

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
INSTITUTO DE ESTUDOS DE GÊNERO  
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EAD EM GÊNERO DE DIVERSIDADE NA ESCOLA  
MÁRCIA APARECIDA CORRÊIA**

**A VISÃO DE ESPECIALISTAS SOBRE VIOLÊNCIAS RACIAIS NUMA UNIDADE  
ESCOLAR DO MUNICÍPIO DE BALNEÁRIO CAMBORIÚ/SC**

**Florianópolis**

**2016**

**MÁRCIA APARECIDA CORRÊIA**

**A VISÃO DE ESPECIALISTAS SOBRE VIOLÊNCIAS RACIAIS NUMA UNIDADE  
ESCOLAR DO MUNICÍPIO DE BALNEÁRIO CAMBORIÚ/SC**

Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização em Gênero e Diversidade na Escola, vinculado ao Instituto de Estudos de Gênero do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Santa Catarina, apresentado como requisito final para obtenção do título de Especialista em Gênero e Diversidade na Escola (GDE).

Orientadora: Dra. Tânia Welter

**Florianópolis**

**2016**

**MÁRCIA APARECIDA CORRÊIA**

**A VISÃO DE ESPECIALISTAS SOBRE VIOLÊNCIAS RACIAIS NUMA  
UNIDADE ESCOLAR DO MUNICÍPIO DE BALNEÁRIO CAMBORIÚ/SC**

Trabalho de Conclusão de Curso  
apresentado como requisito para  
obtenção do título de Especialista em  
Gênero e Diversidade na Escola (GDE).

Aprovado em 10 de dezembro de 2016.

Coordenação do Curso:



Olga Regina Zigelli Garcia

Banca Examinadora:



Tania Welter



Marie Anne Stival Pereira e Leal Lozano



Melissa Barbieri de Oliveira



Helder Pires Amâncio

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,  
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Corrêia, Márcia Aparecida

A visão de especialistas sobre violências raciais numa  
unidade escolar do município de Balneário Camboriú/SC /  
Márcia Aparecida Corrêia ; orientador, Tânia Welter -  
Florianópolis, SC, 2016.  
62 p.

Monografia (especialização) - Universidade Federal de  
Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas.  
Curso de Gênero e Diversidade na Escola.

Inclui referências

1. Ciências Humanas. 3. Violências raciais. 4. Escola.  
5. Rede Pública de Ensino de Balneário Camboriú. I.  
Welter, Tânia. II. Universidade Federal de Santa Catarina.  
Gênero e Diversidade na Escola. III. Título.

## **Dedicatória**

Aos meus pais do laço da vida/vínculo: Ivandina Borges da Silva (*in memoriam*) e Sr. Leonel Antônio da Silva (*in memoriam*), pois, se consegui chegar até aqui, graças aos vossos ensinamentos, é porque princípios me foram repassados com muito amor, sobretudo do trabalho, estudo, esforço e dedicação para o alcance dos objetivos.

Obrigada por terem feito parte da minha vida.

Saudades eternas

## AGRADECIMENTOS

Muito obrigada a todas as pessoas que me incentivaram e estiveram presentes durante a realização deste trabalho. Agradeço especialmente:

Aos meus familiares, que me acompanharam nestes dois anos e presenciaram a correria do curso com demais funções exercidas, a tripla jornada que nós mulheres desempenhamos.

Ao meu companheiro e marido, Sérgio Roberto Pitz, pela paciência, amor, carinho e compreensão nos momentos de cansaço do último mês. Obrigada por não me deixar desistir. Amo você.

À Carolina, Vincenzo, Júlia e Anthony. Desculpe pela ausência da dinda e tia, principalmente no último mês, para conclusão desta etapa. Amo vocês.

À Andréia Rodrigues, mana do coração, pela força, incentivo nos estudos, principalmente ingresso no Mestrado, por acreditar no meu potencial. Obrigada pela sua amizade verdadeira, por sua presença diária, mesmo longe geograficamente.

Ao Renato Daniel Trusz, amigo e colega de trabalho, sempre disponível para sanar dúvidas acadêmicas. Muito obrigada por sua generosidade.

Registro, aqui, um agradecimento especial pelo financiamento dado ao Curso de Especialização EaD em Gênero e Diversidade na Escola da Universidade Federal de Santa Catarina (GDE/UFSC) através do Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação (FNDE), gerido pela SECADI/MEC (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação) na gestão da presidenta Dilma Rousseff (2011-2015), sem o qual seria impossível a operacionalização de um curso de dois anos de duração em cinco cidades de diversas regiões do estado de Santa Catarina. Agradecemos, sobretudo, os investimentos que, durante os últimos 13 anos, possibilitaram a expansão de políticas públicas de combate à fome, ao racismo, sexismo, lesbofobia, homofobia, transfobia e ao capacitismo. Infelizmente, a conjuntura política no último ano quase impossibilitou a conclusão desta 3ª edição do GDE, sobretudo depois da extinção da SECADI, que foi criada em 2004 e que possibilitou a realização de centenas de cursos com temáticas que versavam sobre diferenças, desigualdades e direitos humanos em todo o Brasil. Uma política de governo que, infelizmente, não se concretizou em uma política de Estado; ao contrário, vem sendo extinguida e criminalizada por diversos setores conservadores na sociedade. Que essa especialização seja lembrada como um espaço de resistência e de luta por uma sociedade mais justa e igualitária.

Aos professores, professoras, tutores e tutoras do curso de Especialização EaD Gênero e Diversidade na Escola da Universidade Federal de Santa Catarina, pela oportunidade de realizar este curso e pelos aprendizados. Foi a melhor especialização que cursei.

À professora e orientadora, Tânia Welter, pelos ensinamentos, conduzindo este processo de forma muito didática, pelo compartilhamento do conhecimento e trocas de saberes. Obrigada, também, pela paciência nos momentos de ansiedade, cuja didática me fazia refletir e voltar à proposta inicial do trabalho. Foram momentos cativantes à aprendizagem.

Aos/às colegas do polo de Itapema, pelos ensinamentos, trocas de saberes, aprendizados, discussões, debates que levaram ao meu crescimento pessoal e profissional.

À Cláudia Regina dos Anjos, tutora do Polo de Itapema, sempre disponível, comprometida e resolutiva às minhas dúvidas e dificuldades no decorrer do curso.

À Secretaria Municipal de Educação do município de Balneário Camboriú, Santa Catarina, especialmente à equipe do Departamento Técnico Pedagógico, pelo apoio à pesquisa na unidade escolar escolhida. Obrigada pela parceria e troca profissional.

Às/aos especialistas e participantes da pesquisa, agradeço pela disponibilidade e colaboração para a realização deste trabalho.

Enfim, sou grata a todas as pessoas que, direta ou indiretamente, contribuíram para a concretização deste trabalho.

## RESUMO

O presente trabalho apresenta dados de pesquisa sobre violências raciais realizada numa escola pública da rede de ensino do município de Balneário Camboriú, estado de Santa Catarina, região sul do Brasil. Com objetivo de conhecer a visão e os encaminhamentos dados em casos de violência racial na escola, foi realizada uma pesquisa em uma unidade de ensino envolvendo sete especialistas (orientadoras e orientador educacionais, professoras de apoio pedagógico especial e psicóloga). Foram utilizados instrumentos de pesquisa qualitativa, como entrevista semiestruturada e diário de campo. Categorias como diferenças, desigualdades, diversidades, etnocentrismo, preconceito, discriminação, racismo, violência, *bullying* e violências na escola foram instrumentos importantes na análise dos dados da pesquisa sobre violências raciais na escola. A pesquisa, realizada em Balneário Camboriú, explicitou que a escola é espaço para violências diversas, motivadas, inclusive, por questões raciais, sendo estas violências muitas vezes omitidas, silenciadas e não denunciadas ou repudiadas por profissionais da educação. Observou-se que, muitas vezes, estas/estes profissionais, embora participem recorrentemente de formações, não conhecem as legislações e normativas educacionais e nem os organismos públicos da rede intersetorial – como CRAS, CREAS, Conselho Tutelar e Conselhos de Direitos.

Palavras-chave: Violências raciais; Escola; Rede Pública Municipal de Ensino de Balneário Camboriú.

## **ABSTRACT**

This paper shows research results on the topic of racial violences. This research was carried out at a public school which is run by the municipality of Balneario Camboriu, in the state of Santa Catarina (southern Brazil). The research was carried out in a teaching unit involving seven specialists (counselors, teachers and a psychologist). It aimed to identify how cases of racial violence are perceived and dealt with in schools. This research on racial violences at school used qualitative research tools, such as semi-structured interview and field journal. The analysis of research data used, as main instruments, categories such as: differences, inequalities, diversities, ethnocentrism, prejudice, discrimination, racism, violence, bullying and violences at school. Similar to other studies, the research carried out in Balneario Camboriu showed that the school is a space for different violences, motivated even by racial issues. These violences are often omitted, silenced and not denounced or repelled by education professionals. It was observed that, often, these professionals do not know the laws and educational regulations, although they recurrently participate in training. They also do not know public bodies of the intersectoral network such as the Social Assistance Reference Centers (CRAS), the Specialized Social Assistance Reference Centers (CREAS), the Guardianship Council, and the Rights Councils.

**Keywords:** Racial Violences; School; Public Education Municipal Network of Balneario Camboriu

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

ABRAPIA – Associação Brasileira Multiprofissional de Proteção à Infância e à Adolescência

ACT – Admitido em Caráter Temporário

CNE – Conselho Nacional de Educação

CRAS – Centro de Referência em Assistência Social

CREAS – Centro de Referência Especializada em Assistência Social

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

GDE – Gênero e Diversidade na Escola

IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

PNDH – Programa Nacional de Direitos Humanos

PPP – Projeto Político Pedagógico

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>11</b>
<b>1 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E REVISÃO DA LITERATURA .....</b>	<b>14</b>
1.1 DIFERENÇAS/DESIGUALDADES/DIVERSIDADES NA ESCOLA.....	14
1.2 ETNOCENTRISMO, PRECONCEITO E DISCRIMINAÇÃO.....	16
1.3 RACISMO.....	16
1.4 VIOLÊNCIAS.....	18
1.5 VIOLÊNCIA NA ESCOLA.....	18
1.6 BULLYING.....	20
1.7 VIOLÊNCIAS RACIAIS NA ESCOLA.....	21
<b>2 METODOLOGIA E DADOS DA PESQUISA.....</b>	<b>24</b>
2.1 UNIVERSO DA PESQUISA.....	26
2.2 SUJEITOS DA PESQUISA.....	28
<b>3 VIOLÊNCIAS RACIAIS NA ESCOLA.....</b>	<b>32</b>
3.1 RELATOS SOBRE VIOLÊNCIA RACIAL NA ESCOLA.....	32
3.2 AGRESSORES/AGREDIDOS.....	35
3.3 ENCAMINHAMENTOS REALIZADOS NOS CASOS DAS VIOLÊNCIAS PRATICADAS.....	36
3.4 VISÕES DIFERENCIADAS SOBRE ENCAMINHAMENTOS.....	39
3.5 OMISSÕES E SILENCIAMENTOS.....	41
3.6 LEGISLAÇÕES ESCOLARES, NORMATIVAS ESTATAIS E FORMAÇÕES EDUCACIONAIS.....	44
3.6.1 Projeto Político Pedagógico.....	44
3.6.2 Leis nº 10639/03 e nº 11.465/08.....	44
3.6.3 Formações para a docência.....	46
3.7 PERSPECTIVAS DE ESPECIALISTAS SOBRE UMA ESCOLA INCLUSIVA.....	48
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>51</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>53</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>62</b>

## INTRODUÇÃO

Pensar a escola na atualidade é um convite à reflexão. Pensar a violência racial na escola é um diagnóstico necessário, visto que há muito a se descortinar, há muito que fazer. Por que a palavra descortinar? Faz-se necessário tirar o véu, abrir os olhos para as desigualdades e violências raciais da população negra do Brasil, que sofre desde a época da escravatura, sendo, muitas vezes, considerada uma raça inferior e tendo seus costumes desvalorizados, negados, silenciados.

Pensar na violência racial no âmbito da escola é de fundamental importância se realmente se almeja uma formação para a cidadania. Nesse sentido, a temática caracteriza-se como complexa, visto que o preconceito emerge das mais diversas relações existentes na comunidade escolar e nos distintos espaços de convivência. Sabemos que preconceito e a noção etnocêntrica de mundo podem levar a práticas discriminatórias (QUEIROZ, 1995) e violências raciais motivadas por características físicas e fenótipos. Devemos estar atentos ao fenômeno da violência no cenário escolar, pois ela pode comprometer o rendimento, o aprendizado e promover evasões exclusões (AMARO, 2012).

Dessa forma, a partir do momento em que a violência racial for colocada em discussão, poderão ser vislumbrados e estabelecidos objetivos quanto à formação de cidadãos que possibilita desenvolver uma escola inclusiva.

Voltando à palavra descortinar, retomo a proposta inicial deste trabalho, que é conhecer os motivos da evasão escolar tendo como foco as questões raciais. Ao buscar dados sobre esta problemática em organismos como Centro de Referência em Assistência Social (CRAS), Centro de Referência Especializado em Assistência Social (CREAS) e Conselho Tutelar, me deparei com a inexistência de dados sistematizados. Percebi que tais organismos públicos não possuíam registros de atendimentos e entendimento de que a problemática da violência racial poderia ter uma relação com a evasão escolar.

Percebi, também, que a escola, de uma maneira geral, não está atenta ou denuncia aos órgãos públicos as práticas de racismo e violência racial praticadas no cotidiano. Quais são as justificativas para isto? Será que a escola desconhece estas questões? Será que os profissionais da educação se percebem como responsáveis pela manutenção e/ou mudança desta situação?

Interessada em conhecer mais sobre a situação e preocupada com os impactos deste tipo de violência sobre a vida das pessoas, propus uma pesquisa sobre violência racial na escola tendo como sujeitos e universo da pesquisa especialistas em educação de uma unidade

de ensino da rede pública municipal de Balneário Camboriú, estado de Santa Catarina, região sul do Brasil. A escolha destes sujeitos deveu-se ao fato de constatar que grande parte das pesquisas publicadas sobre violência racial na escola foi realizada com docentes e estudantes (MUNANGA, 2005; SILVA, 2009) e que era importante ampliar e conhecer a visão de especialistas que atuavam na escola. Perguntava-me: qual a visão da equipe multidisciplinar da escola formada por profissionais da Pedagogia, Educação Especial e Psicologia em relação à violência racial? Ela está atenta e denuncia práticas de discriminação e violência racial na escola? Conhece as leis que estabelecem a obrigatoriedade de inclusão dos conteúdos de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena no currículo escolar? Conhece o conteúdo do Projeto Político Pedagógico da escola? Este documento contempla ações de combate à discriminação e violência racial? Contempla ações de formação para profissionais e estudantes sobre estas temáticas? A equipe de especialistas conhece organismos públicos que apoiam ou recebem encaminhamentos da escola em caso das violências? Conhece as instituições públicas que compõem a rede intersetorial – Centro de Referência em Assistência Social (CRAS), Centro de Referência Especializado em Assistência Social (CREAS) e Conselho Tutelar? Os casos de violência racial são encaminhados para quais organismos? Participou de formação sobre as questões raciais durante sua formação acadêmica? Participa de formação continuada oferecida pela Secretaria Municipal de Educação? Realiza formações específicas ou aperfeiçoamentos?

