

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA – UFSC  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE**

**PAULA DE ABREU PEREIRA**

**EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS:  
A experiência de uma escola pública estadual de Santa Catarina**

Florianópolis

2011



**PAULA DE ABREU PEREIRA**

**EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS:  
A experiência de uma escola pública estadual de Santa Catarina**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, na Linha de Pesquisa Ensino e Formação de Educadores, sob a orientação da Professora Doutora Vânia Beatriz Monteiro da Silva.

Florianópolis

2011

Catálogo na fonte pela Biblioteca Universitária  
da  
Universidade Federal de Santa Catarina

P436e Pereira, Paula de Abreu  
Educação das relações étnico-raciais [dissertação] : a  
experiência de uma escola pública estadual de Santa Catarina /  
Paula de Abreu Pereira ; orientadora, Vânia Beatriz Monteiro  
da Silva. - Florianópolis, SC, 2011.  
313 p.: il.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa  
Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-  
Graduação em Educação.

Inclui referências

1. Educação. 2. Currículos. 3. Relações raciais. 4.  
Programas de ação afirmativa. 5. Ensino médio - Florianópolis  
(SC). 6. Democratização da educação. I. Silva, Vânia Beatriz  
Monteiro da. II. Universidade Federal de Santa Catarina.  
Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU 37

PAULA DE ABREU PEREIRA

**EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS:  
A experiência de uma escola pública estadual de Santa Catarina**

Esta dissertação foi julgada adequada para a obtenção do título de Mestre, e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Educação.

Florianópolis, 28 de fevereiro de 2011.

---

Prof<sup>ª</sup>. Dra. Célia Regina Vendramini  
Coordenadora do Curso

**Banca Examinadora:**

---

Prof<sup>ª</sup>. Dra. Vânia Beatriz Monteiro da Silva  
Orientadora  
Universidade Federal de Santa Catarina

---

Prof<sup>ª</sup>. Dra. Gladys Mary Guizoni Teive  
Universidade do Estado de Santa Catarina

---

Prof<sup>ª</sup>. Dra. Eliane Santana Dias Debus  
Universidade Federal de Santa Catarina

---

Prof<sup>ª</sup>. Dra. Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin  
Universidade Federal de Santa Catarina  
(Suplente)



Ao povo negro, que resiste, lutando contra as injustiças sociais.

Aos/as educadores/as que sonham, desejam e praticam uma educação para a promoção da igualdade étnico-racial.





## AGRADECIMENTOS

Agradeço à escola e aos educadores que me acolheram e a esta pesquisa. Em especial, aos entrevistados que demonstraram confiança ao revelar sua teoria e prática pedagógicas e, ainda, momentos pessoais dolorosos dos quais não gostamos de falar, principalmente para um “estranho”, com o objetivo de divulgação, ainda que de maneira científica e acadêmica. Espero que este trabalho contribua para a reflexão da teoria e prática pedagógicas desta e de outras escolas que também estão no processo de implementação da Lei nº 10.639/03.

À UFSC, instituição na qual cursei minha graduação em Pedagogia e agora, o Mestrado em Educação. Através dela, trilhei caminhos antes não sonhados.

À CAPES pela bolsa de estudos que possibilitou a dedicação exclusiva aos estudos durante o período de pesquisa.

À Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Vânia Beatriz Monteiro da Silva, por me orientar neste trajeto e pela sua luta em prol da promoção da igualdade racial e pela inclusão deste tema na agenda acadêmica e sua legitimidade na pesquisa dos cursos de pós-graduação em educação.

À Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Eliane Santana Dias Debus por suas contribuições e sugestões durante o processo de construção deste trabalho e participação nas Bancas Examinadoras de Qualificação e de Defesa.

À Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Gladys Mary Guizoni Teive pelas suas análises e considerações valiosas na Banca Examinadora de Defesa.

Aos (às) meus (minhas) professores (as) queridos (as), Lúcia Schneider Hardt, Carlos Eduardo dos Reis, Nelita Bortolotto, Roselane Fátima Campos, com os (as) quais realizei as disciplinas do programa, em especial ao professor Paulo Meksenas (*in memoriam*).

À Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> e Coordenadora do programa, Célia Regina Vendramini, por sua competência e dedicação.

Aos(às) meus(minhas) colegas de estudos, pesquisas, angústias e trocas: Nádia, Cristiane, Luciane, Silvia, Tânia, Érico, Willian, Karin, Lara, Renata, Amanda, Roselete, José Manoel, Manoel, Rute, Luiziane, Ionara, Jéferson, Justina, Margarete, Maria Aparecida, Juliana, Argiró. Suas companhias tornaram a jornada mais agradável e alegre.

À minha família pelo apoio e incentivo. À minha mãe, Olga, que nos ensinou com o seu carinho, dedicação e amor a respeitar todos os seres da terra. Ao meu companheiro, Antenor, que me compreendeu e auxiliou na realização deste projeto, com apoio técnico, financeiro e psicológico, sem o qual não teria chegado ao final. E à minha irmã,

Maria das Dores que, com paciência, incansavelmente, contribuiu com críticas e revisões do texto. À minha irmã, Maria Margarida, por seu auxílio técnico e consultas no aspecto administrativo.

Às minhas professoras do ensino fundamental Ana Maria, minha irmã, com a qual aprendi as primeiras letras; Maria das Graças, professora de história que nos ensinou a olhar a história criticamente; Maria das Dores, professora de geografia que nos ensinava com sabedoria e paixão. Através delas, agradeço às muitas Marias que fazem a Educação neste país.

À mãe Lúcia e à Carmem (*in memoriam*) com as quais aprendi, desde a infância, que todos somos seres humanos e que podemos nos amar independentemente da cor. À Selma pelas contínuas aprendizagens.

Agradeço, enfim, a todas as pessoas que contribuíram e apoiaram a realização desta pesquisa. A todos, o meu muito obrigada.

O meu desejo é que esta pesquisa contribua na reflexão sobre a promoção da igualdade étnico-racial na escola e na sociedade, no reconhecimento e inclusão dos povos que constituíram/constituem o Brasil, alcançando processos de humanização.

Este trabalho demonstra o quanto podemos conquistar quando nos organizamos em prol de uma luta, seja ela pessoal ou social, desde que, justa.

*A injustiça num lugar qualquer é uma ameaça à justiça em todo o lugar.*

Martin Luther King Jr.

*É preciso ensinar para os(as) nossos(as) filhos(as), nossos(as) alunos(as) e para as novas gerações que algumas diferenças construídas na cultura e nas relações de poder foram, aos poucos, recebendo uma interpretação social e política que as enxerga como inferioridade. A consequência disso é a hierarquização e a naturalização das diferenças, bem como a transformação destas em desigualdades supostamente naturais. Dessa forma, se queremos lutar contra o racismo, precisamos re-educar a nós mesmos, às nossas famílias, às escolas, às(aos) profissionais da educação, e à sociedade como um todo. Para isso, precisamos estudar, realizar pesquisas e compreender mais sobre a história da África e da cultura afro-brasileira e aprender a nos orgulhar da marcante, significativa e respeitável ancestralidade africana no Brasil, compreendendo como esta se faz presente na vida e na história de negros, índios, brancos e amarelos brasileiros.*



## RESUMO

A pesquisa *Educação das relações étnico-raciais: a experiência de uma escola pública estadual de Santa Catarina* tem por objetivo compreender o processo de implementação da Lei nº 10.639/03 em uma escola de ensino médio da rede pública estadual localizada no município de Florianópolis, SC. O presente trabalho discute a democratização da educação e a promoção da igualdade racial na escola com a Lei nº 10.639/03; contextualiza o campo de pesquisa, posicionando a dinâmica da escola, os sujeitos, as estratégias de mobilização e as ações na implementação da Lei. A pesquisa de campo, com aporte bibliográfico, documental e empírico foi desenvolvida sob a perspectiva qualitativa, por meio de observação e entrevistas com educadoras da escola e monitores de uma ação de educação das relações étnico-raciais (ERER). Para análise do processo de implementação da Lei nº 10.639/03, no contexto escolar, foram investigadas as representações dos educadores sobre as relações raciais na escola e na sociedade, a discriminação racial manifestada na escola, o conhecimento e as representações dos educadores sobre a lei pesquisada, o Projeto Político Pedagógico (PPP), o currículo, a formação inicial e continuada dos educadores, os materiais didático-pedagógicos, a resistência de parte dos educadores, finalizando com as possibilidades e desafios para a implementação da Lei. Considerou-se, finalmente, que a falta de políticas públicas comprometidas com a ERER, condições de trabalho e de precariedade dessa escola pública, expressas na falta de material didático, na ausência de formação continuada, entre outras, combinada com a resistência de parte dos educadores e alunos, configuram-se como os maiores entraves para a implementação da Lei. Portanto, não se trata, em face destes desafios, de perder de vista as tensões que já se colocavam no mundo da escola em relação aos conhecimentos e relações raciais que permeavam o desenvolvimento do currículo. A experiência com a ERER da escola pesquisada expressa a mobilização de ações curriculares significativas, ainda que o processo de implementação não esteja sedimentado, efetivando-se numa dinâmica de avanços e retrocessos.

**Palavras-chave:** Currículo Escolar, Relações Étnico-Raciais, Ações Afirmativas, Ensino Médio, Lei nº 10.639/03.

## RESUMEN

La investigación en **Educación de las relaciones etno-raciales: la experiencia de una escuela pública de Santa Catarina** tiene como objetivo comprender el proceso de aplicación de la Ley n° 10.639/03 en una escuela secundaria pública situada en Florianópolis, SC. Este trabajo discute la democratización de la educación y la promoción de la igualdad racial en la escuela con la Ley n° 10.639/03; contextualiza el campo de la investigación, el posicionamiento de la dinámica de la escuela, los sujetos, las estrategias para la movilización y la acción en la aplicación de la Ley. La investigación de campo, con aporte bibliográfico, documental y empírico se ha desarrollado en la perspectiva cualitativa, a través de la observación y entrevistas con las educadoras y monitores de una acción educativa de relaciones etno-racial (ERER). Para el análisis del proceso de aplicación de la Ley n° 10.639/03, en el contexto escolar, se investigaron las representaciones de los educadores sobre las relaciones raciales en la escuela y en la sociedad, la discriminación racial manifestada en la escuela, el conocimiento y las representaciones de los educadores sobre la ley investigada, el Proyecto Político Pedagógico (PPP), el plan de estudios, la formación inicial y permanente del personal docente, material didáctico, la enseñanza, la resistencia de los educadores y, por fin, se investigó las oportunidades y desafíos para la aplicación de la Ley. Se consideró, por último, que la falta de políticas públicas comprometidas con la ERER, las condiciones de trabajo y la inseguridad laboral de esta escuela pública, expresada en la ausencia de material didáctico, en la ausencia de formación continua, entre otros, combinados con la resistencia de parte de los educadores y estudiantes, aparecen como los mayores obstáculos para la aplicación de la Ley. Por lo tanto, no se trata, frente a estos desafíos, desasistir las tensiones que ya se colocaron en las escuelas en relación a las relaciones de conocimiento y carrera que permeaban el desarrollo del currículo. La experiencia con la ERER de la escuela investigada expresa la movilización de acciones curriculares significativas, aunque el proceso de aplicación no esté todo arreglado, logrando en una dinámica de avances y retrocesos.

Palabras clave: Currículum Escolar, Relaciones Raciales-Étnicas, la Acción Afirmativa, la Escuela Secundaria, la Ley n° 10.639/03.

**LISTA DE GRÁFICOS**

Gráfico 1: Taxa de analfabetismo na população de 15 anos ou mais (1940-2000)	28
Gráfico 2: Pertencimento racial dos alunos do Projeto Odara	256





**LISTA DE TABELAS**

Tabela 1: IDEB 2005, 2007, 2009 e Projeções para o BRASIL	51
Tabela 2: Alunos por série e turno	95
Tabela 3: Professores por situação de atuação	96
Tabela 4: Profissionais da equipe técnico - pedagógica	96
Tabela 5: Profissionais da equipe técnico - administrativa	97
Tabela 6: Dependências da escola e estado de conservação	98
Tabela 7: Cronologia das entrevistas	103
Tabela 8: Educadoras entrevistadas, formação, tempo de atuação	107
Tabela 9: Composição salarial dos professores do ensino médio da rede pública estadual de Santa Catarina	131



**LISTA DE IMAGENS**

Figura 1: Obra do artista Rubem Valentim	192
Figura 2: Obra da artista Tarsila do Amaral	204
Figura 3: Logo do Projeto Odara	254



**LISTA DE FOTOS**

Foto 1: Mural da IV Semana da Consciência Negra	251
Foto 2: Mural “Alguns Movimentos de Resistência Negra no Brasil”	251
Foto 3: Contextualização do artista Rubem Valentim	252
Foto 4: Encenação na Feira Multicultural	262
Foto 5: Apresentação de trabalho na Feira Multicultural	263



## LISTA DE SIGLAS

ABPN	Associação Brasileira de Pesquisadores(as) Negros(as)
ACAFE	Associação Catarinense das Fundações Educacionais
ACT	Admitido em Caráter Temporário
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
APP	Associação de Pais e Professores
CADARA	Comissão Técnica Nacional de Diversidade para Assuntos Relacionados à Educação dos Afro-Brasileiros
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEE	Conselho Estadual de Educação
CEERT	Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades
CEFET-SC	Centro Federal de Educação Tecnológica de Santa Catarina
CNE	Conselho Nacional de Educação
CP	Conselho Pleno
CTC	Conselho Técnico Científico
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
EEB	Escola de Educação Básica
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ERER	Educação das Relações Étnico-Raciais
FESC	Fundação Educacional de Santa Catarina
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IF-SC	Instituto Federal de Santa Catarina
IHGB	Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação

NEN	Núcleo de Estudos Negros
NEAB	Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros
ONU	Organização das Nações Unidas
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PNLEM	Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio
PPP	Projeto Político Pedagógico
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SEB	Secretaria de Educação Básica
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SED	Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina
SEPPIR	Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
SPM	Secretaria de Políticas para as Mulheres
SESU	Secretaria de Educação Superior
UDESC	Universidade do Estado de Santa Catarina
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UnB	Universidade de Brasília
UNIAFRO	Programa de Ações Afirmativas para a População Negra nas Instituições Federais e Estaduais de Educação Superior
UNIFEM	Fundo de Desenvolvimento das Nações Unidas para a Mulher
UNISUL	Universidade do Sul de Santa Catarina



## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO</b>	<b>27</b>
<b>2. A LEI Nº 10.639/03 E O DESAFIO DE DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA</b>	<b>41</b>
2.1 BREVE HISTÓRICO DA CONSTITUIÇÃO DA EXCLUSÃO EDUCACIONAL DOS NEGROS NO BRASIL	41
2.2 A PROMOÇÃO DA IGUALDADE RACIAL	61
2.3 LEI Nº 10.639/03, ANUNCIANDO UMA POLÍTICA DE PROMOÇÃO DA IGUALDADE RACIAL	66
2.4 A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO AMBIENTE ESCOLAR	74
<b>3. UMA ESCOLA DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE ENSINO: CONTEXTO PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS</b>	<b>87</b>
3.1 UMA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO, PÚBLICA E ESTADUAL	87
3.1.1 Histórico da escola	87
3.1.2 O Projeto Político-Pedagógico	89
3.1.3 Os alunos	94
3.1.4 Professores, equipe técnico-pedagógica e funcionários	96
3.1.5 A Estrutura física	98
3.2 O PROCESSO DE PESQUISA EM UMA DINÂMICA ESCOLAR DE EDUCAÇÃO	100
3.2.1 O papel social da escola, educadores, da família: algumas percepções	108
3.2.2 Os educadores e o Projeto Político-Pedagógico	124
3.2.3 Condições materiais e pedagógicas para a organização do trabalho	125
3.2.4 Currículo na escola: desafios para o seu desenvolvimento	141
<b>4. O PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DA LEI Nº 10.639/03</b>	<b>149</b>
4.1 RELAÇÕES RACIAIS NA SOCIEDADE E NA ESCOLA	149
4.1.1 Pertencimento racial e suas implicações	160
4.2 DISCRIMINAÇÃO RACIAL NAS RELAÇÕES ESCOLARES	175
4.3 A LEI Nº 10.639/03: CONHECIMENTOS E	

REPRESENTAÇÕES DAS EDUCADORAS	199
4.4 A DINÂMICA DE IMPLEMENTAÇÃO DA LEI Nº 10.639/03 NA ESCOLA	207
4.4.1 Grupo de Estudos Étnico-Racial: igualdade para todos	239
4.4.2 Semana da Consciência Negra	249
4.4.3 Projeto Odara	254
4.4.4 A Feira Multicultural	261
4.5 IMPLEMENTAÇÃO DA LEI: POSSIBILIDADES E DESAFIOS	266
<b>5. CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>279</b>
<b>6. REFERÊNCIAS</b>	<b>287</b>
<b>7. ANEXOS</b>	<b>303</b>

## 1. INTRODUÇÃO

*O racismo não implica apenas a exclusão de uma raça por outra – ele sempre pressupõe que a exclusão se faz para fins de dominação.*

Steve Biko<sup>1</sup>

Por muito tempo no Brasil, sustentou-se, e ainda se sustenta, um discurso de que não existe discriminação étnico-racial na nossa sociedade e, por conseguinte, nas escolas. Porém, diversas pesquisas realizadas por instituições conceituadas demonstram que ele existe de forma velada. Basta analisar as práticas sociais e escolares e os dados estatísticos, que se constata, de maneira objetiva, a exclusão da parcela da população afrodescendente. É a perpetuação do “mito da democracia racial”.

Embora os negros sejam praticamente 50% da população brasileira, nas diversas instâncias da sociedade, eles não se veem representados seja na mídia, na política ou no currículo escolar. Yasmin Poltronieri Neves observa que:

Segundo dados estatísticos, os negros formam quase metade da população brasileira. Participaram efetivamente na construção da riqueza deste país e continuam contribuindo para a sua geração. No entanto, não encontramos sua representação nos mais variados segmentos da sociedade brasileira. Na escola não é diferente. Temos um currículo totalmente voltado para uma concepção de mundo “eurocêntrica”, desvinculada de nossa realidade, constituindo-se numa verdadeira camisa de força para os afro-brasileiros (2000, p.26).

De acordo com dados da Pesquisa Nacional por Domicílios – PNAD 2007, a proporção de negros em relação à população total, entre os anos de 1993 e 2007, aumentou de 45,1% para 49,8%. Esses dados

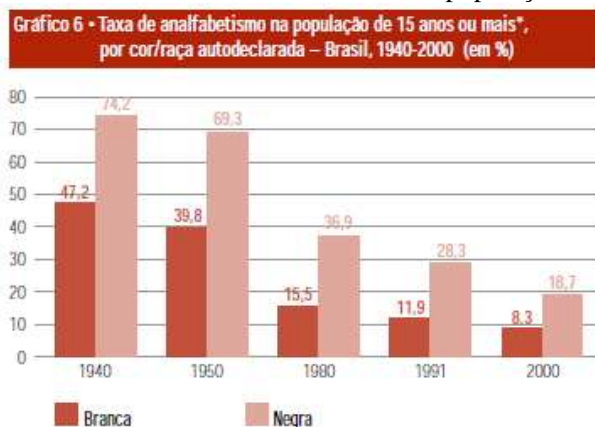
---

<sup>1</sup> Citação retirada do texto *A Consciência Negra e uma Verdadeira Humanidade*, de Steve Biko, Disponível em: <http://futraco.wikispaces.com/file/view/ConscienciaNegrabuscaverdadeirahumanidade.pdf>  
Acesso em: 06/09/2010.

foram analisados<sup>2</sup> e se chegou à conclusão de que o aumento não foi causado por uma maior taxa de natalidade, mas em função da maior identificação da população preta e parda, visto que o aumento ocorreu em todas as faixas etárias. Este dado pode já ser um reflexo das ações em prol da valorização da cultura e do pertencimento racial negro.

As diferenças nos níveis de escolaridade e de pobreza entre brancos e negros são dados relevantes a serem considerados e acabam demonstrando, também, as diferentes possibilidades de acesso a bens econômicos e culturais. O gráfico do *Relatório de Desenvolvimento Humano Brasil 2005: racismo, pobreza e violência*, do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) revela que, embora a taxa de analfabetismo no país tenha diminuído ao longo dos anos, a desigualdade entre brancos e negros se mantém.

Gráfico 1: Taxa de analfabetismo da população<sup>3</sup>



\*No ano de 1940 a população de referência considera todas as pessoas com 10 anos ou mais de idade, para os demais anos, 15 anos ou mais de idade.

Fontes: Dados de 1940 e 1950, Observatório AfroBrasileiro; 1980-2000, *Atlas Racial Brasileiro*, a partir de dados do IBGE, Censos Demográficos 1980, 1991 e 2000.

Fonte: Relatório de Desenvolvimento Humano Brasil, 2005.

Em 1940, a taxa de analfabetismo para brancos com mais de 10 anos de idade era de 47,2%, enquanto que, para os negros, era de 74,2%.

<sup>2</sup> O estudo foi realizado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), em parceria com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a Secretaria de Políticas para as Mulheres (SPM) e o Fundo de Desenvolvimento das Nações Unidas para a Mulher (UNIFEM).

<sup>3</sup> Gráfico extraído do Relatório de Desenvolvimento Humano Brasil 2005: racismo, pobreza e violência, PNUD, p. 67.

Em 2000, as taxas de analfabetismo diminuem muito, mas a desigualdade percentual aumenta, com 8,3% para brancos com mais de 15 anos e 18,7% para negros nesta faixa etária.

Em relação à média de anos de estudo, o relatório aponta que, em 1960, na população com mais de 25 anos, a média de anos de estudo era de 2,7 anos para brancos e 1 ano para negros. Em 2000, a média é de 6,7 anos de estudo entre os brancos, e 4,7 anos entre os negros, correspondente ao ensino fundamental incompleto, etapa considerada como obrigatória, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN.

Com a expansão do ensino fundamental, houve um aumento muito significativo no acesso ao ensino pelos diversos segmentos da população brasileira. Em 1992, das crianças e adolescentes negros entre 7 e 14 anos, 82,9% frequentavam a escola, passando para 96,4% em 2003. Entre crianças e adolescentes brancos, essa taxa evoluiu de 91,3% para 98,1%. Embora o acesso entre brancos e negros tenha praticamente se equiparado nesta faixa etária, o desafio agora é o da permanência e a eliminação da exclusão no interior do sistema educacional.

No ensino médio, o percentual de jovens brancos de 15 a 17 anos na escola aumentou de 60% em 1991, para 80,6% em 2000. Entre os jovens negros nesta faixa etária, o percentual era de 50,8%, passando para 74,9%. Em 2000, entre a população com mais de 20 anos com ensino médio completo, a representatividade era a seguinte, 26,1% das mulheres brancas e 23,6% dos homens brancos; para os negros, o percentual era de 16,5% para mulheres e 13,2% para homens.

Em relação ao ensino superior, os dados são ainda mais alarmantes. Em 1960, 1,8% de brancos com mais de 30 anos haviam concluído o ensino superior, (3% dos homens e 0,49% das mulheres). Entre os negros o percentual era de 0,13%, (0,21% de homens e 0,04% de mulheres). Em 2000, o percentual de brancos com nível superior aumenta significativamente, para 11,8%, (11,6% de homens e 12% de mulheres). Para os negros, esse percentual evoluiu para 2,9%, (3,1% de mulheres e 2,7% de homens) demonstrando que, quanto mais elevado o nível de escolaridade, maior é a disparidade entre negros e brancos. Todos esses dados apontam a necessidade de políticas diferenciadas para atender essa parcela da população socialmente mais desfavorecida.

Embora esses dados comprovem a existência de diferenças de possibilidades e oportunidades entre negros e brancos, tanto na sociedade quanto no sistema educacional, naturalizou-se um discurso de

negação da discriminação racial. Discurso esse difícil de ser desconstruído. De acordo com Munanga:

Embora concordemos que a educação tanto familiar como escolar possa fortemente contribuir nesse combate, devemos aceitar que ninguém dispõe de fórmulas educativas prontas a aplicar na busca de soluções eficazes e duradouras contra os males causados pelo racismo na nossa sociedade. A primeira atitude corajosa que devemos tomar é a confissão de que nossa sociedade, a despeito das diferenças com outras sociedades ideologicamente apontadas como as mais racistas (por exemplo, Estados Unidos e África do Sul), é também racista (MUNANGA, 2005, p. 18).

Em nosso campo de atuação/intervenção social, a educação, interessa sobremaneira interrogar: onde e com quem aprendemos a ser racistas? E por quê? De acordo com Gomes:

Aprendemos tudo isso na sociedade: família, escola, círculo de amizades, relacionamentos afetivos, trabalho, entre outros. A questão mais séria é: por que aprendemos a ver o outro e, nesse caso o negro, como inferior devido a sua aparência e/ou atributos físicos da sua origem africana? A resposta é: porque vivemos num país com uma estrutura racista onde a cor da pele de uma pessoa infelizmente é mais determinante para o seu destino social do que o seu caráter, a sua história, a sua trajetória. Além disso, porque o histórico da escravidão ainda afeta negativamente a vida, a trajetória e inserção social dos descendentes de africanos em nosso país (GOMES, 2005a, p. 46).

Há, no Brasil, um movimento para esse reconhecimento mas, é preciso ir para além do reconhecimento, é necessário desconstruir a cultura da discriminação, implantar políticas públicas voltadas à inclusão social e racial desta população historicamente excluída.

Como consequência desse movimento nacional em torno do reconhecimento do racismo no Brasil protagonizado por distintos agentes sociais, mas, certamente, tendo à frente o movimento social negro, e em um contexto internacional de articulações pelos direitos civis desse segmento da população, e de discussões em torno do papel

da escola, é aprovada em 2003, a Lei nº 10.639 que altera artigos da Lei de Diretrizes e Bases – LDBEN, Lei nº 9394/96, incluindo no currículo oficial da rede de ensino, a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. Além desta Lei, em 2004, o Conselho Nacional de Educação instituiu as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana*, Parecer CNE/CP nº 03.

Os estudos que dimensionam o contexto de emergência de políticas de reconhecimento, reparação e inclusão como a definição de medidas pela promoção da igualdade substantiva para todos os indivíduos reiteram a importância da mobilização política e cultural dos negros organizados no Brasil, e apontam, como marco, a participação na Conferência de Durban, na África em 2001.

Os dados levantados demonstram a necessidade de mudanças na sociedade brasileira e na educação escolar e nos instigam a pesquisar as dinâmicas que engendram a perpetuação ou a desconstrução de mecanismos que promovem a desigualdade.

Em minha trajetória, mesmo tendo consciência que a discriminação racial existia, nunca tinha pensado em estudar ou discutir teoricamente esse tema principalmente no âmbito da educação escolar. Com a participação no evento *Educar o Brasil com Raça: construindo a pedagogia multirracial e popular*, realizado pelo Núcleo de Estudos Negros – NEN, com recursos do governo federal no ano de 2004, tive meu primeiro contato com a Lei nº 10.639/03 e com a temática da educação das relações étnico-raciais. A partir dele, dediquei-me a pesquisar o tema e a planejar ações de implementação da referida Lei no âmbito da Gerência de Educação da Grande Florianópolis, onde atuava como consultora educacional conjuntamente com a Integradora do Ensino Fundamental.

A Gerência de Educação é o órgão do Estado responsável pela educação pública estadual dos 13 municípios da Grande Florianópolis no qual atuei entre o ano de 2004 a 2008 na equipe técnico-pedagógica<sup>4</sup>. No ano de 2005, criamos o Grupo de Estudos Afrodescendentes composto por professores da rede pública estadual que se reunia mensalmente para aprofundar estudos e discutir a implementação da Lei nº 10.639/03 nas escolas públicas estaduais do âmbito desta Gerência de Educação.

---

<sup>4</sup> Afastei-me deste órgão, com licença sem remuneração, nos anos de 2009 e 2010 para cursar pós-graduação em educação em nível de mestrado.

Com este grupo realizamos, em 2005, a primeira Afro-Mostra: “I Mostra da Consciência Negra e Cultura Afrodescendente: 310 anos de Zumbi”, evento reeditado em 2006, 2007 e 2008. Nesses eventos, os educadores socializaram os trabalhos desenvolvidos durante o ano letivo através de esculturas, painéis e apresentações culturais das escolas em que atuavam.

Outros eventos, estes descentralizados, aconteciam nas escolas e os eventos centralizados eram realizados em espaços frequentados pelo público em geral. Buscamos, também, a divulgação dos eventos na mídia, procurando, assim, promover e valorizar a história e cultura afrodescendente.

No desenvolvimento do trabalho na Gerência, percebi os entraves que se colocavam para construir a implementação da política curricular implicada na Lei nº 10.639/03, como por exemplo, a falta de materiais pedagógicos e a inexistência de recursos financeiros para adquiri-los; a cultura escolar e nesta a (construída) resistência de alguns educadores em relação à temática, por não a considerarem relevante ou, como não sendo do âmbito da escola, bem como a ausência de recursos para promover a formação continuada dos professores.

A formação continuada dos educadores tem se configurado como uma importante reivindicação na carreira docente, porém, na rede estadual de Santa Catarina, ainda há uma carência de investimentos neste aspecto. No âmbito da implementação da Lei, essa formação teria como objetivo fundamental e subsidiar o trabalho dos educadores, propondo estratégias de intervenção nas práticas pedagógicas com o intuito de eliminar as práticas preconceituosas e discriminatórias presentes no ambiente escolar. E assim, inscrever na agenda e nas disposições de ação, os saberes, os fundamentos pedagógicos ancorados no reconhecimento do racismo e de suas implicações na dinâmica curricular em todas as suas dimensões. Como afirma Nilma Lino Gomes:

Ainda encontramos muitos(as) educadores(as) que pensam que discutir sobre relações raciais não é tarefa da educação. É um dever dos militantes políticos, dos sociólogos e antropólogos. Tal argumento demonstra uma total incompreensão sobre a formação histórica e cultural da sociedade brasileira [...] Demonstra, também, a crença de que a função da escola está reduzida à transmissão dos conteúdos historicamente acumulados, como se estes pudessem ser trabalhados de maneira



desvinculada da realidade social brasileira (GOMES, 2005b, p. 146).

Desta experiência profissional, emerge meu projeto de pesquisa para o Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação/UFSC. Penso que temos muito a avançar na pesquisa da Educação das Relações Étnico-Raciais, visto que, mesmo o problema não sendo novo, é um tema que ainda está em processo de legitimação, pois que pouco pesquisado e estudado na Academia. Para Bourdieu:

A hierarquia dos objetos legítimos, legitimáveis ou indignos é uma das mediações através das quais se impõe a *censura* específica de um campo determinado que, no caso de um campo cuja independência está mal afirmada com relação às demandas da classe dominante, pode ser ela própria a máscara de uma censura puramente política. A definição dominante das coisas boas de se dizer e dos temas dignos de interesse é um dos mecanismos ideológicos que fazem com que coisas também muito boas de se dizer não sejam ditas e com que temas não menos dignos de interesse não interessem a ninguém, ou só possam ser tratados de modo envergonhado ou vicioso (BOURDIEU, 1998a, p. 35).

Para os pesquisadores do LAESER, Paixão, Souza e Carvano (2004) a inclusão do quesito raça/cor na produção de indicadores sócio-demográficos é recente, observada com mais intensidade a partir da década de 1990. Na Academia ressaltam a ausência de pesquisadores/as negros/as e o desconforto que o tema gera, resultando em poucos núcleos de estudos das relações raciais nas universidades brasileiras.

Pode-se dizer que um dos maiores crimes cometidos pelo Estado e pela academia brasileira contra a população negra no Brasil, ao longo do século XX, residiu na recusa da produção da informação sobre o quadro das desigualdades raciais. Assim, na falta de dados estatísticos sobre tal realidade, e apoiada por amplos setores da elite social e racial dominante, a argumentação de que viveríamos em um paraíso racial, terminava recebendo o caráter de uma ideologia incontestada. Com isso ficava legitimado o absoluto descaso do poder público para com o destino dos

descendentes dos antigos escravos e a perpetuação do gritante cenário das disparidades raciais (PAIXÃO; SOUZAS; CARVANO, 2004, p. 86).

Para Minayo (2007), sempre existiu a preocupação do homem com o conhecimento da realidade e “A ciência é apenas uma forma de expressão dessa busca, não exclusiva, não conclusiva, não definitiva” (p. 9). É partindo deste pressuposto que me dediquei a esta pesquisa. Não busquei respostas definitivas, mas, sim, respostas que poderão ser provisórias, já que a análise se deu em uma escola, por um período determinado, e se aspira que a escola esteja sempre num processo dinâmico em constantes transformações. O objetivo foi conhecer a realidade da escola, as relações que ali se estabeleceram e as ações que foram desenvolvidas para a implementação da referida Lei.

Para investigar a implementação da Lei nº 10.639/03, foi elencado como *locus* de análise uma escola da rede pública estadual de ensino médio da região da grande Florianópolis, SC, para desvelar e registrar esta realidade, sistematizando conhecimentos e analisando as estratégias de mobilização da escola em relação à educação das relações étnico-raciais em contexto de escolarização.

É importante ressaltar que, no ensino médio, se sente mais fortemente do que no ensino fundamental, a ausência dos alunos negros, um dado relevante, que corrobora para a escolha desta etapa de ensino.

No âmbito educacional, torna-se relevante o estudo sobre a Lei nº 10.639/03, como uma política pública que se propõe a re-significar o processo educativo nas escolas brasileiras, investigando o processo de sua implementação. Para investigarmos tal realidade, pontuam-se algumas **questões de referência**:

- Como está o processo de implementação da Lei nº 10.639/03 na escola da rede pública estadual de ensino médio da grande Florianópolis (SC), foco do estudo?
- De que forma as propostas curriculares relacionadas articuladas com a Lei são introduzidas e efetivadas no ambiente escolar?
- Quais conhecimentos e representações os educadores possuem das questões relacionadas com a referida Lei? Que significados atribuem a elas?
- Quais estratégias pedagógicas são tecidas pela equipe pedagógica e professores, visando à intervenção no cotidiano escolar para a inclusão étnico-racial na escola?
- Que ações têm sido realizadas pelo poder público para a implementação da Lei nº 10.639/03?

- Como os(as) professores(as) e equipe pedagógica apreendem o processo de implementação da Lei na escola?

Com a orientação destas questões, objetiva-se compor um quadro da dinâmica escolar que permita a análise das possibilidades e desafios na implementação da Lei no contexto da escola. Trata-se, portanto, de avaliar em que medida avançou a Lei no seu objetivo de promover a Educação das Relações Étnico-Raciais, afinal, tão necessárias contemporaneamente. Pois que “Nada pode ser intelectualmente um problema se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática” (MINAYO, 2007, p. 16).

Para fins deste estudo, elencamos algumas **hipóteses** que foram confrontadas com os dados coletados e as análises realizadas:

- A lógica de funcionamento fragmentado da organização pedagógica da escola que ainda se mantém na atualidade se coloca como um entrave a ser reconhecido e confrontado para a implementação da Lei nº 10.639/03;
- A Educação das Relações Raciais é uma finalidade que encontra obstáculos diversos na dinâmica curricular atual para ser incorporada nas práticas pedagógicas e no cotidiano escolar;
- Os meios pedagógicos e os cursos de formação de educadores oferecidos pelo poder público são insuficientes ou inexistentes para contemplar as demandas da Lei nº 10.639/03;
- Embora haja dificuldades econômicas, político-culturais e pedagógicas para a implementação, há uma dinâmica escolar que mobiliza grandes esforços, demarcando a existência da lei e a necessidade de efetivá-la, demonstrando a sua potencialidade na transformação do currículo escolar e na construção de novos significados em torno das relações raciais na escola.

O **objetivo geral** desta pesquisa foi investigar a implementação da Lei nº 10.639/03 em uma escola da rede pública estadual do município de Florianópolis. Como **objetivos específicos**, tem-se: identificar aspectos da percepção sobre as relações étnico-raciais no ambiente escolar e suas manifestações, pelos educadores e gestores; apreender os mecanismos de mobilização escolares (internos e externos) para a implementação da Lei nº 10.639/03; identificar estratégias de planejamento pedagógico da escola para a implementação da Lei nº 10.639/03.

Quanto à **metodologia** utilizada, a presente pesquisa é de caráter qualitativo, com aporte bibliográfico, documental e empírico. A escolha

pela pesquisa qualitativa foi para possibilitar a apreensão do significado da Lei nº 10.639/03 e da mobilização ou desmobilização em torno da sua implementação para os sujeitos da comunidade escolar.

Minayo (2007) alerta que, na pesquisa em Ciências Sociais, existe uma identidade entre sujeito e objeto. São seres humanos que fazem pesquisa com outros seres humanos, com suas semelhanças e diferenças, “Numa ciência, onde o observador é da mesma natureza que o objeto, e o observador é, ele próprio, uma parte de sua observação” (LÉVY-STRAUSS apud MINAYO, 2007, p. 13). O que constitui aspecto imprescindível, também, na pesquisa em Educação e, neste caso mais especificamente, na pesquisa direta com seres humanos no contexto educacional.

Para a autora, também é importante ressaltar que não existe ciência neutra, que a visão de mundo do pesquisador e do campo de estudos está implicada em todo o processo, da escolha do objeto aos resultados. Ressalta-se aqui que, na área da educação, na escolha do objeto, no desenvolvimento e nos resultados, é possível observar a escolha política do pesquisador. A educação tem implicações com questões históricas, sociais e econômicas; é um campo de disputa.

Ainda nesta ótica, para Minayo (2007), a abordagem teórica e o caminho metodológico devem estar em consonância, pois são imprescindíveis um ao outro. Alerta que a supervalorização de um e o desmerecimento de outro pode vir a trazer consequências negativas para os resultados da pesquisa. Pode haver tanto uma análise superficial dos dados, na ausência de um bom aporte teórico, como conclusões ilusórias, sem o devido aporte empírico, na falta de uma metodologia consistente. Mas, para além da teoria e da técnica, ainda se tem que contar com a criatividade do pesquisador para trilhar novos caminhos, lidar com situações que não foram previstas, encontrar soluções inusitadas. É a criatividade que tornará o trabalho personalizado e original.

A pesquisa qualitativa, em sua visão, responde a questões muito particulares e trabalha com um universo de significados, crenças, valores atitudes, etc., pois que o ser humano não apenas age, mas reflete sobre suas ações. Nessa ação, de refletir e dar significados a elas, é que temos um objeto muito específico de investigação. Para a autora: “O universo da produção humana que pode ser resumido no mundo das relações, das representações e da intencionalidade e é o objeto da pesquisa qualitativa dificilmente pode ser traduzido em números e indicadores quantitativos” (idem, 2007, p. 21).

A escolha por um estudo qualitativo se deu pela natureza do objeto a ser investigado que busca não apenas o fato em si, mas os significados e os processos que o geraram. A pesquisa teve orientação na perspectiva de estudo de caso que, para André (2005), deve observar:

Para Yin (2001) deve-se dar preferência ao estudo de caso quando: (1) as perguntas da pesquisa forem do tipo “como” e “por que”; (2) quando o pesquisador tiver pouco controle sobre aquilo que acontece ou que pode acontecer; e (3) quando o foco de interesse for um fenômeno contemporâneo que esteja ocorrendo numa situação de vida real (ANDRÉ, 2005, p. 30).

Segundo Franco (1994), tem aumentado o interesse pela metodologia do Estudo de Caso para o desenvolvimento de pesquisas, por estar inserida numa concepção crítica da realidade, levando em conta o processo, as situações e a possibilidade de transformação destas. E por, epistemologicamente, revelar uma ruptura com a concepção positivista de realizar pesquisa.

Sobre a abrangência do método, considera-se que mesmo que a pesquisa tenha sido realizada em uma instituição, a expectativa era de que este trabalho viesse a mostrar algumas fragilidades na implantação da Lei nº 10.639/03 na relação entre a escola e poder público, dessa forma refletindo aspectos da rede pública estadual de ensino.

O estudo de caso pretende retratar uma configuração que, embora particular, funcione apenas como ponto de partida para uma análise que busque o estabelecimento de relações sociais mais amplas de um determinado objeto de estudo. [...] E aqui nos apoiamos em Florestan Fernandes que converge na defesa das possibilidades de generalização dos resultados do estudo de caso, mediante o desvendamento das mediações que estruturam a totalidade concreta (FRANCO, 1994, p. 155-157).

**A escolha da escola** levou em conta os seguintes critérios: pertencer à Gerência de Educação da Grande Florianópolis, SC; ter a presença de professor(a) que participasse do Grupo de Estudos Afrodescendentes promovido pela Gerência de Educação; estar mobilizada para a implementação da Lei; ter gestor(a) atuante e mobilizado(a) para a implementação da Lei; que possuísse um processo

diferenciado e significativo em relação às outras escolas que também realizam esforços na implementação da referida Lei.

A escola selecionada foi uma escola pública estadual de Ensino Médio, do município de Florianópolis, que embora esteja localizada num bairro de classe média, atende a alunos das classes populares para aonde, inclusive, muitos se deslocam de bairros mais periféricos que não possuem escolas com esta etapa de ensino. É uma unidade que, desde 2006, tem empreendido esforços na implementação da Lei nº 10.639/03 com apoio da equipe gestora.

Para realizar o trabalho de pesquisa, o trabalho de campo consistiu em coleta de documentos e dados, na observação e na entrevista, estas semi-estruturadas.

O trabalho do pesquisador é como o trabalho de um artesão que vai tecendo os fios, com cuidado e sensibilidade, para compor as texturas, as cores, e compor um artefato que é diferente de todos os outros, é único, original. É um trabalho em que os fios são os dados coletados, as situações observadas, as falas ditas que ao serem entrelaçados, vão compondo um tecido de significados do cotidiano da escola. E, ao término da pesquisa, tem-se um trabalho totalmente artesanal, original, e, portanto, diferente de todos os outros, pois que, implicado na objetividade/subjetividade do pesquisador e dos sujeitos que escolheram os fios, as cores, as texturas que utilizariam das que dispunham, para compor essa obra.

O Mestrado também se apresenta como um processo de aprendizagem do ofício do pesquisador e, para além da dissertação, ou como pressuposta a ela, há o aprender a pesquisar, ou seja, a formação do pesquisador. E como é um processo novo de aprendizagem, falta à experiência e se torna necessário ler muito sobre metodologia de pesquisa. Envolve a busca por este conhecimento específico, pois que a pesquisa em educação envolve relações humanas num ambiente que geralmente possui conflitos.

Sendo assim, o presente trabalho está organizado em três capítulos. O **primeiro capítulo** “A Lei nº 10.639/03 e o desafio de democratização da educação brasileira” tratará sobre o desafio de democratizar a educação na atualidade com a inclusão étnico-racial na escola, a partir da aprovação da Lei nº 10.639/03 e suas implicações para o contexto escolar.

O **segundo capítulo** “Uma Escola da Rede Pública Estadual de Ensino: contexto para a educação das relações étnico-raciais ” aborda a contextualização do campo de pesquisa, seus educadores e alunos, sua estrutura física e pedagógica, as condições de trabalho, o PPP, o

currículo e as representações dos educadores sobre a educação e o ensino.

O **terceiro capítulo** “O processo de implementação da Lei nº 10.639/03”, aborda o processo de implementação da lei na escola, os conhecimentos e as representações dos professores sobre a lei, as ações que foram empreendidas, assim como os entraves para a sua implementação, tais como a ausência de formação continuada para os educadores à falta de materiais didático-pedagógicos e a resistência de alunos e educadores ao processo. Este capítulo ressalta, também, as responsabilidades do poder público e as possibilidades e desafios que se configuram para a escola a partir da aprovação da Lei nº 10.639/03.

Entende-se que não se pode mudar o passado, mas reinterpretá-lo, refletindo sobre o nosso presente e planejando outro futuro. Como este é um país racista, mas que não se admite como tal, faz-se necessário esse processo de conscientização, para conseguirmos legitimar a implantação da Lei, posto que muitos educadores e instituições escolares não se percebem como portadores ou perpetuadores de ideologias racistas.





## 2. A LEI Nº 10.639/03 E O DESAFIO DE DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

*Educação (...) refere-se ao processo de “construir a própria vida”, que se desenvolve em relações entre gerações, gêneros, grupos raciais e sociais, com intenção de transmitir visão de mundo, repassar conhecimento, comunicar experiências.*

Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva<sup>5</sup>

### 2.1 BREVE HISTÓRICO DA CONSTITUIÇÃO DA EXCLUSÃO EDUCACIONAL DOS NEGROS NO BRASIL

O período do **Brasil**, como um território sócio-político, econômico e cultural numa condição de **Colônia**, foi marcado pela educação jesuítica, pois não existia outra instituição educativa oficial, assim “a igreja foi o único movimento educativo no Brasil até ao final do século XVIII, representado por todas as organizações religiosas do Clero Secular e do Clero Regular, que possuíam casas no Brasil” (LEITE apud FERREIRA JR. & BITTAR, 1999, p. 478).

Para Ferreira Jr. e Bittar (1999), as crianças negras, assim como as crianças brancas e indígenas, frequentaram os colégios jesuíticos, aspecto pouco estudado e registrado pela história da educação brasileira no período colonial. Tradicionalmente, é registrada a presença de crianças brancas, indígenas, mamelucas e mulatas, mas não negras (classificação dos autores). Os jesuítas possuíam o monopólio educacional na Colônia de 1549 a 1759, quando expulsos pelo Marquês de Pombal, perfazendo 210 anos de poderio.

Evidentemente, a educação de crianças negras no Brasil Colonial foi um fenômeno residual. Constituiu-se uma exceção da regra geral que caracteriza os grandes traços explicativos da história da educação do período em tela, ou seja, a exclusão da ampla maioria do povo brasileiro. Entretanto, mesmo tendo se constituído uma exceção, merece registro (FERREIRA JR. & BITTAR, 1999, p. 473).

---

<sup>5</sup> Fonte: MEC/SECAD, 2006, pág. 79.

As crianças negras que frequentaram os colégios jesuítas eram filhos dos escravos que trabalhavam nas fazendas de propriedade da Companhia de Jesus, nos séculos XVII e XVIII (FERREIRA JR. & BITTAR, 1999).

Para as crianças negras, a educação jesuítica se configurava em dupla violência: física e simbólica. Física, pois que estava sob o jugo da escravidão que envolvia os castigos, trabalho forçados etc. e simbólica, através do processo de aculturação gerado pela visão cristã de mundo, com a conversão dos gentios ao cristianismo (FERREIRA JR. & BITTAR, 1999).

No período do **Brasil Império**, a precariedade das condições de vida da população da então Colônia de Portugal e a continuidade da mesma linha política após a independência eram uma realidade. Bethell (2001), assim, apresenta as condições educacionais à época da independência do Brasil em 1822:

As condições de saúde eram precárias e a expectativa de vida, muito baixa. O nível geral de educação era também bastante baixo. A educação nunca tinha sido prioridade da política colonial portuguesa. Ainda em 1872, quando tiveram início as primeiras estimativas oficiais, apenas um quinto da população livre era alfabetizado (BETHELL, 2001, p. 695).

Na primeira Assembleia Constituinte, em 1823, houve uma primeira tentativa de legislar sobre a educação pública, em nível elementar. Foi proposto, através de um decreto, um concurso para eleger o melhor projeto de educação da mocidade brasileira. Dentre os projetos apresentados, nenhum foi aprovado na íntegra e entre análises, discussões e emendas o projeto se perdeu e nenhuma lei foi redigida. O único dispositivo legal para a instrução primária foi uma lei que ampliava as possibilidades da educação privada sem necessidade de autorização prévia, resultando na criação de inúmeras escolas particulares.

Apenas o projeto de criação das universidades, apesar de todos os conflitos em torno da sua localização, foi sancionado com as emendas aprovadas. Em seguida, foi dissolvida a Assembleia, sem se ter conseguido propor diretrizes fundamentais para a educação nacional, ficando a educação básica relegada à iniciativa privada (CHIZZOTTI, 1996).

Apareceu já na Constituinte a idéia de um povo inferior, que precisava ser educado para as conquistas liberais. Pois, apesar dessa concepção, a elite, as classes dominantes, nunca empreenderam um esforço sério e decisivo para educá-lo e desenvolvê-lo. Preferiram sempre outro remédio: declará-lo incapaz, tutelá-lo e não ensinar-lhe pela prática o significado das liberdades democráticas. A obediência ou a aniquilação de seus direitos foi sempre uma contradição essencial imposta ao povo brasileiro, já desde a Constituinte. A dependência colonial, ou a ligação de caráter colonial das forças dominadoras, conduziu sempre ao absolutismo (RODRIGUES, 1974, p. 18).

Esse descaso com o ensino básico foi expresso na Constituição de 1824, outorgada por Dom Pedro I, Imperador Constitucional e Defensor Perpétuo do Brasil, onde consta no artigo 32, apenas: “a instrução primária é gratuita a todos os cidadãos” e no artigo 33, sobre os colégios e universidades, “onde serão ensinados os elementos das Ciências, Belas Letras e Artes”. Para Chizzotti (1996), a gratuidade universal à educação primária, foi inserida no texto como um reconhecimento formal de um direito subjetivo dos cidadãos e não como uma obrigação efetiva do Estado.

A Constituição, ao colocar a condição de cidadão para obter o direito a uma instrução primária gratuita, excluía os escravos, pois que, não sendo considerados como cidadãos, não estavam contemplados pelas políticas oficiais. Mas, e os negros livres e libertos? Embora nascidos no Brasil e sendo, após a Constituição de 1824, cidadãos brasileiros não podiam exercer seus direitos políticos, gerando muitas contradições sobre o direito de estes frequentarem as escolas públicas e particulares (GONDRA E SCHUELER, 2008).

Para estes autores, após a autonomia legislativa determinada pelo Ato Adicional de 1834, as províncias optaram por uma política educacional de exclusão dos escravos que não poderiam frequentar as escolas públicas. Diante desta autonomia delegada às Províncias, muitas optaram por excluir o direito ao acesso à instrução também de africanos livres e libertos às escolas públicas e particulares. Porém, nem todas as Províncias proibiram a frequência por livres e libertos e, mesmo nas que proibiram, há indícios históricos da presença destes sujeitos em escolas públicas e particulares. Esta proibição teria por motivação o receio dos

senhores de que o acesso às letras estimulasse as revoltas e levantes em busca de liberdade.

Ainda encontramos outras legislações que colocavam entraves à escolaridade dos negros, segundo as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais*:

O Decreto nº 1.331, de 17 de fevereiro de 1854, estabelecia que nas escolas públicas do país não seriam admitidos escravos, e a previsão de instrução para adultos negros dependia da disponibilidade de professores. O Decreto nº 7.031-A, de 6 de setembro de 1878, estabelecia que os negros só podiam estudar no período noturno e diversas estratégias foram montadas no sentido de impedir o acesso pleno dessa população aos bancos escolares (CNE/CP 3/2004).

Segundo Gondra e Schuler (2008), alguns registros indicam a presença de escravos e libertos em escolas públicas e particulares da sociedade oitocentista, apesar de toda a legislação então vigente.

O Censo de 1872 registrou que 83% da população em geral era analfabeta; em 1890 esse índice ficou em torno de 74%. Dos 25,3%, parcela da população alfabetizada, 42,90% eram brancos, 11,85% pretos e, 20,6% pardos (IDEM, p. 253).

A história da educação brasileira está repleta de dados e fatos que comprovam os entraves impostos ao acesso de negros à educação formal. Mas, mesmo os muitos obstáculos não impediram que muitos acessassem à educação de maneira informal ou, até mesmo, em escolas oficiais, contrariando muitas vezes as leis vigentes da época. Se já não havia políticas públicas efetivas para propiciar a educação ao cidadão branco, legitimado pelo poder vigente da época, muito menos havia para o negro, fosse escravo ou liberto.

Infelizmente, a instauração do **Regime Republicano** não significou uma melhoria na condição social e de status de cidadão pleno para o negro na sociedade brasileira. A mesma estratégia que o poder público utilizou no período Imperial de branquear a população, através do estímulo à imigração branca, foi utilizada também na política de instrução na instalação das redes estatais no pós-proclamação.

A contribuição decisiva dos escravos e das escravas na produção econômica e cultural do Brasil não foi compensada na fase posterior à Abolição e à instauração da República, em 1889.

O governo republicano não teve o propósito de promover a cidadania dos ex-escravos e de seus descendentes nem de reverter a intolerância étnica, o racismo e as desigualdades raciais herdadas do sistema escravista. Ao contrário, no final do século 19, o Estado brasileiro, em meio aos esforços de construção de uma identidade nacional, incorporou mecanismos informais e simbólicos de discriminação, fundados nas teses de racismo científico e de inferioridade biológica dos africanos, e concretizados em políticas de atração de imigrantes europeus e em barreiras aos negros no nascente mercado de trabalho urbano (Relatório de Desenvolvimento Humano Brasil 2005: racismo, pobreza e violência, PNUD, p. 31).

Era preciso um discurso para consolidar o preconceito racial que colocava a raça branca como superior e a raça negra, como inferior na hierarquia social. O racismo científico foi o ideário que “influenciou a intelectualidade, os reformadores sociais e os políticos até a terceira década do século 20, e ainda hoje permeia o imaginário social e o universo econômico, político e cultural do país” (Relatório de Desenvolvimento Humano Brasil 2005: racismo, pobreza e violência, PNUD, p. 31).

Na República, o negro passou a ter que lutar contra a condição, não oficial, de cidadão de segunda ou terceira classe para a qual foi relegado. Como se sabe, a República foi um movimento das elites em favor das elites, não levando o negro em consideração; muito pelo contrário, para muitos republicanos, o negro era o maior culpado pelo atraso da sociedade brasileira. Seguindo este raciocínio, o Estado republicano procurou trazer o máximo de europeu para substituir a mão-de-obra negra na lavoura e, conseqüentemente, clarear a população do Brasil (FÉLIX, 1996, p. 212).

Entre 1930 e 1940, surgem pesquisas antropológicas e sociológicas que valorizam a mestiçagem, afirmando a convivência pacífica entre as raças, forjando o mito da democracia racial no Brasil, tendo como marco o livro de Gilberto Freire, *Casa Grande & Senzala*.

A partir de 1950, estas teorias que pregam o mito da democracia racial começam a ser questionadas, com intelectuais ligados aos movimentos sociais negros, o que ganha força a partir do ano de 1990. O mito da democracia racial se sustenta principalmente ao negar a história de dominação do Brasil, ao racismo e ao não explicitar os mecanismos que produzem as desigualdades existentes entre negros e brancos. Este é um paradigma bem presente no imaginário social brasileiro (SOUZA & CROSO, 2007).

O Brasil é um país considerado como uma democracia racial, por ter sido constituído pela miscigenação de várias raças e etnias. Porém, muitos estudos e estatísticas demonstram enormes desigualdades sociais e um país marcado pelo preconceito, pela discriminação e pelo racismo, constituindo-se então o mito da democracia racial brasileira: um país que é racista, mas que não admite que o seja. Conforme o sociólogo Carlos A. Hasenbalg:

A noção de mito para qualificar a “democracia racial” é aqui usada no sentido de ilusão ou engano e destina-se a apontar para a distância entre representação e realidade, a existência de preconceito, discriminação e desigualdades raciais e sua negação no plano discursivo (HASENBALG apud SANTOS, 2007b, p. 36).

Segundo Vertuan (2007), o Brasil é o país com a maior população negra fora da África que, historicamente, se constituiu como um país escravocrata onde ainda perduram ideias racistas nas instituições governamentais e na sociedade em geral.

Neste contexto social, apenas um século após a Abolição da Escravatura, a Constituição Brasileira de 1988, no Artigo 3º, Inciso IV, preconiza o repúdio ao “preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”; e no Inciso 42, do Artigo 5º que trata o racismo como crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão. Essa Lei se aplica aos cidadãos e às instituições, entre estas, a escola. O combate ao racismo deve incentivar os negros a valorizar sua história e cultura e os brancos à conscientização da necessidade de respeitá-los.

Neste mesmo ano, 1988, em uma pesquisa realizada pela USP, através de questionário, 97% das pessoas afirmaram não ter preconceito, porém 98% dos mesmos entrevistados afirmaram conhecer pessoas que possuíam preconceito, sendo estes parentes próximos, namorados e amigos. A enquete chegou à seguinte conclusão: “Todo brasileiro se

sente como uma ilha de democracia racial, cercado de racistas por todos os lados” (SCHWARCZ, 1996, p. 155).

Muito recentemente, no ano de 2008, comemoraram-se os 60 anos da Declaração Universal dos Direitos Humanos da Organização das Nações Unidas – ONU que determina:

Artigo I

Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. [...]

Artigo II

1. Todo ser humano tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidos nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, idioma, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição.

A frase “Todos os seres humanos nascem livres e iguais” é a mais conhecida de toda a Declaração, mas ainda não praticada nesse início do século XXI, um ideal ainda não atingido na medida em que o contexto social vivido no país demonstra que a maioria da população não tem direito à saúde, alimentação adequada e educação de qualidade. Muitos, ainda em situação de exclusão de direito ao trabalho.

Em outras palavras, a democracia atual é de baixíssima intensidade. A rigor, se considerarmos os primeiros pensadores da democracia, não temos nenhuma sociedade verdadeiramente democrática. O próprio Rousseau disse: “Uma sociedade só é democrática quando ninguém é tão pobre que tenha que se vender e alguém é tão rico que possa comprar alguém”. Algo muito diferente do que acontece hoje em dia [...] (SANTOS)<sup>6</sup>.

Ainda temos uma fragilidade em relação ao Estado Democrático de Direito, principalmente, nos países em desenvolvimento. Há governos corruptos, indiferentes à situação de amplos segmentos da população que resultam em altos níveis de insatisfação em relação aos regimes democráticos. Para Boron (2004):

---

<sup>6</sup> Entrevista com Boaventura de Souza Santos, sociólogo português.

Disponível no sítio Direitos Humanos na Internet:

[http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/boaventura/boaventura\\_e.html](http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/boaventura/boaventura_e.html)

Acesso em

22/03/2010.

En nuestros países, en suma, la democracia corre el riesgo de ser ese “casarón vacío” del que tantas veces ha hablado Nelson Mandela, en donde medra una clase política cada vez más irresponsable y corrupta, indiferente ante la suerte de la ciudadanía. Que esto ya es así lo demuestra la enorme desconfianza popular ante la clase política, los partidos y los parlamentos, un fenómeno que se registra en cada uno de los países de la región, si bien en todos los casos con similar intensidad (BORON, 2004, p. 31).

Há, no Brasil, um contexto social que, constituído historicamente, produz condições precárias de produção da vida, que ainda hoje não foi superado. Em vários aspectos da vida social, como saúde, educação, trabalho, o país não se desenvolveu como teria capacidade, proporcionando melhorias e avanços mais significativos.

A Declaração dos Direitos Humanos ao tratar do tema educação, no Artigo 26, enfatiza:

#### Artigo XXVI.

1. Todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito.
2. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz.
3. Os pais têm prioridade de direito na escolha do gênero de instrução que será ministrada aos seus filhos.

O Brasil ainda não conseguiu universalizar a instrução fundamental a todos os seus cidadãos através da educação pública, gratuita e de qualidade, o que demanda uma desigualdade de possibilidades e oportunidades em diversos outros âmbitos. Essa diferença no investimento de recursos para a educação, segundo as



parcelas mais ou menos favorecidas da população, foi detectada em indicadores da América Latina pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD.

Segundo a diretora regional do PNUD para a América Latina, Rebeca Grynspan (2009), uma das vias para alcançarmos a equidade é a oferta de serviços públicos de qualidade. Porém, considera que, na América Latina, a parcela da população mais pobre possui as piores condições de atendimento público do que outras parcelas mais favorecidas, gerando uma nova relação de iniquidade social. Para a autora, a América Latina é a região mais desigual do mundo. Sobre *La calidad de los servicios públicos y la equidad*, a autora enfatiza:

Como se ha discutido anteriormente, la región de Latinoamérica y El Caribe ha logrado enormes avances en provisión de servicios públicos a amplios grupos de población. El reto de cobertura, sin embargo, está aún presente para grupos de población muy importantes y requiere esfuerzos adicionales. Sin embargo, aún en aquellos países en donde la cobertura de servicios básicos ha avanzado de manera importante, ha surgido una nueva dimensión de segmentación y transmisión intergeneracional de inequidad: la calidad en la provisión de estos servicios. [...] Sin embargo, vale la pena analizar con más detalle los casos de salud y educación, dos áreas en las que ha habido un esfuerzo fiscal importante por el lado de la demanda mediante programas de transferencias condicionadas. Las transferencias que incentivan la demanda por estos servicios públicos no se han visto acompañadas por intervenciones de la magnitud requerida en el lado de la oferta, determinando una persistencia de la mala calidad en la provisión de los servicios a la población pobre (GRYNSPAN, 2009, p. 17).

Não basta que o serviço público seja propiciado para toda a população mas, que ele seja de qualidade. O que a autora verificou foi uma diferença marcante na qualidade de oferecimento do serviço público quando se tratava de uma parcela da população mais pobre. Pois, dessa forma, o objetivo maior não será alcançado – eliminar os meios de transmissão da pobreza entre as gerações.

Follari (2003) discute a igualdade formal que consta nas instituições e não corresponde à igualdade real. E esta desigualdade é mediada pelo Estado, enquanto instituição que auxilia na reprodução de classes e tem o papel de mediar os conflitos sociais, dando uma aparente igualdade ao processo de desigualdade social.

Es decir, el Estado legitima la dominación, la justifica, logra hacer aparecer como condición de igualdad ciudadana lo que es diferenciación económica y social efectiva. La dominación de clase sería mucho más intolerable si no estuviera mediada por la función estatal. Ésta “edulcora” la situación, presentándola como jurídicamente fundada, y como fruto de la voluntad colectiva encarnada en las instituciones electorales y parlamentarias. Pero hay un modo diferente de pensar esta misma cuestión. Para que la dominación de clase se presente “como si” respondiera a una igualdad jurídica universalizada, la apariencia de esta igualdad requiere sostenerse. Si efectivamente hay entre esencia y apariencia la relación que la dialéctica propone [...] para *parecer* iguales, los hombres tienen en algún determinado sentido que *serlo*. Desde este punto de vista, las garantías jurídicas ofrecidas por el derecho sin duda operan diferencialmente para los distintos actores sociales, pero a la vez es cierto que deben tener alguna incidencia fáctica para *todos* los ciudadanos. Si así no fuera, la apariencia de universalidad desaparecería [...] el Estado, para sostener la dominación de clase y a la vez disimularla, tiene que ejercer alguna representación *real* (obviamente parcial y minoritaria) de los intereses de los sectores subordinados. De modo que el Estado “media” la dominación que una clase realiza sobre otra/s a los fines de legitimarla, y a la vez hacerla socialmente plausible y tolerable (FOLLARI, 2003, p. 53, grifos do autor).

O autor defende a idéia de que, sem a mediação do Estado que efetiva uma representação real, embora parcial e minoritária, a exploração das classes subalternas seria maior e sem os mínimos direitos garantidos com os quais adoça e dissimula a dominação. Sem o

Estado não se teria acesso à saúde, à educação e à segurança mesmo que de maneira precária como muitas vezes é oferecida a população mais carente.

O índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)<sup>7</sup>, realizado pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e utilizado pelo Governo para avaliar a qualidade da educação, demonstra a diferença de qualidade entre o público e o particular e no público, entre as redes municipal, estadual e federal. Abaixo, podemos observar essa diferença:

Tabela 1: IDEB 2005, 2007, 2009 e Projeções para o **BRASIL**

	Anos Iniciais do Ensino Fundamental						Anos Finais do Ensino Fundamental						Ensino Médio						
	IDEB Observado			Metas			IDEB Observado			Metas			IDEB Observado			Metas			
	2005	2007	2009	2007	2009	2021	2005	2007	2009	2007	2009	2021	2005	2007	2009	2007	2009	2021	
<b>TOTAL</b>	3,8	4,2	4,6	3,9	4,2	6,0	3,5	3,8	4,0	3,5	3,7	5,5	3,4	3,5	3,6	3,4	3,5	5,2	
<b>Dependência Administrativa</b>																			
<b>Pública</b>	3,6	4,0	4,4	3,6	4,0	5,8	3,2	3,5	3,7	3,3	3,4	5,2	3,1	3,2	3,4	3,1	3,2	4,9	
<b>Estadual</b>	3,9	4,3	4,9	4,0	4,3	6,1	3,3	3,6	3,8	3,3	3,5	5,3	3,0	3,2	3,4	3,1	3,2	4,9	
<b>Municipal</b>	3,4	4,0	4,4	3,5	3,8	5,7	3,1	3,4	3,6	3,1	3,3	5,1	2,9	3,2	-	3,0	3,1	4,8	
<b>Privada</b>	5,9	6,0	6,4	6,0	6,3	7,5	5,8	5,8	5,9	5,8	6,0	7,3	5,6	5,6	5,6	5,6	5,7	7,0	

Fonte: Saeb e Censo Escolar.<sup>8</sup>

Observa-se que há uma diferença média de dois pontos percentuais entre a rede pública e a rede privada de ensino nas diversas etapas da educação básica. Mas esta relação envolve diversos fatores, entre eles, a proporção de atendimento. Segundo dados do Censo Escolar (Educacenso) de 2008, o número de alunos matriculados na educação básica que engloba desde bebês em creches até jovens e adultos em supletivos, era de 46.131.825 na rede pública e 7.101.043 na rede particular (Relatório Ensino Médio Inovador, 2009), demonstrando também que uma rede mais abrangente está sujeita a mais fragilidades. Além do que os investimentos na rede pública são menores do que o

<sup>7</sup> O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) foi criado em 2007 com o objetivo de medir a qualidade de cada escola e rede de ensino. É calculado com base nos dados obtidos no Censo Escolar sobre o rendimento (aprovação e reprovação) e movimento (abandono) escolar dos alunos do ensino fundamental e médio, juntamente com o desempenho dos estudantes em outras avaliações do INEP (SAEB e Prova Brasil). Disponível em: <http://www.inep.gov.br/basica/censo/default.asp> Acesso em 13/07/2010.

<sup>8</sup> Disponível em: <http://sistemasideb.inep.gov.br/resultado/> Acesso em: 13/07/2010.

necessário para a manutenção do sistema. O valor mínimo nacional por aluno/ano em 2010 foi de R\$ 1.414,85<sup>9</sup>, para a manutenção do aluno das escolas públicas.

Para Saviani (2007), os recursos destinados para a educação, mesmo com a criação do FUNDEB, não são satisfatórios para a ampliação e manutenção do sistema. Ele defende que, para mudanças significativas e permanentes na educação brasileira, o percentual do PIB investido deveria dobrar.

Para viabilizar essa mudança, propus, em 1997, para o Plano Nacional de Educação, que se dobrasse imediatamente o percentual do PIB investido em educação, passando, dos atuais cerca de 4%, para 8%. Essa proposta foi considerada inexecutável; no entanto, ela apenas nos situaria entre os países que mais investem em educação, como eram os casos dos Estados Unidos (7,5%), do Canadá (7,6%), Noruega (8,7%) e Suécia (8,8%), segundo dados do próprio MEC em sua proposta de PNE, divulgada naquele ano (SAVIANI, 2007, p. 1253).

Para Marcelo Paixão, professor do Instituto de Economia da UFRJ e Coordenador do Observatório Afrobrasileiro, o Brasil nunca teve, efetivamente, políticas universalistas que atendesse a toda a população, principalmente em relação às questões raciais, ou sequer, de qualidade satisfatória, para a promoção de maior equidade social.

Discordo da abordagem que aponta que as políticas sociais brasileiras, ao longo de nossa história, foram universalistas. Nunca o foram. [...] Em suma, não se pode considerar universal uma política pública que não atenda efetivamente a todas as pessoas ou que, quando o faça, acabe provendo serviços de qualidade tão ruim que somente os extremamente necessitados acabarão os demandando efetivamente. [...] Portanto, a perspectiva que defendo é de um universalismo anti-racista, no qual o parâmetro da ação deva ser o atendimento de toda a população com os serviços básicos e essenciais, concomitantemente em que se deve perseguir com denodo e esmero, o princípio da redução das desigualdades raciais.

---

<sup>9</sup> Disponível em: <http://www.fn.de.gov.br/index.php/financ-fundeb> Acesso em: 13/07/2010.

Veja bem, não considero que a mera universalização dos serviços públicos vá causar esses efeitos positivos. Essa universalização guarda um papel necessário, porém, insuficiente (PAIXÃO, 2006).<sup>10</sup>

Enfim, com todos os aspectos assinalados, uma das questões mais prementes que se apresenta para pensarmos no desenvolvimento da sociedade está implicada com um posicionamento que ultrapasse a perspectiva abstrata inscrita nas políticas pretensamente universalistas. Tais políticas, para além das discussões em torno da qualidade, também não alcançam as hierarquizações historicamente construídas que vêm sobrepondo condições de desvantagem para negros e indígenas no Brasil.

A educação, instituição socializadora da cultura socialmente produzida pela humanidade, reflete os conflitos de gênero, raça e classe presentes na sociedade composta por um sistema capitalista. Nesta sociedade, a escola tem seu papel ativo na reprodução das classes sociais quando não oferta vagas a todos os alunos, ou oferta com diferença de condições e oportunidades, com espaços físicos precários, sem recursos tecnológicos e com salários baixos pagos aos profissionais de educação. Essas condições criam uma desvalorização da categoria do magistério e uma sobrecarga de trabalho aos professores, além de sofrimento psicológico. O pesquisador André Borges (2003), em um artigo sobre a agenda do Banco Mundial, expõe que:

Pesquisas promovidas pelo Banco revelam que, embora muitos países em desenvolvimento as taxas de matrícula na educação primária cheguem a 100% das crianças em idade escolar, ainda persistem desigualdades significativas de acesso. Na América latina, por exemplo, a maior parte dos estudantes de baixa renda cursa escolas públicas “menos eficientes”, enquanto os estudantes das classes média e alta cursam estabelecimentos privados que proporcionam uma “educação de melhor qualidade” (Basu e King, 2000; Thomas *et al.*, 2000; World Bank, 1999a) (BORGES, 2003, p. 131).

---

<sup>10</sup> Entrevista com Marcelo Paixão. Disponível em: <http://mariafro.com.br/wordpress/?p=235>  
Acesso em 21/01/2010.

Essas diferenças de oferta educacional, na esfera pública e particular, e no interior de cada sistema de ensino geram diferenças de acesso, oportunidades e êxito entre os alunos. Geralmente, os alunos que têm maior poder econômico, social e cultural são também os que conseguem maior sucesso escolar. Assim, ao invés de o sistema desvelar as suas condições de produção e reprodução social atribui o fracasso e o sucesso escolar aos próprios alunos, justificando-o pela meritocracia.

Há pesquisas realizadas que mostram como as possibilidades educacionais oferecidas aos alunos interferem diretamente no rendimento e no sucesso escolar. A hipótese de pesquisa de Barbosa é que “as escolas de boa qualidade tendem a melhorar o desempenho dos seus alunos, independentemente da posição social deles” (BARBOSA, 2005, p. 94).

A pesquisa aponta que, mesmo com grandes desigualdades sociais, econômicas e simbólicas, quando a escola propicia melhores condições de ensino, as diferenças de aprendizagem e rendimento dos alunos tendem a diminuir independentemente de sua origem social. Essa pesquisa demonstra que não se está completamente determinado pelo sistema, mas que é possível, sim, que o mesmo possa ser transformador, oportunizando condições mais igualitárias aos desiguais.

Para Valle (2007), o desvelamento do papel reprodutor do sistema educacional é recente. Para as classes menos favorecidas, a escola se torna um meio de acesso à qualificação, certificação e mercado de trabalho. Porém, é esta mesma escola que produz sofrimentos, por estar envolta no caráter meritocrático, que dissimula sucessos e fracassos tanto no interior do aparato escolar como na sociedade em geral através de formas de seleção e classificação legitimadas pelo ensino escolar. Bourdieu cunha o conceito de capital cultural para compreender a questão:

A noção de capital cultural impôs-se, primeiramente, como uma hipótese indispensável para dar conta da desigualdade de desempenho escolar de crianças provenientes das diferentes classes sociais, relacionando o “sucesso escolar”, ou seja, os benefícios específicos que as crianças das diferentes classes e frações de classe podem obter no mercado escolar, à distribuição do capital cultural entre as classes ou frações de classe. Este ponto de partida implica em uma ruptura com os pressupostos inerentes, tanto à visão comum que considera o sucesso ou fracasso escolar como

efeito das “aptidões” naturais, quanto às teorias do “capital humano” (BOURDIEU, 1998b, p.73).

Bourdieu (1998b), ao conceituar o capital cultural, auxilia-nos a refletir sobre o caráter natural que a escola transmite na legitimação das classes sociais quando não evidencia as estratégias sociais de manutenção do *status quo* e os investimentos que as famílias realizam para reproduzir ou superar a sua condição de classe. Bourdieu elenca três formas pelas quais o capital cultural reproduz as estruturas de dominação:

O capital cultural pode existir sob três formas: no *estado incorporado*, ou seja, sob a forma de disposições duráveis do organismo; no *estado objetivado*, sob a forma de bens culturais – quadros, livros, dicionários, instrumentos, máquinas, que constituem indícios ou a realização de teorias ou de críticas dessas teorias, de problemáticas, etc.; e, enfim, no *estado institucionalizado*, forma de objetivação que é preciso colocar à parte porque, como se observa em relação ao *certificado escolar*, ela confere ao capital cultural – de que é, supostamente, a garantia – propriedades inteiramente originais (BOURDIEU, 1998b, p. 74).

O *estado incorporado* subentende os investimentos da família na manutenção do filho com disponibilidade para estudar. O saber precisa de tempo e estudo, não pode ser adquirido de imediato, transferido. O *estado objetivado* implica em bens culturais aos que o estudante tem acesso, e o *estado institucionalizado* se refere aos certificados. Assim, o capital cultural supõe capital econômico, pois, para manter o filho na escola, arcar com os custos materiais e buscar um certificado diferenciado no mercado implica uma demanda financeira que muitas famílias não têm. Como manter o discurso do mérito em condições de socialização e escolarização diferenciadas?

Bourdieu (1998b) refere-se, também, à existência de três campos: econômico, político e simbólico estabelecendo um sistema de classes complexo, em que as classes sociais não são fixas, e devem ser analisadas do ponto de vista desses campos. Assim, embora um indivíduo se qualifique e possa continuar na mesma classe econômica, ele pode mudar de classe simbólica. Neste sentido, considera a escola como o maior espaço de distribuição simbólica e diferenciação social.

Os índices da realidade brasileira demonstram que é preciso considerar, como elemento de análise, as relações de raça que influenciam no campo simbólico, político e econômico, ao se considerar que o Brasil nunca foi uma democracia racial. O Relatório de Desenvolvimento Humano: Racismo, Pobreza e Violência, Brasil 2005, do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), ressalta as grandes desigualdades vivenciadas pela população negra atualmente no país. Considerando-se os índices de pobreza no Brasil que revelam que 64,1% dos pobres são negros, pode-se avaliar o impacto destas constatações para o agravamento da situação social do negro.

A taxa de analfabetismo dos negros em 2000 era maior do que dos brancos em 1980 e a porcentagem de homens negros com curso superior completo em 2000 era menor do que a dos homens brancos em 1960. Esses dados também se refletem na renda *per capita* que, para os brancos de 1980, era o dobro dos negros em 2000.

Sobre a escolarização de crianças, coloca que, em 1992, do total de crianças que não frequentavam a escola 66,4% eram negras e 33,6% brancas e que, em 2003 esses valores se alteraram para 67,9% e 32,1% respectivamente. Ou seja, o índice de crianças negras fora da escola que já era maior, cresceu, enquanto que o de crianças brancas diminuiu, ilustrando as grandes distorções do âmbito da educação.

Esses dados nos remetem novamente à Bourdieu, quando explicita que o visível esconde o invisível que o determina. E que “para mudar o mundo, é preciso mudar as maneiras de fazer o mundo, isto é, a visão de mundo e as operações práticas pelas quais os grupos são produzidos e reproduzidos” (BOURDIEU 2004b apud VALLE, 2008, p. 98). A sociologia contribui para desvelar os mecanismos de reprodução pelos quais estes dados se efetivam. Para Valle (2008):

Enfim, a sociologia se constitui como ciência das relações entre a reprodução cultural e reprodução social. Ela deve explicitar a contribuição dos sistemas institucionais à reprodução das relações de força e das relações simbólicas entre as classes. Tais sistemas exercem um papel fundamental na reprodução dos diversos tipos de capital, em particular do capital cultural, e na perpetuação das estruturas de poder e dos privilégios dissimulados no interior dos campos, tornando legítima a distinção (econômica, política, cultural, profissional) das classes dominantes (VALLE, 2008, p. 109).



O ensino médio, etapa final da Educação Básica, se constitui em mais um ponto de estrangulamento na trajetória escolar dos brasileiros, já que diminui, significativamente, a parcela da população que o frequenta. Quando se pensa na população negra, com as distorções educacionais que apresenta, esse quadro se agrava ainda mais. Considere-se, também, que esta etapa de ensino é necessária para a entrada no Ensino Superior.

O ensino médio tem uma identidade ainda pouco consolidada, segundo documento MEC/SEB, 2009:

No contexto histórico da educação brasileira cabe destacar que o ensino fundamental e a educação superior sempre tiveram seus objetivos e finalidades claramente delineados nas legislações educacionais, sendo que, só a partir da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996, o ensino médio passou a ser visto como etapa da educação básica, com diretrizes e finalidades expressas nos Artigos 35 e 36 da LDB (MEC/SEB, 2009, p. 4).

No Artigo 4º, o Inciso II, da LDBEN, previa “progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio” demonstrando que, mesmo na legislação, era uma etapa de ensino que não tinha o amplo acesso e a gratuidade garantidos. Mas a Lei nº 12.061 de 2009, alterou este Inciso e prevê atualmente “universalização do ensino médio gratuito”.

Ainda, neste Artigo, o Inciso V pressupõe o “acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um”. Novamente, constata-se o caráter meritocrático sendo colocado como critério de ascensão a outros patamares, com o acesso baseado apenas no mérito, não sendo consideradas as condições materiais objetivas dos sujeitos, pois a legislação não garante o acesso aos níveis mais elevados. Mais uma vez, observam-se as condições de reprodução mantidas pela instituição escolar e legitimadas pela legislação.

Observa-se que a extensão da obrigatoriedade do ensino tem se configurado de acordo com as exigências do mercado de trabalho para a classe trabalhadora. Quanto maior a escolaridade exigida, mais se estende a obrigatoriedade da escolaridade que será oferecida pelo poder público. Ressalta-se ainda que a parcela da população de maior poder

aquisitivo já oferecia maior escolaridade do que a obrigatória para seus filhos.

Sendo assim, a Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009 altera entre outros, o Artigo 208, Inciso I da Constituição Federal e prevê que a educação básica obrigatória será dos 4 aos 17 anos de idade, o que deverá ser implementado progressivamente até 2016. Para assegurar a universalização do ensino obrigatório, a mesma Emenda Constitucional estabelece a organização de seus sistemas de ensino, da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios que definirão formas de colaboração.

O ensino médio é uma das etapas da escolarização que apresenta grandes distorções em relação ao acesso, considerando a idade, a região, classe social e pertencimento racial, e ainda não foi universalizado como o ensino fundamental. Mesmo o Brasil tendo ampliado a oferta, 1,8 milhões de jovens de 15 a 17 anos permanecem fora da escola. Dados (PNAD 2006) indicam que mais de 50% dos jovens de 15 a 17 anos estão matriculados no ensino médio, mas o acesso é desigual por grupos de população, pois que temos o acesso de somente 24,9% dos jovens nesta faixa etária dos 20% mais pobres da população, enquanto que 76,3%, dos 20% mais ricos da população frequentam esta etapa de ensino (MEC/SEB, 2009).

No que se refere às diferenças regionais, podemos observar que, na região Nordeste, apenas 33,1% dos jovens frequentam esta etapa da educação, enquanto que, na região Sudeste, essa porcentagem se eleva para 73,3%. Outra diferença marcante aparece quando se diferencia a área urbana da rural. Dos jovens da área urbana 52% estão contemplados, contra 27% da área rural (MEC/SEB, 2009).

Implementar ações que revertam este quadro requer trabalho e investimento público. Esta etapa de ensino é de responsabilidade prioritária dos Estados, mas também é oferecida pela União. Os municípios só podem oferecer esta etapa, quando cumpridos seus deveres com o oferecimento da educação infantil e ensino fundamental. O Artigo 10, Inciso VII, da LDBEN (Lei 9394/96) determina que os Estados devem assegurar o ensino médio a todos que o demandarem, afirmando a responsabilidade desta instância sobre esta etapa do ensino.

Neste mesmo documento (MEC/SEB, 2009), há um dado expressivo, que necessita ser ressaltado em função do objeto de estudo; ele revela que apenas 37,4% dos jovens negros estão frequentando esta etapa de ensino, enquanto que, para jovens brancos, o índice é de 58,4%. É um dado significativo do ponto de vista do acesso e da permanência no sistema de ensino que se reflete em acesso aos bens culturais e

distinções simbólicas. E, mais uma vez, vale destacar que esta etapa de ensino é a porta de acesso ao nível superior.

Acredita-se que, por conta das questões históricas a que os negros vieram sendo submetidos ao longo da trajetória de construção do Brasil, enraizou-se uma grande distância social, econômica, e política entre negros e brancos, sendo a classe dominante brasileira composta prioritariamente por este último segmento. Quadro que precisa ser revertido, diminuindo (caso não se consiga eliminar) as desigualdades e as diferenças de oportunidades em função de questões raciais e sociais.

O preconceito de raça reforça a divisão do trabalho, a distribuição desigual dos bens culturalmente produzidos, enfatizando a divisão de classe através do pertencimento racial, onde se submete uma etnia à outra, através da hegemonia étnica e cultural. Essa análise é importante para se compreender as ações afirmativas como fundamentais na promoção de uma maior igualdade entre brancos, negros e demais segmentos étnicos da sociedade brasileira.

Mas todo mundo sabe que a realidade é diferente, e que existe, sim, preconceito racial no Brasil, e que a desigualdade racial permanece ao longo do tempo apesar do desenvolvimento do país. Esta desigualdade se traduz no plano do nível de renda, do nível educacional, das oportunidades de emprego, de ascensão social, na esperança de vida, na saúde da população negra, configurando uma situação intolerável num país que pretende ser democrático. Aliás, o fato foi reconhecido oficialmente pelo governo brasileiro em 1996 quando o Ministério da Justiça promoveu um Seminário em Brasília que reuniu intelectuais com a missão de discutirem a viabilidade da implantação no Brasil das políticas afirmativas que haviam tido bons resultados nos USA (LÉPINE, 2007, p.29).

Para o economista e antropólogo da Universidade Cândido Mendes/RJ, Jacques d'Adesky, as políticas universalistas não solucionaram a situação de vulnerabilidade social de algumas minorias por desconsiderar suas peculiaridades. E coloca, como um dos caminhos, as ações afirmativas. Para promover uma maior equidade entre as pessoas, o Economista considera as ações afirmativas como uma alternativa eficaz, sem desconsiderar o princípio da igualdade mas,

ao contrário, para alcançar a igualdade é que lançamos mão de medidas equitativas.

Podem ocorrer às vezes tensões no seio da sociedade quando se aplicam simultaneamente os princípios da igualdade e da equidade, tidos como antagônicos, e não como complementares. Entretanto, se concordarmos em ir além da causalidade linear, abrindo-nos para uma perspectiva dialógica que abriga ao mesmo tempo as duas noções, compreenderemos que as políticas universais, portanto iguais para todos, se não foram suficientes para solucionar fenômenos como o racismo, o sexismo e outras formas de intolerância, podem e devem conjugar-se com medidas específicas pensadas e formuladas para corrigir, reduzir ou compensar as desigualdades particulares. A ação afirmativa conduz assim a buscar uma noção mais exigente da igualdade, e não, de forma alguma, a renunciar a ela (Relatório de Desenvolvimento Humano Brasil 2005, PNUD, p. 118).

Segundo o etnólogo e Historiador Carlos Moore Wedderburn, as ações afirmativas surgiram na Índia, e não nos Estados Unidos como é difundido no Brasil. Essas políticas apenas se solidificaram nos Estados Unidos.

O conceito de ação afirmativa originou-se na Índia imediatamente após a Primeira Guerra Mundial, ou seja, bem antes da própria independência deste país. Em 1919, Bhimrao Ramji Ambedkar (1891-56), jurista, economista e historiador, membro da casta “intocável” Mahar pôs, pela primeira vez na história, e em pleno período colonial britânico, a “representação diferenciada” dos segmentos populacionais designados e considerados como inferiores. A vida política e a obra de B. R. Ambedkar sempre estiveram voltadas para a luta pelo fim do regime de castas [...] Para ele, quebrar os privilégios historicamente acumulados pelas “castas superiores”, significava *instituir políticas públicas diferenciadas e constitucionalmente protegidas em favor* da igualdade para todos os segmentos

sociais. (WEDDERBURN apud SANTOS, 2007b, p. 431, grifos do autor).

As ações afirmativas vêm como uma compensação para as diferenças de oportunidades que geraram enormes diferenças sociais. Na área educacional, vêm questionar o discurso do mérito, como uma construção e forma de legitimação utilizada pelas instituições sociais para submeter uma classe ou raça.

Bourdieu coloca “o que a história faz, a história pode desfazer” (BOURDIEU apud VALLE, 2007, p. 128). O autor, ao denunciar o caráter reprodutivista da escola e da sociedade, também alerta para a possibilidade de que, ao se desvelar os mecanismos de dominação que mantém estas estruturas, está-se abrindo as possibilidades de transformá-los. Neste sentido, sua teoria não se torna uma fonte para o pessimismo pedagógico, ao contrário, sem cair num otimismo pedagógico, coloca a materialidade das relações de dominação e propõe que ações sejam efetivadas para a sua transformação (VALLE, 2007).

## 2.2 A PROMOÇÃO DA IGUALDADE RACIAL

*Quando você se defrontar com argumentos cheios de remorsos de que não existe discriminação racial no Brasil, que o preconceito contra o negro é social e que os negros são complexados, pergunte ao interlocutor cheio de culpas [...] se ele já passou um dia de negro.*

Arnaldo Xavier<sup>11</sup>

As políticas de ações afirmativas em relação às desigualdades raciais têm como marco, no Brasil, os anos 1990 no governo Fernando Henrique Cardoso.

Gomes (2010a) enfatiza que, pelas pressões do Movimento Negro, têm início algumas iniciativas do governo federal, entre elas a introdução nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) do tema transversal Pluralidade Cultural.

Uma das respostas desse governo foi a criação do Grupo de Trabalho Interministerial para Valorização da População Negra, em 27 de fevereiro de 1996. Também foi introduzido nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), nos

---

<sup>11</sup> Arnaldo Xavier, escritor negro do grupo Quilombhoje. Fonte: BENTO, 2003, p. 53.

anos de 1995 e 1996, o tema transversal Pluralidade Cultural. Neste, as questões da diversidade foram estabelecidas em uma perspectiva universalista de educação e de política educacional. A questão racial, no entanto, diluía-se no discurso da pluralidade cultural, o qual não apresenta um posicionamento explícito de superação do racismo e da desigualdade racial na educação nas suas propostas. Além disso, os PCNs têm forte apelo conteudista, o que pressupõe a crença de que a inserção de “temas sociais” transversalizando o currículo seria suficiente para introduzir pedagogicamente questões que dizem respeito a posicionamentos políticos, ideologias, preconceitos, discriminação, racismo e tocam diretamente na subjetividade e no imaginário social e pedagógico (GOMES, 2010a, p. 5-6).

Esta medida não se mostrou uma estratégia eficiente para promover a discussão da educação das relações raciais na escola porém, foi uma primeira incursão, uma tentativa de mudança no currículo com a inclusão desta discussão como tema transversal.

Em 2001, o Estado Brasileiro participou da “III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerâncias Correlatas”, realizada em Durban, na África do Sul, na qual se comprometeu com a Declaração e o Programa de Ação lá estabelecidos. Este evento teve um papel muito importante na formulação e solidificação das propostas de Políticas de Promoção para a Igualdade Racial.

Desta conferência, participaram 173 países, representados por 4.000 organizações não governamentais – ONGs e mais de 16.000 participantes. Foram tratados temas urgentes e polêmicos, entre eles, o combate ao racismo e à discriminação racial. O Brasil se colocou como signatário do plano, reconhecendo o racismo e se comprometendo a adotar Políticas de Ações Afirmativas.

Em 13 de maio de 2002, o Decreto nº 4.228, instituiu, no âmbito da Administração Pública Federal, governo de Fernando Henrique Cardoso, o Programa Nacional de Ações Afirmativas que buscava a promoção da igualdade para afrodescendentes, mulheres e portadores de deficiência. Mas, somente a partir de 2003, no governo de Luiz Inácio Lula da Silva, os compromissos foram impulsionados através de políticas governamentais.

As ações afirmativas são um conjunto de ações privadas ou de políticas públicas que têm como objetivo reparar os aspectos discriminatórios que impedem o acesso de pessoas pertencentes aos diversos grupos sociais às mais diferentes oportunidades, corrigindo as consequências de práticas discriminatórias realizadas no passado.

Ainda, são medidas voltadas para a reversão da situação de desigualdade em que se encontram alguns grupos sociais, evidenciada pela sua alocação nos patamares mais inferiores dos índices sociais como: educação, distribuição salarial e habitação. Configuram-se como ações diferenciadas voltadas a grupos sociais impedidos violentamente de seu pleno desenvolvimento, promovendo a sua condição de cidadania.

As ações afirmativas, no momento histórico em que está o Brasil, tornam-se necessárias para mudar a realidade educacional e social e “pagar” a dívida histórica do país em relação à população negra. Constituem parte de políticas sociais que surgem para serem temporárias, para dirimir as desigualdades; quando seu papel estiver cumprido, ela perde a sua funcionalidade para a sociedade. Para além do Brasil, há outros países que já dotam políticas de ações afirmativas, são eles: Inglaterra, Alemanha, Índia, Austrália, Nova Zelândia, Malásia, Canadá, Estados Unidos.

Entre as ações afirmativas, pontua-se uma, em particular, que tem levantado polêmica – o sistema de cotas adotados em algumas universidades federais e estaduais brasileiras<sup>12</sup>, sendo pioneira nessa ação, a Universidade Estadual do Rio de Janeiro – UERJ.

É notória a posição da grande mídia brasileira contrária a implementação de tais políticas. As reportagens veiculadas apresentam comentários e argumentos de estudantes ou intelectuais contra as cotas, de forma mais enfática do que pró-cotas, demonstrando o caráter não neutro e parcial dos meios de comunicação em serem formadores de opinião.

As cotas para negros, indígenas e alunos oriundos de escolas públicas, embora sejam amplamente combatidas são um instrumento cuja lógica foi utilizada para incluir as pessoas até então discriminadas e deixadas à margem da sociedade, como as vagas reservadas para

---

<sup>12</sup> Sobre o tema, sugere-se a tese **Retóricas em disputa**: o debate entre intelectuais em relação às políticas de ação afirmativa para estudantes negros no Brasil, de Karine Pereira Goss, do Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política da Universidade Federal de Santa Catarina, 2008.

mulheres nas candidaturas políticas e as vagas reservadas para deficientes físicos em concursos públicos e em empresas privadas.

Segundo o professor e pesquisador Marcelo H. R. Tragtenberg<sup>13</sup>, do Departamento de Física da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, esta Universidade teve uma ampliação de vagas de 2200 para 4100, no período de 1997 ao ano de 2007, mas isso não implicou em maior diversidade socioeconômica e étnico-racial. Em sua análise, tal realidade tende a mudar após o primeiro ingresso por cotas para alunos oriundos de escolas públicas, negros e indígenas ocorrido pelo processo vestibular de 2008.

Este pesquisador enfatiza a questão no Documentário “Semeadura” de Cleuza Soares (2009), que tem como tema o Programa de Ações Afirmativas na UFSC no qual destacamos sua fala, acerca dessa discussão.

A gente pegou dados do vestibular de 2004 e o objetivo era saber se políticas universalistas, ou de recorte sócio-econômico, tinham impacto seja, em aumento da diversidade sócio-econômica ou aumento da diversidade étnico-racial. Então a gente fazia o seguinte, a gente estudava se houvesse a duplicação das vagas na universidade, se mudaria o percentual de estudantes de escola pública em todos os cursos. E o resultado, que é surpreendente, é que se dobrar o número de vagas não muda o percentual de estudantes de escola pública. E a gente fez essa simulação também com negros, e que se dobrasse o número de vagas na universidade, o que ocorreria com o percentual de negros, daí a gente viu que também não mudaria nada. Portanto, essa idéia de que aumentar o acesso à universidade faz aumentar a diversidade é uma idéia errada, ela não é correta. Você aumentar o número de pessoas vai continuar o mesmo percentual de ricos nos mais concorridos e de pouca gente de baixa renda, poucos negros nesses cursos e eventualmente até em outros cursos onde entram pessoas de baixa renda e não entram negros e vão continuar não entrando (Marcelo Tragtenberg, professor e pesquisador, Documentário Semeadura, 2009).

---

<sup>13</sup> Em palestra realizada para o Grupo de Estudos Afrodescendentes, da Gerência de Educação da Grande Florianópolis, em 2007.



Para a professora e pesquisadora Vânia Beatriz Monteiro da Silva, do Centro de Ciências da Educação – UFSC, a universidade se tornou um ambiente artificial por não contemplar a diversidade que existe na nossa sociedade, no nosso país.

Você encontra negros atendendo as pessoas nos hospitais, você encontra negros trabalhando em diferentes espaços e no entanto eles não estão na universidade, este é um ambiente que fica artificial. Talvez valesse a pena provocar nessa direção. A universidade só se torna um espaço artificial, porque ela não contempla a diversidade humana que faz parte da população que potencialmente poderiam ocupar esses espaços (Vânia, professora e pesquisadora, Documentário Semeadura, 2009).

Sobre esta realidade, Tragtenberg, argumenta “**A universidade que não tenta mudar isso é também conivente com o quadro de racismo existente no Brasil**” (2008, p. 81, grifo do autor). Em 2009, a política de reserva de vagas no ensino superior público estava presente em 52 (cinquenta e duas) instituições brasileiras demonstrando um vigor inusitado do movimento pela promoção da igualdade racial no setor da educação.

Ainda Tragtenberg quem salienta que as Ações Afirmativas de recorte socioeconômico e étnico-racial objetivam a) a garantia a direitos universais que políticas universalistas não garantem; b) possibilitar diversidade/convivência de diferentes; c) desempenho semelhante aos ingressantes por vestibular tradicional.

Porém, pesquisadores salientam que não basta a implementação desta política de cotas nas universidades, mas de políticas que garantam o sucesso e a permanência dos alunos no Ensino Superior, como bolsas auxílio, moradia estudantil, etc., sem as quais se comprometerá o sucesso do Programa.

O *Estatuto da Igualdade Racial*, tão ansiosamente aguardado e extremamente polêmico, foi finalmente aprovado em 16 de junho de 2010<sup>14</sup>, depois de dez anos de tramitação no Congresso Nacional, porém com alterações significativas no seu conteúdo, inclusive com a exclusão das cotas nas universidades, empresas e candidaturas políticas como política nacional. Essa, entre outras mudanças, gerou um

---

<sup>14</sup> Disponível em: <http://g1.globo.com/politica/noticia/2010/06/senado-aprova-estatuto-da-igualdade-racial-mas-retira-cotas.html> Acesso em 10/10/2010.

descontentamento entre os militantes e intelectuais que aguardavam este momento. Mesmo assim, ele é considerado um grande passo na consolidação das políticas de promoção da igualdade racial no país.

A Lei nº 12.228, de 20 de julho de 2010, sancionada pelo Presidente Lula, institui oficialmente o Estatuto da Igualdade Racial no Brasil. Para a educação, reafirma a Lei nº 10.639/03, que altera a LDBEN de 1996, institui o fomento à formação inicial e continuada dos educadores, prevendo mudanças nas matrizes curriculares e a elaboração de material didático específico para o seu cumprimento. Ainda prevê a criação de incentivos por meio de órgãos oficiais de fomento, às pesquisas e à pós-graduação no tema específico da Lei.

### 2.3 LEI Nº 10.639/03, ANUNCIANDO UMA POLÍTICA DE PROMOÇÃO DA IGUALDADE RACIAL

*A educação é a arma mais forte que você pode usar para mudar o mundo.*

Nelson Mandela<sup>15</sup>

Reconhecendo a realidade da discriminação étnico-racial e a necessidade de mudar essas práticas também nas escolas, em 9 de janeiro de 2003, foi aprovada e sancionada pelo Presidente da República, Luís Inácio Lula da Silva, a Lei nº 10.639 (em anexo) que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, incluindo no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afrobrasileira. Esta Lei vem ao encontro de antigas reivindicações da sociedade civil organizada por meio do Movimento Negro.

No governo de Luís Inácio Lula da Silva foi criada a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), no dia 21 de março de 2003, no Dia Internacional de luta pela Eliminação da Discriminação Racial, data instituída pela ONU. Esta Secretaria tem

---

<sup>15</sup> Nelson Mandela (1918- ) Líder político da África do Sul lutou contra o apartheid regime de segregação racial vigente no país. Em 1964 foi condenado à prisão perpétua. Por fortes pressões internacionais foi libertado em 1990, depois de 26 anos de clausura, o que não o impediu de ser o maior líder pela luta anti-apartheid. Sua libertação foi solicitada pelo então presidente Frederik de Klerk, com o qual dividiu o Prêmio Nobel da Paz em 1993 pela luta contra a segregação racial no país. Foi eleito o primeiro presidente negro da África do Sul e governou de 1994 a 1999. Continua se dedicando a luta pelos direitos humanos e já recebeu inúmeras homenagens internacionais. A partir de 2010, o dia 18 de julho será celebrado como Dia Internacional de Nelson Mandela, data definida pela ONU e corresponde ao seu aniversário. Disponível em: <http://www.geledes.org.br/africanos/nelson-mandela.html> Acesso em: 01/06/2010.

*status* de ministério e tem como objetivo a formulação, coordenação e articulação de políticas e diretrizes para a promoção da igualdade racial.

No Ministério da Educação, foi criada a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), em fevereiro de 2004, com o objetivo de implementar políticas de inclusão educacional, considerando as múltiplas especificidades da realidade brasileira, marcada por grandes desigualdades e de enorme diversidade étnico-racial, cultural, de gênero, social, etc. Na SECAD, foi criada a Diretoria de Diversidade e Cidadania e a Coordenação Geral de Diversidade e Inclusão Educacional para realizar os projetos de inserção educacional.

SEPPIR e SECAD atuam em parceria em ações e programas de implementação de políticas públicas de combate à desigualdade, inclusive, na implementação da Lei nº 10.639/03.

A Lei nº 10.639/03 é um mecanismo de estado, legítimo por sua configuração como resultante de ampla mobilização social que tornou obrigatório o ensino de história e cultura afrobrasileira e africana no currículo escolar de escolas públicas e particulares em todas as etapas e modalidades. É uma forma de dar visibilidade para o povo afrodescendente que ainda não teve valorizado o seu lugar na história da construção do Brasil. Assim, sua contribuição social, cultural e econômica, vai ser reinterpretada nas formas de ensinar, nos materiais didáticos e, principalmente, na prática educativa de professores e gestores.

A Lei em tela tem como pressuposto, para além de mudar conteúdos e currículo, ou também em consequência disso, intervir nas relações raciais no Brasil que são historicamente preconceituosas, visando à promoção da igualdade racial que ainda não é realidade neste país.

Mais um pressuposto da Lei é que, se o racismo tem diversas formas de se perpetuar na sociedade e a escola é uma delas, é essencial que esta seja pensada como estratégica para mudar a sociedade já que a escola é uma instituição socializadora de conhecimentos, de valores importantes para a manutenção ou transformação de estruturas que preparam as novas gerações. Transformar esta realidade é evitar que inúmeras crianças negras sejam excluídas ou continuem sofrendo violências simbólicas às quais têm sido submetidas ao longo da história.

É preciso enfatizar que a Lei nº 10.639/03, desta perspectiva de intervir no âmbito das relações, não vem com a função de transformar somente a consciência dos negros, mas dos brancos que, na história do Brasil, se constituíram como principais agentes produtores e

reprodutores do racismo. Para tanto, são necessários estudos aprofundados sobre a estrutura escravista, as teorias racialistas e sobre o mito da democracia racial existente no Brasil. Enfim, mostrar como o Brasil se transformou no que ele é hoje e admitir o racismo presente na sociedade e em nós mesmos. A discriminação racial é uma construção histórica, muitas vezes planejada e legitimada pelos poderes oficiais de cada época que foram se dinamizando na perpetuação das desigualdades raciais no Brasil.

Esta Lei é uma conquista do Movimento Negro organizado e de intelectuais que acreditaram na causa e de um governo sensível à necessidade de mudança da sociedade brasileira. Para Gomes (2008), “[...] os movimentos sociais têm como intenção política atingir de forma positiva toda a sociedade e não somente os grupos sociais por eles representados”.

A Lei nº 10.639/03 inclui no currículo oficial das escolas o seguinte conteúdo programático: a história da África e dos africanos; a luta dos negros no Brasil; a cultura negra brasileira; o negro na formação da sociedade nacional; o resgate da contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política, pertinentes à História do Brasil. Estes conteúdos deverão ser ministrados em todo o currículo escolar mas, em especial, nas áreas de Educação Artística, de Literatura e História Brasileiras. Também institui o dia 20 de novembro no calendário escolar como “Dia Nacional da Consciência Negra”. A Lei abrange escolas públicas e particulares de ensino fundamental e médio. Para Passos (2008):

Porque transformar em lei, ou melhor, alterar a LDB para inserir o ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana na escola? Podemos elencar uma série de respostas, mas, certamente, a principal delas é porque o racismo presente na sociedade brasileira também se manifesta na escola e tem impedido que a escola socialize os conhecimentos acerca do continente africano e também dos afro-brasileiros (PASSOS, 2008, p. 16).

Para regulamentar a Lei nº 10.639/03, o Conselho Nacional de Educação instituiu, através da Resolução CNE/CP nº 1/2004 (em anexo) o Parecer CNE/CP nº 03/2004 que trata das *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana*. As Diretrizes têm como objetivo regulamentar a implementação da Lei, orientando a

formulação de políticas públicas e projetos educacionais para a educação das relações étnico-raciais. Procura ser uma resposta, na área da educação, às demandas da população afrodescendente, no que concerne às políticas de ações afirmativas, ou seja, políticas de reparações. Neste dispositivo, as “Políticas de reparações voltadas para a educação dos negros devem oferecer garantias a essa população de ingresso, permanência e sucesso na educação escolar [...]”. (CNE/CP nº 3/2004).

As Diretrizes se destinam aos administradores dos sistemas de ensino, às mantenedoras de estabelecimentos de ensino, aos estabelecimentos de ensino, aos professores e a todos os envolvidos na elaboração, execução e avaliação de programas pedagógicos e educacionais. Além disso, aos estudantes e suas famílias, aos cidadãos e a sociedade como um todo, embora não esteja ainda a mencionada Lei tão amplamente disseminada.

A Resolução CNE/CP nº 1, de 17 de junho de 2004, ao oficializar a instituição das Diretrizes (CNE/CP nº 3/2004), expressa no seu Artigo 1º que elas devem ser observadas pelas instituições de ensino que atuam nas etapas e modalidades da Educação Básica brasileira e, em especial, por Instituições que desenvolvem programas de formação inicial e continuada de professores. No Artigo 8º, enfatiza:

Os sistemas de ensino promoverão ampla divulgação do Parecer CNE/CP nº 003/2004 e dessa Resolução, em atividades periódicas com a participação das redes públicas e privadas, de exposição, avaliação e divulgação dos êxitos e dificuldades do ensino e aprendizagens de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e Educação das Relações Étnico-Raciais (Resolução CNE/CP Nº 01/2004).

O Parecer nº 02 do Conselho Nacional de Educação de 31 de janeiro de 2007, sobre a abrangência das *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*, enfatiza que a obrigatoriedade também se dá no âmbito da Educação Infantil. Posto que, quando as Diretrizes salientam: “A obrigatoriedade de inclusão de História e Cultura Afrobrasileira e Africana nos currículos de Educação Básica trata-se de decisão política, com fortes repercussões pedagógicas, inclusive na formação de professores” (CNE/CP nº 3/2004).

Neste parágrafo, fica explícito que as Diretrizes (CNE/CP nº 3/2004) orientam que a obrigatoriedade se dará em toda a Educação Básica que, segundo a LDBEN, Lei nº 9.394/96, em referência à composição das etapas escolares, no Inciso I do Artigo 21, estabelece que seja constituída pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Em março de 2008, foi aprovada a Lei nº 11.645 (em anexo) que reafirma a Lei nº 10.639/03 e inclui os conteúdos programáticos em relação ao povo indígena, parcela da população em situação de exclusão na sociedade brasileira, proporcionando um avanço importante para a causa indígena que, como o povo negro, tem um histórico de expropriação e exploração, mas também de contribuição para a construção do país que está pouco ou erroneamente contemplado pelo currículo escolar.

Assim, para atender à demanda desta formulação político-cultural das Leis, faz-se necessário que todo o sistema educacional, incluindo-se as agências formadoras e formuladoras de políticas públicas, atuem para que, na escola, sejam redimensionados o currículo, o Projeto Político Pedagógico, a formação de professores, o material didático pedagógico, enfim, todos os processos que envolvem o ensino e a aprendizagem. Estas mudanças vêm ao encontro de reivindicações do seio da sociedade brasileira que, cotidianamente, denunciam a invisibilidade do povo negro e indígena e a falta de condições ou condições diferenciadas de produção da subsistência a que estão sendo submetidas estas parcelas da população brasileira.

Vale realçar que a Lei nº 10.639/03 é extremamente importante, porque situa a discussão de uma mudança necessária no currículo escolar em todas as etapas e modalidades das redes de ensino. A Lei promove a inclusão da história e cultura afrodescendente e a inclusão do próprio afrodescendente, além de criar uma consciência étnico-racial de negros e brancos. Tal articulação incidirá, por certo, sobre os índices de evasão e repetência escolar desta parcela da população que, por conseguinte, diminuirão. A mobilização curricular aí compreendida, indicam pesquisas, inclui os estudantes negros sob vários âmbitos de sua existência que, ao se sentirem contemplados, são colocados em outra perspectiva de relação com os saberes na escola.

Com força de Lei, estas expectativas têm despertado a atenção de muitos educadores e do poder público para a temática em questão. Com muitas publicações teóricas financiadas pelo governo federal, nota-se, também, uma multiplicação dos títulos nas editoras. Publicações literárias na educação infantil que até pouco tempo se configuravam

como um tema praticamente ausente, atualmente, contam com bons e variados títulos voltados a esta questão que colocam as personagens negras em evidência e tratam de temas culturais africanos e afrobrasileiros.

Em junho de 2009, é publicado o *Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana*, uma realização da parceria SEPPPIR e MEC/SECAD. O Plano tem por finalidade a institucionalização da implementação da Educação das Relações Étnico-Raciais, com a compreensão e o cumprimento das Leis nº 10.639/03, Lei nº 11.645/08 e da Resolução CNE/CP nº 01/2004 e ainda, do Parecer CNE/CP nº 03/2004. O documento foi elaborado a partir de contribuições da sociedade civil, das instituições governamentais e não governamentais, através de encontros regionalizados (MEC/SEPPPIR, 2009). O objetivo central do Plano Nacional está assim definido:

Colaborar para que todo o sistema de ensino e as instituições educacionais cumpram as determinações legais com vistas e enfrentar todas as formas de preconceito, racismo e discriminação para garantir o direito de aprender e a equidade educacional a fim de promover uma sociedade mais justa e solidária (MEC/SEPPPIR, 2009, p. 23).

O Plano tem como base estruturante seis Eixos Estratégicos: 1) Fortalecimento do marco legal; 2) Política de formação para gestores e profissionais de educação; 3) Política de material didático e paradidático; 4) Gestão democrática e mecanismos de participação social; 5) Avaliação e monitoramento e 6) Condições institucionais.

Neste Plano Nacional, destacamos um parágrafo que expressa as principais ações do MEC, nesses dois governos Lula, desenvolvidas na tentativa de implementação da Lei nº 10.639/03:

Na formulação de uma política educacional de implementação da Lei nº 10.639/03, o MEC executou uma série de ações das quais podemos citar: formação continuada presencial e a distância de professores na temática da diversidade étnico-racial em todo o país, publicação de material didático, realização de pesquisas na temática, fortalecimento dos Núcleos de Estudos Afro-

brasileiros (NEAB's) constituídos nas Instituições Públicas de Ensino, através do Programa UNIAFRO (SECAD/SESU), os Fóruns Estaduais e Municipais de Educação e Diversidade Étnico-Racial, a implementação da Comissão Técnica Nacional de Diversidade para Assuntos Relacionados à Educação dos Afrobrasileiros (CADARA), as publicações específicas sobre a Lei dentro da Coleção Educação Para Todos, a inserção da discussão **inclusão e diversidade** como um dos eixos temáticos da Conferência Nacional da Educação Básica, a criação do Grupo Interministerial para a realização da proposta do Plano Nacional de Implementação da Lei nº 10.639/03, participação orçamentária e elaborativa no Programa Brasil Quilombola, como também na Agenda Social Quilombola, participação na Rede de Educação Quilombola, além de assistência técnica a Estados e Municípios para a implementação das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 (MEC/SEPPPIR, 2009, p. 17-18).

Essas ações exigiram inúmeros desdobramentos que não cabe explorá-los aqui mas, que podem ser consultados diretamente no Plano e em outras publicações governamentais.

O processo de implementação não ficou livre de críticas e como a sociedade é um campo de disputa política, econômica e social, gerou muitos conflitos. Na realização de qualquer projeto e, principalmente, no que reflete mudanças sociais significativas, sempre há as dificuldades, as resistências e as continuidades/descontinuidades. Não são processos fáceis e de aceitação tranquila, até mesmo pelo próprio teor do tema. Assim, houve discordâncias nas formas de desenvolvimento das políticas governamentais e resistências de alguns governos para dar continuidade às políticas em nível estadual e municipal. O processo não foi homogêneo, mas diferenciado de estado para estado, de município para município, devido às peculiaridades de condições, disposições e infra-estrutura política e material, gerando grandes diferenças regionais e necessitando de amplas pesquisas para uma avaliação do quadro de implementação da Lei nº 10.639/03 em âmbito nacional. Diante deste contexto, Cavalleiro questiona:

Diante de assunto tão importante para a transformação da realidade social, somos ainda hoje obrigados(as) a perguntar: Quando a



academia brasileira se abrirá de modo consistente para os estudos e pesquisas sobre relações raciais e culturas negras no Brasil, África e diásporas? (CAVALLEIRO, 2010, p. 9).

No plano acadêmico, as discussões, pesquisas e trabalhos sobre a Educação das Relações Raciais são muito anteriores à Lei nº 10.639/03. Mas com a aprovação da Lei e a legitimidade que ela impõe, evidenciam-se trabalhos em muito maior quantidade e qualidade, em função de financiamentos e estímulo para estas pesquisas. Estes trabalhos, seja sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais ou, mais especificamente, ao próprio processo de implementação da Lei, tem sido amplamente divulgados no âmbito dos Núcleos de Estudos Afro-brasileiros de universidades, nas edições bianuais do Congresso Brasileiro de Pesquisadores(as) Negros(as) (COPENE) (com a 1ª edição em 2000, realizada em Recife, na UFPb), promovido pela Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN), nas edições anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), principalmente, no Grupo de Trabalho 21, *Educação e Relações Étnico-Raciais*, entre outros eventos de caráter científico e publicações.

Uma pesquisa de relevante importância sobre a implementação da Lei nº 10.639/03, está sendo desenvolvida em nível nacional, encomendada e financiada pela SECAD/MEC, sob o título: *Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03*. É orientada e utiliza os parâmetros oferecidos pelas *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Sua divulgação preliminar ocorreu no Grupo de Trabalho 21, *Educação e Relações Étnico-Raciais*, da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) na 32ª reunião realizada em outubro de 2009.

A realização que está sob a tutela da Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação – FAE, Programa de Ações Afirmativas na UFMG envolve todos os Estados da Federação e tem como objetivo mapear e analisar as práticas pedagógicas desenvolvidas pelas escolas públicas de acordo com a Lei nº 10.639/03, para fins de subsídio e indução de políticas e práticas na implementação da Lei em nível nacional e de acordo com o Plano Nacional de Implementação da mesma (MEC/SEPPPIR, 2009, p. 20).

A coordenação nacional da pesquisa está sob responsabilidade da professora e pesquisadora Nilma Lino Gomes e o relatório final ainda não foi publicado.

Em pesquisa no Portal da CAPES, Banco de Teses, setembro de 2009, por assunto: **Lei nº 10.639/03** foram encontradas 20 (vinte) dissertações relacionadas ao tema abordado e uma tese. Na pesquisa pelo assunto, **Educação das Relações Étnico-Raciais**, surgiram 26 (vinte e seis) dissertações e 7 (sete) teses. Analisando o resultado dessa pesquisa, observamos que algumas dissertações repetem a ocorrência nos resultados de pesquisa dos dois assuntos, dado o entrelaçamento das temáticas em questão. Esta pequena consulta demonstra que os trabalhos sobre o assunto estão se multiplicando e que a Academia tem se preocupado mais com a produção de conhecimento no tema.

#### 2.4 A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO AMBIENTE ESCOLAR<sup>16</sup>

*[...] temos o direito a ser iguais quando a diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades.*

Boaventura de Souza Santos<sup>17</sup>

Os aspectos discutidos, incluindo-se as contribuições das pesquisas destacadas, informam que o sistema educacional está estruturado de um modo que perpetua o *status quo* da sociedade e os preconceitos de classe e de raça, legitimando as classes sociais e as ideologias racistas.

Em face disso, no atual processo de refinamento da reflexão curricular da política de promoção da igualdade, onde se projeta a transformação da lógica de funcionamento escolar, a pesquisadora e professora Nilma Lino Gomes (2008), propõe a descolonização dos currículos escolares. Refere esta autora à ruptura de paradigmas de conhecimento, ruptura com o paradigma hegemônico que pressupõe a

---

<sup>16</sup> Vale salientar que a discriminação racial pode ocorrer em todos os espaços e etapas de escolarização, na educação infantil, ensino fundamental, ensino médio ou superior. Nenhuma etapa de ensino está imune e em todo ambiente educacional e socializador pode acontecer a discriminação.

<sup>17</sup> Santos, 2003, p. 56.

hierarquia de culturas e grupos étnico-raciais, propondo uma inovação curricular, realizando a formação de professores e professoras reflexivos que considerem as culturas silenciadas e negadas nos currículos.

Para a pesquisadora, a Lei nº 10.639/03, para além da inclusão de novos conteúdos, traz a possibilidade de falar sobre relações raciais na escola, romper o silenciamento sobre a questão, desvelando rituais pedagógicos discriminatórios. A Lei abre caminhos para a construção de uma educação anti-racista, tornando público e legítimo falar sobre a questão afrobrasileira e africana.

Segundo outra pesquisadora, Eliane Cavalleiro<sup>18</sup>, para a promoção de uma educação anti-racista, existem 7 (sete) elementos estruturais na organização da escola que devemos analisar e modificar: 1) Currículo escolar; 2) Formação docente; 3) Material didático-pedagógico; 4) Minimização do problema racial; 5) Universo semântico pejorativo; 6) Distribuição desigual de estímulo e afeto; 7) Negação da diversidade racial na composição da equipe de profissionais.

O **currículo escolar**, em sentido estrito, quanto ao conhecimento, também é realçado por Moreira e Silva, argumentando por sua investigação e reflexão, pois:

O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada as formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação. (MOREIRA e SILVA In: Proposta Curricular de Santa Catarina, Temas Multidisciplinares, 1998, p. 73-74).

Entre os estudiosos do racismo na escola há uma análise consensual de que o currículo escolar brasileiro é eurocêntrico, privilegiando a contribuição de um povo em detrimento de muitos outros que fizeram parte da construção deste país. A história do negro é omitida, a cultura afrobrasileira é folclorizada, reforçando preconceitos e

---

<sup>18</sup> Palestra proferida pela professora e pesquisadora Eliane Cavalleiro no II Encontro Nacional – Negros, Negras e Educação: construindo a pedagogia multirracial e popular, 11 a 13 de novembro de 2004, realizado pelo Núcleo de Estudos Negros – NEN, em parceria com o MEC, em Florianópolis/SC.

ideologias, provocando a rejeição da identificação com o grupo racial negro. Neste contexto, faz-se necessário o resgate da contribuição de todos os povos e, entre eles, o povo negro.

Para a pesquisadora Joana Passos “o currículo escolar, tal qual a sociedade brasileira, está pautado numa compreensão de que apenas a cultura do colonizador – branca, masculina, heterossexual e cristã, tem legitimidade para ser estudada” (2008a, p. 17).

Ao questionar o currículo escolar com os professores, percebe-se que são críticos a ele, mas que não possuem conhecimentos suficientes para superar o senso comum e mudá-lo. Silva, em pesquisa realizada no ano de 2004, com 40 alunos(as) do curso de magistério, pergunta a eles(as):

[...] se a escola deveria dar sobre orientação religiosa e, 90% dos alunos responderam que não. Em seguida ao serem inquiridas sobre 3 datas comemorativas deveriam ser trabalhadas em sala de aula com alunos do ensino fundamental das primeiras séries, 70% das futuras professoras escolheram Páscoa, dia das Mães, e o Natal (SILVA, 2007, p. 10).

Estudar a História e Cultura Afrobrasileira, conforme a Lei nº 10.639/03 preconiza, incluindo a História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional econômica e políticas pertinentes à História do Brasil é uma forma de desconstruir preconceitos sobre este povo. É superar os conhecimentos do senso comum e adquirir conhecimentos científicos aos quais a maioria da população só tem acesso através da escola. Para tanto, se faz necessário, a inclusão do tema da diversidade étnico-racial em todos os planejamentos de todas as áreas, etapas e séries.

Retomando Gomes (2008), trata-se de uma mudança conceitual, epistemológica e política, de questionar representações e estereótipos sobre a África, os africanos e os negros brasileiros, assim como a história da colonização e da escravização dos negros no Brasil. Para a autora “a superação da perspectiva eurocêntrica de conhecimento e do mundo torna-se um desafio para a escola, os educadores e as educadoras, o currículo e a formação docente.” (GOMES, 2008, p. 527). Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais:

É importante destacar que não se trata de mudar um foco etnocêntrico marcadamente de raiz

européia por um africano, mas de ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira. Nesta perspectiva, cabe às escolas incluir no contexto dos estudos e atividades, que proporciona diariamente, também as contribuições histórico-culturais dos povos indígenas e dos descendentes de asiáticos, além das de raiz africana e européia. É preciso ter clareza que o Artigo 26-A acrescido à Lei nº 9.394/96 provoca bem mais do que inclusão de novos conteúdos, exige que se repensem relações étnico-raciais, sociais, pedagógicas, procedimentos de ensino, condições oferecidas para aprendizagem, objetivos tácitos e explícitos da educação oferecida pelas escolas (CNE/CP 3/2004).

Valorizar os heróis e artistas negros, suas contribuições na arte, música, política e na resistência do povo negro: Zumbi dos Palmares, Luiz Gama, Aleijadinho, Cruz e Sousa, Antonieta de Barros, Abdias do Nascimento, Gilberto Gil, entre outros; pessoas que, apesar de toda discriminação, conseguiram superar as dificuldades e hoje são referência da história e cultura nacionais. Destacar também os nomes com relevância Internacional que desenvolveram papéis importantes na luta pela libertação do povo negro como: Nelson Mandela, Steve Biko, Martin Luther King, Malcom X, Rainha Nzinga entre outros.

Ressignificar datas importantes como o dia 13 de maio, data da Abolição da Escravatura, atualmente Dia Nacional de Luta contra o Racismo, dia 21 de março, Dia Internacional de Luta pela Eliminação da Discriminação Racial, celebrar o dia 20 de novembro, Dia Nacional da Consciência Negra, data incluída no Calendário Escolar pela Lei nº 10.639/03. Datas que se propõem a discussão e reflexão do contexto histórico, sobre os significados da Lei Áurea e da situação atual do negro.

No universo de expectativas, a **formação docente**, de fato, é um item primordial para a mudança da estrutura escolar, pois os conhecimentos do professor são o alicerce sobre o qual ele planeja e seleciona os conteúdos considerados necessários para os educandos. Os cursos de licenciatura, formação inicial do educador, geralmente ignoram a existência do racismo e a sua presença na escola. Passos salienta:

[...] também o vazio no processo de formação de professores que, mesmo acessando ao ensino superior, têm recebido pouca formação para as relações étnico-raciais, e a formação em serviço que pouco diálogo tem com as questões da diversidade. A exemplo disso, podemos lembrar da Pluralidade Cultural, introduzida como tema transversal pelos Parâmetros Curriculares Nacionais em 1997, que pouco influenciou nos conteúdos, materiais didáticos e práticas pedagógicas (PASSOS, 2008a, p. 17).

Gomes (2008) levanta a necessidade de descolonizar os currículos, não somente na Educação Básica, mas nos cursos superiores. Portanto, é necessária a mudança dos currículos das licenciaturas, adequando-os às exigências da Lei nº 10.639/03. Também é imprescindível o investimento na formação continuada dos professores, profissionais que já atuam nas redes de ensino, para oportunizar atualização e mudança de paradigmas. De acordo com Leite:

Para tanto e, sempre em conformidade com a lei em tela é necessário qualificar os professores, especialmente aqueles da rede pública de ensino para o enfrentamento da problemática. Inexoravelmente esse desafio é colocado para a universidade, que deverá contribuir para o desenvolvimento técnico-científico da sociedade, além de atender as necessidades de preparação e atualização de docentes (LEITE, 2007. p. 20).

As *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais* enfatizam o papel fundamental da formação inicial e continuada dos professores em todos os níveis e modalidades.

Inclusão de discussão da questão racial como parte integrante da matriz curricular, tanto dos cursos de licenciatura para a Educação Infantil, os anos iniciais e finais da Educação Fundamental, Educação Média, Educação de Jovens e Adultos, como de processos de formação continuada de professores, inclusive de docentes no Ensino Superior (CNE/CP 3/2004).

Frisando que os educadores, por integrarem a sociedade, refletem seus valores, os quais muitos não admitem a existência da discriminação

racial na escola ou que não é papel da mesma discuti-la, afirma Nilma Lino Gomes:

Ainda encontramos muitos(as) educadores(as) que pensam que discutir sobre relações raciais não é tarefa da educação. É um dever dos militantes políticos, dos sociólogos e antropólogos. Tal argumento demonstra uma total incompreensão sobre a formação histórica e cultural da sociedade brasileira [...] Demonstra, também, a crença de que a função da escola está reduzida à transmissão dos conteúdos historicamente acumulados, como se estes pudessem ser trabalhados de maneira desvinculada da realidade social brasileira (GOMES, 2005b, p. 146).

Na formação de educadores, é necessário considerar as representações que possuem sobre racismo, sexismo, preconceitos, discriminação e trabalhar com estas representações, desconstruindo-as, promovendo a conscientização dos educadores sobre suas/nossas limitações, fundamental para tal processo.

Portanto, é importante propor, inclusive, grupos de estudos multidisciplinares como uma das estratégias para a formação continuada, oportunizando a leitura, discussão e estudo de materiais sobre a temática, para a promoção da reflexão e conscientização de educadores sobre a inclusão étnico-racial na escola.

Como parte importante do processo de ensino, o **material didático-pedagógico** também precisa ser avaliado e discutido. Foi constatado que os brancos eram a maioria absoluta nas ilustrações dos livros didáticos e os negros quando apareciam, eram com características fenotípicas estereotipadas e em situações de desprestígio social. Para Sant’Ana:

Analisados os dados levantados por vários pesquisadores sobre o racismo nos livros didáticos, foram detectados os seguintes dados interpretados como preconceituosos:

1) Nas ilustrações e textos os negros pouco aparecem e, quando isso acontece, estão sempre representados em situação social inferior à do branco, estereotipados em seus traços físicos ou animalizados.

2) *Não existem ilustrações relativas à família negra; é como se o negro não tivesse família.*

- 3) Os textos induzem a criança a pensar que a raça branca é mais bonita e mais inteligente.
- 4) Nos textos sobre a formação étnica do Brasil são destacados o índio e o negro; o branco não é mencionado (em alguns casos): já é pressuposto.
- 5) *Índios e negros são mencionados no passado, como se já não existissem.*
- 6) Os textos de história e estudos sociais limitam-se a referências sobre contribuições tradicionais dos povos africanos (SANT'ANA, 2005, p. 57, grifos do autor).

Diante dessas constatações, verifica-se a necessidade de rever os conteúdos, imagens e sentidos que são passados pelos livros didáticos e paradidáticos, assim como demais materiais pedagógicos. Aliás, a escola como um todo, com seus cartazes, murais, etc. que expressam numa linguagem própria, seja visual ou escrita, mensagens preconceituosas e discriminatórias. Currículo e livro didático estão totalmente imbricados, principalmente se considerarmos que em muitas escolas este é o único material pedagógico disponível utilizado pelo professor. Silva é enfática:

Nesta perspectiva, é necessário rever os conteúdos dos currículos escolares e as abordagens que se refletem nos manuais didáticos, principalmente aqueles que tratam das séries iniciais da escolarização, visando abolir as abordagens preconceituosas que revelam a manutenção de tratamento diferenciado aos grupos marginalizados. Currículo e livro didático possuem expressivos componentes ideológicos que desqualificam o segmento afro-brasileiro seja a partir de características individuais e grupais, seja na perspectiva de sua participação na história do Brasil (SILVA, 2007, p. 11).

É importante ressaltar que os livros didáticos também cumpriram papel importante no reforço do mito da democracia racial existente no Brasil, segundo Leite (2007), num contexto muito próximo da atualidade. Só muito recentemente e, principalmente, a partir da Lei nº 10.639/03, que se passa a contestar as “verdades” do livro didático.

A história brasileira por muitos anos manteve em seus livros didáticos a idéia cujo sentido era fazer professores e estudantes acreditarem que somos



originários de uma mistura harmônica de “raças”. Até uns bons cinquenta anos atrás nossos manuais informavam que brancos (europeus), negros (africanos) e indígenas (nativos) deram origem à raça brasileira de maneira pacífica e tranquila, sem grandes conflitos, ou seja, um encontro amistoso (LEITE, 2007, p. 19).

A crítica aos materiais didáticos nas Diretrizes é abordada como uma das ações educativas estratégicas de combate ao racismo e às discriminações, “a crítica pelos coordenadores pedagógicos, orientadores educacionais, professores, das representações dos negros e de minorias nos textos, materiais didáticos, bem como providências para corrigi-las” (CNE/CP 3/2004, p. 20).

O Ministério da Educação no Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) se utiliza de critérios para aprovação dos livros didáticos que contemplem a diversidade. Atualmente, já existe um cuidado maior em abordar a figura do negro e o que este representou e representa para a cultura nacional e mundial, pois se tornou um dos critérios de aprovação, assim como a inclusão e valorização dos índios e das mulheres. Segundo Silva, “A História dos afro-brasileiros tem recebido mais atenção por parte dos manuais didáticos ampliando as informações sobre a sua convivência com os demais segmentos da sociedade e a sua participação na história do país” (2007, p. 13).

Os princípios e critérios estabelecidos no PNLD definem que, quanto à construção de uma sociedade democrática, os livros didáticos deverão promover positivamente a imagem de afrodescendentes e, também, a cultura afro-brasileira, dando visibilidade aos seus valores, tradições, organizações e saberes sociocientíficos. Para tanto, os livros destinados a professores(as) e alunos(as) devem abordar a temática das relações étnico-raciais, do preconceito, da discriminação racial e violências correlatas, visando à construção de uma sociedade anti-racista, justa e igualitária (Edital do PNLD, 2010) (MEC/SEPPPIR, 2009, p. 26).

Pode-se, também, propor a produção, por parte dos educadores (professores e equipe pedagógica), do seu próprio material didático temático, produção de textos, jogos, mapas, etc. Assim, pode-se,

inclusive, contemplar características específicas de cada região ou comunidade.

Na escola também encontraremos a **minimização do problema racial**, onde o racismo é considerado uma ação natural do relacionamento humano e, portanto, não é dada a devida importância para o estudo e o combate ao tema em questão, necessários para o desvelamento desta realidade constatada.

O pouco conhecimento que os profissionais da educação têm sobre o racismo e suas consequências pode levá-los a distorcer e minimizar os problemas, em diversas situações. Em outras, a neutralizar o problema, realçando a beleza de ser negro, demonstrando reprovação pelo fato de a criança negra reclamar de ser chamada de “negra” [...] Muitas vezes, as professoras deslocam a questão étnica, da condição de problema central, desviando-a para as secundárias, tentando traçar uma linha paralela de igualdade entre conflitos distintos, fazendo com que o conflito racial fique em segundo plano (CAVALLEIRO, 1999, p. 54).

É comum que os profissionais da educação tentem minimizar, quando um conflito racial vem à tona, pois, alguns negam a existência do racismo e outros não se sentem preparados para promover a discussão da questão com os alunos, gerando um sentimento na vítima do racismo de ter seu problema desconsiderado ou minimizado no ambiente escolar.

Em relação ao **universo semântico pejorativo**, este é identificado no discurso com a não nomeação do pertencimento racial de adultos e crianças negras, com o uso de termos como “moreninho”, “mulato”, “escurinho”, a utilização de outros termos preconceituosos, aos quais é necessário combater, como o verbo denegrir, termo pejorativo que significa tornar negro, manchar, macular. Assim como as expressões “nega maluca” que designa o bolo de chocolate e “teta de nega” que designa um doce coberto por chocolate, que também faz menção ao pertencimento racial, mais especificamente, à mulher negra. Além de outras expressões igualmente preconceituosas como “preto de alma branca” e piadas racistas que disfarçam com trajes cômicos, os preconceitos existentes na nossa sociedade.

Essa linguagem comumente utilizada no ambiente escolar e na sociedade reforça a existência de um lugar desigual para o negro e naturaliza este tratamento.

É através das palavras que construímos sentidos, assim, existe a possibilidade de, também através delas podermos desconstruí-los e ressignificá-los, refletindo transformações sociais produzidas no seio da sociedade.

Para desvelar esses sentidos implícitos e explícitos das palavras, faz-se necessário verbalizar os conflitos e não omiti-los, pois que é no debate que temos a possibilidade de promoção da conscientização das causas e consequências do preconceito, do racismo e da discriminação racial.

Por isso é preciso falar sobre a questão racial, desmistificar o racismo, superar a discriminação racial. Diferentemente do que alguns pensam, quando discutimos publicamente o racismo não estamos acirrando o conflito entre os diferentes grupos étnico/raciais. Na realidade é o silenciamento sobre essa questão, que mais reforça a existência do racismo, da discriminação e da desigualdade racial (GOMES, 2005a, p. 51-52).

Outro ponto que Cavalleiro (2004) também destaca é a **distribuição desigual de estímulo e afeto** que seria o tratamento diferenciado expresso através de demonstrações de carinho, atenção, estímulos, oportunidades, em manifestações verbais e não verbais. Entre as expressões verbais estão os elogios pessoais e impessoais, a valorização da estética e as correções e avaliações das atividades. Entre as expressões não verbais podemos citar o contato físico, expressões corporais e o olhar.

Essa desigualdade de tratamento entre alunos brancos e negros são atos, gestos e palavras que, para o professor ou os colegas, podem até passar despercebidos e realizados sem uma motivação consciente, mas que é sentido pelo aluno negro ou aluna negra e integra o processo de construção da identidade e da autoimagem, influenciando a autoestima e, até mesmo, o sucesso ou insucesso escolar.

Eliane Cavalleiro (2000) destaca a questão do silenciamento dentro e fora da escola sobre os conflitos étnicos vividos por nossa sociedade.

O silêncio que atravessa os conflitos étnicos na sociedade é o mesmo que sustenta o preconceito e a discriminação no interior da escola [...] No espaço escolar há toda uma linguagem não-verbal expressa por meio de comportamentos sociais e disposições – formas de tratamento, atitudes, gestos, tons de voz e outras – que transmite valores marcadamente preconceituosos e discriminatórios, comprometendo, assim, o conhecimento a respeito do grupo negro (p. 98).

**A negação da diversidade racial na composição da equipe de profissionais** é uma realidade que persiste nos quadros educacionais. Os(as) professores(as) são modelos de identificação para os(as) alunos(as). Desta forma, é importante a presença de professores(as) negros(as) nas escolas para que os(as) educandos(as) negros(as) possam se identificar e se sentir representados. Fato que não deveria acontecer apenas na escola, mas em todos os âmbitos da sociedade.

As mudanças nestes aspectos estruturais do ensino precisam ser incorporadas desde a Educação Infantil, considerando que, muitas vezes, é o primeiro contato da criança com o ambiente escolar e que as diferenças entre negros e brancos começam a ser introjetadas muito cedo, aos 2, 3, 4 anos de idade.

Esses sete elementos conjugados no ambiente escolar, segundo Cavalleiro, trazem sérias consequências aos educandos negros e brancos. Nos negros, contribuem para a construção de um sentimento de inferioridade racial, cultural, intelectual, estética, moral e de inadequação social, tais como: medo, vergonha e raiva de ser negro. Ao contrário, nos educandos brancos, geram sentimentos de superioridade racial, cultural, intelectual, estética e moral e dificuldades de relacionamento com indivíduos negros, contribuindo assim, para a formação de cidadãos racistas. Esses sentimentos contraditórios geram atitudes de competição, agressividade e violência no cotidiano escolar. Além do que, também é uma das causas da evasão escolar de parte significativa da população negra.

É difícil, senão impossível, ser feliz convivendo permanentemente com esse conflito. O resultado provável é que a criança negra sofra severamente com esse problema. Torna-se, portanto, improvável que ela consiga construir uma identidade positiva. Simultaneamente, a criança branca é levada a cristalizar um sentimento de

superioridade, visto que, diariamente, recebe provas fartas dessa premissa. A escola, assim, atua na difusão do preconceito e da discriminação (CAVALLEIRO, 2000, p. 99).

A reportagem *Discriminação racial faz estudante mudar de escola duas vezes*<sup>19</sup>, de 2003, narra a história de Ana Luiza, uma menina negra de 10 anos de idade que já havia passado por diversas escolas, por causa das brincadeiras preconceituosas das quais era vítima. Por serem escolas particulares, geralmente era a única negra na sala ou até mesmo da escola. Como sofria com o racismo dos colegas sistematicamente e os professores e a escola nada faziam para eliminar o problema, ela ia mudando de escola e chegou até mesmo a perder o interesse pelos estudos.

Falavam que eu tinha cabelo duro, de *Bombril*. Eu reclamava com os professores, mas eles não faziam nada. Uma professora me disse que eu não tinha que ligar para as brincadeiras porque eu era uma menina linda e que isso [o preconceito] ia acontecer durante toda a minha vida. Mas eu queria é que ela mandasse eles pararem (Ana Luiza, 10 anos).

Esta reportagem e a fala de Ana Luiza ilustram muitos dos aspectos discutidos anteriormente como os termos pejorativos, a naturalização do preconceito racial e a dificuldade dos professores em tratarem a questão, demonstrando como se apresentam no nosso cotidiano escolar.

Porém, a história não termina assim. Houve uma escola que demonstrou sensibilidade ao trabalhar com o tema e desenvolveu um projeto de conscientização e, segundo as palavras da mãe, “as coisas melhoraram muito”. E acrescenta: “No meu tempo de estudante, voltava para casa chorando, sem dizer nada. Mas ela aprendeu a se defender e conversa comigo e com os professores quando se sente discriminada”. A fala da mãe também ressalta as transformações sociais da sociedade, quando faz a relação “No meu tempo...” e o de Ana Luiza.

As experiências nas escolas onde se discute a temática geralmente são significativas e trazem bons resultados em prol da

---

<sup>19</sup> Reportagem da Folha Online *Discriminação racial faz estudante mudar de escola duas vezes*. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u12884.shtml> Acesso em 06/06/2009.

inclusão étnico-racial e eliminação do preconceito e racismo. Portanto, é de suma importância a implementação da Lei nº 10.639/03, tanto nas escolas públicas, quanto nas particulares.

[...] refletir sobre a questão racial brasileira não é algo particular que deve interessar somente às pessoas que pertencem ao grupo étnico/racial negro. Ela é uma questão social, política e cultural de todos(as) os(as) brasileiros(as) [...] Enfim, ela é uma questão de humanidade (GOMES, 2005a, p. 51).

Entre as ações que podem contribuir para a educação das relações étnico-raciais, além das já mencionadas anteriormente, citamos: Mudanças nos Projetos Políticos Pedagógicos e das Propostas Curriculares, valorizando a Diversidade Cultural, cumprindo as disposições da Lei nº 10.639/03; Combate as práticas de racismo no âmbito escolar; Promover a presença positiva da diversidade racial na escola; Realizar o acompanhamento do trabalho pedagógico desenvolvido; Planejar ações: seminários, exposições, mostras culturais sobre o tema, etc.; Registrar e divulgar as atividades realizadas.

Sem a discussão das relações étnico-raciais, tão necessária, as consequências para a sociedade serão a perpetuação de ideologias carregadas de preconceitos, a formação de indivíduos racistas e, conseqüentemente, a permanência das desigualdades raciais e sociais.

### 3. UMA ESCOLA DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE ENSINO: CONTEXTO PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

*Os processos de formação humana não acontecem em abstrato. Construimo-nos enquanto sujeitos sociais e culturais concretos, diversos, incluídos em relação de classe, raça, gênero.*

Miguel Arroyo<sup>20</sup>

Este capítulo tratará sobre o contexto do campo de pesquisa, a infra-estrutura material e simbólica de uma escola de ensino médio de Florianópolis pertencente a rede pública estadual de ensino, servindo como subsídio na compreensão do processo de implementação da Lei. Serão abordados um breve histórico, o Projeto Político Pedagógico – PPP, a estrutura física, a organização do ensino, as condições de trabalho e as representações dos educadores sobre a educação e o ensino, a criação de vínculos com o campo de estudo e o processo de pesquisa.

#### 3.1 UMA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO, PÚBLICA E ESTADUAL<sup>21</sup>

##### 3.1.1 Histórico da Escola

A escola selecionada para a pesquisa iniciou sua trajetória oferecendo o ensino ginasial em 1963, com os primeiros alunos ingressando por meio de exame de admissão para duas turmas. Contava com um corpo docente composto por nove professores que ministravam as disciplinas de: História, Português Matemática, Geografia, Iniciação Ciências, Música e Canto Orfeônico, Desenho, Francês e Educação Física. Havia também 12 servidores administrativos: um diretor, quatro serventes, uma bibliotecária, dois bedéis<sup>22</sup>, um zelador e três escriturárias auxiliares.

As primeiras instalações da escola foram as da antiga Escola Escrita e Fazenda, pleiteada junto ao Ministério da Marinha. Os alunos eram oriundos de escolas de ensino primário do bairro e alunos

---

<sup>20</sup> In: Sousa, 2005, p. 105.

<sup>21</sup> A contextualização histórica, orientações de organização do ensino, normas de convivência, a concepção pedagógica e informações gerais da escola foram extraídas do Projeto Político Pedagógico dessa instituição atualizado em 2009.

<sup>22</sup> Bedel – 1. Chefe de disciplina em escolas. Fonte: Ferreira, 1999, p. 283.

destacados de municípios vizinhos. Em 1964, começou a funcionar também no período noturno. Em 1965, passou a integrar a Fundação Educacional de Santa Catarina (FESC), ficando subordinada a esta, financeira e administrativamente. Em 1967, transferiu-se para um local definitivo, onde funciona atualmente.

Em 1970, passa pela reforma do ensino de 1º e 2º graus, exigência do novo Sistema Estadual de Ensino. Em 1972, conforme Lei Federal nº 5.692, de 1971, passa a oferecer o ensino de 1º grau (5ª a 8ª série). Em 1973, é implantado o então ensino de 2º grau, oferecendo o curso de Núcleo Comum, em acordo com a mesma Lei.

A partir de 1974, implanta duas habilitações: Assistente de Administração e Técnico de Serviços Bancários, passando a escola a ser denominada de “Ginásio Moderno”. Em 1976, o colégio passa a cobrar oficialmente anuidade, pois que o Estado se desincumbia de manter as unidades de 1º e 2º graus.

Em 1979, o colégio consegue autorização junto ao Conselho Estadual de Educação para oferecer as habilitações de Química e Eletrônica solicitadas pela comunidade. Em 1981, implanta o ensino pré-escolar, com uma sala-ambiente, um parque infantil, áreas que foram isoladas para atender mais esta demanda. Com mais esta expansão, houve a necessidade de ampliar o número de funcionários, administrativos e docentes, passando a contar com três diretores, onze especialistas, setenta e um docentes, dezoito auxiliares administrativos e dezenove de serviços gerais.

A organização didática contava com: o Conselho de Professores (um Órgão Consultivo e Deliberativo Didático); um Departamento Pedagógico (que visava congregar os professores e respectivas atribuições); Serviço de Orientação (voltado à orientação e integração do aluno no ambiente escolar); Biblioteca (como fonte de informação, recreação e apoio didático); Inspetora de Disciplina (para zelar pela integridade física e disciplina do aluno). Nesta época, havia uma sala destinada a Educação para o Lar, para o ensino de corte e costura, bordado, pintura, puericultura, culinária e higiene.

Em 1988, o então colégio, desvincula-se da Fundação Educacional de Santa Catarina (FESC), sendo a instituição e seus funcionários mantidos pelo Governo do Estado de Santa Catarina a partir de 1989, passando a ser considerada uma Escola Pública Estadual. No ano de 2000, sua identificação foi alterada pela Secretaria de Estado da Educação, para Escola de Educação Básica.

Em 2009, extinguiu-se o oferecimento do ensino fundamental com a formatura da última turma de 8ª série. Atualmente, a escola



oferece o Ensino Médio, com média de matrícula por volta de 1.500 alunos, nos períodos matutino, vespertino e noturno. Conta com uma área construída de 3.772,28, e um terreno de 13.943,40 m<sup>2</sup>.

Podemos observar pelo histórico desta escola que, gradativamente, ela foi se desvencilhando do oferecimento da educação infantil, depois das séries iniciais do ensino fundamental e, por último, das séries finais desta mesma etapa de ensino. Fica demonstrada, objetivamente, a perspectiva do Estado de se desvincular destas etapas de ensino, para oferecer conforme atualmente prevê a legislação, prioritariamente, para não dizer exclusivamente, o Ensino Médio.



### 3.1.2 O Projeto Político-Pedagógico



*Há escolas que são gaiolas e há escolas que são asas. Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte do vôo. Pássaros engaiolados são pássaros sob controle. Engaiolados, o seu dono pode levá-los para onde quiser. Pássaros engaiolados sempre tem um dono. Deixaram de ser pássaros. Porque a essência dos pássaros é o vôo. Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados. O que elas amam são pássaros em vôo. Existem para dar aos pássaros coragem para voar. Ensinar o vôo, isso elas não podem fazer, porque o vôo já nasce dentro dos pássaros. O vôo não pode ser ensinado. Só pode ser encorajado.*

Rubem Alves<sup>23</sup>

O Projeto Político Pedagógico (PPP), documento que congrega, além da parte histórica, da estrutura física, o projeto de escola e a proposta de currículo da instituição, é um documento norteador e que deveria estar em constante processo de discussão e transformação.

<sup>23</sup> ALVES: Folha de S. Paulo, Tendências e debates, 05/12/2001. Disponível em: <http://www.rubemalves.com.br/gaiolaseasas.htm> Acesso em: 17/01/2011. As imagens e mensagem constavam na abertura do sítio da escola, que não será informado para resguardar o sigilo e o anonimato, compromisso assumido durante o processo de pesquisa.

Em 2000, ocorreu a última reformulação do PPP da Escola, objeto da pesquisa, segundo o próprio documento, com a colaboração de professores, especialistas e funcionários, reunidos em encontros de capacitação, com o objetivo de atender as necessidades dos educandos e comprometido com a aprendizagem de todos. Tem por título *Projeto Político Pedagógico: transformando e fazendo história* e como princípios: “Os princípios da educação participativa moderna deveriam levar em conta pilares básicos tais como: a aprendizagem centrada no conhecer, no fazer, no conviver e no ser” (PPP, 2009, p. 6).

O PPP propõe que o desafio da “educação moderna” é considerar o ser humano como um todo, em seus aspectos, físicos, biológicos, psíquicos, culturais, sociais e históricos e, avalia que esta unidade está desintegrada na educação através das disciplinas que compõem a grade curricular. Sendo assim, propõe uma educação voltada para a totalidade do ser humano e ao desenvolvimento integral da personalidade.

O documento se coloca como norteador do processo pedagógico, objeto de reflexão contínua, dialética, de onde emergem novas sínteses. Reflete sobre a sociedade atual, capitalista que estimula a competitividade, gerando diferenças sociais, e pressupondo que, para a transformação, é necessária uma nova concepção de homem e de aprendizagem. Desta forma, propõe a integração do currículo e o compromisso com as classes trabalhadoras, o que deverá ser efetivado através do trabalho coletivo e a valorização humana.

Acrescenta ainda que a concepção pedagógica da escola está embasada na Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina, que tem como alicerce a concepção histórico-cultural do desenvolvimento humano, compreendendo os processos de interação entre pensamento e atividade humana. Esta concepção considera todos como capazes de aprender e que as interações sociais são importantes para o processo de apropriação do conhecimento. Para tanto, a função do professor é ser o mediador entre o conhecimento historicamente acumulado e o aluno. Para a unidade escolar prevê:

A unidade escolar como entidade social corresponsável pela transformação da sociedade, primará pela interdisciplinaridade, visando um ensino de qualidade que transforme o educando em um cidadão consciente de seu papel na sociedade, estimulando para que esta seja igualitária, onde todos tenham acesso ao conhecimento individual e coletivo (PPP, 2009, p. 7).

Tornar a escola um ambiente que produza sistematicamente conceitos e valores onde possibilite a cada aluno uma releitura de seu cotidiano, e do mundo que o circunda, possibilitando desta forma tomar consciência sobre os outros. Pois enquanto agência formadora da maioria da população tem o compromisso e a intenção de tornar acessível este conhecimento a todos os alunos, privilegiando o pensar coletivo, proporcionando a igualdade e restabelecendo princípios e ideias de reorganizar questões políticas e normas sociais (PPP, 2009, p. 8).

Sobre o **Currículo**, o texto é sucinto e apresenta apenas que:

O currículo é o conjunto de todas as atividades pedagógicas que envolvem a Escola de Educação Básica. A composição curricular dos cursos será organizada em conformidade com a legislação vigente específica, analisadas pela Secretaria da Educação e aprovada pelo Conselho Estadual de Educação. A organização curricular do Ensino Fundamental e do Ensino Médio será objetivada através da legislação vigente da LDB e Proposta Curricular de Santa Catarina. O Ensino Médio deverá abranger três áreas do conhecimento, e uma parte diversificada.

Área de Linguagem e Códigos e sua Tecnologia (Língua Portuguesa e Literatura, Língua Estrangeira Moderna Inglês, Artes e Educação Física);

Área de Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias (Química, Física, Biologia e Matemática);

Área de Ciências Humanas e suas Tecnologias (História, Geografia, Filosofia e Sociologia);

Parte Diversificada (Física Aplicada, Geografia de SC e Língua Estrangeira Moderna/Espanhol) (PPP, 2009, p. 32).

Sobre o material didático a escola oferece os livros didáticos não consumíveis (reutilizáveis) de língua portuguesa, matemática, história, geografia, biologia, química e física enviados pelo MEC. No sítio do

FNDE, costa que para 2012, haverá o envio de livros consumíveis de língua estrangeira (inglês e espanhol), filosofia e sociologia<sup>24</sup>.

Neste item do currículo, encontramos um subitem que versa sobre a Lei nº 10.639/2003, demonstrando que no PPP já encontramos a inclusão da Lei e o compromisso formal da escola em implementá-la:

A escola é apontada como um ambiente indiferente aos problemas enfrentados pela criança negra e à particularidade cultural dessas crianças ao transmitir acriticamente conteúdos que folclorizam a produção cultural da população negra, valorizando uma homogeneidade construída a partir da democracia racial.

A partir da situação diagnosticada o movimento negro passou a exigir do sistema educacional formal o reconhecimento e valorização da história dos descendentes de africanos e o respeito à diversidade, identificando na educação a possibilidade de se construir uma identidade negra positiva.

Portanto os educadores da Escola procuram tratar o tema: História e Cultura Afro-Brasileira, enfocando o negro na formação da sociedade nacional resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política, pertinentes a história do Brasil.

Este assunto tem possibilitado ao professor um novo olhar sob a questão, evitando tropeços ao abordá-lo, devido à superficialidade dos conteúdos, encontrados no material que tem acesso.

Por isto estamos sempre atentos em não reproduzir estereótipos, que podem ser definidos como rótulos, usados para qualificar genericamente grupos sociais étnicos ou de sexos diferentes.

Neste sentido temos consciência do papel fundamental da escola em incluir o tema no seu currículo, porque participamos da formação dos jovens cidadãos (PPP, 2009, p. 32-33).

---

<sup>24</sup> Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/index.php/programas-livro-didatico> Acesso em: 07/06/2010.

Sobre esta questão, ressalta que, no item sobre as metas, onde constam os projetos pedagógicos, tem elencado o projeto *Diversidade: desconstruindo preconceitos referentes à África e aos Afrodescendentes* (PPP, 2009, p. 38).

Sobre a avaliação, aponta que esta não será apenas quantitativa, representada em notas, mas expressão do movimento de ensino e aprendizagem que aponte as causas dos fracassos redimensionando o trabalho docente, para alcançar os resultados desejados no processo educativo. Dispõe ainda que a verificação do rendimento escolar deve obedecer ao disposto pela legislação vigente, Resolução nº 158 do CEE e as diretrizes emanadas pela Secretaria de Estado da Educação.

Da aprovação, coloca que deve satisfazer as exigências do PPP quanto aos conteúdos e está condicionada ao mínimo de 75% de frequência em relação à carga horária anual de 800 horas em 200 dias letivos.

Da recuperação, considera que devam ser oferecidas novas oportunidades de aprendizagem para o aluno, superando deficiências ao longo do processo, e ao final de cada bimestre. A nota da recuperação substituirá a nota anterior se o aluno superar as dificuldades.

Sobre as **Orientações pedagógicas**, o PPP estabelece regras que regulam o comportamento e a convivência, como a exigência de pontualidade e assiduidade, as proibições (bebidas alcoólicas, fumo nas dependências da escola, etc.), uso de uniforme, entre outras. Assim como as punições previstas em caso de não cumprimento das normas previstas no regimento disciplinar.

Sobre a **Organização do ensino**, considera as orientações emanadas da Secretaria de Estado da Educação, inclusive, para a matrícula dos alunos que são enviadas anualmente. A renovação da matrícula para os alunos já regularmente matriculados na escola é automática. A documentação em relação à vida escolar do aluno é digitalizada no sistema Série Escola.

O PPP também prevê os **cargos e funções**, descrevendo o papel de cada ator na unidade escolar: do diretor; dos serviços técnico-pedagógicos (orientação educacional, supervisão escolar, administração escolar, docência, biblioteca e serviços integrados escola-empresa); coordenadores de turno; corpo docente; bibliotecário; técnico-administrativo; secretário; serviços gerais (servente, merendeira e vigia). Também destaca as finalidades e atribuições do Conselho de Classe e do Conselho Deliberativo Escolar.

### 3.1.3 Os Alunos

No PPP, constam 1510 alunos, sendo que 70% deles provenientes de outros bairros e municípios (principalmente São José e Palhoça) que formam a Grande Florianópolis; os demais provenientes do bairro onde a escola se situa.

Os dados coletados na secretaria revelam que, no início do ano, a média de alunos regularmente matriculados gira em torno de 1.500 (um mil e quinhentos) mas, ao longo do ano, os alunos solicitam transferência, desistem, etc. No início do ano, o número de matrículas também aumenta muito em função de que os alunos fazem matrícula em diversas escolas e depois escolhem a instituição na qual irão cursar o ano letivo, levando a uma significativa baixa no número de alunos no primeiro semestre.

Na secretaria, é realizado um trabalho de verificação com os pais sobre as desistências e, nas transferências, é exigido o atestado de vaga para liberação do histórico, sendo registrada a escola de destino da transferência ou os possíveis motivos para a desistência. Entre os motivos alegados para transferências, muitos relatam estar indo para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), por conta de estarem com baixo rendimento e julgarem ser mais fácil conseguir a aprovação nesta modalidade de ensino. Alguns optam e conseguem ingressar no Instituto Federal de Santa Catarina (IF-SC), instituição pública federal, antes Centro Federal de Educação Tecnológica de Santa Catarina (CEFET-SC), buscando uma formação técnica de ensino médio, com possibilidades de rápida inserção no mercado de trabalho. Outros, por mudança de endereço, etc.

Em setembro de 2009, o número de alunos regularmente matriculados era de 1.195 (um mil, cento e noventa e cinco). Este foi o último ano em que a escola ofereceu a 8ª série do ensino fundamental, então em processo de extinção. A partir de 2010, a escola passou a oferecer somente ensino médio. Então, havia duas matrizes em execução no ensino médio, uma para as 1ª e 2ª séries em implantação, e outra que está em extinção oferecida para as 3ª séries. Colocamos, em detalhe, o número de alunos por série e turno na tabela abaixo.

Tabela 2: Alunos por série e turno

Ensino Médio	Matutino	Vespertino	Noturno	Totais por série
<b>8ª série do E.F.</b>	34			34
<b>1ª série</b>	205	209	57	471
<b>2ª série</b>	193	103	75	371
<b>3ª série</b>	169	70	80	319
<b>Sub-totais por turno</b>	601	382	212	
<b>Total</b>				<b>1.195</b>

Fonte: Sistema Série, 2008.

Estes dados revelam a preferência dos alunos em frequentar o período matutino, pois é onde está à maior concentração de alunos; em segundo lugar, está o turno vespertino e, em último, o noturno, com a menor média de alunos matriculados. A tabela apresentada leva à hipótese de que são alunos que não trabalham, ou se trabalham, o fazem em meio período, ou ainda, realizam estágios remunerados.

A expectativa era encontrar mais alunos matriculados no período noturno, por acreditarmos se tratarem de alunos das classes populares e trabalhadores. Sobre a evolução por série, podemos observar um decréscimo no número de matrículas, sugerindo uma retenção por série, desistências e transferências.

Solicitamos um relatório sobre os dados dos alunos da escola constante no Sistema Série ao órgão central. Os dados enviados pela Secretaria de Estado da Educação revelam que, em relação ao sexo dos alunos, no relatório de 2008<sup>25</sup>, temos 509 alunos do sexo feminino e 588 do sexo masculino, totalizando 1.097 alunos. Em relação ao pertencimento racial, obtivemos os seguintes dados por raça/cor: Branca 379, Preta 31, Parda 52, Amarela 1, Indígena 1, não declarada 633. Nos dados, observa-se a predominância da raça/cor branca. Porém, o número de alunos que não declaram seu pertencimento racial é bastante elevado, superando o total de alunos declarados. Com tal instrumento, não foi possível fazer uma análise estatística precisa do pertencimento racial dos alunos nesta escola.

Pode-se questionar sobre o alto índice de não-declarados; este dado revelaria uma dificuldade de auto-identificação? Ou um dado que não é solicitado? Ou ainda, descuido ao digitalizar os dados no sistema, por não ser considerado relevante? Questões que não se conseguiu elucidar no decorrer desta pesquisa.

<sup>25</sup> Dados do Censo Escolar/Educacenso fornecidos pela Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina.

### 3.1.4 Professores, equipe técnico-pedagógica e funcionários

Sobre os professores, dispomos dos seguintes dados coletados no sistema categorizados e organizados na tabela abaixo.<sup>26</sup>

Tabela 3: Professores por situação de atuação

Professores	Nº
Atuando em sala de aula	37
Em outra função	17
Em licença para tratamento de saúde	5
Em licença prêmio	4
Aguardando aposentadoria	2
<b>Total de professores</b>	<b>65</b>

Fonte: Secretária da Escola, 2009.

Do total de 65 professores, 10 são Admitidos em Caráter Temporário – ACT. Dos 17 professores que ocupam outras funções, 8 estão na coordenação de turno na escola, 3 na biblioteca, 1 realizando atividades pedagógicas auxiliares, 1 na sala informatizada, 1 afastado para atuar em sala de aula em outra escola (não tinha aulas suficientes nesta), 2 afastados para cargo de assessor de direção (um deles para esta escola) e 1 afastado para atuar na Secretaria de Educação, órgão central.

Na equipe de professores, embora a maioria seja efetivo, há uma “rotatividade” relevante, pois uns estão em licença prêmio, outros em licença de saúde, outros se readaptam e, para substituí-los, são contratados professores ACTs. A realidade da escola é muito dinâmica e as mudanças de um ano para o outro transformam o contexto escolar.

Tabela 4: Profissionais da equipe técnico-pedagógica

Profissionais	Nº
Assistente Técnico Pedagógico	4
Supervisor Escolar	3
Orientador Educacional	4
Administrador Escolar	1
<b>Total</b>	<b>12</b>

Fonte: Secretária da Escola, 2009.

Das profissionais da equipe pedagógica, uma das supervisoras está afastada para atuar como diretora nesta escola. Em licença para tratamento de saúde, estão uma supervisora, uma orientadora e a administradora escolar. Esses profissionais, quando se licenciam na rede

<sup>26</sup> Dados de 29/10/2009, extraídos do sistema informatizado da escola.



estadual, não são substituídos, sendo seu trabalho absorvido pelos outros profissionais que atuam na escola.

Tabela 5: Profissionais da equipe técnico-administrativa

<b>Profissionais</b>	<b>Nº</b>
<b>Analista Técnico em Gestão Educacional</b>	<b>11</b>
<b>Assistente de Educação</b>	<b>3</b>
<b>Total</b>	<b>14</b>

Fonte: Secretária da Escola, 2009.

Dos 11 Analistas Técnicos em Gestão Educacional, um está afastado para cargo de direção em outra escola, dois em processo de aposentadoria. Os que estão em atividade na escola atuam como coordenadores de turno, em atividade de telefonista, de bibliotecária e na secretaria. Os assistentes de educação<sup>27</sup> atuam na secretaria da escola, sendo que um está afastado para tratamento de saúde.

Os funcionários de serviços gerais são 6 no total; 3 contratados pela empresa terceirizada pelo governo estadual e 3 pela Associação de Pais e Professores (APP) da escola. A escola conta com dois vigias também terceirizados. Esse dado revela o processo de precarização no oferecimento dos serviços para a escola que não é formada apenas pela equipe pedagógica, mas por uma equipe de profissionais que dão suporte.

Esta escola, como se pode constatar, detém um significativo número de alunos e funcionários, de grande dimensão e complexidade administrativo-pedagógica. Muitos alunos, professores e funcionários, estudando ou trabalhando nos três turnos são aspectos que dificultam a integração da comunidade escolar.

Neste contexto, o sítio que a escola mantém na internet se constitui em um canal de comunicação entre a comunidade escolar, divulgando os eventos e os principais acontecimentos da escola, além de informações gerais, úteis para professores e alunos. É uma estratégia de integração fundamental, se considerada a complexidade de comunicação em uma escola com mais de 1000 alunos e quase 100 funcionários, funcionando em três turnos.

Porém, mesmo sendo uma estratégia importante de integração e comunicação, não consegue atender a todos os aspectos necessários, pois são grandes os desafios que uma escola dessa proporção oferece.

---

<sup>27</sup> O cargo de assistente de educação foi criado para substituir o cargo antes chamado de secretário(a) escolar. Este cargo, anteriormente, era preenchido por indicação política; atualmente, são realizados concursos públicos para cargos efetivos do quadro.

Como integrar tantos funcionários, professores e alunos em tantos turnos? Como trabalhar um mesmo projeto político pedagógico, mesmo currículo e proposta de escola considerando estas circunstâncias? Como oferecer um ensino de qualidade, com o processo de precarização da educação pública?

### 3.1.5 A Estrutura Física

Ao adentrar no pátio, observa-se que a escola é bem grande, dispõe de pátio interno que está geralmente limpo e organizado com uma sala no centro dele, a sala da coordenação, onde fica o coordenador de turno. A escola, visualmente, tem um aspecto não muito atraente, pois se percebe que precisa de reformas, possuindo infiltrações e com a pintura descascando. É uma escola em tons de cinza. Sua estrutura lembra o panóptico, com a torre vigia ao centro e também um labirinto, pelo tamanho, com seus corredores e salas. Na comunidade escolar, é corrente a opinião de que a escola precisa de reformas, ou mesmo, de uma estrutura completamente nova. Desde o ano de 1996, há um projeto que até o presente momento não foi realizado.

No PPP, encontra-se um quadro onde constam as dependências da escola e o estado de conservação destas:

Tabela 6: Dependências da escola e estado de conservação

Dependências	Quantidade	Estado de Conservação		
		Ótimo	Bom	Regular
Salas de aula	30			X
Sala de educação física	02			X
Biblioteca	01			X
Sala de direção	03		X	
Sala de secretaria	01		X	
Sala de orientação	01			X
Sala de supervisão	01			X
Laboratório de informática	03			X
Ginásio de esporte	01			X
MEA	01			X
Sala de coordenação	03			X
Sala de vídeo	01			X
Sala de professores	01			X
Cantina	01			X
Cozinha	01			X
Depósito de expediente	01			X
Depósito de merenda	01			X
Banheiro alunos	03			X
Banheiro alunas	03			X
Banheiro professora	01			X
Banheiro professor	01			X

Fonte: Quadro constante no PPP da escola (2009, p. 42).

Neste quadro, pode-se observar que a maioria absoluta das dependências está em estado de conservação regular, segundo a avaliação da própria comunidade escolar.

As salas de aula têm características tradicionais, com quadro de giz, mesa e cadeira do professor, mesas e cadeiras dos alunos. Os banheiros estão adaptados para pessoas com deficiências físicas. O laboratório de informática oferece acesso à internet, e recebeu 10 computadores novos no início de 2010.

Destaca-se a biblioteca<sup>28</sup> como sendo um ambiente que proporcionaria uma maior circulação de alunos. Com espaço amplo, quatro computadores (fora de funcionamento), mesas e cadeiras e as estantes com livros. Está organizada, mas “descolorida”, dando um aspecto pouco atraente, que não cativa, incentiva, ou traz um convite à leitura. Não há projetos de incentivo à leitura e os alunos não retiram muitos livros de literatura para ler, segundo registro das funcionárias. O horário de funcionamento é o mesmo do horário das aulas.

As funcionárias avaliam que o acervo não é atualizado e que os materiais de consulta são escassos e não estão informatizados, o que seria um avanço no controle do material e para a pesquisa dos alunos. A escola não possui recursos para a aquisição de livros. O acervo é composto pelos livros que chegam do MEC, da Secretaria de Estado da Educação ou de doações.

Entre as metas do PPP da escola está “11. Ampliar e melhorar o espaço da biblioteca (físico e relacional)” e “12. Atualizar e ampliar o acervo bibliográfico com material novo” (PPP, 2009, p. 38), demonstrando que a escola está ciente dos problemas e tem como meta resolvê-los.

Na biblioteca, trabalham três professores readaptados, dois no período vespertino e um no período noturno. No período matutino, trabalha uma funcionária da extinta FESC; esta possui apenas o Ensino Fundamental. A rede pública estadual de educação de Santa Catarina não possui o cargo de bibliotecário, o que compromete o funcionamento desse espaço, tão importante para o desenvolvimento do trabalho pedagógico na escola. Em muitas escolas que não possuem professores readaptados ou outros funcionários disponíveis, a biblioteca se torna um espaço muitas vezes fechado. Em algumas escolas, ainda há o agravante da falta de espaço físico para a instalação da biblioteca.

---

<sup>28</sup> Dados levantados no segundo semestre de 2009.

Num levantamento sobre o acervo constante neste espaço para o acesso de alunos e professores, foi observado que a biblioteca tem títulos de autores clássicos de literatura como: Érico Veríssimo, Lígia Fagundes Teles, Cruz e Sousa, Machado de Assis, e teóricos, para a formação dos professores, como: Gramsci, Foucault, Gilberto Freire, etc.

Sobre a presença de materiais na temática da Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER), uma das funcionárias observa que os alunos quando vêm realizar suas pesquisas tem dificuldades de consegui-los e que, quando encontram, não tem máquina fotocopidora para reproduzirem o material.

Em um levantamento feito pela pesquisadora, dos livros constantes na biblioteca sobre a temática, foi identificado que os títulos são poucos, e que os mais significativos são títulos novos, ou adquiridos entre 2008 e 2009, portanto, bem recentemente, visto as datas de entrada e de edição dos mesmos. Analisando os livros de literatura, observa-se uma prevalência de obras de Cruz e Sousa e Machado de Assis. A lista com as referências completas dos livros encontrados estão em anexo.

### 3.2 O PROCESSO DE PESQUISA EM UMA DINÂMICA ESCOLAR DE EDUCAÇÃO

*A escola não é estática nem intocável. A forma que ela assume em cada momento é sempre o resultado precário e provisório de um movimento permanente de transformação, impulsionado por tensões, conflitos, esperanças e propostas alternativas.*<sup>29</sup>

O primeiro encontro da pesquisadora com a escola foi no dia 28 de agosto de 2009, no qual participaram da reunião a diretora Cláudia<sup>30</sup>, a assessora de direção Rosana e a supervisora Irene. O objetivo era apresentar a pesquisa e explicar os critérios de seleção da escola, perceber a receptividade e criar vínculos com o campo de estudo. A diretora Cláudia colocou que o processo de implementação da Lei na escola apresentava muitas dificuldades, com resistência por parte de alunos e professores, que não era um processo integrado, mas que

---

<sup>29</sup> Cuidado, Escola! IDAC, São Paulo: Ed. Brasiliense, 1980.

<sup>30</sup> Os nomes utilizados nesse texto são todos fictícios, protegendo assim, a identidade dos sujeitos. Alguns entrevistados escolheram os próprios nomes, conforme gostariam que constasse no trabalho final.

gerava inúmeros conflitos, muito embora a equipe reconhecesse que esta escola tinha uma trajetória diferenciada, divergindo de outras escolas que conheciam e que o trabalho desenvolvido havia deixado marcas significativas na comunidade escolar.

A pesquisadora argumentou naquele momento que, na pesquisa, não se procuram espaços de relações ideais, mas investigar os processos, os conflitos gerados e as escolhas realizadas para resolvê-los. Ainda argumentou que a pesquisa, talvez, sirva também para que a própria escola tome consciência da importância desta experiência, apropriando-se dela como significativa na sua trajetória educativa.

A equipe concordou com a realização do trabalho, sob a condição de que as professoras envolvidas no processo de implementação da Lei também concordassem. A escola deu retorno no dia 09 de setembro, marcando uma reunião com as professoras para o dia 10 de setembro de 2009. Estavam presentes: Cláudia, diretora; Rosana, assessora de direção; Irene, supervisora; Álika<sup>31</sup>, professora de Língua Estrangeira Inglês; Marta, professora de Língua Portuguesa; Luciane, professora de História e a pesquisadora. A professora Maria, também de História, não pode estar presente, pois se encontrava em licença de saúde.

A pesquisadora apresentou a mesma pauta da primeira reunião: os objetivos da pesquisa, examinar a implementação da Lei nº 10.639/03, o seu alcance, quais as possibilidades e limites que se apresentavam no contexto escolar; os critérios de seleção da escola – uma escola pública estadual da Gerência da Grande Florianópolis que tivesse ações significativas na tentativa de implementação da Lei nº 10.639/03, destacando-se o fato de a escola ser a única que participava do Projeto Odara, na região; ainda explicou, também, sobre a metodologia de pesquisa, o levantamento de dados, a observação e a entrevista. Igualmente, ressaltou que o projeto não estava finalizado, mas aberto para modificações que se fizessem necessárias.

O grupo se dispôs a participar e colaborar com a pesquisa. Observou-se que as professoras também ficaram motivadas com a possibilidade de terem seu trabalho valorizado, resgatado e registrado. Porém, a pesquisadora percebeu certo receio da equipe como um todo, da presença da pesquisa na escola e dos possíveis desdobramentos desta. Neste acordo, foi combinado que a proposta de investigação seria apresentada também ao grupo ampliado de professores da escola, o que ocorreu no dia 17 de setembro de 2009.

---

<sup>31</sup> Álika foi um dos nomes escolhidos pela pesquisadora, pois a entrevistada eximiu-se de escolhê-lo, é de origem africana e significa “mais linda”.

Novamente foi colocado, agora para um grupo mais amplo, que a pesquisa era sobre a implementação da Lei nº 10.639/03. Muitos perguntaram que Lei era essa. Foi argumentado que era uma Lei que alterava a LDBEN, e incluía a história e cultura dos afrobrasileiros e africanos no currículo escolar e que discutia a relações étnico-raciais na escola. As reações foram bem expressivas, uma professora levou as mãos à cabeça, outra disse “de novo”, pareciam decepcionados. A pesquisadora percebeu que muitos professores já conheciam a temática, porém, muitos manifestaram um desinteresse significativo. Em seguida, o grupo já estava disperso.

Posteriormente nas entrevistas, a professora Terezinha, comenta este processo:

Brincadeiras, comentários que a gente houve sobre, “Ai que coisa chata de novo, esse assunto de negro, não aguento mais.” São coisas que você escuta, ali, aqui, você percebe. [...] As pessoas que fazem esse tipo de comentário, elas não vão querer participar da tua pesquisa, dificilmente. [...] No recreio que tu se apresentou, falou da tua pesquisa e tal. Então, são pessoas que não vão participar. O que você pode fazer? [...] Poderiam dizer que não querem participar, é tão mais fácil ser honesto (Terezinha, professora).

Neste encontro, foi possível perceber a dificuldade que enfrentava o grupo de professoras que, deliberadamente, se mobilizaram para implementar a Lei nº 10.639/03 e a urgente necessidade de que o tema continue a ser tratado na escola, principalmente em relação ao corpo docente. Acreditamos que a presença de uma pesquisadora na temática, já muda o panorama da escola, pois revela uma valorização de um projeto de promoção da igualdade racial, que foi considerado relevante e digno de investigação e, neste sentido, a pesquisa também modifica o cenário de investigação.

As entrevistas realizadas foram semi-estruturadas e gravadas com autorização dos participantes. Foram coletados 14 depoimentos, sendo os seguintes sujeitos: 1 Diretora; 1 Assessora de Direção; 1 Coordenadora Pedagógica responsável pelo projeto da implementação da Lei nº 10.639/03; 5 Professoras que ministram as disciplinas Literatura (2), Artes (2) e História (1)<sup>32</sup>, áreas privilegiadas pela Lei nº

---

<sup>32</sup> Uma segunda professora de história foi convidada mas, por motivos de ordem pessoal, não quis participar da pesquisa.

10.639/03; 3 Professoras mais envolvidas com o projeto de implementação da Lei nº 10.639/03, que foram Inglês, Filosofia e Sociologia; 2 monitores do Projeto Odara; 1 ex-aluna que participou do Grupo de Estudos Étnico-Racial (GEER)<sup>33</sup>.

A pesquisa manteve o foco nas professoras e nas gestoras da escola, sendo elencadas as professoras das disciplinas de Literatura, Artes e História priorizadas pela Lei, e as mais envolvidas nas dinâmicas desenvolvidas pela escola que vieram a contribuir para a compreensão das mesmas. Foram selecionadas, prioritariamente, as educadoras efetivas com mais tempo de atuação nesta escola.

As entrevistas para uma primeira aproximação com as práticas foram realizadas nos dias 01 de outubro de 2009, simultaneamente com os dois monitores do Projeto Odara, Pablo e Daniela; no dia 14 de outubro 2009, sobre o Grupo de Estudos Étnico-Raciais com a ex-aluna Letícia Pereira juntamente com a professora Álika<sup>34</sup>. No dia 21 de outubro 2009, com a professora Álika sobre sua atuação pedagógica.

As outras entrevistas, a pesquisadora optou por realizá-las após a Semana da Consciência Negra que a escola promove em novembro, a fim de apreender, nas falas, também este processo.

Tabela 7: Cronologia das entrevistas

Entrevistados(as)	Data
Pablo e Daniela Monitores Projeto Odara	01/10/2009
Letícia e Álika	14/10/2009
Álika, professora de Inglês	21/10/2009
Irene, supervisora	03/12/2009
Rosana, assessora de direção	03/12/2009
Júlia, professora de Artes	09/12/2009
Luiza, professora de Artes	10/12/2009
Marta, professora de Língua Portuguesa	11/12/2009
Cristina, professora de Filosofia	15/12/2009
Cláudia, diretora	02/12/2009 (início) 10/02/2010 (término)
Maria, professora de História	16/03/2010
Terezinha, professora de Sociologia	30/03/2010 (início) 09/04/2010 (término)
Laila, professora de Língua Portuguesa	26/05/2010 (início) 02/06/2010 (término)

Fonte: Própria Autoria, 2010.

<sup>33</sup> A participação dessa aluna não estava prevista inicialmente, mas como ela foi convidada por uma das professoras a dar seu depoimento, este foi integrado ao corpus de análise.

<sup>34</sup> A entrevista com os monitores foi coletiva, assim como da professora Álika e da aluna Letícia sobre o Grupo de Estudos, por opção dos(as) entrevistados(as).

Foram 13 entrevistas que totalizaram 20 horas e 15 minutos de gravação e se desdobraram em 154 horas e 36 minutos de transcrição em 330 páginas escritas. A média de tempo de gravação, por entrevista, ficou em torno de 1 hora e 33 minutos, e de transcrição, de aproximadamente 12 horas.

O processo de realização das entrevistas foi bem difícil em função da falta de tempo, combinada com problemas pessoais dos entrevistados, como licenças de saúde, fim de ano, que é um período conturbado na escola e, principalmente, por uma resistência em participar das entrevistas por receio da mesma e pelo tema em questão. A pesquisadora foi inúmeras vezes, na escola, conversar com os entrevistados que demonstravam maior resistência, explicar o processo, garantir o sigilo de identidade, até viabilizar os encontros. Por esse motivo, as datas tão diferentes, enquanto que o previsto era de que as entrevistas finalizassem em dezembro de 2009.

As entrevistas realizadas em duas partes justificam-se pela falta de tempo dos entrevistados, em que eram aproveitadas as aulas vagas para realizar o processo e, portanto, não suficientes, tendo que demandar mais de um encontro para a sua finalização. Das educadoras elencadas para as entrevistas, segundo a metodologia, apenas uma não aceitou participar alegando problemas pessoais e falta de tempo, a professora Luciane de história.

Na entrevista, primeiro o sujeito era informado do tema, dos objetivos, do processo, do sigilo da pesquisa e depois assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (em anexo), com uma via para o pesquisador e outra para o sujeito. As entrevistas, depois de realizadas, eram transcritas na íntegra e devolvidas por e-mail aos entrevistados, que tiveram o direito de rever suas falas, agora redigidas e omitir alguma parte, caso assim o desejassem, conforme prevêem as normas do Comitê de Ética em Pesquisa da UFSC.

As entrevistas ocorreram de maneira tranquila, o vínculo entre entrevistador e entrevistado foi realizado, mais com uns e menos com outros. Mas, podemos deduzir que pelas respostas, houve uma disposição bem significativa em colaborar, principalmente pelos conteúdos de ordem pessoal e subjetivo que emergiram, os quais o pesquisador nem poderia tê-los inquirido, por desconhecê-los, portanto revelados de forma espontânea pelos entrevistados. Em algumas delas, foram inevitáveis algumas interrupções que, contudo, não inviabilizaram o processo.



A empatia, o respeito e a participação espontânea são fatores que favorecem o sucesso da pesquisa. Sobre a entrevista, Szymanski (2008), observa:

Partimos da constatação de que a entrevista face a face é fundamentalmente uma situação de interação humana, em que estão em jogo às percepções do outro e de si, expectativas, sentimentos, preconceitos e interpretações para os protagonistas: entrevistador e entrevistado. [...] A intencionalidade do pesquisador vai além da mera busca de informações; pretende criar uma situação de confiabilidade para que o entrevistado se abra. Deseja instaurar credibilidade e quer que o interlocutor colabore, trazendo dados relevantes para seu trabalho. A concordância do entrevistado em colaborar na pesquisa já denota sua intencionalidade – pelo menos de ser ouvido e considerado verdadeiro o que diz -, o que caracteriza o caráter ativo de sua participação, levando-se em conta que também ele desenvolve atitudes de modo a influenciar o pesquisador (SZYMANSKI, 2008, p. 12).

Consta, em anexo, o roteiro de entrevistas que aborda os seguintes aspectos que foram observados e investigados: trajetória profissional; organização escolar; pertencimento racial do entrevistado; percepções sobre as relações raciais na sociedade e na escola; identificação da presença da discriminação racial da escola; conhecimentos e representações sobre a Lei nº 10.639/03; o processo de implementação da Lei na escola; presença ou ausência da temática no currículo; abertura ou resistência ao tema abordado; os materiais didático-pedagógicos; formação inicial e continuada; iniciativas de implementação da Lei; papel e responsabilidades do poder público e finaliza com as principais possibilidades e desafios proporcionados pela Lei.

Para a seleção destes aspectos para a formulação do roteiro de entrevista, foi considerada a pesquisa *Igualdade das relações étnico-raciais na escola: possibilidades e desafios para a implementação da Lei nº 10.639/2003*, realizada pela Ação Educativa, CEAFFRO e CEERT, coordenada por Souza e Croso (2007), entre 2005 e 2006. O documento versa sobre a socialização dos resultados da pesquisa que tem por

objetivo assinalar as possibilidades e desafios da implementação da Lei nº 10.639/03.

Foi utilizada também a dissertação *Fatores obstaculizadores na implementação da Lei nº 10.639/03 na perspectiva dos/as professores/as das escolas públicas estaduais do município de Almirante Tamandaré – PR*, de Claudemir Figueiredo Pessoa Onasayo (2008). Nela, o autor analisa a Lei nº 10.639/03 e os principais obstáculos para a sua implementação nas escolas públicas do município de Almirante Tamandaré – PR, na perspectiva dos/as professores/as. O trabalho buscou compreender o pensamento e as práticas dos professores em relação ao racismo, à discriminação e aos preconceitos presentes no ambiente escolar e como eles percebem a implementação e os obstáculos da Lei nº 10.639/03.

Foram revistos com a orientadora quais os focos do projeto, de modo a adequar os elementos encontrados nestas pesquisas com maior precisão ao roteiro de entrevista que seria utilizado.

Entre as questões de análise que encontramos nas pesquisas elencadas, algumas foram investigadas neste trabalho, porém, parte dos resultados encontrados aqui foram diferenciados, outros revelaram uma aproximação, como analisaremos em profundidade no último capítulo.

Em relação às educadoras entrevistadas segue tabela abaixo:

Tabela 8: Educadoras entrevistadas, formação, tempo de atuação

Educadoras Entrevistadas	Função	Formação	Tempo de atuação na educação	Tempo de atuação na escola
Cláudia	Diretora	Pedagogia Especialização em Supervisão e Administração	25 anos	16 anos 6 anos na direção
Rosana	Assessora de direção	Filosofia com licenciatura em Sociologia e Psicologia Especialização em Gestão	13 anos	10 anos 1 ano na direção
Irene	Supervisora	Pedagogia – Habilitação Magistério 2º grau e Supervisão Escolar	27 anos	18 anos
Marta	Profª de L. Portuguesa	Licenciatura em Letras Especialização	25 anos	10 anos
Laila	Profª de L. Portuguesa	Licenciatura em Letras/Literatura	12 anos	12 anos
Júlia	Profª de Artes	Licenciatura em Artes Plásticas	25 anos	11 anos
Luiza	Profª de Artes	Licenciatura em Educação Artística Especialização	21 anos	10 anos
Maria	Profª de História	Licenciatura em Estudos Sociais e em História	17 anos	14 anos
Terezinha	Profª de Sociologia	Licenciatura em Sociologia Especialização em Progestão	15 anos	6 anos
Cristina	Profª de Filosofia	Licenciatura em Filosofia	6 anos	6 anos
Álika	Profª de L. Estrangeira Inglês	Licenciatura em Letras/Inglês	24 anos	13 anos

Fonte: Própria Autoria, 2010.

Todas as educadoras são efetivas na rede estadual, um dos critérios de seleção para participação na pesquisa, com exceção da professora Cristina, que era ACT, mas foi convidada por ser uma das colaboradoras do Projeto de Inclusão Étnica da escola, e porque mesmo na condição de ACT, estava lecionando há 6 anos na escola.

A equipe gestora e a integrante da equipe pedagógica também vivenciaram a experiência de serem professoras em sala de aula, anterior à atuação nestas funções.

Como se pode perceber neste quadro, a maioria das educadoras tem grande experiência na educação e vários anos dedicados especificamente a esta escola, aspecto que contribuiu para a

investigação, já que bastante familiarizadas com esta realidade e com uma trajetória construída neste contexto.

### 3.2.1 O papel social da escola, educadores, da família: algumas percepções

O Estado de Santa Catarina construiu sua Proposta Curricular em um processo contínuo de discussão entre os educadores com início no ano de 1988. A partir de então, é tema de debates o aprofundamento de seus pressupostos teórico-metodológicos e como vem se dando sua implementação. Tem como objetivo nortear a prática pedagógica dos educadores na construção de uma escola pública de qualidade para todos. Traz como eixos fundamentais uma concepção de homem e uma concepção de aprendizagem histórico-cultural. Nesta proposta consta, segundo Hentz:

[...] o ser humano é entendido como social e histórico. [...] isto significa ser resultado de um processo histórico, conduzido pelo próprio homem. Essa compreensão não consegue se dar em raciocínios lineares. Somente com um esforço dialético é possível entender que os seres humanos fazem a história, ao mesmo tempo que são determinados por ela. [...] Falar-se em socialização do conhecimento implica em garanti-lo a todos. Não se socializa nada entre alguns. Isto tem implicações com políticas educacionais que devem zelar pela inclusão e não pela exclusão, tais como campanhas de matrícula abrangentes, capacitação de professores, programas de formação, e com posturas dos professores diante do ato pedagógico, que zelem igualmente pela inclusão, tais como: zelar para que todos aprendam, não apenas os que tenham maior facilidade para tal, garantir que o conhecimento do qual o professor é portador seja efetivamente oportunizado a todos os alunos (HENTZ, 1998, p. 15).

Observa-se, na fala das educadoras entrevistadas, a coerência do discurso com a Proposta do Estado na qual **a finalidade da educação escolar** aparece como: preparar para a vida, para conviver em sociedade,

para o mercado de trabalho, e não somente para o vestibular, embora seja uma escola de ensino médio, em que esta preocupação é presente. Também da importância do papel da escola na educação desses adolescentes, em formar o cidadão de direitos e deveres, em formar o ser humano. E a escola aparece novamente como um espaço importante de socialização do conhecimento. A seguir três falas que ilustram essa observação:

A educação escolar é uma forma de fazer com que o ser humano, os homens e mulheres, se apropriem daquilo que nós seres humanos produzimos em termos de conhecimento. Porque na verdade o conhecimento pode ser buscado em qualquer lugar na família, na comunidade, a gente aprende com os outros no dia a dia. Mas a escola é um espaço institucionalizado, é um espaço privilegiado, para aprender aquilo que a humanidade produziu em termos de conhecimento científico. Então a escola, pra mim, é dar a chance para esse ser humano de fazer parte desta produção e de ele também ter capacidade de produzir (Cristina, professora).

A função social da escola é de preparar o aluno para o dia a dia dele e não só para o vestibular, para concurso, nem todos vão fazer um concurso, vão ser empregados, pais, mães, trabalhadores autônomos, eu vejo que ainda falta isso, essa consciência do professor na hora do planejamento. Para quê estudar tudo aquilo, se o aluno não vai usar no dia a dia? Então essas questões que a gente precisa avançar. Ver que o aluno é cidadão e como tal, tem direito a muitas coisas, mas para isso ele tem que ter conhecimento, se ele paga imposto, porque que ele vai quebrar o telefone? Porque fazer isso, riscar essa carteira se somos nós que pagamos? Então, realmente mostrar para ele que a escola tem que preparar o aluno para ser esse tipo de homem, de mulher, que tenha consciência, que saiba se comunicar, que respeite para ser respeitado. Não só o conhecimento técnico, mas conhecimentos para vida (Cláudia, diretora).

O quê que se quer de uma pessoa? De um ser humano, você quer dar a ele uma capacidade de

enxergar o mundo de outra forma ou você quer que ele se aproprie de um conhecimento de uma forma massificante? (Júlia, professora).

Segundo a teoria histórico-cultural, o trabalho com o conhecimento, na escola, significa saber lidar com a vida real do aluno, motivando diálogos para a compreensão das relações sociais no mundo. Buscar a história de vida de cada aluno e compreender a história da humanidade que compreende a história individual. Na escola, o professor tem função de mediador entre o conhecimento e o aluno. No entanto, ser mediador prevê que o professor tenha conhecimentos sobre o tema a ser tratado. Esta condição para o ofício da docência, certamente implica não apenas condições prévias favoráveis, mas uma lógica de organização em que ela possa se constituir, portanto está subordinada a diversos aspectos para sua construção.

Os educadores, quando questionados sobre como se veem representados no **papel social de educador**, muitos relataram um sentimento de descrença, de desmotivação, em função de que a profissão de professor está desvalorizada socialmente, não usufrui mais do prestígio e o respeito de outras épocas, com baixos salários, péssimas condições de trabalho e falta de reconhecimento. Mas, mesmo diante deste panorama, a escola ainda é considerada como um local de referência, um *locus* privilegiado para a socialização do conhecimento historicamente construído, de aprendizagem, e o papel do professor/educador continua sendo fundamental neste processo, como mediador, pois que é ele quem instiga a curiosidade, o gosto pelo saber. A fala da professora Júlia ilustra esta idéia:

Pensei que minha contribuição [...] seria mais válida em outros momentos, em outra época. Hoje eu acho que existe uma desvalorização muito grande do professor, não se respeita mais a figura do professor, o que ele faz, o que ele pretende, a contribuição que ele pode dar para a sociedade. Não sei, eu acho que o professor parece alguém que está ali cumprindo uma tarefa que tem que existir, que é obrigatória e ponto. Não sei [...]. A gente faz a diferença, lógico que a gente faz a diferença. À medida que você entra na sala de aula e você traz pro aluno um conhecimento, ou coisas que vão acrescentar para a vida dele, para a história dele, para o conhecimento dele, isso vai fazer a diferença sempre [...] *Eu acho que o que*

*você trabalha em sala de aula o aluno não vai buscar fora sozinho, ele vem buscar aqui e é aqui que ele vai ter. São raras as pessoas que não frequentam uma escola e que vão por iniciativa própria buscar o conhecimento, então, o que o professor faz tem uma diferença muito grande (Júlia, professora, grifos nossos).*

Em mais de uma entrevista aparece o desejo de, através do trabalho com a educação, mudar o mundo, e a frustração ao perceber que, depois de anos de carreira, isso não aconteceu. A diminuição da crença no valor da sua contribuição social, do seu papel político, talvez se deva a projetos, expectativas que não se realizaram, ficaram nas promessas de melhora da educação, das condições de trabalho e salariais, etc. Mesmo reconhecendo sua função social, percebem os obstáculos, refletindo o tensionamento entre o desejado e o possível.

A professora Júlia cita, também, a importância da escola pública que proporciona educação para o filho do trabalhador, promovendo igualdade de direitos com os outros jovens/estudantes. Mas avalia a qualidade da educação pública como questionável, porém considera seu trabalho de qualidade e atribui as falhas ao sistema que não oferece suporte.

*Sempre pensei que trabalhar numa escola pública, a diferença que o professor faz é de ensinar o filho do trabalhador, aquela família que não conseguiu colocar na escola particular ou num ensino de mais qualidade, não sei até que ponto... Quando eu falo que a escola não tem qualidade, estou me incluindo, e eu acho que o meu trabalho tem qualidade. O sistema que é um sistema que tem muitas falhas e que de repente não te dão todo o suporte para ter mais qualidade. Mas aquilo que a gente leva para a garotada, eu acredito que faça bastante diferença sim. E sempre pensando que o filho do trabalhador tem os mesmos direitos, não sou petista nem nada, mas tem os mesmos direitos que qualquer outro jovem adolescente brasileiro, que tá aí na escola pública, eu acho que a gente precisa pensar nisso (Júlia, professora, grifos nossos).*

A professora Júlia considera que seu trabalho é valoroso porém, pondera que os obstáculos impostos pelo sistema a impedem de realizá-

lo com mais qualidade, revelando um grau de tensionamento, de problematização do próprio trabalho.

A professora Maria relatou da sua dificuldade de acompanhar a juventude, pois acredita que esta distância geracional, cria desafios que nem sempre consegue superar. Assim como o sistema educacional que, na sua concepção está “caduco”, e que precisaria mudar, se renovar em função dos novos tempos, da modernidade.

Já a professora Marta, depois de 25 anos na educação, sente que precisa renovar sua prática, aprender novas metodologias, principalmente em relação ao uso do computador e da sala informatizada. Diz que “[...] minha prática está muito retrógrada, eu me acho muito velha, eu me acho velha para inovações”. O que faz com que professora Marta tenha esta autopercepção de si? Até que ponto a autoimagem influencia na prática pedagógica do professor? Será que não há uma super valorização dessas novas tecnologias, em detrimento das “antigas” tão importantes quanto? A professora Marta solicita pesquisas na internet para os alunos, os leva para a sala de vídeo, etc. Embora não tenha tido formação nesta área, utiliza as tecnologias segundo os conhecimentos adquiridos cotidianamente. Sendo assim, podemos também questionar em que medida esta autopercepção de si corresponde a realidade.

A professora Laila reflete que a sociedade tem cobrado do professor não somente as atribuições que ela considera concernentes ao seu papel, mas que a família, ao eximir-se do seu, está deixando a cargo do professor educar, ocupando o papel da família e da escola. A sociedade cobra dos professores a formação integral do ser humano, o que acredita extrapolar seu papel social de professora, pois a família teria que desenvolver também o seu, já que o professor não pode ser o único responsável. Porém, acredita que o professor não deve ensinar apenas para o vestibular, mas para a vida e que um professor pode marcar um aluno, assim como um aluno o professor, pelo resto da vida.

A professora Terezinha tem a mesma percepção que a professora Laila em relação ao papel da família na educação que considera não estar sendo cumprido e diz “[...] nós estamos educando os filhos que não são educados”. Também chama a atenção para a questão da crise de autoridade do professor que, atualmente, tem que se utilizar de autoritarismo, de imposição, coerção, mesmo sem acreditar nesta postura educativa para conseguir ministrar as aulas. Relata: “Eles te desrespeitam, a imagem que o aluno passa hoje para ti é que professor é qualquer coisa. A própria sociedade coloca dessa forma. Eles vêm com essa visão, então qual a diferença da maneira de como vão te tratar?”



Em relação à equipe pedagógica há divisão de papéis bem demarcados, entre supervisor e orientador e, nas falas, não apareceu o trabalho desses profissionais de forma integrada. O orientador se restringe ao atendimento dos pais e alunos em relação ao processo de ensino aprendizagem e ao comportamento e o supervisor, ao trabalho com os professores, nas dificuldades pedagógicas, no desenvolvimento dos projetos da escola. Para a supervisora Irene, a equipe pedagógica ainda tem um papel disciplinador, o que precisaria ser revisto. Avalia também que a gestão tem que se preocupar também com o pedagógico e não apenas com o burocrático “[...] se preocupam mais com o burocrático, que seria o meio e não fim da escola, o objetivo principal é o pedagógico”.

Para a professora Marta, os papéis estão muito individualizados, professores, equipe pedagógica, em que cada um trabalha de uma forma, sem discussão, sem preocupação com o coletivo. Achando soluções individuais para problemas que muitas vezes não são individuais. Para a professora Cristina, os discursos entre os educadores são diferentes, em função da ausência de momentos para o diálogo e as trocas. Para essa educadora, as funções exercidas pelos profissionais são um tema complexo:

Às vezes há discursos diferentes, a equipe pedagógica tem um discurso, o professor outro, na convivência do dia a dia. Mas eu penso que uma das formas é deixar os profissionais mais próximos, às vezes se está em sala de aula e a equipe pedagógica, não sabe exatamente o que está acontecendo ali. Eu creio que seria bom proporcionar momentos na escola para que esses profissionais possam trocar informações, pois estar no gabinete é diferente de estar em sala de aula, são duas situações diferentes, envolve problemas diferentes, não é que um é melhor que o outro, são atividades diferentes, mas com o mesmo fim, com o mesmo objetivo, que é proporcionar uma boa escola, que objetive o conhecimento (Cristina, professora).

A supervisora Irene enfatiza que a equipe pedagógica perdeu muito do seu espaço na escola, que não é mais uma referência para os

professores, o governo contribuiu para isto quando, ao invés de realizar concurso para especialistas, o faz para Assistente Técnico Pedagógico<sup>35</sup>.

Irene também ressalta que estas questões combinadas estão fazendo com que os alunos procurem outras escolas, por esta não conseguir mais oferecer um ensino satisfatório, ou diferenciado, atraente para os alunos.

A **expectativa dos educadores** é continuar trabalhando na educação, apesar das dificuldades encontradas. De maneira geral, os professores dizem que já tiveram expectativas mais otimistas, foram mais sonhadores, idealistas, mas que agora sentem que o peso da realidade, das condições de trabalho, do salário, da falta de formação, do desprestígio social da profissão e os anos de trabalho, foram construindo um sentimento de descrença num futuro melhor, em outras perspectivas. Interessante observar que a palavra perspectiva se repete em várias falas: “[...] eu não vejo perspectiva” (Luiza); “O que mais eu sinto é que não temos perspectivas de mudança, eu não acho que vai mudar muito” (Maria). “Olha, do jeito que tá, eu te digo o seguinte, não vejo perspectiva de mudança, não vejo” (Terezinha), em outro momento enfatiza “Eu te falei eu estou negativa, continuo negativa, não vejo perspectiva nenhuma de melhora, infelizmente” (Terezinha).

Alguns enfatizam e identificam que não há interesse governamental em melhorar a educação como um todo para a formação de cidadãos críticos e autônomos diante da vida. Entre eles está à professora Maria:

Eu acho que há inclusive uma intenção muito séria, para que continue dessa forma. Isso eu falo para os meus alunos, que é muito bom eles continuarem na ignorância, entre outras coisas, porque é muito mais fácil, de governar, ou... Enfim, com alunos ou pessoas, que não tem uma visão ampla sobre a vida, sobre o mundo, com pessoas que não conheçam seus direitos, que não critiquem, não vejam os bastidores. Então me parece que há uma intenção para não mudar realmente, para que o aluno não encontre atrativos na escola. Se a sala de aula estivesse equipada com computadores,

---

<sup>35</sup> Na rede estadual de Santa Catarina, não há mais ingresso no quadro efetivo para os especialistas (supervisor escolar, orientador educacional e administrador escolar) mas para o cargo de Assistente Técnico Pedagógico, que é ocupado por concurso pelo professor licenciado em qualquer área da educação (História, Geografia, Matemática, Língua Portuguesa, Artes, Pedagogia, etc.) e não somente pelos Pedagogos especialistas.

com ar refrigerado, cadeiras confortáveis. Enfim, material didático adequado, professor mais bem pago, mais feliz, mais realizado, eu acho que os alunos iriam gostar de estudar e aprenderiam mais. E eu acho que hoje o aluno vem para fazer de conta e não realmente estudar (Maria, professora).

E acrescenta que a expectativa, principalmente para quem está em final de carreira às vésperas da aposentadoria não são boas, e leva a um descomprometimento e desmotivação do profissional:

Maria – O profissional vem hoje para a escola, para o trabalho dele, faz o horário e vai embora. Não há um comprometimento real. [...] quando chega próximo a aposentadoria, estão totalmente desmotivadas, revoltados, chegando ao final da sua carreira, sem estar colhendo frutos daquilo que plantou durante a sua vida, [...] só cumprindo aqueles anos de tempo, para se aposentar.

Pesquisadora – E essa falta de comprometimento do profissional, essa angústia, essa desmotivação, tu atribuis a que?

Maria – Passa por tudo, pelo salário, pois está se aposentando e vai ganhar mal, [...] pode ser um profissional que se comprometeu, durante sua trajetória, estudou, mas não teve retorno, esse retorno mais efetivo, a gente não tem.

Pesquisadora – Parece que ele não consegue ver o trabalho que ele fez?

Maria – Não consegue ver resultado, daquilo que ele fez. [...] obviamente, a gente quer contribuir para que as coisas aconteçam para melhor, que os seres humanos se sintam mais felizes, mais realizados. Então a gente tem esse comprometimento, tem essa consciência, que tem que fazer alguma coisa, e de repente à gente não está vendo isso. Então, aí desmotiva mesmo, e fica nesse vazio, o quê que eu fiz, para quem eu fiz, fica essa sociedade aí. A gente está falando de uma pessoa que trabalhou trinta anos e no que contribuiu com essa sociedade? Que caminho eu percorri, eu errei, aonde foi? [...] Meu Deus, eu trabalhei trinta anos, o que eu fiz, que resultados eu tive daí?

Pesquisadora – Tu não vês essas mudanças que tu almejavas, que tu desejavas na sociedade...

Maria – Exatamente. Não se vê, entendeu.

Professora Terezinha considera que se não houver mudanças sérias, a profissão docente tende a ser cada vez mais desprestigiada e desqualificada. Avalia que realizou uma pesquisa informal com seus alunos e apenas 4 manifestaram ter interesse na profissão, o que se torna um dado importante, considerando que foram quase 900 alunos de Ensino Médio, uma etapa de escolhas profissionais:

A tendência é ninguém mais querer ser professor e cada vez ser menos qualificado ainda, fica mais difícil se não houver uma valorização. [...] Eu já fiz esse estudo em sala, “Quem aqui quer ser professor?” De 19 turmas, eu fiz a mesma pergunta, 800, quase 900, 4 alunos levantaram a mão. Ai eu perguntei por quê, “Primeiro professora, ganha mal”, o primeiro é o salário, segundo, o desrespeito com o professor, a falta de educação, a grosseria, eles mesmos falaram. Uma profissão, que ninguém quer ser, tem algo de muito errado nela. Por quê? Eu não vejo, do jeito que estão às políticas públicas, com a educação, não vai haver milagre. Na verdade, eu estou bem negativa, eu não vejo mudança. A cada ano você recebe alunos mais mal educados, alunos mais sem vontade, eles são obrigados, coitados, e fica mais difícil de trabalhar (Terezinha, professora).

Essas condições fazem com que muitos professores, comprometidos com a educação e competentes desistam da profissão, pois não conseguem conviver com as condições precárias, salários baixos e o pouco reconhecimento social que a profissão tem atualmente. É frequente observarmos professores cursando outras graduações, fora da sua área, procurando uma nova colocação profissional em função disso. Também encontramos muitas disciplinas em que não temos professores habilitados, comprometendo a qualidade pedagógica do ensino oferecido. Scheibe (2010) também identificou estes aspectos e salienta: “salários nada compensadores, carreiras que não oferecem clareza de percurso, imaginário coletivo desmotivado em relação à profissão, alto índice de abandono da docência e a progressiva queda na procura pelos cursos de licenciatura” (p. 985).

Os dados que a professora Terezinha constatou no seu cotidiano, também identificados pela pesquisadora Scheibe, refletem um problema na educação pública em nível nacional. O Ministério da Educação, em 2008, apurou a falta de 246 mil professores para atender dez áreas do conhecimento na Educação Básica, principalmente nas disciplinas de química, física e matemática.

Os dados da Capes mostram que nos últimos 15 anos, as universidades formaram 110 mil professores de matemática, mas apenas 43 mil estão no magistério; no caso da física, nos últimos 15 anos, as instituições formaram 13 mil, mas atuam no magistério apenas 6.106 [...] também mostrou que os altos índices de evasão constituem problema nas licenciaturas. Dos que ingressaram na faculdade de física nos últimos cinco anos, 41% concluíram o curso e em matemática, 65,5%. Além da falta de professores, da evasão dos alunos e como resolver isso, o CTC<sup>36</sup> também se preocupa com a idade dos professores em exercício. Segundo a presidente da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), Juçara Vieira, a idade dos professores que estão nas salas de aula está na faixa de 40 a 50 anos, o que significa que a juventude não está interessada no magistério como carreira.<sup>37</sup>

As condições de trabalho e a desvalorização do professor fazem com que ele se sinta cada vez menos importante, pois que não é mais tão valorizado socialmente, como já o foi um dia, inclusive porque os rendimentos são inadequados, considerando a formação, a atividade desenvolvida e a relevância social. Para a pesquisadora Virgínia Fontes (2006):

Os serviços públicos, no Brasil, sempre foram extremamente limitados e socialmente seletivos. A universalização de serviços públicos direcionados aos setores pobres populares (como a saúde, a educação ou a previdência) jamais

---

<sup>36</sup> CTC – Conselho Técnico Científico da Educação Básica.

<sup>37</sup> Reportagem disponível em:

[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=9885&catid=222](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=9885&catid=222)  
Acesso em: 13/07/2010.

chegou a ser completa e, mesmo quando existia a possibilidade legal de universalização, foi limitada pelo número de servidores e pelos baixos investimentos nessas áreas. Setores de ponta do funcionalismo, altamente qualificados (geralmente da área econômica, alcunhados de tecnoburocratas, mas também as universidades), convivem com setores mal-remunerados, malformados e desprestigiados. Coexistem setores controlados por paternalismos e clientelismos com outros extremamente dinâmicos, organizados com métodos meritocráticos (p. 228-229).

Para Miguel Arroyo (2000), a maioria dos professores e professoras do ensino básico tem origem nos setores populares e nas camadas médias baixas, pois que se configura como uma possibilidade de promoção pessoal e distinção social. Uma tendência que considera vir desde o início do nosso processo de escolarização e que está se consolidando como uma tendência. Já que a sociedade considera que o salário de professor não é compatível para os filhos de quem tem posses e dinheiro e a profissão atualmente possui baixo *status* social e péssima remuneração.

Ser mestre-escola não foi nem é algo com que se identificam camadas sociais que têm outras condições materiais e outro universo cultural. Ser professora, professor, projeta uma determinada função social, e, mais do que isso, projeta ou concretiza uma determinada cosmovisão que está incorporada a este ofício. A condição de vida está presente em nossas escolhas ou condiciona nossas escolhas. Não escolhemos a profissão que queremos, mas a possível (ARROYO, 2000, p. 126).

Arroyo (2000) enfatiza, ainda, que a intersecção condição de classe, gênero, raça, adolescência e magistério, tem consequências para as adolescentes e jovens, pois sua condição de mulheres, numa sociedade machista, as empurra para a carreira do magistério, considerada profissão feminina. Uma carreira que conquista uma inserção quase que imediata no mercado de trabalho, garante a sobrevivência, já que, para o senso comum, é considerada uma profissão para a qual pouca qualificação serve, muito embora todas as críticas existentes a esta abordagem. Ressalta que, para as mulheres das camadas

médias e altas, o magistério básico não é considerado uma possibilidade de carreira, mas para as filhas das classes populares. Essa argumentação do autor nos auxilia a compreender a quantidade diferenciada entre mulheres e homens no magistério, refletidas nos dados desta pesquisa.

A professora Cristina que tem a trajetória mais curta, seis anos na educação, alimenta mais expectativas, mais sonhos, embora tenha consciência das dificuldades.

A expectativa maior é se sentir mais valorizado, uma questão política, não é o fato somente de você ganhar mais, é o fato de ver que o teu trabalho é valoroso. E como nós vivemos numa sociedade capitalista, uma das tantas formas de dar valor a isso, é dar condições financeiras para o professor, para que ele trabalhe melhor, menos tempo, por que na verdade, o que exigem de nós é um tempo grande de trabalho e com pouco retorno por tudo que se faz. Então a expectativa é, que eu continuo sonhando e de nós termos assim políticos que valorizem e que olhem para nós com carinho. Em relação à escola é continuar trabalhando para melhor sempre (Cristina, professora).

Por sua vez, a expectativa da diretora Cláudia é construir uma escola nova, visto que a atual estrutura é precária, com outras condições como laboratórios, sala multimídia, cursos técnicos, etc., e que essas questões são o seu desafio na escola. Considera uma conquista ter conseguido inaugurar o ginásio, pois ele foi reformado pelo poder público, mas não foi totalmente terminado, pelo menos satisfatoriamente, e a escola, através de recursos próprios da Associação de Pais e Professores (APP), finalizou a obra. Ao terminar esta gestão pretende voltar a ser supervisora “Mesmo que não mude o partido<sup>38</sup>, eu não quero mais direção. Não, não, eu acho que 8 anos, tem que botar gente nova, idéias novas, fazendo as coisas, uma outra visão”.

A assessora de direção Rosana tem a expectativa de poder trabalhar com mais autonomia e o desafio de se relacionar com os educadores, “lidar com o ser humano”. E considera uma conquista já ter

---

<sup>38</sup> Os diretores e assessores de direção são cargos ocupados por indicação política na rede estadual de Santa Catarina, não há eleições diretas, realizadas pela comunidade escolar. Por isso sua referência aos 8 anos, pois o governo de Luiz Henrique da Silveira terminou sua segunda gestão no ano de 2010. Sendo assim, as mudanças de governo influenciam direta e imediatamente na gestão das escolas, através da escolha de seus dirigentes.

avançado quanto à responsabilidade de professores e alunos no cumprimento das suas responsabilidades, normas, organização da escola.

A supervisora Irene tem a expectativa e o desafio de integrar o corpo docente da escola, trabalhar no coletivo, resgatando o papel dos especialistas em relação à organização pedagógica da escola.

A professora Marta tem a expectativa de mudar sua metodologia, trabalhar mais com projetos, pois considera que este processo desperta o interesse “Fazer projetos é mais interessante para eles. Eu observei que ficar ali passando conteúdo, eles não estão interessados, eles querem coisas dinâmicas”.

Observamos então que há uma dissonância quanto as expectativas das educadoras, que são múltiplas e convivem no cotidiano da escola. São focos diferenciados e não articulados, que tem, como pano de fundo, sentimentos distintos sobre o exercício da docência.

Entre as **conquistas dos educadores** estão o reconhecimento, a amizade, o carinho dos alunos, idéia compartilhada pelas professoras Marta, Laila e Terezinha. A professora Maria elenca “[...] me manter ainda com saúde, é uma grande conquista”.

Eu gosto de entrar em sala de aula, me realizo. Por exemplo, quando agora, o concurso da receita federal, teve uma ex-aluna, ela disse assim, “Professora Marta, a senhora foi minha professora na 5ª e 6ª série e eu tenho saudade das suas aulas, porque a senhora me incentivou a escrever.” E ela dizia para mim, uma moça, está cursando Direito, “Agora nós vamos escutar, a Gisele vai ler a poesia mais linda que ela fez.” [...] Olha, achei bem interessante essa menina, ela me deu um abraço, e um beijo e me agradeceu, por eu ter sido professora dela. Eu poxa! Ganhei o dia! (Risos) [...] Foi muito legal, foi muito bom. E muitos outros, teve uma menina que parece que ganhou 9,5, na redação, não sei, foi num vestibular que ela fez, tirou uma nota alta, e aí ela veio agradecer a mim, por ter sido professora dela. Olha que legal, por isso que eu te disse, tem umas coisas que eu sou antiga, mas, para alguém deve ter tido alguma influencia (Marta, professora).

Nesta fala aparece, além do reconhecimento, a importância da afetividade na prática pedagógica, como seres humanos a afetividade



está presente em todas as nossas relações. Como deixar a emoção fora da escola e trabalhar somente com a razão? Como não ter, não expressar afeto, se somos humanos, professores e alunos?

Para Arroyo (2000), essas dimensões foram excluídas da concepção de educação, concepção que devemos aceitar ou questionar frente aos resultados que ela gera?

Para uma visão instrumentalizadora do ato de ensinar o prazer de educar e educar-se, de saber e saborear o conhecimento sempre será uma ameaça. Nunca poderá ser solto. Não há lugar para o sentimento, nem para a emoção. É o grande mal estar da nossa cultura e da nossa civilização, que tão bem incorporou nossa pedagogia escolar. Em nome de transmitir o conhecimento o gradeamos e disciplinamos, em nome de educar, socializar, controlamos as pulsações, e o prazer, a imaginação, o sentimento, e a memória, o corpo, e a sexualidade, a diversidade. Por que se enraizou tanto na pedagogia escolar esse mal-estar inerente a nossa civilização? (ARROYO, 2000, p. 148).

Observa-se que o contexto de trabalho articulado ao momento em que cada professor se encontra da sua vida pessoal e da sua trajetória profissional influencia na sua prática pedagógica e nas representações que têm sobre si mesmos. Se estiver iniciando sua carreira, se está se aposentando ou atravessando uma fase de problemas pessoais, de separação, de saúde, depressão, etc. implicando em afastamentos da atividade profissional e vulnerabilidade em relação à situação emocional, psicológica, os quais vários dos professores entrevistados relataram em seus depoimentos.

Sobre o **papel da família**, a professora Luiza enfatiza e avalia que atualmente pai e mãe trabalham fora de casa e já não dão a atenção necessária aos filhos, bem como a desestruturação das famílias que acredita favorecer o desajuste dos sujeitos “[...] eu vejo que o adolescente hoje, precisa ainda de orientação, de pai e mãe, ele é grande, tem tamanho, mas precisam de mãe...”. Para a professora Laila:

Se os pais fossem mais presentes, seria diferente. Infelizmente a gente está tendo que preencher essa lacuna, que não é nossa. Tem pai que a gente só conhece no final do ano, quando o filho tem problema com a nota, isso de alguma maneira

afeta o processo de aprendizagem (Laila, professora).

Para a professora Terezinha “Família não nos ajuda, a sociedade está desestruturada, a família está desestruturada e a escola acaba trabalhando sozinha”.

A comunidade, a qual a escola atende, é bem difusa, pois que 70% dos estudantes são de outros bairros e municípios da Grande Florianópolis, como já exposto anteriormente, apenas 30% pertencem ao bairro de localização da escola, o que torna a integração com a comunidade muito mais difícil.

Outra questão elencada pelos educadores, é que por ser a etapa de ensino médio em que os alunos já se acham independentes, e muitos já o são, os próprios pais consideram que os filhos já possuem autonomia suficiente. Segundo a diretora:

Quando se programa reunião (mesmo no sábado), servindo um café para que a reunião se torne mais agradável, entre os 1mil e quatrocentos alunos, compareceram uns 200 pais. Fazer atendimento aos pais, no qual os professores falam dos filhos com mais tempo, mais tranquilidade que no dia a dia, são muito poucos pais que se dispõem a isso. Mas já foi diferente aqui, na época que tinha 1ª à 4ª ou 5ª e 6ª série, a escola contava com a participação de mais pais, acontece que no ensino médio os alunos se acham “adultos”, e os pais também acham, eles já trabalham, se viram, “não vou me preocupar mais estão no segundo grau”. Então eu acho que é mais preocupante (Cláudia, diretora).

A supervisora Irene enfatiza que é necessário um novo olhar para este aluno, que se referiu como “novo adolescente”, que o processo de ensino-aprendizagem, atualmente, não pode mais ser o tradicional, exige uma nova metodologia de ensino e de postura do professor/educador.

A professora Luiza concorda que o aluno está muito desinteressado e que é preciso novas formas de aprender e ensinar.

[...] em relação ao aluno, eu vejo que há um desinteresse muito grande, eu acho que tem que ser mais incentivado, com oficinas, nós professores temos o papel de ensinar e o aluno de aprender, mas para o aluno aprender, precisa de

coisas novas, diferentes e isso está faltando na escola (Laila, professora).

### **3.2.2 Os educadores e o Projeto Político Pedagógico**

Segundo as entrevistas, o Projeto Político Pedagógico foi elaborado coletivamente pela equipe de professores, especialistas e gestores e as metas e os projetos são atualizados nas reuniões de planejamento no início do ano.

O PPP foi elaborado no coletivo. Então, ali está a filosofia da escola, segundo a proposta curricular, o planejamento, o programa. É a parte fundamental, o que vai ser trabalhado em cada ano. A avaliação foi atualizada, ele está bem atualizado. As metas também têm que ser sempre revistas. Nós estamos sempre trabalhando em cima dele (Irene, supervisora).

Apesar da fala da supervisora Irene, o PPP é visto por muitas educadoras entrevistadas como um documento formal, para registrar informações e engavetar. As educadoras demonstraram também um significativo desconhecimento do conteúdo e do que ele traz para o trabalho pedagógico.

Eu conheço algumas coisas, muito pouco, a gente não tem assim parado para discutir o PPP da escola, a importância dele, mas quando entrei aqui teve uma discussão, mas eu creio que o Projeto Político Pedagógico da escola, pelo que eu já pude perceber, há uma intenção bem clara de aproximar a comunidade local e envolvê-la nos projetos da escola, está muito preocupado com a questão social. Eu não conheço os detalhes do Projeto Político, infelizmente é uma carência (Cristina, professora).

De destaques do PPP foram citados os projetos que são desenvolvidos pela escola, assim como as regras, as normas de convivência e de organização escolar. Segundo as professoras:

Mas o que eu acho importante lá são os deveres dos professores, as obrigações dos alunos, ou você deixa isso bem claro no início do ano ou desanda tudo [...] os projetos, isso eu acho importante no

projeto político pedagógico, tem projetos bem interessantes aqui na escola. Esse da Lei<sup>39</sup> eu não sei, está no projeto político pedagógico da escola? (Luiza, professora).

Eu percebo mais a parte normativa, as regras que são mudadas e alguns projetos, que não estão bem adequados, praticamente ficam no papel. A não ser essa questão das normas, das regras mesmo, mais nada (Terezinha, professora).

Percebe-se haver uma ênfase, por parte das professoras, na parte normativa e administrativa no PPP, em detrimento da pedagógica. Essa ênfase também é demonstrada na forma como está estruturado o documento e que se refletiu no discurso das professoras.

Para a professora Marta, o trabalho com os projetos presentes no PPP não estão incorporados pela equipe dos professores da escola, ficando a cargo do(s) próprio(s) professor(es) que o propuseram. Os projetos não são vistos como uma metodologia para a efetivação de uma concepção de educação, de escola, mas como uma tarefa deste ou daquele professor que propôs a ação.

Os aspectos que se trabalha todo o ano são as metas, quais são as que nós temos de alcançar, que queremos para esse ano. E aí se apresentam os projetos, e o que eu vejo é que cada vez que nós apresentamos os projetos, os professores não aceitam aqueles projetos na escola, mas também não apresentam outros. [...] Tu observas que as pessoas criticam os projetos que nós apresentamos, o étnico-racial, meu e da Álika que todos os anos é apresentado, até esse ano a Álika nem apresentou, porque sempre tem críticas. [...] E outra coisa, como diz a Álika, não é um projeto meu e da Álika, é um projeto que está na meta escolar, que está no PPP, e as pessoas não têm essa visão, é um projeto da escola, que então tem que se estar engajado, que tem que trabalhar junto. [...] Mas o PPP é algo que precisa ser trabalhado no próximo ano, mostrar para as pessoas que essas metas são da escola. É para todo o corpo escolar, não é só para alguns professores, isso faz parte do PPP, eles não tem claro o que é o PPP. A partir do

---

<sup>39</sup> A professora se refere a Lei nº 10.639/03 que consta no PPP da escola.

momento que ele não incorpora como sendo uma meta para a escola, então o que é o PPP? (Marta, professora).

Observa-se que os conflitos presentes na escola estão presentes no PPP e na efetivação deste, pois que, quando um projeto não é aceito por todos, não é assumido como um projeto de escola, os propositores trabalham solitariamente. Embora a professora Marta tenha destacado o projeto em que atua mais diretamente, outros projetos também têm a mesma dificuldade de serem percebidos como objetivo e meta da instituição, do coletivo e não somente dos professores que os planejaram. Observa-se que a equipe de educadores não consegue trabalhar, coletivamente, com uma parcela significativa dos professores; são pequenos grupos articulados em torno de alguns projetos.

A equipe pedagógica tem um papel fundamental nesta mediação, mas apresenta dificuldades de exercer esta função junto aos professores. Outro obstáculo é que a escola tem três turnos e muitos profissionais, sendo assim, um professor aceita o projeto e trabalha; já outro professor da mesma disciplina, mas que trabalha em outro turno, ou, às vezes, até no mesmo turno, mas com turmas diferentes, não aceita aplicá-lo. Então temos uma diversidade de concepções que trazem diferenças ao currículo que é realmente efetivado na escola.

### **3.2.3 Condições materiais e pedagógicas para a organização do trabalho**

Esta é uma escola médio porte, tem matrícula flutuante entre 1.100 (um mil e cem) e 1.500 (um mil e quinhentos) alunos, quase 100 (cem) funcionários. Funciona nos três turnos com projetos sendo desenvolvidos paralelamente. Essas características tornam o desafio ainda maior para a gestão, quando se consideram as condições que são disponibilizadas, pelo poder público, para a rede estadual de ensino.

A principal prioridade elencada pelos professores/educadores são as **condições físicas** da escola que precisaria de uma reforma completa, senão um prédio inteiramente novo. Para os educadores este é um fator de desmotivação entre os professores e alunos. Para a supervisora Irene:

Agora com a notícia de construção, de uma nova escola, o pessoal só pensa nisso, que precisa de um ambiente agradável para o aluno. [...] Estão desestimulados por isso. Porque o professor sonha

com a nova escola, que foi prometida para ele que neste ano seria construída, então ele alega que não dá para trabalhar porque a escola está caindo, a estrutura está horrível. E agora no calor, com a sala de aula [...] Desmotivação total [...] Depende do professor, se o professor entra na sala desmotivado, cansado, muito calor, já entra na escola assim [...] O aluno não gosta de professor desmotivado. Ele gosta de professor, simpático, gentil, crítico (Irene, supervisora).

Para os educadores as condições do prédio da escola, com uma estrutura física precária, com infiltrações, abafada, enfim, que precisa de reformas, ou até mesmo uma nova edificação, influenciam na (des)motivação dos alunos e dos próprios professores. E, questiona-se, até que ponto tal situação não é vista como falta de respeito e consideração por parte do poder público em relação à educação e com os professores, funcionários e alunos? O quanto influencia, na auto-estima, conviver com essa realidade que revela um abandono? As condições materiais influenciam, e em muito, nas questões pedagógicas, e precisamos dar mais atenção a elas.

O que se encontrava sob perspectiva de construção de um novo prédio com recurso estadual e depois com expectativa com recurso federal, com estrutura mais simples do que a prevista no projeto anterior, não se concretizou até a finalização deste trabalho em 2010. A escola nova, e prometida ainda não havia começado a ser construída.

Sobre a **organização pedagógica** do trabalho, os educadores enfatizam a excessiva cobrança em realizar os 200 (duzentos) dias letivos, exigência preconizada pela LDBEN e cobrada pela Gerência Regional e Secretaria Estadual de Educação que não deixa espaço, ou deixa bastante reduzido, no calendário escolar para as reuniões pedagógicas, dias de estudos, formação continuada, conselhos de classe, etc. Segundo a professora Terezinha:

Sabe como eu me sinto agora? Sozinha. Tem que planejar sozinha, porque o que acontece com o professor, como está sendo difícil para você fazer o teu trabalho, ninguém tem tempo. O tempo que você está na escola é para dar aula. Depois você vai fazer o que você tem no seu dia a dia, corrigir provas, eu percebo que cada um faz a sua parte e deu, não existe um trabalho integrado. Cada um faz a sua parte e só, com algumas discussões

como tivemos agora há pouco, o que fazer para que esse aluno melhore e acaba aí. Dando a minha aula tá bom. E eu sinto que é assim (Terezinha, professora).

Como concretizar um trabalho pedagógico coletivo se não há espaço no calendário escolar para que tal aconteça?

A professora Júlia ressalta que a escola pública favorece uma autonomia no desenvolvimento do trabalho que não está presente na escola particular, pois essa prioriza o repasse de conteúdos e o ingresso no vestibular, mas pondera que na escola pública o trabalho fica “muito solto”:

[...] em função de que escola particular prioriza a entrada na universidade através de um vestibular, coloca uma pedagogia muito mecanicista. [...] Dar o conteúdo e já passar para o outro, e outro [...] eu gosto de ter autonomia para trabalhar. Ao mesmo tempo, as coisas ficam muito soltas na escola pública, não existe uma unidade, não existe um companheirismo, assim de trabalho sabe (Júlia, professora).

Um aspecto também destacado foi o papel da equipe gestora no esforço em apoiar o trabalho pedagógico do professor, esforço este reconhecido em diversas falas, entre elas: “[...] eu me vejo apoiada pela equipe do colégio, pelo menos pela direção da Cláudia, uma direção que está aí há 8 anos, nunca deixou nada a desejar, a Rosana também, falei para ela que ela está fazendo um trabalho muito bom” (Laila, professora).

Nas escolas grandes, onde há diretor geral e assessor de direção, da região da Grande Florianópolis (e talvez em outras regiões) há uma cultura de que o diretor geral é responsável pelas questões administrativas e o assessor de direção<sup>40</sup> é responsável pelas questões pedagógicas. Assim, há uma divisão, não oficial, mas presente na escola das funções em diretor administrativo (diretor geral) e pedagógico (assessor de direção). Isto não quer dizer que uma não interfira na área de atuação do outro mas, sim, que há uma área de concentração.

A **formação** foi um aspecto muito realçado como uma necessidade de atualização do professor e que, pelas falas, anda bastante ausente no cotidiano escolar. O destaque foi para a formação por área, a

---

<sup>40</sup> Este cargo antes era denominado de diretor adjunto.

necessidade da discussão específica da disciplina e, não somente, em aspectos gerais do ensino. Assim como à formação para que o professor esteja preparado para lidar com as novas tecnologias, trabalhar com os alunos na sala informatizada: “[...] nós temos aqui a sala informatizada, há professores que usam e outros que não, não é porque não querem, às vezes porque não sabem com lidar com a novidade” (Luiza, professora).

Alguns professores culpam, a si mesmos e não ao sistema, por sua incapacidade. A professora Marta salienta: “A sala de informática tem espaço para a gente trabalhar, agora me cabe fazer melhor uso, ela está ali para ser usada [...] o problema é aprender a utilizar esses espaços” (Marta, professora). Para a professora Laila:

Quando eu me sentir segura, eu vou levar, ainda não me sinto. Reconheço o valor, está aí, está na casa deles, mas eu ainda não me sinto segura para ir lá, eu acho até que não é com eles, é comigo, ainda não me senti segura para isso” (Laila, professora).

Como a rede Estadual não possui o profissional, auxiliar de ensino (ou volante), que substitui o professor, fica difícil para a escola administrar a ausência do professor para participar de cursos de formação, porque tal ausência implicaria na falta de aulas aos alunos. Assim também é quando o professor adoece, não há um profissional com a incumbência de assumir a docência.

Na realidade os alunos saem cedo, essa é uma realidade das escolas públicas, quer queiramos, quer gostamos ou não. [...] já se fez projeto, já se pediu, não adianta, não tem auxiliar de sala, senão tem auxiliar de sala, se não abre essa possibilidade de auxiliar de sala como é que professor fica doente, aí vão dizer professor não fique doente, porque você não pode faltar, não tem como. Então o que acontece, em geral, o que acontece é que os alunos acabam saindo aula cedo (Álika, professora).

Fica a questão: Como alavancar o pedagógico, a qualidade social da educação com escassos recursos humanos, se o processo de ensino e aprendizagem é essencialmente humano?

Outro aspecto bastante ressaltado pelas educadoras é a **carga horária** extensa que cumprem em função dos baixos salários, 40 (quarenta) horas semanais, sendo destas, apenas 8 (oito) horas para a



hora atividade, que seriam as destinadas à pesquisa, planejamento, correção de avaliações, etc. Esse período destinado à hora atividade é considerado insuficiente para a demanda de trabalho extra-classe que é exigido. Ainda há os professores que aumentam a carga horária para melhorar o salário, chegando a trabalhar 50 (cinquenta) ou 60 (sessenta) horas semanais.

Turmas menores, carga horária semanal do professor é obrigada a diminuir. Um professor ACT que vem dar 10 aulas, ele trabalha num outro local com ensino à distância, ele disse, “eu não sei como é que tem gente que dá 40 horas, não dá”. Eu disse “o senhor tem razão”. Como é que você vai conseguir aula de qualidade, com excesso de horas, sem tempo para você mesmo (Terezinha, professora).

E carga horária extensa, faz surgir outro problema, o **tempo**, ou melhor, a falta deste, um dos aspectos mais destacados pela maioria das educadoras. Além da falta de tempo na escola para encontros, para formação, a extensa jornada de trabalho, as educadoras salientam que, em casa, há uma segunda jornada em função das atividades extra-classe, que não são cobertas pela hora atividade insuficiente, sendo considerado como um trabalho não pago. Além do que foi citado, há uma terceira jornada de trabalho, já que as(os) entrevistadas(os), com exceção de um educador, eram mulheres e relatam terem que cumprir papel de mãe, esposa e dar conta dos afazeres domésticos, etc.

O ano passado eu tinha 50 horas e mais as atribuições de mãe, de esposa, de dona de casa. Em função do salário que a gente ganha também. [...] devido a isso a gente vai se desgastando. E eu gosto de tudo certinho, chamada certa, recolho os trabalhos hoje, semana que vem já devolvo. E eu acho que isso acaba me estressando [...] senti uma dor no meu olho, estourou uma veia. Ainda bem que agora está melhor. Estive no hospital e tudo. Pode ter várias origens, dentre elas o estresse. Se eu já estou estressada agora no início do ano, imagina no fim (Terezinha, professora).

A diretora ressalta que também não tem tempo para realizar todas as tarefas que se apresentam, pois o dia a dia da escola é um processo dinâmico e complexo, ainda mais numa instituição dessa proporção.

Eu estou na escola das 7 horas da manhã às 22 horas “apagando fogo”. À noite ainda é o momento melhor que eu tenho para ler alguma coisa, ver uma situação, olhar um computador, porque não dá, é o dia todo telefone, é aluno, é professor, é uma coisa lá atrás, quebrou isso, quebrou aquilo, porque na secretaria deu pane no sistema, porque a nota saiu errada... (Cláudia, diretora).

A fala da diretora nos auxilia a compreender que o gestor também não encontra muito tempo para refletir sobre os aspectos pedagógicos, já que quase que a totalidade do seu tempo é dedicado às questões práticas de funcionamento da escola. Problemas a resolver sempre irão existir mas, se houvesse condições adequadas de trabalho, a carga seria menor para as pessoas que o desenvolvem. Não é difícil encontrar diretores e professores no Sistema Estadual de ensino que entram num quadro de estresse e depressão em função da enorme responsabilidade, a sobrecarga de trabalho e falta de condições das escolas. Para Sacristán (2002):

O pós-positivismo apresenta-se em metáforas muito atraentes, como a de converter os professores em profissionais reflexivos, em pessoas que refletem sobre a prática, quando, na verdade, o professor que trabalha não é o que reflete, o professor que trabalha não pode refletir sobre a sua própria prática, porque não tem tempo, não tem recursos, até porque, para sua saúde mental, é melhor que não reflita muito... (SACRISTÁN, 2002, p. 82).

Também foi lembrado que, muitas vezes, o tempo do trabalho se confunde com o tempo livre do professor, pois quando ele está numa peça de teatro, vendo um filme, uma exposição que seriam momentos apenas de lazer, ao mesmo tempo, se tornam momentos de formação para serem utilizados no trabalho educativo. Porém, ressaltam que o professor tem pouco acesso aos bens culturais. Arroyo (2000), reflete sobre a importância da formação cultural dos educadores inclusive na formação inicial:

Essa lacuna é gravíssima na socialização dos futuros professores (as). Como ser agente de cultura, garantia da socialização da cultura acumulada e devida a todos os educandos, se os

mestres não tem tempo, recursos para o seu cultivo cultural? Se os centros de formação não propiciam esse cultivo? (ARROYO, 2000, p. 131).

O **salário** é outra reivindicação bastante enfatizada pelas educadoras, que já apareceu também nas falas sobre as expectativas destas. As educadoras consideram os salários baixos e não condizentes com sua formação, além do excesso de trabalho que é exigido. O salário base de um professor graduado, efetivo com 40 (quarenta) horas semanais, que atua no ensino médio na rede estadual de Santa Catarina é de R\$ 1.426,72, de acordo com a tabela de maio de 2010:

Tabela 9: Composição salarial dos professores do ensino médio da rede pública estadual de Santa Catarina

Composição	R\$
<b>Proventos</b>	
Vencimento	952,38
Regência de Classe (25%)	238,09
Prêmio Educar	200,00
Abono Lei	25,00
Auxílio Alimentação (R\$ 6,00 dia)	126,00
Triênios	
<b>Descontos</b>	
Desconto IPREV 11%	114,75
Vale Transporte	
SC Saúde	
SINTE	
Líquido	1.426,72 <sup>41</sup>

Fonte: Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina, 2010.

Para Cláudia, ser diretora auxilia financeiramente, pois, no funcionalismo público, a única maneira de ascender é ter um cargo, já que o incentivo monetário pela carreira é muito pequeno, financeiramente pouco relevante.

---

<sup>41</sup> O abono de R\$ 25,00, foi incorporado ao vencimento em agosto de 2010. O auxílio alimentação corresponde a R\$ 6,00 por dia útil, o valor foi calculado para o mês de maio de 2010, com 21 dias. A cada três anos de serviço, o servidor tem direito ao triênio, relativo a 3% do vencimento. Caso o professor opte por usufruir do SC Saúde, o plano de saúde oferecido, terá o desconto de 4,5 % do valor bruto (sem considerar o auxílio alimentação); quanto ao vale transporte o desconto é de 6 % também relativo ao valor bruto (sem considerar o auxílio alimentação). É opcional a contribuição sindical, que corresponde a 1% de desconto do vencimento.

Com o objetivo de valorizar a carreira do magistério, foi aprovada a Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, instituindo o piso salarial para os profissionais do magistério público da educação básica, no valor de R\$ 950,00 (novecentos e cinquenta reais) mensais, para a formação em nível médio, na modalidade normal, prevista pela LDBEN, Lei nº 9.394 de 1996, para o exercício de 40 (quarenta) horas semanais, sendo 2/3 (dois terços) destas o limite máximo de interação com os educandos.

O Plenário do Supremo Tribunal Federal (STF) julgou, em 17 de dezembro de 2008, uma liminar de Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) 4167, ajuizada na Corte por cinco governadores, dos estados de Mato Grosso do Sul, Paraná, Santa Catarina, Rio Grande do Sul e Ceará, contra a referida Lei<sup>42</sup>.

A decisão liminar do STF, alterou, pelo menos provisoriamente, até que sejam julgados em definitivo, estes dois pontos definidos na Lei. Observamos que as disputas estão presentes no interior do próprio Estado, já que os votos foram divergentes<sup>43</sup>, e seu resultado, um retrocesso em relação ao texto da Lei aprovado. Esta Lei, se em vigência, atenderia algumas das reivindicações das professoras relatadas nesta pesquisa. Saviani (2007) lembra que a luta dos educadores por uma educação pública de qualidade é de longa data. Num breve parágrafo ele resume:

Efetivamente, a luta dos educadores pela qualidade da educação pública começa na década de 1920, com a fundação da Associação Brasileira de Educação (ABE), em 1924; adquire visibilidade com o lançamento do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932, e com a Campanha em Defesa da Escola Pública, na virada da década de 1950 para os anos de 1960, na fase final da tramitação do projeto de LDB; prossegue com as Conferências Brasileiras de

---

<sup>42</sup> Disponível em: <http://www.stf.jus.br/portal/cms/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=101084>  
Acesso em 13/07/2010.

<sup>43</sup> O ministro Joaquim Barbosa, relator do processo, votou pela improcedência integral do pedido de liminar. Para o Ministro, a lei visa prover meios para a redução das desigualdades regionais, possibilita a melhoria da qualidade no ensino, o aperfeiçoamento técnico do professores, define tempo específico para o planejamento e avaliação. Conclui que a lei não apresenta conflito com a Constituição Federal. Já o ministro Carlos Alberto Menezes Direito, divergiu e considerou que o “piso” mencionado na Lei, corresponde à remuneração mínima, não apenas o vencimento. Divergiu também em relação à carga horária, que definia que os professores dedicariam 33,3% da sua jornada de trabalho em atividades extra-classe, o que incorreria em mais contratação de professores pelas redes.

Educação da década de 1980 e com o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública na Constituinte e na nova LDB; desemboca na elaboração da proposta alternativa de Plano Nacional de Educação nos Congressos Nacionais de Educação de 1996 e 1997; e se mantém com grandes dificuldades neste início do século XXI, na forma de resistência às políticas e reformas em curso e na reivindicação por melhores condições de ensino e de trabalho para os profissionais da educação (SAVIANI, 2007, p. 1243).

Retornando a pesquisa, entre os **materiais e estrutura física** disponíveis nesta escola citados pelas educadoras, foi destacado o auditório, a sala de informática, a biblioteca, além dos recursos de Data Show, DVD e retroprojetor. Para a diretora Cláudia:

Cláudia – A nossa escola possui um bom laboratório, vamos ganhar mais dez computadores, temos um auditório, estou montando uma sala multimídia, têm dois data shows, DVD, som. Nesses anos do Governo Lula foram os anos em que vieram mais coisas para escola, tem 4 DVDs ali.

Pesquisadora – Veio do governo Federal?

Cláudia – Do governo Federal. Tem material, veio um monte de livros, uma caixa de livros que eu não botei ainda na biblioteca. Outra coisa que está nos meus objetivos, é informatizar a biblioteca. Ver a questão de computadores, dar uma reviravolta também.

Esta parte da entrevista com a diretora foi realizada em 2009 e, em 2010, os 10 (dez) novos computadores foram instalados, contando a escola com duas salas de informática, uma que já existia e outra com estes novos computadores. Em relação à utilização dos espaços, há dificuldades em utilizar a sala de informática, como já relatado anteriormente, mas não é a regra geral. Tem professores que se utilizam bem das novas tecnologias, porém, sem desvalorizar as “antigas”, como a professora Cristina:

Cristina – [...] entra os recursos variados que a gente tem para fazer isso. Mas você não pode estar o ano inteiro numa sala de vídeo, o ano inteiro na sala de informática, porque o

conhecimento ele é passado de maneiras diversas. O aluno precisa desse contato diferente, ele precisa produzir textos, ele precisa aprender a ler, aprender a explicar, aprender a ler uma imagem, a fazer relações.

Pesquisadora – E tu consegues usar esses multimeios?

Cristina – Claro, eu utilizo todos. Eu procuro utilizar todos os que eu tenho a mão, até ir à biblioteca buscar os livros e levar para sala de aula e os fazerem pesquisar em livros. Não só no computador, porque o livro também é uma forma de pesquisa, aliás, importantíssima.

Em relação à utilização da biblioteca, foi relatada em três entrevistas, a dificuldade em utilizá-la no período da manhã, em função da funcionária colocar restrições e entraves ao uso do espaço. Pode-se pegar livros, mas não usar este espaço para dar aulas, pesquisar com os alunos, desorganizar o ambiente. Foi assinalado também que os alunos, embora sejam de ensino médio, têm dificuldades e precisam aprender a pesquisar neste ambiente.

A professora Marta considera que o acervo literário da biblioteca é insuficiente, principalmente nas obras para o vestibular, pois, no ano de 2009, não possuía todos os títulos, e os que tinham não era em quantidade satisfatória para o atendimento aos alunos. A professora Laila avalia que a biblioteca tem um acervo satisfatório em relação aos títulos literários, porém ressalta que, em relação às gramáticas, o que já era desatualizado, se tornou mais ainda, depois da reforma ortográfica. A professora Cristina avalia o acervo da biblioteca, de maneira geral, como muito bom, se comparado com o de outras escolas que conhece e trabalha.

A biblioteca se tornou um espaço importante de investigação, já que uma das disciplinas elencadas, Língua Portuguesa, requer a sua utilização contínua para trabalhar com os alunos, principalmente, a literatura que é bem enfatizada no Ensino Médio.

Uma das profissionais que atuam na biblioteca afirmou que os jovens não gostam de ler. Podemos nos questionar o que a escola faz para incentivar a leitura, já que não tem projetos específicos na biblioteca para a promoção de leitores e há entraves para a sua utilização, mesmo que este não seja o foco da investigação. Como ensinar, para meu aluno, a paixão pelos livros e por ler, se a escola não incentiva? Se há entraves à utilização da biblioteca? Será que os nossos

professores leem? Será que eles tem acesso e tempo para a pesquisa e a leitura?

Sobre os materiais pedagógicos, a supervisora Irene coloca que vêm muitos materiais interessantes enviados pela Secretaria para a biblioteca e para os professores. Destaca que, para as professoras de Língua Portuguesa, veio à nova ortografia, gramática e dicionários novos. Também vêm revistas, como a “Bravo” para o professor de Artes, a “Super Interessante” para os professores de química, física e biologia. Essas revistas chegam mensalmente e são entregues aos respectivos professores das disciplinas. Salienta que “[...] acredito que, às vezes, eles não têm a noção do material importante que recebem, não dão o devido valor para o material”.

Porém, a maioria das educadoras entrevistadas relataram trabalhar com materiais próprios que foram adquirindo ao longo da sua trajetória, materiais que produzem ou que são pesquisados na internet, vídeos, reportagens, etc. Inclusive, enfatizaram que de material pedagógico para o professor, a escola oferece muito pouco, como mapas, globo, fita, pincéis, cartolina, etc.

Das disciplinas foco da pesquisa, Arte, Língua Portuguesa e História, apenas Arte não recebe livro didático do PNLD, Programa do governo federal o que, segundo a professora Luíza, dificulta em muito o desenvolvimento do trabalho, pois considera o livro didático um material de apoio importante para trabalhar a parte teórica, fazer exercícios, etc. Luíza está pensando em organizar uma apostila própria para resolver a questão, até que seja fornecido o livro, como era trabalhado antes do ensino médio ser provido deste recurso didático.

Em relação aos **recursos financeiros**, a escola sempre teve dificuldade para gerir suas despesas em função da falta de dinheiro. A escola tinha apenas uma 8ª série e recebia recursos para esta turma, já que o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) previa recursos apenas para o ensino fundamental. Com a mudança para Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), o ensino médio passou a ser contemplado com políticas e recursos até então só oferecidas para o ensino fundamental, como livro-didático, alimentação, etc.

Cláudia – Financeiras? Condições de administrar com o que nos é enviado é muito pouco. Mas esse ano é o primeiro que vem dinheiro para o ensino

médio, porque a escola ganhava por ano R\$ 600,00 do PDDE.

Pesquisadora – Era a única verba?

Cláudia – E da merenda, 4 parcelas de R\$ 600,00 por ano, porque só tínhamos uma oitava série. A partir de agora, no segundo semestre, começou a vir dinheiro para o ensino médio, e vindo dinheiro, aumenta também do PDDE. [...] E tem o PDE Escola que o nosso IDEB<sup>44</sup> estava baixo e veio dinheiro que vai ser creditado agora. Este é para fazer as melhorias para cobrir o IDEB, no pedagógico. Materiais, que a escola não tinha uma coisa que vá contribuir, para que o aluno se sinta bem na escola.

Pesquisadora – Esse IDEB era baseado na 8ª série?

Cláudia – Na 8ª série.

O IDEB desta escola, em relação aos anos finais do ensino fundamental em 2005, foi de 3,9; em 2007, 3,6, e em 2009, de 3,8<sup>45</sup>. Embora a escola ofereça ensino médio, o IDEB referente a esta etapa não consta. Como este índice se baseia nos dados do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), que é por amostragem, provavelmente esta seja a causa de não haver o dado para o ensino médio.

Não vamos justificar que estas condições materiais e pedagógicas sejam os fatores determinantes para que as políticas sejam ou não implementadas (entre elas a Lei nº 10.639/03), mas, são fatores muito relevantes que influenciam diretamente na dinâmica da escola. Sem condições de administrar, não temos condições pedagógicas de realizar um ensino de qualidade. É muito desgastante (e angustiante) para o professor ter que primeiro angariar os recursos (realizar bingos e festas), para poder realizar os projetos da escola.

As condições precárias da escola pública fazem com que o movimento político pedagógico acabe ficando em segundo plano, pois primeiro tem que se administrar, minimamente, a escola, ter professor em sala, merenda na mesa, material, etc., assim, a relação pedagógica, na correria do dia a dia, acaba não sendo a prioridade, pois, primeiro, se tem que resolver os problemas práticos mais emergentes, sem recursos

---

<sup>44</sup> Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

<sup>45</sup> Disponível em: <http://sistemasideb.inep.gov.br/resultado/> Acesso em: 13/07/2010.



suficientes, faltando tempo e energia, para depois pensar com mais profundidade o processo pedagógico.

Esperamos que com o FUNDEB que é o fundo de recursos para a Educação Básica, a situação de precariedade do Ensino Médio seja minimizada. Pois, antes, com o FUNDEF, esta etapa de ensino praticamente não recebia repasse de recursos do Governo Federal. Para Saviani (2007):

[...] se dobrássemos o percentual do PIB, haveria recursos suficientes para tratar a educação com a devida seriedade e de acordo com a prioridade que é proclamada nos discursos, mas nunca efetivamente considerada. Procedendo da forma como estou propondo, nós estaríamos, de fato, provendo os recursos que permitiriam dar o salto de qualidade necessário para colocar a educação brasileira num patamar civilizado, condizente com a magnitude de seu território, de sua população e de sua economia. E estaríamos em condição de equipar adequadamente as escolas e dotá-las de professores com formação obtida em cursos de longa duração, com salários gratificantes, compatíveis com seu alto valor social. Isso permitirá transformar as escolas em ambientes estimulantes, nos quais as crianças nelas permanecendo em jornada de tempo integral, não terão como fracassar; não terão como não aprender. Seu êxito será resultado de um trabalho pedagógico desenvolvido seriamente, próprio de profissionais bem preparados e que acreditam na relevância do papel que desempenham na sociedade, sendo remunerados à altura de sua importância social (SAVIANI, 2007, p. 1254).

Acrescenta-se a este fato destacado por Saviani que, em Santa Catarina, faltam políticas públicas que privilegiem a educação de qualidade, proporcionando condições materiais e pedagógicas e recursos humanos suficientes para suprir as necessidades com formação satisfatória. Sem mudanças estruturais, não poderemos ter mudanças significativas nas escolas públicas estaduais. Não podemos exigir e esperar que a escola saia da condição atual por sua própria conta, como se estivesse em uma das histórias do Barão de Münchhausen na qual ele

foge de um pântano ao puxar a si mesmo pelos próprios cabelos, ou pelo cadarço das botas, dependendo da versão<sup>46</sup>.

Enquanto o poder público não resolver as condições materiais e de recursos humanos da escola pública, não haverá ambiente favorável para a melhoria de qualidade social da educação. Se, na escola, preponderar questões do cotidiano administrativo e não do pedagógico, não efetivaremos o objetivo primeiro da educação, a promoção do processo de ensino-aprendizagem.

As condições de trabalho hoje, na educação pública, não favorecem uma educação de qualidade, logo, não favorecerão tampouco a implementação da lei nº 10.639/03, e tantas outras legislações.

Sobre o **diálogo entre os professores, equipe pedagógica e equipe gestora**, as falas convergem para uma falta de tempo, na escola, de paradas previstas em calendário para as reuniões pedagógicas, para estudo, para formação, o que não propicia o diálogo entre as equipes pedagógica, gestora e de professores, comprometendo a comunicação, a troca de experiências, a orientação pedagógica. Segundo a professora Júlia e a supervisora Irene:

São raros os momentos em que todos esses núcleos se reúnem para pensar a escola de outra forma. Para trazer benefícios para a escola, fazer encaminhamentos pedagógicos em que os alunos se interessem, que participem e que vejam a escola como algo que realmente vale a pena. Eu não vejo isso acontecendo muito na escola não, são raros os momentos. Eu acho que isso está na escola pública de uma forma geral (Júlia, professora).

Eles até cobram (os professores). A gente que não tem tempo, não tem espaço no calendário [...] No Ensino Médio a gente não tem nem tempo. Se existe algum problema em relação a alguma turma aí sim, sentamos e conversamos, mas senão só o cronograma que a gente faz (Irene, supervisora).

Nos conselhos de classe, também pela falta de tempo, se discutem rapidamente as notas, que nem sempre refletem a aprendizagem. Para a professora Terezinha: “Não tem praticamente reuniões durante o ano,

---

<sup>46</sup> Disponível em: [http://pt.wikipedia.org/wiki/Bar%C3%A3o\\_de\\_M%C3%BCnchhausen](http://pt.wikipedia.org/wiki/Bar%C3%A3o_de_M%C3%BCnchhausen)  
Acesso em 26/02/2010.

quando nós nos reunimos? Conselho de classe para discutirmos rapidamente as notas e encerrou”.

A supervisora Irene observa que os professores do ensino médio são mais “independentes”, que acreditam saber o caminho que vão seguir, porém aceitam sugestões. Mas que o professor para realizar as ações e projetos propostos precisa aceitar, compreender, pois o que ele não aceita, não concorda, ele não realiza. Avalia que os encontros “[...] são mais para se reunir, para debater, para trocar idéias [...]”.

A supervisora Irene também avalia que, na rede estadual, o papel do especialista está muito comprometido, pois que não há mais concurso para estes cargos, mas para o de Assistente Técnico Pedagógico, no qual podem fazer inscrição para concurso todas as licenciaturas e não somente o pedagogo especialista. Nesta escola, salienta que o Assistente Técnico Pedagógico ficou “perdido”, por não ter um papel bem definido. É um cargo que tem muitas atribuições e pode ser solicitado para uma variedade de funções, desde atender como bibliotecário, até assumir as atribuições do orientador educacional ou supervisor escolar. Salienta que a equipe pedagógica perdeu muito seu espaço na escola, em função destas questões, e não é mais uma referência em relação à organização pedagógica, como já o foi um dia.

[...] então o professor não me procura mais [...] Acho que falta um repensar na escola, uma colocação para os professores que existe uma equipe pedagógica que pode ajudar, que esta para fazer alguma coisa. Produzir, fazer alguma coisa, entendeu? Eu acredito muito nisso, eu digo sempre para Cláudia, que nós fomos deixando nosso espaço de lado, não, nosso espaço foi tirado. Isso que eu permaneço um pouco no processo, que alguns tem uma ligação direta comigo, eles me procuram por problema estrutural, me procuram pelos projetos que vem da GERED (Gerência de Educação) para ajudar a fazer, planejamento anual, escolha de livro. Mas não na supervisão propriamente dita (Irene, supervisora).

A supervisora Irene, embora avalie que os especialistas perderam espaço na escola, salienta que, ainda, consegue permanecer nos processos educativos, como na construção e execução de projetos, planejamento anual, etc. Para a professora Júlia, a equipe pedagógica

não assume seu papel nos poucos momentos de atividade coletiva ainda disponíveis como a semana de planejamento do início do ano:

Se esse tempo existisse, e ele em alguns momentos existe, e não é muito bem aproveitado, porque se tem a prática de não resolver as coisas. Por exemplo, no começo do ano, a gente tem uma semana para se encontrar, mas cada um vai para o seu canto, ninguém se junta. E isso é papel da equipe pedagógica e a equipe não faz (Júlia, professora).

No Ensino Médio, as disciplinas entram num grau de aprofundamento e complexidade dos conteúdos, ficando mais difícil de trabalhar a proposta pedagógica integrada. A supervisora Irene tem projetos de reconstruir o espaço da equipe pedagógica na escola e planeja como poderia fazer a retomada do trabalho coletivo:

Irene – Eu acredito que retornando, fazer mais reuniões de grupo, por disciplina, formar uma ligação, uma coisa mais próxima. Eu estou pensando em resgatar por esse lado. Eu própria realizar reuniões por departamento e começar por aí. Que os próprios professores interajam como um todo, porque eles mesmos se afastam entre si, cada um fica no seu grupo. Um professor desenvolve determinado projeto, o outro não se envolve porque é do outro professor.

Pesquisadora – Um trabalho coletivo?

Irene – Que não existe.

Pesquisadora – Antes vocês tinham isso?

Irene – Tínhamos. Por mais que o professor não simpatizasse com a causa, mas ele colaborava.

Pesquisadora – E ao que atribuis isso?

Irene – Eu atribuo a isso falta de espaço, de construir um coletivo. O que eu estou te colocando, eu coloco sempre para direção, falta parar. Eu não culpo ninguém, eu não culpo a direção, eu não nos culpo, eu não culpo ninguém. Aproveitar esse pessoal novo que está vindo, que querem aprender, e aproveitar para melhorar a escola, tirar da UTI o quanto antes.

A supervisora faz uma análise que revela estar consciente da falta de diálogo e de trabalho coletivo, mas não culpa ninguém. Entretanto,

traça estratégias de ação para, no ano seguinte retomar o trabalho que acha fundamental para a organização pedagógica da escola.

A escola é dinâmica e o dia a dia é muito atarefado, atribulado, com seres humanos se relacionando, gerando disputas, conflitos e mediar tudo isso não é tarefa fácil. Enquanto a pesquisadora esteve na escola presenciou inúmeras situações que precisaram de mediação da equipe pedagógica ou da direção entre professores e alunos. Ou mesmo entre funcionários ou entre pais e funcionários. O que também implica em estar preparado psicologicamente e pedagogicamente para lidar com as circunstâncias, pois uma situação que não é bem encaminhada, a tendência é o agravamento. Portanto, estar preparado para o diálogo é fundamental para o processo pedagógico da escola, já que ele é, essencialmente, um processo de relações humanas.

### **3.2.4 Currículo na escola: desafios para o seu desenvolvimento**

O PPP trás diretrizes, orientações sobre o currículo no sentido estrito e no sentido amplo. Na semana de planejamento, no início do ano letivo, são realizados os planejamentos anuais. Mas o que consta das falas é que o planejamento acaba sendo realizado por área, disciplina, sem muita discussão entre as áreas e inclusive dentro da área, e não raro, até individualmente. Alguns professores argumentaram que é uma mera seleção de conteúdos, muitas vezes guiado pelo livro didático.

Outra questão ressaltada é que o que é combinado no planejamento anual, o que está previsto no PPP não é colocado em prática durante o ano, seja por questões práticas do dia a dia na escola, seja por licenças e afastamentos, ou, ainda, porque o professor deliberadamente resolve não seguir o que foi previamente decidido e acordado em conjunto com o grupo.

Você fica frustrada porque, você tem um planejamento, começa o ano, cada ano é a mesma história. [...] No planejamento a gente dá o roteiro, pega o que se vai trabalhar durante o ano, discutimos que projetos vão continuar, o Projeto Político Pedagógico, as metas, mas quando, no decorrer do ano, no dia a dia, a coisa vai se perdendo, quanto o professor que está ali no dia a dia e não segue aquilo que juntos decidimos fazer, então você tem que chamar, fazer algumas colocações e isso desagrada. Tem professor que segue a linha de trabalho do PPP e tem aqueles

que fogem completamente, acham que não é importante (Cláudia, diretora).

Para a diretora Cláudia, a escola não consegue desenvolver um currículo único, pois os professores trabalham conteúdos diferentes, mesmo quando se trata da mesma série e disciplina, assim como tem métodos e concepções diferentes. Nos depoimentos consta que muitos dos professores praticam em sala de aula, não o que foi acordado no grupo, o que consta no PPP, os projetos que deveriam ser coletivos, mas o seu próprio planejamento, independente destes documentos e acordos. A Lei nº 10.639/03, como legislação passa a ser um direito do aluno acessar os conteúdos determinados em seu contexto, as discussões sobre as relações étnico-raciais... Mas na escola, como se garante que isso seja cumprido?

O relato da professora Júlia ilustra a angústia da diretora Cláudia. Interessante observar que há professores que querem realizar um trabalho coletivo, um planejamento conjunto, mas que, na prática, seja por obstáculos factuais ou por concepções ideológicas diferentes, ele não se concretiza:

Eu, a Luiza e o Fernando (professores de arte), o Fernando jamais se uniu a nós para pensar a arte do jeito que eu e a Luiza pensamos, porque ele tem outra visão e trabalha de outra forma. Aí, o que ele faz, “O meu planejamento já está pronto, não vou discutir nada”. Porque ele acha que não tem que discutir nada, problema dele, ele vai fazer dessa forma. A Luiza agora nesses últimos anos, a gente até não se aproximou muito porque ela estava com criança pequena, então, o planejamento está pronto, a gente cruza os planejamentos, mas ela tem um jeito de trabalhar e eu tenho outro, e no fim fica assim, é uma pena, eu gostaria muito de poder ter uma parceria, e nesses meu 25 anos eu não encontrei (Júlia, professora).

Assim como a professora Júlia, tantos outros professores se queixaram de terem que planejar individualmente, o que avaliam ser um trabalho muito solitário, sem trocas com os colegas o que enriqueceria o planejamento e o tornaria mais significativo. Se muitos professores pensam assim, não seria um problema “simples” de resolver, já que há uma necessidade e um desejo de que o planejamento seja realizado coletivamente?

Outra questão levantada trata-se da não continuidade das atividades durante o ano, das reuniões pedagógicas para a reavaliação do planejamento. As professoras ressaltam, também, que o conteúdo é muito extenso para ser cumprido durante o ano letivo, pois a carga horária é pequena. Sendo assim, o planejamento anual nunca é cumprido a termo.

O não cumprimento do plano de trabalho com os conteúdos previstos gera uma angústia, uma auto-culpabilização, como a professora Marta que se desculpou com os alunos por: “não ter sido capaz de trabalhar a literatura catarinense” (Marta, professora). Não ter dado tempo de cumprir todo o conteúdo previsto é a fala de diversos professores, demonstrando uma falha na organização curricular e não necessariamente no trabalho individual do professor.

Já aconteceu comigo de colocar no planejamento e nem tudo o que está lá, conseguir dar conta. Tem inúmeros fatores que um planejamento exige [...] no planejamento escrito, mas na prática, às vezes, fica totalmente diferente, mas não se consegue e, quem consegue cumprir tudo, é de tirar o chapéu (Luiza, professora).

[...] *o conteúdo de português ele é infinito. E a gente quase não dá conta, é [...] tem escolas particulares, que tem um professor para redação, um professor para gramática, um para literatura, aqui a gente tem que dar conta de tudo, a gente acaba tendo que escolher qual tópico que vai dar, para tentar dar conta de tudo.* Então cai num ponto, que eu vou pra casa num conflito de consciência [...] Mas aquele pouquinho que eu fiz, ele foi bem explorado, a gente demorou, a gente debateu, eu não estou querendo dizer que eu faço o certo, até eu tenho dúvidas, se isso que eu faço é certo. Mas eu só consigo trabalhar dessa maneira. *E como o conteúdo é muito extenso, eu não venço mesmo. Não consigo.* Tem sala que eu consigo avançar um pouco mais, num ritmo mais célere, tem sala que eu não consigo... (Laila, professora, grifos nossos).

A professora Júlia também reflete sobre o currículo de arte. Observamos e ressaltamos que o conhecimento do professor e até seus

gostos pessoais acabam influenciando suas escolhas e os conteúdos curriculares:

*A gente faz um currículo, e se prioriza algumas coisas, porque é muito extenso é muito vasto, tu precisa eleger algumas coisas, então, segue mais ou menos os Parâmetros Curriculares Nacionais, que coloca até por faixa etária, Ensino Fundamental e Médio, Ensino Fundamental I e II, então tem assunto que a gente pode e deve abordar dentro destas etapas. Mas tem que eleger alguma coisa, o professor é um curador. [...] No fim se é importante ou não, mas você acaba fazendo este papel de escolher, se eu vou trabalhar com a arte abstrata e se vou trabalhar com a arte africana, eu escolho o Rubem Valentim, poderia ter escolhido um outro artista, mas escolhi este, por vários motivos, porque ele está mais próximo do meu conhecimento, eu já estudei, eu já conheço, eu tenho subsídio para trabalhar esse artista, porque eu tenho que entender. [...] É, de gosto, eu gosto muito de arte abstrata, então também isso [...] (Júlia, professora, grifos nossos).*

Também há diferentes entendimentos do que seja currículo. Para a assessora de direção Rosana, currículo “[...] é a grade curricular, é o que está no programa de trabalho”. Então, há educadores que restringem currículo aos conteúdos prescritos, à grade curricular, sem contemplá-lo na sua multiplicidade e complexidade que, entendemos, estar envolvido.

A hierarquização entre as disciplinas foi outro ponto de destaque nas entrevistas. A professora Júlia ressalta que a valorização da disciplina de arte na escola tem sido uma conquista, mas que ainda não está totalmente sedimentada:

[...] a arte é inerente ao homem, faz parte do homem, não dá para desvencilhar uma coisa da outra. E que é a busca eterna do entendimento do mundo em que vive e de si próprio, e a arte é uma forma de entender o mundo, é um caminho para entender o mundo, não estou falando apenas das artes visuais, estou falando da música, da literatura, das artes cênicas... É o homem tentando entender o mundo em que ele vive e tentando entender a si próprio. Se vendo ali na sua forma de expressão, isso é difícil para a grande maioria



das pessoas entenderem, aí por isso que não se valoriza. Então todo o *histórico que se tem da arte no Brasil, de algo que pode ser feito de qualquer jeito, hoje a gente ainda esbarra nesse preconceito, muita gente acha que a arte não tem espaço na escola, que ela não deveria existir dentro da escola, se acha que português e matemática são importantes, e na realidade tudo é importante, não existe o melhor e o pior. [...]* Muita gente acha que a arte é besteira, é supérfluo, inclusive, muitos colegas de trabalho [...] Porque a princípio todo mundo via a arte como, “Vamos fazer um enfeite de natal, chama o professor de arte”, e lá ia o professor de arte fazer o Papai Noel e as bolinhas e as coisinhas. E isso tudo foi deixado de trabalhar, não porque as pessoas não queriam mais fazer isso, mais para valorizar a própria disciplina que era vista como algo de pouca importância (Júlia, professora, grifos nossos).

A professora Luiza, também de arte, concorda que os colegas têm esta idéia de hierarquização e avalia que inclusive os alunos têm este pré-conceito, essa idéia de desvalorização em relação à disciplina:

Em relação aos alunos, eu vejo que no início há uma reserva em relação à disciplina, considerando como uma disciplina sem importância. Então há um desafio em mostrar que a arte está ligada à cultura humana, está em tudo, desde o modo de se vestir, em uma estampa de roupa, o designer gráfico [...] Sempre temos que fazer esse discurso no início do ano para darem valor à disciplina de arte, senão há um descaso, “Ah! É arte, para o que vai servir?”, porque senão [...] (Luiza, professora).

As professoras Luiza e Júlia avaliam que como a disciplina de arte consta na avaliação do ENEM e nos vestibulares, tem havido uma maior valorização da disciplina, inclusive no aumento da carga horária. “[...] no vestibular da UDESC agora, estava lá, o tema da redação era um quadro da Tarsila do Amaral” (Júlia, professora).

[...] na matriz curricular antiga só havia duas aulas para os primeiros anos e duas no segundo, agora vai ter duas aulas para o primeiro ano, uma para o

segundo e duas no terceiro, eu acho que enfocaram no terceiro ano por causa do ENEM e até do vestibular. O professor tem que pesquisar também as provas já realizadas, como foram, o que cai, o que não cai, tem arte na UDESC, tem design, tem provas específicas (Luiza, professora).

Arroyo (2007) discute a necessidade de repensar os currículos, priorizando as ciências humanas, as artes e a literatura numa perspectiva de formação humana:

As ditas ciências humanas e as artes, a literatura têm ocupado um lugar secundário nos currículos e por vezes um lugar normatizador, moralizante das condutas dos educandos. Repensar os currículos, pode significar priorizar essas ciências, tirá-las do lugar secundarizado e moralizante para um lugar de destaque na compreensão crítica dos valores, das culturas, do processo civilizatório e de formação como humanos (ARROYO, 2007, p. 43).

A professora Marta ciente das mudanças na matriz curricular, com a inclusão de aulas para a disciplina de arte na terceira série, reflete sobre as possibilidades de integrar literatura e arte:

[...] não há um diálogo entre disciplinas. Por exemplo, eu poderia fazer um projeto junto com arte, porque eu não posso dissociar, porque agora vai ter arte no terceiro ano, então eu trabalhava vanguardas literárias que influenciaram dentro da literatura, e arte poderia estar trabalhando essa parte das vanguardas o quanto influenciou no modernismo. [...] então eles trabalhavam todas essas vanguardas literárias, realismo, dadaísmo, no segundo ano, mas quando se trabalha essa parte dentro do terceiro, então não estava nem integrado com a matriz curricular. [...] Se a professora de arte que estiver agora no terceiro ano, que provavelmente será a professora Luiza, ela é uma pessoa aberta ao diálogo, eu penso que vai dar para nós fazermos um trabalho integrado (Marta, professora).

Percebe-se que há uma intencionalidade, um desejo e uma necessidade por parte dos professores em trabalhar de forma

interdisciplinar, mas as condições que se impõem no cotidiano da escola, como já anteriormente exposto, acabam não favorecendo essa integração.

A escola promove uma feira multicultural, nela cada professor trabalha dentro da sua disciplina e não há um trabalho conjunto, os alunos apresentam dois, até três trabalhos diferentes; vê-se que há uma grande dificuldade de desenvolver um trabalho interdisciplinar.

Entre os desafios para o desenvolvimento do currículo a professora Cristina destaca:

O desafio maior é falta de vontade desses alunos. É motivá-los, porque eles vivem na geração da informática, onde tudo é colorido, onde tudo tem movimento. Nós continuamos com o quadro, com o giz e o professor, não tem cor, nem três dimensões, então é difícil você encontrar motivação para o aluno. É difícil, na verdade nós estamos concorrendo com outros ambientes muito mais prazerosos que da sala de aula, mais divertido e prazeroso (Cristina, professora).

A preocupação da professora Cristina com uma escola mais atraente não é isolada. Outros professores já demonstraram, em suas falas, que este é um ponto de discussão frequente.

A professora Júlia que trabalha com arte, traz na sua fala o desejo de estar sempre procurando uma metodologia nova de trabalho com o currículo, considera que a história da arte não muda, mas pode mudar a forma como a interpretamos.

O desafio que se coloca para o desenvolvimento do currículo nesta escola é imenso. Observa-se que há o desejo por parte dos educadores em enfrentar os desafios que se colocam, porém, ainda há inúmeros obstáculos de ordem material e pedagógica que precisam ser revistos.

Sendo assim, diante do contexto educativo brevemente explicitado neste capítulo, questionamos: como se dá o processo de implementação da Lei nº 10.639/03 nesta escola?



## 4. O PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DA LEI Nº 10.639/03

*Ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor de sua pele, por sua origem ou ainda por sua religião. Para odiar, as pessoas precisam aprender; e, se podem aprender a odiar, podem ser ensinadas a amar.*

Nelson Mandela<sup>47</sup>

Neste capítulo, será abordado o processo de implementação da Lei na escola pesquisada, articulado por distintos aspectos, percebidos como integrantes deste complexo movimento curricular, a saber: as relações raciais na sociedade e na escola, o pertencimento racial e suas implicações, a discriminação racial, os conhecimentos e as representações dos educadores sobre a Lei, as ações empreendidas, as atribuições do poder público e as possibilidades e desafios encontrados para a inclusão da discussão sobre as relações étnico-raciais no currículo escolar.

### 4.1 RELAÇÕES RACIAIS NA SOCIEDADE E NA ESCOLA

*Eu disse: o meu sonho é escrever!  
Responde o branco: ela é louca.  
O que as negras devem fazer...  
É ir pro tanque lavar roupa.*

Carolina Maria de Jesus<sup>48</sup>

As educadoras que trabalham com a temática na escola percebem e reconhecem o racismo na sociedade, dando inúmeros exemplos de situações que presenciaram em suas vidas ou na vida de pessoas que conhecem. Quando questionadas sobre as **relações raciais na sociedade**, todas verbalizaram que existe racismo e preconceito racial. “As pessoas dizem que não são preconceituosas, mas tem preconceito sim, contra pobre, contra homossexual, contra o negro” (Irene, supervisora). Outras educadoras também corroboram a avaliação da supervisora:

---

<sup>47</sup> Disponível em: [http://www.palmares.gov.br/005/00502001.jsp?ttCD\\_CHAVE=808](http://www.palmares.gov.br/005/00502001.jsp?ttCD_CHAVE=808)  
Acesso em 01/06/2010.

<sup>48</sup> Do livro *Antologia Pessoal*. In: ANDRADE, 2008, p. 88. Carolina Maria de Jesus (1914-1977), mulher, negra, catadora de papel, tornou-se escritora conhecida internacionalmente com o livro *Quarto de Despejo* sobre a realidade cotidiana de sobrevivência na favela.

Comentários do tipo, “Há você é um branco sem vergonha, casou com uma negra.” [...] Mas você houve ou ouviu esse comentário, ou nunca ouviu? [...] E ao contrário também, quando uma branca é sem vergonha porque ficou com um negro. O Brasil é extremamente preconceituoso, apesar da grande maioria do povo brasileiro ser descendente também. Existe preconceito [...] Então é este tipo de comentário que você houve no seu dia a dia, da maioria das pessoas (Terezinha, professora).

Eu não entendo o preconceito. O preconceito é uma coisa que eu não posso te explicar. O que leva uma pessoa a ter preconceito? O cérebro não tem cor. E quem disse que a gente não tem um pé na África? É uma miscigenação tão grande. [...] Eu acho que ainda tem muito preconceito (Laila, professora).

Para o pesquisador Marcelo Tragtenberg (2008), existe um ideário difundido de que o Brasil por ser um país mestiço não há diferença de tratamento entre as raças, mas o que se percebe é que o racismo atua cotidianamente nos diversos espaços e nas relações entre as pessoas:

Curiosamente grande parcela da população brasileira acredita simultaneamente: (1) que há racismo no Brasil; (2) que o Brasil é um país mestiço e (3) que não há diferença essencial de tratamento de pessoas de diferentes raças. Essas duas últimas afirmações são duas ideologias auxiliares do racismo brasileiro: a ideologia da mestiçagem e a democracia racial (Tragtenberg, 2008, p. 83).

Na entrevista com a professora Álika, que se autodeclara negra, ela relembra que num passado não muito distante, na infância e na juventude de suas irmãs, havia uma divisão muita demarcada entre negros e brancos. Na sua cidade onde elas nasceram, havia espaços que os negros não podiam frequentar como clubes e “sociedades” para brancos. Um tipo de *apartheid* não oficializado, pois, mesmo sem leis específicas que legalizassem essas práticas, elas eram comuns naquela sociedade. Ressalta que a questão estava no fenótipo, pois havia uma negra, de pele mais clara, que frequentava o clube sem maiores problemas. Destacando esse fato como uma das questões específicas do

racismo no Brasil, qual seja, que o racismo é de marca e não de origem (como nos Estados Unidos), se possui a marca - a cor - é negro, se não a possui não é.

[...] quando eu era pequena ainda tinha aquela divisão, as sociedades onde não dançavam os negros, as minhas irmãs iam dançar em Tijucas, no XIII ou no Sebastião Lucas em Itajaí, pois não podiam entrar na sociedade que era a XIX de Julho, em São João Batista. Aí depois foi feita uma outra sociedade, que meu avô fundou e era presidente, mas mesmo no começo não entravam negros, meus irmãos participavam porque faziam parte da banda musical. Só depois conseguiram que os negros tomassem parte. Na minha adolescência já não tinha isso, eu já pude dançar normalmente, mas na XIX a gente também não tinha vontade de ir porque sempre existiu aquela marca que naquela sociedade não podiam entrar negros. Interessante depois, investigando isso, que era questão mesmo de fenótipo. Nessa época uma senhora, que era magrinha, que a mãe dela era negra, o tio dela era negro e o pai era branco, ela saiu clara, então ela podia entrar na XIX para dançar (Álika, professora).

Álika relata também que foi difícil casar com seu atual marido, pois sua família não aceitava seu relacionamento por ele ser branco. Segundo ela, “Porque meu pai sempre teve o pensamento de que negro casaria com negro e branco com branco. Esse era o pensamento do meu pai e da minha mãe”. Mesmo assim, avalia que, em sua família, sempre teve discussões sobre a questão racial, a valorização da auto-estima, de ser negro de uma forma positiva, isso na convivência com os seus pais e, até o momento, com os seus filhos.

A professora Terezinha lembra-se do relato da sua avó: “Minha avó relata que na Felipe Schmidt, uma calçada era de branco, a outra de negro. Alguns bancos da praça, negros não sentavam”. No depoimento da professora Álika esse dado também aparece:

Isso sempre existiu, a gente começa [...] Até quando o Marcelo Tragtenberg esteve aqui conversando na escola, teve gente que colocou que aqui em Florianópolis tinha lugar onde o negro passava numa calçada e o branco por outra.

[...] Disseram também que na praia tinha um horário que iam as donas, as madames, as donas de casa e no outro espaço só as empregadas, as negras [...] Foram depoimentos, eu não posso dizer se é verídico, as pessoas disseram (Álika, professora).

A professora Marta se lembra de uma situação que ocorreu no ônibus e de como percebe o racismo presente em sua própria família, principalmente na postura do seu marido que, apesar de conviver com pessoas negras, revela um profundo preconceito racial. Importante observar como através da linguagem ele expressa essa ideologia:

[...] tinha um senhor que era negro e ninguém nunca sentava do lado dele no ônibus. Aí eu comecei a sentar e ele gostou e conversou comigo, bem interessante [...] Eu tenho na minha família isso, meu marido, às vezes eu pego ele sendo bem racista. Meu sogro é racista, não podes nem imaginar [...] Meu marido conversa numa boa com as pessoas, mas dá uma resvalada e fala alguma coisa, “Se viu aquela loira com aquele negão?” Coisas assim. [...] Nós tínhamos um vizinho na frente de casa, nosso amigo, ele chegava numa boa conversava e tudo, mas quando ele via um casal inter-racial, nossa! (Marta, professora).

Percebe-se nas falas, o quanto o racismo está presente no dia a dia das pessoas, nas lembranças de infância, nos relatos do cotidiano... Muitos não se consideram racistas, mas nos surpreendem com comentários, olhares e pensamentos revelados que carregam a marca das diferenças e do preconceito.

A professora Terezinha relata que também seu pai, marido e filho têm posturas de preconceito e discriminação racial, demonstrando que essa ideologia se reproduz entre as gerações de forma cultural. Se não houver um trabalho efetivo de conscientização, as novas gerações continuarão sendo tão preconceituosas quanto as gerações anteriores, e não como tendemos a pensar, que os jovens por si só serão menos preconceituosos.

Terezinha – Eu não tenho preconceito, não. Casaria com um negro? Casaria. Não rolou, porque meu pai era extremamente preconceituoso, descendente de alemão.



Pesquisadora – Havia negros na tua cidade?

Terezinha – Tinha, tinha, bastante, mas negro era para serviçal. O que negro numa cidade pequena pode fazer? Ele é mecânico, ou pedreiro, faz bico, trabalha na lavoura. A pesar de que na minha casa, sempre foram tratados com respeito. Mas, para meu pai, é negro, não é a mesma coisa.

Pesquisadora – Jamais ele admitiria?

Terezinha – De jeito nenhum. Mas eu não tenho.

Pesquisadora – Se tua filha se relacionasse com um negro tu achas que...

Terezinha – Eu não, mas meu marido sim.

Pesquisadora – Teu marido reprovaria?

Terezinha – Sim. O meu problema maior, que me deixa muito triste, é que meu filho seguiu o meu marido, é preconceituoso. Claro, o ideal é o pai. A minha mãe não era racista. Ela tratava muito bem, ensinou a gente, tinha uma ajudante, ela era negra, eu a adorava. Aprendi, cresci gostando de pessoas negras, sem me incomodar. Meu pai sim, fazia comentários. Até que ponto eu sou preconceituosa? Esqueço da cor. Eu tenho muita facilidade de tratar com pessoas que tem deficiência, eu acabo tratando tão normalmente, que eu chego a esquecer que a pessoa tem deficiência. Eu acho que a pessoa tem que ser tratada igualmente, vamos tratá-la igualmente.

Em outro momento da entrevista, a professora Terezinha enfatiza sua preocupação com os preconceitos do filho de apenas 16 anos, na qual ela se dá conta, inclusive, que seu filho não convive com pessoas negras:

Se nós formos fazer uma análise, não científica, nossos avós eram extremamente preconceituosos, os nossos pais eram menos, mas ainda com aquela diferenciação, nós nos relacionamos bem, *nos nossos filhos não vai existir essa diferença, era o que eu queria [...] Pois é meu filho eu não consegui.* E não foi falta de conversa, não foi nada disso. [...] Nossa, agora eu acho que mais nada resolve. *Pior é que ele está com 16 anos.* Ele é assim, radical. [...] Dos amigos que conheço dele, agora que me veio, realmente, nenhum é negro. *Ele nunca teve amigos negros, ele não gosta por*

*sinal. Tem um na minha rua. Eu vou perguntar isso para ele, talvez ele tenha colegas, que ele divida o ambiente porque seja obrigado. Amigo mesmo, não tem. É péssimo. Cotas, ele é extremamente contra. Sociais nem tanto, aluno de escola pública, mas raciais... Tem outras maneiras também, vamos e venhamos. [...] Meu marido convive, mas meu filho não, eu não tinha pensado sobre isso sabe, eu não havia pensado sobre isso. [...] Muito mais radical, e até perigoso. E é homofóbico, homossexual não é gente (Terezinha, professora, grifos nossos).*

É importante observar que apenas por serem gerações mais jovens, por si só não serão menos preconceituosas e menos racistas, se não houver um trabalho de desconstrução de estereótipos e re-significação social. Embora reconheçamos as conquistas históricas que a causa negra alcançou.

Sobre as **relações raciais nas escolas**, a professora Cristina enfatiza que embora exista uma negação do racismo, o mesmo se apresenta cotidianamente através de piadinhas, brincadeiras... Ainda se encontra muito difundida a idéia de que no Brasil não há racismo na sociedade e nas escolas.

Eu penso que a escola reflete aquilo que a sociedade produz, em termos de consciência e de saber. Então, é comum, a gente ouvir que não há racismo. Nós aprendemos, por muito tempo que negros e brancos são diferentes, isso ficou interiorizado, serviu em determinado momento da história para discriminar, escravizar e dominar. *Tem-se que fazer uma reconstrução daquilo que se tem como verdadeiro, mas isso é difícil, até entre os professores, quando se está reunido numa mesa conversando e surge o assunto de não ser racista, “eu não sou racista”, mas dentro dele alguma coisa faz com que a fala seja racista, é quase que “natural” a fala.* Então, as relações que a gente percebe em sala de aula é “Eu não sou racista”, mas fazem piadas envolvendo o racismo, então não é racismo? É piada? É gratuito, uma coisa boba, uma brincadeira. Mas, não é uma brincadeira, é algo que está interiorizado e que precisa ser falado, que tem que ser descoberto,

teve origem determinada (Cristina, professora, grifo nosso).

Esta análise da professora Cristina nos remete às ideias racistas presentes na sociedade que se produz e reproduz, na escola, entre alunos e professores, principalmente através da linguagem. Para Guacira Lopes Louro (2008), a escola é uma instituição que constrói distinção e contribui para a permanência das desigualdades sociais e, completamos, raciais.

Diferenças, distinções, desigualdades [...] A escola entende disso. Na verdade, a escola produz isso. Desde seu início, a instituição escolar exerceu uma ação distintiva. Ela se incumbiu de separar sujeitos – tomando aqueles que nela entravam distintos dos outros, os que a ela não tinham acesso. Ela dividiu também, internamente, os que lá estavam, através de múltiplos mecanismos de classificação, ordenamento, hierarquização. A escola que nos foi legada pela sociedade ocidental moderna começou a separar adultos de crianças, católicos de protestantes. Ela também se fez diferente para ricos e para pobres e ela imediatamente separou os meninos das meninas (LOURO, 2008, p. 57).

Aqui, ressaltamos que a escola colonial e imperial excluía os alunos negros dos bancos escolares, inclusive através de leis oficiais, o que não impedia, na prática, que uma parcela da população negra tivesse acesso à ela. A educação, desde os primórdios, é um campo de disputa, em que o poder não está imune à resistência dos oprimidos. Assim complementa Louro (2008):

Concebida inicialmente para acolher alguns – mas não todos – ela foi, lentamente, sendo requisitada por aqueles/as aos/às quais havia sido negada. Os novos grupos foram trazendo transformações à instituição. Ela precisou ser diversa: organização, currículos, prédios, docentes, regulamentos, avaliações iriam, explícita ou implicitamente, “garantir” – e também produzir – as diferenças entre os sujeitos (LOURO, 2008, p. 57).

Assim, a escola tem que se transformar para acolher os grupos excluídos. É uma estrutura que se mantém resistente às transformações,

apesar de estar num processo contínuo entre o abandono do velho e a construção do novo, com avanços e retrocessos, mas onde se percebe o preconceito e a discriminação racial presentes, mesmo que não apreendido por muitos ou da mesma forma pelos educadores.

É o preconceito, eu vejo hoje bem maquiado, camuflado, ele está aí, está ativo, eu acho que tem dentro das nossas escolas, nas instituições, mas de uma maneira, mais maquiada, mais camuflada (Laila, professora).

[...] Eu acho que hoje o jovem, o alunos, eles não tem tanta discriminação assim não, eu acho que está mais no adulto, do que o jovem, na criança, na escola, eu acho que não tem muito não. Talvez pelo trabalho que estamos fazendo, que está sendo feito. É, eu acho que já está bem mais desconstruído isso (Maria, professora).

Na fala da professora Maria, percebe-se o quanto ela acha que hoje temos menos discriminação do que em tempos anteriores; no entanto, veremos mais adiante que ela relata que muitos professores e alunos ainda não aceitaram trabalhar sobre essa temática.

A professora Terezinha percebe, no início do ano, as reações dos alunos negros em relação a ela, por ser branca mas que, com a convivência, este receio vai se diluindo, inclusive ao ponto de eles relatarem situações que vivenciaram em suas vidas. Um destes casos vivido por um de seus alunos negros reforça o fato de que o racismo ainda está bastante presente na nossa vida cotidiana:

Terezinha – Eu acredito que não tenho preconceito de raça ou de sexo, eu trato as pessoas igualmente, não vejo diferença. Eu estou avaliando que quando entro em sala no início do ano, sinto reações dos alunos negros, afrodescendentes. Eu sou loira, de olho azul, para eles, uma “brancona” chata. Depois que eles vão me conhecendo, se aproximam, começam a falar sobre os problemas que têm. Tem um aluno que falou que eles chegaram num bar e ninguém vinha atendê-los. Eles acharam que os atendentes estavam muito ocupados [...] Ficaram esperando. Estavam em turma, conversando, não se flagraram.

Pesquisadora – Um grupo só de negros?

Terezinha – Só negros. Aí, o que aconteceu, eles estavam esperando, chegou um grupo de brancos. Na mesma hora foram atendidos. “Eu não acredito”. “Tô falando professora, o que a gente fez, meteu a boca no garçom e fomos embora”.

Uma aluna da professora Álika também relatou em classe um ato de discriminação racial que sofreu na sociedade:

O que a gente percebe no grupo e que aparecia em muitos trabalhos dos alunos, onde alguns alunos negros chegam e se pronunciam, “mas aconteceu isso comigo”. Então eles dão o depoimento, quando eu estava trabalhando diversidade, eu não trabalhei só a questão de negros, eu trabalhei diversidade de uma maneira geral, preconceito, alguns conceitos, a homossexualidade, e eles fizeram um trabalho que abordava tudo isso. [...] E nas discussões uma das alunas deu depoimento, que ela sofreu racismo, porque estava com crachá do serviço dela, num cartório e caiu algo no chão, ela era a única negra, com o crachá de onde ela trabalhava, pediram para ela limpar o chão [...] Era uma aluna negra. Então tem momentos que eles chegam e falam, “Mas eu já sofri isso...” e dão depoimento (Álika, professora).

A professora avalia que, quando promovido o debate, o silenciamento em torno da questão se rompe e a discussão vem à tona:

“[...] eu acho que quando está no calor do debate, às vezes ele consegue chegar e se prestar a isso, tem outros que sofrem e não tem coragem. Mas no calor do debate eles veem todos dizendo não tem, não existe, depois dizem existe, ‘eu já passei por isso’” (Álika, professora).

Como esta é uma escola de ensino médio o debate sobre as cotas é sempre caloroso. Mesmo que este não seja o foco da pesquisa, as cotas apareceram nas falas das professoras. Destacamos aqui duas falas que são emblemáticas das posições mais fortes presentes na escola, onde uma educadora é a favor e a outra contra.

A mesma que você escuta em sala de aula, que não tem racismo no Brasil. É que muita gente acha que falar de cota, falar de discriminação

racial é sem sentido, que não tem porque falar. Aí tem aquele discurso, que eu acho mais racista ainda, “Há se tem cota para um, porque que não pode ter cota para outro?” Não, espere, o branco não foi desprivilegiado, ao contrário. Então essa coisa de dizer assim, há mais se você disser que é negro é porque você está discriminando. Dar a alguém uma identidade não é discriminá-la, é afirmá-la enquanto identidade. É até uma questão de choque de conhecimento, porque falar nisso? E agora tem a Lei, porque isso? É como as cotas, quando eu digo assim pro aluno “gente as cotas não foram criadas para funcionar o resto da vida”, “Ah! Não, professora”, “não, claro que não”. Quando nós sentirmos que temos uma sociedade mais igualitária, que todos tem acesso igual, aí você vai ver lá, brancos e negros médicos, na mesma quantidade, você vai sentir que a sociedade, já está caminhando para uma igualdade, que igualdade absoluta a gente não vai alcançar nunca, mas o melhor é que nós precisamos trabalhar essa questão até que se desconstrua (Cristina, professora).

Laila – Às vezes falta informação, como você mesma disse, naquela reunião que a gente teve, sobre os deficientes, depois da nossa conversa acabei mudando de opinião, que realmente não é só conteúdo é inclusão. Posso mudar de opinião quanto ao que eu vou te falar também, mas eu acho que o sistema de cotas, vai fazer diferença onde não é para haver diferença nenhuma. Mas porque botar diferença ali, não é para haver diferença. O ser humano é ser humano, não tem cor, então porque que vai haver cota para as pessoas negras? Elas são diferentes? Em que sentido que elas são diferentes? São menos inteligentes? Então é você estabelecer, eu acho que o próprio sistema de cotas, é preconceituoso, é uma medida preconceituosa, parece incoerente, paradoxal, mas a gente protege, porque há o preconceito, mas isso é preconceituoso. Você está colocando ali uma diferença, onde não era para ter diferença nenhuma.

Pesquisadora – E as cotas sociais para escola pública? Como é que tu vê? Porque tem cotas raciais e sociais...

Laila – Pois é, mas as sociais, eu vejo de uma outra maneira. Tem alunos realmente que não tem o acesso ao ensino particular. Já vejo um pouco mais de lógica nisso. Agora quanto a essa cota racial para entrar, de repente, de onde ele vem, não teve acesso à cultura, ao estudo, aí até posso entender. Da onde que vem esse sistema de cota racial, é baseado em quê? Eu queria entender, até para ser a favor ou contra, eu não entendi até hoje. Se eu posso estudar, você pode estudar, o asiático pode estudar, o índio pode estudar, todos nós temos a mesma capacidade intelectual, de desenvolver inteligência ou não. Então porque esta cota? Os alunos chegam para gente e dizem que se sentem vítima de preconceito lá.

Pesquisadora – Com as cotas?

Laila – Com as cotas. “Ah! Você passou?”, “Ai que legal”, “Com a cota?”, “Ah! Foi com a cota”. Entendeu? Então eles se sentem. “Eu professora, eu não queria entrar pelo sistema de cotas”. Se você entrar pelo sistema de cotas, você é menor, porque se entra pelo sistema de cotas não é igual ao outro, então tem essa discussão. Então é bem isso que eu te falei, está colocando uma diferença, onde não era para ter diferença nenhuma.

Nas falas, também se revela que há uma mudança de comportamento entre as gerações. Nelas, podemos perceber como a sociedade é dinâmica e se transforma, através dos movimentos e lutas sociais, mesmo que a passos lentos, com conquistas gradativas e significativas, numa perspectiva de maior igualdade racial.

A diferença é que agora a gente tem todo um estudo, em cima disso, é outro olhar que se tem. Então agora tu vê isso bem demarcado, analisando tudo o que Gilberto Freire fez, então tu começa a desmontar e ver, porque que não se discutiu isso antes aqui no Brasil, porque que as coisas aconteciam e ninguém falava nada, hoje a gente vê que continua existindo, só que agora tem algumas formas de a gente estar lutando contra (Álika, professora).

Olha, historicamente falando, houve muitas mudanças positivas, mas ainda o preconceito existe e a discriminação, principalmente nas brincadeiras, existe bastante. [...] Índios, em relação aos índios, as minorias. Em relação a questão dos negros você percebe muito mais, os afrodescendentes. [...] As brincadeiras entre eles mesmos. Você percebe que o preconceito continua existindo, bastante na sociedade, na escola... (Terezinha, professora).

Para as educadoras entrevistadas, a sociedade apresenta mudanças significativas, porém ainda tem muito para ser transformada e, neste processo, as leis têm um papel fundamental para regular os comportamentos e gerar uma nova consciência social.

#### 4.1.1 Pertencimento racial e suas implicações

*O negro na sociedade é desvalorizado, tanto do ponto de vista físico como intelectual, cultural e moral; a cor negra e os traços negróides são considerados antiestéticos; a cultura e os costumes africanos são reputados como primitivos, há uma depreciação da sua inteligência e uma descrença na sua capacidade; colocando-se em dúvida sua probidade moral e ética.*

Regina Pahim Pinto<sup>49</sup>

Em relação ao **pertencimento racial das entrevistadas**, poucas responderam imediatamente, como branca ou negra. A maioria fez uma contextualização para justificar que não podiam afirmar exatamente se tinham ou não alguma descendência negra na família, mas ao final, destas, a maioria se declarou com pertencimento racial branco, em função de o fenótipo predominante ser branco, demonstrando o tipo de identificação e racismo da sociedade brasileira que é de marca e não de origem, como o dos Estados Unidos da América - EUA. O racismo de origem, praticado nos EUA, considera que é negra qualquer pessoa que tenha um ancestral negro, mesmo que não apresente características

---

<sup>49</sup> In: PINHO, 2004, p. 87.



físicas. No Brasil, o racismo é de marca, onde a pessoa é considerada negra pelas características fenotípicas que apresenta.

Uma fala corrente era de que todos temos alguma ascendência negra na trajetória familiar, mesmo que isto não seja imediatamente identificado. Seguem algumas falas:

Então, eu não tenho nenhuma ascendência na minha família, não vejo, não veria mal se tivesse. *Eu acho que todo mundo se for procurar pela árvore genealógica tem* (Laila, professora, grifo nosso).

Na verdade, *eu me autodeclaro branca*. Eu ainda tenho muitas misturas, eu tenho várias misturas, tem indígena, tem tudo. *Eu disse para os alunos eu também sou afrodescendente, por causa do meu cabelo* (Marta, professora, grifos nossos).

*Como eu me auto-declaro? Branca*. É difícil. Branca, de todos os lados. Bem que este cabelo crespo. *Eu não sei por que eu tenho um tio, com um cabelo bem pixaim, irmão da minha mãe*. Lá atrás não sei se eu tenho. [...] Eu não sei, e eles não sabem, a árvore genealógica é uma bagunça. Eu acredito que com aquele cabelinho do meu tio, que tenha alguma ascendência, mas minha mãe de olhos azuis, meu pai branquelo, só de alemães, meu bisavó veio da Alemanha (Terezinha, professora, grifos nossos).

*Às vezes, eu não sei se eu sou branca, ou se eu tenho alguma mistura*. Na minha família, da minha geração não tem, mas tinha gente portuguesa e o meu pai é bem moreno, a minha irmã é bem morena, *mas não tem cabelo ruim*, não tem nada na família, desde o meu avô, até onde eu conheço, então eu não sei, se eu tenho alguma mistura. *Mas eu me auto-declaro como branca* (Cláudia, diretora, grifos nossos).

A professora Cristina que se declara “aparentemente branca”, alega que, além de ter múltiplas ascendências étnicas, possui avós adotivos negros, os quais fizeram parte da sua vida, sua família, com convivência, afetividade e participação na constituição da sua subjetividade.

*Como eu me auto-declaro, eu sinceramente, não sei. Aparentemente branca. Porque na minha família tem o aparentemente branco, só aparente mesmo, eu tenho desde descendente de europeus na minha família, até afrodescendente. Minha mãe é bem morena, bem moreninha mesmo, tem um pezinho no Brasil e um pezinho na África. Quem se auto-declara totalmente? É uma preocupação do aluno, se ele se considera branco, essa ancestralidade. Aparentemente branca, eu não sou hipócrita, dizer que sou negra, ou mulata, porque não sou, mas verdadeiramente, eu tenho genes múltiplos, de diversas etnias.*

Pesquisadora – *Essa tua ascendência influenciou o teu trabalho com a temática?*

Cristina – *Eu penso que sim, porque é uma coisa que você pode estar acrescentando, eu tive o privilégio de ter avós adotivos negros, negros mesmo, que é uma coisa que eu gosto de contar para os meus alunos.*

Pesquisadora – *Avós adotivos?*

Cristina – *Porque a minha mãe, a mãe dela, a minha avó era branca, mas o pai tinha uma mistura, e a minha avó era muito displicente assim, com os filhos.*

Pesquisadora – *No caso a sua mãe foi adotada?*

Cristina – *A minha mãe foi adotada, viviam todos na mesma comunidade e eram muito amigas, a minha avó com essa senhora, então disseram para a minha avó biológica “Ah! Que linda a sua filha!”, e ela respondeu “Ah! Quer cuidar? Então leva e cuida”. Então estava ali no bairro, mais quem criou mesmo foi minha avó adotiva. [...] Então, havia uma naturalidade muito grande em termos avós negros, a gente não questionava, por isso que eu digo que é uma coisa muito interiorizada, porque um tempo depois eu conheci um rapaz negro, e comecei a namorar e minha mãe achou estranho, embora ela tenha sido criada por um casal negro.*

Pesquisadora – *Ela se opôs?*

Cristina – *A princípio ela se opôs. Depois ele acabou indo embora [...]. Então é uma coisa muito forte isso do racismo (grifos nossos).*

Essa relação pessoal da professora Cristina com seus avós adotivos/afetivos, fez com que ela tivesse um comprometimento pessoal com o trabalho da temática. Principalmente através da reflexão de que, mesmo sua mãe tendo sido criada por pessoas negras, e nunca ter estranhado tal situação, se opôs ao namoro de sua filha com um rapaz negro. A professora Cristina reflete que o racismo está tão interiorizado, faz parte da subjetividade do sujeito de tal forma que a pessoa pode discriminar mesmo quando se relaciona familiarmente e bem com pessoas de pertencimento racial negro. O que faz com que o racismo no Brasil tenha tal especificidade?

Na pesquisa, também encontramos processos de auto-conscientização e percepção do pertencimento racial, como da supervisora Irene numa palestra na Semana da Consciência Negra de 2009, realizada na escola, onde o palestrante deu seu depoimento pessoal de como foi se conscientizando do seu pertencimento racial enquanto negro. A partir daí, a supervisora começou a refletir sobre o seu próprio pertencimento racial e uma pessoa que se auto-declarava *branca*, agora pensa em se declarar como negra.

*Eu até brinquei que eu me auto-declaro branca, mas depois daquela semana, acho que também sou negra. Até comentei isso, que eu estou me sentindo negra. Porque eu sou como o Pablo, que diz que no verão ele fica negro. E no inverno ele é claro, é a mesma situação. Eu tenho mãe e pai branco, tenho irmão loiro de olhos claros, minha filha é super clara, mas devo ter um negro na minha família lá bem distante. [...] Eu sou bem escura, no verão eu fico negra. Mas para mim não tem problema, eu adoro o sol, adoro o verão, praia. [...] Meu irmão é claro, minha filha é clara. Nunca pensei neste fato, quando o Pablo começou a falar dele próprio. Ele me levou a pensar que sou como ele, clara no inverno, mas no verão eu fico negra. A gente vai como ele comentou, a gente olha no espelho e um dia assim, eu sou. Mas todos nós temos, um professor disse isso no dia da semana afro. Um dia ele disse assim pra mim, “Mas tu vais à semana afro? Também Irene, tu és negra”. “Tu também és, porque não te enganas, nos antepassados todos nós temos negros. O Brasil é negro, o coração do Brasil é negro”, eu disse para ele. Aí ele riu e disse para mim, “É tens*

razão”. Aí nós rimos foi uma brincadeira (Irene, supervisora, grifos nossos).

A avaliação do outro, também me define. Assim a supervisora Irene, uma mulher adulta, vivida, experiente, quase três décadas na educação, ainda não tem bem sedimentada a sua consciência de pertencimento racial, o que implica na identidade. A partir do discurso e da avaliação do outro, ela começa a refletir sobre a questão. Imaginemos agora um adolescente que ainda está num processo de formação, com todos os conflitos dessa etapa da vida associada aos conflitos étnicos existentes na nossa sociedade?

Importante também ressaltar na fala do professor que dialoga com a supervisora, como ele justifica o interesse da mesma em participar da palestra, por identificá-la como sendo negra; deduz-se, então, que na avaliação dele, quem não é negro, não teria interesse pelo tema em questão: “Mas tu vais à semana afro? Também Irene, tu és negra” (Professor).

Outro depoimento foi bastante emblemático sobre esta questão, quando a professora Maria revela que foi vítima de racismo na infância, por sua própria mãe, que hoje ela identifica como negra, mas que, na época, não tinha essa consciência, tanto que se sentia como adotada. Essa postura de sua mãe em tentar clarear seus cabelos, proibi-la de tomar sol para não escurecer sua pele, afetou sua subjetividade, a construção de sua autoimagem, tornando-a uma pessoa insegura, por se sentir inferior, se sentir “menos” que suas irmãs claras, loiras. Em sua fala ela coloca:

Pesquisadora – E como é que tu te vês em relação a essas questões?

Maria – Eu confesso que já fui preconceituosa, bem mais. Hoje eu já não tenho mais isso tanto, mas algumas coisas eu ainda tenho que estar trabalhando em mim.

Pesquisadora – *Como é que tu te auto-declaras quanto ao teu pertencimento racial?*

Maria – Pois é exatamente, nesse ponto aí, *que eu sempre fui branca, filha de italiano com português, depois quando começamos a discutir sobre África, essa coisa toda, eu sou muito negra.* Mas num sentido que não tem nada haver, não me diferencia em nada. Eu sou descendente, em algum momento da minha trajetória de negros.

Pesquisadora – E tu não tens como fato, algumas pessoas relataram de ter ascendentes na família.

Maria – *Pois é a minha mãe era extremamente racista, fui criada dentro disso. Minha mãe não me deixava tomar banho de sol em nenhum momento, olha que a minha mãe teria hoje 96 anos, então, ela dava banho, lavava meu cabelo com milhões de coisas para clarear. Ela não me aceitava assim morena, meu pai italiano, então eu tenho irmãos de olhos azuis, irmãos de olhos verdes e loiros e eu era a única morena da família e meu outro irmão.*

Pesquisadora – Tua mãe era morena?

Maria – *Minha mãe extremamente morena, ela tinha traços de negro. Mas isso ela negou sempre. E a minha outra irmã também era clara, então eu cresci ouvindo minha mãe dizer assim “A Ana é que é linda, tem os cabelos claros, cacheados” E isso criou uma coisa pessoal, mas que enfim, dentre outras coisas, eu me criei com muita insegurança.*

Pesquisadora – *Isso afetou na tua subjetividade?*

Maria – *Muito, muito. Foi tão sério isso, que todos podiam, sabiam, só eu não sabia e não podia.*

Pesquisadora – E o teu irmão?

Maria – O meu irmão ele não, ele tinha outras compensações, não estava muito preocupado com isso, então não atingiu muito ele não.

Pesquisadora – Atingiu mais você?

Maria – Mais a mim. E isso foi bem sério mesmo, me criou complexos de inferioridade muito grande, fez com que toda a minha vida se desviasse por um caminho assim, e foi muito sofrível para mim. E até hoje eu sou muito insegura, mas eu tenho trabalhado muito isso.

O ideal de beleza, o estereótipo dos padrões branqueados, cabelos louros e olhos claros, fazem com que a mulher com traços diferentes desta imposição social, se sinta menos bonita, menos atraente e menos aceita. Estes padrões, geram um autoconceito de inferioridade, influenciando na construção da auto-imagem, e inclusive, no sentimento de incapacidade colocada por esta inferiorização. Observamos que seu irmão não sentiu esta cobrança tão fortemente, quanto ela, pois que o

ideal de beleza é mais evidenciado e cobrado nas mulheres, dia ela “[...] ele tinha outras compensações [...]”.

Assim como a supervisora Irene, Maria teve dificuldades para compreender e aceitar seu pertencimento racial. Gomes discute este tema complexo do autorreconhecimento de sua identidade étnica em professoras negras:

Ao analisar as histórias de vida de professoras negras, Nilma Lino Gomes (1995) discute que essas mulheres lidam com um difícil processo de auto-reconhecimento de sua identidade étnica. Essa dificuldade é resultado da vivência de práticas racistas e discriminatórias na infância, adolescência, juventude e idade adulta nos mais variados espaços sociais. A escola é um desses espaços e exerce um peso nesse processo. Essa é uma questão que não pode ficar ausente da discussão sobre formação de professores/as. Ao considerá-la, poderemos levantar vários questionamentos sobre nossa prática: que caminhos construir para reconhecer e valorizar o outro na sua diferença quando vemos essa diferença como uma marca de sua inferioridade? Como respeitar o outro na sua diferença quando essa não é aceita por ele mesmo? (GOMES E SILVA, 2006, p. 29).

Outro ponto importante de ser observado é o silenciamento em torno da questão, pois a professora Maria nunca conseguiu discutir sobre isso com sua mãe. E a tomada de consciência ocorreu apenas depois que ela começou a discutir ERER no grupo de estudos da escola.

Pesquisadora – *Mas tu nunca questionaste com ela, enquanto ela era viva?*

Maria – *Não. Nunca questionei.* Eu tentava, “Eu acho que eu fui adotada, não devo ser filha legítima”. Passava um pouco disso. Mas o que mais me afetou foi isso, ela sempre querer me transformar, tirar os traços que eu tenho os lábios grossos, o nariz.

Pesquisadora – Para você achar que você era adotada, então você não via os teus traços na tua mãe?

Maria – *É, mas acho que não. Incrível assim, que eu fui me dar conta que a minha mãe tinha os*

*traços muito fortes, olha só, numa foto lá no túmulo dela. Que eu cheguei assim, “Nossa como a mãe tem uns traços assim, que engraçado”.*

Pesquisadora – Tu já estavas envolvida com essa questão quando aconteceu isso? *Já estavas envolvida com essa discussão no grupo de estudos quando tu tivesses essa tomada de consciência?*

Maria – *Sim. Quando eu fui visitar no Rio Grande do Sul, quando eu fui assim, pela primeira vez eu olhei com um outro olhar a minha mãe. Eu reconheci na minha mãe, que engraçado, porque que a mãe era tão racista, olha só, olha a mãe, olha os traços da mãe. Meu Deus do céu ela ia fazer 90 anos esse ano, demorou para eu entender, eu ver (grifos nossos).*

A pessoa sofre tão intensamente com o racismo, introjeta-o de maneira que acaba reproduzindo o que sofreu. A dominação do dominador, vivendo na subjetividade do próprio dominado. A mãe de Maria negava na filha o que queria negar em si mesma? Talvez a filha lhe mostrasse a todo o momento, o que ela queria negar, porque lhe trazia sofrimento, seu pertencimento racial, talvez por conta de experiências de discriminação, que, ao invés de trabalhar, “preferia” esquecer, tentar esconder. Munanga discute esta questão:

[...] O preconceito racial de marca condiciona a progressiva incorporação ao grupo racial hegemônico dos mestiços, na medida em que perdem as características do grupo oprimido, com a consequente transferência das conquistas de um grupo para outro (MUNANGA, apud PINTO, 2004, p. 121).

Infelizmente, quando conheceu sua sogra, a professora Maria foi vítima de racismo novamente, e posteriormente, sua filha que havia acabado de nascer.

Maria – E até quando eu conheci a minha sogra, eu tinha ido à praia ainda, estava bem morena, coloquei uma roupa amarela e *fui conhecer a minha sogra e daí para frente ela me tratou como uma negra mesmo. Mas tudo bem, não é por isso, e se for? Mas aí eu fiquei um pouco a margem, diferenciada.* Também as minhas outras cunhadas eram da sociedade, aquela coisa toda, família

tradicional. *Então quando nasceu a minha filha, ela foi ao hospital, a minha sogra e olhou pela primeira vez, ela disse “Iche nariz de chipanzé”*.

Pesquisadora – Ela falou isso da tua filha?

Maria – Falou: “Nariz de ‘chipanzézinho”.

Pesquisadora – Essa família da tua sogra também era clara?

Maria – Sim. Italiano, olhos claros. [...] Como se ela tivesse torcendo para que se parecesse com o filho e não comigo. Uma coisa assim.

Pesquisadora – Então de certa forma aquela relação que tivestes com tua mãe também se apresentou com a tua sogra?

Maria – Sim, foi (grifos nossos).

A professora Maria nunca revelou a sua filha esta história, também nunca discutiu com ela sobre seu pertencimento racial.

Pesquisadora – E na tua família? Tu nunca discutiste, por exemplo, em relação a tua filha, chegou a dialogar com ela sobre essas questões? Ela chegou, a saber, dessa história que tu me contaste?

Maria – Não, não contei. Qualquer sinal de observação, qualquer pessoa, ela é bem, anti-racismo mesmo.

Pesquisadora – Mas ela tem essas feições como, alguns traços, ou não?

Maria – Não, não ela assim não.

Pesquisadora – Mas ela não reconhece esses traços como tu identificavas, como você que tinha traços, ela não identifica? Ela se considera com pertencimento racial branco?

Maria – *Não sei, na verdade eu não sei, olha até nem sei. Eu acho que, acho que não, nem branco, nem nada.*

Pesquisadora – O que a tua mãe passou para ti, tu não passou para ela?

Maria – Nem perto. *Ela é uma pessoa tão bem resolvida que ela gosta de tudo nela.* Ela nunca foi uma menina de dizer eu quero alisar o meu cabelo, eu quero encrespar, *tudo era lindo para ela, ela adora o cabelo sabe, muito bem resolvida, muito feliz com ela mesma, graças a Deus, já chega eu (grifos nossos).*



Ao contrário da professora Cristina, a experiência de sofrer o racismo fez com que professora Maria tivesse resistências em trabalhar o tema na escola, por trazer-lhe lembranças dolorosas do passado. A resistência da professora Maria em não querer se envolver muito com o trabalho étnico-racial na escola deve-se ao conteúdo de sofrimento que ele remete, ainda não bem resolvido e que é melhor deixar esquecido do que sofrer novamente.

*Pesquisadora – Tu achas que esta tua questão pessoal, familiar, influenciou o teu trabalho, teu envolvimento com o projeto na escola?*

*Maria – Surpreendentemente assim, eu deveria participar mais, parecia assim que eu não queria muito, mas eu fui pela amizade de uma e de outra e foi me levando, mas eu podia ter me envolvido muito mais, mas não me envolvi muito não.*

*Pesquisadora – Tu não te envolvestes mais por uma questão de tempo ou tinha essa questão do sofrimento, te trazia esse sofrimento de volta?*

*Maria – Talvez, eu acho que medo.*

*Pesquisadora – De tocar nessa ferida?*

*Maria – Eu acho que talvez tenha sido isso. Eu tenho ainda um complexo muito grande, nunca sei nada, nesta entrevista, falei tanto, mas não sei nem o quê.*

*Pesquisadora – Você criou essa resistência que você não vai conseguir ou...*

*Maria – Uma resistência muito grande, não eu não posso, eu não sei, eu não vou. Muito séria, na semana passada tomei uma atitude que estava há muito tempo tentando tomar e não conseguia, não vou conseguir, não posso fazer isso. Então as coisas para mim são assim, mas eu já mudei muito. Já consegui sozinha mudar. Muda o curso da sua vida, sabe, poderia ter sido diferente. E é uma coisa que talvez eles não tenham notado, nem tinham essa coisa assim de entender que estavam me afetando e psicologicamente ia me trazer consequências enormes, não se tinha esse conhecimento. Não era por mal, mas atingiu.*

*Pesquisadora – Tu conversas então com outras pessoas sobre isso aqui na escola, sobre a questão das relações raciais? Entre os professores?*

Maria – Não, nós conversamos muito pouco (grifos nossos).

O depoimento da professora Maria surpreendeu a pesquisadora pelo conteúdo forte de suas declarações, pois, pela sua forma de agir sempre muito discreta e fechada em relação a sua intimidade, falar de algo que lhe causou tanto sofrimento e do qual não comentou com sua mãe, com sua filha e também com as colegas de trabalho... Consideramos que um vínculo entre pesquisador e pesquisando se firmou, com confiança, para que tal acontecesse.

Alguns professores não compreenderam, num primeiro momento, que estavam sendo perguntados sobre o seu pertencimento racial e pensaram que estavam sendo questionados se eram racistas, a resposta era imediata que não.

Pesquisadora – E tu te auto-declaras como, como é que tu te vêes em relação a isso?

Luiza – Eu não sou racista, porque eu tenho alunos negros, no meu prédio eu tenho pessoas maravilhosas que são negras, então, funcionários também. Imagina, eu numa sala de aula discriminar um aluno negro, eu nem estaria nem numa sala de aula.

Pesquisadora – Mas você se auto-declara como, quanto ao teu pertencimento racial? A gente faz essa pergunta por que é auto-declaração.

Luiza – *Mas a pergunta foi se eu sou racista?*

Pesquisadora – Não, não. Auto-declaração, você se identifica como uma pessoa branca? Porque às vezes a gente não sabe os ascendentes.

Luiza – Me sinto uma pessoa branca, a cor da minha pele.

Entre o grupo de professores, equipe pedagógica e equipe gestora, somente a professora Álika e a assessora de direção Rosana se identificaram imediatamente como negras. Estas são as primeiras profissionais da escola que se mobilizaram em prol da implementação e a participar do “Grupo de Estudos Afrodescendentes” da Gerência de Educação da Grande Florianópolis, que se propunha a estudar e planejar ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais nas unidades escolares. Uma hipótese é de que, por viverem cotidianamente o racismo em suas vidas, compreenderam mais rapidamente a necessidade da existência e da implementação da Lei e da discussão da educação das relações raciais na escola.

A gente vê primeiro assim, negro na escola, professores negros, eu a Rosana que agora está na direção, nós duas num grupo de professores desse tamanho, como é aqui na escola, dentro de ACTs e efetivos, só nós duas, então imagina isso, quer dizer, é lógico que tem todo... Eu não sei o que eles pensam, nunca parei para discutir, se a Álika é negra ou não, eu acho que é uma luta que eu tenho que pegar e levar adiante e fazer com que a coisa aconteça [...] Por ser negra mais ainda, porque se nós que somos negros não fizermos alguma coisa, não tivermos essa consciência, quem vai ter? (Álika, professora).

Assim podemos concluir, provisoriamente, que o pertencimento racial das educadoras e a forma como este é vivenciado em suas vidas, influencia na construção de sua subjetividade e, inclusive, na sua prática pedagógica, como algumas afirmaram categoricamente e em outros depoimentos ficou implícito.

Das pessoas que trabalham com a temática que se auto-declaravam brancas, a maioria revelou que tinha, em sua vida pessoal, experiências vividas com pessoas negras, e demonstraram de que forma estas relações influenciaram na percepção desses profissionais sobre a importância de trabalhar relações raciais na escola, tendo em vista o que viveram, o racismo que presenciaram, ou mesmo, do qual foram vítimas.

Gomes e Silva (2006) discutem a relação existente entre a diversidade étnico-racial, as vivências pessoais dos educadores e sua influência na formação e práticas docentes dos educadores.

Inserir essa complexa problemática na produção teórico-metodológica educacional pressupõe uma nova concepção de educação e formação. Uma concepção que entenda o profissional da educação enquanto *sujeito sócio-cultural, ou seja, aquele que atribui sentido e significado à sua existência, a partir de referências pessoais e coletivas, simbólicas e materiais e que se encontra inserido em vários processos socializadores e formadores que extrapolam a instituição escolar*. Muitas vezes, esses processos apresentam-se como referência e orientação para a prática docente mais do que aqueles que acontecem pela via institucional. Essa afirmação não significa um

menosprezo aos processos institucionais de formação. Representa um alerta para que não reduzamos as nossas análises educacionais somente à educação escolar, desconsiderando os processos culturais, sociais e políticos mais amplos, constituintes de toda a experiência humana (GOMES e SILVA, 2006, p. 21-22, grifo nosso).

Esta se constitui em um aspecto pouco abordado na literatura educacional, mas que precisa ser mais valorizado e estudado pelos pesquisadores da educação, já que intimamente implicado com as concepções e práticas pedagógicas dos educadores.

Em relação ao **pertencimento racial dos(as) alunos (as)**, a professora Júlia coloca que na escola, tinham poucos(as) alunos(as) negros(as); considera que, talvez, o motivo seja porque, anteriormente esta escola era considerada mais de elite e frequentada pelos filhos dos moradores do bairro considerado de classe média. Avalia-se que, com o sucateamento da escola pública e o aumento de oferta do ensino particular no bairro, os alunos, moradores do bairro, foram migrando da escola pública para a particular. É fato que 70% dos estudantes da escola, atualmente, provém de outros bairros de Florianópolis e de municípios vizinhos, atendendo alunos de extratos de menor renda da população e que, antes, era composto por alunos de classe média, moradores do bairro.

Júlia – *Nós não tínhamos na escola, negros.*

Pesquisadora – Não?

Júlia – Não. *Quando eu comecei a trabalhar em 1994 aqui eram raríssimos*, eu tinha pouquíssimos alunos, nossa dava para contar nos dedos. E hoje não, hoje a gente tem sabe, uma mistura muito grande.

Pesquisadora – Tu consegues avaliar o porquê desta mudança?

Júlia – Eu acho que não.

Pesquisadora – Porque eu estive investigando os alunos da escola, a maioria realmente não são da comunidade. Eles são oriundos de São José e de Biguaçu e de outras comunidades mais periféricas.

Júlia – Esse é um dos fatores. Quando a escola tinha o Ensino Fundamental, desde o pré, passando de 1ª à 4ª série, 5ª à 8ª, a comunidade do

bairro estudava aqui. *E esta comunidade não é formada por afrodescendentes na grande maioria.* Então...

Pesquisadora – É um bairro bem localizado.

Júlia – Então, com o passar do tempo, foi se desfazendo, o ensino de 1ª à 4ª deixou de existir, depois o de 5ª à 8ª, eu acho que a comunidade preza muito que o seu filho fique numa escola e permaneça nesta escola até o final. Faça o Ensino Fundamental e Médio, ou que tenha uma continuidade, uma sequência.

Pesquisadora – Mas será que a comunidade aqui do bairro estuda em escola pública ou particular?

Júlia – Mas antes estudava porque esta escola era considerada uma escola que em relação à escola particular, não ficava atrás não.

Pesquisadora – Era uma escola referência?

Júlia – Depois foi perdendo *status* e foram retirando seus filhos. Aí passou a ser muito mais uma escola que atende a um público de periferia.

Pesquisadora – Até porque em muitas comunidades não tem Ensino Médio.

Júlia – Justamente.

Pesquisadora – E, talvez, a escola ainda tenha um bom conceito?

Júlia – Tem, tem.

Pesquisadora – Tu achas que ainda permanece com *status*?

Júlia – Sim, te fornece um respeito. Eu acho engraçado isso.

Atualmente se observa um número mais expressivo de alunos negros na escola, seja pelo número registrado pelo Censo Escolar, seja pela percepção dos próprios professores que, há anos, atuam nesta escola.

Esta escola era considerada uma escola referência, o acesso era restrito. Com a universalização do ensino fundamental, a escola entrou num processo de precarização bastante evidente perdendo o prestígio que antes possuía. Com o processo de sucateamento, a comunidade foi deixando de matricular seus filhos, dando prioridade para outras escolas públicas e para as escolas particulares que se multiplicaram no bairro.

Assim, quando a escola começou a atender o público de periferia, apareceram mais negros, mudando significativamente a composição étnica da escola. O que vai ao encontro do que foi exposto

anteriormente, que esta população está mais presente nos extratos sociais mais empobrecidos da sociedade.

Também corrobora o fato de que, nas comunidades periféricas, não há o oferecimento desta etapa de ensino, tendo os alunos que se deslocarem para continuar os estudos, pois há um afunilamento na quantidade de vagas e de alunos que conseguem continuar seus estudos. Esta etapa constitui um período em que muitos vão para o mercado de trabalho, outros não têm condições de se manter nos estudos, pagar transporte, materiais, etc.

Para a professora Terezinha, a pouca presença de alunos negros no ensino médio está ligada à necessidade deste extrato da população em iniciar cedo no mercado de trabalho. Ela percebe que, no período noturno, tem mais alunos(as) negros(as).

Terezinha – Nós estamos num bairro que tem uma comunidade de pessoas negras, e na nossa escola não tem tanto assim. A maioria é branco.

Pesquisadora – E tu atribuis a quê? Com essa comunidade no bairro?

Terezinha – Eu tenho a impressão que eles começam a trabalhar cedo. E aí teriam que vir à noite, aí vêm cansados. Tu notas que no período noturno tem mais negros, que no vespertino.

Pesquisadora – Tu percebes uma maior incidência de negros no período noturno?

Terezinha – No noturno tem menos alunos, mas tu percebes uma concentração maior.

Pesquisadora – E já percebesse se são alunos trabalhadores?

Terezinha – Normalmente são. [...] É a mesma coisa na outra escola. Eu dou aula de manhã, lá é perto da vila. Uma comunidade negra, a maioria são negros. Tem uns dois bem escuros, os outros você percebe que são filhos, ou netos, mas são mais claros, o antigo mulato, que não querem ser mais chamados assim. Na cor a maioria é branco.

Pesquisadora – Tu trabalhas no Ensino Médio lá também?

Terezinha – Sim. No Fundamental você vê. Eu estou falando no Médio que é com o que eu trabalho. Na outra turma, dois eu acho.

Pesquisadora – No Fundamental tu percebes isso?

Terezinha – No Fundamental tem. No Médio que não, aí que eu atribuo, trabalham começam a

trabalhar e provavelmente, tem que ir para o noturno, a própria família talvez não valoriza tanto o estudo, precisam comer.

A fala da professora Terezinha corrobora os dados disponíveis sobre esta população já anteriormente explorados no texto de maior vulnerabilidade social e consequente menor escolaridade.

A professora Júlia também ressalta que muitos alunos não se consideram negros, apesar de serem identificados por outras pessoas, como o sendo: “Essa questão da visibilidade é uma coisa bem séria [...] E como a gente estava falando da questão das cotas hoje, alguns alunos não buscam seus direitos porque não se vêem como afrodescendentes”.

#### 4.2 DISCRIMINAÇÃO RACIAL NAS RELAÇÕES ESCOLARES

*Não deixeis que a raça, a cor, a fortuna, (...) sejam traços de distinção entre os pequeninos...*

Antonietta de Barros<sup>50</sup>

As educadoras, quando questionadas sobre a **discriminação racial nas relações escolares**, a maioria absoluta foi enfática em afirmar, primeiramente, que, nesta escola, não percebiam práticas preconceituosas ou racistas entre alunos, entre professores ou entre professores e alunos.

Aqui na escola eu não vejo que há discriminação, eu acho que os alunos são bem aceitos dentro da escola. Aqui nós não temos, não vejo essa relação, nunca vi, nunca pressenti e nenhum aluno nunca me contou nada. Agora dentro da sociedade a gente vê (Marta, professora).

Mas assim, no contexto escolar, eu não sei se eu vou te responder, mas como eu não vejo isso em mim. Eu também não consigo ver nos outros, às vezes o que eu vejo, eu vou te ser bem sincera, um preconceito grande, partindo da própria pessoa negra, não sei a causa disso. Talvez a causa pode ser tanta lambada que a pessoa levou, que às vezes acaba se protegendo antes mesmo de precisar, mas cria uma armadura. Agora de ver um preconceito, a gente sabe que o preconceito existe, mas eu não

---

<sup>50</sup> Antonietta de Barros (1901- 1952) Educadora, cronista, feminista, primeira mulher e negra a ser eleita deputada estadual em Santa Catarina. In: DRANKA, 2003, p. 247.

consigo dizer de uma maneira muito nítida, porque eu não vejo isso em mim, mas eu deveria parar para ver no outro. De repente a falha pode estar aí (Laila, professora).

Agora aqui na nossa escola eu acho que tem, mas não é muito, não é tão gritante, mas tem. Tem turnos que tem mais do que outros, entre turmas que são mais do que outras, mas não é aquela coisa que te agrida, tem coisas que machuca, mas eu vejo que a escola é tranquila, nessa parte. Tem, se o professor começa a falar muito no tema, eles têm restrição, mas se o professor não fala, eles também dizem o professor também não falou isso (Cláudia, diretora).

Talvez a permanência de 45 minutos em sala, com 30, 40 alunos, não seja o suficiente para que alguns professores percebam o preconceito racial, principalmente no Brasil onde existe o “preconceito de ter preconceito”. Temos que considerar que não é em todos os momentos que temos falas espontâneas na escola, enquanto o professor está em sala de aula, ele é o dono do discurso e não são todos que estimulam a expressão das formas como pensam os alunos, criando uma dificuldade para o professor perceber certas questões.

Sobre o fato dos educadores não perceberem a os conflitos raciais presentes na escola, Cavalleiro ressalta:

No cotidiano escolar, são muitos os profissionais da educação que não percebem os conflitos raciais entre os alunos e também não compreendem em quais momentos ocorrem atitudes e práticas discriminatórias e preconceituosas que impedem a realização de uma educação democrática. Porém, *um olhar atento e preocupado para com as relações estabelecidas na escola flagra situações que constata a existência de um tratamento diferenciado em função do pertencimento racial dos alunos*. Esta diferenciação de tratamento pode ser considerada uma atitude antieducativa, concorrendo para a difusão e a permanência do racismo na nossa sociedade (CAVALLEIRO, 1999, p. 51, grifo nosso).

Sendo assim, com um olhar “mais atento e preocupado”, como cita Cavalleiro, a professora Cristina teve uma percepção diferenciada e foi enfática ao afirmar que havia preconceito racial nesta escola:



Claro que tu observa é obvio. É claro que não é assim aberto, como era em gerações atrás, mas é essa questão da discriminação não só com relação ao negro, com relação a ser diferente, ser diferente é difícil, o ser humano não consegue lidar com o diferente. Como a cor é uma coisa muito visível e durante muito tempo se acreditou, mesmo sem ter consciência dessa crença, que havia uma diferença de inteligência, de saber, de poder entre as cores, que a cor negra era uma cor que tinha menos saber, menos inteligência, isso foi sendo construído quase que naturalmente. [...] Em qualquer lugar, tu observas numa sala de aula, até numa conversa assim (Cristina, professora).

Importante observar que as educadoras, quando alertadas sobre a possível presença do preconceito racial através da **linguagem**, a maioria retomou a questão e ressaltou que ele está presente no cotidiano escolar, através de piadas, brincadeiras, etc. Como no depoimento da professora Terezinha:

Agressões verbais, na minha aula não, com relação a isso, eu nem vi, não. Brincadeirinhas aquelas sem graça, que eu te digo onde está o preconceito, o outro aceita na boa, o outro dá uma respostinha, isso já aconteceu, com relação à cor (Terezinha, professora).

Assim, no decorrer das entrevistas, ao insistir na questão, solicitando para que se recordassem de alguma situação que tivessem presenciado, muitos relataram, à pesquisadora, casos que consideraram como expressões de discriminação racial.

Pesquisadora – E aqui nesta escola você já percebeu algum caso de discriminação racial, presenciou, soube, ou atendeu aqui, quando estava em sala de aula?

Rosana – *Não. Aqui na escola não percebi. Mas não é uma coisa assim visível, a gente sabe que existe toda uma situação das pessoas, aceitam porque está aí, mas declaradamente não vi.*

Pesquisadora – Não presenciaste?

Rosana – Não.

Pesquisadora – Nem soubesse de algum caso?

Rosana – Aqui não.

Pesquisadora – Nem na sala, algumas falas...

Rosana – *Falas a gente vê seguidas.*

Pesquisadora – Você poderia relatar?

Rosana – Muitas vezes se referem a alunos, os nossos funcionários, hoje não tanto porque a gente vai podando, que “*há porque aquele negrinho malandro...*” ou “*aquele moreninho não quer nada com nada*”. Muitas vezes a gente até corrige, houve uma fala esses dias sobre a questão, agora eu não vou lembrar, chamaram “*o negão aquele*”, “*mas o negão não tem nome?*”. Estavam descrevendo, mas como negão.

Pesquisadora – Os professores?

Rosana – Sim.

Pesquisadora – Então, *achas que isso não é uma discriminação?*

Rosana – *É uma discriminação, mas é sorrateira*, por que. É o mesmo que se eu te dissesse, aquela galega é assim. Mas não, então eu pergunto, “*não tem nome essa pessoa?*” (grifos nossos).

A supervisora Irene afirma, em seu relato, que existe um forte preconceito racial na linguagem utilizada por alguns professores. E, na sua avaliação, tem que trabalhar mais essa questão com os próprios educadores do que com os alunos.

São coisas muito pesadas, que eu não entendo como a pessoa pensa [...] Ah! Fica uma situação, que pensei meu Deus gente, *esse moreninho, fala nego, bem no pejorativo*, então nesse sentido. *Piadinhas... Coitado do pessoal do projeto, se soubesse...* [...] Não lembro assim, mas é tipo assim “*Tinha que sê nego, nego quando não caga na entrada, caga na saída*”. *Esses termos assim grotescos, horrorosos. [...] Nego, nego, no sentido bem grosseiro entre os professores e colegas [...]* Nosso aluno negro sabe como se valorizar, eu não vejo aqui na escola, o aluno negro se sentir desvalorizado, são alunos que participam, não temos muitos, mas os que temos são alunos que participam. Eu não percebo da parte do adolescente, acho que tem que trabalhar mais os profissionais (Irene, supervisora, grifos nossos).

Podemos observar que na fala da supervisora Irene aparece repetidas vezes a palavra “nego”, que seria negro. Segundo Souza, o

dicionário Aurélio ao definir *Branco* e *Negro* perpetua significados presentes culturalmente.

[...] quanto aos termos negro e branco. *Branco*: “*Diz-se do indivíduo da raça branca. Sem mácula, inocente, puro, cândido, ingênuo: alma branca*” (FERREIRA, 1986, p. 282, grifos nossos). *Negro*: “*Diz-se do indivíduo da raça negra; Sujo, encardido. Maldito, perverso. Escravo*” (op. Cit.: 1187). Assim também refere-se aos derivados da palavra como por exemplo *negrada*, definido como “*grupos de indivíduos dados a pândegas ou desordens*” (SOUZA, 2005, p. 106).

A professora Cristina também presenciou uma situação semelhante e fez a reflexão crítica sobre a fala da educadora e analisa também que a mesma não teve consciência naquele momento do conteúdo racista que sua fala transmitia:

Cristina – São as piadinhas.

Pesquisadora – Isso tu observas entre os professores, entre os alunos?

Cristina – Não, entre os professores a gente não vê isso, pelo menos eu nunca escutei uma piada, mas nas falas, “ele é marronzinho”. Outro dia estava tentando me lembrar a fala de uma professora e não consegui lembrar e *ela com certeza ele nem pensou que aquilo era um racismo*.

Pesquisadora – Tu não consegues lembrar?

Cristina – Não consegui lembrar qual foi, mas foi uma coisa muito engraçada. Mas era claro, claro que *a fala era racista, mas ela nem se ligou que era uma fala racista*. É uma coisa que está arraigada (grifos nossos).

A professora Maria considera que a desvalorização do tema pelos colegas educadores também é uma forma de discriminação “Nossos colegas não conhecem e acham, ‘ah! para quê também’ é uma forma de discriminar sim, sutil, tênue”.

Essa linguagem, comumente utilizada no ambiente escolar e na sociedade, reforça a existência de um lugar desigual para o negro e naturaliza este tratamento socialmente. Segundo Bakhtin (1926), o enunciado concreto seria o que une os participantes da situação comum

como co-participantes que conhecem, entendem, avaliam a situação de maneira igual; é situado no tempo e no espaço.

O enunciado concreto compreende duas partes: 1) a parte percebida ou realizada em palavras e 2) a parte presumida (BAKHTIN e VOLOCHÍNOV, 1926). Para Bakhtin, o centro organizador da enunciação, das expressões, não são o interior do indivíduo, mas o exterior, o meio social que o envolve (1990).

Podemos observar a associação de significados negativos em relação aos negros e de significados positivos em relação aos brancos. Para Bakhtin e Volochínov (1926) as palavras articuladas estão impregnadas de qualidades presumidas e não enunciadas. Neste sentido, consideramos, então, que esses significados subjacentes às palavras, auxiliam na reprodução do racismo, do preconceito e da discriminação racial. É pela palavra que construo significados do que é bom e mau, do que é ser negro e o que é ser branco, do superior e inferior, do dominante e do dominado. Para Bakhtin, “A palavra é um fenômeno ideológico por excelência” (1990, p.36).

No final dos anos 80, no município do Rio de Janeiro, a pesquisadora Vera Figueira procurou identificar as conotações positivas e negativas, associadas a brancos e negros, presentes na escola, tentando buscar as características e qualidades que os estudantes associavam às duas raças:

No final dos anos 1980, a autora aplicou um questionário entre 442 estudantes de escolas públicas que atendem jovens de baixa renda entre 7 e 18 anos (238 brancos, 121 pardos e 83 pretos). Na sondagem, os brancos eram associados às seguintes qualidades: bonito (95%), inteligente (81,4%), engenheiro (85,4%) e médico (92,2%). Já os negros foram associados aos seguintes atributos: feio (90,3%), burro (82,3%), faxineiro (84,4%) e cozinheira (84,4%) (Relatório de Desenvolvimento Humano Brasil 2005, PNUD, p. 69).

Conforme Bakhtin (2003), nas palavras, encontram-se vozes, às vezes infinitamente distantes, anônimas, quase impessoais, quase imperceptíveis e vozes próximas que soam concomitantemente.

Ainda para o mesmo autor, a palavra é expressa por alguém e se dirige a alguém, expressão de um em relação ao outro, pois “Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade” (1990, p. 113). Para ele, as palavras são

ideológicas e portadoras de sentido: “Na realidade, não são as palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas e más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. *A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial*” (Idem, p.95, grifos do autor).

A escola se constitui como uma instituição privilegiada para transmitir e produzir conhecimentos. Por ser uma instituição que está imersa na sociedade, apresenta os conflitos étnicos nela presentes. A língua permeia toda e qualquer relação humana e pode estar em toda e qualquer esfera da comunicação. É através dela que se reproduz a ideologia do racismo, do preconceito e da discriminação racial. Na escola, também, há todo um jogo de linguagens, para legitimar as ideologias.

Na escola, por vezes se reforçam estereótipos que acabam incidindo como um estigma sobre as crianças negras. Esse reforço provém de fontes como práticas pedagógicas de professores mal-preparados que tendem a reproduzir preconceitos; tratamento diferenciado aos alunos por parte dos diretores, professores e funcionários; ofensas raciais, travestidas de brincadeiras de colegas e professores; uso da agressão verbal; e descaso das autoridades escolares em prevenir e punir semelhantes práticas. O racismo no espaço escolar se manifesta ainda por meio do livro didático e dos parâmetros curriculares, muito embora, por pressão do movimento negro, em um período mais recente ambos os aspectos tenham passado por alterações positivas (Relatório de Desenvolvimento Humano Brasil 2005, PNUD, p. 69).

Eliane Cavalleiro constatou em seus estudos que, assim como as falas preconceituosas, discriminatórias e racistas, as omissões e os silenciamentos também são significativos. Pois, quando não encontramos a raça negra representada nos livros didáticos, nos cartazes escolares, nos livros literários, essas omissões também são significativas.

O silenciamento em torno da raça e cultura negra na escola, nos mostra como ao longo do anos a escola tem suprimido de seus conteúdos a cultura, a história as possibilidades de expressão deste povo. Assim como toda uma linguagem não verbal que também

compromete a significação da raça negra, muitas vezes, expressa em comportamentos, olhares e atitudes.

Para Bakhtin e Volochínov (1926), a situação extraverbal se integra ao enunciado como uma parte constitutiva essencial da estrutura de significação. O contexto extraverbal do enunciado compreende três fatores: 1) o horizonte espacial comum dos interlocutores; 2) o conhecimento e a compreensão comum da situação por parte dos interlocutores; 3) sua avaliação comum dessa situação. A situação extraverbal não se realiza através de palavras mas, fica na esfera do presumido. Freitas (2005) assim explica este conceito:

A situação extraverbal não é simplesmente causa externa de um enunciado, mas se integra ao enunciado como uma parte constitutiva essencial da estrutura de seu sentido. Um enunciado concreto possui duas partes: uma percebida ou realizada em palavras e outra presumida. Assim, o individual e o subjetivo têm por trás o social, o objetivo. Os presumidos são julgamentos de valor, portanto, não são emoções individuais, mas atos sociais regulares e essenciais (FREITAS, 1995, p. 144).

É sobre esta esfera de valores presumidos que se constitui a tela sobre a qual a fala humana viva desenha os contornos da entonação. A entonação é um dos elementos importantes para a compreensão do enunciado. A entonação estabelece um elo firme entre o discurso verbal e o contexto extraverbal. A entonação sempre está na fronteira do verbal com o não verbal, do dito com o não dito (BAKHTIN e VOLOCHÍNOV, 1926).

Na fala da diretora Cláudia, aparece o relato de um professor que questiona a possibilidade de o Dia da Consciência Negra se tornar um feriado nacional. Uns dos poucos feriados dedicados a esta etnia e que muitos municípios aprovaram como feriado municipal.

[...] o professor falou “*Ah! Agora vai ter um dia do branco?*” eu digo gente, mas os dias do branco são todos, como os do negro também. Tem o dia que conta a história, como o dia de Tiradentes, que foi um Mártir. Por isso que tem um dia, então esse tipo de coisa de resposta, eu até tenho, mas a gente precisa, de ter mais conhecimento (Cláudia, diretora, grifo nosso).

A diretora ainda, em outro momento da entrevista, compara a atitude dos professores em relação aos alunos negros e deficientes.

*Eu tenho certeza que eles são mais preconceituosos em relação ao negro, do que com uma pessoa que tenha deficiência. Sabes por quê? Porque esse ano no conselho de classe, a gente teve várias crianças com problema (deficientes). E quando eu falei todo mundo abordou, foram avaliados, foram aprovados, mesmo com dificuldades, todos. Quando a gente fala do negro, das ações afirmativas... E quando eu falei do menino, se pensou, não falou nada. Só falam porque é negro, porque isso, porque aquilo. [...] Eu queria que tu entendesses que a resistência é maior. Pode ser até que eles não discriminem na sala. Quando se trata de abordar o tema, de como ele era, de como eles são importantes para nós, eles acham que não. Aí que a coisa pega (Cláudia, diretora, grifos nossos).*

Outro relato, ainda mais contundente, porque totalmente declarado, explícito, foi revelado durante a entrevista<sup>51</sup>.

\*\*\*\*\* – Tem gente que, meu Deus do céu. Para teres uma idéia, tem gente que falou quando soube que a Rosana poderia ser a diretora, “*Uma negra de diretora da escola*”.

Pesquisadora – Esse foi o comentário?

\*\*\*\*\* – Não de todos. *Mas qual é a diferença? Então a gente começa a ver que também tem preconceito.*

Neste relato, podemos perceber como funciona o **racismo cordial** no Brasil; há o convívio entre negros e brancos em vários espaços, porém a discriminação existe, mas não declaradamente como nos Estados Unidos onde prevaleceu durante anos o *apartheid*, regime em que negros e brancos não conviviam num mesmo espaço, não tinham direitos iguais constituídos em lei, etc. Assim, também ressaltamos que, quando um negro ascende socialmente, ele é questionado como não merecedor, como não capaz, como inferior, como

---

<sup>51</sup> A entrevistada colocou como condição para a fala constar no texto final, o sigilo total, assim sendo, nem mesmo o nome fictício será revelado.

as ideologias das teorias racialistas, consideradas científicas, do período imperial, ou o senso comum do período colonial.

A professora Álika analisa este contexto no seu depoimento<sup>52</sup>:

Eu acho que é mais difícil a gente perceber e aí também tem muito essa questão, que o livro do Eduardo Telles faz muito bem, que ele analisa o Brasil, ele é um americano, trabalha com a diferença do racismo no Brasil e nos Estados Unidos, e coloca que aqui nós temos relações horizontais. Ou seja, no horizontal, no plano, as pessoas se relacionam bem, agora, a partir do momento que nós vamos disputar uma função, eu me acho superior a ti porque eu sou branca, entendesse? Então, existe certa dificuldade de o negro ascender socialmente, o que ele coloca no texto dele. E a gente analisando quem está no poder, quem são as pessoas que estão nos cargos, isso fica bem claro que acontece aqui no nosso país. E aí é onde a gente percebe essas relações na escola, na comunidade... (Álika, professora).

Para a professora e pesquisadora, Vânia Beatriz Monteiro da Silva, do Centro de Ciências da Educação/UFSC:

Mesmo quando se reconhece que há negros, não negros, que há indígenas, que haveria democracia racial é contrapor com uma pergunta se na verdade ao invés da democracia racial nós não temos um racismo cordial que ele se expressa por meio de um conjunto de aparatos seja nas relações cotidianas das pessoas em que muitas vezes o racismo não se traduz por elementos explícitos. E com isso pode parecer, então, que ele não está presente nas relações ( Documentário Sementeira, 2009).

Uma negra, diretora da escola, representaria também uma quebra de paradigma. Mas teria que enfrentar as resistências, as discriminações, e se constituiria em mais uma forma de desconstrução de preconceitos em relação ao pertencimento racial na escola e na comunidade. Sobre o tema Cavalleiro (2000), recorre a Hasenbalg:

---

<sup>52</sup> Ressaltamos que a entrevista da professora Álika foi a primeira a ser realizada entre as educadoras, portanto sua análise não está diretamente vinculada a este caso específico. Não sabemos se o mesmo chegou ao seu conhecimento.



Carlos Hasenbalg (1979) aponta que a grande maioria dos negros brasileiros está exposta a um mecanismo de dominação de classe. Além disso, sofre desqualificação peculiar e desvantagens competitivas provenientes de sua condição étnica. Assim, ele acentua que o racismo e a discriminação posteriores à abolição representam as principais causas da subordinação social dos negros e da sua permanência nas posições sociais mais baixas (CAVALLEIRO, 2000, p. 31).

Observa-se, também, como é um tabu falar de preconceito racial e racismo, pois ninguém assume que é racista e não se fala em racismo, apesar das piadinhas serem correntes. A entrevistada só aceitou que esta informação constasse no trabalho de forma que não fosse identificada sua autoria, assim como, quando relatou, pensou que o gravador não estivesse ligado naquele momento. Para Paixão, Souza e Carvano (2004):

O racismo, o preconceito e a discriminação racial; parta de quem vier e atinja quem atingir, seja qual for a sua modalidade ou forma de manifestação, são práticas hediondas em si e por si mesmas. Seus efeitos se fazem presentes em termos da construção das desigualdades sociais; nas disparidades de acesso às oportunidades de ascensão social positiva; na afronta à dignidade de seres humanos; na criação de ressentimentos sociais; e enquanto causadores de massacres e exclusões de povos, raças e etnias (PAIXÃO; SOUZAS; CARVANO, 2004, p. 91).

Estas falas dos professores revelam que existe um **racismo institucional** nesta escola, embora se tenha afirmado que não havia discriminação racial, no decorrer das entrevistas, falando sobre outras questões, o mesmo foi explicitado em diversos momentos. Nas palavras, nos discursos e nos fatos acontecidos, presenciados e narrados pelas educadoras, revelando um forte preconceito e discriminação racial. Assim, conclui-se que a escola também produz identidades, reforça marcadores de acordo com os sentidos e significados que expressa. Para Louro (2008):

Portanto, se admitirmos que a escola não apenas transmite conhecimentos, nem mesmo apenas os produz, mas que ela também *fabrica* sujeitos,

identidades étnicas, de gênero, de classe; se reconhecemos que essas identidades estão sendo produzidas através de relações de desigualdades; se admitimos que a escola está intrinsecamente comprometida com a manutenção de uma sociedade dividida e que faz isso cotidianamente, com nossa participação ou omissão; se acreditamos que a prática escolar é historicamente contingente e que é uma prática política, isto é, que se transforma e pode ser subvertida; e, por fim, se não nos sentirmos conformes com essas divisões sociais, então, certamente, encontramos justificativas não apenas para observar, mas, especificamente, para tentar interferir na continuidade dessas desigualdades (LOURO, 2008, p. 85-86, grifo da autora).

Em relação aos alunos<sup>53</sup>, a professora Álika analisa que, como são de Ensino Médio, a discriminação racial também se manifesta mais através da linguagem; considera que, nas crianças, isso fica mais espontâneo, pois que estas não dissimulam tanto as suas ações como o fazem os jovens e adultos que vão aprendendo a criar estratégias para manipular situações.

[...] Nessa escola, a gente vê colocações que os alunos fazem, mesmo que em geral, às vezes um aluno “é negão daqui, negão dali”, faz uma colocação meio pejorativa. [...] às vezes o adolescente fala, e fala o preconceito que está nele e, ele não se dá conta que ele é racista, que isso pode ser uma forma de racismo e com isso, ele pode estar atingindo o outro. Por isso é importante trabalhar essas questões na sala. [...] Por que, aí é interessante, quem tem esse posicionamento, de repente a pessoa, fala as coisas e não se toca que nessa fala, ela pode estar fazendo com que a auto-

---

<sup>53</sup> A primeira versão do projeto de pesquisa previa a investigação com os alunos, através de entrevistas, mas o tempo era exíguo para uma coleta de dados representativa, visto que a escola tem mais de 1.000 (um mil) alunos. Optou-se, então, por trabalhar somente com educadores. Assim, justifica-se, porque temos, prioritariamente, falas indiretas desta questão. Com o objetivo de resgatar o funcionamento do grupo de estudos, uma única aluna foi entrevistada a convite da professora Álika e não da pesquisadora. Nesta entrevista, a aluna afirmou literalmente que já foi racista. O relato completo consta no subitem **Grupo de Estudos Étnico-Raciais: igualdade para todos** neste capítulo.

estima do outro seja prejudicada (Álika, professora).

O racismo está tão enraizado na cultura brasileira que, às vezes, as pessoas não percebem as falas preconceituosas, pois estas já se tornaram “naturais”, comuns aos discursos e aos ouvidos de muitos.

Pesquisadora – Sobre as relações raciais aqui na escola, tu já colocaste que agora tu observas mais, mais alunos negros. Tu observas que tem conflito? Há discriminação?

Júlia – Eu não vejo, não.

Pesquisadora – