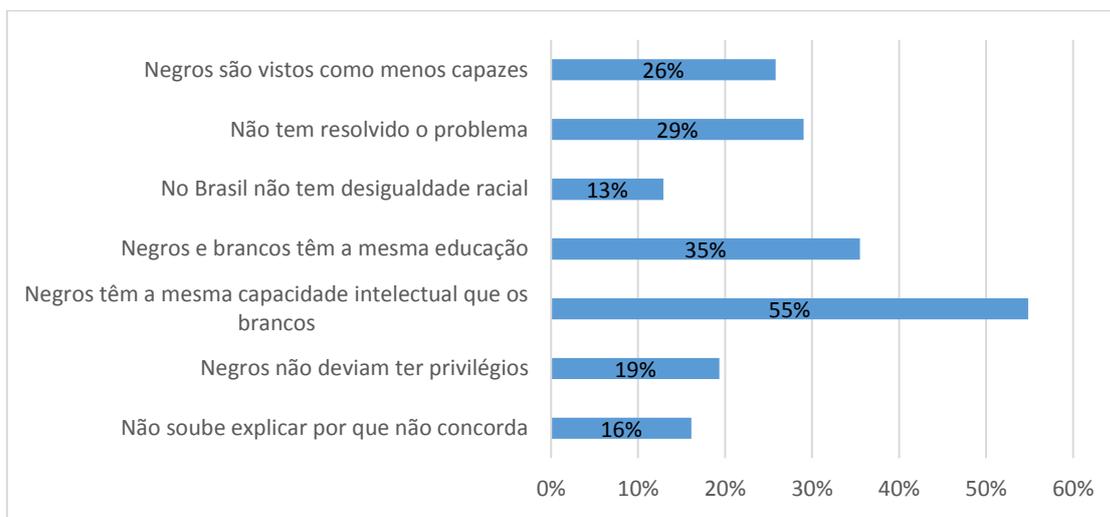


Fonte: Dados da pesquisa (2018)

Percebe-se que os alunos possuem reflexão sobre as desigualdades raciais tanto no cenário econômico quanto social e educacional, mas alguns ainda têm percepções distorcidas sobre o objetivo das cotas raciais. Tal política não surgiu porque os negros são menos inteligentes que os brancos, mas sim como uma forma de dar-lhes oportunidades diversas que lhes foram negadas ao longo do tempo e modificar a imagem do negro na sociedade ao colocá-lo como agente ativo nos postos que dantes pertenciam apenas aos brancos.

Observou-se, também, que 31 alunos que discordam da existência de cotas raciais. Destes, 50% dos brancos, 40% dos pretos, 35% dos pardos e 100% dos morenos não concordam com essa política alegando, em sua maioria, que tem sido dado privilégios para os negros, que a capacidade de brancos e negros são iguais e que as cotas não têm resolvido a problemática racial no país.

Gráfico 32 - Motivos pelos quais os alunos não concordam com a existência de cotas raciais



Fonte: Dados da pesquisa (2018)

As frases citadas pelos alunos demonstram ideologias marcadas pelo ideal meritocrático que deixa de observar as desigualdades sociais construídas ao longo do tempo na sociedade, em grande parte com a contribuição do Estado por falha ao omitir-se diante da desvalorização da população negra que não tinha acesso à educação, emprego digno e condições mínimas para se reposicionar na sociedade após a abolição no Brasil.

Através da visão capitalista do mérito individual negam-se todas as mazelas pelas quais minorias étnicas passaram e ainda passam dentro da sociedade brasileira e nega-se também o racismo, dizendo que este não interfere de forma a impedir o acesso a oportunidades na educação, economia, lazer, cultura, trabalho e outros. Essa visão pode ser observada em falas dos alunos ao passo que dizem não haver desigualdade racial no Brasil e que os negros não deveriam ser privilegiados.

É importante ressaltar que os dados do gráfico demonstram que os alunos enxergam os negros como pessoas que possuem as mesmas capacidades intelectuais que os brancos, contrariando o ideal de inferioridade dotado ao negro no que tange à inteligência. Porém, infere-se que ao ser contrário às cotas por essa motivação, atrela-se o acesso a determinados espaço pela meritocracia, omitindo-se as desigualdades sociais postas ao negro.

Os dados coletados neste estudo sobre cotas raciais corroboram com os achados em pesquisas nacionais realizadas por jornais e revistas de destaque no

país. De acordo com o estudo de Moya (2013), nestas pesquisas cita-se o mérito individual como único recurso a ser utilizado para garantir igualdade, a visão do negro como menos capaz intelectualmente e a qualidade da educação pública como incapaz de prepará-lo para os vestibulares.

As políticas públicas de ação afirmativa surgiram de forma tardia se for levado em consideração todo o processo desumano e discriminatório que os negros percorreram até chegar à atualidade. Imagina-se que se após o fim da escravidão o posicionamento do Estado tivesse sido diferente, a situação não teria se agravado de tal forma. Nisto, cita-se o ideal de embranquecimento e democracia racial, a exclusão dos negros dos processos políticos, econômicos e educacionais, a aversão à imagem do negro e a pouca abertura de oportunidade no mercado de trabalho formal.

A educação de Belo Campo precisa observar e tratar dessa problemática, conscientizando seus educandos sobre a história e sobre a origem de políticas públicas como essas, que certamente não conseguiram acabar com o racismo de forma geral, mas que começa a modificar e abrir espaços sociais para que grupos minoritários possam posicionar-se e desenvolver-se, contribuindo para a inclusão do povo negro em locais que eram pouco vistos e aceitos.

As cotas raciais não indicam que o negro é menos capaz intelectualmente, mas que em toda a sua vida, comprovadamente por diversos estudos e pesquisas nacionais, os negros têm estado em desigualdade em relação aos brancos e essa é uma realidade que necessita de intervenção estatal. Discutir e conscientizar os alunos faz parte de um processo reflexivo e de larga escala na mudança de paradigmas sociais.

Nesta seção percebeu-se que os alunos possuem concepções ainda estigmatizadas sobre a população negra, pouco conhecimento sobre as questões raciais e pouco nível de reflexão sobre as desigualdades entre brancos e negros no país. Apesar disso, conseguem perceber as lacunas sociais em seus cotidianos e a maioria entende a gravidade do problema racial que o Brasil ainda possui.

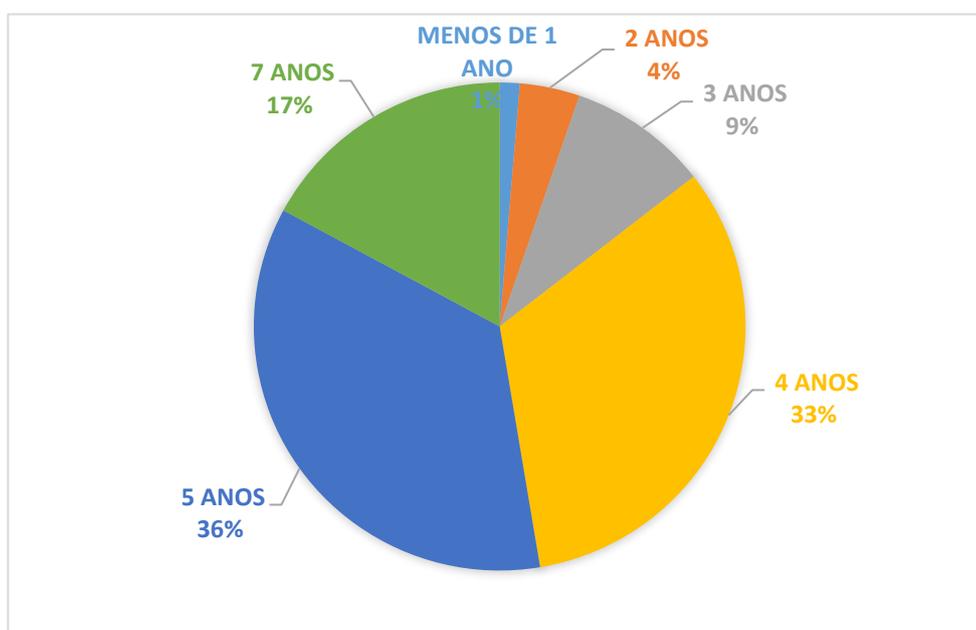
Muitos alunos têm presenciado o racismo e se omitido nas situações por não terem esclarecimento adequado para intervirem nesse ambiente, respaldo que a escola poderia estar lhes dando em seu processo de formação. Para compreender melhor a atuação escolar no ensino sobre questões raciais e no combate ao racismo desenvolveram-se perguntas específicas relacionadas à Educação das Relações

Étnico-Raciais no ambiente escolar do qual fazem parte, as quais serão discutidas no próximo tópico desta seção de análise.

3.1.1.3. A educação das relações étnico-raciais no Ensino Médio

Os alunos que participaram da pesquisa, em sua maioria, têm estudado no colégio desde o 6º ano do Ensino Fundamental. Desta forma, percebe-se que têm propriedade ao falar de suas experiências e vivências na instituição. Como é demonstrado no gráfico 33, percebe-se que a maior parte dos alunos tem entre quatro e cinco anos na escola.

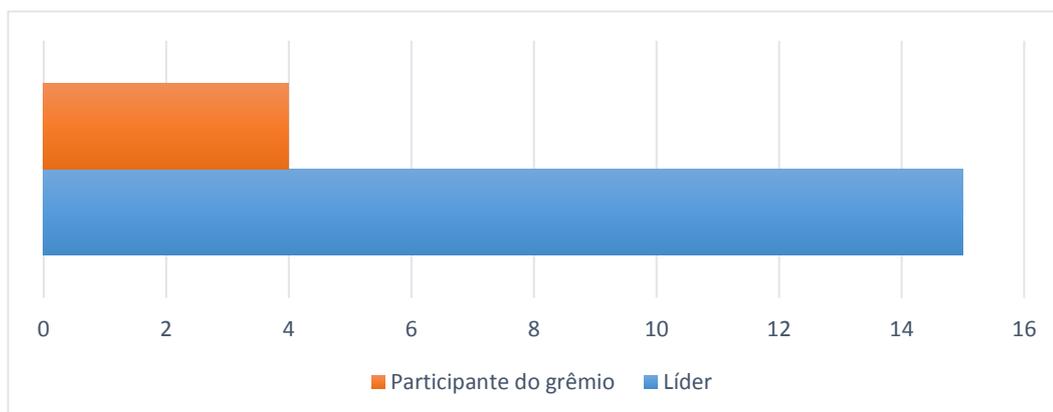
Gráfico 33 - Tempo de estudo dos alunos no CMLL



Fonte: Dados da pesquisa (2018)

A maior parte deles nunca assumiu cargos de liderança de turma ou participou ativamente dos grêmios escolares, apenas 25% dos alunos já estiveram dentro destes grupos (Gráfico 34). Por sua vez, os que participaram, em sua maioria, são pardos e brancos, somando 86,6% dos representantes que foram liderança de turma, 53,85% pardos e 46,15% brancos. Os pretos correspondem apenas a 13% dos líderes de turma.

Gráfico 34 - Alunos que assumiram liderança de turma e/ou participaram do grêmio escolar



Fonte: Dados da pesquisa (2018)

Os alunos foram questionados sobre sofrer racismo na escola, 4 destes afirmaram que o racismo sofrido foi no ambiente escolar, o que equivale a 5% da amostra pesquisada. Porém quando questionados se já presenciaram alguém ser discriminado na escola, o resultado muda drasticamente como pode ser observado no gráfico 35, onde 42 alunos afirmam o fato.

Gráfico 35 - Alunos que presenciaram de racismo no ambiente escolar



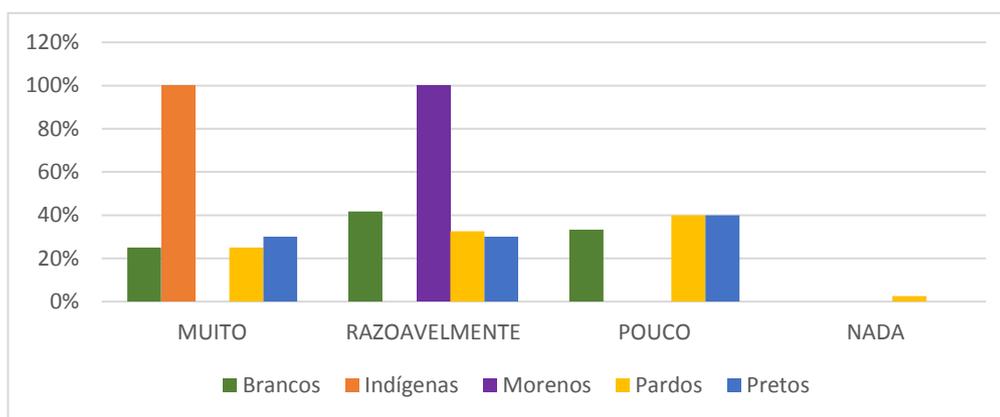
Fonte: Dados da pesquisa (2018)

Ainda, 61% dos alunos relatam perceber discriminação racial para com os negros no Colégio Municipal Leoni Lima. Esses dados sobre o racismo no ambiente escolar são bastantes preocupantes, ao passo que demonstram um problema grave de formação dos indivíduos que ali estudam, os quais, muitas vezes, carregam ideologias concebidas no seio comunitário ou familiar e não têm esclarecimento

devido para mudar pensamentos e ações, como no caso dos alunos que conceituam o racismo como prática errônea, mas assumem-se como racistas.

No questionário, 4% dos alunos afirmam ter tido professores racistas e segundo a maioria dos respondentes, a escola tem contribuído pouco ou razoavelmente para o combate ao racismo.

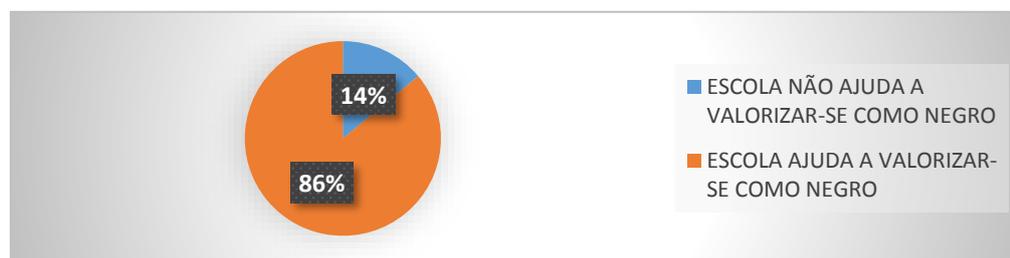
Gráfico 36 - Contribuição escolar no combate ao racismo na visão dos alunos



Fonte: Dados da pesquisa (2018)

Por outro lado, 86% dos alunos que se consideram negros, afirmam que a escola tem os ajudado a se valorizar como tal (Gráfico 37).

Gráfico 37 - Escola e valorização da identidade negra na visão dos alunos negros

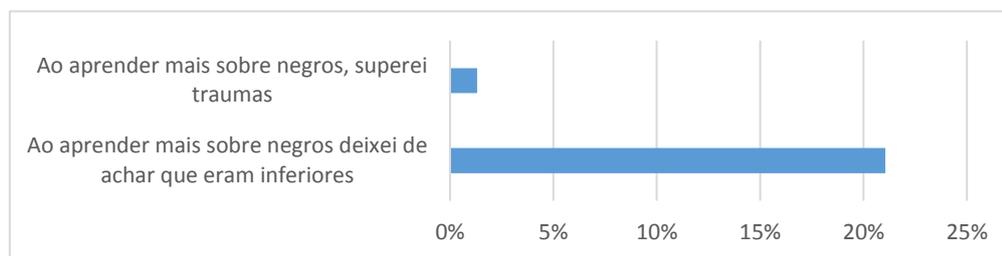


Fonte: Dados da pesquisa (2018)

Dezesseis alunos relataram que tinham a ideia de que os negros eram inferiores, mas mudaram de concepção ao entender mais sobre a história e cultura deles. Neste dado, percebe-se que a ignorância (falta de conhecimento) é um dos fatores de maior influência para a continuidade de preconceito e discriminação racial, demonstrando a necessidade, então, de investimento na formação educacional da

sociedade como forma de se fazer maior reflexão sobre os construtos sociais sobre a população negra para mudar a observância do negro na sociedade.

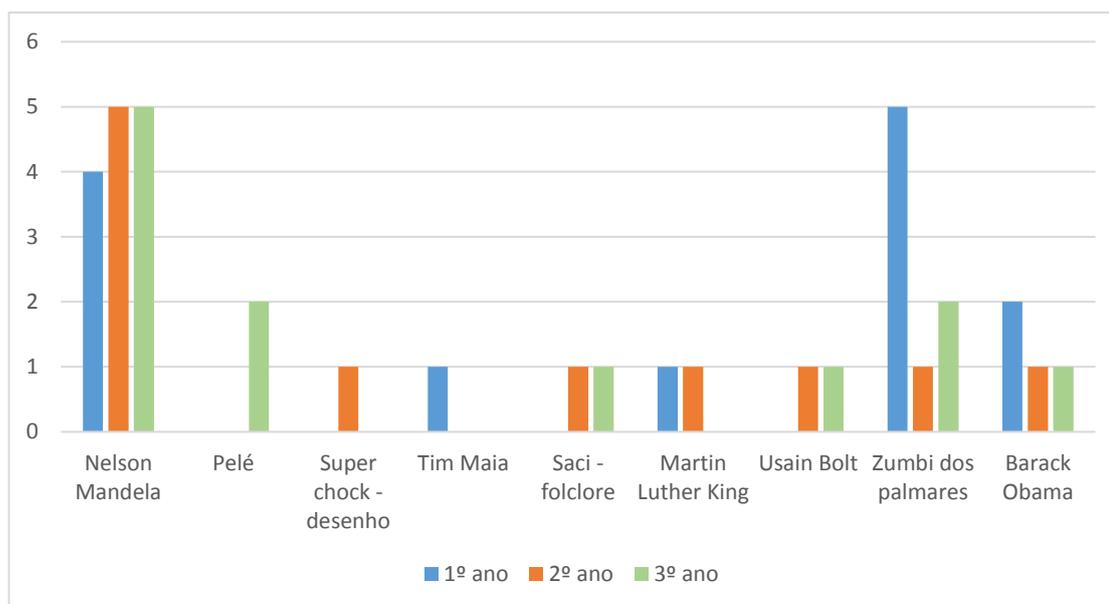
Gráfico 38 - Concepções dos alunos modificadas após intervenção da escola



Fonte: Dados da pesquisa (2018)

Partindo para questões de verificação da existência de contribuição para o conhecimento sobre os negros no Ensino Médio, observa-se que os personagens históricos negros mais citados foram Nelson Mandela, Zumbi dos Palmares e Barack Obama (Gráfico 39). Sobre estes, 89% dos entrevistados não souberam explicar o motivo pelo qual os estava citando. Infere-se que apenas um dos personagens mais citados fez parte da história brasileira. Salienta-se que houve alunos que citaram desenhos animados e personagens folclóricos como personagens históricos, sendo estes, alunos do 2º e 3º ano.

Gráfico 39 - Personagens históricos negros citados pelos alunos

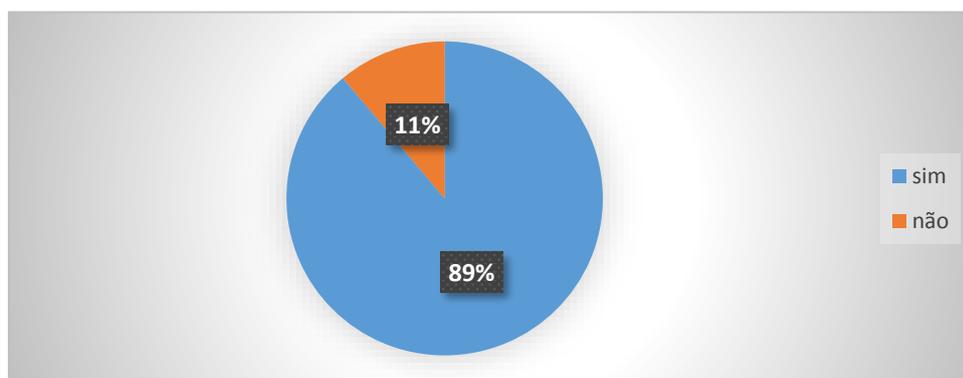


Fonte: Dados da pesquisa (2018)

Observou-se que 48 alunos relataram não conhecer nenhum personagem negro, o que corresponde a mais de 63% dos alunos pesquisados. Através das respostas dos alunos verifica-se a falta de tratamento da história e cultura dos negros em sala de aula, tendo em vista a falta de conhecimento sobre indivíduos negros que se destacaram na construção social e luta ativa pela valorização do negro na sociedade.

Especificamente sobre o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira os alunos citaram já ter visto o assunto no Ensino Fundamental, na disciplina de Cultura Africana. Essa última matéria não está sendo mais lecionada, pois o município a tirou da grade curricular. Dos 89% que afirmou ter visto o conteúdo, 80% cita a disciplina do ensino fundamental como precursora do assunto, enquanto 20% não se recorda sobre a disciplina que fez a abordagem (Gráfico 40). Por sua vez, 70% relataram conhecer a capoeira como jogo africano e os 30% restantes relataram não ter ciência de nenhum jogo ou brincadeira africana ou afro-brasileira, demonstrando que a temática não incluiu ensinamento sobre uma das práticas desportivas e culturais marcantes e conhecidas da população negra.

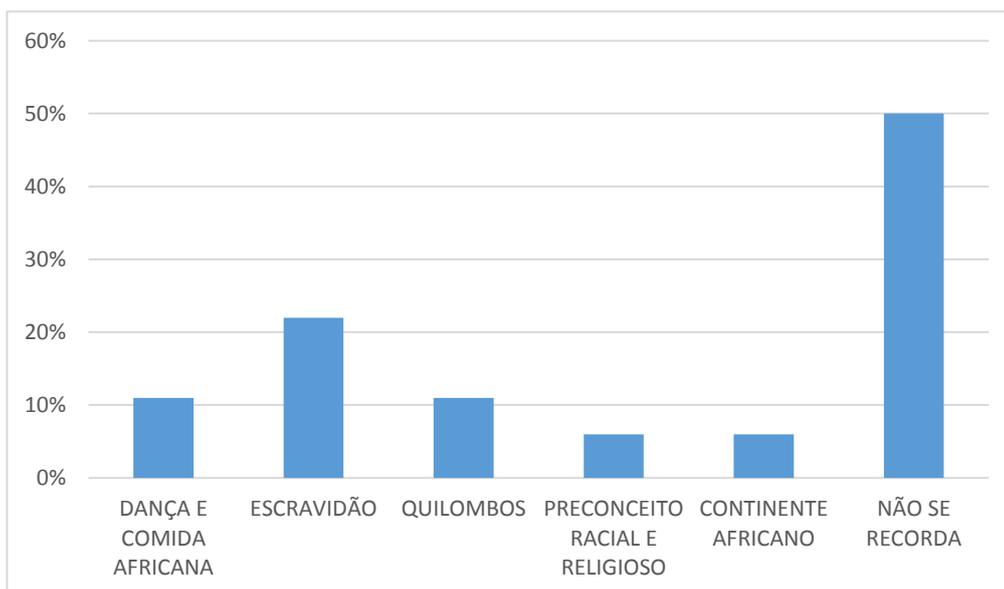
Gráfico 40 - Alunos que estudaram sobre história e cultura afro-brasileira



Fonte: Dados da pesquisa (2018)

No gráfico 41, percebe-se que os temas abordados sobre história e cultura africana no Ensino Fundamental, neste colégio, versaram sobre escravidão, danças e comidas africanas, preconceito racial e quilombos. Percebe-se que a maioria dos alunos não se recorda dos conteúdos abordados, porém afirmam saber que já lhes foi ensinado ao recordar-se do nome da disciplina.

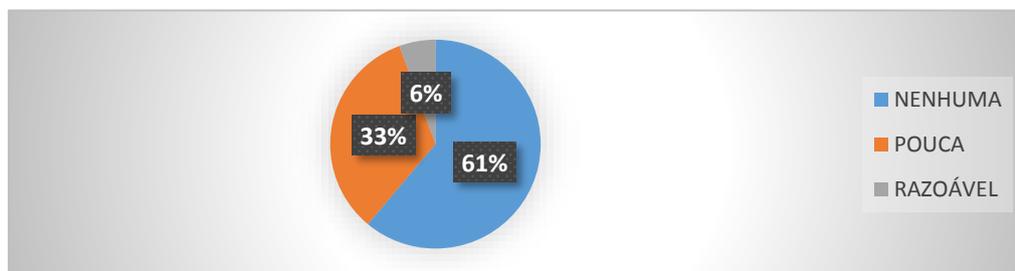
Gráfico 41 - Temas abordados sobre a história e cultura africana e afro-brasileira segundo os alunos



Fonte: Dados da pesquisa (2018)

Diante deste cenário foi perguntado aos alunos se estes acreditavam que a escola estaria contribuindo para o conhecimento sobre história e cultura africana e afro-brasileira. Segundo 61% dos alunos entrevistados a escola não tem dado nenhuma contribuição para esse aprendizado, somado aos alunos que disseram que tem sido pouca, têm-se um resultado de 94% de alunos que consideram insuficiente. Os demais alunos relatam que tem contribuído de forma razoável (Gráfico 42).

Gráfico 42 - Contribuição da escola para conhecimento da história e cultura africana e afro-brasileira segundo os alunos



Fonte: Dados da pesquisa (2018)

Diante dos relatos dos alunos verifica-se que há necessidade emergencial do trabalho formativo sobre as questões e relações raciais no ambiente escolar para combate ao racismo e ensino sobre a população negra, sua história e sua cultura. Nos

dados coletados observa-se um processo educacional que não tem inserido a temática nas aulas, debates ou projetos, bem como uma gestão omissa aos acontecimentos que afligem os alunos no ambiente escolar, situações que carecem de maior observância dos agentes envolvidos. Entretanto, com vistas a obter compreensão sobre os relatos fechados dos alunos nos questionários, o próximo tópico de análise se debruçará sobre as entrevistas realizadas com os educandos, buscando ampliar o debate e obter relatos subjetivos sobre o ensino que têm recebido e suas experiências individuais e coletivas no ambiente em questão.

3.1.2. As entrevistas

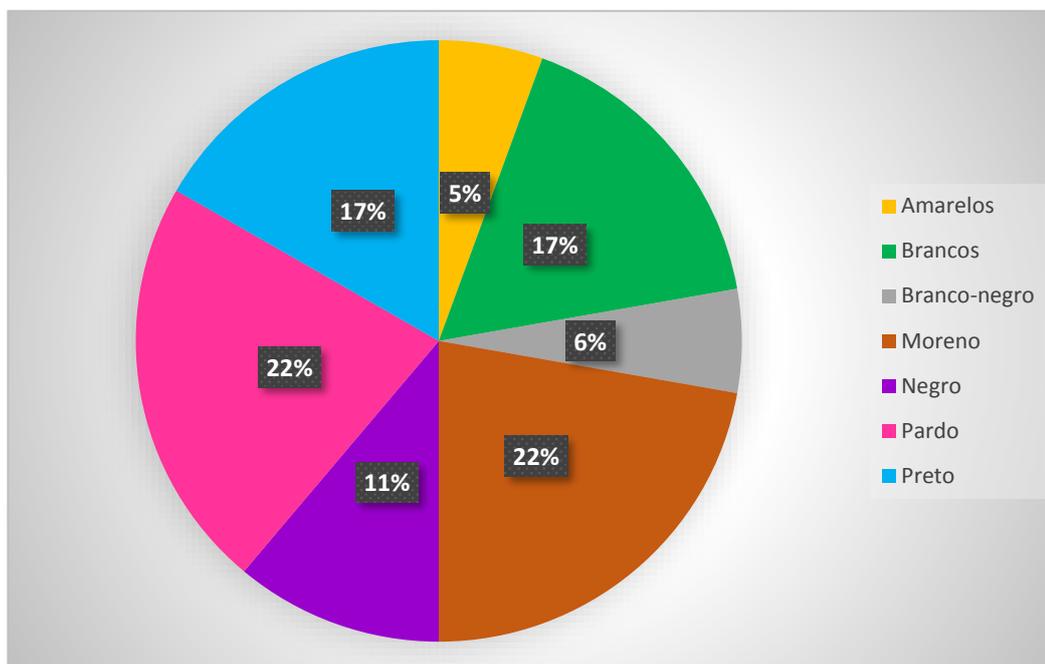
3.1.2.1. Concepções sobre raça/cor

A coleta de dados junto aos alunos se mostrou muito produtiva. Conhecer a realidade e suas concepções ao entrar em contato com o mundo destes foi muito importante para compreender as potencialidades e os desafios que o campo educacional têm a enfrentar. Isso, para corresponder às expectativas e às necessidades de uma educação com base de formação consciente dos problemas e despertadora para a reflexão buscando melhorias nas relações sociais. Assim, a análise dos dados a seguir traz a caracterização dos alunos, suas perspectivas e suas ideias sobre a temática das relações étnico-raciais.

Foram entrevistados dezoito alunos, cinco do 1º ano, três do 2º ano e dez do 3º ano. Salienta-se que outros alunos foram convidados a participar desta etapa, mas não receberam autorização dos pais ou não quiseram ser entrevistados. Na etapa de entrevistas as mulheres corresponderam a 61% dos participantes (onze indivíduos).

Em relação à cor/raça foi possível perceber que 8 alunos se declararam de forma diferente da afirmada nos questionários. Uma aluna que havia se declarado indígena mudou sua raça/cor para branca, três alunos pardos se declararam como morenos, dois alunos pretos se declararam como negros, uma aluna branca declarou-se como amarela e um aluno, em especial, se declarou pertencente a duas classificações - o aluno denominado como AL11BN (Aluno número 11, branco e negro).

Gráfico 43 - Declaração de raça/cor pelos alunos na entrevista



Fonte: Dados da pesquisa (2018)

Essa contradição quanto à resposta dada no questionário e na entrevista, revelando 44,4% de alunos com auto declaração de cor/raça diferente da adotada no questionário, demonstra que os alunos possuem dúvidas à classificação por raça/cor tanto para se identificarem, quanto para identificarem outros indivíduos como pertencentes a determinada raça/cor, definindo-se, muitas vezes pela opinião alheia. Esse dado revela também a pouca discussão existente sobre o tema na escola, fazendo com que os alunos desconheçam os termos empregados para a declaração de cor/raça adotado no país. Um exemplo disto é a declaração de uma aluna como amarela, desconhecendo que termo é utilizado para identificação dos indivíduos chineses, coreanos e japoneses, grupos em que a aluna não se insere.

O educando AL11BN em questão afirma que entende-se como branco por sua cor de pele, mas considera-se negro por sua descendência. Esse fato tende a demonstrar um discurso dúbio e que pode ser isto de forma circunstancial. Isso, porque na entrevista, em determinados momentos o aluno traia sua ideia de ser negro ao inferir frases como “os negros são iguais a gente”. Tendo pais negros, o aluno em questão pode adotar essa ideia de raça, também, para não se sentir racista ou

negando sua descendência. Mas, analisando-se suas respostas como um todo, percebe-se que “prefere” ser branco.

Verifica-se nas respostas dos educandos a falta de debate sobre as distinções raciais, a diversidade de povos e também o percurso histórico-ideológico que trouxe-nos a essa realidade de nomenclatura racial, atualmente, adotada pelo IBGE (2013). Ao passo que os alunos percebem-se a cada momento como pertencentes a grupos raciais diferentes emerge-se a visão de que a formação identitária destes não foi fundamentada e que não há auxílio educacional nesse sentido, o qual tende a ser fomentador do fortalecimento de identidade individual e coletiva ao promover conhecimento e conscientização articulando cultura e educação (GOMES, 2003).

Hall (2006) afirma, ainda, que o reconhecimento identitário se dá relacionado à cultura, como construção histórica de como se é representado ou observado pela sociedade. Essa aceitação produz efeito direto nas relações sociais e no posicionamento do indivíduo diante da sociedade e das situações cotidianas. Sendo assim, a construção da identidade é um processo importante que deve ser levado em consideração dentro dos espaços escolares de educação básica, nos quais os indivíduos passam em torno de 17% de suas vidas, segundo a expectativa de vida dos brasileiros, 76 anos segundo dados de pesquisa (IBGE, 2018).

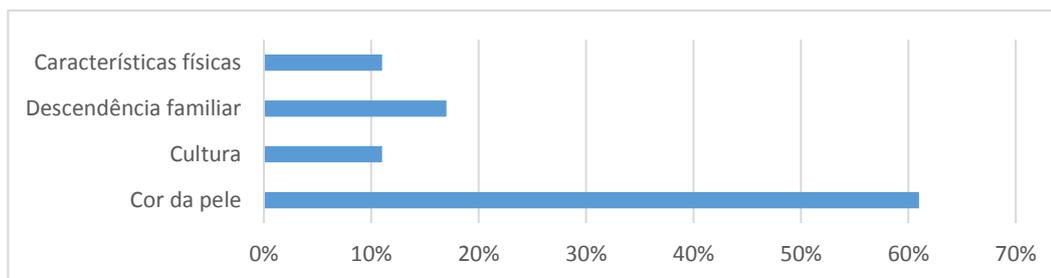
Considerando os morenos, também como negros, percebe-se que 72% dos entrevistados são negros, mas apenas 39% se considerou como tal. O conceito de raça é carregado de aspectos herdados da cultura e história social que atravessa gerações, imputando características interiores através de características visuais (FAZZI, 2008). Desta forma, justifica-se o racismo e também a fuga de muitos indivíduos de suas pertencas raciais a fim de resguardarem-se do preconceito, ou mesmo, sentirem-se menos inferiores do que a sociedade dita aos negros. Ainda, o tratamento diferenciado dispensado ao negro nos espaços sociais pode gerar essa fuga (BERTOLDO, 2014).

Segundo Schwarcz (2012), a não determinação das distinções raciais dá margem para a legitimação do racismo através de características fenotípicas. Essas características, por sua vez, traduzem-se em marcas de estigmatização tornando-se fontes de ofensa e exclusão, situação chamada de “preconceito de marca” por Oracy Nogueira(2006), o qual diferencia este preconceito daquele originado no fato da descendência negra, para a pura observação das características físicas e visuais. Para

a autora, a distinção racial no Brasil é relacional, variando de indivíduo para indivíduo a depender do tempo, espaço e situação.

Na tentativa de fazer um aprofundamento no conceito de raça dado pelos alunos nos questionários, o questionamento foi, novamente, realizado na entrevista. Os alunos foram sucintos em suas respostas e em suma maioria, houve utilização de cor de pele como indicativo de raça na fala de 61% dos alunos respondentes (gráfico 44). Isto revela que a característica mais percebida como marcadora da raça é a cor de pele, criando a identificação que tem sido base para o racismo e a discriminação racial como se a cor denotasse ao ser inferioridade ou superioridade genética, intelectual, física e moral.

Gráfico 44 - Concepção de raça - entrevista dos alunos



Fonte: Dados da pesquisa (2018)

O aluno AL11BN considerou raça como “uma palavra utilizada para a divisão entre negros e brancos”, reafirmando as distinções pregadas culturalmente na sociedade. Ideia que se inseriu no embate racista para disputa social de grupos raciais. O discurso racista teoriza, na maioria das vezes, apenas duas raças humanas: branca e negra. Nesse discurso, brancos possuem superioridade em relação aos negros e a sociedade o vem reproduzindo nos espaços sociais. Na frase do aluno, observa-se a presença da ideia de divisão racial que encontra-se em discursos de hierarquização de raças utilizado por muitos para exaltar o branco e denegrir o indivíduo negro.

Segundo Santos (1983), em sociedades como o Brasil, com uma vasta gama étnico-racial, a ideia de raça passou a exercer funções simbólicas de valor e estruturação de classes. Ao negro, desde o período de formação do país, a ideia do ser submisso e destinado ao trabalho servil por suas características inferiores para o intelecto e voltadas ao serviço braçal e menos reflexivo. Ao branco a condição de

destinado à superioridade econômica e social por sua representação de padrão em quesito de inteligência, beleza e comportamento. Salienta-se que, muitas vezes, ensinamentos de racismo surgem nas próprias famílias, ao passo que desde cedo os indivíduos aprendem que o negro é diferente do branco com tom de negatividade.

A aluna AL14Pr, por sua vez, faz o seguinte relato: “raça é a etnia de um indivíduo. Na verdade, eu considero raça como só uma, a raça humana. Mas aí as pessoas são divididas em cores, né? Negra, branca, parda...”. O relato da aluna demonstra uma percepção que corrobora com os estudos brasileiros que indicam a divisão humana por cor de pele como forma de perpetuar o racismo que vai se remodelando, carregando estereótipos a determinados grupos humanos.

De acordo com Guimarães (2003) a categorização de pessoas por cor está diretamente ligado ao ato de indicar superioridade ou inferioridade de determinado grupo, gerando desigualdade e segregação. A fala da aluna demonstra compreensão dessa realidade social.

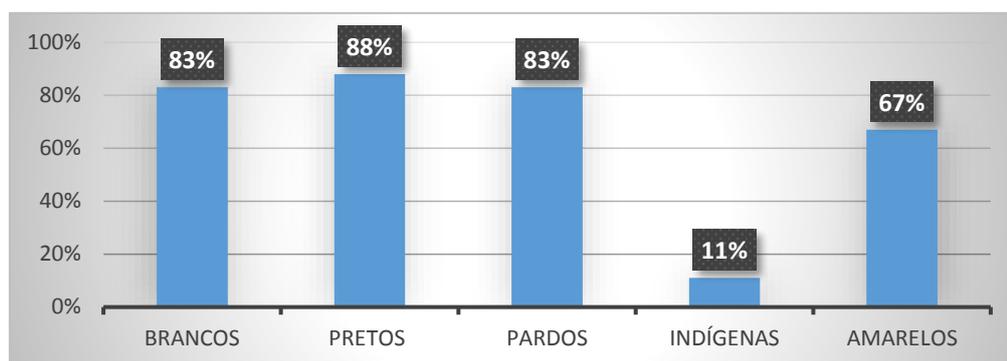
Schwarcz (2012) cita que a pele branca é vista como sinônimo de qualidade social, além de denotar superioridade a um grupo. Ainda percebem-se olhares distintos sobre o indivíduo de pele negra e o indivíduo de pele branca. Devido a desigualdades raciais e pensamentos cultivados na sociedade por tanto tempo ao olhar-se para um branco muitos acabam o pré-conceituando como o indivíduo de melhores posses financeiras, maior grau de escolaridade, melhor cargo profissional, entre outros. Enquanto ao olhar-se para um indivíduo com cor de pele negra imagina-se o contrário pensado ao branco e apresentam-se visões de que pode ser um criminoso, uma pessoa violenta, tendo-o como suspeito potencial em situações policiais entre brancos e negro.

Quando a aluna teoriza sobre raça ser apenas uma, a raça humana, percebe-se a ideia de espécie adotada pela aluna para essa constatação. Ainda, pode-se verificar, reflexivamente, a ideia de raça como construção social na fala dela, mesmo que não tenha conceituado o termo com estas palavras. Infere-se que a aluna em questão demonstra ter observância diferente da maioria dos alunos sobre o termo, observando-o de forma mais crítica.

Na entrevista perguntou-se aos alunos como identificavam pessoas pertencentes a cada uma das classificações utilizadas pelo IBGE para raça/cor. Como resultado verificou-se a caracterização por cor de pele como característica principal

com exceção dos indígenas que são reconhecidos pela maioria dos alunos devido ao modo de vida e cultura (50%) e dos amarelos em que 28% afirmaram não saber definir nenhuma característica. Nas demais classificações, a cor de pele é a característica citada por mais de 80% dos alunos, em especial a dos pretos, adotada por 88% dos respondentes.

Gráfico 45 - Observação dos alunos da cor de pele como característica para identificação de raça



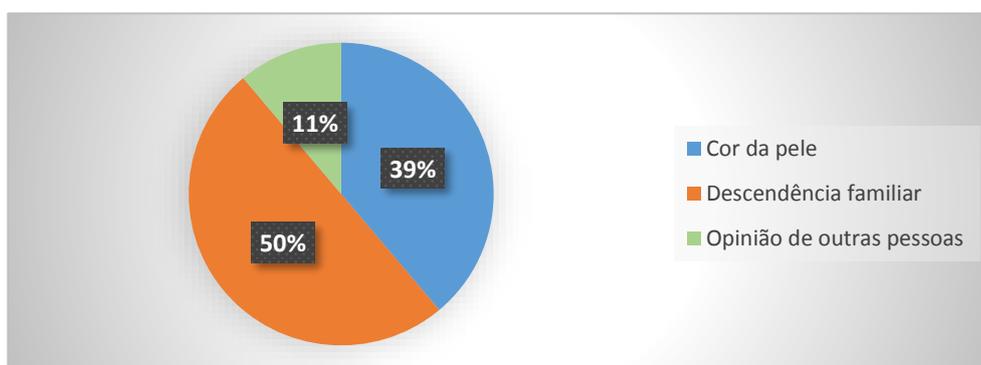
Fonte: Dados da pesquisa (2018)

Esses dados reforçam a ideia defendida por Munanga (2000), de que a cor de pele é um fator visto como primordial para divisão de raças. Ainda, funciona também como marca de representação estigmatizadora (TELLA, 2008) e segregação social (GOFFMAN, 1988), sendo necessário dizer que a cor de pele representa a manutenção do racismo que cria e recria formas de retratar os negros como providos de características desprezíveis (OLIVEIRA E SANTOS, 2015) quando não desumanas.

Verifica-se então, que as pessoas buscam o tom de pele para definir e caracterizar o outro. Isto, muitas vezes, marca as relações sociais e credita racismo com maior intensidade a depender do grau de cor que a pessoa possui: quanto mais escuro o tom de pele, maior aversão empregada (ABRAHÃO, 2006).

Um dado contrastante é que apesar de identificar outras pessoas pela cor de pele, 50% dos alunos respondeu que define-se pela descendência familiar (Gráfico 46). Porém, mesmo tendo descendência negra, por parte do pai, mãe ou ambos, muitos preferem definir-se como pardos ou, até mesmo, brancos, demonstrando que, na verdade há maior consideração pela cor de pele que pela descendência.

Gráfico 46 - Característica observada pelos alunos para autodefinição de raça/cor



Fonte: Dados da pesquisa (2018)

Neste quesito, para explicar o motivo pelo qual identifica-se por descendência familiar, o aluno AL11BN faz o seguinte relato:

Eu me considero negro porque minha mãe é negra e meu pai é negro. E vindo disso, de todos os lados da família, paterna e materna, percebo minha descendência como negra. Mas possuo a pele branca, então me classifico como pertencente tanto ao grupo dos brancos quanto ao grupo dos negros, mas entendo raça como grupo de descendência familiar.

Percebe-se, desta forma, que há dúvida na fala dos alunos, que como este, identifica-se pela descendência, mas identifica outras pessoas pela cor de pele, não chegando a um consenso do que, de fato, significa raça para eles, apesar de demonstrarem ter clareza sobre a divisão e desigualdades raciais na sociedade. No relato do aluno reafirma-se que o racismo procura como marca a cor de pele para indicação daqueles que devem ser tidos como inferiores ou superiores, tendo em vista que, se apegasse-se à origem como marcadora de genes mais ou menos evoluídos teria-se a descendência como indicador principal de pertença racial. Como base para essa reflexão têm-se, também, outro trecho da entrevista na qual este aluno diz ter sido alvo de racismo na escola por ser “branco demais”.

Todos os alunos entrevistados relataram sentir-se orgulhosos da raça/cor que possuem, mas 16,6% admitiram que já se sentiram desconfortáveis por pertencerem a tal raça, sendo dois pretos (AL7Pr e AL13Pr) e um branco (AL8B). No questionário, por sua vez, o percentual correspondente ao número de alunos que se sentiu desconfortável por ser negro ficou em torno de 11%.

Quando questionados sobre sentirem-se excluídos, um moreno e um preto diferentes dos respondentes anteriores afirmaram o sentimento, os alunos AL3M e o aluno AL14Pr. Ainda sobre esse assunto, a fala da aluna AL7Pr, também quilombola, chama atenção ao fato de se sentir desconfortável em um ambiente por causa da raça a qual pertence,

Eu cheguei num lugar e só tinha brancos. Aí você se sente inferior à essas pessoas. Foi uma palestra e tinha mais gente branca, aí quando eu cheguei todo mundo olhou.

Muitos acham que somos escravos, mas morar no quilombo é conservar a cultura dos antepassados que foram escravos e criaram o quilombo. Hoje têm muitas pessoas que buscam resgatar essas culturas e valores, não deixar que sejam esquecidas. Temos samba de roda e capoeira, que faz parte da cultura negra.

A resposta da aluna negra e quilombola demonstra uma realidade experimentada por muitos indivíduos nos ambientes sociais, deixando claro que ainda há estigmatização sobre o negro e sobre sua representação na sociedade. Esse relato pode demonstrar, também, o motivo pelo qual a aluna não quis se definir como quilombola no questionário, mas na entrevista assumiu-se como pertencente à comunidade. Outro ponto a ser acrescentado nesta reflexão é o de que a aluna assumiu se sentir inferior em determinado momento por ser negra, um sentimento que ainda martiriza muitos da população negra que têm seu cotidiano sobrecarregado de más inferências sobre sua pertença, sua cor, sua imagem, sua moral, sua inteligência e seu comportamento. Salienta-se que nas últimas décadas tem crescido o movimento para ressignificação do ser negro, porém diante das desigualdades, da formação social e familiar e das situações de racismo que muitos ainda enfrentam é difícil construir tal percepção até mesmo sobre si.

O preconceito sofrido e revelado nessas palavras da aluna demonstra a importância do trabalho das relações étnico-raciais no processo educacional a fim de desmistificar esses conceitos e fazer com que os alunos sintam-se confortáveis com suas culturas, imagem e identidade.

Essa atitude dotada de pré-concepções sobre os quilombolas aparece em diversas falas de alunos nas entrevistas. O aluno AL11BN, por exemplo, afirma:

Como disse quando a gente já vê, a gente já sabe: “ah é do Bomba!” É uma frase que a gente já pensa, mas que de certa forma é discriminando quem mora lá.

Ainda, o aluno AL13Pr diz sobre uma situação que presencia com frequência: “Esses negros quilombolas do Bomba ‘é’ tudo ousado!”. E a aluna AL6M demonstra a seguinte ideia sobre o quilombo:

Eu imagino assim que os quilombolas eram os escravos e que eles vivem lá em montanhas e cavernas (risos). Eu imagino isso, mas eu não sei direito como é lá.

A aluna AL1B também fala em relação aos quilombolas:

Os mais velhos falam que até hoje moram pessoas que eram descendentes de negros nesse quilombo. Acredito que eles se sintam refugiados no lugar deles lá.

Essas falas carregadas de estereótipos, preconceitos e estigmas fazem com que o sentimento de rejeição pela cultura e história negra seja ampliado, tanto por parte de quem é da comunidade quanto de quem não é. Percebe-se um imaginário dotado de preconceitos e discriminação sobre os moradores do Quilombo do Bomba citando sua pertença racial, a ideia de modo de vida pouco civilizado e sua ancestralidade. Assim, deve-se haver trabalho pedagógico direcionado a fim de mostrar aos alunos a realidade que faz parte da história do município, fazendo-os refletir sobre suas concepções e passar a perceber o quilombo como fonte de cultura e historicidade.

Guimarães (2004) aponta para o fato da existência contínua de desqualificação do negro a fim de perpetuar a superioridade do branco. A visão deturpada de um ser humano por sua cor demonstra que a sociedade não superou a história de mazelas sociais e continua doente.

Ainda, situações de racismo revelam-se no depoimento do aluno AL13Pr,

Já me senti desconfortável sim, pelo fato de me chamarem de macaco e de várias outras coisas como neguinho. Por causa disso! Só que nunca me abalei, não. As pessoas sempre fazem isso comigo, mas eu não ligo mais.

O aluno em questão demonstra ser alvo de uma das ofensas mais comuns nos atos de racismo na qual refere-se ao negro como um animal, dotando-lhe de selvageria e inferioridade no que tange à intelectualidade, comportamento social e moral. Neste relato do aluno, percebe-se que nas ofensas há a clara intenção de desmerecimento ou tentativa de fazê-lo se sentir inferior em determinado contexto. Segundo o aluno, com o passar do tempo essas situações passaram a ser mais fáceis de lidar, tendo em vista seu amadurecimento sobre a questão e sua força individual de decidir-se não ser abalado. Porém, percebe-se, também, que no fim de sua fala o

aluno cita: “sempre fazem isso comigo, mas eu não ligo mais”, demonstrando que ainda precisa conviver com atos racistas constantes em seu dia a dia.

Os alunos AL13Pr e AL7Pr são do 2º ano, um da comunidade quilombola e outro não. Seus relatos demonstram que a realidade do racismo é presente no cotidiano desses alunos, como deve também ser no de outros que preferiram não admitir ou se acostumaram a achar normalidade nas práticas racistas. Também foi possível perceber nas entrevistas que alunos que antes não relataram terem sido vítimas de racismo e preconceito racial, o fizeram na entrevista, como no caso da aluna quilombola.

Outro relato importante nessas questões refere-se ao motivo do desconforto sentido pela aluna AL8B, a qual citou sentir-se mal por ser branca quando se lembra das histórias de sofrimentos causados aos negros por pessoas da mesma raça que ela. Saliencia-se que a aluna foi a única a admitir o desejo de ser de outra raça/cor. Interessante perceber um raciocínio de tal reflexão, apesar de haver a possibilidade de que a aluna tenha sido influenciada a responder de tal forma por já ter tido acesso ao questionário e ter ciência do tema que iria ser abordado na entrevista. Por outro lado, foi possível ver a expressão de sentimento na fala e na expressão corporal da aluna, demonstrando verdade no relato.

O sentimento de tristeza pelas atrocidades adotadas para a perpetuação da superioridade de raças tenderia a modificar inúmeras concepções sobre os negros, levando os indivíduos a repensar atitudes e posturas racistas. Mas, infelizmente, essa consciência não atinge grande parte da população, que decide, cotidianamente, omitir-se ou defender o ideal de discriminação e segregação racial.

Os pesquisados revelam que o sentimento de exclusão racial os acomete no ambiente escolar, sendo estes 11%. Segundo a aluna AL3M,

Me chamavam de preta, porque eu sou morena. Ficava muito triste!
Foi na escola e a gente estava no intervalo. Em momentos de brincadeiras eu era deixada de lado.
Eu estava brincando e não me deixaram brincar mais, acho que era por causa da minha cor.

O aluno AL18M relata:

Eu estava na escola com meu amigo e fui chamado de preto e macaco por outros alunos. Eu segui em frente, né?!
Falei que tinha orgulho da minha cor e minha raça, mas me sentia mal por ser observado dessa forma, como se fosse diferente das outras pessoas.

Nesses relatos uma realidade marcante da vida dos alunos que precisam aprender a lidar com traumas como esses e não verem a situação ser modificada. Nisto, revela-se também a ideia de negação da pertença, ao passo que se definem como morenos, identificando-se como “mais claros” a fim de não se sentirem inferiores ou imaginarem-se fora da realidade na qual tem sido postos nos casos de racismo que sofreram.

Os alunos ainda relatam que sofrem por brincadeiras que envolvem sua raça/cor no ambiente escolar. 44% dos entrevistados, sendo das raças amarela, branca, negra, morena, parda e preta relatam que são alvos constantes de brincadeiras deste tipo. As ditas brincadeiras e provocações fazem alusão à cor de pele com tom de deboche, como “branquela”, “leite azedo”, “pretinha”, “neguinha do cabelo inchado”, entre outros. Os alunos dizem se sentir mal com isso, mas relevam muitas situações entendendo que é apenas um modo de brincar, não querendo ferir de verdade.

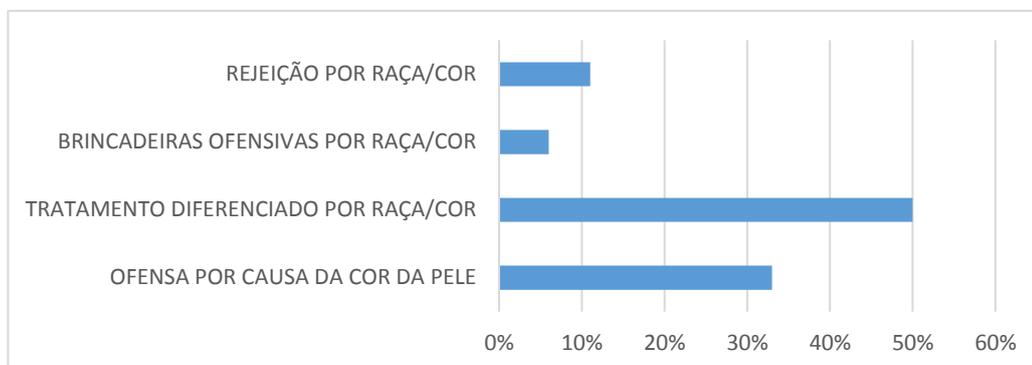
No que tange ao sentimento em relação à própria imagem, 17% dos alunos relatam não se sentir bem com sua aparência física, um amarelo, um negro e um branco. A aluna branca pelo sentimento de aversão às atitudes tomadas, historicamente, pelos que faziam parte de sua raça e por sofrer com brincadeiras em relação à sua cor de pele; a aluna amarela por não gostar das brincadeiras feitas em relação à sua cor de pele e seu peso e; a aluna negra por seu cabelo e seu peso. Apesar de este resultado ser pouco expressivo, percebe-se que a negação da aparência física como ideal relaciona-se diretamente aos traços da raça/cor, os quais são alvos de olhares ou brincadeiras que ferem emocionalmente os alunos em questão.

A premissa de que o negro tem origem, atitudes e características ruins não se dá apenas pela criação individual, mas pela cultura social que foi criada ao longo do tempo e reforçada pela mídia. Assim, além de receber influência direta dos círculos de relações sociais que frequentam, os indivíduos são também influenciados pelo ideal midiático de corpo magro, pele branca, cabelos lisos e olhos claros, que ainda aparecem nos filmes, novelas, concursos de beleza, entre outros.

No conceito adotado para discriminação racial pelos alunos entrevistados (gráfico 47) percebe-se semelhança no que diz respeito ao conceito dado ao racismo. A diferença adotada é que para discriminação racial surge a resposta com a palavra “brincadeira”, demonstrando que parte dos alunos possui uma ideia mais branda sobre

discriminação racial, enquanto percebem o racismo como uma situação mais agressiva.

Gráfico 47 - Conceito de discriminação racial pelos alunos

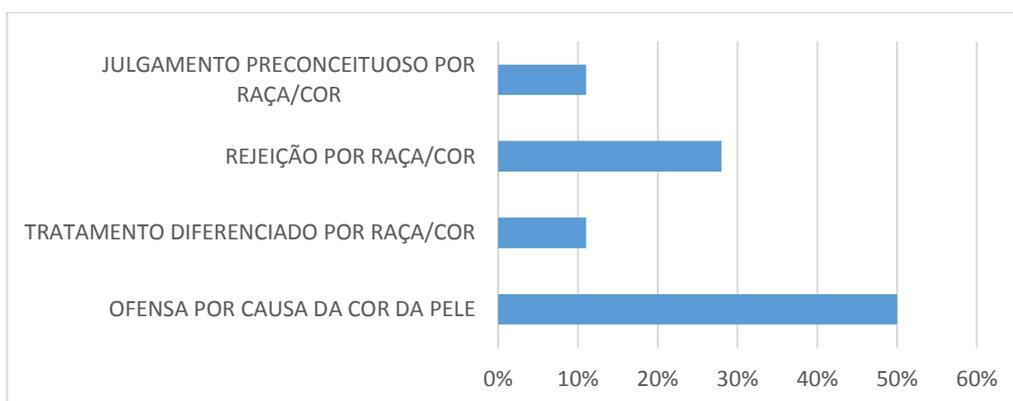


Fonte: Dados da pesquisa (2018)

Observa-se que os alunos enxergam as situações de discriminação racial, em geral, como aversão ao outro por causa da sua cor de pele, reafirmando esta como precursora do olhar diferenciado ao negro na sociedade.

Na entrevista foi pedido para os alunos conceituarem o termo racismo em busca da compreensão do que para eles significam as práticas racistas. No gráfico 48 têm-se as representações de situações consideradas como racismo pelos alunos, tendo 50% destes citado ofensa por causa da cor da pele como conceito vigente da ideia de racismo.

Gráfico 48 - Conceito de racismo dado pelos alunos



Fonte: Dados da pesquisa (2018)

As definições citadas pelos alunos corroboram com os conceitos de racismo adotado por diversos autores, os quais trazem a aversão a indivíduos de determinada raça/cor como fonte de discriminação e violência em suas variadas formas (BERTULIO, 2001; WEDDERBURN, 2007). O racismo, ainda, mostra-se nas atitudes direcionadas a fim de manter dominação e segregação, garantindo privilégios e espaços sociais (SANTOS, 2014). Desta forma, apreende-se que os alunos adotam o senso comum para denotar características ao termo, tentando se aproximar ao máximo da realidade que enxergam e que muitos vivenciam.

Um dado importante a ser discutido é que 9% dos alunos declarou-se racista. Como forma de compreender essa afirmação, os alunos declarantes foram convidados à entrevista. Destes, apenas três puderam participar do estudo através desta técnica de coleta de dados, sendo assim quando questionados sobre o ser racista - após conceituarem o que sobre suas visões é racismo -, confirmaram a declaração.

Destes alunos um declarou-se como pardo e dois como morenos, ressaltando que não se consideram negros. Dois deles não souberam explicar por qual motivo se consideram racistas, mas continuaram afirmando a pertença ao grupo. No caso do AL9M têm-se seu relato:

Ser racista é ser uma pessoa que quer rebaixar a outra de uma certa forma, que só pensa em si próprio. Às vezes eu acho que eu sou assim, mas não sei dizer porque me considero racista.

Em outro trecho o mesmo aluno diz:

Acho que os brancos têm mais inteligência sim. Acho que os brancos têm mais facilidade. A raça dos negros assim, pelo fato de ser mais simples veem de forma diferente as coisas, às vezes de forma bem mais simples e tem menos facilidade.

Aqui, além do racismo por admitir sentir-se superior a outros, percebe-se arraigado o conceito de inferioridade do negro como menos capaz intelectualmente.

O aluno AL5Pa afirma, ainda:

Acho que uma pessoa não está nem aí para o que os outros pensam do que eles vão falar. É uma pessoa que só quer julgar. Daí eu me considero racista porque mesmo eu tendo consciência disso eu acabo brincando com a pessoa por causa da cor dela e essa pessoa acaba não gostando. Porque mesmo eu levando na brincadeira a pessoa pode não levar.

O aluno em questão demonstra consciência de que é autor de discriminação e que leva a situação como brincadeira, mas não demonstra possuir arrependimento

sobre a verificação de que as pessoas sofrem com isso. O aluno descreve o racista como “uma pessoa que julga a outra pela cor, chamando ela de ladrão ou algo do tipo”, depois admite-se como racista. Isso leva a crença de que em algum momento da vida pode ter passado pela situação de fazer o julgamento de outrem devido sua raça/cor, atribuindo-lhe a visão estigmatizada de que por ser negro era ladrão.

Colaborando para a definição dos alunos Wedderburn (2007) afirma que o racismo traz insensibilidade ao sofrimento alheio, fazendo com que o agressor não se importe com suas práticas e com o que elas podem causar na vida do outro. Ser racista infere no pensamento de achar-se melhor e banalizar o ato discriminatório como se o outro fosse tão inferior que não tivesse o direito de contestar a agressão, vista como palavra de cunho verdadeiro pelo ofensor.

Na entrevista, um dos alunos pardos declarou-se como “moreno”, mas frisou, enfaticamente, não ser negro. O aluno AL5Pa, também, fez inferências diversas sobre ser pardo, mas não ser negro. Neste caso, o respondente pode ter sido influenciado pelo relato de sofrer situações racistas e criar um mecanismo de defesa tanto para não dizer-se negro, quanto ao assumir-se racista praticando os mesmos atos com os quais sofre. Os dois relataram ter sido alvos de discriminação pela sua raça/cor. As palavras do aluno AL5Pa, por exemplo, foram:

Eu sou uma pessoa que leva tudo na brincadeira. Então não me senti mal, porque as pessoas que fizeram algum tipo de brincadeira racista comigo são colegas meus e entre nós levamos tudo na brincadeira. Foi tipo zoar um pouquinho cor da pele, mas coisas entre nós mesmo que a gente acaba levando na brincadeira. Tipo falando que essa cor era feia e que essa cor não assentava pra mim e algo do tipo.

A fala do aluno demonstra uma prática de aceitação de alguns termos quando proferidos entre o grupo, suavizando as expressões de aversão à raça/cor. Nesse sentido, percebe-se que há adoção de diferentes visões sobre as frases de cunho racista, dotando-as de sentidos diferentes quando no círculo de amizade e quando fora dele. No círculo de amizade observa-se a ofensa racista como parte de uma brincadeira entre amigos com intenção de provocar. Fora desse círculo as palavras sobre negatividade à cor de pele são consideradas ofensivas e racistas.

É possível perceber que, de algum modo, este mesmo aluno que se considera racista, muitas vezes, observa suas frases como brincadeiras para com seus colegas e deles para consigo. Porém, há consciência de que suas brincadeiras nem sempre são consideradas assim por seus colegas, deixando-os magoados.

Ainda, 33,3% dos alunos admitiram ter sido vítimas de discriminação racial, sendo chamados de urubu, macaco, negrinho ou preto em tom pejorativo. Segundo o aluno AL113Pr,

Quando eu era mais pequeno era muito brincalhão. Aí as pessoas se apegavam de mim e aí já começavam a falar “neguin, pretin, macaco”. Coisas assim... Quando eu era menor eu me sentia muito mal, eu não encarava como hoje.

Atualmente ainda acontece da mesma maneira, mas eu viro as costas e saio. Não só alunos, mas funcionários fazem isso comigo.

Este relato do aluno demonstra ataques não percebidos como brincadeiras sem intenção de desmerecer o outro pelo fato de ser negro. Como discutido anteriormente, o mesmo aluno relata que já viveu e vive muitas situações de racismo, mas hoje consegue lidar melhor com estas situações que lhe ferem, apesar de demonstrar que sofre com as injúrias raciais. Ainda, observa-se no relato acima que funcionários da instituição são ofensores racistas para com o aluno, um problema sério que deve ser investigado a fundo pela instituição a fim de corrigi-lo e educar seus próprios profissionais sobre a questão étnico-racial.

Alunos afirmam já terem ouvido pessoas dizendo que negros são bandidos e que não iriam conseguir “crescer na vida”, pois eram negros, feios e com cabelos duros. Esses são retratos da imagem que é constituída para os negros há décadas na mídia e na cultura social atravessando gerações e encontrando vítimas em todos os ambientes.

Um fator perceptível do racismo nos relatos dos alunos é a desumanização do ser (OLIVEIRA, 2000). Quando se desumaniza o indivíduo, dotando-lhe de apelidos comparados a animais, infere-se também o conceito de que as capacidades do negro são menores que as do branco e que estes são pré-desenvolvidos.

A imagem negativa do negro na sociedade faz com que muitos tenham vergonha de sua descendência e carreguem o desejo de ter outra cor de pele, buscando fugir das situações de constrangimento e sofrimento que o racismo lhes causa. No relato abaixo a aluna AL4Pa afirma sobre isto:

Já quis ter a pele branca, porque na infância por conta de ser considerada uma pele mais bonita pelo padrão de beleza, pela influência. Agora mesmo depois que assumi meu cabelo crespo disseram que eu não ia conseguir ficar sem passar a progressiva e logo, logo voltaria a passar alisantes.

Essa realidade colabora para a percepção de que muitos negros acabam por sentirem-se oprimidos por sua imagem de beleza fora do padrão para a sociedade, almejando fazer parte do grupo dominante para possuir melhores oportunidades e olhares sem negatividade.

Sobre ter presenciado atos de racismo ou discriminação racial, nas entrevistas, 83% dos alunos faz a afirmação. A tabela 1 revela as frases racistas que os alunos entrevistados escutaram nas cenas de racismo que presenciaram. Percebe-se que 92,8% destas são direcionadas a negros.

Tabela 1 - Frases ouvidas por alunos nas cenas de racismo

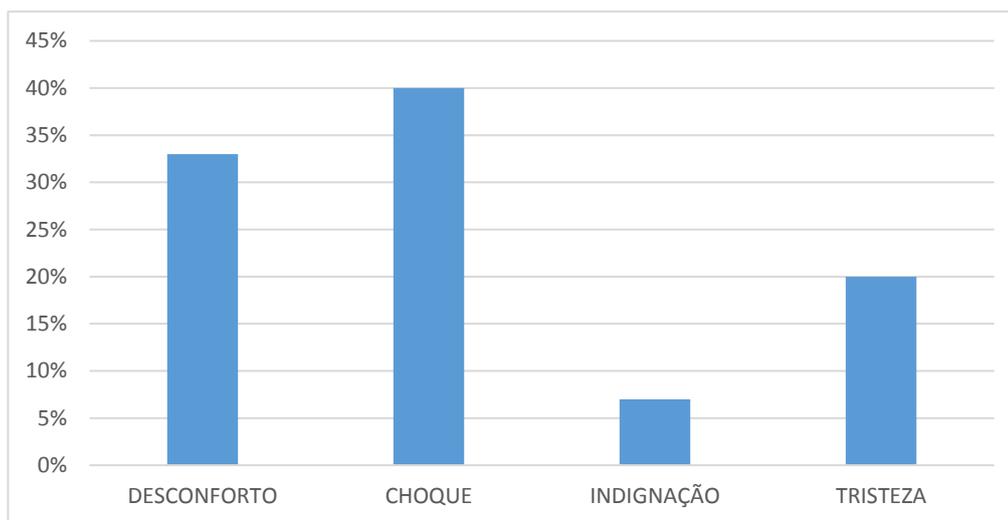
Identificação da situação	Frases racistas que ouviu	Total	Percentual
A	Preto fedido	5	28%
B	Negro(a) do cabelo ruim/bombрил	4	22%
C	Negro de branco só tem os dentes	1	6%
D	Negro nem é gente	1	6%
E	Neguinho(a)	8	44%
F	Macaco, urubu ou tiziu	4	22%
G	Lá vem aquele pretinho que não vale nada	1	6%
H	Olha aquele negro! Deve ser um bandido	1	6%
I	Negro é tudo safado	1	6%
J	Tinha que ser preto mesmo	1	6%
K	Os pretos do quilombo	1	6%
L	Tiçãõ/carvãozinho	1	6%
M	Negro quando não é rico é doido	1	6%
N	Branquela	1	6%
Total		15	83%

Fonte: Dados da pesquisa (2018)

As referidas frases são carregadas de estigmas, maldade, aversão e deboche à condição racial do outro. Demonstram que o racismo se faz presente no cotidiano dos alunos e que não é realizado de forma sutil ou velada. Os trechos de situações racistas citadas pelos alunos categorizam o negro como sujo (Situação A); selvagem e não humano (Situações D, F e L); desprovido de beleza ou de aparência ruim (Situação B); inferior ao branco (Situação C) e; suspeito e sem moral (Situações G, H, I, J e M).

Os alunos entrevistados compõem um grande grupo de pessoas que se sentem mal ao presenciar cenas de racismo, acreditando ser um desrespeito e uma falta de bom senso, porém preferem não interferir na situação e omitir-se quanto ao ocorrido. O sentimento mais citado pelos respondentes diz que estes ficaram chocados com a situação, sem reação ativa (Gráfico 49).

Gráfico 49 - Sentimentos dos alunos ao acompanhar cenas de racismo



Fonte: Dados da pesquisa (2018)

Dos alunos entrevistados, 87% relatam não ter tido condições de fazer nada no momento em que presenciaram atos de racismo, enquanto 13%, um aluno branco e um negro, relatam ter chamado a atenção do ofensor quanto ao erro.

A aluna AL14Pr diz sobre a situação de racismo que acompanhou:

Foi constrangedor. Durante essa situação que eu já presenciei a pessoa falando da pessoa negra e eu me calei. Só que se fosse hoje em dia com o conhecimento que eu tenho do que é cultura, raça e leis que existem no Brasil para proteger as pessoas contra o racismo e o preconceito eu teria falado e imposto minha opinião.

A aluna afirma, ainda, ter adquirido maior conhecimento sobre a questão étnico-racial o que a ajudou a construir sua identidade e a empoderar-se como negra ao longo do tempo. Tais conhecimentos, segundo ela, foram obtidos através do trabalho formativo da comunidade quilombola onde mora e da escola em algumas aulas.

A aluna AL15B afirma achar que o negro é mal visto na sociedade “por causa da cor e do cabelo”. Segundo ela, os negros parecem violentos porque pela cor e características físicas demonstram ser pessoas “fechadas”. Uma demonstração da

imagem de ingenuidade e pureza branca, enquanto os negros carregam os defeitos da personalidade humana.

Na entrevista 33% afirmam que professores foram racistas em sala de aula. Esse dado revela um problema sério no ambiente escolar, que não tem sido tratado, segundo os alunos, de forma assertiva. Dois entrevistados relataram ter presenciado cenas em que professores foram racistas dentro da sala de aula, todos em relação a alunos negros. Segundo a aluna AL17N,

Teve a situação do professor que foi racista!
 Ele chegou e fez uma pergunta na sala de aula, onde tem várias pessoas morenas e negras e fez tipo uma piada.
 Ele perguntou: “Por que que o negro só é gente quando está no banheiro?”. Então ficamos todos sem entender.
 Daí ele disse que era só uma piada e respondeu: “Porque quando outra pessoa bate na porta ele responde: “Tem gente!”
 Todo mundo ficou sem reação.

A desumanidade aos negros empregada nessa cena retrata o tratamento destinado a estes no ambiente, dentro da concepção de um educador com formação de nível superior dotado de conhecimento. Assim como a divulgar a inferioridade dos negros permitiu a exploração banal destes no passado (ABRAHÃO, 2006), atos como esses incentivam os alunos a continuarem as práticas racistas, seguindo exemplos de profissionais que deviam estar preparados para incentivar o respeito e a igualdade de direitos na sociedade.

A AL12A afirma:

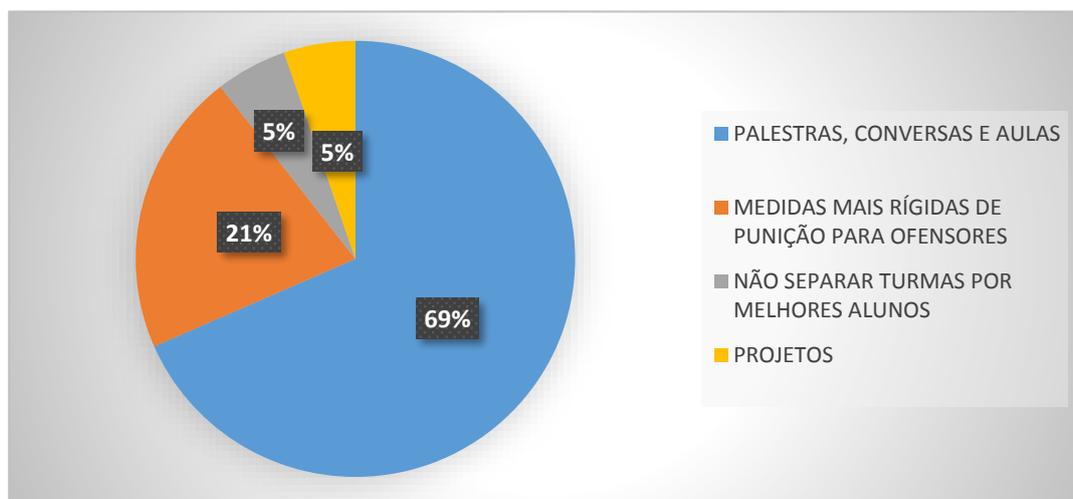
Bom, o caso de racismo não foi na minha sala, mas em outra. O professor falou que bagunça é coisa de negro. Esse episódio aconteceu na outra sala e eu fiquei sabendo que o professor foi racista porque o aluno estava bagunçando e tratou ele com desrespeito, chamando ele de negro de forma brusca. Soube que o aluno ficou triste e parece que até chorou. Aí ele saiu da sala e os colegas dele também saíram e deixaram o professor sozinho lá.
 Depois teve uma conversa com o diretor e com o aluno. Só que o professor não foi afastado, só foi chamado atenção.

Nesse ato, verifica-se a imputação de características ruins aos negros, com consequências emocionais ao ofendido. Ao destinar características tais aos negros, esses educadores reforçam os estereótipos e recriam formas de desenvolver e perpetuar o racismo. Desta forma, justificam suas práticas racistas, replicam ideias ultrapassadas e incentivam a continuidade do problema.

Sobre o racismo no ambiente escolar, os alunos retratam que isto configura falta de respeito e ignorância do ofensor, ainda pintam o cenário como uma triste

realidade, ao passo que na escola deveria haver valorização e respeito ao ser humano. De acordo com os alunos entrevistados, as medidas a serem adotadas pela escola no combate ao racismo deveriam ser tanto preventivas, quanto punitivas. No gráfico 50 é possível verificar quais as medidas citadas pelos alunos como potenciais para erradicar o racismo do contexto escolar e social.

Gráfico 50 - Medidas que deveriam ser adotadas pela escola no combate ao racismo na visão dos alunos



Fonte: Dados da pesquisa (2018)

Uma medida em especial citada pelo aluno AL11BN refere-se a não separar turmas por desempenho escolar. Sobre isso percebe-se que ao citar essa medida como combate ao racismo, o aluno verifica na escola em questão salas em que os alunos de menor desempenho escolar são negros. Dessa forma, compreende-se que além de não ter medidas efetivas para erradicação do racismo, a organização educacional tem sido realizada de forma a aumentar o preconceito e a discriminação para com os negros nesse ambiente.

Ressalta-se, também, que 17% dos entrevistados acreditam que a melhoria na condição de renda dos negros vai acabar com o racismo para com estes, alegando assim a ideia de que o não racismo existe de fato, mas sim o preconceito de classes, no qual sendo pobre sofre-se racismo, mas sendo rico não há motivação para que a discriminação continue.

Segundo o aluno AL13Pr as situações de racismo sempre eram levadas à direção, mas não havia resolução do problema. O relato deste aluno se deu da seguinte forma:

Eu falei algumas vezes, mas eu comecei a me sentir meio criança de ficar cobrando e eles não falarem nada. Aí eu desisti de falar. Não resolveram o caso e não sabiam lidar com a situação. Eu penso que eles nem falaram com a pessoa porque continuou da mesma maneira. Eu me senti discriminado novamente pelo fato de não terem corrido atrás e cobrado da pessoa para resolver o caso. Eu era bem mais pequeno, quando aconteceu da primeira vez e acho que tinham que ter ensinado a que fizessem diferente.

Como vem sendo observado durante a análise dos dados deste estudo, a gestão escolar tem sido omissa tendo em vista ter consciência do que seus alunos enfrentam no que diz respeito ao racismo no ambiente escolar e não terem atitude para resolver os casos e formar tanto profissionais quanto alunos. O sentimento do aluno revela a constância dos acontecimentos e seu sentimento de impotência dentro do âmbito escolar por não encontrar apoio naqueles em quem depositava confiança para ajudá-lo a modificar a realidade vivenciada.

Quando questionados sobre a contribuição da escola para que cada indivíduo se sinta bem com sua imagem e raça/cor, 44% afirma não haver contribuição do processo escolar para isso. Segundo eles, fala-se superficialmente da questão, mas não há trabalho contínuo para tratar de questões raciais na instituição, bem como falta engajamento para resolver os conflitos racistas dentro do ambiente escolar. O aluno AL13Pr, relata sobre a escola

De certa maneira prega umas coisas e depois vem com o inverso do que pregou. Alguns que tá lá na liderança agem de forma errada e não dão exemplo. Acho que por fazer piadas com alunos ou por brincar, mesmo não percebendo os alunos se sentem mal.

Salienta-se que esses 44% que afirmam não haver contribuição escolar para orgulhar-se de sua raça/cor são os mesmos alunos que sofrem ou sofreram preconceito racial, mesmo acreditando, muitas vezes, ser em brincadeiras. Mas, de acordo com alguns alunos, a escola os ajudou a modificar suas visões sobre os negros, o que pode ser tido como um ponto positivo para a instituição.

Nas entrevistas percebem-se relatos como o da aluna AL8B, a qual acreditava que os negros eram inferiores,

Acho que eu pensava assim porque antes eles eram, sempre foram tratados como escravos e eles eram dominados por todos. Mas ao longo do tempo eu pude perceber que isso só acontecia porque eles não tinham uma, como

posso dizer? Uma força e uma possibilidade de sair dessa situação. Mas acho que agora tem vários meios e pessoas que podem ajudar. Vários meios de sair dessas situações e mostrar pra todos que ninguém é melhor do que ninguém. Que cada um tem as suas diferenças, mas somos todos iguais.

Ainda podem ser vistos relatos de quatro alunos sobre a ideia de que os negros eram inferiores, nestes trechos:

AL16N: As pessoas falavam dos povos das raças negras. Não tinha estudado ainda então não sabia. Eu via nas novelas, filmes, essas coisas, sempre os negros sofrendo muito.

AL14Pr: Bom, antes eu não tinha o conhecimento e antes, realmente, eram considerados inferiores por conta da história, por conta da raça branca ser considerada raça pura e os negros serem considerados a raça inferior. Além de aprender nos livros já teve muitas palestras no lugar onde eu moro.

AL5Pa: Porque ninguém tinha me conscientizado nada sobre isso. Com o tempo fui adquirindo experiência, as pessoas foram me conscientizando e amigos meus que tenho também que são negros, foram me conscientizando e fui vendo que negros não são inferiores. Nós somos todos iguais. Eu ouvia muito isso em televisões e em lugares que eu ia. Porque programas que eu assistia ou mesmo lugares que eu ia falavam que negros eram inferiores, aí por achar que eles eram inferiores me deixava um pouquinho mais superior.

AL2Pa: Porque, às vezes, ao você assistir à televisão e escutar alguma coisa você achava assim que ser negro era uma coisa ruim. Aí com o tempo, quando fui crescendo eu aprendi que não é isso. Que ser negro é ter uma raça. Eu não sabia que na minha família existia negros pela parte da minha mãe. Então, eu não via diferença neles, pra mim negro era uma coisa ruim. Depois eu soube o que era ser negro. Eu aprendi na escola isso, mas minha mãe, também, começou a falar pra mim que negro não era uma coisa ruim. Que somos negros, porque ela veio de família negra.

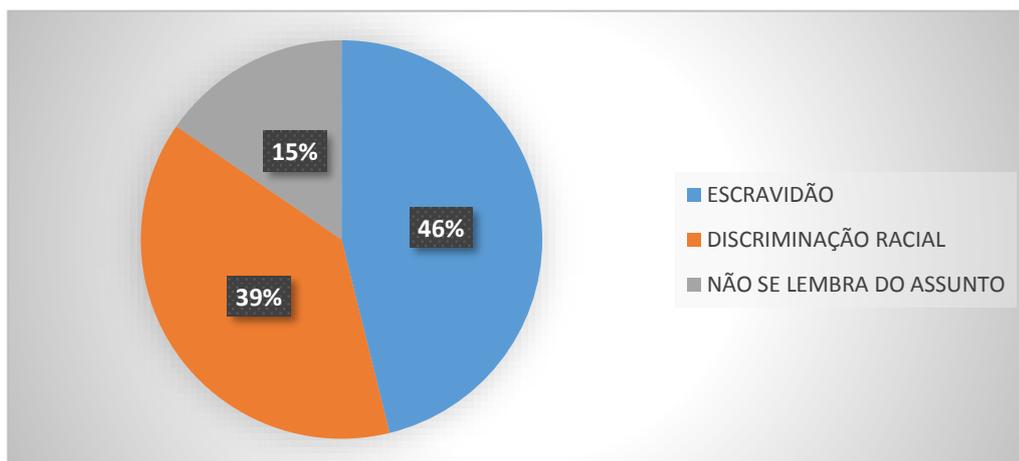
Nestes casos, percebe-se que a opinião dos alunos foi modificada através da reflexão e da aprendizagem sobre a história e cultura negra. Este é um avanço que precisa ser levado em consideração, apesar de a maioria dos alunos relatar que o processo de desmistificação sobre o negro não possuiu grande influência da escola. Assim, é necessário refletir, novamente, sobre o posicionamento educacional e os desdobramentos que a omissão da escola pode estar tendo na vida dos educandos.

Quando questionado aos alunos se os livros didáticos do Ensino Médio tratam da questão étnico-racial, abordando a história e cultura africana e/ou afro-brasileira. Segundo 72% dos alunos, os livros didáticos abordam assuntos relacionados aos

africanos e afrodescendentes, enquanto 28% revelam não ter visto nenhum assunto a esse respeito em seus livros didáticos.

Em relação ao conteúdo abordado nos livros, a escravidão aparece como principal assunto temático, seguido da discriminação racial.

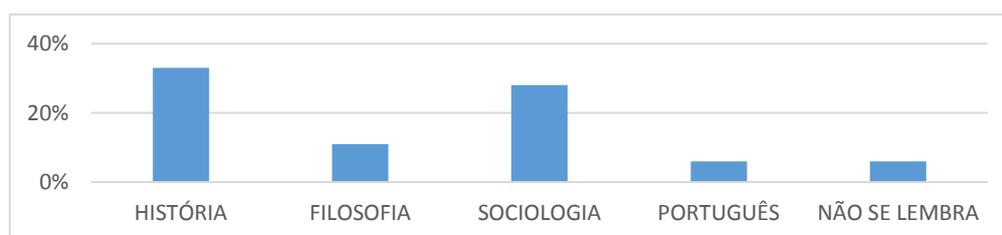
Gráfico 51 - Assuntos relacionados a questões étnico-raciais nos livros didáticos segundo os alunos



Fonte: Dados da pesquisa (2018)

Apesar de apenas 39% ter vislumbrado a discriminação racial nos livros didáticos e ter o relato de não haver projetos que se destinem às questões raciais na instituição, 78% dos entrevistados afirma já ter tido discussão sobre a temática racial em sala de aula e 91% afirma que já ouviu falar sobre o tema racismo e/ou preconceito racial em alguma aula. No gráfico 52 é possível verificar que as disciplinas de História e Sociologia são as mais citadas como realizadoras dessas discussões através de pesquisas, aulas expositivas e debates.

Gráfico 52- Disciplinas que abordaram a temática racial no Ensino Médio segundo os alunos

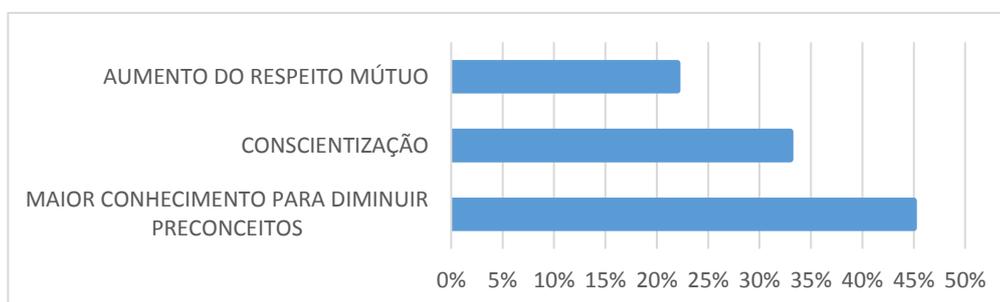


Fonte: Dados da pesquisa (2018)

Neste ponto observa-se que poucas são as disciplinas que, segundo os alunos, já trataram da temática étnico-racial e que quando o fizeram destinaram-se a discutir, principalmente, a questão da escravidão, não aprofundando-se na temática histórica e cultural do negro. Salienta-se que fazer conhecer a história da escravidão é importante porque revela-se como uma das maiores mazelas e das maiores lutas que os negros enfrentaram em solo brasileiro, porém não pode se observar apenas isso, deixando de lado a contribuição e importância da população negra para a construção da sociedade, além de falar sobre sua trajetória anterior à escravidão.

No gráfico 53 fica perceptível que os alunos conseguem compreender a importância de tratar sobre a temática racial no ambiente escolar, ao passo que demonstram maturidade para compreender que a Educação das Relações Étnico-Raciais tende a ser contributiva para ajudar no combate ao racismo e auxiliar as pessoas a respeitarem as individualidades e diversidades.

Gráfico 53 - Importância do ensino das relações étnico-raciais na educação escolar segundo os alunos



Fonte: Dados da pesquisa (2018)

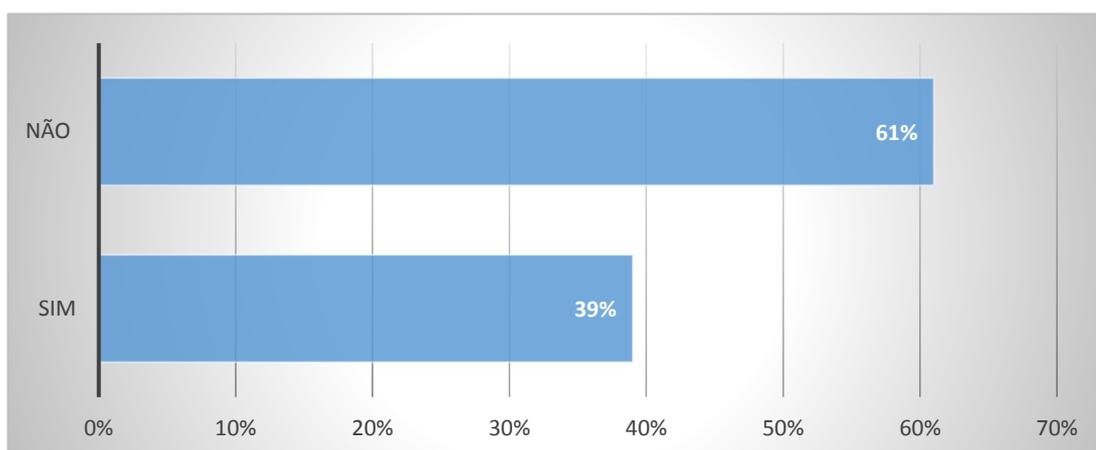
Observa-se, porém, no decorrer nas respostas dos alunos, a caracterização de que não há trabalho escolar desenvolvido com base nas concepções e diretrizes da educação das relações étnico-raciais, atualmente. Ainda, 78% afirma não haver projetos que abordem a temática racial no colégio ou discussões pontuais sobre o tema. Ressalta-se que a extinção da disciplina Educação Africana e Afro-brasileira foi uma perda no sentido da construção de conceitos e na desmistificação da má imagem pregada sobre o negro, suas culturas, histórias e tradições.

Após explicação sobre as políticas públicas de ação afirmativa, os entrevistados, em sua maioria, disseram não acreditar que os negros são privilegiados por tais políticas, usando como argumento recorrente o histórico de escravidão sofrida

pelo negro. Porém, 39% destes ainda afirmou que as políticas públicas brasileiras têm privilegiado os negros, fazendo com que tenham mais oportunidades que os brancos, principalmente, pelas cotas raciais. Segundo estes alunos, todos possuem capacidade idêntica e não devem usar meios de concorrência desleal.

Percebeu-se que 66% dos brancos, 100% dos amarelos, 25% dos morenos, 25% dos pardos, 33,3% dos pretos acreditam que os negros são privilegiados. Nessa perspectiva, verifica-se que mesmo aqueles que podem ser atores usuais das leis acabam tirando destas a legitimidade de foco, ao passo que são fruto da luta negra por valorização, respeito, mudança de imagem na sociedade e compensação histórica.

Gráfico 54 - Percepção dos alunos sobre negros serem privilegiados pelas políticas públicas



Fonte: Dados da pesquisa (2018)

Neste ponto, salienta-se que a maioria dos alunos desconhecia o termo “políticas públicas de ação afirmativa” e pouco sabiam também sobre a reserva de cotas raciais em universidades do país. Tendo em vista a importância da temática e o fato de estarem no Ensino Médio preparando-se para pleitear vagas no Ensino Superior, faz-se necessário que haja discussão sobre isto em sala de aula, até mesmo no sentido de gerar reflexão, polemizar e utilizar-se desta situação para fazer com que haja compreensão da desigualdade racial e das ações governamentais impulsionadas pelo Movimento Negro para garantia de igualdade e equidade no país.

Após análise dos dados dos alunos, percebe-se que a escola não tem posto em prática as diretrizes da lei 10.639/03 no Ensino Médio, além de não tomar atitudes de prevenção ou combate ao racismo em âmbito escolar. Não se faz o acompanhamento dos estigmatizados e vítimas do preconceito no ambiente e ainda, na fala dos alunos, percebe-se que existem profissionais despreparados para ensinar e ser exemplo, ao passo que têm demonstrado como ser racistas e encarar esse fato como normalidade dentro do contexto social.

Esta seção foi de suma importância para compreender a realidade do ambiente e do ensino educacional em que estes alunos estão inseridos. Observa-se que ainda existem muitos gargalos na educação das relações étnico-raciais, a qual pode contribuir para a diminuição do preconceito e discriminação percebida e vivida por muitos destes alunos.

O próximo tópico de análise, por sua vez, tem o intuito de analisar as entrevistas dos educadores em busca da compreensão da visão destes sobre a temática e sobre a realidade vivenciada no dia a dia da instituição e nas aulas das turmas de Ensino Médio.

3.2. O OLHAR DOS EDUCADORES

3.2.1. Perfil dos educadores pesquisados

Nesta primeira etapa de descrição dos dados coletados dos educadores pôde ser traçado um perfil profissional dos participantes, vislumbrando suas experiências educacionais, área de formação e tempo de atuação na área. De acordo com o quadro 4 é possível verificar que os professores são profissionais com larga experiência na área educacional, tendo em média 17,5 anos de atuação, no qual o menor tempo de atuação refere-se a 6 anos e o maior tempo a 27 anos como professor da Educação Básica.

Quadro 4 - Professores Entrevistados

Ident.	Formação acadêmica	Disciplina que ministra	Forma de contrato	Tempo de atuação na educação	Tempo de atuação no Ensino Médio
P1	Teologia e História	Sociologia e Educação Física	Contrato	12 anos	10 anos
P2	Artes	Ensino Religioso, Artes e Redação	Contrato	18 anos	2 anos
P3	Biologia	Biologia, Ciências e Técnicas Agrícolas	Concurso	23 anos	4 anos
P4	Letras e pós graduação em Psicopedagogia	Língua Portuguesa	Concurso	27 anos	18 anos
P5	História	História e Ensino Religioso	Concurso	20 anos	8 anos
P6	História	Geografia, História, Sociologia e Filosofia	Contrato	6 anos	6 anos

Fonte: Dados da Pesquisa (2018)

Percebe-se que o gênero feminino é maioria tanto dos professores entrevistados, quanto dos profissionais atuantes na instituição, na qual dos nove professores do Ensino Médio, 55,6% são mulheres. Em relação à área de atuação, observou-se que todas mulheres ministram disciplinas das áreas humanas e sociais e 75% dos homens dedicam-se à área das ciências exatas.

Neste mesmo quadro é observável que apesar de larga a experiência educacional, os professores nem sempre atuam apenas nas disciplinas para as quais possuem formação em nível superior. Exemplo disto é a professora P6, graduada em história, mas que leciona História e as disciplinas de Geografia, Sociologia e Filosofia em outra instituição de um município próximo à Belo Campo. No Colégio Municipal Leoni Lima, por sua vez, esta professora atua em todas as disciplinas, exceto em História.

O mesmo acontece com o professor formado em Teologia que ensina Educação Física, mas não Ensino Religioso e com a professora formada em Letras que não leciona a disciplina de Redação, vaga ocupada pela professora formada em Artes. Na disciplina de Ensino Religioso foram escolhidas as educadoras formadas

em História e Artes, que coincidentemente ou não, são membros de instituições religiosas evangélicas.

Neste ponto observado é importante denotar que os professores que ministram outras disciplinas fora de suas formações originais não possuem bases de formação para lecioná-las. Este quesito infere que os profissionais - por mais que os professores sejam dedicados e se esforcem para ofertar o melhor ensino aos educandos como autodidatas - acabam contribuindo para a má formação dos alunos em determinadas áreas pela falta de conhecimento específico e profundo sobre as temáticas. Essa defasagem no quadro de professores deve-se, muitas vezes, pela falta de investimento na contratação de profissionais específicos, o que aumentaria despesas municipais, já que nesta parceria entre estado e governo, os custos com o EM no Colégio Leoni Lima são cobertos pela prefeitura de Belo Campo.

Também foram entrevistados os diretores dos dois colégios, conforme caracterização no quadro 5. A partir desse quadro, percebe-se há grande experiência dos dois profissionais na área de educação. Apesar de o diretor do Colégio Municipal Leoni Lima ter apenas 1 ano e meio de atuação na gestão escolar, possui 15 anos de atuação na área educacional, apreendendo-se que possui conhecimentos e vivências importantes para gerir uma escola de tamanha importância para a educação da região. A diretora do Colégio Estadual Carlos Santana, por sua vez, possui 48% de seu tempo de atuação na educação como gestora. Também, verifica-se que os dois diretores declaram-se como negros e, dessa forma, imagina-se que estejam atentos à temática racial e à sua relevância no debate cotidiano da escola, por fazerem parte do grupo étnico que mais sofre com as desigualdades raciais no Brasil.

Quadro 5 - Diretores entrevistados

Identif.	Colégio	Idade	Formação	Raça/cor	Forma de contrato	Anos na educação	Anos na direção escolar
D1	CMLL	42	História	Negro	Contrato	15 anos	1,5 anos
D2	CECS	51	Letras e pós-graduação	Negra	Concurso	27 anos	13 anos

Fonte: Dados da Pesquisa (2018)

Apenas um dos diretores possui formação voltada à gestão, o que tem grande relevância para o exercício pleno da função dentro da instituição escolar, ao passo que apreendendo conceitos e teorias que podem ser aplicados na prática cotidiana

imagina-se que há maior possibilidade de otimizar a organização escolar, os processos e os procedimentos pedagógicos para orientação do trabalho educacional.

Quanto ao secretário de educação do município, observa-se que possui 19 anos como educador, tendo sido professor, vice-diretor e diretor de escolas municipais antes de tornar-se gestor educacional. Uma contribuição para o estudo dá-se ao saber que o secretário em questão foi professor, vice-diretor e diretor do Colégio Municipal Leoni Lima, conhecendo a região e a realidade da instituição a fundo.

Quadro 6 - Secretário de Educação de Belo Campo entrevistado

Identificação	Idade	Formação	Raça/cor	Forma de contrato	Anos na educação	Anos na Gestão da Educação de Belo Campo
SC	37	Matemática	Pardo	Concurso	19 anos	1,5 anos

Fonte: Dados da Pesquisa (2018)

Traçando o perfil geral dos educadores temos uma maioria do sexo feminino (67%, 6 indivíduos), de raça/cor declarada como negra (55%, 5 indivíduos) e maioria é concursada (55%, 5 indivíduos).

Todos os professores trabalham no 1º ano do Ensino Médio no Timbó e cinco professores são atuantes nos três anos. Salienta-se que apenas a professora de Artes trabalha somente no 1º ano, enquanto os demais professores trabalham as três séries desde que iniciaram suas atividades no colégio como professores do Ensino Médio.

Os professores possuem idade média de 38,5 anos, 17,5 anos de média de tempo na área educacional e 8 anos como média de atuação no Ensino Médio. Foi possível perceber que os professores têm formação superior, mas nem todos assumem as disciplinas que fazem parte da licenciatura cursada. Há grande experiência no ensino médio e compreende-se isto como um ponto positivo ao ensino, entendendo que as muitas vivências educacionais contribuem para que o ensino e as práticas sejam melhores desempenhadas, evoluindo o grau de maturidade e de reação nas situações cotidianas do ambiente escolar.

3.2.2. Percepção dos educadores sobre a educação no Ensino Médio da Zona Rural

Numa perspectiva geral, percebe-se a importância da educação como sendo essência do desenvolvimento social e local. Buscando compreender a concepção da educação despendida pelo município de Belo Campo, obteve-se o seguinte relato do diretor do Colégio Municipal Leoni Lima (D1, 2018) neste estudo,

A educação é uma das áreas mais essenciais para o desenvolvimento de uma sociedade e o município de Belo Campo leva em consideração os princípios importantes no planejamento e execução de suas práticas. Diante das propostas que eu percebo e pelo pouco tempo de gestão da nova equipe, eu vejo que há uma preocupação por parte de todos em relação a Educação Básica no município.

O diretor D1 enfatiza que o planejamento educacional do município compromete-se com a valorização da diversidade e com a formação de cidadãos dotados de reflexão quanto às questões raciais, de gênero e de inclusão. Este discurso baseia-se, segundo o diretor, nas premissas existentes no plano de educação municipal e nas reuniões de planejamento educacional das quais participa.

Ressaltando essa perspectiva sobre a educação municipal, o secretário de educação afirma que o processo educacional buscado pelo município, refere-se à formação de cidadãos conscientes através de uma vivência democrática, autônoma e participativa. Ainda, segundo o gestor do CMLL, a escola possui o ideal democrático, como afirmado pelo secretário, mas esse ideal tem sido um desafio, principalmente, no que tange à participação tanto dos envolvidos diretamente nos processos educacionais, quanto da comunidade.

Entende-se que o campo educacional é uma das áreas de investimento que mais tendem a dar retornos positivos à sociedade ao passo que quando há formação cidadãos dotados de conhecimento e reflexão pode-se esperar destes, melhor análise sobre questões sociais que permeiam o cotidiano da população. Nesse sentido, espera-se que nos anos em que o indivíduo integra-se à Educação Básica haja assimilação tanto de conhecimento científico quanto de conhecimentos sociais que o faça pensar sobre os problemas existentes em sua comunidade e na sociedade como um todo de forma a interferir positivamente no enfrentamento destes, na maioria das vezes, modificando seus próprios conceitos, pensamentos e práticas.

No momento em que a gestão municipal posiciona-se para trabalhar por uma educação centrada em pilares de igualdade, equidade e respeito humano, há uma

tendência de que estes valores sejam refletidos nas instituições como base para o ensino geral através de processos formativos que fazem com que os próprios profissionais reflitam sobre sua atuação no dia a dia do campo escolar. Porém, o que acontece em muitos casos, é a adoção de palavras enfáticas nas leis, planos e discursos, que são totalmente aversas à realidade do trabalho educativo. Assim, é necessário que haja observação constante sobre o que se diz e o que se pratica.

É possível perceber tanto na fala do diretor D1, quanto do secretário de educação e, também, no plano educacional do município grande preocupação em tornar possível uma educação pautada em consciência e combate às desigualdades. Porém, a realidade percebida encontra-se em uma fase distinta, na qual, ao menos no campo pesquisado - Educação das Relações Étnico-Raciais - há poucas interferências educacionais para modificar no dia a dia os conceitos arraigados sobre a população negra. Desta forma, é necessário que haja avaliação sobre este campo para analisar se as bases estabelecidas têm sido seguidas e se os objetivos pretendidos têm sido atingidos, caso não, é importante encontrar os gargalos e levantar hipóteses para contorná-los.

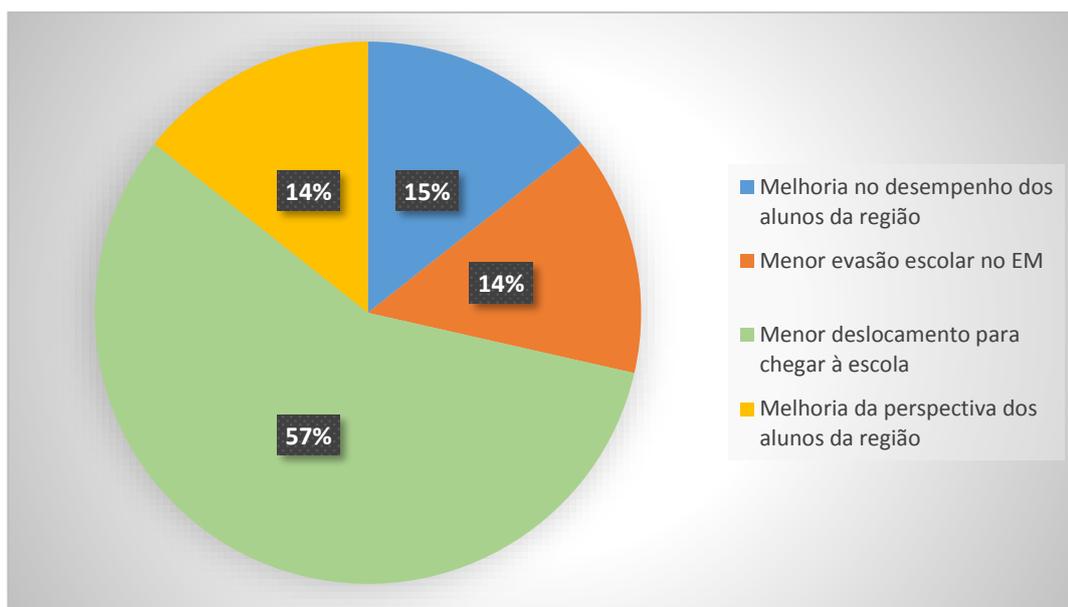
Uma das grandes contribuições para melhoria da educação do município, sem dúvidas, foi a parceria para implantação do Ensino Médio no Timbó. Segundo os educadores após esta parceria entre estado e município para ofertar o nível de ensino na região, os moradores da região deixaram de parar os estudos ao completar o ensino fundamental. Dos ex-estudantes do EM no Timbó, tem-se registro de alunos que ingressaram no Ensino Superior em faculdades públicas, como a UESB, motivo de orgulho para os educadores envolvidos no processo e para a gestão municipal.

A diretora do CECS aponta a inclusão do Ensino Médio na zona rural como um meio de facilitar o acesso à educação e contribuir para o sentimento de pertença às comunidades. Nisto, afirma que a educação tem atuação como ponte para encadear o processo democrático e melhorar as ideias de futuro de alunos e da própria comunidade. Esse relato demonstra a relevância do ensino para a vida do indivíduo como uma das bases para composição de sua identidade e da possibilidade que o processo educacional tem de disponibilizar recursos imateriais para que ele possa interferir em sua realidade, sendo agente ativo nas mudanças que almeja.

De acordo com a concepção dos professores, o maior impacto da implantação do Ensino Médio no Timbó refere-se ao fato de ter facilitado o acesso à educação, diminuindo no tempo e distância de deslocamento para chegar à unidade escolar

(Gráfico 55), o que influenciou, substancialmente, na diminuição da evasão escolar nessa fase da Educação Básica dos alunos do Timbó e dos povoados próximos.

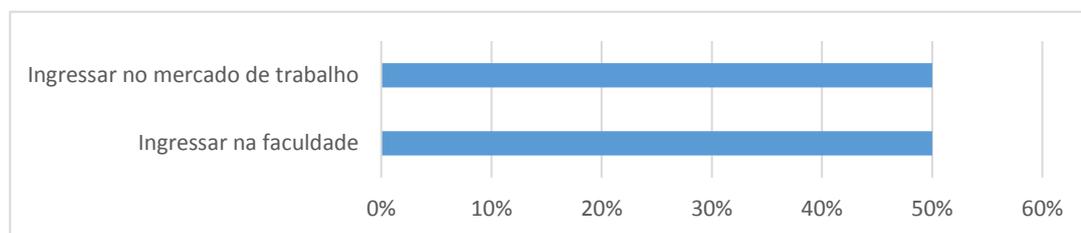
Gráfico 55 - Impactos percebidos pelos educadores após a implantação do Ensino Médio no CMLL



Fonte: Dados da Pesquisa (2018)

Segundo os educadores ao diminuir distâncias alunos que antes não tinham condições de frequentar a escola resolveram voltar a estudar. Esse relato corrobora com o depoimento da aluna AL8B que relata ter voltado à escola depois de anos sem possibilidade de dar continuidade aos estudos devido à distância para cursar o ensino médio na idade e às responsabilidades adquiridas ao se tornar chefe de família.

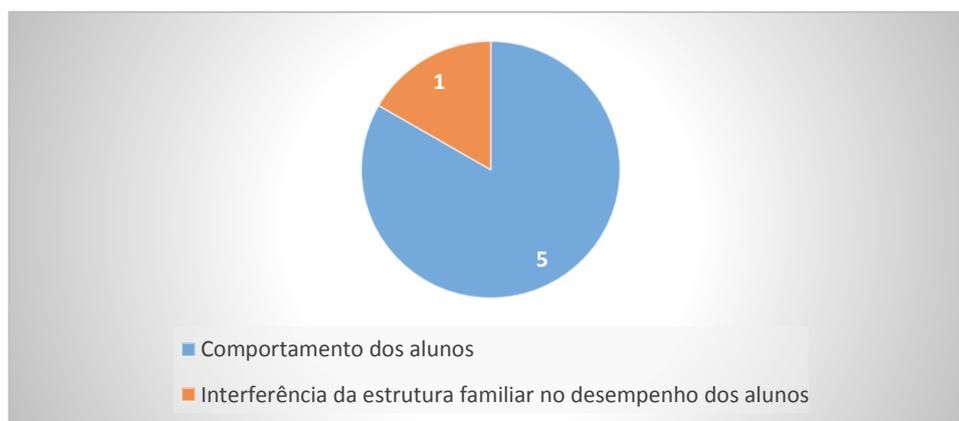
Percebe-se, também, que muitos educadores citam a melhoria na perspectiva educacional dos alunos da região, que encontraram possibilidade de frequentar o Ensino Médio de forma menos dispendiosa e conseguiram transformar essas possibilidades em desempenhos otimizados e desejo de continuar o processo educacional cursando futuramente o nível superior. Esse dado é afirmado, como visto anteriormente, por 60,5% dos alunos pesquisados. Dado, também vislumbrado pelos educadores ao afirmar que aos poucos o pensamento dos alunos tem se dirigido para ingressar na faculdade (Gráfico 56), o que antes não era percebido por estes.

Gráfico 56 - Perspectiva de futuro dos alunos segundo professores

Fonte: Dados da Pesquisa (2018)

Atualmente, os professores têm tido a impressão de que os alunos estejam se dedicando a seguir rumo à uma instituição de Ensino Superior. Os educadores citam que têm se empenhado para incentivar alunos oriundos do Ensino Médio da instituição a prestarem vestibulares. Como pontuado anteriormente, muitos dos alunos concluintes do Ensino Médio no Timbó têm sido aprovados em faculdades públicas e particulares da região, passando a ser inspirações para outros alunos da região.

Na expectativa de perceber se há algum estigma sobre os alunos do Ensino Médio da zona rural foi questionado aos professores se percebiam diferenças entre os alunos da zona urbana e seus atuais educandos. Segundo os mesmos, a maior diferença refere-se ao comportamento e tratamento que os alunos destinam aos educadores.

Gráfico 57 - Diferenças entre alunos da zona rural e da zona urbana segundo professores

Fonte: Dados da Pesquisa (2018)

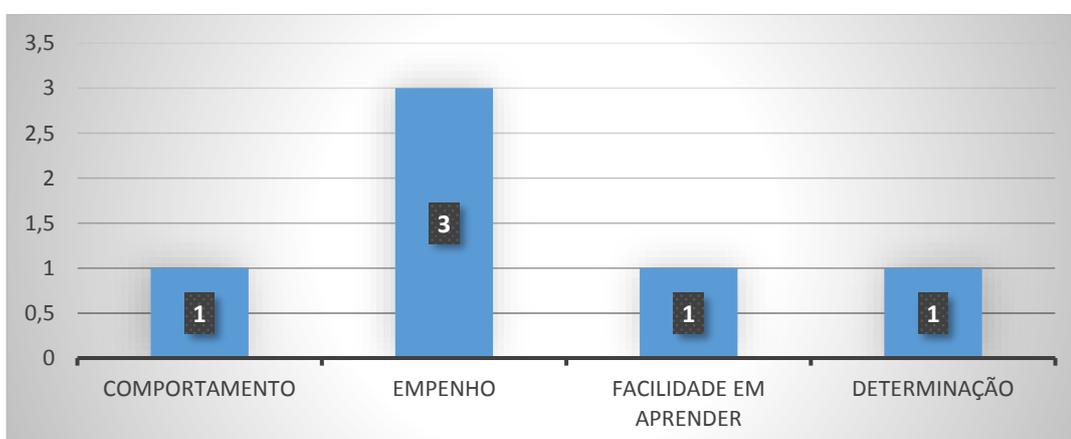
Em 84% dos relatos dos professores, os alunos da zona rural são mais fáceis de lidar, se dedicam mais aos estudos e são mais respeitosos, valorizando os

profissionais e o ensino que lhes é ofertado. Porém, citou-se também como resposta a interferência da estrutura familiar no desempenho de alguns alunos, tendo em vista a falta de conhecimento formal e uma composição familiar grande e, na maioria dos casos, com poucos recursos econômicos, o que não é visto pelos alunos como empecilho para dedicação aos estudos, mas é relatado como verdade ao declararem suas rendas e composições familiares.

Não houve percepção de discriminação nas falas, mas o caso de estruturação familiar citado pelos professores merece uma visão ampliada ao passo que é necessário verificar se as relações familiares, de fato, têm influenciado no mau desempenho escolar dos alunos e tomar medidas que visem o acompanhamento pedagógico e auxílio a esses alunos em situação de vulnerabilidade social, ação que não é realizada atualmente pela instituição de ensino.

Todos os professores dizem ter alunos com maior destaque em sala de aula e, como pode ser observado no gráfico 58, inserem as principais características levadas em consideração para avaliá-los desta forma. Nestes dados, percebe-se certa tendência à submissão dos alunos como um ponto para torná-lo destaque no ambiente escolar, quando citada a obediência e o comportamento tranquilo nas aulas. Porém, observa-se que os professores, em sua maioria, citam o empenho em aprender e desempenhar as atividades como fator principal para chamar-lhes a atenção de forma positiva.

Gráfico 58 - Características dos alunos de maior destaque no Ensino Médio do CECS no Timbó segundo professores



Fonte: Dados da Pesquisa (2018)

A percepção sobre o trabalho no ambiente rural põe-se de forma bastante positiva para todos os professores entrevistados. Segundo estes, o ambiente escolar ao qual pertencem, atualmente, possui clima agradável, trabalho conjunto e atuação importante para a comunidade e sociedade local. De acordo com os mesmos, a ação educativa é desenvolvida através de uma gestão aberta e democrática, mantendo relação de cordialidade e respeito aos profissionais e aos alunos.

Sobre os educandos, as percepções relatadas são de alunos com enormes potencialidades, que muitas vezes, são observados pela sociedade com descrédito, tanto por ser da zona rural, quanto por fazerem parte, em sua maioria, de famílias em situação de vulnerabilidade econômica. Esse dado é retratado pelos alunos quando afirmam se sentirem alvos de preconceito por serem da zona rural do município.

O sentimento demonstrado por todos os educadores é de satisfação por fazerem parte deste projeto educacional de implantação do Ensino Médio no Timbó, o qual mudou a perspectiva local atendendo uma demanda emergente de uma população sedenta por educação de qualidade a fim de transformar o futuro da nova geração local. Atendendo a esta demanda, o poder público demonstrou de forma efetiva sua preocupação com o processo educacional da região.

O Ensino Médio no CMLL tem sido considerado um caso de sucesso na região, tendo em vista o alcance de público e os resultados obtidos. Localiza-se centralizado podendo atender a mais de dezesseis povoados do município; conta com frota de ônibus escolar para todos os povoados; ônibus para deslocamento de professores e gestores da sede ao povoado diariamente; possui estrutura física que atende às necessidades no que diz respeito a espaço.

Nesta seção consegue-se verificar que há satisfação dos professores em relação ao ambiente de trabalho e empenho dos profissionais para que a educação na instituição possa ser subsídio de conquistas futuras dos educandos. Apesar dos profissionais admitirem dificuldades para efetividade do processo educacional no campo, como enfrentamento do percurso de mais de 20km da sede até o Timbó e falta de recursos, principalmente, tecnológicos, acreditam que o trabalho tem sido desempenhado de forma bastante satisfatória.

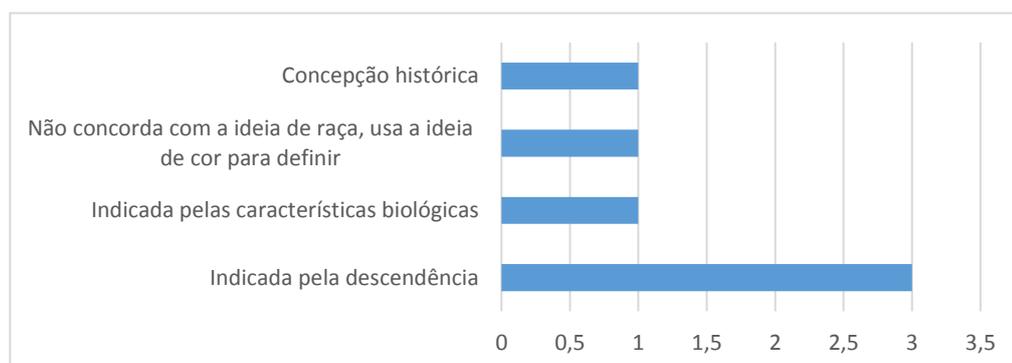
Percebe-se a importância dada ao processo educacional no campo como transformador e uma análise positiva dos alunos que compõem o nível médio na instituição. Ainda, verifica-se que os educadores traçam um perfil de alunos focados, comportados, respeitosos, empenhados e com facilidade na aprendizagem. Não foi

percebida estigmatização ou vislumbre negativo do exercício da função na zona rural ou mesmo ao público atendido, o que demonstra potencialidade para efetividade da educação pregada nos discursos da gestão e do plano, ao passo que quanto maior satisfação se tem sobre o trabalho, maior tende a ser o empenho pelos objetivos e metas e melhores tendem a ser os resultados alcançados.

3.2.3. Concepções dos educadores sobre raça, racismo e questões étnico-raciais

Buscando compreender as concepções dos educadores quanto à raça, lhes foi questionado sobre suas percepções a respeito do termo e o que poderiam inferir sobre ele. A maior parte dos educadores afirma que raça é um conceito que indica a qual descendência o indivíduo pertence. Entre eles, há alguns que se referem ao termo como errôneo e como uma concepção cultural histórica. Percebe-se, também, educadores que carregam a ideia de conceito biológico como indicativo racial, referindo-se às características genéticas que atribuem ao ser as características físicas, como cor de pele, cabelo e outros.

Gráfico 59 - Concepções dos professores sobre o termo raça



Fonte: Dados da Pesquisa (2018)

De acordo com a observância sobre a utilização do termo é possível perceber que, não raro, pessoas de diversas formações sociais e culturais com mais ou menos tempo de educação formal têm ideias diversas sobre a temática. Muitos indivíduos, também, são acometidos pela ideia de raça vislumbrada pela maior parte dos racistas como forma de permitir a legitimidade da desigualdade racial através de dizeres sobre

a pouca inteligência dos negros e as características ruins como adquiridas através da genética inferior.

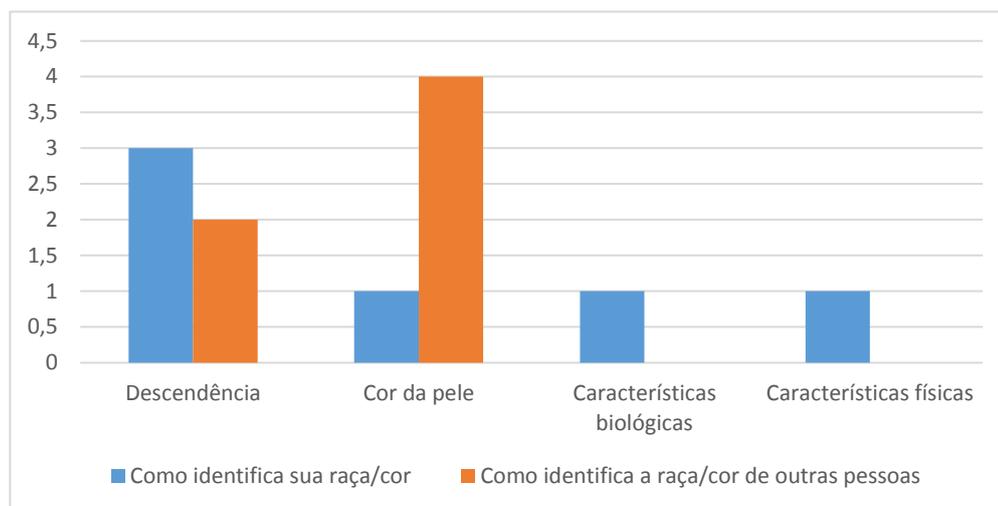
A realidade percebida é que educadores, de forma consciente ou não, que valorizam essa ideia de raça biológica como correta, tendem a pregar aos alunos essa mesma ideologia, reproduzindo os estigmas e fazendo com que sejam justificados os pensamentos e as atitudes racistas. Ainda, ao afirmar que acredita em raça como termo adotado por causa das características biológicas dos indivíduos, percebe-se que o autor da resposta continua essa ênfase ao dizer que identifica a raça por suas características biológicas, como concentração de melanina na pele e traços que acompanham os fenótipos raciais. Salienta-se, porém, que apesar de adotar essa ideia, o educador não chegou a atrelar esses traços às características de inferioridade dos negros, como influência sobre intelectualidade.

A cor da pele humana passou a ser vista como marca de estigmatização do negro, enquanto dota o branco de boas qualidades e potencialidades, que, teoricamente, nascem com ele, por sua descendência biológica. É necessário, assim, tomar muito cuidado com o que se prega sobre raça, etnia e cor a fim de não ser agente perpetuador do racismo ou fomentador de novos casos deste.

O sinal físico do indivíduo como a cor de pele tem sido, simbolicamente, transformado ao longo do tempo e dos discursos como um elemento determinante de inferioridade e não se pode deixar que essa ideia continue a ignorar como realidade (CUNHA et al, 2016). Quando a cor de pele é vista primeiro, todo o restante deixa de ser significativo para o racista, pois conceitos arraigados fazem-lhe observar o negro como incapacitado e digno de rejeição.

A cor de pele deveria ser tido apenas como mais um traço físico, igual a qualquer outro. Ao invés disto, até hoje, tem sido observada de forma caracterizante e como aspecto para apreciação ou depreciação de indivíduos. Tais valores culturais precisam ser combatidos veementemente todos os dias e, principalmente, no âmbito escolar, no qual se está para adquirir formação que desvele conceitos errados e otimize a convivência social.

Para a identificação de outras pessoas pertencentes a determinada raça adota-se, majoritariamente, pelos educadores a observância da cor da pele como marca expressa de sua pertença. Fato discutido, anteriormente, como símbolo visual para os quais dirigir ofensas racistas.

Gráfico 60 - Como professores identificam raça/cor

Fonte: Dados da Pesquisa (2018)

Um contraste se dá quando os educadores afirmam que observam serem pertencentes a raça ao qual se declararam pela descendência, cor da pele, características biológicas ou características físicas, enquanto para identificarem raça/cor de outras pessoas utilizam-se, em sua maioria, da percepção apenas pela cor de pele do sujeito. Esse achado combina com a informação prestada pelos alunos nas entrevistas, os quais em maioria observam a raça do outro pela cor de pele e declara saber sua raça/cor através de sua descendência.

Dos educadores entrevistados, 66% (6 indivíduos) utiliza a cor de pele para identificar outras pessoas e suas raças, enquanto apenas 17% a utiliza para identificar-se a si mesmo e outros 17% se utiliza das duas categorias. Neste dado, percebe-se a marca do conceito de raça arraigada ao vislumbre de cor.

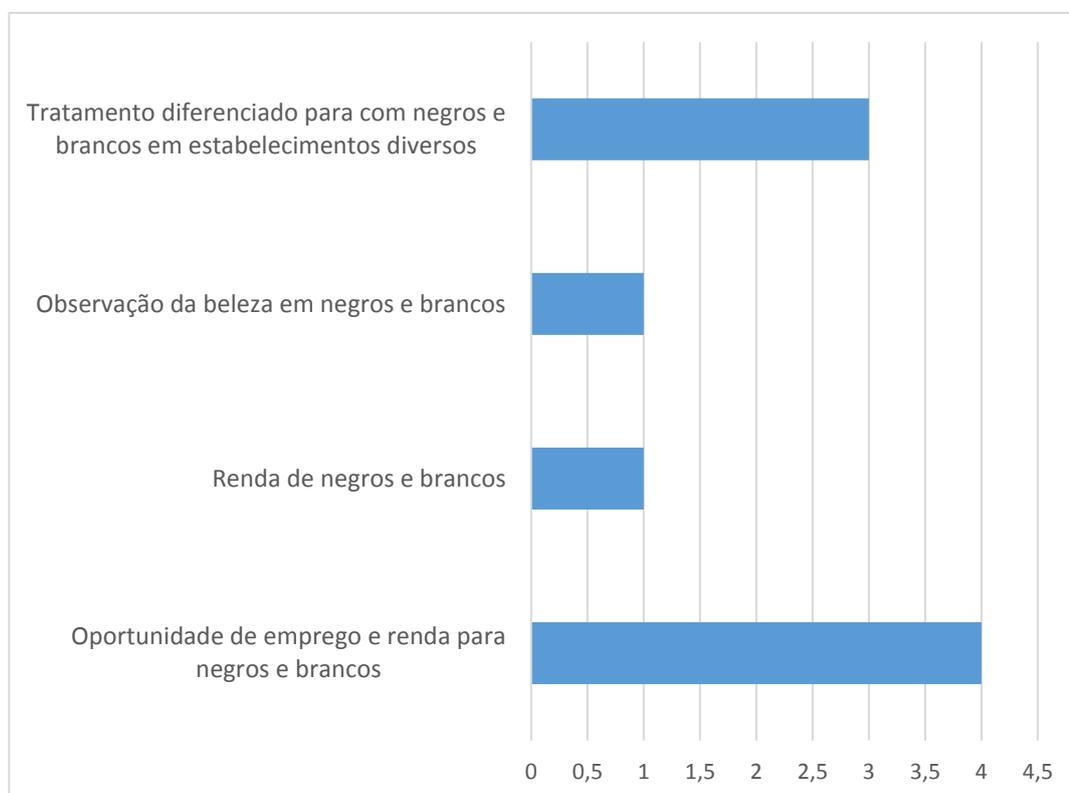
Fernandes (1972) afirma que o preconceito de cor é visto de maneira deturpada no Brasil, na qual tenta-se mascarar o preconceito racial e aliviar o mal sofrido pela vítima, visto apenas como ato desrespeitoso. Ainda, segundo o autor, criou-se a imagem de que o preconceito de cor em situações públicas é algo impuro para os que o carregam, a fim de gerar uma consciência de comportamento público moral que faça com que a vítima seja menos afetada que o agressor na sociedade.

No país, o racismo velado encontra vez e voz nos olhares não apenas externos, mas principalmente, nos seios familiares e de amizades onde as pessoas não possuem as mesmas reservas que imputam-lhe pureza e grandeza social, onde podem pensar, falar e agir como, realmente, se sentem. Deste modo, percebe-se que

grande parte da perpetuação racista possui início nas primeiras relações sociais dos seres que convivem num ambiente onde permeia o ideal de superioridade racial vista pela cor e traços que os sujeitos carregam. Se esses conceitos não começam a ser discutidos e combatidos desde cedo, dificilmente, serão exterminados das ações das gerações presentes e futuras.

Todos os educadores admitem perceber que há desigualdade racial no Brasil, observadas em situações sociais que se arrastam há séculos, como diferença econômica entre brancos e negros e tratamento diferenciado sobre os afrodescendentes nos ambientes de relações sociais e mercado de trabalho.

Gráfico 61 - Percepções dos professores sobre desigualdade racial



Fonte: Dados da Pesquisa (2018)

A cor de pele tem sido traço de estigma nas relações sociais, gerando desigualdades que perpassam por todos os âmbitos da sociedade, principalmente, no que diz respeito à educação, ao trabalho e às relações pessoais. Infelizmente, ainda há verificação constante da dominação do branco e da observância de maioria participativa na sociedade, enquanto o negro tem passado a ocupar espaços a passos

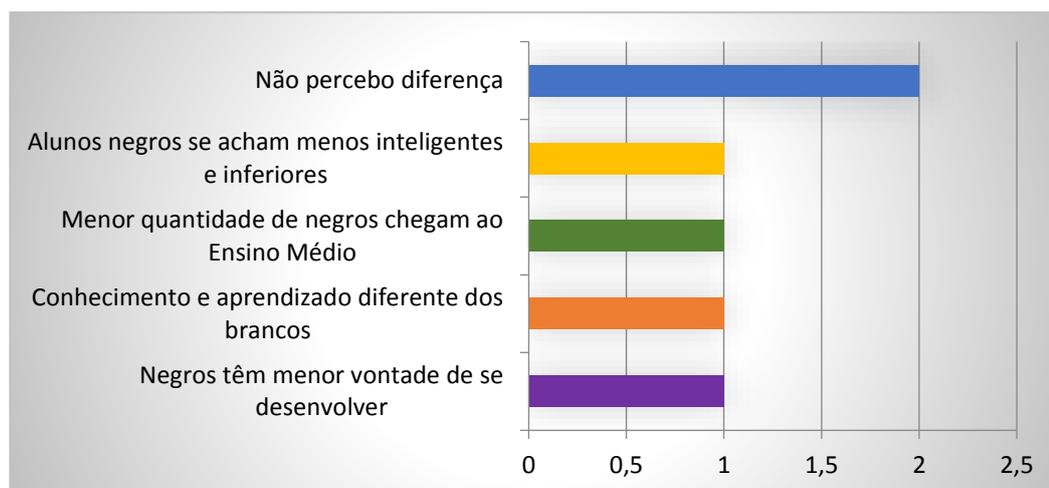
mais lentos e, mesmo assim, ainda enxergados com desdém, até mesmo, justificando sua conquista como desmerecida. Sobre isso, a diretora D2 afirma:

Às vezes, até no emprego deixa-se de escolher determinadas pessoas porque são negras. Nessas lojas de cosméticos mesmo, na maioria das vezes eles não contratam negros. Dão um jeitinho de não contratar porque é aquela coisa: “O belo não está no negro!”. A gente ainda não conseguiu mudar o pensamento.

Através da discriminação do negro, os brancos continuaram a ser vistos como melhores e mais capacitados. Privilégios foram dados aos brancos e aos negros a desqualificação, fato que é percebido ainda, atualmente, apesar dos constantes esforços e lutas para que esta realidade seja modificada (GUIMARÃES, 2004). A naturalização da desigualdade tem sido vista, por muitos, como incapacidade do negro de reagir e mudar sua realidade, principalmente, econômica por ser menos capaz intelectualmente (BERTOLDO, 2014). Pelo olhar social racista, negros serem para os serviços mais braçais e menos intelectuais.

Ainda sobre a desigualdade racial, 33% dos professores (2 indivíduos) admitem perceber diferença entre o rendimento escolar entre brancos e negros no Ensino Médio no qual atuam. Porém quando questionados sobre que diferenças haviam, os 67% dos professores (4 indivíduos) citaram qual diferença percebem. Também apontam diferenças entre brancos e negros como pode se observar no gráfico 62.

Gráfico 62 - Percepções dos professores sobre diferenças entre brancos e negros no ambiente escolar



Fonte: Dados da Pesquisa (2018)

Os dados revelados nesta questão demonstram um contraste entre a negação dos educadores de serem racistas e o que algumas dessas frases informam. De acordo com Cunha et al (2016, p. 8):

[...] Presenciamos nas entranhas dos discursos alheios a meritocracia, em que é reafirmado com violência a todo o instante que o negro favelado só é pobre porque não se esforçou o bastante para conquistar mais do que a própria miséria. A pobreza que grande parte dos negros encara não é vista como um problema histórico, social e de desigualdade que percorre todo o trajeto da masmorra. [...]

Ao concordar que negros têm menor vontade de se desenvolver, um dos professores, reafirma o discurso da imagem do negro preguiçoso e que encontra-se em condições diferentes do branco porque não se esforça o bastante para modificar os rumos de sua vida. Dessa forma, atribui aos negros de forma generalizada a culpa por suas condições sociais na atualidade. Em outro momento, quando um professor afirma que negros têm conhecimento e aprendizagem diferente dos brancos, toma para si o discurso de inferioridade intelectual dos negros, também, seguindo uma fala racista.

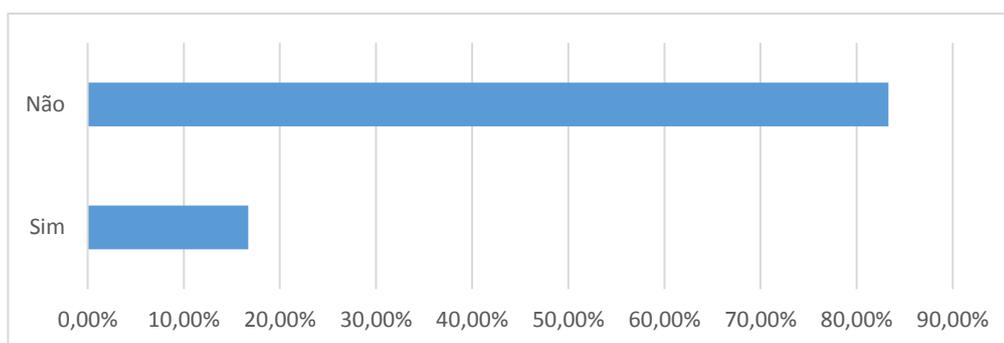
Com base nestes dois relatos, percebe-se um dado que corrobora com a pesquisa da Folha de São Paulo citada por Schwarcz (2012), a qual afirma que em 1995, 87% dos pesquisados que se diziam não racistas concordavam com frases do discurso racista. Neste caso temos educadores conscientes de seu papel na sociedade e, também, da problemática racial que abertamente concordam com o discurso de inferioridade intelectual e legitima a desigualdade culpabilizando o negro como responsável por tal. Segundo Cunha et al (2016), o brasileiro não admite ser racista, porém, muitos em suas palavras e ações demonstram o contrário, fato que pode ser observado neste trecho de análise.

Quando um educador culpabiliza um negro indicando que este encontra-se em situação de desigualdade em relação ao branco por se esforçar menos, reforça um estereótipo que esquece da trajetória que levou às desigualdades observadas até hoje. De acordo com Parente, Mattioli e Mancuso (2013, p. 155) vive-se em uma sociedade onde “os pobres são responsabilizados por sua pobreza, pela violência e, conseqüentemente, pelas condições de vida que têm”. Segundo os autores, essa percepção é agravada quando trata-se dos negros, ao dotar-lhes de incompetência e características negativas provenientes de uma visão hierarquizada pela cor de pele.

O professor P1 diz, ainda, sobre sua percepção de diferença de rendimento escolar entre negros e brancos: “Na verdade percebo muito pouco. Os negros também têm um conhecimento e são bem parecidos com relação ao aprendizado dos brancos”. Nesta frase, revela-se um nítido discurso racista na qual já começa-se inferiorizando os negros de forma comparativa aos brancos, observando que os negros “também aprendem, quase igual aos brancos”. Os brancos são vistos como indivíduos de intelecto superior e os negros quase os alcança nesse nível, sendo menos desenvolvidos que os brancos. Nota-se que o professor não fez inferência a um ou outro aluno, mas a indivíduos de raça/cor branca e negra.

Os educadores, em maioria, dizem desconhecer qualquer situação em que os negros recebam olhares diferenciados na instituição em que atuam (Gráfico 63), porém é possível perceber que os próprios educadores têm destinado olhares discriminadores aos alunos negros na fala de que os negros têm conhecimento e aprendizado menor que o dos brancos, além de ter menor desejo de se desenvolver. Essas concepções colaboram para a realização de um trabalho educacional carregado de estereótipos que tendem a nortear ações de desprezo e descrédito aos alunos negros dentro de sala de aula.

Gráfico 63 - Percepção dos educadores de que os negros recebem olhares diferenciados no ambiente escolar



Fonte: Dados da Pesquisa (2018)

Os alunos negros estão nesse caso expostos não apenas a uma sociedade racista que está distante do ambiente em que vivem, mas também, são olhados por outros alunos e por alguns professores como menos capazes que os alunos brancos. Todos os profissionais se dizem não racistas, mas deixam claro nestas respostas que muitos deles acabaram por reafirmar os discursos que tornam a desigualdade entre negros e brancos legítima, quando culpabilizam o negro por não conquistarem

espaços sociais que brancos têm alcançado, esquecendo-se das condições sociais que vivem, bem como o olhar racista que estigmatiza e nega a oportunidade. Legitimam ainda o discurso racista quando dizem que o negro tem um aprendizado diferente do branco, reafirmando que o branco é mais inteligente que o negro, apenas pelo fato de ser branco. Legitimam sua fala racista culpabilizando o negro ao dizer que o negro se acha menos capaz que o branco, demonstrando uma fala velada de racismo em que é o outro quem acha algo, mas ele não.

De acordo com Souza (2015), vive-se em uma sociedade que tem a ideia de inferioridade do negro enraizada, o que leva o racismo a encontrar espaço para se manter. Mesmo com discursos aversos à sua prática, as ações e reações cotidianas continuam a sustentar o racismo no dia a dia. Nesse sentido, é importante avaliar a postura de educadores ao afirmarem espontaneamente colocações expressas do que em sendo dito e cultivado sobre os negros, descritos como preguiçosos, sem inteligência e sem capacidade.

O professor P1 cita sobre percepção de diferenciação no olhar sobre os alunos negros:

Na escola onde eu trabalho os negros não são vistos com diferença. Mas os quilombolas a gente tenta ao máximo dar apoio, não só por ser quilombola, mas pelo fato da gente saber das condições em que eles vivem e o ambiente em que eles moram.

Os alunos quilombolas neste retrato do professor são vistos como dignos de uma solidariedade diferente dos demais alunos. A comunidade quilombola não é diferente dos demais povoados da região - exceto o Timbó, um dos povoados mais estruturados do município no que tange ao modo de vida e moradias. O relato do educador demonstra, talvez de modo inconsciente, um olhar estigmatizado sobre os educandos, que em suas respostas afirmam sentirem-se discriminados. Essa observação do professor reforça o preconceito sobre estes alunos, ao passo que faz um julgamento de piedade sobre o fato de ser quilombola, quando deveria haver um trabalho de reforço identitário e não o contrário.

Observando o relato da professora P4 (2018), verifica-se que a ideia de diferenciação do negro e do branco num viés racista permeia o ambiente não apenas de forma velada:

Sempre são olhados de forma diferente. Mesmo o pessoal falando que não, ainda existem piadinhas. Na vista da gente até que não, porque

essa questão do bullying a gente fala muito, mas a gente percebe umas gracinhas e uns olhares.

Neste trecho, afirma-se a consciência do problema racial no ambiente escolar, o qual segundo os alunos não tem sofrido interferência dos profissionais. Quando a professora cita o muito falar sobre o bullying reafirma, em outras palavras, a falta de explanação direta sobre o racismo. O que quer se dizer não é que ao falar sobre o bullying não se possa citar o fato de discriminar racialmente como parte dessa prática, mas que o racismo tem uma origem e uma história, a qual deve ser dita e debatida dentro do ambiente escolar como forma de combate ao problema, atacando e rebatendo os conceitos adotados pela sociedade para diminuir e humilhar o negro.

No momento em que trata-se o problema de outra forma que não como racismo por considerar o termo como muito “pesado”, já que a maioria dos casos é isto por essa mesma professora como brincadeira de um aluno para com outro, omite-se da responsabilidade de educar sobre a temática e fazer parte de um rol de indivíduos transformadores.

Ao negro, em muitos casos, não é dado valor como cidadão nem por sua história, nem por sua vivência, nem por sua capacidade, ao contrário, destina-se a ele o estereotipo estruturado em uma sociedade racista que prega o seu destino através da sua cor de pele (GOMES, 2005). Nisto, um dos maiores erros que a educação comete, tendo o espaço atual para inserir a temática racial no cotidiano educacional, é se omitir como muitos espaços escolares têm feito, percebendo ou não a prática racista. Salienta-se que quando se tem ciência de situações racistas no ambiente escolar faz-se ainda mais grave o silenciamento, tendo em vista passar a culpabilizar a vítima e a encorajar o agressor.

Neste estudo, percebeu-se, também, a crença do diretor D1 de não haver olhar estigmatizado sobre o negro na instituição:

Pelo pouco tempo que estou na gestão da instituição eu não tenho nenhum registro deste tipo, mas é sabido que no Brasil o racismo é uma temática que precisa ser discutida constantemente no âmbito educacional e outros setores da sociedade, isto porque se trata de uma prática que, de certa forma, é camuflada no país como se fosse algo presente apenas no imaginário de alguns indivíduos vítimas deste e não um fato consumado que é visto na realidade cotidiana.

O gestor demonstra em seu relato não ter ciência do problema que muitos de seus alunos enfrentam, até mesmo por parte de professores que lecionam a eles. Apesar de dizer valorizar o trabalho da temática em seu discurso, demonstra fatos

como estar aquém dos acontecimentos cotidianos relatados por professores e alunos e de apegar-se à ideia do “isso não acontece aqui” para justificar posteriormente, caso necessário, a não efetividade do trabalho. Salienta-se que o gestor em questão, antes de exercer essa função foi professor da instituição, tendo consciência mais próxima dos alunos e, mesmo dos educadores, que não relatam um problema apenas atual, mas que existe desde que iniciaram suas atividades na instituição.

A negação do racismo presente no ambiente em que atua corrobora para o que Gomes (2013) afirma sobre a negação do racismo ser sua própria afirmação, em outras palavras sua aceitação na sociedade. A partir da negação, o racismo se espalha e enraiza-se como comum. De acordo com Parente, Mattioli e Mancuso (2013), no momento em que a instituição escolar não reconhece o problema racial deixa de combatê-lo e de promover igualdade racial. Ao não ter quem diga o contrário, quem explique, quem problematize, a prática racista se intensifica como normal e correta

Entendendo as comunidades quilombolas como parte importante da história da população negra no Brasil, este estudo não poderia deixar de contemplar a comunidade do Quilombo do Bomba, reconhecida pela Fundação Palmares e estabelecida próxima ao Timbó. Tal quilombo faz parte do conjunto de marcos históricos da territorialização da população negra no município, mas também dos marcos da história do município como um todo.

Tendo em vista suas raízes, riquezas de tradições e culturas tal comunidade deve ser valorizada como objeto de estudo e ensino na região. Sendo, ainda, de grande relevância para o município e tendo seus moradores atendidos educacionalmente pelo CMLL se percebe que há necessidade de atenção para isto na educação da instituição.

Segundo o diretor da unidade há a tentativa assídua de incluir a comunidade quilombola nas práticas educacionais a fim de valorizar a história e cultura, porém percebe-se o contrário na fala da educadora P5,

Na verdade, a escola nunca trabalhou com eles como quilombolas, mas agora por causa de um censo que eu fiquei sabendo que tem que vem recursos e tal, aí a escola começou a dar mais importância pra eles. Por exemplo, não colocava como alunos quilombolas, colocava como alunos do Bomba. Agora mudou.

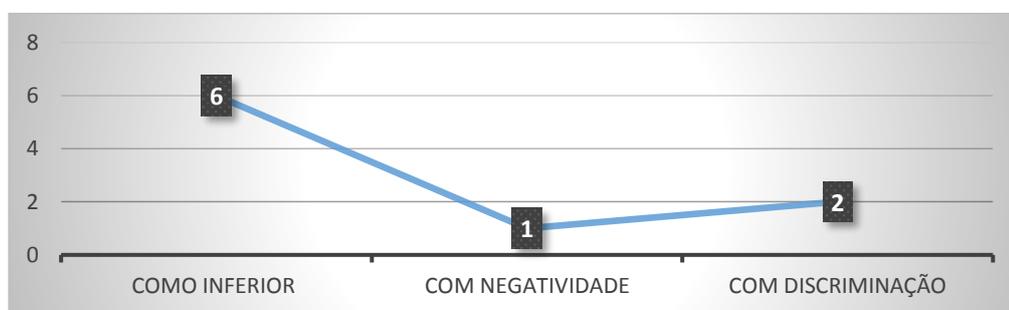
Eu não percebo preconceitos dos alunos para com eles. Mas a gente não trabalha muito essa questão de quilombo. Muitos alunos nem sabiam que eles faziam parte de uma comunidade quilombola.

O relato sincero da educadora revela uma prática que tende a ser constante nos diversos âmbitos da sociedade: falar e fazer aquilo que gera benefícios financeiros. Não que essa prática seja de toda errada, pois é necessário que a gestão e seus profissionais estejam atentos aos direitos e benefícios que podem ter através de suas práticas cotidianas a fim de melhorar a estrutura institucional e gerar uma cadeia de beneficiados. Porém, o sentido maior para a valorização da história e cultura da comunidade quilombola em questão ou qualquer outra temática racial nesse contexto não deve ser para angariar fundos financeiros, mas para utilizar esse espaço de direito para desagregar formas de racismo, interferindo assim na realidade enfrentada com dificuldade por muitos alunos inseridos nesse ambiente.

Relatos de outros professores revelam que alunos sentem-se envergonhados por serem da comunidade quilombola, por sofrerem preconceito racial e ao mesmo tempo territorial. Neste estudo, alguns alunos confirmaram tanto o fato de sofrerem com o preconceito como de sentirem-se preconceituosos em relação aos quilombolas. Questiona-se então, novamente, onde está a interferência da escola nestas situações visíveis por alunos e educadores. Aqui, encontra-se mais um demonstrativo de omissão.

Ainda, quando questionados sobre a percepção que se tem sobre o negro no Brasil não houve um educador que demonstrasse opinião positiva sobre o assunto. Para 83% dos entrevistados, os negros são percebidos como inferiores e 17% relatam que os negros são vistos com negatividade expressa. Todos os educadores também admitem a percepção da existência do racismo no Brasil.

Gráfico 64 - Percepções dos educadores sobre como o negro é observado no Brasil



Fonte: Dados da Pesquisa (2018)

Nesta etapa os educadores relatam o posicionamento que observam na sociedade em relação aos negros. Estranhamente, alguns acreditam que essa visão não está presente no cotidiano da instituição, apesar do estudo revelar que estes próprios educadores demonstram ter uma visão estigmatizada sobre seus alunos negros.

O pensamento sobre o negro como “ruim” na sociedade brasileira vem de um processo de construção história do país e da própria população negra. O negro no Brasil passou a ser tido como vagabundo, perigoso e selvagem, diferente do branco e suas qualidades elevadas. Assim, em muitos locais, o negro passou a não ser bem aceito e isso ainda tem sido comum (CUNHA et al, 2016).

De acordo com a professora P6,

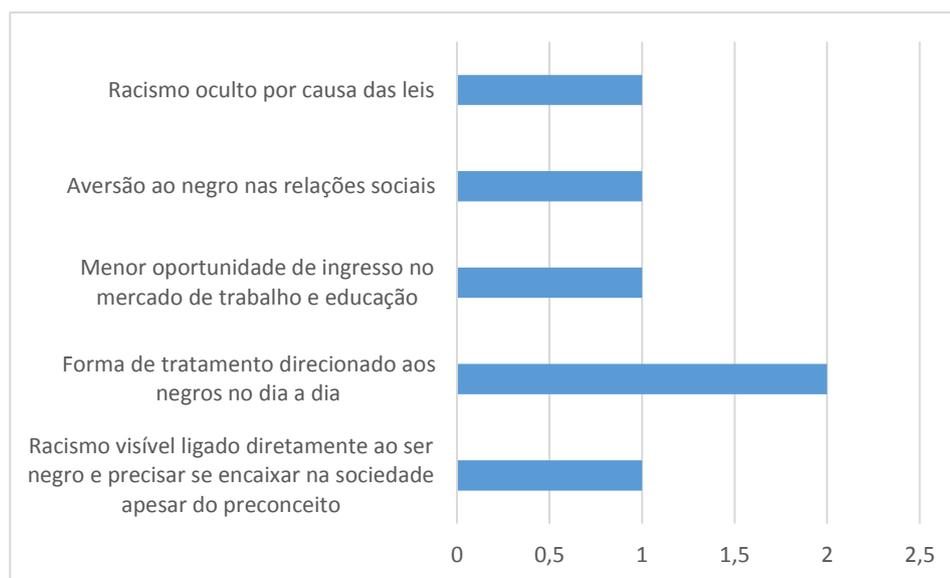
Vejo o racismo como uma questão problema que precisa ser combatido. A gente percebe ainda que os meninos de zona rural negros se sentem inferiores, porque se criou na cultura a ideia de que o negro não prestava e não servia de nada. A gente ainda percebe que muitas pessoas ainda acreditam nessa ideia de que o negro é inferior e não consegue ter o mesmo desempenho que o branco tem. Em 2014 eu até fui em um evento que teve para falar sobre os quilombolas e uma professora citou, justamente, isso aí. Ela disse: “Muitas vezes, quando eu chego em eventos para fazer palestras as pessoas começam me olhando torto assim. Eu tenho que primeiro dizer quem eu sou... Eu sou formada, eu sou doutora em... E a partir daí as pessoas começam a me ver diferente.”

Ela disse que pelo fato de ser negra e ter o cabelo com trança ninguém dá nada por ela, olham de maneira inferior. O ideal seria não precisar falar quem nós somos ou que títulos temos para que as pessoas nos enxergassem.

A observância negativa sobre o negro é, também, reflexo das desigualdades raciais que permeiam a sociedade. As oportunidades negadas e a omissão governamental por tantos anos geraram grandes impactos que tornam a população negra como maioria na classe econômica de baixa renda, com pouca escolaridade, parte relevante da população carcerária do país, com menos integrantes no campo político e midiático, sendo maior parte da população do país. De acordo com Schwarcz (2012), naturalizaram-se as desigualdades raciais e as atitudes racistas no país através da omissão governamental e da ideia de democracia racial que foi propagada ao longo do tempo. O racismo não era visto como problema social, mas sim de uma ou outra relação social isolada, o que tardou ações contra o racismo como problema eminente da sociedade brasileira.

Segundo os educadores, o racismo pode ser percebido em ações cotidianas e situações relatadas em estudos diversos realizados em âmbitos nacionais. A maior parte deles percebe o racismo na diferenciação de tratamento e nas distribuições de renda e oportunidades sociais.

Gráfico 65 - Formas como o racismo se apresenta no Brasil segundo professores



Fonte: Dados da Pesquisa (2018)

O racismo infere o lugar que deve ser direcionado aos negros. Negros não devem ocupar cargos de alto escalão, não devem possuir nível de escolaridade superior, não devem estar em ambientes de requinte e nem em funções que não sejam de subserviência. De acordo com Nogueira (1998), essa visão racista sobre o negro inicia-se ainda na infância, onde nas situações de relacionamento e conflito social as crianças começam a aprender os lugares que a sociedade destina a negros e a não negros, sendo aos negros posições de servidão e de humilhação. Outra consideração do autor é a de que quanto mais negro o indivíduo é, menos desejável se faz na sociedade, fato que contribui para a ideia de branqueamento da população e para a legitimação do preconceito de cor no país.

Assim como a maioria dos alunos, os educadores mostram-se aversivos às práticas racistas. Tais profissionais relatam que o racismo é composto por ações com grande necessidade de intervenção educacional para serem erradicados. Segundo eles o racismo faz parte de seu cotidiano, a maioria não como vítima, mas como

espectadora. No quadro 7 podem ser verificadas as frases presenciadas pelos educadores.

Quadro 7 - Frases racistas ouvidas por professores

Identificação do Professor	Frases
P1	“Toca a bola, preto safado!”
P1	“Segura aí, seu preto!”
P2	“Seu macaco!”
P2	“Escravo de senzala!”
P3	“Quem você pensa que é, seu negro?”
P4	“É um ouro. Só é preta, mas é um ouro”
P4	“Peraí, sua nega feia!”
P5	“Negro não vale nada!”
P6	“As bombas que jogaram em Nagazaqui e Hiroshima deveriam ter caído na África para matar todo aquele povo!”
P6	“Seu Tziu preto!”

Fonte: Dados da Pesquisa (2018)

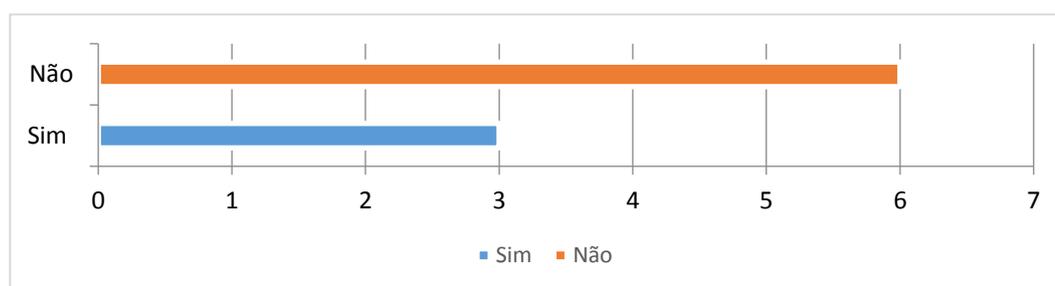
Nas frases vistas acima pode-se verificar categorias de racismo que integram a teoria vista sobre as concepções dadas ao negro na sociedade brasileira. Em uma das categorias de fala têm-se a desumanização do ser ao passo que tenta-se dotar características selvagens ao negro para descaracterizar sua pertença à raça humana, fazendo-o inferior ao branco.

Quando o negro é chamado de macaco e de Tziu (um pássaro), procura-se inferir-lhe selvageria, incapacidade de raciocínio intelectual fino, ações impulsivas e repreensíveis, digno de submissão aos “humanos” por sua espécie inferior, entre outros. Quando diz-se “preto safado”, “negro não vale nada” e “quem você pensa que é, seu negro?” reforça-se a ideia do negro como vadio, suspeito, não confiável, inferior ao branco e agente de situações sociais reprováveis. Quando fala-se “nega feia” reforça-se a ideia de que o negro não faz parte da sociedade que se deseja, o belo encontra-se no branco de cabelos lisos e traços afinados. Por fim, percebe-se o ápice

da aversão aos negros quando cita-se o desejo de exterminar a população da África como forma de não haverem negros na sociedade.

Apenas 33% dos educadores entrevistados (3 indivíduos) afirmam já ter sido alvo de racismo, dentre eles a diretora do CECS, que relata preconceito sofrido no seio familiar. A frase citada por ela refere-se à sua avó que sempre gostava de dizer que ela tinha diversas qualidades, mas era preta, mostrando pesar pela raça/cor que possuía e disseminando o pesar pela pertença racial. Segundo ela, a frase repetida corriqueiramente era: “É um ouro. Só é preta, mas é um ouro”.

Gráfico 66 - Educadores como alvos de racismo



Fonte: Dados da Pesquisa (2018)

A frase ouvida desde criança retrata o pesar de um membro de sua família por sua cor de pele. Reflexo de uma sociedade que valoriza o fato de se ter pele branca, mas que também poderia estar demonstrando uma matriarca da família que, carregava dentro de si marcas do preconceito racial que porventura tenha sofrido e desejava que sua descendência não passasse pelas mesmas situações. Tal pesar pela negritude revela o sentimento cultivado por muitos, ainda nos dias atuais, como cita Schwarcz (2012, p. 189) “quanto mais branco melhor, quanto mais claro superior[...]”.

De acordo com a diretora do colégio estadual, recentemente, uma professora substituta foi alvo de racismo pelos alunos da sede. Questionada sobre o posicionamento sobre o caso, não percebeu-se ação educativa para combate a tal situação. Ouviram-se os rumores e levou-se como um acontecimento isolado e meros burburinhos de adolescentes. Este fato reforça a falta de credibilidade destinada a temática. Aqui, percebe-se que nenhum dos gestores têm enxergado a gravidade e extensão da prática de racismo que não tem acometido apenas o âmbito rural, mas

também o urbano e em nenhum dos dois ambientes adota-se ação preventiva, educativa ou reativa aos casos.

Foi questionado aos professores o que pensam sobre as frases “Gostaria de ser branco!” e “Já me senti mal por ser o único negro em um lugar!”, tendo em vista que essas frases foram afirmadas pelos alunos da instituição. Segundo os respondentes a sensação ao ouvir essas frases é de que tais sentimentos precisam ser expostos ao psicólogo, pois podem causar depressão e consequências. Infere-se que as respostas indicam que deve ser feito um acompanhamento das vítimas de racismo, mas essa atitude não tem sido tomada em relação a nenhum dos alunos que relatam terem sido ofendidos ou se sentirem alvos de discriminação no ambiente escolar.

A P6 afirma sobre estas frases:

Então, eu acho que essa ideia de ser negro e querer ser branco vem de uma cultura que a gente cresceu dentro dela e nos informaram assim no meio familiar e escolar. Essa ideia de que ser negra é ser inferior coloca nas pessoas a ideia de que não se quer ser negro, porque é uma coisa ruim. Essa ideia precisa se desmistificar.

A gente sabe que o preconceito existe e ofende. Acho que a gente precisa continuar falando e passar a falar mais pra que as pessoas sejam informadas e respeitem uns aos outros e a si mesmo. Acho que precisamos passar a fazer um trabalho bem feito, valorizando o negro e suas contribuições para a sociedade. Isso para que os negros conheçam e saibam disso, tirando de si a ideia de que não vão ser nada.

Nas frases em questão revela-se um sofrimento interior que os alunos têm carregado como forma de fugir do preconceito ou da rejeição que sentem. Em sua maioria, os alunos que citaram essas frases admitiram ter se sentido excluídos, discriminados ou mal vistos pela sociedade por serem negros. A diretora do CECS afirma:

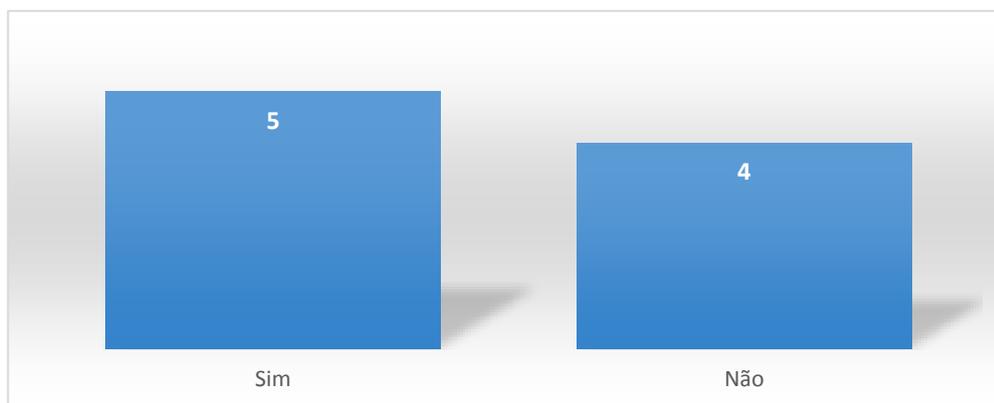
Eu acho que o alunado tem uma dificuldade de se aceitar com sua raça, como negro, principalmente. Aqui na escola mesmo já fizemos pesquisa e eles tem um receio muito grande de colocar negro. Preferem colocar pardo. Aí eu falo: “pardo não é cor!”. A gente percebe que é muito complexo para o alunado entender esse termo. No meu caso, minha filha é branca. Branca de cor, mas de raça é negra, porque o que define é a descendência.

A ação educativa que a Educação das Relações Étnico-Raciais direciona não se dá apenas para combate do racismo, mas também para a formação de identidade e empoderamento de si mesmo como cidadão de direitos não inferior a qualquer outro devido sua raça/cor. Infere-se que ao passo que se conhece a história, se prega o respeito e passa-se a enxergar a população negra de forma positiva, o próprio negro

acometido por sentimentos de inferioridade passa a se ver de outra maneira. Porém, diante dos relatos, observa-se que esse trabalho não tem sido efetivo na instituição pesquisada, apesar de os gestores e educadores terem total conhecimento sobre a problemática na instituição.

Todos os educadores conhecem pessoas racistas e 7 deles (84%) presenciaram atos de racismo. Quando questionados sobre percepção de racismo no ambiente escolar a maioria afirmou ter conhecimento sobre tal.

Gráfico 67 - Observação de atos de racismo na escola por educadores



Fonte: Dados da Pesquisa (2018)

Dentre os que dizem não presenciar atos de racismo, o diretor D1 cita:

No Leoni Lima essas questões raciais são muito tranquilas. Os alunos, em sua grande maioria, se relacionam muito bem uns com os outros. Até o momento não presenciei nenhum ato de racismo, nem ouvi relatos sobre os mesmos.

Por outro lado, os educadores que afirmam a existência de racismo na escola salientam que os atos de racismo são entre colegas em sala de aula, mas também revelam que professores da instituição demonstram seu racismo tanto em meio aos profissionais, quanto aos alunos. Todos os educadores que verificaram práticas racistas para com os alunos relataram que as práticas foram dirigidas aos negros.

Ainda, segundo quatro educadores entrevistados, há casos de racismo praticado por profissionais que trabalham no CMLL. De acordo com a educadora P6 sobre percepção do racismo no ambiente escolar,

Assim, eu acredito que não presenciei, mas eu já ouvi muitos casos. Têm casos lá mesmo na escola. Não vou citar nomes, mas casos de professor para com alunos. Casos que alunos me relataram de professor que falou de forma racista com alunos. Situações que falou

tipo: “As bombas que jogaram em Nagazaqui e Hiroshima deveriam ter caído na África para matar todo aquele povo!”

São situações terríveis que me deixam muito triste. Principalmente, porque veio de uma pessoa que de certa forma tem instrução e o papel seria de trabalhar essa questão racial para conscientizar, mas trata dessa forma. Infelizmente existem pessoas que ainda precisam muito aprender.

Também teve um professor chamando um aluno de “tziu” e outras palavras com um aluno negro. Uma situação complicada.

Esse primeiro caso eu não estava na escola, soube depois. Soube até que houve ameaça ao aluno, que o aluno queria denunciar, mas deram um jeito de camuflar a história para o assunto não sair. O segundo fato eu estava na escola e o aluno chegou pra mim e perguntou o que ele deveria fazer, como eu reagiria se fosse comigo. Eu fiquei desolada com isso. Eu não sabia o que responder diante da turma. Então procurei a direção, levei para os superiores e nada foi feito. A gente fica triste, porque as pessoas não dão importância às situações.

As duas situações foram para a direção. A primeira acabou parando ali e a segunda nada foi feito. Acho que conversaram com o professor, mas assim tentando amenizar a situação e ficou nisso aí.

Nesses casos de professor do Timbó, conheço as duas pessoas. Tem pessoas que não mudam... Os dois são brancos, brancos mesmo, sabe? E assim, o primeiro caso a pessoa é uma pessoa maravilhosa, pode ter falado no momento da raiva. Mas no segundo caso, um professor de História que conhece a história e a luta dos negros e deveria ter outra postura, mas que não mudou. Percebi a mesma atitude e as mesmas palavras preconceituosas em outros momentos.

O relato da professora demonstra duas das situações de racismo mais graves encontradas neste estudo. Na primeira situação percebe-se um professor como agressor, abertamente racista que chega a fazer alusão a um genocídio para exterminar os negros da sociedade que prega esse discurso de ódio dentro da sala de aula para alunos negros e brancos, criando uma situação extremamente complexa diante da posição que ocupa. Certamente alunos que carregam dentro de si conceitos arraigados de que os negros são inferiores passaram a reafirmar seu preconceito com base no exemplo do professor, enquanto alunos negros que se sentiam minorizados e inferiores aos brancos retraíram-se sentindo a insignificância e o ódio que a eles estava sendo destinado. Fato ainda reafirmado pela gestão ao omitir-se e fazer com que a situação fosse também omitida ao sinal de denúncia.

Na segunda situação observa-se outro professor como agressor e uma vítima que pede conselho sobre a questão em sala de aula, aguardando apoio e uma resposta plausível ao ato sofrido. A própria educadora consultada neste caso admitiu não ter tido resposta para dar ao aluno, fato que demonstra a pouca experiência em tratar da temática no ambiente em questão, bem como a falta de importância dada ao

tema. Ao procurar a direção encontra-se então a mesma resposta que na situação anterior: “silenciamento. Não falar resolve o problema”.

Que tipo de lição tem sido dada nestes casos? Para quem vive isso constantemente a lição é apenas uma: negros merecem o olhar negativo e os maus tratos porque são, realmente, inferiores. Nada precisa ser feito, as coisas resolvem-se por si mesmas sem interferência e sem discussão sobre o tema.

Segundo a professora P3 a ideologia racista de seu colega, também professor, pôde ser percebida na seguinte situação:

Foi em uma sala de professores e surgiu um assunto sobre Taís Araújo, que é uma atriz negra e uma excelente atriz no meu ponto de vista. Aí um dos meus colegas disse assim: “Se ela não fosse atriz, ela seria empregada doméstica!” Isso por causa da cor. Ele continuamente fazia comparações e agia de forma a demonstrar sua postura racista.

A professora P5 relata, ainda,

Eu soube do professor e fiquei sem reação. Achei a princípio que fosse brincadeira, mas como se repetiu várias vezes, percebi que não era. Na situação eu acho que a direção não soube, já faz um tempo. Mas geralmente quando eles sabem eles chamam e colocam o professor para trabalhar o tema ou conversam com eles. Agora se surte efeito ou não eu tenho minhas dúvidas.

Acho que o professor que pratica o racismo não deveria estar em sala de aula. Um cidadão que se diz educador e está fazendo isso não deveria ser habilitado para a profissão. Como educar sem ter essa educação?

E não foi solucionada. Quando um profissional age assim o certo seria chamá-lo à atenção e a secretaria e a escola deveriam tomar as medidas cabíveis. Quando cito isso, falo até mesmo de acionar a lei, porque a lei está aí pra proteger, mesmo.

Se a função do educador é ajudar os alunos a não agirem assim, esses educadores devem agir de forma correta. No meu ponto de vista não teve solução não. Todo mundo soube da situação, ficou indignado, discutiu entre si, mas eu nunca vi nenhum aluno indo denunciar. O certo seria isso, denunciar, procurar justiça. Existem pessoas que só aprendem assim.

Os relatos das duas educadoras reforçam, novamente, a falta de atitude da gestão quanto aos casos de racismo praticados por profissionais da instituição. A instituição educacional precisa cumprir o papel de construir igualdade racial no cotidiano escolar e não silenciar-se diante dos casos de ofensas raciais, principalmente, quando percebe seus próprios profissionais executando tais atos. É inadmissível que fatos como esses sejam observados como normais ao passo que

são uma violência moral e social numa relação hierarquizada onde a vítima fragilizada ainda está numa posição de maior vulnerabilidade.

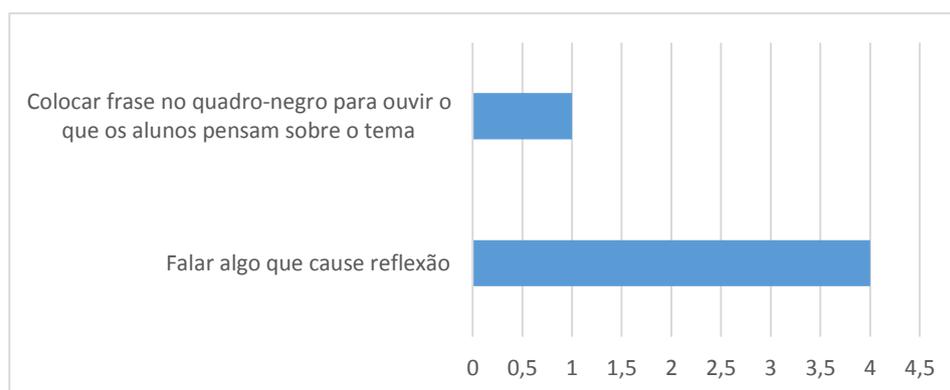
Ainda, segundo Gomes (2005)

Compreender que aquele que é alvo de discriminação sofre de fato, e de maneira profunda é condição para que o educador, em sala de aula, possa escutar mesmo o que não foi dito com todas as palavras, e ler o que não foi escrito com todas as letras. Posicionando-se e desconstruindo o mito da democracia racial – que sustenta a idéia de harmonia na relação entre negros(as) e brancos(as) no país –, o(a) educador(compromete-se a juntar todos esses fios, tecendo a rede pretendida, com a experiências culturais, os valores, desejos, não-desejos, os conhecimentos e as culturas que se constituem parte importante dos ambientes de aprendizagens.

Adotar medidas educativas para exploração da temática racial é um ato de dignificação do ser humano. Quando reconhece-se a gravidade do problema racial no país passa-se a perceber o quão importante é educar para a igualdade, para o respeito e para a valorização do outro. Os casos relatados pelos educadores da instituição demonstram que os acontecimentos racistas são levados como naturais e irrelevantes, tendo em vista que mesmo os visíveis e divulgados são tratados como situações a serem esquecidas e silenciadas, como em muitos ambientes sociais se têm feito ainda.

Questionados sobre como reagiram nas situações de racismo que presenciaram, os educadores dizem que agem de forma a gerar reflexão sobre o tema e a importância do respeito e vislumbre de igualdade humana.

Gráfico 68 - Reações dos professores ao presenciar o ato de racismo



Fonte: Dados da Pesquisa (2018)

Nos relatos dos alunos e mesmo nas respostas dadas, anteriormente, percebe-se que essa prática de debate não é constante nas aulas. Porém, nesta questão, dos cinco professores que já presenciaram atos de racismo no ambiente

escolar, quatro indicam que sempre falam algo que seja causador de reflexão sobre o ocorrido e um professor afirma que inicia uma rodada de conversa com participação de todos os alunos presentes para que possam refletir em grupo sobre o caso.

No quadro 8 é possível perceber as ideias de combate ao racismo citadas pelos professores. Segundo os pesquisados é necessário atender as diretrizes legislativas e promover projetos que visem a interdisciplinaridade como forma de discutir a temática com os alunos e gerar práticas conscientes em relação à diversidade racial.

Quadro 8 - Ações para combater o racismo segundo professores

Identificação	Ações
P1	Projetos educacionais, aulas interdisciplinares e assistência social
P2, P5, P6	Conscientização no ambiente escolar
P3	Leis e diretrizes educacionais sendo postas em prática pelas escolas e pelos profissionais
P4	Estudo focado na temática desde o Ensino Infantil

Fonte: Dados da Pesquisa (2018)

As ações citadas pelos educadores nesta questão demonstram que conhecem a existência de leis que embasam o conteúdo anti-racista no ambiente escolar; percebem que pode-se trabalhar com a temática para a conscientização; entendem a importância de que a temática seja contínua e; sabem que há a necessidade de projetos e interdisciplinaridade para que hajam resultados expressivos. Porém, na prática, nada tem sido feito, de acordo com os próprios educadores e educandos.

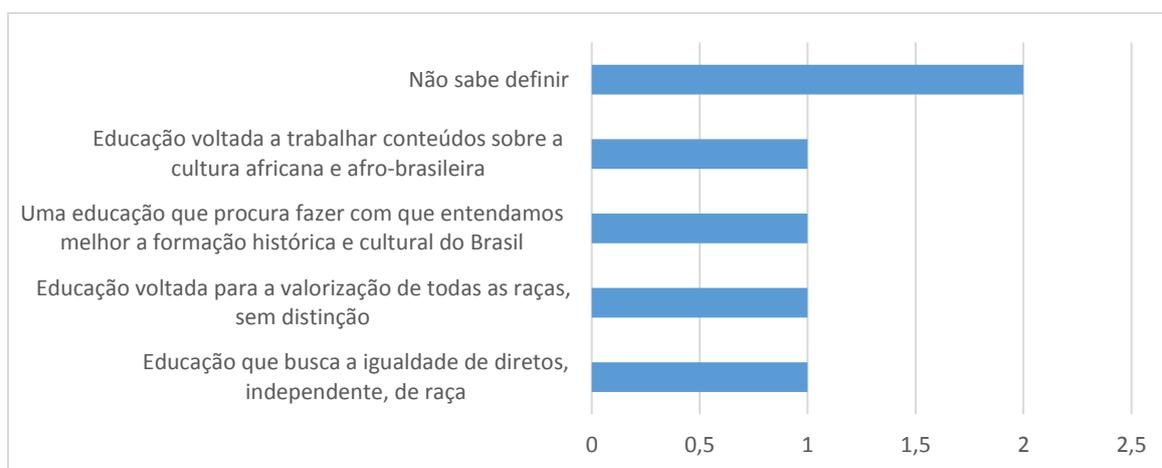
O secretário de educação relata que as diretrizes para a Educação das Relações Étnico Raciais são importantes, pois visam o reconhecimento e a valorização o patrimônio histórico cultural afro-brasileiro. Ainda, de acordo com a gestão do CMLL,

A educação das relações étnico-raciais tem por alvo a formação de cidadãos, mulheres e homens empenhados em promover condições de igualdade no exercício de direitos sociais, políticos, econômicos, dos direitos de ser, viver, pensar, próprios aos diferentes pertencimentos étnicos raciais e sociais.

Reconhecer a importância e não colocar as diretrizes desta educação em prática não faz com que os resultados sejam colhidos. Percebe-se um discurso consciente da relevância da Educação das Relações Étnico-Raciais para a formação dos indivíduos, porém não há trabalho que insira o conteúdo no cotidiano formativo destes. Ainda, salienta-se que questionada sobre do que se trata a Educação das Relações Étnico-Raciais, a diretora do colégio estadual afirma não saber. Neste fato, revela-se, novamente a falta de credibilidade à temática e à lei que rege tal educação em âmbito nacional.

Ainda em relação à concepção sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais, verifica-se que dois dos educadores não sabem dizer do que se trata, demonstrando que não há inclusão efetiva de suas diretrizes no planejamento educacional da instituição.

Gráfico 69 - Concepção dos professores sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais



Fonte: Dados da Pesquisa (2018)

Contrariamente ao percebido nos relatos de educadores e alunos, de acordo com o diretor do CMLL sobre o trabalho da Educação das Relações Étnico-Raciais na unidade:

Trabalha-se sim. Sempre tentando valer a aplicabilidade das leis 10.639/03 e 11.645/08. Acreditamos que as leis supracitadas transformam os diferentes espaços educacionais, formais e não formais, em espaços de inclusão, respeito, valorização da diversidade étnico-racial e cultural.

Por outro lado, a professora P5 diz:

Só me lembro da questão de ter que trabalhar a cultura afro na escola. Lá no Leoni acontece de forma muito superficial. A lei foi criada, mas por exemplo, dar duas aulas de história não dá pra trabalhar os conteúdos de história e de cultura afro. Aí fica voltado só pra projeto. Quando tem projeto, fala da história.

Eu sou obrigada a colocar dentro da disciplina de forma rasa, intercalando os assuntos. Antes não, eu tinha 3 aulas. Uma disciplina de cultura afro e uma de história, mas depois que mudaram a grade e tiraram a disciplina ficou ruim. Acho que eles quiseram colocar uma disciplina que para eles era mais importante. Isso foi uma decisão do município.

Corroborando com essa fala a professora P6 relata:

Conheço a lei 10.639 de 2003. Mas eu vejo que nas escolas essa lei não tem sido respeitada. A gente vê que no ensino fundamental a gente trabalha só no 7º, 8º e 9º ano, que é a matéria de cultura afro. Não entendo o porquê, já que a lei diz que todas as escolas precisam aplicar, inclusive no Ensino Médio. Mas vemos que os municípios e escolas não abraçam a causa. Os currículos não abraçam a disciplina e se trabalha o mínimo. Por isso essa alta demanda de preconceito racial, porque pouco se fala. É como se negro não tivesse importância, então se pensa o porquê de falar dele se ele não importa.

Lá no Timbó, nem no Ensino Fundamental tem mais a disciplina. Em Tremedal a gente ainda trabalha. Aqui em Belo Campo a disciplina foi tirada do currículo e eu sempre tive curiosidade, mas nunca procurei saber o porquê do município ter excluído, sendo ela uma disciplina tão importante.

Os relatos destas educadoras desfazem a fala do diretor sobre a efetividade do trabalho sobre as relações étnico-raciais na instituição. O não trabalhar a temática é, também, relato da diretora do colégio estadual, afirmando que não há essa inclusão no Ensino Médio.

Sobre a existência de projetos escolares que abordem a questão étnico-racial, quatro dos educadores relatam que há o planejamento para o dia da Consciência Negra, mas não foi colocado em prática ainda. Segundo a diretoria do CECS da sede de Belo Campo são realizadas palestras no dia da Consciência Negra, porém segundo os educadores não tem sido realizada nenhuma atividade nesta data ou em outra.

Em 2017, o diretor do CMLL (D1) chegou a relatar o seguinte fato,

Iremos realizar um projeto de 6 a 10 de novembro com o objetivo de contemplar a história dos negros e a cultura do Quilombo do Bomba, abarcando temas como o empoderamento da mulher negra. Estamos planejando também trabalhar a interdisciplinaridade, oficinas, debates, mesa redonda, roda de capoeira, dança do Quilombo, entre outros.

Percebe-se que o projeto de realização de atividades na semana da Consciência Negra existe na instituição, conforme confirmado pelos professores.

Porém segundo estes, todos os anos acontece algum problema que cancela sua realização.

Sobre esse assunto a professora P3 afirma:

Só pra você ter ideia, eu trabalho nesta escola que é de zona rural, onde tem alunos remanescentes de quilombolas e durante o ano todo não se trabalha projetos voltados para isso. E em todo esse tempo em que eu trabalho no Leoni Lima, acho que 10 anos ao todo e no Ensino Médio há 4, só uma única vez que foi trabalhado um projeto sobre as questões étnico-raciais e no mês de novembro, quando tem o dia da Consciência Negra. Eu acredito que fica mesmo querendo só marcar a data, como um ritual. Mas tem que ser algo constante, trabalhado no dia a dia pra aquilo fazer parte do PPP e do currículo.

Ainda, segundo a professora P5

Só quando chega em novembro, que é na época da Consciência Negra. Mas tem vezes que não dá tempo de fazer, porque sempre deixa pra o fim de novembro e como está encerrando as aulas. O que dá pra fazer é falar na sala de aula, mas não é a mesma coisa. Várias vezes eles marcam e não dá certo. A ideia que eles têm agora é fazer antes, pra dar tempo. Fazer oficinas e levar palestrantes para falar com eles sobre a temática. Eu espero que dê tempo e que não seja como sempre e fique só no papel. (risos)

Assim, em 2017 o projeto foi adiado por várias vezes e não pôde ser realizado porque o ano letivo terminou. Ressalta-se, porém, que após o desenvolvimento desta pesquisa na instituição, no ano de 2018, o projeto “De mãos dadas contra o preconceito” foi realizado na instituição escolar do Timbó em novembro.

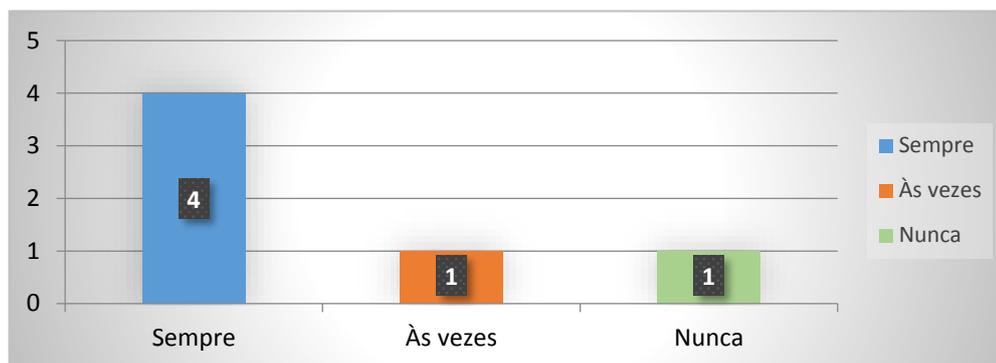
Sobre a realização deste projeto foi possível verificar que os profissionais englobaram todas as turmas de ensino fundamental e médio. Realizaram-se palestras e rodas de conversa sobre a cultura africana e afro-brasileira, demonstração de jogos de capoeira, desfiles com roupas típicas e os alunos fizeram entrevistas com moradores do Quilombo do Bomba.

A iniciativa de retirar o projeto do papel revela-se como um ganho, até mesmo para este estudo ao passo que observa-se movimentação para realização do projeto após a pesquisa na instituição, desenvolvida no primeiro semestre de 2018. Salienta-se, porém, que pelo acompanhamento das atividades da instituição pós pesquisa, o projeto foi uma ação isolada. De todo modo, a ação proporcionou um momento para apreensão e assimilação de conhecimentos que muitos dos alunos e, até mesmo, educadores não possuíam, gerando reflexão e observação sobre a temática.

Segundo os professores de Sociologia, Biologia, História e Filosofia a temática racial sempre é abordada em suas aulas. Já segundo a educadora de Língua Portuguesa essa abordagem nunca foi realizada em suas aulas, pois acompanha o

conteúdo do livro didático, o qual não trata do tema. Esse relato dos professores corrobora com o relato dos alunos, com exceção da disciplina de Biologia que não foi citada por eles como influenciadora da reflexão sobre as questões étnico-raciais.

Gráfico 70 - Abordagem da Educação das Relações Étnico-Raciais nas salas de aula segundo professores



Fonte: Dados da Pesquisa (2018)

Todos os professores admitem a importância de trabalhar a Educação das Relações Étnico-Raciais relatando que por observarem situações corriqueiras de racismo o assunto precisa ser discutido e lembrado para que os alunos modifiquem suas visões sobre o assunto. Observando as análises anteriores, percebe-se que a temática não é trabalhada com foco nos conteúdos das disciplinas em que os professores pesquisados lecionam, já que de acordo com a maioria, há alguma ação quando se está diante do ato de racismo.

Quatro educadores afirmam ter dificuldades em trabalhar os conteúdos relacionados à temática, três por falta de material didático e um por nem sempre encontrar formas para falar do assunto sem que haja interpretação errônea. No gráfico 71 os professores citam o que utilizam para falar sobre o tema no dia a dia.

Gráfico 71 - Recursos pedagógicos utilizados para trabalhar a Educação das Relações Étnico-Raciais segundo professores



Fonte: Dados da Pesquisa (2018)

Apesar de um dos professores citar que se utiliza do livro didático, o secretário de educação admite não haver material didático para o trabalho no município, o qual concorda com a fala da diretora do colégio estadual sobre desconhecer materiais que tratam da temática. Porém o diretor do CMLL relata que na escola existem livros paradidáticos que contemplam os conteúdos das diretrizes. Observam-se falas contraditórias sobre a questão, porém, de acordo com a maioria dos entrevistados, realmente, não há materiais didáticos sobre o tema e quando desejam falar sobre este em sala de aula debruçam-se sobre a pesquisa digital ou promovem debates sobre o cotidiano dos alunos mesmo sem textos de base teórica a fim de promover reflexão.

Sobre isto a professora P6 relata:

Acho que o professor não tem material para trabalhar essa questão e muitos nem formação têm. Pega a disciplina que sobrou e joga pra ele e ele não sabe o que fazer, trabalhando de maneira superficial. Acho que é muito importante trabalhar essa questão, mas falta preparo e estrutura. A questão da identidade e cultura africana e afro-brasileira é importante demais de ser trabalhada, mas falta material didático e o próprio município deixa de dar respaldo para que essa educação se faça.

De acordo com Souza (2015), os recursos e materiais didáticos para o trabalho da temática têm sido citados como dificuldades para efetivação da lei 10.639/2003 e para inserção da temática anti-racista no contexto escolar. Esta é uma realidade que precisa ser levada em consideração, porém, não pode ser percebida como uma barreira intransponível para que o trabalho sobre a relações étnico-raciais seja desenvolvido nas disciplinas. Tendo em vista a quantidade de material de estudo disponível em meio eletrônico, a aquisição de material para debate deixa de ser uma

barreira intransponível para o ensino em sala de aula. Ressalta-se que há necessidade de influência da gestão, mas também de disponibilidade e engajamento dos profissionais para que a temática seja pesquisada e discutida em sala de aula.

Outra dificuldade citada também pela autora refere-se à formação dos profissionais da educação para trabalhar a temática em sala de aula. Neste estudo, observa-se a mesma barreira. Enquanto Souza (2015) relata que no município de Jequié a formação a respeito dessa temática estava sendo inserida de forma progressiva apesar de lenta, no município de Belo Campo ainda não há nenhuma inserção de formação continuada para o tema. Dos professores pesquisados, quatro relatam que a secretaria de educação e/ou o CMLL e o CECS não oferecem (eram) curso de formação para tratar sobre Educação das Relações Étnico-Raciais, mas três dos professores afirmam que já participaram de curso sobre Educação das Relações Étnico-Raciais por conta própria.

Segundo o diretor D1, nenhuma formação sobre a temática ocorreu desde que trabalha na instituição. Porém o secretário de educação do município afirma:

Sabemos que a discussão sobre esse tema é uma necessidade concreta da educação, por isso sempre estamos implantando ações voltadas para essa temática dentro das nossas formações com os profissionais da educação. O município dentro de suas possibilidades cumpre seu papel educacional fortalecendo a cultura do povo negro, reconhecendo seus direitos e ensinando aos alunos que a história do povo negro é de grande relevância para a sociedade.

(Secretário de Educação de Belo Campo, 2018)

O relato do secretário infere uma questão que não foi percebida nos discursos dos demais pesquisados ao passo que não foram citadas quaisquer ações do município para esse fomento ao respeito e valorização da história e cultura negra através da educação. Mais uma vez percebe-se um discurso diferente da realidade vivenciada e/ou percebida. Quanto a isso, é necessário ressaltar que ainda há muito a se avançar no que diz respeito a execução da lei 10.639/2003 no município e um dos passos primordiais para tal é a real percepção de importância do tema para a formação cidadã para que a lei saia do papel e se faça valer nas instituições do município, mesmo após quinze anos de sua instituição legal.

De acordo com a professora P6, sobre a questão da formação continuada,

Não houve formação nem pra essa e nem pra outras (risos). É uma questão bem complicada. Joga-se a responsabilidade para o professor, contratado ou concursado, e ele tem que se virar. Eu tive muita dificuldade no início para lecionar, porque a gente sai da faculdade sem experiência. Tem conhecimento teórico, mas não tem

experiência e sem metodologia a gente acaba se perdendo. Eu senti muita dificuldade e fui aprendendo com a experiência diária mesmo.

O desabafo desta educadora neste momento do estudo demonstra um fato ainda mais grave que permeia a educação do município que refere-se à falta de formação continuada para exercício da função. Entende-se que para uma educação de qualidade é necessário planejamento e preparo dos profissionais envolvidos na área. Segundo a profissional, a semana pedagógica, geralmente, executada no início de cada ano letivo não é suficiente para formar e atualizar os professores que necessitam lidar com diversas questões intra e extra-sala de aula durante todo o ano. Cita-se, ainda, a dificuldade em assumir disciplinas para as quais não se tem ao menos a formação teórica, porém, enxerga-se o aceite da função como uma obrigação tendo em vista a necessidade do ganho e de manter-se empregado (principalmente no caso dos contratados).

Neste relato apreende-se que ainda há muito a se desenvolver na educação como um todo do município no que tange à valorização e formação dos profissionais. Alerta-se para a necessidade de um olhar atento da gestão educacional para melhoria dos processos educativos da cidade.

Voltando à temática das relações étnico-raciais, o estudo demonstra que todos os professores afirmam que trabalhar a Educação das Relações Étnico-Raciais em sala de aula ajuda a diminuir o preconceito racial, mas nem todos o afirmam fazer. Segundo os profissionais com discussão e reflexão os pensamentos errôneos sobre raça são transformados a fim de acabar com a ignorância e falta de conhecimento sobre o assunto. Trabalhar a educação das relações étnico-raciais na escola é uma responsabilidade social e educativa que não pode ser deixada de lado (GOMES, 2012).

Quanto às políticas públicas de ações afirmativas os educadores acreditam que têm ajudado pouco no combate ao racismo. Metade dos professores conhece a Lei 10.639/03 que trata da Educação das Relações Étnico-Raciais citadas, os mesmos que afirmam conhecer e recordar-se do conteúdo das leis. Dois deles, por sua vez, afirmam que sabem da existência, mas não se recordam do conteúdo. Esse dado revela que muitos educadores não têm conhecimento sobre as leis e não são incentivados a conhecê-las com vistas a serem postas em prática.

Partindo para a política pública de cotas raciais no Ensino Superior, seis dos educadores concordam com cotas raciais, mas apontam que muitos alunos se sentem

desconfortáveis com relação às cotas raciais, pois acabam sendo vistos como menos capazes em relação aos brancos.

A diretora D2 afirma:

Eu acho que quando coloca-se essa questão racial, parece que se assume que essas pessoas só tem condições de entrar nas faculdades dessa forma. É como se de alguma forma desse a impressão de que em questão de inteligência não houvesse capacidade de competir com o outro. Penso que deveria ter cotas para escola pública, porque, às vezes, a desigualdade é concorrer com alunos que vêm da escola particular.

A professora P5 diz:

Eu vou falar dos dois lados. Eu não gosto muito de falar diretamente. Quando eu falo de forma histórica eu acho que deve existir cotas, porque isso foi negado aos negros. Mas quando vejo os alunos falando: “Professora, nós não somos inferiores a ninguém. Nós temos condições de competir com qualquer pessoa.” Aí eu fico balançada e penso naquela questão de achar justo, porque eu sei a dificuldade que eles enfrentam.

Nestes dois relatos percebe-se o quesito discursivo que ainda permeia o meio social contra a política pública de cotas: a meritocracia. A discussão é bastante polêmica e muitos negros preferem não utilizar-se do recurso ofertado pela política governamental, fazendo-se valer desta ideia. Porém, o que muitos não entenderam até o momento é que política de cotas universitárias é destinada às classes minoritárias como forma de facilitar a inclusão destas no meio social onde pouco se encontram, tentando diminuir a desigualdade racial comprovada nos diversos estudos já realizados em território nacional.

Salienta-se que política pública de cotas raciais não é uma política definitiva, mas sim de ordem temporária, agindo como uma medida corretiva das distorções causadas por anos de omissão e rejeição aos direitos da população negra como cidadã. Além de aumentar a oportunidade de acesso ao Ensino Superior para a população negra, a política de cotas raciais nas universidades problematiza e traz à tona a desigualdade racial que precisa ser percebida e combatida no país.

Sobre aqueles que concordam com a política, a professora P6 afirma:

Concordo. Sei que é uma questão de discussão ampla, mas eu particularmente eu concordo porque eu acho que o Estado precisava reparar de alguma forma tudo o que o negro sofreu, principalmente, aqui no Brasil. E a questão de ser tratado por mercadoria e ser visto como ninguém por mais de 300 anos. Acho que essa questão das cotas raciais é uma forma de amenizar e compensar um pouco do que foi tirado dele no passado, mesmo não sendo a solução.

A professora P3 ressalta:

Há uma discussão ainda no meio acadêmico sobre isso. Alguns acham que o sistema de cotas é uma forma já de discriminar. Eu não penso assim. Acredito que a ideia do surgimento do sistema de cotas foi justamente para poder dar oportunidade para esse grupo que não teve a oportunidade que lhe era de direito. Eu penso dessa forma. Não seria necessário se todos fossem tratados da mesma forma, mas a gente sabe que não é.

Através das políticas de cotas raciais no Ensino Superior a visibilidade sobre os negros começa a, também, ser modificada pouco a pouco ao passo que formados passam a integrar posições sociais onde pouco se via negros anteriormente. Fazer com que essa política torne-se um motivo a mais para o racismo só reforça aquilo que em sendo discutido veementemente no país sobre a existência velada da prática racista, na qual, mesmo após a comprovação de toda a desigualdade racial, ainda têm-se uma classe elitista que procura distorcer o objetivo de uma ação reparadora para manter o padrão ideal de sociedade que lhe interessa.

A percepção contrária sobre as cotas raciais no Ensino Superior descarta a observância da desigualdade racial no meio social, apegando-se à ideia de mérito no qual deixa-se de levar em consideração a trajetória, as oportunidades negadas e a exclusão de muitos negros dos ambientes institucionais ao longo do tempo. Não há, nestes casos, compreensão de que “as diferenças socialmente construídas (como gênero, raça, regionalidade, sexualidade etc) estabelecem e reproduzem desigualdades entre os indivíduos [...] (MOYA, 2013, p. 108).

Esta seção de análise das entrevistas dos educadores trouxe dados interessantes que precisam ser observados com afincamento tanto pela área científica tanto pela gestão municipal e estadual para melhoria do ensino formador de cidadãos conscientes e agentes nesta realidade social e racial na qual se vive, atualmente. Diante dos relatos, observam-se pontos essenciais que precisam ser trabalhados na educação para que as diretrizes da Educação das Relações Étnico-Raciais sejam efetivadas no município, que certamente são, também, pontos em outras realidades municipais.

Através dos relatos dos educadores percebem-se problemas, mas também hipóteses de avanços que são, até mesmo, citados pelos próprios pesquisados, entretanto não postas em prática. Enxergam-se possibilidades da execução de um trabalho transformador dentro da instituição na qual os educadores possuem oportunidade de utilizar-se de casos do dia a dia e de histórias, recursos e culturas

locais para aproximar os educandos da teoria. Possibilidades e oportunidades que têm sido desperdiçadas por muitos olhares imperceptíveis à importância do tema; muitos ouvidos tapados aos apelos dos educandos por igualdade e respeito; muitas falas contidas por falta do que dizer e; muitas mentes ainda tomadas por conceitos que mantêm o racismo vivo e forte na sociedade atual.

Tendo observado e analisado os dados coletados dos profissionais relacionados diretamente ao Ensino Médio ofertado no povoado do Timbó, faz-se na próxima seção a análise documental do Plano Nacional, Municipal e Estadual de Educação, bem como dos Projetos Político-Pedagógicos do Colégio Estadual Carlos Santana e do Colégio Municipal Leoni Lima.

3.3. ANÁLISE DOCUMENTAL

O Plano Nacional de Educação (PNE) determina diretrizes e metas a serem seguidas a fim de garantir educação e melhorar a qualidade do ensino oferecido pelas instituições tanto da Educação Básica, como do Ensino Superior. O PNE delibera sobre decisões do futuro educacional do país levando em consideração as diversas discussões que permeiam a realidade social e necessidades de grupos sociais (ALVARENGA E MAZZOTTI, 2017). Desta forma, percebe-se a importância de que as diretrizes sejam vislumbradas por todos os estados e municípios, sendo luz para o desenvolvimento de planos locais que respondam às necessidades do cenário nacional, mas, principalmente, do âmbito local.

O plano educacional é um dos instrumentos que visam a garantia a universalidade do direito do cidadão à educação no Brasil, no qual são admitidas as deficiências da educação e traçadas as metas para o avanço da área através de articulação entre os estados, municípios, poderes públicos e sociedade civil (COITÉ E FURTADO, 2015). A construção do plano deve ser realizada através de diversas discussões, levando em consideração os acordos sociais de construção histórica em busca de um projeto educacional coletivo. Assim, é importante que ele seja tanto divulgado quanto discutido em sociedade, a fim de que todos possam ter ciência do que se almeja e de como pode contribuir para que os objetivos educacionais sejam alcançados.

De acordo com Souza e Menezes (2017), os planos estaduais de educação tendem a auxiliar na gestão educacional ao promover integração entre as particularidades de seu território com as metas e objetivos promovidos no PNE. Salienta-se que, através da adoção de um plano com vigência duradoura percebe-se a capacidade de inibir políticas educacionais provisórias e flutuantes, tal qual acontece com diversas políticas setoriais, atualmente (COSTA E ALCÂNTARA, 2015). Assim, tanto o plano nacional, quanto os estaduais e municipais têm metas e planos para resultados de longo prazo, correlacionadas a fim de serem desenvolvidas durante toda a sua vigência, independente das trocas de gestão política de seus territórios.

Segundo Costa e Alcântara (2015), um plano educacional tende a ser um instrumento de organização e foco para interferência nos cenários desfavoráveis a fim de reduzir desigualdades sociais, melhorar o ensino e elevar a escolaridade da população, além de auxiliar, veementemente, na elaboração e efetividade das políticas públicas a esse fim. Um plano educacional bem elaborado, com metas definidas e ações possíveis de serem tomadas tende a direcionar as instituições à otimização do processo educacional e os governantes a fazerem investimentos sensatos e planejados para a área.

No que diz respeito à temática discutida nesse estudo, a Educação das Relações Étnico-Raciais no Ensino Médio, percebe-se que a Lei nº 13.005/2014 que define o Plano Nacional de Educação do Brasil (PNE) e passou a vigorar no ano de 2014 com vigência de dez anos, torna abrangente a importância do combate à discriminação e do respeito à diversidade nas instituições de ensino do país. Percebe-se, dessa maneira, que há vislumbre da problemática e que é relevante a ponto de estar presente em uma lei de tamanha abrangência.

O PNE é composto por dez diretrizes que compõem a grade do que o sistema educacional deve prezar em suas relações institucionais, currículos, práticas pedagógicas e ensino. No que tange à temática da diversidade e respeito, traz a terceira diretriz como base, a qual aponta para a superação das desigualdades educacionais e para a erradicação da discriminação, sabendo que a discriminação e aversão à diversidade ainda está presente no ambiente escolar e isso influencia nas relações sociais fora dela também. Sabe-se que essa diretriz abrange outros fatores de discriminação que não só a racial, como aquela que se dá pela classe socioeconômica, pela aparência física, pela cultura, entre outras, mas é fato que a

discriminação racial ainda afeta as relações escolares e soluções precisam ser pensadas em prol do combate de tais atos.

Apesar de estar em um processo formal de educação muitos indivíduos ainda não conseguem lidar com as diferenças, respeitando-as. O preconceito e discriminação racial não se ausentam da realidade escolar, como bem visto neste estudo, no qual os pesquisados tanto estudantes quanto profissionais admitiram ter presenciado ou lhes foi relatado algum caso de racismo ocorrido dentro da escola, até mesmo oriundos de educadores, que embora tenham profundo conhecimento da realidade histórica e social não venceram as barreiras da ignorância humana que vem perdurando por séculos.

Neste estudo, 55% dos alunos relataram ter presenciado situações de racismo dentro do ambiente escolar e professores relataram ter tido conhecimento dessas situações. Tal realidade não deve ser distinta de muitas outras instituições do país e é assertivo que essa diretriz sobre a discriminação esteja inclusa no PNE a fim de despertar os educadores para o combate e a erradicação de atitudes que podem gerar graves consequências tanto nos ofendidos quanto nos ofensores.

O Plano Estadual da Educação da Bahia também demonstra a importância de assegurar equidade educacional e respeito à diversidade cultural e identitária no ambiente escolar. Suas diretrizes são, expressamente, iguais as do PNE, trazendo então as mesmas considerações sobre a necessidade de respeito pela diversidade humana e fim da exclusão da discriminação em qualquer âmbito. Nesta perspectiva, o plano adota como estratégia para a Educação Fundamental o incentivo à práticas de fomento ao respeito às diversidades como um assunto a ser tratado de forma transversal e interdisciplinar pelos educadores a fim de conscientizar e combater as discriminações e intolerâncias.

Em relação à terceira diretriz dos planos, percebe-se que não há nem no Colégio Estadual Carlos Santana, nem no Colégio Municipal Leoni Lima, ações práticas sejam elas preventivas ou corretivas para combate às situações de discriminação em âmbito escolar, visto que nem mesmo naquelas em que se teve conhecimento houve forma de demonstração de mudança de postura por parte do ofensor, medida corretiva ou ação educacional que fizesse o tema ser debatido ou se tornado foco no ambiente. Ainda, observa-se que muitos professores têm a ideia de que ofensas racistas são brincadeiras entre colegas, omitindo-se do debate e fazendo com que a cultura da ofensa racial torne-se comum e constante em sala de aula ou

fora dela. Percebe-se que não se tem dado a devida importância para essa diretriz na instituição, apesar de ser básica e primordial.

Na quinta diretriz do PNE vislumbra-se a conscientização da necessidade de respeito aos direitos humanos e à diversidade. Entende-se que, ao chamar atenção nesses quesitos como diretrizes da educação nacional, compreende-se, mais uma vez, as dificuldades enfrentadas por diversos indivíduos, também, no quesito étnico-racial e cultural.

Ao praticar atos de racismo, tira-se do negro a condição de cidadão comum, imputando-se nestes as figuras de descaracterização de ser humano pleno e dotado de capacidades intelectuais como qualquer outro homem. Assim, adotar essa diretriz como uma das bases da educação nacional demonstra, também, a preocupação de que os estudantes tenham direito à educação formal e sejam dotados de conhecimento que lhe permitam acessar seus direitos, bem como aprender a garantir e respeitar os direitos dos demais cidadãos.

Nesse quesito de valorização à diversidade, como comentado anteriormente, também não se percebe ação específica ou adoção de práticas pedagógicas que insiram essa temática na educação cotidiana da escola. Em suma, a maior importância demonstrada pelos educadores é a formação para a garantia de que estes alunos possam ter capacidade de disputar uma vaga nas faculdades em busca de um futuro econômico melhor. Parte dessa postura é constantemente influenciada pela busca às metas em provas de avaliação da educação nacional que prezam pelo conteúdo voltado ao raciocínio lógico, escrita e leitura, em detrimento do conhecimento histórico, social e reflexivo do indivíduo. Outra parte, pelo vislumbre da realidade familiar e socioeconômica na qual a maior parte dos alunos se encontra, fazendo com que os educadores acabem por adquirir os sonhos destes alunos de ter melhores condições de renda e acesso social.

Prevê-se no PME do município promover valores de respeito às diferenças e erradicar a discriminação, dando bases para um trabalho educacional que busque pela reflexão de mundo e de atitudes que seus indivíduos têm. Porém, relata-se nas entrevistas dos educadores que há pouco tempo de aulas, o que dificulta explorar conteúdos que não estão dentro da programação oriunda dos livros didáticos que tendem a ser foco das avaliações nacionais. Aqui, adquire-se o pensamento de que mesmo observando as diretrizes dos três planos, na prática a cobrança dos órgãos competentes não tem sido em prol da formação educacional cidadã e reflexiva, mas

sim da educação de conteúdos instrumentais ao invés dos reflexivos. Essa é uma das grandes falhas que precisam ser alvo de discussão social, tendo em vista a melhoria da educação que é inserida como foco no papel, mas não subsiste à prática cotidiana.

No PME, também toma como diretrizes as mesmas adotadas pelo PNE e pelo PEE, mas diferente destes dois, o município traça uma meta específica para fomento da qualidade do ensino na Educação Básica voltada à inserção de conteúdos de história e culturas afro-brasileira e indígenas referenciados na lei 10.639/03 e 11.645/08. De acordo com esse texto o município deve assegurar que as leis sejam implementadas e executadas nas escolas do município através da inserção das diretrizes nos parâmetros curriculares das instituições através de uma ação colaborativa entre as coordenações pedagógicas, conselhos educacionais e sociedade civil, garantindo a educação para a diversidade racial.

Apesar de estar expresso no plano a adoção de práticas para a Educação das Relações Étnico-Raciais, os professores, em sua maioria, demonstraram não conhecer leis, tampouco diretrizes, para efetividade dessa política educacional de ações afirmativa e mais a frente, na análise dos projetos políticos pedagógicos perceber-se á que não existe diretriz alguma que verse sobre a inserção dos conteúdos no cotidiano das escolas.

Percebe-se, no PNE, ênfase sobre os territórios quilombolas, demonstrando a preocupação com a busca pela prevalência da identidade e cultura local a serem considerados na formação destes alunos, deixando isto claro no 8º artigo, ao discorrer sobre como estados e municípios devem elaborar seus planos de educação tendo esta base como primordial. Afirma-se no plano que as tecnologias pedagógicas precisam ser coerentes com a realidade dos alunos tanto do campo, quanto com as especificidades das comunidades quilombolas e indígenas, envolvendo a comunidade no âmbito escolar.

A temática com foco nas especificidades de comunidades e localidades de ensino aparece de forma mais ampla nas estratégias para a promoção da educação no Ensino Médio, no PEE. Segundo o texto, as normas da instituição escolar que oferta tal modalidade devem estar voltadas à ressignificação e recriação da cultura herdada, com a troca de conhecimentos e experiências, com o desenvolvimento de práticas pedagógicas interdisciplinares que observem a realidade e as especificidades do alunado e seus espaços de vivência. Cita, também, a importância da percepção

sobre comunidades campestres, quilombolas e indígenas para que o trabalho educacional seja efetivado com base nas realidades e peculiaridades destas.

Trata-se também da especificidade das comunidades quilombolas, no PME, demonstrando que é necessário que a educação para essas comunidades e seus integrantes seja observada de forma especial a fim de garantir a valorização e preservação da identidade cultural e organização sociocultural. No que diz respeito a isso, nas entrevistas de alguns professores e alunos, percebeu-se que há um esforço para a introdução da comunidade quilombola no contexto de formação dos alunos no Ensino Médio no CMLL, porém de forma superficial ao ter promovido uma visita ao Quilombo do Bomba e discutido sobre este em sala de aula. Não foi percebido no colégio a reflexão sobre história e cultura local, tema que poderia e deveria ser tratado de forma ampla tendo em vista a localidade e os alunos remanescentes de quilombolas que fazem parte das turmas.

O CMLL ao atender os alunos oriundos do Quilombo do Bomba e, como dois educadores admitiram que há preconceito para com estes, tendo em vista sua descendência e cultura, deveria vislumbrar um trabalho mais efetivo quanto à desmistificação do imaginário dos alunos sobre os moradores e sobre a localidade também. Apesar de a instituição não funcionar na localidade quilombola, precisa adotar uma postura que faça com que tanto os alunos quilombolas quanto os não-quilombola sejam conhecedores de suas realidades e culturas valorizando a si e ao outro. Além de ser uma estratégia educacional, ter uma comunidade histórica na localidade é um recurso riquíssimo para o trabalho em prol do combate à discriminação racial e cultural do negro na sociedade.

Os educadores têm ciência da existência do racismo para com os quilombolas no ambiente escolar, como citado pela educadora no seguinte relato:

Eu pensei: “Meus Deus do céu! O que está acontecendo?” Então eu chamei umas três alunas para conversar. E elas disseram que toda hora eu citava a comunidade do Bomba, toda hora eu falava do quilombo e não fazia sentido eu ficar falando de lá toda hora. Só depois de muito conversar foi que eu descobri que elas não gostavam, porque segundo elas desde quando começaram a estudar no Timbó sofriam preconceito.

Elas disseram que muitas pessoas diziam: “Ah, os pretos do Bomba!”, “os alunos do Bomba!”, “o povo do Bomba!”, “os fedorentos do Bomba!”. Relataram esse tipo de preconceito que sentiam na escola e aí era justificável elas não quererem que falassem do Bomba.

(Professora 6, CMLL, 2018)

Esta professora cita, ainda, ter havido um projeto há anos atrás no dia da Consciência Negra em que uma das alunas em questão foi convidada a relatar sua experiência e sentimento sobre este fato e que isso impactou tanto alunos quanto professores. Porém, o que se percebeu com a pesquisa foi que isto aconteceu de forma isolada, sem desdobramentos e sem atitudes que desencadeassem mudanças. Essa realidade de preconceito é também percebida pelos alunos e precisa ser combatida não apenas com uma palestra a cada novembro, mas cotidianamente nas relações educacionais e sociais no ambiente escolar. Apesar de citar o novembro, como os professores e alunos afirmaram não há projetos ativos para a abordagem da temática.

No relato de uma aluna, que no questionário não quis se identificar como quilombola, mas o fez na entrevista, os demais alunos percebem os moradores do quilombo como escravos, têm uma imagem ruim deles. Pelo que foi coletado tanto nos questionários, quanto nas entrevistas, nada tem sido feito para motivar a mudança de perspectiva estigmatizada que se tem sobre os alunos e sobre o quilombo.

Nas estratégias do PNE para atingir metas, trata-se da necessidade de que haja acompanhamento de alunos em situações de discriminação e preconceito para que lhes seja garantido acesso, apoio e permanência na instituição escolar através de ação conjunta entre entes ligados à assistência social, saúde e família. Atrelada a essa estratégia do plano nacional elabora-se no plano estadual, outra estratégia que prevê o combate à exclusão e ao preconceito, referindo-se ao princípio de estruturação de políticas protetivas aos educandos para que estes sejam acolhidos e lhes seja garantida a permanência no espaço escolar. Tais estratégias tendem a ser norteadoras de práticas e ações dos profissionais que fujam ao comum ao caminhar contrário à omissão da situação na maioria dos casos, sem o devido tratamento da vítima de vivências como essas, seja dentro ou fora do ambiente escolar. Ações deste tipo também não foram relatadas como ativas no CMLL, tendo em vista que até mesmo os professores admitem que nada é feito em casos de descoberta de racismo para com os alunos ou professores.

O Plano Nacional, preocupa-se, ainda, com a evasão escolar, que pode ser oriunda de discriminação. A estratégia trazida pela lei aborda a implantação de políticas de prevenção para a garantia de liquidação de todas as formas de exclusão social, na qual inclui-se o racismo e o preconceito racial. Propõe aquisição de sala de recursos multifuncionais e formação continuada de professores para atender às

demandas oriundas das especificidades de sua escola e de seus alunos, bem como a inclusão de materiais didáticos que respeitem e valorizem a identidade cultural das comunidades quilombolas ou indígenas. Essa ação é inserida, também, no Plano Municipal de Educação.

O Plano de Educação Estadual, por sua vez, trata como estratégia fundamental a formação de professores para que estejam preparados para educar direcionados à preservação dos direitos humanos, enfrentando e coibindo o racismo e a intolerância. Assim, idealiza disponibilizar vagas para processos de formação continuada de professores com foco na compreensão da aceitação e tolerância à diversidade dos grupos humanos distintos entre si, levando em consideração as diferenças étnico-raciais e étnico-culturais. Outra estratégia voltada à formação de professores refere-se a assegurar que os currículos de formação inicial e continuada de professores trate da diversidade étnica e cultural.

Observa-se que tanto o Plano Nacional, quanto o Plano Estadual citam a importância da formação em nível superior dos professores, levando em consideração as especificidades da localidade e comunidade com a qual trabalham. Ainda, o PME trata dessa questão como substancial para o desenvolvimento eficaz da educação, traçando como estratégia a promoção de formação de professores para ações pedagógicas que atendam aos alunos provenientes de comunidades quilombolas, inserindo práticas e experiências vivenciadas em seus coletivos, propondo diretrizes que fundamentem e consolidem as temáticas e as especificidades locais.

Porém, nesse quesito de formação, afirmam os professores que não tiveram ou têm formação sobre a temática a não ser duas professoras que há mais de cinco anos foram convidadas a participar de um encontro sobre o tema na capital, Salvador. Apenas um professor relatou conhecer de fato a comunidade quilombola, já tendo visitado a comunidade. Os demais inferiram já ter ouvido sobre o local, mas não saber muito sobre o quilombo, cultura ou vivências, não tendo assim conhecimento para inserir as práticas de forma ampla a temática em suas aulas.

Ainda, sobre a disponibilização de material didático encontra-se uma dificuldade até mesmo para incentivo da discussão do tema, já que os professores, bem como alunos, afirmam não ver conteúdos positivos sobre os negros e quilombolas nos livros didáticos e não receberem material apropriado para discutir e trabalhar a temática em sala de aula.

A meta 11 do PNE destina-se ao ensino técnico profissional de nível médio, na qual há confirmação da existência das desigualdades étnico-raciais e adota-se como estratégia o combate a tais desigualdades. É a primeira vez que o texto trata desse quesito, desta forma, percebe-se que não há nenhuma estratégia que dirija-se, especificamente, a este quesito na Educação Básica, apesar de entender que na generalização sobre diversidade e discriminação, inclui-se também, o preconceito racial.

O assunto é tomado, novamente, na meta 12 ao citar a ampliação do Fundo de Financiamento Estudantil para faculdades privadas e as políticas de inclusão nas universidades públicas como formas de diminuir as desigualdades étnico-raciais do país, citando especificamente afrodescendentes. Propõe-se, ainda, a ampliar a destinação de vagas para grupos historicamente desfavorecidos na educação superior, como negros e indígenas através da prática de políticas de afirmação. O PEE do estado também cita a necessidade de que se desenvolva projetos articulados para a redução da desigualdade entre negros e não negros no país, porém não dá diretrizes ou ideias para projetos com esse teor.

Admite, também, no PME de Belo Campo a diferença de escolaridade entre negros e não-negros, percebendo que a desigualdade racial permeia o campo educacional e precisa ser combatida tanto com medidas preventivas quanto corretivas, mas não há percepção de que projetos estejam sendo vislumbrados à luz desta informação na cidade, tanto na fala dos educadores, quanto dos alunos e da secretaria de educação municipal.

Os alunos entrevistados demonstraram não conhecer políticas de afirmação, dentre elas as cotas universitárias, tanto raciais quanto sociais. Foi necessário explicar a cada um deles do que se tratava e como funciona o sistema. Tendo em vista que se trata do Ensino Médio, imaginava-se que haveria discussão sobre a temática para esclarecimento e debate ideológico com os alunos, porém a percepção foi de que, nem mesmo os alunos que poderiam ser beneficiados com cotas raciais tinham noção da política pública e de sua utilidade.

Um dos primeiros achados na comparação entre o PNE, o Plano Estadual de Educação (PEE - 2016 a 2026) o Plano Municipal de Educação de Belo Campo (PME - 2015 a 2025), refere-se às diretrizes, que são idênticas às emitidas pelo Plano Nacional de Educação. Reflexivamente, espera-se que cada estado e município discuta conjuntamente para elaborar planos de educação que tenham relação direta

com os problemas e realidades próprias e não apenas copiar diretrizes que norteiam a educação nacional. As diretrizes estabelecidas são importantes e contextuais à nação, porém ao adotá-las de forma idêntica deixa de vislumbrar a realidade local com diretrizes que tenham foco nos maiores problemas da região.

Verifica-se toda uma abordagem sobre a temática que engloba as relações raciais saudáveis e a valorização do ser humano em suas diversidades, que não tem sido pregada ou vivenciada no dia a dia da escola estudada. Os planos trazem diretrizes, metas e estratégias que têm foco na discussão substancial sobre o problema das questões raciais no país, mas não tem se percebido na prática o que se é disponibilizado documentalente. Também é importante relatar que os educadores não têm ciência do conteúdo de tais planos ao passo que não foram citados como norteadores de práticas para a Educação das Relações Étnico-Raciais no país.

Observa-se que falta divulgação e interesse de muitos educadores em conhecer e praticar aquilo que se tem planejado para melhoria da educação nacional nos documentos oficiais. Sente-se a necessidade de que a gestão e coordenação procurem ampliar tal conhecimento de seus educadores e que estes também possam tornar acessível aos alunos tais objetivos e metas buscando fazê-los perceber a realidade da educação e contribuir para a transformação que se espera para o sistema educacional do país. Não há como executar todo o trabalho e modificar a realidade sem compreensão e participação coletiva, como bem observado em todos os planos, as ações requerem esforço mútuo e articulado entre todos que fazem parte do sistema e desejam melhores condições para a educação dos cidadãos brasileiros.

Entende-se, também, que cada instituição deve elaborar o seu Projeto Político Pedagógico como uma forma norteadora de seu trabalho, os quais devem vislumbrar o que se é pregado nos planos educacionais adequando as temáticas abordadas para suas realidades. No PPP propõe-se a organização do trabalho educacional e pedagógico a fim de acabar com os conflitos, lacunas e problemas, avançando ao aproveitar as potencialidades (HAHN e MACHADO, 2014).

De acordo com Veiga (2002), o PPP não pode corresponder apenas a um documento burocrático sem utilidade prática, mas sim um projeto que possa ser utilizado como norteador das práticas cotidianas da instituição levando os profissionais e educadores a internalizar e vivenciar as ações que ali foram construídas de forma coletiva para melhorar a qualidade da educação e das relações naquele ambiente.

Ainda, segundo a autora, o projeto político deve ser um processo constante de reflexão e discussão da problemática educacional da escola.

Desta forma, entendendo a importância do projeto político pedagógico para o funcionamento da instituição e de suas práticas cotidianas, foi solicitado aos dois colégios envolvidos, seus PPPs a fim de compará-los às falas e ações adotadas pelos educadores no âmbito escolar. Como primeiro achado, percebeu-se que os educadores desconhecem o documento, apesar de trabalharem há anos nas escolas e da diretriz de que a construção do PPP deve ser conjunta, incluindo os profissionais da instituição. Apenas uma professora relatou conhecer e estar participando dessa construção no projeto do CMLL. Já sobre o CECS não há conhecedores de seu teor.

Segundo a coordenação pedagógica do Colégio Municipal Leoni Lima, o Projeto Político Pedagógico está em construção tendo em vista as adequações realizadas devido a adoção da Base Nacional Comum Curricular. Foi disponibilizado um arquivo inacabado para a análise. Já o CECS possui PPP formalizado desde 2017.

Segundo o Projeto Político Pedagógico do Colégio Estadual Carlos Santana, a instituição oferta o Ensino Médio com o objetivo de consolidar os conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, preparando os estudantes para o trabalho numa visão ampla deste conceito. Como missão, assume-se o aprimoramento do aluno como humano ético, autônomo e crítico. No que tange aos princípios cultivados são ditos a inclusão social e acessibilidade; respeito à diversidade de gênero, etnia, cultura, classe social, orientação sexual, crença religiosa e opção política, buscando a coibição e erradicação de qualquer forma de discriminação no ambiente escolar.

Já o CMLL assume como a garantia de “ensino eficiente e de qualidade para a formação de cidadãos éticos, cooperativos e aptos a desenvolver o seu papel de agente transformador na sociedade” (CMLL, 2018, p. 9). Seu objetivo destina-se a preparar o aluno para a vida social e para o trabalho. Nos objetivos específicos foram incluídos a integração com a comunidade do Quilombo do Bomba, o conhecimento e valorização de sua história e cultura e o incentivo à aprendizagem sobre a cultura dos afrodescendentes através da leitura, arte e escrita.

Ao contrário do que se percebeu no CMLL, o CECS não possui metas, diretrizes ou estratégias que apontem para alguma prática contra a discriminação racial e sobre o ensino da educação das relações étnico-raciais na instituição. Nesse contexto, observa-se que há omissão desta realidade, entendendo que não há problemática quanto ao assunto, apesar de a diretoria afirmar que conhece casos em

que professores foram alvos de racismo dos alunos, afirmando que a discriminação racial está presente no ambiente, mesmo que poucos casos lhe sejam de conhecimento.

Cita-se a adoção de seis projetos estudantis na instituição, sendo eles o de Artes Visuais Estudantis, o de Produções Visuais Estudantis, o Festival de dança estudantil, o Projeto Tempos de Arte Literária, o Festival Anual da Canção Estudantil e os Jogos Estudantis no CECS. Ao fim da seção fala-se brevemente sobre o Dia da Consciência Negra, que segundo o PPP é comemorado através de ações interdisciplinares com oficinas e exibições de filmes na data.

O primeiro adendo sobre isto refere-se à afirmação dos professores de que o projeto citado não acontece há anos por imprevistos diversos ou porque acaba ficando para as últimas semanas de aula do ano letivo, nas quais há avaliações das disciplinas e acarreta na impossibilidade de realizar o projeto. O segundo adendo, por sua vez, refere-se à pouca importância que é dada à temática, até mesmo, ao descrever o projeto no PPP, em poucas linhas e ao final do texto, após longos parágrafos com relatos sobre os demais projetos escolares da instituição.

O PPP do CMLL aborda a questão racial voltado especificamente para a comunidade quilombola, abordagem tal que parece ter sido influenciada pelo conhecimento sobre a pretensão e depois realização deste estudo em questão. Ao ser procurada para conversar sobre a temática no ano de 2017, a direção se propôs bastante solicita quanto ao assunto e à realização da pesquisa, relatando o projeto que estavam elaborando para contemplar o dia 20 de novembro, convidando-me para fazer parte da construção do projeto e da efetivação do mesmo. Ao fim, o projeto não foi realizado e o planejamento se perdeu naquele ano, mas como relatado pelos educadores não foi a primeira vez que isto ocorreu.

No que tange ao PPP, o foco é dado na comunidade quilombola em detrimento da temática como um todo, o preconceito para com afrodescendentes na escola e na sociedade. Os alunos que relataram sofrer preconceito por sua raça/cor não eram oriundos apenas da comunidade quilombola, o que demonstra divergência entre o pensar dos educadores quanto a não haver discriminação pela raça/cor, mas pela condição de serem moradores do quilombo, atrelado ao fato de serem negros.

No PPP do CMLL encontra-se como meta específica a promoção de palestras e projetos sobre a importância dos quilombolas e sobre o sistema de cotas. Há, também, uma seção sobre os alunos quilombolas, em construção. Tal seção possui

três curtos parágrafos que justificam a necessidade de que a escola procure estudar o racismo, conflito em relação à terra, territorialidade, cultura e memória. Justifica o atendimento aos alunos quilombolas por não haver escola na comunidade e cita a necessidade de estreitamento de laços com a comunidade e com a realidade dos alunos no ensino, apesar de não receber material didático específico.

A construção de uma seção abordando os alunos quilombolas também é alvo de análise ao se perceber que foi elaborada às pressas a fim de disponibilizar o projeto para que fosse contemplado no estudo. Segundo uma professora da instituição, a temática relacionada aos quilombolas nunca havia sido trabalhada no colégio, mas do início do ano para cá a perspectiva tem sido diferente.

De acordo com os relatos de educadores nasce a dúvida quanto às reais intenções da instituição em incluir a temática étnico-racial e quilombola no contexto do projeto político pedagógico e nos planos de ação. Há, expressamente, aqui intenção de benefícios em cima de ações que já deveriam ter sido adotadas há anos, primeiro através da instituição da lei 10.639 datada de 2003 e depois com o reforço e direção dos planos de educação tanto nacionais, quanto estaduais e municipais, com mais de três anos de vigência.

No plano de ação propôs-se realizar no ano de 2018 o projeto “De Mãos dadas contra o Preconceito” e incluir no plano de curso a história da formação política e cultural do Quilombo do Bomba. O projeto foi efetivo na instituição, porém a inclusão da temática sobre o Quilombo do Bomba no plano de curso oficial não foi inserida até o fechamento deste estudo.

Em resumo, percebe-se que o PPP do colégio estadual não relata ou leva em consideração seu espaço de atuação junto a alunos oriundos da comunidade quilombola, tampouco em relação à temática emergente do racismo e seus desdobramentos no cotidiano e relações sociais dos alunos. Presencia-se uma lacuna existencial no projeto e também na visão dos educadores da instituição, tendo em vista que se não há tópicos deste assunto no projeto, não há percepção do ocorrido nas imediações ou mesmo importância real à temática.

Quanto ao CMLL observa-se uma movimentação para a modificação das diretrizes de trabalho em relação à etnicidade e cultura, porém sem ações experimentadas ou efetivadas na instituição. Apesar de ter deparado com dados que apontam para a obtenção de recursos como objetivo da instituição de práticas pedagógicas que contemplem a realidade quilombola, ao menos percebe-se que tem

havido projeção para que este cenário seja inserido no cotidiano escolar a fim de ajudar a combater o preconceito e a discriminação étnico-racial e cultural, além de dotar os alunos da compreensão da história de sua região gerando transformação da visão estigmatizada sobre a comunidade quilombola.

É importante ressaltar que o foco voltado para os quilombolas acaba por mascarar a realidade do preconceito racial. Os alunos, como percebido e relatado não sofrem com atos de racismo apenas por serem do quilombo, mas por serem negros, ao passo que muitos não são do quilombo e já sofreram com situações dessa natureza.

É necessário que os educadores tanto de um colégio, quanto do outro, ao trabalharem juntos possam enxergar essa realidade e refletir sobre novas condutas de prevenção e de ação junto a profissionais e alunos, fazendo-os pensar sobre a temática e sobre as soluções que podem surtir efeito no combate ao racismo e discriminação dentro e fora do ambiente escolar. Ainda, infere-se que a secretaria de educação precisa também disponibilizar formação continuada a fim de preparar os profissionais para lidar com as situações no ambiente escolar a fim de desencadear exemplos positivos e não mais se omitir ou esconder o problema.

A reflexão precisa ser constante e coletiva, envolvendo poderes públicos, escolas e sociedade civil, pois somente com a luta ativa e divulgada é que resultados amplos podem ser vivenciados. Enquanto não houver incentivo à mudança de postura, as ações serão as mesmas e o sofrimento que interfere na vida de muitos desses alunos continuará existindo, oportunidades continuarão a ser tiradas, olhares estigmatizados continuarão sendo lançados e identidades continuarão sendo oprimidas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta deste estudo se deu em torno de entender quais as concepções dos educadores e alunos do Ensino Médio sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais; se as diretrizes legislativas estabelecidas para essa educação têm sido exploradas e atendidas; se existem práticas e projetos que, visem a valorização da história e cultura africana e afro-brasileira; e se há incidência de estigmatização, discriminação e/ou preconceito nas relações interpessoais e formativas no âmbito escolar na unidade de análise. Assim, ao finalizar o estudo foi possível, apreender pontos importantes sobre o olhar de alunos e educadores sobre a temática étnico-racial, tanto em relação às suas experiências cotidianas quanto em relação à visão global do assunto.

Através deste trabalho percebeu-se que as concepções dos alunos do Ensino Médio sobre a Educação das Relações Étnico-raciais e sobre os conceitos interligados a ela como raça, racismo e discriminação racial são rasas e simplistas, muito influenciadas pela falta de debate e inserção da temática no ensino escolar. Percebeu-se que os alunos possuem dúvidas gerais a como se definir racialmente e a como se dá a divisão por raça/cor adotada pelo IBGE. Há poucos alunos que demonstram possuir consciência identitária e, muitos alunos, que demonstram em suas respostas aversão a pertença negra, tendo um discurso oposto às ações.

Em relação aos educadores observam-se concepções mais abrangentes, porém pouco embasadas. Parte dos educadores afirmou não ter conhecimento sobre o que é a Educação das Relações Étnico-Raciais e o que trabalha. De acordo com eles não há investimento formativo do município ou do Estado que vise a temática, o que os impossibilita de trabalhar conteúdos que visem a diversidade racial, a valorização da cultura e história negra e o combate ao racismo através de práticas pedagógicas estruturadas.

A maioria dos alunos vivencia atos de racismo como expectadores, vítimas ou, até mesmo, agressores, como declarado nas entrevistas. O preconceito racial é percebido tanto na escola, quanto no ambiente social, pelos educandos. Grande parcela deles possui contato direto com indivíduos racistas que estão presentes nos vínculos de relações sociais mais próximos, sendo estes a família, o círculo de amizades, a vizinhança e o ambiente escolar.

Atos racistas, por vezes, tiveram origem nos educadores, que conscientes dos dizeres inferiram frases racistas de impacto dentro do ambiente escolar em suas aulas. Estes acontecimentos não foram citados como sendo apenas de um educador em questão, fato que possui peso ainda maior, ao passo que informa a falta de consciência social e moral, de respeito ao próximo e de bom senso de professores que deveriam ser exemplos para promoção da transformação dessa grande problemática no país. Ademais, infere-se que parte dos educadores entrevistados confirmou tanto a existência de professores declaradamente racistas, quanto de omissão dos setores de gestão em relação a tais acontecimentos.

Segundo os alunos não houve intervenção efetiva da escola nos casos de racismo praticados tanto por alunos, quanto por professores, o que induz à ideia de que não há problema na situação, vista na maioria das vezes como brincadeiras, perpetuando a cultura da inferioridade racial. Esta perpetuação do ideal racista se dá também na própria concepção de educadores, que de forma consciente ou não, demonstram acreditar que os negros possuem menor interesse no aprendizado e/ou menor capacidade de aprendizado que os brancos.

As diretrizes legislativas em relação à interferência da escola na reflexão sobre a diversidade étnico-racial como meio de combate ao racismo não têm sido atendidas no ambiente, apesar de perceber-se que tanto a gestão municipal, quanto a gestão direta da instituição possuem conhecimento sobre estas. Parte dos educadores não conhece os PPPs das instituições ou mesmo as leis que regem a educação das relações étnico-raciais. Infere-se que há falta de reconhecimento das leis como legítimas ao não serem utilizadas e falta de divulgação da documentação base da educação nacional, municipal e institucional.

Salienta-se que a análise documental indica pouca observância sobre a temática racial e o PPP do CECS não inclui tal temática como abordagem a ser realizada ou diretriz a ser seguida. Quanto ao CMLL percebe-se articulação para implementação do tema no PPP, a qual pode ter sido, também, influenciada pela movimentação da pesquisa na instituição.

Apesar de haver uma comunidade quilombola reconhecida na região não há inserção da temática a fim de aproximar o ensino da realidade local, até mesmo, como forma de conscientização histórica, social e cultural dos indivíduos que estão sendo formados nesse ambiente escolar. Observa-se que entre os alunos oriundos de regiões diversas ainda cultiva-se o olhar estigmatizado sobre os alunos quilombolas e

estes, por sua vez, sentem-se subjugados e excluídos no ambiente escolar por pertencerem a uma comunidade quilombola e por serem negros.

Parte dos professores, afirma ter conhecimento sobre esses casos de preconceito em relação aos alunos quilombolas, mas não verificam práticas de combate a ele. Ainda, é importante denotar que um dos educadores demonstra que a instituição começou a discutir sobre estes alunos em meados deste ano, tendo em vista os possíveis benefícios e verbas governamentais de fomento à educação quilombola. Tal realidade deve ser analisada com afinco e reflexão sobre os discursos e sobre as efetivas ações da instituição em relação à situação.

O estudo demonstra que ainda há barreiras conceituais e materiais para que o ensino sobre as relações étnico-raciais seja desenvolvido conforme direcionamento nacional. As pautas encontram-se em discursos e leis que muitos educadores mal conhecem e, porventura aqueles que conhecem, não o têm com propriedade. O que se percebe é que a maioria das respostas sobre o tema nasce do senso comum e continuam neste, pois falta aprofundamento teórico e prático para o ensino eficaz em sala de aula.

Um quesito a ser levado em consideração para não realização de aulas focais sobre o tema se dá em relatos de falta de inclusão real da temática no currículo escolar e no planejamento pedagógico. Ao passo que não é tido como importante, acaba sendo descartado em prol de outros conteúdos. A Educação das Relações Étnico-Raciais não tem sido vista como uma das essências da formação cidadã de uma sociedade igualitária e nisto, continua-se dando voz aos conceitos de inferioridade e descrédito à população negra.

Outro problema percebido na instituição diz respeito à falta de formação continuada ou debates sobre o tema entre os profissionais. Uma situação que, demonstra, novamente, a falta de interesse na efetividade das leis antirracistas na educação. Quando não se forma, não se pode esperar que haja trabalho voltado à temática. Não há incentivo, treinamento ou cobrança por resultados.

O problema racial tem sido isto de um modo nos discursos e de outro modo na prática. Nos discursos têm-se profissionais preocupados, incomodados e militantes. Na prática têm-se profissionais despreparados para lidar com as discussões e com as situações cotidianas de racismo e, na maioria, das vezes omissos àquilo que observam como racismo, quando preferem “deixar passar” ou encobrir os acontecimentos.

Faltam materiais didáticos sobre e para a temática, inclusão do tema nos livros utilizados e recursos diversos para o trabalho criativo e empolgante. Porém, a falta de material não deve ser vista como empecilho na atualidade da era digital, onde mesmo nas escolas do campo, como neste caso, há acesso à internet e aos diversos materiais e ideias que pode oferecer em questão de segundos a partir de uma pesquisa sobre o tema e sobre as práticas educacionais que têm sido positivas nesse assunto.

Ainda observa-se profissionais apegados a discursos racistas quando negam serem indivíduos racistas. Seja nas atitudes omissas ou permissivas, seja nos conceitos adotados para determinados temas ou em frases que carregam o ideal racista, percebe-se que ainda há muito o que ser modificado para que a Educação das Relações Étnico-Raciais torne-se uma realidade no Ensino Médio desta instituição estudada. O pontapé inicial é o trabalho para modificação de pensamentos e formação consciente dos próprios profissionais, fazendo-os conhecedores do problema, das práticas construtivas de uma sociedade diferente e dos aportes para desenvolvimento desta educação.

De acordo com Parente, Mattioli e Mancuso (2013, p.174), “ a violação de direitos, a perda de dignidade, a experiência do racismo e a negação da cidadania têm de ser discutidas, pois isso é sim problema tanto de quem sofre o racismo quanto de quem o pratica”. Não se pode calar diante do contexto em que se verifica na instituição, na qual alunos e profissionais continuam perpetuando ideologias racistas como ações naturais sem haver trabalho para prevenção e correção de tais atitudes e conceitos.

A discriminação racial ainda permeia o campo educacional quando omite a temática ou quando se ala diante da realidade de racismo presenciada. Assim, torna-se o espaço escolar um reprodutor do racismo (GOMES, 2011). Justamente, o que se pode perceber na instituição em que se realizou este estudo.

Salienta-se que a instituição encontra espaço para inserir a história da população negra tanto no Ensino Fundamental quanto Médio - lócus desta pesquisa- por ter um grande percentual de alunos negros, muitos que sofrem preconceito racial dentro e fora do ambiente escolar; por ter uma comunidade quilombola e alunos que fazem parte dela, os quais podem conhecer e ensinar sobre o tema, como forma de discussão da história do negro na sociedade; por ter casos de racismo que precisam ser combatidos; por ter profissionais que precisam quebrar seus preconceitos sobre a

temática, fato que pode ser desconstruído através do conhecimento; por ter planos educacionais que prezam pela dignidade e respeito humano; por ter uma lei que busca essa inserção.

Em suma, pôde-se perceber que a instituição não contempla a temática étnico-racial com efetividade; existem práticas racistas constantes no ambiente escolar, observadas em maior proporção por alunos, porém não escondidas aos olhos dos educadores; professores e educandos possuem concepções rasas sobre a educação das relações étnico-raciais e conceitos relativos a ela; não há formação continuada para os educadores em prol do trabalho da temática; os documentos institucionais que tratam sobre a abordagem do tema o fazem de forma superficial e; não há ações para combater as concepções estereotipadas e preconceituosas sobre os negros e quilombolas.

Assim, compreende-se que as gestões do colégio municipal e estadual, bem como a secretaria municipal de educação, precisam rever práticas, promover divulgação e formação dos educadores, planejar e executar ações que contemplem transformações dessa realidade no ambiente educacional, auxiliando os educandos vulneráveis ao racismo a superarem os preconceitos e a terem segurança em suas construções identitárias. Ainda, promover nesse processo, a mudança de ideologia nos agentes racistas, sejam eles alunos ou mesmo educadores.

Entendendo que a ação do estudo foi exploratória e desvelou a imagem de que a lei 10.639/03 tem sido aplicada no ambiente escolar, sugere-se que sejam realizadas pesquisas de intervenção que auxiliem os profissionais a desenvolverem o trabalho da educação das relações étnico-raciais conscientes de sua importância para a educação nacional, construindo, conjuntamente, instrumentos teórico-pedagógicos para ensino e mediação do conhecimento sobre o tema em sala de aula. Ainda, que outros estudos contemplem as demais modalidades da Educação Básica a fim de compreender as dificuldades enfrentadas pelos profissionais para a efetividade da temática étnico-racial, em prol da conscientização individual e coletiva da necessidade de combate ao racismo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAHÃO, Bruno Otávio de Lacerda. **Uma leitura do racismo à brasileira' a partir do futebol**. Dissertação de Mestrado, Rio de Janeiro, 2006. Disponível em: <[www.ludopedio.com.br/v2/content/uploads/305306_Abrahao%20\(M\)%20-%20Uma%20leitura%20do%20racismo%20a%20brasileira.pdf](http://www.ludopedio.com.br/v2/content/uploads/305306_Abrahao%20(M)%20-%20Uma%20leitura%20do%20racismo%20a%20brasileira.pdf)>.

ALBUQUERQUE, Wlamyra R.; FILHO, Walter Fraga. **Uma história do negro no Brasil** / Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais, Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006.

ALMEIDA, Ronaldo de. **Estudo de caso**: foco temático e diversidade metodológica. In: Métodos de pesquisa em Ciências Sociais: bloco qualitativo. São Paulo: Sesc-CEBRASP, 2016.

ALVARENGA, Claudia Helena Azevedo; MAZZOTTI, Tarso Bonilha. Análise dos argumentos que apresentam as 20 metas do Plano Nacional de Educação. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.25, n. 94, p. 182-206, jan./mar. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40362017000100182&script=sci_abstract&tlng=pt>.

ARAÚJO, Jurandir de Almeida. Violência, Racismo e Mídia: a juventude negra em situação de risco. **Revista InSURgência**. Brasília, ano 1, v.1, n.2, 2015. Disponível em: <<http://periodicos.unb.br/index.php/insurgencia/article/view/20058>>.

BAHIA. **Lei Estadual nº. 13.559 de 11 de maio de 2016**, aprova o Plano Estadual de Educação da Bahia. Disponível em: <http://www.feeba.uneb.br/wp-content/uploads/2017/09/plano_pee.pdf>.

_____. **Lei nº 1623 de 22 de fevereiro de 1962**, cria o município de Belo Campo, desmembrado do de Vitória da Conquista. Disponível em: <<http://leisestaduais.com.br/ba/lei-ordinaria-n-1623-1962-bahia-cria-o-municipio-de-belo-campo-desmembrado-do-de-vitoria-da-conquista>>.

BARROSO, Maria Alice. **Para uma história do negro no Brasil**. Rio de Janeiro, Biblioteca Nacional, 1988.

BELO CAMPO. **Decreto 108/2017**, dispõe sobre a reorganização e renomeação dos Círculos Escolares que compõem a estrutura da Educação do Campo do município de Belo Campo. Disponível em: <<http://www.belocampo.ba.io.org.br/contasPublicas/download/1003042/83/2017/2/publicacoes/640FFACE-DFA1-9FD4-7B70AAC3751BE8E5.pdf>>.

_____. **Lei 05/2015** aprova o Plano Municipal de Educação – PME do Município de Belo Campo, em consonância com a Lei nº 13.005/2014 que trata do Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. 2015. Disponível em: <<http://www.portaldatransparencia.com.br/prefeitura/belocampo/iframe.cfm?pagina=abreDocumento&arquivo=31ED01598146>>.

_____. **Relatório do Diagnóstico Técnico Participativo** – Produto C. 2014.

BERTOLDO, Mário. O indivíduo negro na sociedade e o papel da escola na desconstrução do racismo. In: **Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor**, 2014. Disponível em: < http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernosped/pdebusca/producoes_pde/2014/2014_unespar-campomourao_geo_artigo_mario_bertoldo.pdf>.

BERTULIO, Dora Lucia de Lima. **Racismo, violência e direitos humanos**. 2001. Disponível em: < <HTTP://152.92.152.60/web/olped/documentos/2296.pdf>>.

BOGDAN, Robert C; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação Qualitativa em Educação: Uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto editora, 1994.

BRASIL. **Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>.

_____. **Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014**, aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>.

_____. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. 2013. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2009-pdf/1852-diretrizes-curriculares-pdf>>.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. 2004.

_____. **História e cultura africana na Educação Infantil**. Brasília, MEC/SECADI, UFSCar, 2014.

_____. **Resolução nº 1 de 17 de junho de 2004**. Parecer do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno 003/2004. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf>.

CALASANS, Bruna Santos; SANTOS, Elisane Alves dos; CRUZ, Franciele Viana da; SANTOS, Mateus Gonçalves Ferreira dos; ARAÚJO, Maria do Carmo. Democracia racial e a estigmatização do negro na mídia na sociedade brasileira. **XVII Congresso de Ciências da Comunicação na Região Nordeste – Natal – RN, 2015**. Disponível em: < <http://www.portalintercom.org.br/anais/nordeste2015/resumos/R47-0933-1.pdf>>.

CAMINO, Leoncio; SILVA, Patrícia; MACHADO, Aline; PEREIRA, Cícero. A Face Oculta do Racismo no Brasil: Uma Análise Psicossociológica. **Revista psicologia política**, 2000. Disponível em: <http://www.fafich.ufmg.br/~psicopol/psicopol/artigos_pub/artigo_4.pdf>.

CHAGAS, Waldeci Ferreira. A identidade negra e quilombola entre os moradores (as) de Mituaçu: Conde – PB. ANPUH – XXV Simpósio Nacional De História – Fortaleza, 2009. Disponível em: < www.snh2011.anpuh.org/.../1241526971_ARQUIVO_TEXTOANPUH2009.doc>.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisas em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1998.

CICONELLO, Alexandre. O desafio de eliminar o racismo no Brasil: a nova institucionalidade no combate à desigualdade racial. **Poverty to Power**, 2008. Disponível em: <<http://cebes.org.br/site/wp-content/uploads/2014/03/O-desafio-de-eliminar-o-racismo-no-Brasil.pdf>>.

COELHO, Mauro Cezar; COELHO Wilma De Nazaré Baía. A educação para a diversidade e a questão étnico-racial: Apontamentos para a análise de práticas em curso. **ANPED, GT: Afro-Brasileiros e Educação** / n.21, 2012.

_____. A lei no. 10.639/03 e consciência histórica: ensino de História e os desafios da Diversidade. XXVI Simpósio Nacional de História. **ANPUH**. Natal, RN, 2013. Disponível em: <http://www.snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1364074796_ARQUIVO_TEXTOANPUH-NATAL2013-MAUROCEZARCOELHOeWILMABAIACOELHO.pdf>.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía. Relações raciais e formação de professoras no estado do Pará, 1970 a 1989. **Revista Educação em Questão** - UFPÁ, v. 27 n. 13, 2006. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/4493>>.

COITÉ, Simone Leal Souza; FURTADO, Rosa Maria Silva. Plano municipal de educação: instrumento na efetivação da qualidade social da educação. Formação de professores, contextos sentidos e práticas. XII Congresso Nacional de Educação – **EDUCERE**, 2015. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/27050_13859.pdf>.

COLÉGIO ESTADUAL CARLOS SANTANA. Projeto Político Pedagógico. Documentação Interna, 2017.

COLÉGIO MUNICIPAL LEONI LIMA. Projeto Político Pedagógico. Documentação Interna, 2018.

CONSTANTINO, Francisca De Lima. Reflexões em torno das relações raciais no Brasil e da constituição da identidade de crianças negras na sala de aula com base na perspectiva dialógica. **ANPED, GT: Afro-Brasileiros e Educação** / n.21, 2011.

COSTA, Delaine Martins. **Gênero e raça no orçamento municipal**: Um guia para fazer a diferença. Rio de Janeiro, IBAM/DES, 2006.

COSTA, Roseli Maritan de Aboim; ALCÂNTARA, Alzira Batalha. **As marcas do plano de desenvolvimento da educação no plano nacional de educação 2014/2024**: Formação de professores, complexidade e trabalho docente. XII Congresso Nacional de Educação, 2015.

CRUZ, Ana Cristina Juvenal da. Dimensões de educar para as relações étnico-raciais: Refletindo sobre suas tensões, sentidos e práticas. **ANPED, GT: Afro-Brasileiros e Educação** / n.21, 2010.

CUNHA, Gêssica Munford da; SILVA, Leonardo Aparecido; BARBOSA, Mariana Rodrigues; BICALHO, Pedro Paulo Gastalho de. **Estigmatização**: Uma análise sobre o racismo como um processo de criminalização. Anais do IV Seminário Nacional dos Direitos Humanos, violência e pobreza: a situação das crianças e adolescentes da América Latina hoje. Rio de Janeiro, Editora Rede Sírius/ UERJ, 2016.

CUSTÓDIO, Elivaldo Serrão; COSTA, Célia Souza; COUTO, Gilberto dos Santos. Movimento negro brasileiro no século XXI: reflexões acerca de algumas lutas e conquistas na educação escolar. **EDUCERE**, 2017. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/27268_13475.pdf>.

DIAS, Lucimar Rosa. Políticas públicas voltadas para as diversidades: A igualdade racial na educação infantil - um caminho a ser percorrido. **Cadernos Imbondeiro**. João Pessoa, v. 4, n.2, dez.2015

DOMINGUES, Petrônio. Movimento Negro Brasileiro:alguns apontamentos históricos. **Revista Tempo**, 2007.

ESTATUTOS DA FRENTE NEGRA BRASILEIRA. São Paulo, 1932.

FANON, Frantz. **Pele Negra, Máscaras Brancas**. EDUFBA, Salvador, 2008.

FARIAS, Alípio Magno Oliveira. A educação das relações étnico-raciais: a experiência da escola estadual porto em João Pessoa/PB. 2014. 49f. **Monografia** (Especialização em Fundamentos de Educação: práticas pedagógicas interdisciplinares) - Universidade Estadual da Paraíba, João Pessoa, 2014. Disponível em: <<http://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/handle/123456789/9773>>.

FAZZI, Rita. Noções de preconceito e de igualdade entre crianças: a potencialidade do discurso relativizador. **26ª Reunião Brasileira de Antropologia**, 2008. Disponível em: <http://www.abant.org.br/conteudo/ANAIS/CD_Virtual_26_RBA/mesas_redondas/trabalhos/MR%2026/rita%20de%20cassia%20fazzi.pdf>.

_____, Rita. Pesquisa com crianças e a questão racial. Desenvolvimento em metodologias e produção/análise de dados. **ANPED - GT 22: Sociologia da Infância e da Juventude.**, 2012. Disponível em: <http://actacientifica.servicioit.cl/biblioteca/gt/GT22/GT22_deCassiaFazzi.pdf>.

FERNANDES, Florestan. **Brancos e negros em São Paulo**: ensaio sociológico sobre os aspectos da formação, manifestações atuais e efeitos do preconceito de cor na sociedade paulista. São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1971.

_____, Florestan. **O negro no mundo dos brancos**. Difusão europeia do livro, São Paulo, 1972.

FERREIRA, Thaís dos Reis. **A negra**: Diálogos entre a obra de Tarsila do Amaral e o feminismo negro. Centro de Estudos Latino-Americanos, USP, 2017. Disponível em: <<http://paineira.usp.br/celacc/?q=pt-br/celacc-tcc/975/detalhe>>.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FRANÇA, Ana Carolina Araújo. **Políticas educacionais**: discutindo a efetividade da lei 10.639/03 no Plano Nacional de Educação - 2014-2024. VII jornada internacional de políticas públicas, 2015. Disponível em:<<http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2015/pdfs/eixo13/politicas-educacionais-discutindo-a-efetividade-da-lei-10639-03-no-plano-nacional-de-educacao---2014-2024.pdf>>.

FREITAS, Madalena Dias Silva. Refletir sobre a história do negro no Brasil: uma reposta ao racismo. **II Congresso de Educação** – UEG/UnU Iporá. 2012. Disponível em: <<https://docplayer.com.br/6110302-Refletir-sobre-a-historia-do-negro-no-brasil-uma-reposta-ao-racismo.html>>.

GARCIA JUNIOR, Emilson Ferreira ; MEDEIROS, Shara; AUGUSTA, Camila. Análise documental: uma metodologia da pesquisa para a Ciência da Informação. **Temática**, Ano XIII, n. 07. Julho/2017. NAMID/UFPB - Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/tematica>>

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.

GOFFMAN, Erving. **Estigma: uma análise sobre a situação da pessoa estigmatizada**. LTC, 1988.

_____, Erving. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. LTC, 1963.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. Rio de Janeiro: Record, 2004.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: Uma breve discussão. In: BRASIL. **Educação Anti-racista: caminhos abertos pela Lei federal nº 10.639/03**. Brasília, MEC, Secretaria de educação continuada e alfabetização e diversidade, 2005.

_____, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na Educação brasileira: desafios, políticas e práticas. **ANPAE**, 2010. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/iberolusobrasileiro2010/cdrom/94.pdf>>.

_____, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. **BPAAE** – v.27, n.1, p. 109-121, jan./abr. 2011.

_____, Nilma Lino. Movimento negro e educação: Ressignificando e politizando a raça. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 727-744, 2012. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

_____, Nilma Lino. Movimento negro, saberes e a tensão regulação-emancipação do corpo e da corporeidade negra. **Contemporânea**, n. 2, p. 37-60, Jul.–Dez. 2011

_____, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1, pp. 98-109, 2012, Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG. Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/11/curr%C3%ADculo-e-rela%C3%A7%C3%B5es-raciais-nilma-lino-gomes.pdf>>.

GOMES, Nilma Lino; JESUS, Rodrigo Ednilson de. As políticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa. **Educar em Revista**. Editora UFPR, Curitiba, Brasil, 2013.

GONÇALVES, Luciane Ribeiro Dias; SILVA, Maria Vieira da. A questão do negro e políticas públicas de educação multicultural: Avanços e limitações. **ANPED**, GT: Afro-Brasileiros e Educação / n.21, 2005

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. Preconceito de cor e racismo no Brasil. **Rev. Antropol.** vol. 47 nº 1 São Paulo, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-77012004000100001>.

_____, Antônio Sérgio Alfredo. Combatendo o racismo: Brasil, África do Sul e Estados Unidos. **Revista brasileira de ciências sociais** - vol. 14, número 39, 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-69091999000100006&script=sci_abstract&tlng=pt>.

_____, Antônio Sérgio Alfredo. Como trabalhar com "raça" em sociologia. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.29, n.1, p. 93-107, jan./jun. 2003. Disponível em: <
<http://www.scielo.br/pdf/ep/v29n1/a08v29n1.pdf>>.

_____, Antônio Sérgio. Racismo e anti-racismo no Brasil. **Novos estudos**, n.º 43, 1995. Disponível em: <
https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4116181/mod_resource/content/0/A.%20S.%20Guimar%C3%A3es%20-%20Racismo%20e%20anti-racismo%20no%20Brasil.pdf>.

HAHN, José Carlos; MACHADO, Evandro José. **A importância do projeto político pedagógico na educação escolar**. 2014. Disponível em: <
<http://coral.ufsm.br/gpforma/2senafe/PDF/068e4.pdf>>.

HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. (1ª impressão revista), Belo Horizonte/Brasília: Editora UFMG/Unesco, 2006

HASENBALG, Carlos; SILVA, Nelson do Valle. **Origens e Destinos: desigualdades sociais ao longo da vida**. TOPBOOKS, 2003.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. **Características étnico-raciais da população**: Classificação e identidades. Rio de Janeiro, 2013.

_____. **Censo demográfico 2010**. Disponível em: <
<http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/temas.php?lang=&codmun=290350&idtema=67&search=bahia%7Cbelo-campo%7Ccenso-demografico-2010:-resultados-do-universo-caracteristicas-da-populacao-e-dos-domicilios->>.

_____. **Expectativa de vida dos brasileiros 2018**. Disponível em:<
<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/18469-expectativa-de-vida-do-brasileiro-sobe-para-75-8-anos>>.

_____. Dados educacionais por gênero. 2016. Disponível em:<
<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/18992-pnad-continua-2016-51-da-populacao-com-25-anos-ou-mais-do-brasil-possuiam-apenas-o-ensino-fundamental-completo>>.

_____. **Dados sobre a cidade Belo Campo-BA**. 2017. Disponível em:<
<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/belo-campo/panorama>>.

_____. **Religiões no Brasil**. 2010. Disponível em:< <https://sidra.ibge.gov.br/tabela/137>>.

_____. **População Estimada de Belo Campo, 2018**. Disponível em: <
<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/belo-campo/panorama>>.

JESUS, Regina de Fátima de. Práticas pedagógicas evidenciam micro-ações afirmativas cotidianas. **ANPED**, GT: Afro-Brasileiros e Educação / n.21, 2009.

KRAMER, Sônia. Questões raciais e educação: entre lembranças e reflexão. **Cadernos de Pesquisa**, Fundação Carlos Chagas, 1995. Disponível em: <
<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/850>>.

LIMA, Evani Tavares. Teatro negro, existência por resistência: Problemáticas de um teatro brasileiro. **Repertório**, Salvador, 2011.

LIMA, Solange Martins Couceiro. Reflexão do "racismo à brasileira" na mídia. In: **Revista USP**, São Paulo, n. 32: 56-65, dez. 1996.

LOBO, Bárbara Natália Lages. **A discriminação racial no Brasil: verdades e mitos**. Minas Gerais, PUC, 2013.

LONGO, Isis S. **O estigma dos três Ps: pobre, preto, da periferia - A visão de adolescentes da Comunidade Heliópolis**. 2011. Disponível em: <<http://www.proceedings.scielo.br/pdf/cjaba/n1/17.pdf>>.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, EPU, 1986.

MACEDO, Leandro Pereira de Sousa. Educação neutra: práticas cotidianas podem ajudar na permanência e reprodução de discriminações contra o negro? **Somma**, Teresina /PI, v.1,n.1, p. 91-103, jul./dez. 2015. Disponível em: <<https://www5.ifpi.edu.br/revistas/index.php/somma/article/view/27>>

MACÊDO, Dinalva de Jesus Santana. Educação em comunidades Quilombolas: indagações acerca da implementação da lei 10.639/03 nas escolas. In: **Currículos, relações étnico-raciais e práticas educacionais**, Editora CRV, 2016.

MALATIAN, Teresa. **Memória e contra-memória da frente negra brasileira**. XXIX Simpósio de História Nacional - Contra os preconceitos: História e Democracia, 2016.

MARANHÃO, Fabiano; GONÇALVES JUNIOR, Luiz. O corpo na construção da identidade negra. In: **Relações étnico-raciais: um percurso para educadores**, Editora **EDUFSCAR**, São Carlos, 2013.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica**. São Paulo: Editora Atlas, 2003.

MAZZOTTI, Alda Judith Alves. Usos e abusos dos estudos de caso. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 129, p. 637-651, set./dez. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v36n129/a0736129.pdf>>.

MEIRINHOS, Manuel; OSÓRIO, António. O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. **EDUSER: revista de educação**, Vol 2(2), 2010 Inovação, Investigação em Educação. Disponível em: <<https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/3961/1/O%20estudo%20de%20caso%20com%20estrat%C3%A9gia%20de%20investiga%C3%A7%C3%A3o%20em%20educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>>.

MINAYO, Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; NETO, Otávio Cruz. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MOURA, Glória. **Navio Negroiro-Batuque no Quilombo**. CNNCT, São Paulo, 1996

MOYA, Thais Santos. Relações raciais e mídia: imagens e discursos. In: **Relações étnico-raciais: um percurso para educadores**, Editora **EDUFSCAR**, São Carlos, 2013.

MUNANGA, Kabengele, Algumas considerações sobre “raça”, ação afirmativa e identidade negra no Brasil: fundamentos antropológicos. **REVISTA USP**, São Paulo, n.68, p. 46-57, 2006. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/13482/15300>>.

_____, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. In: **Seminário Nacional Relações Raciais E Educação-PENESB**. Rio de Janeiro,

2003. Anais... Rio de Janeiro, 2003. Disponível em:
<<http://www.acaoeducativa.org.br/downloads/09abordagem.pdf>>.

_____, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça e racismo. In: **Programa de Educação sobre o negro na sociedade brasileira**. Niterói, 2000. Disponível em: <<http://www.uff.br/?q=setor/programa-de-educacao-sobre-o-negro-na-sociedade-brasileira-penesb>>.

NOGUEIRA, Oracy. **Preconceito de Marca: As relações raciais em Itapetininga**. Editora da Universidade de São Paulo, 1998.

_____. Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem: Sugestão de um quadro de referência para a interpretação do material sobre relações raciais no Brasil. **Tempo Social**, revista de sociologia da USP, v. 19, n. 1, 2006.

OLIVEIRA, Dennis. **Globalização e racismo no Brasil: Estratégias políticas de combate ao racismo na sociedade capitalista contemporânea**. União de Negros pela Igualdade, 2000. Disponível em: <https://www.alainet.org/images/globali_raci_br.pdf>.

OLIVEIRA, Laiana Lannes de. **A Frente Negra Brasileira: Política e Questão Racial nos anos 1930**. Dissertação de Mestrado em História Política Universidade do Estado do Rio de Janeiro, RJ, 2002.

OLIVEIRA, Niltania Brito; SANTOS, Arlete Ramos. O conceito de raça e racismo com base na construção Histórico social. **Anais UESC**, 2015. Disponível em: <http://nead.uesc.br/jornaped/anais_2015/educacao_diversidade_inclusao/O_CONCEITO_D_E_RACA_E_RACISMO_COM_BASE_NA_CONSTRUCAO_HISTORICO_SOCIAL.pdf>.

PARENTE, Regina Marques; MATTIOLI, Érica Aparecida Kawakami; MANCUSO, Maria Inês Rauter. Educação para as relações étnico-raciais na perspectiva dos Direitos Humanos. In: **Relações étnico-raciais: um percurso para educadores**, Editora EDUFSCAR, São Carlos, 2013.

REIS, Maria da Conceição dos; SILVA, Auxiliadora Maria Martins da. A lei no 10.639/2003 nas escolas pernambucanas: Políticas e práticas curriculares para sua implementação. **ANPED - GT: Afro-brasileiros e Educação/ n. 21, 2015**.

ROSA, Maria Cristina. Os professores de arte e a inclusão: O caso da Lei 10639/2003. **ANPED - GT: Afro-brasileiros e Educação/ n. 21, 2006**.

SANTOS JUNIOR, Oswaldo de Oliveira. **Cidadania: expressão do encontro da misericórdia com a verdade**. 2010. Disponível em: <<https://portal.metodista.br/nfc/producao/artigos/Cidadania-expressao-do-encontro-da-misericordia-com-a-verdade.pdf>>.

SANTOS, Ademir Barros. **A estigmatização da negritude**. 2014. Disponível em: <<http://www.pordentrodaafrica.com/cultura/estigmatizacao-da-negritude>>.

SANTOS, Michele dos; CANEN, Ana. Desafiando o preconceito racial: A escola como organização multicultural. **ANPED, GT: Afro-Brasileiros e Educação / n.21, 2007**.

SANTOS, Neusa Souza. **Tornar-se negro: As vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social**. Edições Graal, Rio de Janeiro, 1983.

SANTOS, Vinicius Luiz Zoanys. **O negro, o racismo, a exclusão social e a relação dos estigmas com a seletividade do sistema penal.** Texto Monográfico, UFP. Curitiba, 2014. Disponível em: < <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/37861>>.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Nem preto nem branco, muito pelo contrário: Cor e raça na sociabilidade brasileira.** Coleção agenda brasileira. São Paulo : Claro Enigma, 2012.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Kilma Maria Buonafina; FALCAO, Andreia Da Camara Lima; MOURA, Dayse. **Educação das relações étnico-raciais: os desafios para a implementação da lei 10639 na rede municipal de Recife.** 2012.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. **Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. Educação,** Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 489-506, set./dez. 2007. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/download/2745/2092>>.

SODRÉ, M. **Claros e escuros: identidade, povo e mídia no Brasil.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

SOUZA, Donaldo Bello De; MENEZES, Janaína Specht Da Silva. Planos estaduais de educação: desafios às vinculações com outros instrumentos de gestão local da educação. **Revista Brasileira de Educação** v. 22, n. 71, 2017. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1413-24782017000400207&lng=pt&nrm=iso>.

SOUZA, Janyne Barbosa de. **Entre o discurso oficial e o discurso pedagógico: Desafios e caminhos construídos, no contexto da rede municipal de ensino de Jequié, no processo de implantação da Lei 10.639/03.** Dissertação apresentada ao Mestrado em Educação, UESB, 2015.

SOUZA, Maria Elena Viana. Considerações sobre a (não)implementação da lei 10.639/03 em escolas públicas do município do Rio de Janeiro. **ANPED**, GT: Afro-Brasileiros e Educação / n.21, 2011.

_____. Diálogos possíveis entre concepções de currículo e a lei 10.639/03. **ANPED**, GT: Afro-Brasileiros e Educação / n.21, 2009.

STAKE, Robert E. **Investigación com studio de casos.** Madrid: Ediciones Morata, 1998.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie ; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe . Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, Ano I - Número I - 2009.

TEIXEIRA, Elisa Ferreira; FLORES, Elio Chaves. Abdias do Nascimento: Experiências e escritos para a educação étnico-racial. XVII Encontro Estadual de História – **ANPUH-PB**, 2016

TEIXEIRA, Erika Ferraz; CAMPOS, Josué de; GOELZER, Marlene Márcia. **A permanência do racismo na sociedade brasileira.** 2014. Disponível em < <http://www2.seduc.mt.gov.br/-/a-permanencia-do-racismo-na-sociedade-brasilei-1>>.

TELLA, Marco Aurélio Paz. Estigmas e desqualificação social dos negros em São Paulo e Lisboa. **Ponto-e-vírgula**, 3: 152-169, 2008. Disponível em <<https://revistas.pucsp.br/index.php/pontoevirgula/article/view/14249/10439>>.

THEODORO, Mário. **As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil 120 anos após a abolição**. IPEA, 2008.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (org) **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. 14a edição Papirus, 2002.

VIANA, Vanusa Ruas Freire. **Nossa história**: Colégio Municipal Leoni Lima. 2012. Disponível em: <http://colegioleonelima.blogspot.com.br/2012/11/nossa-historia_28.html>. Acesso em 27 de setembro de 2017

WEDDERBURN, Carlos Moore. **O racismo através da história: da antiguidade à modernidade**. 2007. Disponível em: <http://www.ipeafro.org.br/10_afro_em_foco/index.htm>.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso**: planejamento e métodos. Porto Alegre: Bookman 2001.

APÊNDICES



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
MESTRADO ACADÊMICO EM ENSINO

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO ALUNOS

Este questionário tem o objetivo de analisar a educação das relações étnico-raciais no Ensino Médio de Belo Campo. É um recurso utilizado para compor a análise do objeto de pesquisa da dissertação do Mestrado em Ensino da Universidade Estadual Sudoeste da Bahia, da aluna Luana Lima Bittencourt Silva, sob a orientação da professora Dr^a Mary Weinstein.

DADOS PESSOAIS

Série: _____ **Turma** _____ **Telefone** _____

Nome: _____ **Idade:** _____

Sexo: () F () M

Raça/Cor: () branca () amarela () parda () preta () indígena () outra: _____

Raça/Cor da mãe: _____ **Raça/Cor do pai:** _____

É quilombola? () sim () não

Estado civil: () solteiro () casado () união estável () divorciado () viúvo

Filhos: () sim () não **Quantidade:** _____

Profissão: _____ **Religião** _____

Quantidade de moradores da sua casa (incluso você): _____

Renda familiar mensal: _____

Localidade de Moradia: _____

Desde que série estuda nesta escola? _____

Já foi líder ou vice-líder de turma? () sim () não

Já foi integrante do Grêmio escolar? () sim () não

QUESTÕES GERAIS

1. Quais aspectos são utilizados por você para identificar cor ou raça (tanto a sua, quanto a de outras pessoas) ?

- () formato do rosto () formato do nariz/ lábios () tipo de cabelo () cor do olhos
 () religião () cultura () cor da pele () local onde mora
 () comportamento () renda () sei a minha cor/raça pela opinião de outros
 () de outras formas: _____

2. Existe racismo no Brasil? () sim () não

3. Você se considera racista? () sim () não

4. Conhece ou já conheceu alguém racista? () sim () não

a). Se sim, você o classificaria como pertencente a qual círculo de contato seus:

- () família () amigos () escola () trabalho () religião () vizinhança () outros _____

5. Você já foi discriminado por sua cor ou raça? () sim () não **Se sim, como foi?**

6. Você já foi discriminado por sua cor ou raça na escola? () sim () não

7. Já viu alguém ser discriminado na escola por cor ou raça? () sim () não

8. Já estudou sobre relações étnico-raciais, preconceito e discriminação na escola? () sim () não

a) De que forma? () não lembro () aulas expositivas () projetos () oficinas () pesquisas

9. A escola tem contribuído para diminuir o preconceito e a discriminação com os negros?

- () nada () pouco () razoavelmente () muito

10. Na sua opinião, qual dessas alternativas caracterizaria melhor o conceito de raça?

- () Definição de grupos de pessoas de mesma descendência
 () Definição de grupos de pessoas com a mesma composição genética
 () Uma construção social sobre grupos de pessoas com determinadas características
 () Um conceito biológico que indica características físicas e intelectuais de determinados grupos de pessoas
 () Uma separação de grupos de pessoas com comprovação científica
 () Não encontrei uma opção adequada para exemplificar o que penso sobre raça
 () Outro _____

11. Percebe algum preconceito para com os negros nos programas de televisão e no cinema? () sim () não

a) Se sim, de que forma? (assinale quantas achar necessário)

- () Os negros são, na maioria das vezes, retratados nas novelas como empregados domésticos, pobres ou criminosos
- () Poucos negros se destacam na televisão, seja como artistas, cantores, jornalistas, apresentadores ou outros
- () Relata muitos atos de discriminação contra os negros
- () Os negros quase não aparecem em programas importantes
- () Os negros são discriminados nos programas televisivos por suas aparências
- () A mulher negra é observada como objeto sexual
- () Poucas vezes vejo negros em filmes e com papéis importantes
- () Outro _____

12. Conhece algum jogo ou brincadeira pertencente de origem africana ou afro-brasileira? () sim () não

Qual? _____

13. Nesta escola já houve aulas de:

- () capoeira () samba de roda () mancala () artesanato africano/afro-brasileiro
- () não houve nenhuma destas aulas

a. Se houve, essas aulas foram: () apenas ensinando a prática () com discussão sobre a cultura e teoria

14. Conhece algum personagem histórico importante que era negro? () sim () não

a) Qual/is? _____

15. Conhece algum quilombo na região? () sim () não

a) Qual? _____

16. Assinale as alternativas que tem relação com você:

- () Não conheço o Quilombo do Bomba
- () Já visitei o Quilombo do Bomba
- () Tenho amigos/familiares quilombolas
- () Tenho amigos/familiares negros
- () Tenho professores negros
- () Acho a cultura quilombola estranha
- () Acredito que os quilombolas tenham menos condições financeiras e vivam de plantações rurais e pesca
- () Acredito que o quilombo é parecido com uma aldeia indígena
- () Acredito que todos os moradores do quilombo tem características estéticas de negros
- () Sou negro e já sofri preconceito
- () Sou branco, mas sofro com o racismo. Me chamam de branquelo e/ou outros apelidos devido a minha raça/cor
- () Sou indígena e sofro preconceito e discriminação
- () Algum professor já me ensinou sobre o Quilombo do Bomba

17. Existem cotas para negros e quilombolas nas universidades. Concorde que são necessárias? () sim () não

a) Por quê? (assinale mais de uma se achar necessário)

- () acredito que as cotas ajudam a diminuir as desigualdades raciais.
- () acredito não deveria haver cotas, pois todos tem a mesma capacidade intelectual.
- () acredito que sim, pois a maioria dos negros são pobres e tem menos capacidade intelectual.
- () acredito que sim, pois a maioria dos negros não tem acesso à escola de qualidade.
- () acredito que a educação para brancos e negros tem a mesma qualidade.
- () acredito que os brancos possuem melhores condições econômicas e/ou melhor educação formal.
- () acredito que ao colocar cotas faz-se com que o negro seja visto como menos capaz.
- () acredito que não há necessidade de cotas porque não há desigualdade racial e sim social e econômica no Brasil.
- () negros não deviam ter esses privilégios, pois assim, brancos que podem ser pobres deixam de conseguir vagas.
- () acredito que as cotas não têm resolvido o problema da desigualdade racial.
- () Outro _____

18. Para acabar com o racismo, essa(s) seria(m) boas soluções:

- () melhores oportunidades de emprego para os negros
- () ajuda do governo para aumentar a renda dos negros
- () educação de qualidade para os negros
- () brancos deveriam aprender a respeitar os negros
- () deixar de falar sobre o racismo
- () outros _____

19. A educação escolar que você recebe te ajuda a valorizar-se como negro e/ou quilombola?

- () sim () não () não sou negro e/ou quilombola

20. Percebo que os negros são tratados de forma negativa em:

- () shoppings
- () lojas
- () supermercados
- () agências de emprego
- () escolas
- () delegacias
- () festas
- () clubes
- () bancos
- () hotéis
- () aviões
- () não acredito que haja local mais propício ao racismo

21. Como você considera que a sociedade brasileira enxerga o negro? (assinale as alternativas que desejar)

- inferior em relação às outras raças/cores
- de forma igual às pessoas de outras raças/cores
- com piedade pela história de escravidão
- bons nos esportes e danças
- privilegiado pelas políticas públicas
- violentos e desconfiáveis
- trabalhadores braçais e de serviços com menor escolaridade
- sedutores e sensuais
- sem ou com pouca capacidade intelectual
- fora do padrão de beleza
- outra forma _____

22. Suas perspectivas para o futuro são:

- Terminar o ensino médio e cursar uma faculdade
- Casar e continuar morando na localidade atual
- Viajar para São Paulo ou outro estado para ter melhores chances na vida
- Arranjar um emprego bom e sair da casa dos meus pais
- Terminar o ensino médio e arranjar um bom emprego
- Arranjar um bom emprego, mesmo que precise deixar de estudar
- outro _____

23. Marque frases que já ouviu:

- () Alisa seu cabelo! Vai ficar muito melhor.
- () Só podia ser preto(a) mesmo!
- () É bonito(a), mesmo sendo preto(a)!
- () O cabelo dela(e) parece um “Bombri!”
- () O namorado dela é um “neguinho/negão”! / A namorada dele é uma “neguinha/negona”!
- () Tudo que é preto é ruim.
- () O povo do candomblé e do terreiro “mexe” com os demônios.
- () Aquela negra vai ser uma boa “parideira”.
- () Você não é negra(o). É moreninha(o)!
- () Isso é serviço de preto.
- () Aquela(e) mulher(homem) é da cor do pecado.
- () Ela não é igual às suas “negas”.
- () A coisa tá preta.
- () Aquele negro deve usar drogas, olha como ele anda e como é o cabelo dele.
- () Ela(e) não é negra(o), a pele nem é muito escura.
- () Ele nem parecia ser o médico. (por ser negro)
- () Será que ele consegue lavar aquele cabelo?
- () negro, de branco só tem os dentes!
- () Negro parado é suspeito, correndo é ladrão, voando é urubu.
- () Negro quando não suja na entrada, suja na saída.
- () Existem negros de alma branca.
- () Negro “é tudo” safado!

24. O que pensa sobre as frases da questão 23?

25. Marque as alternativas com as quais se identificar:

- Já quis ter a pele branca, cabelos lisos e olhos claros como muitas artistas famosas.
- Já percebi as pessoas me olhando de forma estranha, acredito que foi por causa da minha cor de pele.
- Já usei produtos químicos para alisar meu cabelo porque acho que fica mais bonito dessa forma.
- Já me senti mal por ser o único negro em algum lugar.
- A maioria das pessoas que tem melhores condições financeiras, que eu conheço, são brancas.
- Nunca percebi desigualdade no tratamento para com brancos e negros. Todos se dão bem e são vistos da mesma forma.
- Quando me comparo à uma pessoa branca não me sinto melhor, nem pior que ela em nenhum quesito
- As pessoas preferem contratar mais pessoas brancas que negras para serviços de atendimento, gerência, administração e outros de maior valor social e maior salário.
- Gostaria que meus filhos fossem brancos e tivessem olhos claros. Acho lindo!
- Eu nunca vou conseguir fazer parte da classe social alta. Não tenho recursos e oportunidades para isso.
- Já vi muitos livros da escola, nos quais os negros são retratados como servís, pobres ou violentos.
- Meus colegas já foram racistas comigo em brincadeiras, mas não me importei.
- Meus colegas já foram racistas comigo em brincadeiras. Fiquei triste com isso.
- Já tive algum professor que fez piadas ou brincadeiras sobre raças ou cor
- Ao aprender mais sobre os negros na escola, consegui superar traumas e me sentir bem comigo mesmo.
- Ao aprender mais sobre a população negra deixei de acreditar que os negros são inferiores aos brancos
- Já quis me mudar do quilombo para a cidade por causa do preconceito das pessoas.
- Já ouvi um negro ser chamado de “urubu”, “tição”, “macaco” ou outro apelido negativo
- Já fui chamado de “urubu”, “tição”, “macaco” ou outro apelido negativo por ser negro
- Por ser negro e da zona rural me sinto com menores chances.
- Gostaria de ter nascido com outra cor de pele
- Já fui discriminado por morar na zona rural do município



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
MESTRADO ACADÊMICO EM ENSINO

APÊNDICE B - ROTEIRO ENTREVISTA ALUNOS

1. Nome?
2. Idade?
3. Série e turma?
4. Você se considera de que raça/cor?
5. Na sua opinião o que é raça/cor?
6. Na sua opinião, quais são as características que definem as pessoas como:
 - Brancas?
 - Pardas?
 - Amarelas?
 - Indígenas?
 - Pretas?
 - Negras?
 - Morenas?
7. Por que se considera desta raça/cor?
8. Você tem orgulho de ser dessa raça/cor?
9. Tem alguma dificuldade em se assumir pertencente a essa raça/cor?
10. Já se sentiu desconfortável por ser desta raça? Por quê?
11. A escola tem te ajudado a se sentir confortável e a se orgulhar de ser dessa raça/cor?
12. Gostaria de ser de outra raça? Se sim, qual e por quê?
13. Alguma vez já sofreu com atos de discriminação por ser dessa raça? Se sim, qual foi situação e como se sentiu?
14. Em algum momento já se sentiu excluído(a) em algum ambiente por ser dessa raça? Se sim, qual foi?
15. Na escola você já se sentiu excluído (a) por ser dessa raça? Se sim, como foi?
16. Alguma vez foi vítima de brincadeiras de colegas por ser dessa raça? Se sim, onde foi e como se sentiu?
17. Para você, o que é discriminação racial?
18. E o que seria racismo, na sua opinião?
19. Que frases já ouviu e considerou racistas?
 - Essas frases foram direcionadas a você ou a outra pessoa?
 - Qual a sua reação a ouvi-las?
20. Já estudou sobre discriminação racial ou racismo nessa escola?
21. Os livros didáticos que você usa discutem esse assunto? Se sim, como?
22. Nessa escola, em que você estuda, existem projetos que tratam da questão racial? Se sim, quais são e como são?
23. Você percebe desigualdade racial no Brasil? Se sim, de que forma?
24. Você percebe desigualdade racial na sua comunidade? Se sim, de que forma?
25. Algum de seus professores costuma ensinar sobre questões raciais em sala de aula? Se sim, de que forma?

26. Recordar-se de alguma disciplina que tratou sobre raças, racismo ou preconceito racial? Se sim,
 - Em qual disciplina?
 - Como foi essa aula?
27. Você acredita que é importante ensinar as questões raciais nas disciplinas escolares? Por quê?
28. Já percebeu algum professor dessa escola, atual, sendo racista, mesmo em “brincadeiras” ditas sem maldade? Se sim, como foi?
29. Já presenciou atos de discriminação racial? Se sim,
 - De que raça essa pessoa era?
 - Como foi?
 - Como se sentiu e agiu nessa situação?
 - Alguma dessas situações que presenciou foi na escola?
 - Nesta em que você estuda atualmente?
30. Você percebe discriminação racial para com os negros na sociedade? Se sim, por que acha isso?
31. Acredita que só os negros sofrem discriminação racial ou racismo? Por quê?
32. Você acredita que se a população negra obtiver mais recursos financeiros vai deixar de ser discriminada? Por quê?
33. Você acredita que apenas brancos são racistas? Por quê?
34. Nessa escola você já percebeu alguma situação de discriminação ou racismo para com os negros?
35. Em todos esses anos nesta escola, alguma vez já estudou sobre história e cultura africana ou afro-brasileira? Se sim, o que você se lembra sobre o assunto?
36. A escola tem contribuído para que as pessoas conheçam a cultura africana e afro-brasileira? Se sim, de que forma?
37. Muitos negros se destacaram na história do Brasil ao longo do tempo. Poderia citar algum do qual se recordasse agora?
 - Lembra o motivo desse personagem histórico ser lembrado ou estudado?
38. Já ouviu falar sobre o Quilombo do Bomba? Se sim, o que sabe sobre ele?
39. Já foi a esse Quilombo alguma vez? Se sim,
 - Como o descreveria?
 - Como são os moradores dessa localidade?
40. Se não conhecer o Quilombo do Bomba, responda:
 - Como você acredita que seja um quilombo?
 - E como você acredita que sejam os moradores dessa localidade?
41. Se morar no Quilombo do Bomba, responda
 - Como você se sente sendo quilombola?
 - Gostaria de mudar-se de lá? Por quê?
 - Já se sentiu discriminada por ser quilombola?
 - Quais problemas da sua comunidade quilombola te chamam mais atenção?
 - Quais vantagens você percebe em ser quilombola?
42. Você acredita que existem diferenças entre as pessoas que moram no quilombo e pessoas de outras localidades rurais?
 - E na zona urbana?
43. Você se sente bem com sua aparência? Se não, o que gostaria de mudar?
44. O que você pensa sobre existir atos de racismo e preconceito racial no ambiente escolar?
 - O que você acha que a escola poderia fazer nesses casos?
 - Como os professores poderiam ajudar a combater o racismo?

- E os alunos, o que poderiam fazer para ajudar a combater o racismo?

45. Você acredita que os negros e quilombolas são privilegiados pelas políticas públicas?
Por quê?



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
MESTRADO ACADÊMICO EM ENSINO

APÊNDICE C - ROTEIRO ENTREVISTA SECRETÁRIO DE EDUCAÇÃO

Nome: _____

Sexo: _____ Idade: _____ Raça/Cor: _____

É quilombola? () sim () não

Estado civil: _____

Formação Acadêmica: _____

Cargo: _____

Forma de admissão: _____

Experiências na área da
 educação: _____

Anos de experiência na educação: _____

QUESTÕES GERAIS

1. Qual a sua visão atual sobre a Educação Básica no município de Belo Campo e as perspectivas para o futuro?
2. Quantas escolas de Educação Básica compõe a rede de educação do município na zona rural e na zona urbana?
3. Quais os princípios regentes da Educação Básica em Belo Campo?
4. Como se dá o processo de escolha dos gestores escolares no município? E qual o tipo de gestão escolar do município?
5. Existe um conselho municipal de educação no município? Quais as suas representações da sociedade civil e entidade pública?
6. Como é composto e organizado os currículos escolares das escolas do município?

QUESTÕES ESPECÍFICAS

7. Como você entende a educação das relações étnico-raciais?
8. Qual a sua opinião sobre o termo “raça”?
9. Como descreveria o termo racismo?
10. Como descreveria discriminação racial?
11. Já soube de algum caso de discriminação racial ou racismo nas escolas do município?
E no Colégio Municipal Leoni Lima?
12. Qual a postura da Secretaria de Educação em relação a casos de racismo e discriminação racial no ambiente escolar?
13. Na sua opinião, qual a contribuição da educação das relações étnico-raciais para a valorização histórico, cultural, identitária e social dos negros e quilombolas?
14. Como a Secretaria de Educação tem trabalhado para contribuir com a efetivação das políticas públicas de ensino das relações étnico-raciais na Educação Básica do município?
15. Os professores do município possuem cursos de formação que abordem o tema da educação das relações étnico-raciais?
16. Como o currículo escolar está organizado para atender às especificidades da educação das relações étnico-raciais?
17. Por qual motivo a disciplina de cultura afro-brasileira foi retirada do currículo escolar do município?
18. Os conteúdos organizados no currículo contemplam e atendem a realidade dos indivíduos envolvidos no processo educacional? Como?
19. O município adota material didático específico para a educação das relações étnico-raciais? Quais?
20. Como se dá o ensino da história da população negra (africana e afro-brasileira) na educação básica?
21. A gestão escolar é orientada a se articular democraticamente visando a participatividade dos alunos e da sociedade no desenvolvimento de suas atividades para promoção da educação multicultural e para a valorização do negro e/ou quilombola? De que forma?
22. Conhece a comunidade quilombola do município? Se sim, fale um pouco sobre a mesma.
23. Existe alguma escola nessa comunidade quilombola ou que atenda aos moradores? Quais as especificidades dessa escola, tendo em vista esse público?
24. A existência da comunidade quilombola é percebida e interfere no olhar pedagógico da educação do município em todas as escolas? De que forma?

25. Algum elemento cultural dos negros e/ou quilombolas é inserido como recurso pedagógico para o ensino na Educação Básica de Belo Campo? Qual(is) e em que disciplinas escolares?
26. O município de Belo Campo conta com uma grande população negra e quilombola. Como a educação tem observado essa realidade e trabalhado em prol dessa parcela da sociedade?
27. Acredita que existe preconceito e discriminação para com os alunos negros e/ou quilombolas no município? De que forma?
28. Como a gestão e o corpo docente contribuem para a educação que valorize a história e cultura dos negros e/ou quilombolas, a fim de acabar com o preconceito e discriminação?
29. Como se orienta a educação do município para a aceitação e respeito do diverso em busca da superação da desigualdade étnico-racial? Quais as iniciativas e práticas voltadas a esse fim?
30. O Plano Municipal de Educação de Belo Campo contempla a educação das relações étnico-raciais na Educação Básica? Como?
31. Existe alguma demanda no município, por meio do Plano de Ações Articuladas(PAR), para a educação das relações étnico-raciais? Qual(is)?
32. Existem pesquisas ou discussão sistemática para a melhoria do ensino para a educação das relações étnico-raciais no município?
33. Como você considera que a sociedade enxerga o negro e/ou quilombola?
34. Acredita que existe desigualdade racial no Brasil? E no município? De que forma?
35. Quais são as perspectivas para a educação das relações étnico-raciais no município?



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
MESTRADO ACADÊMICO EM ENSINO

APÊNDICE D - ROTEIRO – ENTREVISTA PROFESSORES

Nome: _____

Sexo: _____ Idade: _____ Cor/Raça: _____

Formação Acadêmica: _____

Escola(s) em que atua: _____

Disciplina(s): _____ Série(s): _____

Forma de admissão: _____

Experiências na área da educação: _____

Quantidade de anos de atuação na educação: _____

QUESTÕES GERAIS

1. Há quantos anos trabalha como professor do Ensino Médio?
2. Quais os pontos marcantes da sua experiência nessa modalidade de ensino?
3. Já trabalhou em alguma escola da zona urbana? Se sim, conseguiu perceber alguma diferença entre o trabalho na zona urbana e na zona rural (quanto aos alunos, estrutura, relação com os profissionais, etc.)?
4. Em sua opinião quais foram os principais impactos da implantação do Ensino Médio nesta escola da zona rural do município?
5. Conseguiria perceber, através da sua convivência e experiência, as perspectivas de futuro desses alunos do Ensino Médio? Se sim, fale sobre isso.
6. Possui alunos que se destacam em sala de aula? Que quesitos lhe chamam mais atenção?
7. Como você descreveria os alunos de melhor desempenho escolar no Colégio Municipal Leoni Lima, na extensão do Colégio Estadual Carlos Santana?
8. O que pensa sobre o termo "raça"?
9. Como você define-se como pertencente a uma raça e identifica a raça de outras pessoas?
10. Percebe desigualdades raciais no Brasil? De que forma?
11. Já conseguiu notar diferença no rendimento escolar entre alunos negros e brancos? Como?
12. Conhece a comunidade quilombola do município? O que você sabe sobre ela?
13. Tem ou já teve alunos quilombolas? Existe alguma especificidade nesse grupo de alunos? Quais?
14. Você percebe alguma especificidade nos alunos negros dessa escola? Quais?
15. Como você considera que a sociedade enxerga o negro, atualmente?
16. Acredita que há racismo no Brasil?

17. Se sim, como descreveria o racismo que você consegue perceber no Brasil.
18. Você se considera racista?
19. O que pensa acerca do racismo na sociedade atual?
20. Já ouviu alguma frase que considerou racista? Quais?
21. Já foi alvo de discriminação por sua cor ou raça? Se sim, conte como foi.
22. Já presenciou algum ato de racismo? Onde e qual a situação?
23. Conhece ou já conheceu alguém racista no ambiente escolar?
24. Em sua trajetória como educador, já presenciou cenas de racismo em sala de aula ou no ambiente escolar? Qual a sua reação diante da situação?
25. Você percebe que existe preconceito e discriminação contra negros e/ou quilombolas no ambiente escolar no qual atua? Já presenciou alguma situação? Qual?
26. Já soube de algum caso em que alunos dessa escola foram alvos de racismo e preconceito racial nesse ambiente?
27. O que pensa sobre o racismo no ambiente escolar?
28. Em sua opinião, quais poderiam ser as soluções para combater o racismo na escola?
29. Acredita que as políticas públicas contribuem para combater o racismo? Como?
30. Concorde com a existência de cotas para negros e quilombolas em faculdades e concursos? Por quê?
31. Existem leis que tratam da educação das relações étnico-raciais na Educação Básica. Conhece o conteúdo de alguma e quais são elas?
32. O que você entende por educação das relações étnico-raciais?
33. O Projeto Político Pedagógico do Colégio Estadual Carlos Santana e/ou do Colégio Municipal Leoni Lima tem alguma diretriz para a educação das relações étnico-raciais? Você conhece?
34. Em seu trabalho, como docente, aborda a educação das relações étnico-raciais? Como?
35. Percebe necessidade de trabalhar a temática das relações étnico-raciais em sua disciplina? Por quê?
36. Encontra alguma dificuldade para tratar dessa temática em sua disciplina? Qual (is)?
37. Que recursos pedagógicos você utiliza para o ensino da valorização cultural e histórica dos negros e/ou quilombolas?
38. Existe algum projeto na escola que vise a valorização da história e cultura africana e/ou afro-brasileira? Qual (is)?
39. A Secretaria de Educação do município e a escola oferecem ou ofereceram cursos de formação continuada que ajudam você a tratar das relações étnico-raciais em sala de aula? Qual (is)?
40. Você já participou de alguma oficina ou curso sobre a história africana e/ou afro-brasileira e seus recursos para o ensino das relações étnico-raciais? Onde e como foi essa experiência?
41. Em seu processo de formação, você teve algum conteúdo que discutiu esse assunto da educação das relações étnico-raciais? Se sim, qual?
42. Você acredita que tratar da temática das relações étnico-raciais na escola contribui para a diminuição do preconceito contra negros e/ou quilombolas? De que forma?



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
MESTRADO ACADÊMICO EM ENSINO

APÊNDICE E - ROTEIRO ENTREVISTA DIRETORES

Nome: _____

Sexo: _____ Idade: _____ Raça/Cor: _____

Estado civil: _____

É quilombola?: () sim () não

Formação Acadêmica: _____

Escola na qual atua: _____

Tempo no cargo de diretor: _____

Forma de admissão: _____

Experiências na área da educação: _____

QUESTÕES GERAIS

1. Qual a sua visão atual sobre a Educação Básica no município de Belo Campo?
2. Quais modalidades de ensino essa escola trabalha?
3. Quantos alunos são estudantes dessa escola?
4. Quantos professores atuam nesta instituição?
5. Todos esses professores possuem graduação de nível superior específica para a área de ensino? Se não, qual a formação destes?
6. Como se dá o processo de contratação dos professores dessa instituição?
7. Como se dá o processo de escolha do diretor da escola na qual trabalha?
8. Como você caracteriza a gestão escolar nessa unidade?
9. Existem conselhos nessa unidade escolar? Como atuam?
10. Como é composto e organizado o currículo escolar dessa escola?
11. Como foi elaborado o Projeto Político Pedagógico dessa escola?

QUESTÕES ESPECÍFICAS

12. Como você entende a educação das relações étnico-raciais?
13. Na sua opinião, qual a contribuição da educação das relações étnico-raciais para a valorização histórico, cultural, identitária e social dos negros e quilombolas?
14. Como essa escola tem trabalhado para contribuir com a efetivação das políticas públicas de ensino das relações étnico-raciais na Educação Básica do município?
15. Como essa escola prepara os professores para trabalhar o tema da educação das relações étnico-raciais em sala de aula?
16. Como o currículo escolar está organizado para atender às especificidades da educação das relações étnico-raciais?

17. Os conteúdos organizados no currículo contemplam e atendem a realidade dos indivíduos envolvidos no processo educacional? Como?
18. Que material didático específico é utilizado nessa escola para a educação das relações étnico-raciais?
19. Como se dá o ensino da história da população negra (africana e afro-brasileira) nessa escola?
20. A gestão escolar é democrática dando vez para a participação dos alunos e da sociedade no desenvolvimento de suas atividades para promoção da educação multicultural e para a valorização do negro e/ou quilombola? De que forma?
21. Conhece a comunidade quilombola do município? Se sim, fale um pouco sobre a mesma.
22. Nessa escola existe algum estudante quilombola? Se sim, quantos? _____
23. A existência da comunidade quilombola é percebida e interfere no olhar pedagógico da educação desta escola? De que forma?
24. Algum elemento cultural dos negros e/ou quilombolas é inserido como recurso pedagógico para o ensino nesta unidade escolar? Qual(is) e em que disciplinas escolares?
25. Como essa escola tem observado realidade e trabalhado em prol da valorização da história e cultura do negro e do quilombola? Existe algum projeto que vise essa questão? Qual?
26. Acredita que existe preconceito e discriminação para com os alunos negros e/ou quilombolas nessa escola? De que forma?
27. Como a gestão e o corpo docente contribuem para a educação que valorize a história e cultura dos negros e/ou quilombolas, a fim de acabar com o preconceito e discriminação?
28. Como se orienta a educação dessa escola para a aceitação e respeito do diverso em busca da superação da desigualdade étnico-racial? Quais as iniciativas e práticas voltadas a esse fim?
29. Existe algum projeto que contemple a educação das relações étnico-raciais nessa escola? Qual(is)?
30. Como você considera que a sociedade enxerga o negro e/ou quilombola?
31. Sendo gestor, quais responsabilidades você acredita ter sobre a educação das relações étnico-raciais a fim de diminuir o preconceito e a discriminação na sociedade?
32. Acredita que o ensino de cunho social tem auxiliado os alunos a se tornarem agentes críticos e reflexivos para transformação de suas realidades? Se sim, relate alguma situação que lhe fez perceber isso.
33. Há quanto tempo é gestor do Colégio Municipal Leoni Lima ou do Colégio Estadual Carlos Santana?
34. Como funciona a gestão compartilhada do Ensino Médio entre o Colégio Municipal Leoni Lima e o Colégio Estadual Carlos Santana?
35. Quais as dificuldades existentes para esse tipo de gestão dessa modalidade de ensino?
36. Quais os benefícios e potencialidades para essa gestão?
37. Qual a postura da direção em casos de racismo e discriminação racial no ambiente escolar?
38. Quais as perspectivas para o ensino das relações étnico-raciais no Ensino Médio no Colégio Municipal Leoni Lima?
39. O que a gestão planeja nessa área das relações étnico-raciais para esta modalidade de ensino?



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO

MESTRADO ACADÊMICO EM ENSINO

APÊNDICE F - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (ALUNO COM 18 ANOS OU MAIS)

Prezado(a), sou Luana Lima Bittencourt Silva, vinculada ao Mestrado de Ensino da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia e estou realizando juntamente com a Profª Drª Mary Weinstein o estudo denominado: **A educação das relações étnico-raciais em uma escola do campo: um estudo de caso no município de Belo Campo**, cujos objetivos são: Analisar o cotidiano da educação das relações étnico-raciais no Ensino Médio de Belo Campo; Identificar as práticas e/ou projetos voltados à educação das relações étnico-raciais; Identificar possíveis sinais de estigmatização, questões ou preconceitos de cunho racial no âmbito escolar; Destacar experiências de abordagens educativas que contemplem a história e a cultura dos negros no ambiente educacional e ; Relacionar os impactos da educação das relações étnico-raciais na visão de alunos e profissionais da escola.

Convido-o para participar desse estudo, de forma a fornecer informações sobre a temática, através de experiência e ligação com a unidade de análise – Colégio Municipal Leoni Lima -, através de questionário e entrevista. Considerando-se que toda pesquisa envolvendo seres humanos envolve risco, informo que este estudo apresenta riscos de grau mínimo como constrangimento, desconforto emocional e/ou intelectual e exposição, uma vez que será realizada coleta de informações e opiniões pessoais. Porém, deixo claro que qualquer declaração dada não será divulgada com seu nome ou de alguma forma com a qual possam te identificar. Também, que está livre para não responder a quaisquer perguntas que considerar ser de resposta desconfortável em sentido emocional ou intelectual. Ainda, cito que os benefícios de sua participação se põem sobre a construção de reflexões sobre a importância da discussão das relações étnico-raciais na educação e na sociedade; de perspectiva crítica sobre a realidade racial na sociedade; de consciência sobre identidades; a possibilidade de modificação de perspectiva racial e racista; da análise crítica da educação brasileira na inclusão da perspectiva da diversidade; do aperfeiçoamento projetos educacionais que visem o enfrentamento do racismo no âmbito escolar e social e; da obtenção conhecimentos sobre a diversidade racial.

Informo que pode se recusar a participar do estudo ou retirar seu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar-se. Ainda, lhe é garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo, durante e depois da sua participação. Abaixo, seguem os meios para contato com a pesquisadora e com o Comitê de Ética em Pesquisa da UESB – órgão responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos -, em caso de qualquer dúvida que tenha ou possa ter, posteriormente:

Contatos da pesquisadora:

Telefone(77) 999571940; E-mail: luanna.llb@gmail.com; Endereço: Rua dois de julho –nº 180 – Belo Campo – Bahia

Contatos do Comitê de Ética em Pesquisa da UESB (CEP/UESB):

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, CAP - 1º andar

Endereço: Av. José Moreira Sobrinho, S/N - Bairro: Jequiezinho, CEP: 45.206-510, Jequié – Bahia

Telefone: (73) 3528 9727 **Email:** cepuesb.jq@gmail.com ou cepjq@uesb.edu.br

Os resultados do estudo estarão à sua disposição quando finalizados. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você. Assim, se houver compreendido a natureza e o objetivo do já referido estudo, e se dispor a participar voluntariamente, manifeste seu livre consentimento em participar assinando esse termo, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por sua participação. De igual maneira, sabendo que, caso ocorra algum dano decorrente da sua participação no estudo, será devidamente indenizado, conforme determina a lei.

Belo Campo _____ de _____ de 20____.

Assinatura do Participante da Pesquisa



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO

MESTRADO ACADÊMICO EM ENSINO

APÊNDICE G - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (EDUCADORES)

Prezado(a), sou Luana Lima Bittencourt Silva, vinculada ao Mestrado de Ensino da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia e estou realizando juntamente com a Profª Drª Mary Weinstein o estudo denominado: **A educação das relações étnico-raciais em uma escola do campo: um estudo de caso no município de Belo Campo**, cujos objetivos são: Analisar o cotidiano da educação das relações étnico-raciais no Ensino Médio de Belo Campo; Identificar as práticas e/ou projetos voltados à educação das relações étnico-raciais; Identificar possíveis sinais de estigmatização, questões ou preconceitos de cunho racial no âmbito escolar; Destacar experiências de abordagens educativas que contemplem a história e a cultura dos negros no ambiente educacional e ; Relacionar os impactos da educação das relações étnico-raciais na visão de alunos e profissionais da escola.

Convido-o para participar desse estudo, de forma a fornecer informações sobre a temática, pela experiência e ligação com a unidade de análise – Colégio Municipal Leoni Lima -, através de entrevista. Considerando-se que toda pesquisa envolvendo seres humanos envolve risco, informo que este estudo apresenta riscos de grau mínimo como constrangimento, desconforto emocional e/ou intelectual e exposição, uma vez que será realizada coleta de informações e opiniões pessoais. Porém, deixo claro que qualquer declaração dada não será divulgada com seu nome ou de alguma forma com a qual possam te identificar. Também, que está livre para não responder a quaisquer perguntas que considerar ser de resposta desconfortável em sentido emocional ou intelectual. Ainda, cito que os benefícios de sua participação se põem sobre a construção de reflexões sobre a importância da discussão das relações étnico-raciais na educação e na sociedade; de perspectiva crítica sobre a realidade racial na sociedade; de consciência sobre identidades; a possibilidade de modificação de perspectiva racial e racista; da análise crítica da educação brasileira na inclusão da perspectiva da diversidade; do aperfeiçoamento projetos educacionais que visem o enfrentamento do racismo no âmbito escolar e social e; da obtenção conhecimentos sobre a diversidade racial.

Informo que pode se recusar a participar do estudo ou retirar seu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar-se. Ainda, lhe é garantido o livre acesso a todas as

informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo, durante e depois da sua participação. Abaixo, seguem os meios para contato com a pesquisadora e com o Comitê de Ética em Pesquisa da UESB – órgão responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos -, em caso de qualquer dúvida que tenha ou possa ter, posteriormente:

Contatos da pesquisadora:

Telefone(77) 999571940; E-mail: luanna.llb@gmail.com; Endereço: Rua dois de julho –n° 180 – Belo Campo – Bahia

Contatos do Comitê de Ética em Pesquisa da UESB (CEP/UESB):

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, CAP - 1º andar

Endereço: Av. José Moreira Sobrinho, S/N - Bairro: Jequiezinho, CEP: 45.206-510, Jequié – Bahia

Telefone: (73) 3528 9727 **Email:** cepuesb.jq@gmail.com ou cepjq@uesb.edu.br

Os resultados do estudo estarão à sua disposição quando finalizados. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você. Assim, se houver compreendido a natureza e o objetivo do já referido estudo, e se dispor a participar voluntariamente, manifeste seu livre consentimento em participar assinando esse termo, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por sua participação. De igual maneira, sabendo que, caso ocorra algum dano decorrente da sua participação no estudo, será devidamente indenizado, conforme determina a lei.

Belo Campo _____ de _____ de 20____.

Assinatura do Participante da Pesquisa



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO

MESTRADO ACADÊMICO EM ENSINO

APÊNDICE H - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA O RESPONSÁVEL PELO ALUNO MENOR DE IDADE

Prezado(a), sou Luana Lima Bittencourt Silva, vinculada ao Mestrado de Ensino da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia e estou realizando juntamente com a Profª Drª Mary Weinstein o estudo denominado: **A educação das relações étnico-raciais em uma escola do campo: um estudo de caso no município de Belo Campo**, cujo objetivo é analisar o cotidiano da educação das relações étnico-raciais no Ensino Médio de Belo Campo.

Convido, através deste, o(a) aluno(a) que está sob sua responsabilidade para participar desse estudo voluntariamente, para fornecer informações sobre a temática pela experiência e ligação com a unidade de análise – Colégio Municipal Leoni Lima -, através de questionário e entrevista. Ele(a) não terá nenhum custo e nem receberá vantagem financeira por sua participação. Será esclarecido(a) em todas as formas que desejar, estando livre para participar ou recusar-se. Você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não causará qualquer punição ou modificação na forma em que é atendido(a) pelo pesquisador que irá tratar a identidade dele(a) com padrões profissionais de sigilo. Assim, não será identificado em nenhuma publicação.

Este estudo apresenta riscos de grau mínimo como constrangimento, desconforto emocional e/ou intelectual e exposição, uma vez que será realizada coleta de informações e opiniões pessoais. Porém, deixo claro que qualquer declaração dada não será divulgada com o nome dele(a) ou de alguma forma com a qual possam identificar-lhe. Também, que está livre para não responder a quaisquer perguntas que considerar ser de resposta desconfortável em sentido emocional ou intelectual. Ainda, cito que os benefícios dessa participação se põem sobre a construção de reflexões sobre a importância da discussão das relações étnico-raciais na educação e na sociedade; de perspectiva crítica sobre a realidade racial na sociedade; de consciência sobre identidades; a possibilidade de modificação de perspectiva racial e racista; da análise crítica da educação brasileira na inclusão da perspectiva da diversidade; do aperfeiçoamento projetos educacionais que visem o enfrentamento do racismo no âmbito escolar e social e; da obtenção conhecimentos sobre a diversidade racial.

Ressalto, também, que lhe é garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo, durante e depois da participação. Assim, abaixo,

seguem os meios para contato com a pesquisadora e com o Comitê de Ética em Pesquisa da UESB – órgão responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos -, em caso de qualquer dúvida que tenha ou possa ter, posteriormente:

Contatos da pesquisadora:

Telefone(77) 999571940; E-mail: luanna.llb@gmail.com; Endereço: Rua dois de julho –n° 180 – Belo Campo – Bahia

Contatos do Comitê de Ética em Pesquisa da UESB (CEP/UESB):

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, CAP - 1º andar

Endereço: Av. José Moreira Sobrinho, S/N - Bairro: Jequiezinho, CEP: 45.206-510, Jequié – Bahia

Telefone: (73) 3528 9727 **Email:** cepuesb.jq@gmail.com ou cepjq@uesb.edu.br

Os resultados estarão à sua disposição quando finalizados. O material que indique a participação dele(a) não será liberado sem a sua permissão. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você. Assim, se houver compreendido a natureza e o objetivo do já referido estudo, e autorizar a participação voluntaria, manifeste seu livre consentimento através da assinatura deste termo.

Belo Campo, ____ de _____ de 20__ .

Dados do aluno e do responsável

Nome: _____

Idade: _____

Responsável: _____

Idade: _____ Documento de Identificação: _____

Grau de parentesco com o aluno: _____

Assinatura do responsável



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
MESTRADO ACADÊMICO EM ENSINO

APÊNDICE I - ESCLARECIMENTO AO ALUNO MENOR DE IDADE

Prezado(a), sou Luana Lima Bittencourt Silva, vinculada ao Mestrado de Ensino da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia e estou realizando juntamente com a Profª Drª Mary Weinstein o estudo denominado: **A educação das relações étnico-raciais em uma escola do campo: um estudo de caso no município de Belo Campo**, cujo objetivo é analisar o cotidiano da educação das relações étnico-raciais no Ensino Médio de Belo Campo. Convido-o para participar desse estudo, voluntariamente, de forma a fornecer informações sobre a temática, pela experiência e ligação com a unidade de análise – Colégio Municipal Leoni Lima -, através de entrevista.

A sua participação é voluntária e a recusa em participar não causará qualquer punição. Você, também, não será identificado em nenhuma publicação, caso participe dessa pesquisa. Você estará livre para não responder a quaisquer perguntas que considerar ser de resposta desconfortável. Ainda, cito que os benefícios de sua participação se põem sobre a construção de reflexões sobre a importância da discussão das relações étnico-raciais na educação e na sociedade; de perspectiva crítica sobre a realidade racial na sociedade; de consciência sobre identidades; a possibilidade de modificação de perspectiva racial e racista; da análise crítica da educação brasileira na inclusão da perspectiva da diversidade; do aperfeiçoamento projetos educacionais que visem o enfrentamento do racismo no âmbito escolar e social e; da obtenção conhecimentos sobre a diversidade racial.

Para participar deste estudo, o responsável por você deverá autorizar e assinar um termo de consentimento. Ressalto, também, que lhe é garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo, durante e depois da sua participação.

APÊNDICE J - TERMO DE ASSENTIMENTO MENOR DE IDADE

Eu, _____ fui informado(a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e o meu responsável poderá modificar a decisão de participar se assim o desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo assentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Belo Campo, ____ de _____ de 20__ .

Assinatura do(a) menor

Assinatura da pesquisadora