Minha motivação para conhecer a visão de profissionais da educação sobre violência racial surgiu durante minha atuação como Assistente Social no Departamento Técnico Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação do município de Balneário Camboriú atuante nos dezesseis centros educacionais municipais.

A proximidade com a escola e com problemática da violência racial ocorreu em 2014, quando fui atuar nos Centros Educacionais Municipais, tal contato possibilitou adentrar o cotidiano das escolas e conhecer os encaminhamentos realizados aos organismos públicos.

Uma situação de um estudante negro dos anos finais do Ensino Fundamental me impactou muito e fez com que eu refletisse sobre as causas da infrequência escolar. Ao realizar visita domiciliar a fim de verificar a motivação das faltas, constatei que o estudante havia sofrido violência racial na escola e, posteriormente, não queria retomar seus estudos. Sua família contou que este estudante foi ofendido por sua professora diante da turma por usar cabelo “black power”. Ela afirmou que “seu cabelo ‘bombril’” era bom apenas para limpar panelas. Minha indignação maior foi com os encaminhamentos feitos pela escola e a postura

das profissionais da educação envolvidas. Elas afirmaram que a professora tinha feito apenas “uma brincadeira” com o estudante e que tudo estava “resolvido”.

Além deste fato lamentável, observava, em outras unidades escolares, omissões e silenciamentos de profissionais da escola como gestores, gestoras, professores, professoras, especialistas e técnicos sobre violências praticadas dentro das escolas, entre elas, as violências raciais. Estes fatos foram determinantes para aguçar meu interesse em conhecer e adentrar esta temática e para realizar pesquisa em escola vinculada à rede pública de ensino de Balneário Camboriú.

Busquei categorias teóricas para apoiar a análise dos dados da pesquisa. Trata-se, por exemplo, das categorias de diferença, desigualdade, diversidade, etnocentrismo, preconceito, discriminação, racismo, violências, violência na escola, bullying e violências raciais na escola. Fiz uma breve revisão temática sobre violências raciais na escola. Os trabalhos de Sarita Amaro (2012), Miriam Abramovay (2006) e Miriam Abramovay e Maria das Graças Rua (2002), Maria Bento (2005), Sérgio Carrara (2009), Vera Candau (2011), Maria Carneiro (1997), Bernard Charlot (2012), Antônio Guimarães (1999 e 2004), Nilma Gomes (2005), Ricardo Henriques (2001), Cecília Minayo (2009), Kabengele Munanga (2005), Richard Miskolci (2014), Inayá Silva (2009), Tânia Welter e Miriam Grossi (2012) auxiliaram na reflexão sobre o fato de que a escola é palco para exercícios de poder, sofrimentos, exclusões, omissões diante de violências raciais e para manter desigualdades entre grupos sociais.

Esse trabalho está dividido em três capítulos. No primeiro, apresento os pressupostos teóricos e uma breve revisão sobre violências raciais da escola. No segundo capítulo, apresento a metodologia e o universo da pesquisa e, no terceiro, apresento uma análise dos dados da pesquisa e considerações finais.

## 1 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E REVISÃO DA LITERATURA

Neste capítulo, apresento os pressupostos teóricos e revisão da literatura sobre violências raciais na escola.

### 1.1 DIFERENÇAS/DESIGUALDADES/DIVERSIDADES NA ESCOLA

A escola é o lugar em que as diferentes identidades se encontram, se constituem, se formam e se produzem, sendo um dos lugares mais importantes para se educar ao respeito/tolerância à diversidade. Mas, segundo Kabengele Munanga (2005), a escola é ainda apontada como um ambiente indiferente aos problemas enfrentados pela criança e pelo jovem negro, como, também, a cultura de suas origens.

Richard Miskolci (2014) reflete sobre o estudo “Retrato das desigualdades de gênero e raça”, divulgado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA).<sup>1</sup> Este estudo explicita que estudantes negros e negras estão menos presentes nas escolas, apresentam médias de anos de estudo inferiores e taxas de analfabetismo bastante superiores.

Para este autor, as desigualdades se ampliam quanto maior o nível de ensino. No ensino fundamental, a taxa de escolarização líquida – que mede a proporção da população matriculada no nível de ensino adequado à sua idade – para a população branca era de 95,7% em 2006; entre os negros, era de 94,2%. Já, no ensino médio, essas taxas eram, respectivamente, 58,4% e 37,4%. Isto é, o acesso ao ensino médio ainda é bastante restrito em nosso país, mas significativamente mais limitado para a população negra, que, por se encontrar nos estratos de menor renda, é mais pressionada a abandonar os estudos e ingressar no mercado de trabalho (MISKOLCI, 2014, p. 125).

A respeito das taxas de frequência escolar, constatou que a taxa de evasão escolar entre as/os jovens negras/os sem o ensino fundamental era de 11%, enquanto entre jovens brancas/os a taxa de evasão escolar era de 7%. No ensino médio, a taxa de frequência de jovens negros é de 43,6% e de jovens brancos é de 58,3%.

---

<sup>1</sup> Este estudo tem o objetivo de disponibilizar informações sobre a situação de mulheres, homens, negros e brancos no Brasil. Para tanto, apresenta e analisa dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) e do IBGE sobre diferentes campos da vida social, de forma a disponibilizar um panorama das desigualdades de gênero e de raça no Brasil, bem como de suas interseccionalidades. Os indicadores são de mulheres e homens, negros e brancos. Este estudo foi realizado em Brasília, no ano de 2005, pelo IPEA, pelo Fundo de Desenvolvimento das Nações Unidas para a Mulher (UNIFEM) e pela Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres (SPM).

O estudo (MISKOLCI, 2014) aponta, ainda, que uma das principais barreiras socioculturais enfrentadas por meninas e meninos é a discriminação racial. Ao contabilizar todas as idades, fica nítida a desvantagem no acesso e permanência na escola de negros/as em relação à população branca.

O alto índice de evasão da população negra no Brasil pode ser parcialmente explicado por um sistema educativo que não reconhece e respeita a cultura e a identidade de estudantes negras/os. Sarita Amaro (2012) aponta, ainda, que, apesar do estatuto de direito e igualdade que a rege, os afrodescendentes não gozam de sua cidadania.

Richard Miskolci (2014) demonstra como o sexismo, o machismo, o racismo, a heteronormatividade e o regionalismo destacam a posição social de determinadas pessoas em detrimento de outras. Demonstra, também, como seu gênero, sua raça, sua sexualidade, sua classe, sua origem regional, sua aparência marcam sua caminhada familiar, escolar, profissional (MISKOLCI, 2014, p. 146).

Gracira Louro (1999) reitera esta ideia afirmando que há uma noção de que a produção das/dos sujeitos na escola, articulada às relações de poder, é “natural”. Para esta, a violência e a desigualdade geram estigmas, preconceitos e diferentes tipos de discriminação social, de gênero, raça, etnia, idade, altura, peso, orientação sexual, dentre outros marcadores sociais. Além disto, as violências na escola podem promover a exclusão e prejudicar o aprendizado e desempenho escolar de determinados/as estudantes.

Maria Bento (2005) discorre sobre a importância dos nossos valores, crenças e comportamentos para entendermos as desigualdades raciais na sociedade brasileira a fim de que construa uma sociedade que reconheça suas pluralidades e diferenças.

Sérgio Carrara (2009) pontua que precisamos ir além da promoção de uma atitude apenas tolerante com a diferença. As sociedades fazem parte do fluxo mais geral da vida e a vida só persevera, se renova e resiste às forças que podem destruí-la através da produção contínua e incansável das diferenças.

A consciência do direito de constituir uma identidade própria e do reconhecimento da identidade da outra pessoa se traduz no direito à igualdade e no respeito às diferenças, assegurando oportunidades diferenciadas (equidade), tantas quantas forem necessárias, com vistas à busca da igualdade. O princípio da equidade reconhece a diferença e a necessidade de haver condições diferenciadas para o processo educacional (BRASIL, 2004, p. 11).

Para Richard Miskolci (2014), as políticas públicas no Brasil devem incluir a categoria raça como elemento norteador para superar as desigualdade e reconhecer as contribuições dadas pela população negra na construção do país. De acordo com Inayá Silva (2009), a

diferença não é apenas uma ideia que deva ser divulgada e ensinada, mas uma boa causa para ser defendida.

## 1.2 ETNOCENTRISMO, PRECONCEITO E DISCRIMINAÇÃO

Etnocentrismo, preconceito e discriminação possuem significados diferentes, mas se interconectam. Para Renato Queiroz (1995), preconceito é uma manifestação irracional, que nos envolve emocionalmente, impedindo que possamos examinar a complexidade dos fatos de forma honesta e objetiva. Já a discriminação é a palavra usada para designar esse tipo de tratamento diferencial, sobretudo naquelas sociedades em que se proclama a igualdade de todos por meio de leis e princípios que, na prática, não são obedecidos. Certos indivíduos ou grupos podem ser, por isso, impedidos de residir em determinados bairros, votar, exercer certas profissões, adquirir propriedades, frequentar escolas ou, mesmo, alguns locais públicos (QUEIROZ, 1995, p. 34).

Etnocentrismo é um dos fenômenos que dá origem e sustentação ao preconceito e à discriminação. O etnocentrismo “é um ponto de vista segundo o qual o modo de vida de alguém é percebido e sentido como superior a todos os outros” (QUEIROZ, 1995, p. 29). Esta perspectiva pode nos levar “a subestimar, menosprezar ou até mesmo odiar condutas e costumes de culturas divergentes daquela em que vivemos” (Idem) ou que se afastam daquelas com as quais nos identificamos. Para Yvone Souza (2002), é importante que surjam formações para profissionais da educação sobre preconceito e discriminação, de maneira a sensibilizar e oferecer suporte teórico para ações no sistema educacional.

## 1.3 RACISMO

O racismo é baseado no preconceito e consiste numa ação de discriminação baseada em diferenças biológicas entre as pessoas (QUEIROZ, 1995). Muitas vezes, estas ações estão fundamentadas em crenças ou sistemas políticos que consideram que existem diferentes raças humanas e que estas devem ser classificadas como superiores ou inferiores, com base em características, habilidades ou qualidades comuns herdadas. Para Renato Queiroz (1995, p. 90), as doutrinas racistas são equivocadas porque confundem fenômenos de natureza

biológica, derivados da hereditariedade, com os de natureza cultural, associados à tradição, levando as pessoas a crer que os primeiros determinam os segundos.

Nilma Gomes (2005) considera que o racismo pode ser uma ação resultante da aversão, por vezes, de ódio, “em relação às pessoas que possuem um pertencimento racial observável por meio de sinais” como cor da pele, tipo de cabelo ou outro (p. 52). Pode ser, também, um “conjunto de ideias e imagens referentes aos grupos humanos que acreditam na existência de raças superiores e inferiores” (Idem).

De acordo com Sérgio Guimarães (2004), “o racismo é também referido como sendo um corpo de atitudes, preferências e gostos instruídos pela ideia de raça e de superioridade racial, seja no plano moral, estético, físico ou intelectual” (p. 17). Já Maria Luiza Carneiro (2003) afirma que “o racismo pode atingir diferentes graus de intensidade: vai de um simples pensamento até os casos mais extremos, de agressão física” (p. 62).

Para Inayá Silva (2009), o racismo se manifesta pela invisibilidade ou negatividade. É o que se observa quando analisarmos os livros didáticos de História do Brasil. É comum verificar a ausência ou inserção de imagens de pessoas negras em situações degradantes como a pobreza ou escravidão.

O racismo é resistente e as pessoas negras “continuam a ser ideologicamente definidas como inferiores”, mesmo quando os sistemas econômicos, as relações de trabalho e as formas de opressão se modificam (VALENTE, 1987, p. 58).

O silêncio, o implícito, a sutileza, o velado, o paternalismo são alguns aspectos da ideologia racista. O racismo no Brasil é ambíguo, meloso, pegajoso, mas altamente eficiente em seus objetivos. Essa ideologia é difundida no tecido social como um todo e influencia o comportamento de todas as pessoas, de todas as camadas sociais e, até mesmo, as próprias vítimas da discriminação racial (MUNANGA, 1996, p. 215).

Maria Luiza Carneiro (1997) afirma que “vigora ainda no Brasil a idéia de que o Brasil jamais foi um país racista, criando assim duas realidades diferentes: a do Brasil real e a do Brasil imaginário, onde se camufla a discriminação racial” (p. 07). Afirma, ainda, que o “racismo camuflado é traiçoeiro: não se sabe exatamente de onde vêm. Tanto pode se manifestar nos regimes autoritários quanto nos democráticos” (Idem).

## 1.4 VIOLÊNCIAS

Violência é uma categoria polissêmica e polifônica, além de experiência contextual e relacional (WELTER e GROSSI, 2012). Embora seja um problema social, não existe, ainda, um campo de intervenção e saberes que a reconheça como objeto próprio, como um alvo de estudos e de atuação, segundo Lilia Schraiber e Ana Flávia D’oliveira (1999).<sup>2</sup>

Para Yves Michaud (1989), a violência é relacional, pode ocorrer de forma direta ou indireta e causar danos em graus variáveis, “seja em sua integridade física, seja em sua integridade moral, em suas posses, ou em suas participações simbólicas e culturais” (p. 11).

Cecília Minayo (2009) reflete sobre violências relacionadas a questões raciais, de gênero e deficiência. Para ela, a violência de gênero constitui-se em formas de opressão e de crueldade nas relações entre homens e mulheres, estruturalmente construídas, reproduzidas na cotidianidade e geralmente sofridas pelas mulheres. Esse tipo de violência se apresenta como forma de dominação e existe em qualquer classe social, em qualquer grupo ou faixa etária.

Já a violência racial é uma das mais cruéis e insidiosas formas de violência. No Brasil, essa violência ocorre principalmente contra a população negra, tem origem no período colonial escravocrata e está relacionada à desigualdade social e econômica (MINAYO, 2009, p. 37-38). A violência contra a pessoa com deficiência revela a dificuldade que a sociedade tem de conviver com a diferença, tendendo a isolar, menosprezar ou molestar pessoas deficientes (Idem).

Esta mesma pesquisadora sugere estratégias intersetoriais de enfrentamento às violências. Aponta que as ações devem envolver diversas áreas de atuação (educação, serviços sociais, justiça, segurança pública, ministério público, poder legislativo e movimentos sociais) e visar à promoção da vida e não à morte de cidadãos (MINAYO, 2009, p. 21).

## 1.5 VIOLÊNCIA NA ESCOLA

Há muito tempo que a escola não é mais vista como um lugar seguro, resguardado e de integração social, sendo recorrente a afirmação de que é cenário de ocorrências (ABRAMOVAY, 2002, p. 93).

---

<sup>2</sup> Sobre a origem da violência, ver Cristina Costa (1997).

Para Sarita Amaro (2012, p. 96), a escola está no centro dos problemas sociais conjunturais. A questão pedagógica, antes central, divide a atenção de professores, pais e estudantes com as diversas violências: invasão das drogas na escola, o assédio e exploração da prostituição infanto-juvenil, o trabalho infantil, a briga entre gangues, a violência racial e atos homofóbicos.

Bernard Charlot (2002) também reflete sobre violências no espaço da escola.

Violência na escola é aquela que se produz dentro do espaço escolar, sem estar ligada à natureza e às atividades da instituição escolar: quando um bando entra na escola para acertar contas das disputas que são as do bairro, a escola é apenas o lugar de uma violência que teria podido acontecer em qualquer outro local. Violência da escola esta ligada à natureza e às atividades da instituição escolar: quando os alunos provocam incêndios, batem nos professores ou os insultam, eles se entregam à violência que visa diretamente à instituição e aqueles que a representam. Essa violência contra a escola deve ser analisada com a violência da escola: uma violência institucional, simbólica, que os próprios jovens suportam através da maneira como a instituição e seus agentes os tratam (modos de composição das classes, de atribuição de notas, de orientação, palavras desdenhosas dos adultos, atos considerados pelos alunos como injustos ou racistas) (p. 434).

Sarita Amaro (2012) afirma que a violência no cenário escolar indica saturação e uma história de exclusões. Trata-se de crianças e adolescentes que, após serem expostos a agressões e cenas discriminatórias, aprenderam a responder numa linguagem marcada pela violência.

Para Bernard Charlot (2002), definir e delimitar fronteiras da violência escolar é difícil, pois o significado de violência não é consensual. Este classifica a violência escolar em três níveis: a. Violência: golpes, ferimentos, violência sexual, roubos, crimes, vandalismos; b. Incivildades: humilhações, palavras grosseiras, falta de respeito; c. Violência simbólica ou institucional: compreendida como a falta de sentido de permanecer na escola por tantos anos; o ensino como um desprazer, que obriga o jovem a aprender matérias e conteúdos alheios aos seus interesses; as imposições de uma sociedade que não sabe acolher os seus jovens no mercado de trabalho; a violência das relações de poder entre professores e estudantes.

Miriam Abramovay e Graça Rua (2002) relacionam os atos violentos à insatisfação e frustração das pessoas com as instituições e a gestão pública, exclusão social e exercício do poder. Para compreender o fenômeno da violência na escola, convém recorrer a aspectos tanto relativos ao interior quanto ao exterior das escolas, como características das vítimas e dos agressores, assim como as diferentes instituições e ambientes pelos quais os estudantes circulam. Entre os aspectos externos (chamados pelos especialistas de variáveis exógenas), é preciso levar em conta, por exemplo: questões de gênero (masculinidade/feminilidade);

relações raciais (racismo, xenofobia); situações familiares (características sociais das famílias); influência dos meios de comunicação (rádio, TV, revistas, jornais etc.); espaço social das escolas (o bairro, a sociedade).

Entre os aspectos internos (chamados de variáveis endógenas), sugerem levar em consideração a idade, série ou nível de escolaridade de estudantes, as regras e a disciplina dos projetos pedagógicos das escolas, assim como o impacto do sistema de punições, o comportamento dos professores em relação aos estudantes e a prática educacional em geral.

Tânia Welter e Mirim Grossi (2012, p. 7) explicitam que as diversas violências ocorridas na escola ou envolvendo os seus sujeitos parecem estar em descompasso com o objetivo central desta instituição, que é ser “lugar de aprendizado”. Ao invés disto, muitas vezes, a escola colabora com processos de exclusão. Ainda nesta perspectiva, os relatos de violências tendem a naturalizar-se entre os sujeitos e se tornarem “sem importância” nas relações entre estudantes e educadoras/es.

Marília Sposito (2001) salienta que a violência escolar expressa aspectos epidêmicos de processos de natureza ampla, ainda insuficientemente conhecidos. Assim, uma primeira dificuldade, quando se trata da conceituação da violência, é sua grande diversidade, fato que exige uma adequada e precisa delimitação empírica, pois a ambiguidade do conceito comporta uma variedade de comportamentos, tais como indisciplina, assédio moral, entre outros.

## 1.6 BULLYING

Ana Beatriz Silva (2010, p. 7) assevera que *bullying* é um termo de origem inglesa e sem tradução ainda no Brasil. É utilizado para qualificar comportamentos agressivos praticados por meninos e meninas no âmbito escolar. Os atos de violência (física ou não) ocorrem de forma intencional e repetitiva contra um ou mais estudantes que se encontram impossibilitados de fazer frente às agressões sofridas.

Para Cleo Fante (2005), *bullying* é um conceito específico, com características próprias, dentre elas, causar traumas físicos e psíquicos em suas vítimas e pessoas envolvidas. A expressão *bullying* corresponde a um conjunto de atitudes de violência física e/ou psicológica, de caráter intencional e repetitivo, praticado por um *bully* (agressor) contra uma ou mais vítimas que se encontram impossibilitadas de defesa. Seja por uma questão circunstancial ou por uma desigualdade subjetiva de poder, por trás das ações, sempre há um *bully* que domina a maioria de estudantes e proíbe qualquer atitude solidária em relação ao

agredido. O abuso de poder, a intimidação e a prepotência são algumas estratégias adotadas pelos praticantes do *bullying* (os *bullies*) para impor sua autoridade e manter suas vítimas sob total domínio.

Para Aramis Lopes Neto (2005), *bullying* compreende todas as atitudes agressivas, intencionais e repetidas, executadas dentro de uma relação desigual de poder, que ocorrem sem motivação evidente, adotadas por um ou mais estudantes contra outro(s)/a(s), causando dor e angústia. Para este, atos repetidos entre iguais (estudantes) e o desequilíbrio de poder são as características essenciais que tornam possível a intimidação da vítima.

## 1.7 VIOLÊNCIAS RACIAIS NA ESCOLA

Para Kabengele Munanga (2005), o racismo está profundamente incorporado no tecido social e na cultura de sociedade brasileira, sendo que todo repensar da cidadania precisa incorporar os desafios sistemáticos à sua prática. Há uma relação entre a prática do racismo e a evasão escolar. Isto pode ser comprovado ao analisar os índices de escolarização e defasagem de idade e série/ano escolar. Dentro das condições históricas e sociais, com suas formas de se construírem socialmente, pessoas negras são sujeitos sociais que passam recorrentemente por processos de desumanização, são proibidos de ser, privados de desenvolver suas potencialidades, de viver plenamente sua cidadania (DAYRELL, 2003).

O racismo, para Alfredo Sant'Ana (2008), é a pior forma de discriminação porque a pessoa não pode mudar as características físicas que a natureza lhe deu. Nesse sentido, a escola deveria ser a primeira instituição. Para este estudioso, muito pouco tem sido feito para diminuir a prática de racismo no espaço escolar. Para Sarita Amaro (2012), o combate ao racismo inicia com um trabalho sistemático de formação docente para que se atue em favor da pluralidade étnica e contra a discriminação racial, em suas diferentes manifestações no cenário educacional.

As escolas deveriam incluir medidas que combatam o racismo nas grades curriculares e Projetos Políticos Pedagógicos. Isto implicaria romper com concepções etnocêntricas, racistas e discriminatórias. Esta quebra de paradigmas exige de docentes e especialistas que fiquem vigilantes diante de ações, gestos ou discursos preconceituosos de estudantes, profissionais da educação e familiares.

Tal vigilância é necessária para construir práticas efetivamente democráticas e plurais em prol da cidadania e exercício de direitos fundamentais. Para Torres Santhomé (1995), é

necessário que o ambiente escolar seja um lugar de produção de conhecimento, de entender como e por que surgem as discriminações e o que representam as diferenças.

Aurélia Guimarães (1996) reitera esta ideia afirmando que “quanto mais a escola resistir em aceitar a heterogeneidade do seu campo e reforçar apenas o processo de uniformização, maiores e mais violentos serão os sobressaltos” (p. 81).

Ricardo Henriques (2002) nos ajuda a pensar sobre a desigualdade racial que se manifesta de forma velada na sociedade, impedindo a ascensão social da população negra. A educação tem papel fundamental de mudanças de posturas, reversão do quadro (p. 14). É desolador constatar que a escola e o Estado, que deveriam proteger e defender direitos humanos e sociais, compactuam ou silenciam diante de práticas racistas, sexistas e machistas (AMARO, 2012, p. 93).

A falta de preparo e o silenciamento de profissionais diante das violências também é uma lacuna no sistema educacional brasileiro. Estes aspectos acabam contribuindo com a reprodução e o não reconhecimento das diferenças, com o aumento do racismo e demais violências. É necessário que a escola consolide sua agenda norteada pela promoção e proteção dos sujeitos tal como preconiza o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e a Constituição Federal do Brasil (1988).

Para Mareli Graupe e Lúcia de Sousa (2015), a política pública pode ser considerada como mecanismo que deve buscar a efetivação de direitos e reduzir as desigualdades sociais, ou seja, agir para ajudar na construção de relações igualitárias para todas/os. Esta noção vai de encontro ao que prevê o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH II). Nele, se recomenda aos governos que seja promovido “um ensino fundado na tolerância, paz e no respeito às diferenças que contemple a diversidade cultural do país (BRASIL, 2002, p. 53).

Já o Conselho Nacional de Educação (CNE) reconhece que o direito de constituir uma identidade própria e o reconhecimento da identidade do outro se traduzem no direito à igualdade e ao respeito às diferenças, com vistas à busca da igualdade. “O princípio da equidade reconhece a diferença e a necessidade de haver condições diferenciadas para o processo educacional” (BRASIL, 2004, p. 11).

Educar em direitos humanos é fomentar processos de educação formal e não formal, de modo a contribuir para a construção da cidadania, o conhecimento dos direitos fundamentais, o respeito à pluralidade e à diversidade sexual, étnica, racial, cultural, de gênero e de crenças religiosas (BRASIL, 2003, p. 7). Nas palavras de Marta Araújo (2007), “quando se privilegiam as perspectivas daqueles que sofrem o racismo, este surge como uma

experiência cotidiana que influencia a percepção de si e dos outros, e, significativamente, as oportunidades de sucesso” (p. 84).

## 2 METODOLOGIA E DADOS DA PESQUISA

Realizei uma pesquisa de abordagem qualitativa com o intuito de conhecer a visão sobre violências raciais de especialistas em uma unidade escolar do município de Balneário Camboriú/SC. Este é uma abordagem que

[...] responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes (MINAYO, 2010, p. 21).

Para conhecer a visão de profissionais da educação sobre violências raciais, utilizei dois instrumentos de pesquisa de forma consecutiva: entrevista semiestruturada e diário de campo. Realizei entrevistas semiestruturadas com sete especialistas em educação. Considerei esse instrumento interessante por favorecer a coleta de dados para compreender o fenômeno da violência racial na escola, além de manter a “presença consciente e atuante” da pesquisadora no processo de coleta de informações (TRIVIÑOS, 1987, p. 152).

Considerei, assim como Teresa Haguette (1995), que a entrevista é um processo de interação social, no qual o/a entrevistador/ra tem a finalidade de obter informações sobre um determinado fenômeno, através de um roteiro contendo tópicos em torno de uma problemática central.

A entrevista possibilita o encontro dinâmico entre as subjetividades do/a pesquisador/ra e sujeito da pesquisa (MINAYO, 1993). Neste encontro, um interfere no conhecimento da realidade do/a outro/a, cuja representação de códigos sócio-culturais é diferenciada; ao mesmo tempo, rico, problemático e conflitivo.

A vantagem da entrevistada semiestruturada é “sua elasticidade quanto à duração, permitindo uma cobertura mais profunda sobre determinados assuntos” (BONI; QUARESMA, 2005, p. 8).

Além disso, a interação entre o entrevistador e o entrevistado favorece as respostas espontâneas. Elas também são possibilitadoras de uma abertura e proximidade maior entre entrevistador e entrevistado, o que permite ao entrevistador tocar em assuntos mais complexos e delicados, ou seja, quanto menos estruturada a entrevista maior será o favorecimento de uma troca mais afetiva entre as duas partes (BONI; QUARESMA, 2005, p. 8).

Augusto Triviños (1987) esclarece que, entre as principais características de uma entrevista semiestruturada, estão: “a. apoiar-se em teorias e hipóteses que se relacionam ao

tema da pesquisa; b. descrever e explicar os fenômenos analisados para sua melhor compreensão; c. que estudante/pesquisador seja atuante no processo de coleta de informações.” (p. 146). Segui a orientação de Augusto Triviños (1987) sobre a necessidade de *rapport* na entrevista. Para o autor (1987),

[...] o investigador deve estar plenamente convencido da necessidade de desenvolver, no desenrolar dela [entrevista], todos os elementos humanos que permitam um clima de simpatia, de confiança, de lealdade, de harmonia entre ele e o entrevistado. Isto é essencial para atingir a máxima profundidade no espírito do informante sobre o fenômeno que se estuda (p. 149).

Este mesmo autor sugere atenção ao procedimento da entrevista. Assevera “que algumas pessoas não familiarizadas com a gravação das entrevistas afirmam que o gravador inibe o informante. Isto talvez seja verdadeiro no começo do trabalho. Mas rapidamente qualquer sujeito faz caso omissivo desse aparelho e atua espontaneamente” (TRIVIÑOS, 1987, p. 149).

Utilizei o diário de campo para registro dos dados da pesquisa, comentários e reflexões. Segundo Cecília Minayo (1993), neste instrumento,

[...] constam todas as informações que não sejam o registro das entrevistas formais. Ou seja, observações sobre conversas informais, comportamentos, cerimoniais, festas, instituições, gestos, expressões que digam respeito ao tema pesquisado. Fala, comportamentos, hábitos, usos e costumes, celebrações e instituições compõem o quadro das representações sociais (p. 10).

O diário de campo deve possibilitar registros minuciosos, como, por exemplo: a. descrições dos sujeitos (aparência, maneira de vestir, modo de falar e agir, particularidades dos indivíduos); b. visões de mundo dos sujeitos (grau de religiosidade, valores, elementos culturais ligados ao processo de trabalho, de saúde etc.); c. falas dos sujeitos (diálogos, palavras, gestos, expressões faciais, pronúncias); d. descrição do espaço físico (organização, desenho espaço, mobília e outros entes concretos); e. descrição de atividades dos sujeitos (detalhamento corporal e registros de entes concretos); f. relatos de acontecimentos (forma como aconteceram e natureza das ações); g. comportamento do próprio observador (aspectos que possam interferir na coleta de dados) (FALKEMBACH, 1987).

O diário de campo também é um instrumento de registro de pesquisa. As anotações realizadas, sejam elas referentes à pesquisa ou a processos de intervenção, podem ser entendidas como todo o processo de coleta e análise de informações, isto é, compreenderiam

descrições de fenômenos sociais, explicações levantadas sobre os mesmos e a compreensão da totalidade da situação em estudo ou em um atendimento (TRIVIÑOS, 1987).

O diário de campo foi utilizado para registrar observações, acontecimentos relevantes, situações, descrição do contexto, materiais expostos como cartazes, murais e avisos, diálogos realizados com sujeitos da pesquisa, além de realizar reflexões sobre os dados da pesquisa. Os registros no diário foram feitos logo após a realização das entrevistas e a visita à escola a fim de não perder o detalhamento das informações colhidas informalmente.

Sabemos que os dados da pesquisa “não falam por si”. Pelo contrário. Eles dependem “da lente usada para examiná-los”. O mesmo material empírico “pode inspirar leituras opostas”. Tudo depende das perguntas “que orientam nosso olhar, como emolduramos o material. Será sempre possível colocar um verniz cientificista nos estereótipos do senso comum” (FONSECA, 1998, p. 69).

## 2.1 UNIVERSO DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada em uma unidade pública de ensino do município de Balneário Camboriú, estado de Santa Catarina. De colonização açoriana, o município foi fundado em 20 de julho de 1964,<sup>3</sup> possui uma área total de 46,4 Km<sup>2</sup> e aproximadamente 108.089 habitantes.<sup>4</sup> No mapa a seguir, podemos visualizar bairros, avenidas e a localização do município de Balneário Camboriú no estado de Santa Catarina.

---

<sup>3</sup> Dados retirados do Plano Municipal de Educação de Balneário Camboriú (2015).

<sup>4</sup> Censo do IBGE em 2010.

**Figura 1 – Mapa de Balneário Camboriú**



Fonte: <http://www.litoraldesantacatarina.com/balneariocamboriu/mapa-de-balneario-camboriu.php>.

As principais atividades econômicas do município são a prestação de serviços, o turismo e a construção civil. O município possui mais de 100 hotéis e cerca de 350 imobiliárias, sendo seu PIB (1,71 bilhão de reais) o 16º do estado de Santa Catarina. O índice de desenvolvimento humano (IDHM) do município era 0,845, em 2010, sendo o segundo do estado de Santa Catarina e o quarto do Brasil.

A população de Balneário Camboriú oscila muito durante a temporada. Embora, durante o ano, tenha uma população com pouco mais de cem mil habitantes (dados de 2010), na alta temporada (entre os meses de outubro a abril), a população pode ultrapassar um milhão de pessoas. A estrutura etária de uma população, habitualmente, é dividida em três faixas: os jovens, que compreendem a faixa etária do nascimento até os 19 anos; os adultos, dos 20 anos até 59 anos; e os idosos, dos 60 anos em diante. Segundo esta organização, em Balneário Camboriú, em 2010, os jovens representavam 26,0% da população, os adultos 62,2% e os idosos 11,8%.

A taxa de mortalidade no município é de 8,3%, enquanto que, em Santa Catarina, é de 11,2%, e, do Brasil, 16%. A expectativa média de vida no município passou de 70,1, em 1991, para 78,6 anos, em 2010. Neste ano, a taxa de analfabetismo na faixa etária dos 15 anos ou mais era de 1,5%; no grupo dos 15 aos 24 anos, a taxa era de 0,4%; no grupo dos 24 aos 59 anos, a taxa era de 1,3% e; no grupo dos 60 anos ou mais, era de 4,2%.

A pesquisa foi realizada em uma escola vinculada à Secretaria Municipal de Ensino de Balneário Camboriú.<sup>5</sup> Esta é constituída pelos seguintes departamentos: Técnico-Pedagógico do Ensino Fundamental, Educação Especial, Educação Infantil, Desenvolvimento Educacional e Administrativo. A Secretaria possui quarenta e três (43) unidades de ensino, sendo dezesseis (16) Centros de Ensino Fundamental, vinte e seis (26) Núcleos de Educação Infantil e um (01) Centro de Educação de Jovens e Adultos. Em 2016, atendeu, aproximadamente, dez mil estudantes do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos e cinco mil crianças na Educação Infantil.

Segundo o Plano Político Pedagógico (2016), a escola onde foi realizada a pesquisa iniciou suas atividades em 1972, com quatro salas de aula, doze (12) turmas dos anos iniciais do ensino fundamental e 344 estudantes. Em 2016, a escola funcionou no período matutino e vespertino, teve trinta e seis (36) turmas e novecentos e quarenta e dois (942) estudantes do primeiro ao nono ano do Ensino Fundamental.

## 2.2 SUJEITOS DA PESQUISA

Participaram da pesquisa sete especialistas em educação, sendo uma psicóloga, um orientador e uma orientadora dos anos iniciais, uma orientadora dos anos finais do ensino fundamental e três professoras de apoio pedagógico especial.

A coleta de dados foi realizada nos meses de setembro e outubro de 2016 através de entrevistas semiestruturadas. A entrevista foi dividida em duas partes.<sup>6</sup> Primeiramente, se buscou conhecer o perfil das pessoas entrevistadas: nome, idade, gênero, formação acadêmica, tempo de trabalho na educação e escola, função atual e se assumiu outras funções na unidade escolar. Posteriormente, se buscou conhecer a visão das pessoas sobre violências raciais na escola.

Antes de cada entrevista, foi solicitada assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)<sup>7</sup> e esclarecimento sobre objetivos e procedimentos da pesquisa. A proposta de pesquisa foi autorizada pelo Departamento Técnico Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação.<sup>8</sup>

---

<sup>5</sup> Em comum acordo e para preservar a identidade dos/as sujeitos da pesquisa, optamos por manter a escola e sujeitos da pesquisa no anonimato.

<sup>6</sup> Roteiro disponível no Apêndice I.

<sup>7</sup> O modelo do TCLE está disponível no Apêndice II.

<sup>8</sup> A análise da proposta da pesquisa seguiu a Resolução 466/2012, que orienta a pesquisa com seres humanos no Brasil.

Cada entrevista teve agendamento prévio e foi realizada em comum acordo com as pessoas. As entrevistas foram gravadas com aparelho celular modelo Iphone 5s e tiveram duração variada – entre vinte e cinco minutos e uma hora e quinze minutos.

Sobre a realização das entrevistas cabe uma observação. No início da gravação, foi observada certa tensão por parte das pessoas entrevistadas, mas, à medida que se criou um ambiente favorável para o diálogo, o processo ficou mais descontraído.

A gravação das entrevistas foi extremamente importante para a pesquisa, pois registrou elementos do ambiente da entrevista, gravou os discursos de forma fidedigna e o áudio ficou disponível para ser ouvido quantas vezes fosse necessário. A transcrição das entrevistas foi realizada posteriormente e organizada em planilhas de Excel. Na primeira planilha foram organizados os dados sobre o perfil das pessoas entrevistadas; na outra, foi transcrita a segunda parte das entrevistas. No quadro abaixo, apresento o perfil das/os entrevistadas/os.

**Quadro 01 – Perfil das/os entrevistadas/os**

<b>Identificação gênero e idade</b>	<b>Formação acadêmica</b>	<b>Tempo trabalho Educação (anos)</b>	<b>Tempo trabalho Escola</b>	<b>Função atual</b>	<b>Outras funções</b>
<b>Inês</b> <sup>9</sup> F 33	Educação Especial Pós EEI <sup>10</sup>	08	02 anos	Prof. AEE <sup>11</sup>	Coordenação Professores/as AEE- SEDUC-Departamento de Educação Especial
<b>Mara</b> F 49	Pedagogia Pós-OE <sup>12</sup> Pós-Psicopedagogia	10	03 anos	OE (Anos finais)	Indiretamente substituição professores sala de aula
<b>Olivia</b> F 31	Educação Especial Pós EEI	08	04 anos e meio	Prof. AEE	Indiretamente substituição professores sala de aula
<b>Cristina</b> F 34	Pedagogia Pós-EEI	12	03 anos e meio	Prof. AEE	Substituição professores em sala de aula, orientação escolar, Secretaria
<b>Helena</b> F 41	Pedagogia Mestranda Educação	10	08 meses	OE (Anos iniciais)	Trabalhou anos anteriores como Professora de Educação Infantil e na Secretaria
<b>Leonel</b> M 50	Pedagogia com Habilitação e OE Pós em Metodologia do Ensino dos Anos Finais	15	08 meses	OE (Anos iniciais)	Supervisor Escolar/2015
<b>Carolina</b> F 38	Psicóloga Pós Psicopedagogia	13	13 anos	Psicóloga	Nunca assumiu outras funções

Fonte: Autoria própria (2016).

Foram entrevistadas seis (06) mulheres e um (01) homem. Quatro (04) pessoas entrevistadas estão na faixa etária entre 31 e 38 anos e três (03) entre 41 e 50 anos. Uma entrevistada estranhou o termo “gênero” ao assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.<sup>13</sup> Afirmou que nunca havia sido solicitada tal informação a seu respeito. As demais pessoas não fizeram menção a respeito deste item, mas observei, no ato da resposta, certa inibição diante da palavra gênero.

Quatro entrevistadas possuem Graduação em Pedagogia e todas (07) são pós-graduadas. Duas possuem Graduação em Educação Especial com especialização em Educação Especial Inclusiva, uma possui Graduação em Pedagogia e Especialização em Educação Especial Inclusiva. Duas entrevistadas possuem Graduação em Pedagogia, sendo uma com Especialização em Orientação Escolar e Psicopedagogia e outra cursando Mestrado em

<sup>9</sup> Para dinamizar o trabalho, optamos por identificar as/os entrevistadas/os com nomes fictícios.

<sup>10</sup> Educação Especial Inclusiva.

<sup>11</sup> Atendimento Educacional Especializado.

<sup>12</sup> Orientação Escolar.

<sup>13</sup> Diário de Campo, registro em 20 de setembro de 2016.

Educação. Um entrevistado possui Graduação em Pedagogia com habilitação em Orientação Educacional e Especialização em Metodologia do Ensino dos Anos Finais, e uma entrevistada possui formação em Psicologia com especialização em Psicopedagogia.

O grupo é composto por pessoas com mais de oito (08) anos de atuação profissional na educação, o tempo de atuação na escola oscilou entre oito meses e 13 anos. Uma entrevistada e um entrevistado se efetivaram na Rede Municipal de Ensino, no cargo de orientação escolar, em fevereiro de 2016. Antes, atuavam na rede em regime de contratos temporários (ACT), apenas uma pessoa atuou em outro cargo de coordenação – na Secretaria Municipal de Educação.

Uma pessoa afirmou que atuou na Orientação e na Secretaria da escola. Três entrevistadas declararam que, eventualmente, atuam em sala de aula, substituindo professores/as. A substituição em sala de aula é recorrente, sendo frequente professoras de apoio pedagógico especial e orientadoras/es escolar serem solicitadas para atuar em substituição de professoras/es.

### 3 VIOLÊNCIAS RACIAIS NA ESCOLA

A diferença não é apenas uma idéia que deva ser divulgada e ensinada, mas, se constitui, principalmente, em uma boa causa para ser defendida.

SILVA (2009, p. 189)

Este capítulo apresentará uma análise dos dados da pesquisa com especialistas sobre violências raciais realizada em uma escola pública da Rede Municipal de Ensino de Balneário Camboriú, estado de Santa Catarina, região sul do Brasil. Além da visão de profissionais sobre violências raciais ocorridas na escola, apresenta informações sobre encaminhamentos realizados, omissões ou silenciamentos diante das violências, conhecimento sobre legislações e normativas escolares como Projeto Político Pedagógico, Leis nº 10.639/03 e nº 11.465/08, participação em formações específicas e a visão de especialistas sobre escola inclusiva.

#### 3.1 RELATOS SOBRE VIOLÊNCIA RACIAL NA ESCOLA

Apenas uma especialista, entre sete entrevistadas, afirmou ter presenciado uma ação de violência racial no contexto escolar. Esta especialista, identificada como Inês, se autodeclara negra. Afirmou que presenciou e interveio diante de uma ação discriminatória, motivada pela cor de pele.

Inês afirmou que este tema a sensibiliza muito e, logo que perguntada, passou a relatar de forma aprofundada sua própria experiência de discriminações gordofóbicas e racistas durante sua vida. Contou, também, que foi discriminada por sua cor por colega – homem, professor – na sala de professores/as da escola em que atuava como professora. Na fala abaixo, podemos conhecer um pouco sobre suas experiências dramáticas.

Já ouvi brincadeiras bobas, mas nunca de cunho racial “A gordinha, tá comendo muito” [...]. Um dia eu entrei na sala dos professores. Era o lanche dos professores [...] eu tava me servindo e um professor chegou perto da geladeira pra pegar alguma coisa e tinham derrubado coca-cola e ele disse assim: “mas só pode ter sido tu que fez isso aqui”. Aí eu olhei assim e disse: “Meu Deus mas eu nem mexi na geladeira”, mas ele disse: “Não, mas quem mais ia fazer isso aqui?”. E passou a mão na pele como quem diz isso aqui é coisa de negro. Aí eu [...] não podia levar aquilo ali na brincadeira, eu falei [...]: “eu não aceito brincadeiras desse cunho, e não te dou liberdade pra esse tipo de coisa, não gosto desse tipo de brincadeira” e tava todos os colegas ali, [...] Tem gente que faz algumas brincadeiras mas ninguém escancara, ninguém diz realmente assim: “É eu fui racista nesse momento” [...] Eu deixei bem claro pra ele que eu não gostei da brincadeira, que eu fiquei exposta, eu me magoei,

eu me chateei [...] ele também não veio me pedir desculpas, não achou que errou, achou que era uma brincadeira e também eu não levei adiante” [...] quando ele virou pra geladeira eu estava vendo que ele passou a mão na pele e falou “isso só pode ter sido tu” mas aí, se tu vai perguntar ninguém quer ser testemunha, ninguém quer participar até porque é uma coisa entre colegas né, então é complicado [...] “Ah!! não vi, não vi ...só escutei o que ele falou aí eu vi que você ficou brava (Inês).

Inês denuncia a grave prática de racismo praticada dentro do contexto escolar. Sabemos que o racismo é uma ação resultante da aversão ou ódio por uma pessoa em função da cor da pele ou do seu pertencimento a um grupo racial (GOMES, 2005).

Verificamos, na trajetória de Inês, que as violências contra uma pessoa negra podem ser constantes, contínuas e cruéis – apenas por esta se diferenciar do corpo e dos ideais de uma pessoa branca. Com esta atitude, a pessoa que pratica a violência recusa, nega e tenta anular a presença do corpo negro (GOMES 2008).

Inês defende a necessidade de combater as desigualdades raciais enraizadas na escola e na sociedade, especialmente brasileira.

[...] não consigo, eu, como negra, eu não consigo deixar passar uma situação dessas, eu quero mostrar que eu preciso fazer com que isso um dia pare, eu faço parte dessa história, com a questão de raças e gêneros, não posso deixar passar uma oportunidade que as pessoas têm de crescimento, elas não podem ir até o final pensando que é uma cor que vai fazer a pessoa ser diferente, ser menos ou ser pior, eu não posso ainda mais em questão de informação, elas precisam aprender, eu faço parte disso, eu preciso deixar esse ensinamento pra eles (Inês).

Embora afirme não ter presenciado, a especialista Carolina referiu-se sobre a violência praticada contra a especialista Inês quando perguntada se havia presenciado ou sido chamada para intervir em casos de violências raciais praticados na escola.

[...] Nestes 13 anos eu não me recordo de uma situação entre eles [...] recordo [...] que uma professora comentou que ela estava na sala dos professores [...], eu não estava presente então eu não sei exatamente como aconteceu, mas algo aconteceu e um professor comentou “Ah, tinha que ser alguém da tua cor. Este é um caso de profissional para profissional em relação ao aluno, não lembro [...] Pode até ter acontecido, né porque, imagina, 13 anos de profissão [...] eu não me recordo de uma situação em relação ao racismo (Carolina).

Interessante observar que a especialista Carolina não identificou esta discriminação como racismo. Isto nos remete à reflexão de Inayá Silva (2009) quando afirma que, na escola brasileira, as manifestações racistas se apresentam, muitas vezes, de forma velada, são invisibilizadas e silenciadas. Este é um dos obstáculos para que seja admitida a existência e se combata o preconceito e a discriminação racial.

Sabemos que há manifestações de racismo próprias da localidade e que não se resumem ao “gordinho” ou à “menina sardenta de óculos” (ABRAMOVAY, 2006). Expressões como “picolé de breu”, “picolé de asfalto” ou “toalha de mecânico” são manifestações racistas existentes no Brasil. Cinco especialistas entrevistadas afirmaram que nunca presenciaram um ato de violência racial na escola. Afirmaram, no entanto, que viram violências motivadas por outros elementos: indumentária, aparência, sobrepeso, classe social ou negligências familiares e em relacionamento interpessoal. Mara relatou que vê “situações de bullying, brigas interpessoais entre os alunos/as, brigas de adolescentes referentes à paquera, namoro”. Cristina, Olivia, Leonel e Helena também se pronunciaram a respeito:

Ah [...] racial assim, não vi muito, humm... [pausa] não vejo, eu vejo mais a questão das crianças assim, maltratadas não violentamente só, vejo assim emocionalmente, fisicamente [...] [...] digo pelos pais, praticamente negligenciados, crianças que não tomam banho em questão de higiene, né, que passam fome [...]. Não, eu não vejo problema racial aqui na escola não, não com negro eu vejo com, assim de classe social, aí eu vejo por questão de educação de base familiar assim, né? (Cristina)

Assim, oh, em relação ao aluno não porque é esta escola, eu até admiro muito não porque eu trabalho aqui, mas porque já trabalhei em outras onde eu morava é uma escola muito inclusiva (Olivia).

Eu diria que não, nesse período que eu tô aí não tenho percebido nada que chegasse a mim no meu olhar né, ou, às vezes, até uma reclamação de alguém [...] eu não tive nenhuma situação (Leonel).

[...] violência racial não, nem um atendimento nesse sentido, mas a questão de bullying mesmo, mas questão de gordo, mas agora racial violência racial não. [...] Até propriamente a criança né, eles nos procuram [...] questão racial eu acredito que não tem, eu não fiz nenhum atendimento nesse sentido (Helena).

As/o entrevistadas/o explicitaram a visão pessimista recorrente em outras pesquisas – a de que a escola é espaço para práticas violentas. Chama a atenção o uso recorrente do termo *bullying* em vez de violências ou discriminações.

Arrisco afirmar que estas/es especialistas não identificaram violências praticadas por cor de pele em função do percentual de estudantes negros ser relativamente baixo se comparado ao total de estudantes não negros. Salientamos que esta é uma hipótese baseada em observação visual realizada durante a pesquisa. Não foram encontrados dados sobre cor ou etnia nos documentos da escola.

### 3.2 AGRESSORES/AGREDIDOS

Apenas duas especialistas responderam a pergunta sobre quem agrediu e quem sofreu a agressão racista. Como afirmei anteriormente, as/os demais especialistas afirmaram não ter presenciado violência racial na unidade escolar. Carolina descreveu que conheceu um caso de violência contra uma professora negra realizado por um professor, colega de trabalho. Inês relatou:

No segundo caso eu fui agredida pelo meu colega de trabalho na hora do lanche. Aconteceu na turma do sexto ano, a professora saiu da sala por uns instantes e pediu para eu cuidar da turma, foi quando presenciei um xingamento de um aluno branco para o aluno negro: “Seu negro fedorento” [...]. Eu não posso me meter porque eu tava lá na sala de aula e a professora que vai ter que tomar uma atitude. [...] eu fui até lá eu vi que a professora tinha saído por um momento da sala de aula, e eles estavam sozinhos, aí eu intervi, eu perguntei quem tinha falado. Todos se assustaram porque, imagina, alguém chama de negro fedorento e chega uma professora negra na porta.

Observamos, aqui, dois depoimentos sobre violências raciais fundamentados numa mesma perspectiva etnocêntrica (QUEIROZ, 1995) e na visão de que uma pessoa negra é um ser humano inferior. Estes relatos indicam que há um longo caminho a ser trilhado na contramão destas violências raciais, sendo que docentes e profissionais devem ser estimulados a não silenciar ou desconsiderar as agressões, mesmo quando efetuadas por colegas de trabalho. Destaco, ainda, que, além da violência racial não ser identificada pela maioria das/os especialistas, outras violências (física, sexual, psicológica, gênero, verbal) existentes no contexto escolar também não foram evidenciadas.

Com Kabengele Munanga (1996), aprendemos que a mudança só será possível se nos comprometermos e nos engajarmos na luta contra o racismo, fomentando a esperança e saindo do pesadelo para entrarmos num sonho. A mudança pode vir da formação e reflexa o sobre racismo em todos os espaços, na escola e fora dela. A ignorância pode levar à naturalização daquilo que não deve ser naturalizado ou a não reconhecer a existência de múltiplas identidades ou a necessidade de ressignificar positivamente características fenotípicas negras (MISKOLCI, 2014, p. 119).

### 3.3 ENCAMINHAMENTOS REALIZADOS NOS CASOS DAS VIOLÊNCIAS PRATICADAS

Cinco especialistas descreveram hipoteticamente o que fariam se presenciassem uma violência racial na escola. Embora tenham destacado a importância da intervenção conjunta entre família, professoras/es, direção e demais funcionárias/os, os encaminhamentos sugeridos não transpõem os muros da escola. Destacamos três depoimentos significativos. A descrição de Mara foi sucinta: “[...] Se fosse aluno com aluno chamaria a família, né?”.

Olha, creio que deve ser encaminhado pra psicóloga e daí eu não sei [risos]. Eu iria encaminhar pra orientação [...] se precisasse de uma coisa maior, aí seria com a psicóloga que faz alguns encaminhamentos, né? [...] (Cristina).

Eu passei pra orientadora assim e ela chamou os alunos pra conversar [...] trouxe num acordo [...] não digo que há razão do colega chamar de negro fêdido, mas ele estava errado também, ele [...] tinha mexido no material do colega sem pedir e o colega já tinha pedido pra ele não fazer isso [...] (Inês).

Interessante destacar, na fala do especialista abaixo, que, mesmo a diretora da escola e a maioria das trabalhadoras de serviços gerais serem mulheres, afirma que, se a ação violenta tivesse sido praticada por ‘um agente’, a solução teria que ser através do envolvimento ‘do gestor’ da escola.

[...] Quando o professor ofende o aluno com uma palavra que às vezes não era vantagem né, é aquela coisa que saiu involuntariamente e não deveria ter saído, né? [...] não conseguiu filtrar então [...] Então agora, vamos ter que trabalhar esse fato né?, que geralmente ele termina na família porque depois a gente vai que dar explicação, né? E mostrar as evidências do que a gente fez. [...] Se fosse, por exemplo, **um agente** de limpeza, não seria eu que ia... teria que aprofundar isso mas eu teria imediatamente que envolver **o gestor** (Leonel).

Outras duas especialistas destacaram a importância da presença **do gestor/diretor** da escola em casos de conflitos. Cristina afirmou que “ah, se fosse com profissional eu já iria com **o diretor**”. Mara, por sua vez, disse:

[...] Professor ou outro funcionário encaminharia para **o gestor** tomar as devidas providências e ele decidiria encaminhar para Secretaria Municipal de Educação e procedimentos administrativos que não competem à Orientação Escolar.

Uma especialista não respondeu e outra questionou a possibilidade de encaminhamento para o Centro de Referência em Assistência Social (CRAS), mas demonstrou dúvidas sobre este serviço.

Pela escola nós procuramos primeiramente conversar com a criança, persistindo, nós envolvemos a família [...] a escola tem a psicóloga, orientação porque agora a ponto de você ir atrás de denúncia aí não. Nós temos os outros órgãos que nem o CRAS, mas não sei se é a violência racial, porque o CRAS seria mais a violência contra a mulher, é violência contra a criança (Helena).

Percebo, neste relato, falta de clareza e conhecimento sobre a função e especificidade dos equipamentos sociais, especialmente o Centro de Referência em Assistência Social (CRAS) e Centro de Referência Especializado em Assistência Social (CREAS).

O CRAS é responsável pela prevenção à ocorrência de risco social e de fortalecimento dos vínculos familiares e sociais, e esclarecimento do acesso aos direitos da cidadania. Já o CREAS é responsável pela oferta de orientação e apoio especializado e continuado às pessoas com direitos violados. As denúncias de violências praticadas contra a mulher, crianças/adolescentes, idoso ou outras pessoas devem ser encaminhadas ao CREAS, delegacia, setores de saúde e outros órgãos.

Neste sentido, concordo com o que afirma Maria Cecília Minayo (2005). Ela sugere que há necessidade de se criar estratégias intersetoriais de enfrentamento à violência e de se apropriarem do conhecimento de outras políticas setoriais como saúde, assistência social, judiciário a fim de que possam realizar o encaminhamento correto aos órgãos competentes em casos de negligências e todo tipo de violências.

Na continuidade dos encaminhamentos, perguntei se o Conselho Tutelar foi chamado para atuação conjunta com a escola, especialistas e demais profissionais, visto que é órgão de defesa de direitos preconizados no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Este documento determina que as crianças e adolescentes têm direito à educação, bem como acesso e permanência, associada a nenhuma forma de discriminação e violências praticadas na escola.

O Conselho Tutelar é um órgão resolutivo com a função de desjudicializar e atender aos casos de violação dos direitos das crianças e dos adolescentes e aplicar medidas previstas no Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990, Art. 136).

Garantir o direito à educação, respeito e não violência é, também, atribuição do Conselho Tutelar. Portanto, a efetivação das políticas educacionais depende da boa atuação de conselheiros/as tutelares junto às escolas.

Em relação à importância de notificação e atuação mediante violências existentes no contexto escolar, entre estas a violência racial, cinco depoimentos demonstraram falta de clareza acerca das atribuições do Conselho Tutelar. Mara relatou que “Violência racial não, nunca presenciei, outros casos sim, infrequência escolar que é muito grande nos anos finais [...]”. Inês disse que “no caso do aluno não. Não passou dali, foi isso que aconteceu [...] também não foi uma coisa que se levou adiante. No meu caso pessoal, não levei adiante”. Helena, Cristina e Carolina também falaram a respeito em suas entrevistas:

Não, eu acredito que a intervenção do Conselho não, nesse sentido da violência racial, acredito que não, eu acredito assim que a gente tentando esclarecer o que isso pode tá ocasionando, eu acho que uma conversa entre a escola, palestras, coisas que acontecem mesmo, a gente já faz não nesse sentido da violência racial já proporcionem uma ajuda... (Helena).

O conselho tutelar já foi chamado para outras situações, a violência racial não, nunca presenciei nestes três anos e meio de atuação escolar. Inclusive outros órgãos como o CRAS/CREAS e Ministério Público são acionados pela escola, mas para outras situações familiares (Cristina).

Questão racial, nunca acionei o Conselho Tutelar, pois até agora não foi o caso. Outros casos frequentemente: suspeita de abuso sexual, física, psicológica, faltas, negligências das famílias (Carolina).

De forma diferenciada, a especialista Olivia ressalta a necessidade de um diálogo da escola com profissionais vinculados ao Conselho Tutelar: “Com certeza, [...] eu acho que dependendo da gravidade da situação, não foi resolvido com uma conversa, vai pro Conselho Tutelar, sim [...]”.

Embora acredite que a função do Conselho Tutelar diz mais respeito à infrequência escolar de estudantes, a especialista Helena sugere que, mediante a gravidade da violência racial, é importante notificar e encaminhar o problema ao organismo estatal.

[...] A preocupação deles é mais da criança estar na escola, a falta né ou ela ser, estar sendo agredida alguma coisa assim... Ehhh [...pausa] olha [silêncio...] pensando bem, teria que notificar, se é uma coisa assim muito grave, porque isso é, abala muito, né, eu sou uma que não admito, poderia até tá encaminhando, se eles irão fazer ou resolver aí é outro é outro sistema.

Nos depoimentos abaixo percebemos uma invisibilidade relacionada à violência racial que, mediante a gravidade da situação, pode interferir diretamente no processo educacional de estudantes, no ensino-aprendizagem, defasagem idade-série, desinteresse pela escola, baixa frequência, evasão, indisciplina, violências e outras formas de exclusão escolar.

Perguntei às especialistas se realizaram encaminhamentos ou fizeram notificações para a rede intersetorial formada pelo Centro de Referência em Assistência Social (CRAS), Centro de Referência Especializado em Assistência Social (CREAS) ou conselhos de direitos como Conselho Municipal da Criança e do Adolescente e Conselho Municipal de Educação quando presenciaram violência racial no contexto escolar. Algumas respostas foram vagas. A especialista Inês, que foi agredida, explicitou sua revolta por não ter sido feito nenhum encaminhamento: “Não, nenhum outro tipo de abordagem, só ali, no momento em que eu falei, briguei, esclareci, mas também acho que não se levou adiante” (Inês).

Outras destacaram a necessidade de encaminhamentos específicos.

Sim... sim... com certeza, dependendo da situação sim, [...] até uma questão de ética né, esse caso é mais específico então vai para um setor mais específico pra isso, com certeza esses órgãos a gente precisa deles né dentro de uma escola (Olivia).

Eh, eu, por experiência, agora assim, mesmo não sendo diretamente focado no racial, mesmo como não teve eu já disse né, mesmo nos outros eu não tive dos que eu atendi nenhum que chegasse ao nível ainda de que eu precisasse, claro, a gente já fez encaminhamento junto ao CRAS porque são parceiros, né (Leonel).

Eh que como eu não posso te falar uma coisa que a gente não vivenciou ainda né, eu não tenho essa experiência eu como enquanto educadora eu também tô aprendendo né essa função agora, então como nós não vivenciamos eu não posso tá te falando uma coisa que eu, nós não, o que eu posso tá te falando sim do que a gente já presenciou que é a falta do aluno, a agressão, agora a questão da violência racial eu não posso te falar (Helena).

Os depoimentos de especialistas explicitam que ocorrem poucos encaminhamentos à rede intersetorial e às políticas setoriais (saúde, educação, assistência social, ministério público, conselho tutelar) diante da constatação das violências no âmbito escolar, dentre estas, a violência racial.

### 3.4 VISÕES DIFERENCIADAS SOBRE ENCAMINHAMENTOS

Nas falas abaixo, percebi diferentes visões sobre encaminhamentos que poderiam ser dados em casos de violências raciais na escola.

Não se leva como uma coisa séria, entende? De que foi mesmo um ato de racismo e que é um ser humano que tá ali, por trás tem uma história [...] Peça desculpa, não é assim, você sabe que isso é crime e ponto acaba ali [...] (Inês).

Em relação ao estudante agredido pelo colega de sala, a mesma ressalta que não foi feito nenhum “tipo de abordagem em relação ao aluno”. Já, outras especialistas ressaltam a importância dos encaminhamentos e parcerias com organismos de proteção e defesa dos direitos humanos. Mara relata que “Tentamos resolver na escola [...] Necessário, a parceria de outros órgãos, quando a escola já fez de tudo para resolver”. Helena fala a respeito da expectativa ao se fazer um encaminhamento: “Quando você faz um encaminhamento você espera que dê continuidade que ele resolva, porque chegou até meu ponto se eu não consegui então daí você vai pedindo ajuda, Conselho, o CRAS, né?”.

Estes relatos reforçam a necessidade de notificações e encaminhamentos a outros órgãos.

Sim, com certeza, dependendo da situação sim, [...] até uma questão de ética né, esse caso é mais específico então vai para um setor mais específico pra isso, com certeza esses órgãos a gente precisa deles né dentro de uma escola. Eh... é necessário ter né por mais que a gente não tenha vivenciado, mas a gente sabe que tem e enfim, né, poderão surgir mais, então não é necessário não só a escola mas também esses órgãos até porque às vezes a gente não sabe o que fazer né, dependendo da situação eu não sei que atitude tomar, então eu acho que é necessário sim (Olivia).

Eu, por experiência, agora assim, mesmo não sendo diretamente focado no racial, mesmo como não teve eu já disse né, mesmo nos outros eu não tive dos que eu atendi nenhum que chegasse ao nível de que precisasse, claro a gente já fez encaminhamento junto ao CRAS porque são parceiros, né (Leonel).

A especialista Carolina reafirma que a gestão centraliza informações. De forma semelhante a outras, constatamos que Carolina entende a gestão como um espaço de poder masculino.

Eu acho, que [...] depende do gestor né, eu sou subordinada a um gestor né, então assim muitas vezes a gente chega, oh... aconteceu tal situação, o que tua acha de eu encaminhar para isso [...] então existe um gestor que me diz a direção que eu devo tomar, sim tu encaminhas, não... tu não encaminhas, não vamos tratar aqui, vamos resolver aqui (Carolina).

Os encaminhamentos realizados pela escola nos casos de violência racial ficam restritos aos profissionais da escola e família. Leonel especifica: “Quando for aluno com aluno, encaminhamento para orientação escolar dos anos iniciais ou anos finais, com professor, ou outro funcionário gestor” (Leonel). As entrevistadas Mara, Olivia, Cristina, Helena e Carolina reforçam esse dado:

Averiguação dos fatos, diálogo se for com alunos e intervenção junto à família, se não resolver. Outras situações o Gestor tem que decidir em caso de professor ou funcionário (Mara).

Cada caso é um caso, se for aluno com aluno atendimento com orientação escolar e família né, [...] se for professor ou outro funcionário, intervenção com o Diretor da escola e também para outras instâncias, dependendo da gravidade e a escola não solucionar e necessitar de intervenções (Olivia).

Olha, creio que deve ser encaminhado pra psicóloga e daí eu não sei [risos...]. Creio eu que iria encaminhar pra orientação, claro, né, aí se precisasse de uma coisa maior aí seria com a psicóloga que faz alguns encaminhamentos, né. Ah, eu, com certeza, levaria pra orientação (Cristina).

Eu, como Orientadora, diálogo como Orientadora com aluno, aluno família, Orientadora, família e Psicóloga né, esse seria o nosso trabalho aqui que envolveria aqui na escola, não resolvendo aqui aí sim Conselho Tutelar, o CRAS que é os órgãos que a gente tem ali e também agora tem a Delegacia da Mulher [...] o Município hoje ele tem um Psicólogo Policial que ele vai nas famílias ele é especialista pra isso, então isso também é uma ótima opção pra gente estar, ele é preparado, né, pra essas situações (Helena).

Desse tipo de comportamento tanto de aluno pra aluno, como de Professor pra aluno(a) né, mas não, não sei se me caberia fazer isto né, eu acho que eu informo pro Gestor e ele então tomaria a atitude (Carolina).

Inês foi a única entrevistada que destacou a parceria com outros organismos estatais da rede intersetorial.

Em relação aos alunos, trabalho com a orientação escolar e famílias. Já em casos de professores direção, Secretaria Municipal de Educação e quando [pausa...] caso necessitar outros encaminhamentos [...] (CRAS/CRES, Conselho Tutelar) entra (Inês).

### 3.5 OMISSÕES E SILENCIAMENTOS

Observei omissão e silenciamento sobre violências raciais na escola nas falas das especialistas, iniciando pela afirmação de não existência destas violências na escola. Em relação à atitude diante da violência racial, Inês dialogou com o estudante agressor, com o agredido e a turma.

[...] Eu perguntei [...] por que você fez isso? Ah, ele mexeu no meu material [...] por isso tu chamou ele de negro fedorento? [...] não sou racista professora, nesse momento você foi, você foi racista porque você podia ter dito poxa, cara, não mexe nas minhas coisas, eu vou contar pra professora. Você está com quantas testemunhas aqui no meio de tantos colegas, você pode até dizer que você não é racista, mas você foi racista neste momento, você atingiu seu colega chamando de negro como ser negro nesse momento fedorento fosse uma coisa ruim (Inês).

Dentre as atitudes apresentadas pelos especialistas, a utilização do diálogo é a mais comum, geralmente procurando sensibilizar o agressor, ou encorajar o agredido, trazendo a discriminação/violência racial para a roda/debate. Três depoimentos reforçam a necessidade do diálogo e reflexão do ato da violência racial praticada.

Eu fiz eles refletirem, no momento todos prestaram atenção [...] você tem tantas testemunhas quanto eu, eu escutei, nesse momento o teu colega poderia me usar como testemunha dele e colocar um processo contra você, eu fiz ele refletir que não é só fala, existe todo um aparato por trás de tudo isso (Inês).

Eu acho que, no primeiro momento, a questão da conversa né, papel do orientador é fundamental o papel do supervisor também, mas acho que essa questão é mais o orientador (Olivia).

Embora agressores e agredidos sejam estudantes e profissionais da educação (professores, professoras, especialistas, merendeiras, motoristas, seguranças, serviços gerais, gestoras, voluntárias), as especialistas Carolina e Helena relatam atos e descrevem encaminhamentos considerando violências raciais praticadas entre estudantes. “Eu tentaria conscientizar, de tentar conversar com essa criança tentando conscientizar, falar a respeito das diferenças” (Carolina).

A gente não procura deixar, ainda mais presenciar um fato desses, não concordo, não admito isso, então enquanto orientadora o que a gente procura fazer, chamar a criança, tá orientando, esclarecendo o que pode tá prejudicando, o que pode tá inferindo na outra criança e tá né orientando inclusive também se chegar ao ponto extremo que continue isso (Helena).

O especialista Leonel discorre sobre a dificuldade de lidar com a situação: “[...] para mim, seria uma coisa nova, que eu não vivenciei [...] tentar isolar [...] tratar bem separado, né”. Inês e Olivia relatam sobre omissões e silenciamentos de profissionais da escola. Olivia conta: “acredito que sim. De repente poderia ter ou ter tido essa omissão já [...]”.

No que se refere aos alunos, acredito que sim também. Em relação ao caso que eu sofri, houve omissão, profissionais preferindo não se envolverem [...] ninguém fala na hora mesmo de ser testemunha é complicado porque estamos entre colegas e eu acredito que não iriam, até conversei, perguntei: “tu viu?”. “Ah, eu vi o que ele falou, mas não vi isso de passar a mão na pele”, entende? Mas, tu tem que ter visto tava ali (Inês).

A literatura e minha experiência profissional indicam que omissão e silenciamento diante das violências podem agravar a situação, prejudicar o aprendizado, inviabilizar o relacionamento entre as pessoas, promover e justificar evasões e expulsões, causar

sofrimentos às pessoas envolvidas. Para Mara, Helena, Carolina e Leonel, os profissionais da unidade escolar não se omitiriam diante de situações de violência.

Caso houvesse, não haveria omissão/silenciamento. E uma escola muito unida, que se preocupa com o aluno, vai atrás quando falta, procura saber, se esforça para fazer o melhor, que todos se formem e concluam o ensino fundamental, sempre procuro chamar os pais, conversar (Mara).

Eu acredito que não, nós temos a diversidade, né da nossa comunidade né, assim a formação, né é bem diversificada e diante dos fatos que a gente tem, a gente tem trabalhado, nós já fizemos esse ano momentos falando sobre bullying por exemplo, né, e daí você entra nessa questão né, então como você tem a questão da raça né (Leonel).

[...] Acredito que não, hoje não se permitiria isso aqui na escola, falaria com o Professor que observou ele chegaria e falaria pra gente, [...] nós cuidamos do recreio a gente fica em contato ali direto (Helena).

[...] eu vejo muito o querer bem assim, que esse aluno se alfabetize, que [...] comece a interpretar, que ele melhore nas continhas [...] a gente sabe que tem a diferença [...] que isso acontece, né, tanto quanto uma escola de 70 profissionais nós temos duas pessoas negras (Carolina).

Como verificamos, especialistas afirmaram que as/os profissionais da unidade escolar não se omitiriam caso ocorressem violências. Sabemos que, em muitos casos, há um esforço maior das pessoas em apresentar uma situação idealizada – uma escola sem conflitos, com profissionais comprometidos e estudantes estudiosos e comportados – do que ter coragem de denunciar situações diferentes e mais próximas da realidade cotidiana.

A especialista Cristina destoou disto e refletiu de forma crítica sobre profissionais que silenciam e se omitem diante de uma violência. Ela afirmou que há pessoas que silenciariam e se omitiriam diante de uma violência, especialmente se a ação fosse promovida “pelo diretor” da instituição. Veja que, novamente, a direção é vinculada a uma figura masculina. Neste caso, para esta, a violência só seria denunciada por “um corajoso”. De forma curiosa, Cristina utiliza o gênero masculino, tanto para referir-se à pessoa que ocupa a direção da escola, quanto para indicar a pessoa que denuncia este diretor.

## 3.6 LEGISLAÇÕES ESCOLARES, NORMATIVAS ESTATAIS E FORMAÇÕES EDUCACIONAIS

### 3.6.1 Projeto Político Pedagógico

As especialistas Inês e Helena responderam que não tinham conhecimento se o Projeto Político Pedagógico da escola incorporava a questão da violência racial. “Não, não ouvi nada sobre isso. Eu vi sobre a inclusão, mas não sobre a temática afro ou qualquer outro indígena [...] de violência racial também não” (Inês).

[...] nosso PPP esse ano tá parado, até porque nós estamos sem a profissional, houve troca desde profissionais, ela tá doente, como eu tô começando agora [...] estou me integrando no grupo, eu não vou lhe responder porque eu não não sei [...] (Helena).

As/o demais afirmaram que o *bullying* está incorporado no PPP da escola. Carolina afirmou: “eu sei que tem sobre bullying [...] agora as questões raciais não. [...] é mais restrito a alguns profissionais mesmo” (Carolina).

O PPP traz com um todo a questão do bullying, que de certa forma acaba contemplando a questão racial. Trabalhamos muito com os alunos, a questão do bullying, eles recebem palestras, informações (Mara).

[...] eu garanto que como a gente trabalha no PPP e nas diretrizes da escola a questão do combate ao bullying a gente também entra; ele é um dos assuntos com certeza (Leonel).

### 3.6.2 Leis nº 10639/03 e nº 11.465/08

Procurei identificar o conhecimento das especialistas sobre as Leis nº 10639/03 e nº 11.465/08, que estabelecem a obrigatoriedade de inclusão dos conteúdos de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena no currículo escolar. Das sete especialistas entrevistadas, apenas Mara afirmou que conhece o conteúdo das leis: “Sim, conheço. Caiu na prova do concurso da Secretaria de Educação para o cargo de orientação escolar e eu acertei esta questão”.

Três especialistas afirmaram ter ouvido falar sobre as leis, mas desconheciam detalhes sobre elas, enquanto que Cristina afirmou que não as conhecia: “Não conheço. Eu sei que existe, mas eu não conheço”. Olivia relatou: “se eu ler eu vou lembrar, agora, assim, por número, não. Infelizmente teve que ter leis [...] já era pra tá dentro da escola”. Helena apresentou resposta semelhante: “Lei diretamente assim você me perguntando eu desconheço

[...] mas em questão de conteúdo sim, até porque é aula prática”. Inês também se pronunciou a respeito:

Eu já ouvi dizer que tem que ser inserido no currículo. Mas eu não sabia que essa era a lei e o número, não tinha esse conhecimento, sabia que tinha que se trabalhar, mas eu não presenciei em sala como é trabalhado isso.

O especialista Leonel mencionou que conhecia o conteúdo sobre comunidades quilombolas e afrodescendentes disponível no material didático enviado pela Rede Municipal de Educação de Balneário Camboriú.

Incorporados aqui eu falando dos alunos iniciais, não sei, mas eu [...] já tive momentos de presenciar que nós não temos mais as diretrizes que vêm da própria rede, né, com materiais com tudo específico [...] hoje nosso material didático ele não ele contempla é um geral né, ele, por exemplo, nós tivemos dos quilombolas [...] (Leonel).

Ele afirmou que este material era utilizado nos anos iniciais do Ensino Fundamental das escolas da rede pública. No conteúdo específico sobre a história de Balneário Camboriú, descrevia a comunidade quilombola localizada no Morro do Boi.<sup>14</sup> Afirmou, também, que, neste material, há informações precisas sobre a origem deste grupo e que os conheceu em atividades festivas do município.

De acordo com Kabengele Munanga (2005), a ausência da história da África e cultura da população negra no Brasil durante a Graduação constituem um problema para os professores/as frente às novas leis que implementaram o ensino desses conteúdos nas escolas.

Perguntadas sobre o conteúdo das Leis nº 10639/03 e nº 11.465/08, duas especialistas relataram sobre a realização de uma oficina sobre a temática por uma professora do terceiro ano do Ensino Fundamental. Eis o relato da especialista Inês sobre esta oficina:

Uma professora do 3º ano, ela trabalhou a questão dos afrodescendentes [...] fez boneca de pano com eles, contou história que muita gente não conhecia, professores pediram as bonequinhas, até eu pedi só que ela é negra [...] ela contou a história das crianças nos navios negreiros, que eles eram separados das mães e como que apareceu aquelas bonequinhas de pano, que eram tudo de nozinhos assim né, todo mundo quis as bonequinhas, elas tinham um nome. Agora eu não vou lembrar bem ao certo, mas porque as crianças quando eram separadas das mães, as mães tamanho sofrimento para as crianças não sentirem tanta falta, elas rasgavam pedaços de roupas e faziam essas bonequinhas né, para que a criança ficasse sempre com aquilo ali e lembrasse da mãe. [...] Uma coisa que emocionou muito os professores porque é parte da história né, aconteceu, [...] deve ter sido um momento muito ... [silêncio] (Inês).

---

<sup>14</sup> Segundo o Plano Municipal de Educação 2015-2025, a comunidade Quilombola do Morro do Boi possui cerca de 76 pessoas que se distribuem nas 22 casas localizadas às margens da Rua Almiro Leodoro, próxima à BR-101. Nesta comunidade não existe escola, sendo necessário deslocamento até a escola mais próxima.

A maioria das especialistas citou a disciplina de História como a ‘responsável’ por trabalhar os conteúdos das Leis nº 10639/03 e nº 11.465/08, mas também as disciplinas de Artes, Língua Portuguesa, Geografia e Música. A especialista Helena foi bastante enfática ao afirmar que o conteúdo das duas leis deve ser trabalhado de forma interdisciplinar em todas as disciplinas.

Essa semana [...] tivemos uma reunião com a equipe de tá trabalhando a interdisciplinaridade na escola, porque eu acredito que não é só o Professor de História, só o Professor de sala que tem essa obrigatoriedade, ela tem que existir em todas as disciplinas, tá trabalhando sim é muito importante isso, não precisaria ter né, mas devido essa obrigatoriedade tem que tá envolvido em todas as disciplinas.

Já Inês, que sofreu discriminação racial de um colega de trabalho, aproveita o momento da entrevista para defender que este trabalho pode promover uma importante mudança na escola e na sociedade. Ela acredita que “[...] tá ali na disciplina e trabalha aquela parte do conteúdo, [...] não é uma valorização, não é uma mudança, né [...] pra que a sociedade veja de outra maneira. Não é um ato reflexível, é um ato de conteúdo que tem que passar e ponto”.

A formação continuada é fundamental para que professoras/es atuem a favor da pluralidade étnica e contra a discriminação racial no cenário educacional. A formação auxiliará na compreensão e superação de referências estereotipadas relativas à identidade social, cultural e histórica dos indivíduos negros, as quais reproduzem a desigualdade racial no processo pedagógico (AMARO, 2012).

### **3.6.3 Formações para a docência**

Investiguei especialistas a respeito da oferta, periodicidade, temáticas abordadas, participação e envolvimento em formações – sobre a temática racial – realizadas pela Secretaria Municipal de Educação de Balneário Camboriú. A maioria das/os especialistas afirmou que são oferecidas poucas formações sobre esta temática, sendo recorrente a temática da deficiência. “Eu vou falar de novo deste ano [...] como orientador, não tivemos. Neste ano, não fomos chamados pra nenhuma atividade nada que fosse voltado pra isso” (Leonel); “[...] Esse ano não tivemos nenhuma formação” (Helena); “Não [risos] nem nas outras, esse ano nós não tivemos nenhuma” (Carolina).

Não, [...] é um assunto tratado porque é como eu te falo, a sociedade acha que é uma vitimização, toda vez que as pessoas falam “Nossa”? Mas, isso é um preconceito? [...] “Só porque é negro antigamente podia falar negão que ninguém falava nada”, mas é porque não é trabalhado realmente, não se sabe o quanto aquilo acarreta na vida de uma pessoa que ela leva pro resto da vida aquela coisa de inferioridade de ser pior de realmente achar que não é possível. As que eu participo e de deficiências que a gente vê os tipos de deficiências [...] minha área profissional realmente é bem isso não se trata, eu não vi nada sobre questão racial, nesses anos todos [...] são 8 anos e eu nunca vi se tratar sobre isso (Inês).

A questão racial não. Este ano, fomos chamados para participar de uma reunião com a Delegacia da Mulher, onde foi enfatizado o olhar atento dos profissionais da escola em relação às violências: sexual, física e psicológica sofridas pelos alunos. Os temas abordados são relacionados à gestão e orientação escolar (Mara).

Que tenha chegado até mim, não. A gente geralmente faz a formação relacionada à nossa área, né, que é o departamento que promove, então é da área das deficiências. Olha, ano passado a gente tinha uma vez por mês né, tinha formação até o final do ano, esse ano tá mais espaçado [...] a gente tá tendo agora uma vez por mês, mas tá sendo menos que o ano passado (Olivia).

É mais sobre a nossa área né na Educação Especial nada mais, mas agora você falando é verdade, eles não abordam sobre esses assuntos, não só sobre a inclusão [...]. Geralmente, uma vez por mês, na nossa área ou é sobre uma deficiência ou atividades sempre têm algum assunto, mas é específico (Cristina).

Perguntadas sobre a formação de que mais gostaram, obtivemos as seguintes respostas: “Eu gostei do ano passado era um tema, né, teve sobre neurofisiologia que eu adoro, sobre deficiência intelectual” (Cristina); “[...] libras da cultura surda foi a que eu gostei mais dessa e da língua de sinais (braile)”;

“Eu acredito que, nas nossas formações, nas pautas que a gente tem tivesse nesse sentido assim algumas técnicas de como se trabalhar isso, porque eu acredito como parece pra mim também deve ser pra outros profissionais” (Leonel).

Ano passado era sobre cada deficiência, esse ano é a prática [...] cada vez uma leva uma atividade diferente, um jogo diferente, alguma coisa que vai envolver e que a gente vai conseguir contemplar [...] particularmente me interessa é a prática mesmo [...] agora a gente não fica uma manhã inteira ouvindo uma pessoa falar, a gente participa, leva atividade [...] acho que é mais válido (Olivia).

Foi uma reunião para orientadores, não com o Conselho, com a Delegacia da Mulher, aí foi onde eles nos avisaram que o Município tem esse Psicólogo Policial, então que se precisasse de ajuda ou se a gente não é não precisa ter que entrar em contato com o Conselho, tá seguindo direto o CRAS, direto Delegacia [...] muita preocupação nesse sentido, questão da violência das crianças, né, do Pai contra o filho, questão do abuso que é bastante (Helena).

Olha, eu tenho feito vários cursos fora, mas nenhum abrangeu esse tema. [...] Nós tivemos uma reunião com o conselho que pra gente tá alertando os profissionais para estarem mais atento na questão da violência, no abuso sexual, então que é uma coisa bastante [...] pra gente ter esse olhar, ficar atento (Helena).

A pesquisa mostrou que a equipe de especialistas desta unidade escolar é bastante envolvida com formações continuadas, aperfeiçoamento em nível de pós-graduação. Algumas pessoas estavam cursando a segunda especialização e, uma, mestrado.

Inês contou que “ano passado eu fiz a pós né em Educação de Surdos – EEI e assim foi uma pós de 2 anos, e assim eu procuro na área da Educação Especial”. Mara está “finalizando uma especialização em Psicopedagogia, falta terminar o trabalho final” e Olivia narrou que “terminei agora uma pós-graduação que tava me fazendo falta na questão mais da teoria mesmo que a Educação Especial Inclusiva. Cristina, por sua vez, mencionou a Especialização e a motivação que a mantém atualizada: Educação Especial Inclusiva e Neuro, né, então eu sempre tô lendo, faço curso pela internet que eu adoro.

Assim como Cristina, Helena diz que “sempre procuro sim, sou mestranda no Mestrado em Educação pela Univalli”, enquanto que Carolina narra que “e u fiz a Pós Graduação em Psicopedagogia e agora vou, quero ver se no ano quem vem, início de ano, assim que abrir, eu quero fazer Neuropsicologia”. Sobre a sua experiência, Leonel mostra convicção:

Eu agora fiz Metodologia de Anos Iniciais, que foi há distância, pela Uninter, e foi a melhor coisa que eu fiz nos últimos anos e foi minha primeira experiência há distância também, porque eu nem acreditava que isso funcionava e foi a melhor coisa que eu fiz nos últimos anos (Leonel).

### 3.7 PERSPECTIVAS DE ESPECIALISTAS SOBRE UMA ESCOLA INCLUSIVA

Durante as entrevistas, as especialistas manifestaram preocupação com as violências praticadas na escola, com a falta de formação de profissionais em lidar com os conflitos e com o desejo de que a escola seja inclusiva e contribua na formação e na transformação social.

A especialista Carolina destacou a importância de refletir sobre desigualdade racial no Brasil.

Falando sobre isso realmente traz um alerta da necessidade de falar [...]. [...] Eu não sei, às vezes as pessoas acabam se esquecendo de toda a questão do início do Brasil [...] não conseguem ligar a questão na época da escravatura né, que essas pessoas foram usadas como escravas, né de que elas eram realmente humilhadas, de que muitas foram mortas, então não consegue fazer essa ligação, tem gente que acha que não pode falar né, [...], que diferença é está, [...] não conseguem fazer essa ligação, de que existe no Brasil uma desigualdade muito grande né (Carolina).

Duas especialistas percebem que a escola pode ser agente transformador e produtor de conhecimentos sobre questões raciais, diversidade e diferenças. Para Inês, “a escola ainda não tem esse papel de fazer as pessoas refletirem sobre a grande diversidade de alunos no contexto escolar”. Cristina, por sua vez, afirma que “[...] tudo começa na escola [...] tinha que ser mais divulgado nas escolas os professores né baterem mais nessa tecla e na sociedade”.

Estas reflexões nos lembram de Vera Candau (2011), quando afirmou que tendemos a apagar as diferenças na cultura escolar, que é geralmente marcada pela homogeneização e por um caráter monocultural. A perspectiva de Jurjo Santhomé (1995) se aproxima desta, pois sugere que a escola deve ser um lugar de produção do conhecimento sobre as discriminações e o que elas representam.

Outras especialistas expressam que esta pesquisa lhes provocou reflexões e nova visão sobre a problemática do racismo e da violência racial.

Achei muito válido essa tua pesquisa porque nos faz pensar o quanto faz falta por mais que tenha lei o quanto ainda não se faz então é interessantíssimo [...] por mais que a gente trabalha com diversidade que é a Educação Especial [...], é diferença em cima de diferença, tem coisas especificadamente que a gente não se dá conta e isso é bom pra gente acordar pra essa realidade, se tem um, mas tem aquele um (Olivia).

[...] Tu me fez despertar, porque eu não vejo tanto na rua e dentro da escola nada assim divulgado que nem aqui tem as semanas das diferenças. A gente divulga cartazes lá fora sobre deficiência, mas sobre raças/racismo [...] realmente não é divulgado nem dentro nem fora da escola (Cristina).

Os depoimentos acima refletem o pensamento de Sarita Amaro (2012), para quem que é chegada a hora de reconhecimento de que a discriminação racial existe e deve ser enfrentada nas relações sociais, dentro e fora da escola.

Para a especialista Helena, os profissionais da educação são convidados a pensarem sobre a valorização das diferenças em relação à população negra e seus rebatimentos no que se refere à discriminação, preconceito e violências raciais.

[...] eu não me deparei com isso e pode tá acontecendo, [...] a partir de nosso debate eu mudei minha visão, eu vou ficar com um olhar mais atenta [...] tô falando que não acontece, mas será que não acontece mesmo? Vou começar a observar né, o que me contribuiu com essa entrevista é ficar atenta [...] a esse olhar (Helena).

Esta reflexão vai ao encontro ao que aborda Richard Miskolci (2014). Para ele, é necessário questionar normas sociais, “modelos educacionais do imaginário, representações e práticas sociais instituídas no cotidiano, principalmente quando o que se objetiva é o questionamento do ordenamento social para além da inserção de novos sujeitos” (p. 127).

O depoimento do especialista Leonel reflete a dificuldade de trabalhar com a temática racial na escola: “Acho que é um tema que a gente precisa, deve conhecer, né, e nós, principalmente na área da orientação, eu acho que o professor, ele precisa conhecer, porém ele é [...] um tema difícil de atuar nele” (Leonel).

Sabemos que trabalhar com temas polêmicos como racismo e violência racial podem causar desconforto, ansiedade e tensão entre profissionais. Para fugir deste desconforto, muitos preferem se omitir e silenciar.

A literatura e esta pesquisa explicitam que é importante e urgente o reconhecimento e atenção às ações discriminatórias e violentas ocorridas dentro e fora do ambiente escolar. Toda a comunidade escolar deve se comprometer e auxiliar na defesa da escola inclusiva, que respeita e garante a diversidade e igualdade de condições a todas as pessoas, independente de cor de pele, identidade de gênero, orientação sexual, vínculo religioso, origem social e pertencimento étnico.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Inspirada em Cecília Minayo (2010), creio que iniciar um trabalho de conclusão de curso é começar um ciclo de pesquisa, que resulta em um processo de trabalho em espiral que começa com hipóteses ou problema e termina com um produto provisório capaz de dar origem a novos questionamentos e pesquisas.

É assim que finalizo este processo. Revisitando meus objetivos iniciais, percebi que finalizo este trabalho com mais perguntas sobre violência racial na escola do que tinha quando elaborei o projeto.

A pesquisa permitiu conhecer a visão sobre violência racial na escola de sete especialistas vinculados à rede pública de ensino de Balneário Camboriú. Possibilitou, também, conhecer o cotidiano da escola e suas interfaces relacionadas a tantos tipos de violências existentes.

Os dados explicitam a complexidade de análise da violência racial. Muitas vezes, a discriminação e violência racial sequer são percebidas pelas pessoas envolvidas, inclusive quando praticada por pessoas adultas e profissionais da educação. Explicitam, também, que a intervenção de profissionais e os encaminhamentos diante da violência racial ficam restritos, muitas vezes, ao âmbito escolar. Profissionais da escola não conhecem ou vislumbram que os órgãos da rede intersetorial – como o Centro de Referência em Assistência Social (CRAS), Centro de Referência Especializado em Assistência Social (CREAS), Conselho Tutelar e Conselhos de Direitos podem apoiar e intervir conjuntamente nos encaminhamentos. Não percebem que a violência racial deve ser combatida e enfrentada dentro e fora do ambiente escolar. Além disto, mostrou que especialistas sentem medo e despreparo para intervir diante de práticas de racismo.

Outra constatação é de que especialistas conhecem pouco sobre legislações e normativas educacionais – mesmo aquelas próximas do cotidiano e anualmente revisadas pela comunidade, ou seja, o conteúdo das Leis 10.639/03 e 11.465/08, que obriga o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena na escola – ou sabe informar se o PPP estabelece ações pedagógicas de combate à violência racial ou outras violências.

Analisando os dados, verifiquei um baixo percentual de estudantes e profissionais negros/as nesta unidade escolar comparado com o número de pessoas não negras. Isto justificaria a falta de registro das ocorrências, ou, até, a constatação de violências raciais praticadas na escola?

A literatura está repleta de relatos de que a escola é espaço para violências diversas, motivadas, inclusive, por questões raciais promovidas por estudantes, profissionais, crianças, jovens e adultos. E, diante destas ações, muitos, mesmo sendo profissionais da educação com formação superior e pós-graduação, se omitem, silenciam, compactuam e sentem medo de denunciar, interferir, repudiar as ações violentas. Mas, sobretudo, a escola é o lugar de encontro das diferenças e da socialização, pode ser espaço para reflexão, produção do conhecimento, para fomentar a luta contra as desigualdades e para construir e realizar uma educação inclusiva.

Para isto, há necessidade de qualificação constante de todos profissionais da educação para que sejam capazes de quebrar paradigmas no enfrentamento das desigualdades – não somente da violência racial, gênero, dentre outros – por uma escola/educação cidadã voltada aos direitos humanos. Na mesma medida, é preciso que o trabalho com ações pedagógicas também nos documentos norteadores da escola, como regimento geral e o projeto político pedagógico, seja reforçado.

Ressalto, o papel da Secretaria Municipal de Educação do município de Balneário Camboriú, gestora das unidades da rede municipal de ensino sendo peça principal neste processo, direcionando e estabelecendo diretrizes, produzindo materiais para reflexão, aprimoramento profissional, bem como formação continuada.

Todo estudo responde a algumas questões e suscita novos questionamentos, considero que se faz necessário, também, entender a percepção de docentes e demais pessoas da comunidade escolar sobre a violência racial. Seria muito importante, nesse contexto, conhecer os impactos das manifestações racistas no desempenho escolar e no processo de aprendizagem educacional de estudantes negras/os.

Por fim, ênfase a necessidade da visibilidade acerca das violências raciais também para o campo do Serviço Social – e que os assistentes sociais, em seus espaços sócio-ocupacionais, percebam esta demanda. Desejo que este trabalho contribua para pensar novas estratégias de enfrentamento e que as violências raciais também sejam objeto de intervenção das políticas setoriais de Educação, Saúde, Segurança, dos CRAS, CREAS, Conselho Tutelar e Ministério Público. Desejo que a luta por uma sociedade e escola igualitárias e inclusivas no Brasil, igualmente em relação à população negra, seja coletiva e compartilhada entre todas as pessoas e instituições.

## BIBLIOGRAFIA CITADA

ABRAMOVAY, M. “Entrevista”. **Dialogia**, São Paulo, v. 5, p. 15-22, 2006.

ABRAMOVAY, M.; RUA, M. G. (Coords.). **Violência nas escolas**. Brasília: UNESCO Brasil, REDE PITÁGORAS, Coordenação DST/AIDS do Ministério da Saúde, Secretaria de Estado dos Direitos Humanos do Ministério da Justiça, CNPq, Instituto Ayrton Senna, UNAIDS, Banco Mundial, USAID, Fundação Ford, CONSED, UNDIME, 2002.

AMARO, S. **Serviço Social na Educação: base para o trabalho profissional**. Florianópolis: EDUFSC, 2012. 182p.

ARAÚJO, M. “O silêncio do racismo em Portugal: o caso do abuso verbal racista na escola”. In: GOMES, N. L. (Org.). **Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. 136p.

BENTO, M. A. S. **Cidadania em preto e branco**. São Paulo: Ática, 2005. 80p.

BONI, V.; QUARESMA, S. J. “Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais”. **Em Tese: Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC**, v. 2, n. 1- 3, p. 68-80, janeiro-julho, 2005.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. 10.ed. Lei Federal nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Ministério Público Estadual, **Brasília**, 2010.

BRASIL. **Programa Nacional de Direitos Humanos: PNDH II**. Brasília: Presidência da República, Secretaria de Comunicação Social. Brasília: Ministério da Justiça, 2002.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Ministério da Educação, 2003.

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

CANDAU, V. M.; SACAIVINO, S. B.; MARANDINO, M.; BARBOSA, M. D. F. M.; MACIEL, A. G. **Oficinas pedagógicas de direitos humanos**. Petrópolis: Vozes, 2003.

CARNEIRO, M. L. T. **O racismo na História do Brasil: mito e realidade**. 5.ed. São Paulo: Ática, 1997. 64p.

CHARLOT, B. “A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão”. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 4, p. 432-442, jul.-dez. 2002.

CARRARA, S. “Orientação sexual e relações étnico-raciais”. In: **Gênero e diversidade na escola: formação de professoras/es em Gênero**. Livro de conteúdo. Versão 2009. Rio de Janeiro/Brasília: CEPESC/SPM, 2009. 266p.

COSTA, C. **Sociologia**: introdução à ciência da sociedade. São Paulo: Moderna, 1997. p. 83-104.

DAYRELLE, J.; REIS, J. “Juventude e escola: reflexões sobre o ensino de sociologia no ensino médio. In: **Anais do XIII Congresso Brasileiro de Sociologia**. Recife, 2007, p. 1-18.

DEBARBIEUX, E. ““Violências nas escolas”: divergências sobre palavras e um desafio político”. In: DEBARBIEUX, E.; BLAYA, C. (Orgs.). **Violências nas escolas e políticas públicas**. Brasília: UNESCO, 2002. p. 59-87.

FALKEMBACH, E. M. F. **Diário de campo**: um instrumento de reflexão. Contexto e educação. Ijuí, v. 2, n. 7, p. 19-24, jul./set. 1987.

FANTE, C. **Fenômeno Bullying**: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz. São Paulo: Verus, 2005. 224p.

FONSECA, C. “Quando cada caso NÃO é um caso. Pesquisa etnográfica e educação”. Caxambu: ANPED, 1998. **XXI Reunião Anual da ANPED**, Caxambu, setembro de 1998.

GOMES, N. L. “Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão”. In: **Educação anti-racista**: caminhos abertos pela Lei Federal 10639/2003. Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

\_\_\_\_\_. **Sem perder a raiz**: corpo e báculo como símbolos da identidade negra. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

GRAUPE, M. E.; SOUSA, L. A. B. “Políticas públicas de gênero no campo da educação”. In: GROSSI, M. P. et al. (Coords.). **Especialização em Gênero e Diversidade na Escola - Livro II - Módulo II**. Florianópolis: Instituto de Estudos de Gênero, Departamento de Antropologia, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, UFSC, 2015. p. 72-110. [Livro didático]

GUIMARÃES, A. M. **A dinâmica da violência escolar**: conflito e ambiguidade. Campinas: Autores Associados, 1996. 184p.

GUIMARÃES, A. S. A. **Racismo e anti-Racismo no Brasil**. São Paulo: Editora 34, 1999. 172p.

\_\_\_\_\_. **Preconceito e Discriminação**. 2.ed. São Paulo: Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo; Ed. 34, 2004. 155p.

HAGUETTE, T. M. F. **Metodologias qualitativas na sociologia**. 4.ed. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 53.

HENRIQUES, R. **Raça e gênero no sistema de ensino**: os limites das políticas universalistas na educação. UNESCO, 2002. 100p.

LOPES NETO, A. A. *Bullying* – comportamento agressivo entre estudantes. **Jornal de Pediatria**, Porto Alegre, v. 81, n. 5., p. 164-172, nov. 2005. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0021-75572005000700006>>.

LOURO, G. L. “O currículo e as diferenças sexuais e de gênero”. In: COSTA, M. V. (Org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. 2.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1999. p. 85-92.

MAPA de Balneário Camboriú. Disponível em: <http://www.litoraldesantacatarina.com/balneariocamboriu/mapa-de-balneario-camboriu.php>. Acesso em: 12 jan. 2017.

MICHAUD, Y. **A violência**. São Paulo: Ática, 1989.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo/Rio de Janeiro: Hucitec, 1993.

\_\_\_\_\_. “Conceitos, teorias e tipologias de violência: a violência faz mal à saúde individual e coletiva”. In: NJAIME, K.; ASSIS, S. G.; CONSTANTIN, P. (Orgs.). **Impactos da violência na saúde**. Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz, 2009. p. 21-420.

\_\_\_\_\_ (Org.). **Pesquisa social: teoria método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2010.

MISKOLCI, R. **Marcas da diferença no ensino escolar/organizados**. São Carlos: EDUFSCar, 2014. 220p.

MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. (Orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 7.ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

MUNANGA, K. (Org.). **Estratégias e políticas de combate à discriminação racial**. São Paulo: EDUSP; Estação Ciência, 1996.

\_\_\_\_\_. **Superando o racismo na escola**. 2.ed. Brasília – DF. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

\_\_\_\_\_. **Lei 10.639/03: depoimento**. [São Paulo, fevereiro 2005] Entrevistador: Fábio de Castro. Disponível em: <<http://www.reporter-social.com.br/entrevista.asp?id=60>>. Acesso: 27 nov. 2016.

QUEIROZ, R. S. **Não vi e não gostei: o fenômeno do preconceito**. São Paulo: Moderna, 1995. 104p.

SANTOS, I. A. A. **Direitos humanos e as práticas de racismo**. Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2012. 298p.

SANT’ANA, A. O. “História e conceitos básicos sobre o racismo e seus derivados”. In: MUNANGA, K. (Org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretária de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2008. p. 12.

SCHRAIBER, L. B.; D’OLIVEIRA, A. F. “Violência contra mulheres: interfaces com a saúde”. **Interface – Comunicação, Saúde, Educação**, v. 3, n. 5, p. 11-26, 1999.

SILVA, I. B. **O racismo silencioso na Escola Pública**. Araraquara: Junqueira & Marin; Uniara, 2009. 340p.

SILVA, A. B. B. **Bullying**. Projeto Justiça nas Escolas. CNJ. Brasília, 2010. Disponível em: <[http://www.cnj.jus.br/images/Justica\\_nas\\_escolas/cartilha\\_web.pdf](http://www.cnj.jus.br/images/Justica_nas_escolas/cartilha_web.pdf)>. Acesso em: 12 nov. 2016.

SOUZA, Y. C. **Crianças negras: deixei meu coração embaixo da carteira**. Porto Alegre: Mediação, 2002. 72p.

SPOSITO, M. P. “Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil”. **Revista Educação e Pesquisa**, v. 18, n. 1, p. 87-103, jan/mar, 2001.

TORRES SANTOMÉ, J. “As culturas negadas e silenciadas no currículo”. In: SILVA, T. T. (Org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 159-189.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VALENTE, A. L. E. F. **Ser negro no Brasil hoje**. São Paulo: Moderna, 1987.

WELTER, T.; GROSSI, M. P. “Discursos sobre violências entre jovens estudantes e profissionais da educação”. **Anais do evento “Desafios da Pesquisa Interdisciplinar em Ciências Humanas”**. Florianópolis: Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas, 19 a 23 de março de 2012.

**APÊNDICES**

**APÊNDICE A**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS  
INSTITUTO DE ESTUDOS DE GÊNERO  
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO – EaD GÊNERO E DIVERSIDADE NA ESCOLA

Nome projeto: A visão de Especialistas sobre violências raciais numa unidade escolar do município de Balneário Camboriú/SC

Pesquisadora: Márcia Aparecida Corrêia

Orientadora: Tânia Welter

ROTEIRO ENTREVISTA

Data entrevista:

Hora início:

Hora final:

Local:

Contexto entrevista (descrever ambiente, participantes, outros detalhes)

Perfil entrevistadas (o)

Nome: \_\_\_\_\_

Gênero: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_

Formação acadêmica: \_\_\_\_\_

Há quanto tempo que trabalha na educação: \_\_\_\_\_

Há quanto tempo trabalha neste Centro Educacional Municipal: \_\_\_\_\_

Qual sua função atual? \_\_\_\_\_

Já assumiu outras funções neste Centro Educacional Municipal? Quais? \_\_\_\_\_

**APÊNDICE B**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS  
INSTITUTO DE ESTUDOS DE GÊNERO  
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO – EaD GÊNERO E DIVERSIDADE NA ESCOLA

A visão de Especialistas sobre violências raciais numa unidade escolar do  
município de Balneário Camboriú/SC

- 1) Você presenciou casos de violências raciais na unidade escolar? Foi procurada para resolver?
- 2) Quem agrediu? Quem foi agredido?
- 3) Qual foi sua atitude diante deste fato? O que você fez?
- 4) Qual foi o encaminhamento dado pela escola nestes casos de violências raciais?
- 5) O que você achou deste encaminhamento?
- 6) Na sua concepção, como a unidade escolar deveria agir diante das violências motivadas por diferenças raciais ?
- 7) Percebe atitudes de omissão/silenciamento de profissionais em relação aos casos de violências raciais?
- 8) Qual foi a atitude mais formal da unidade escolar em relação aos casos de violências raciais?
- 9) O Conselho Tutelar foi chamado? Realizou alguma abordagem?
- 10) Além do Conselho Tutelar, foram realizados encaminhamentos/notificação na rede intersetorial (CRAS – Centro de Referência em Assistência Social; CREAS – Centro de Referência Especializado em Assistência Social) e/ou conselhos de direitos como Conselho Municipal da Criança e do Adolescente, Conselho Municipal de Educação?
- 11) Conhece as Leis 10639/03 e 11.465/08 sobre História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena no currículo da rede de ensino?
- 12) Quais disciplinas ou atividades de ensino que versam e dialogam com os conteúdos destas leis?
- 11) O Projeto Político Pedagógico contempla ações de combate à discriminação/violência racial ou inclusão de discussão sobre estas temáticas na escola?
- 12) Qual periodicidade com que a Secretaria Municipal de Educação oferece formação? Quais temáticas? Você participa?
- 13) Qual foi a formação de que você mais gostou?
- 14) Além das formações oferecidas pela SEDUC, tem procurado formação por conta própria?
- 15) Têm algo a acrescentar ou gostaria de falar sobre algo que não foi perguntado?



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM GÊNERO E DIVERSIDADE NA  
ESCOLA (GDE)



## APRESENTAÇÃO

Vimos, por meio desta, convidá-la para participar da Pesquisa “A visão de Especialistas sobre violências raciais numa unidade escolar do município de Balneário Camboriú/SC”, que está sendo desenvolvida por mim, **Márcia Aparecida Corrêia**, com orientação acadêmica da Doutora **Tânia Welter**, professora do curso de Especialização em Gênero e Diversidade na Escola (GDE) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Esta pesquisa tem por objetivo conhecer as violências raciais praticadas na escola e os encaminhamentos dados pelos profissionais da educação. Qualquer outro esclarecimento sobre a pesquisa poderá ser feito ao entrar em contato com a orientadora da pesquisa, Dra. Tânia Welter ([taniawelter@yahoo.com.br](mailto:taniawelter@yahoo.com.br)) ou pelo telefone (48) 996939623.

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Nome: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_ Gênero: \_\_\_\_\_

Atuação Profissional: \_\_\_\_\_

Declaro que fui esclarecido sobre a pesquisa intitulada “A visão de Especialistas sobre violências raciais numa unidade escolar do município de Balneário Camboriú/SC”. Estou ciente de que, para participar deste estudo, devo fornecer dados através de conversas informais e entrevistas gravadas. Declaro que fui esclarecido e, também, que poderei, a qualquer momento,



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM GÊNERO E DIVERSIDADE NA  
ESCOLA (GDE)



desistir de minha participação sem sofrer nenhum tipo de consequência por esta decisão. Para isto, entrarei em contato por e-mail ou telefone com a orientadora do projeto, Prof. Dra. Tânia Welter.

Também fui informado de que este estudo tem caráter puramente científico e que meus dados pessoais serão mantidos em sigilo, sendo garantido meu anonimato. Minhas respostas serão utilizadas apenas para os propósitos deste estudo. Estou ciente de que minha participação é totalmente voluntária e não terei direito à remuneração.

Florianópolis, \_\_\_\_\_ de setembro de 2016.

Telefone e e-mail para contato: [taniawelter@yahoo.com.br](mailto:taniawelter@yahoo.com.br) ou 48-996939623.

---

Assinatura do Pesquisador  
Márcia Aparecida Corrêa

---

Assinatura do participante da pesquisa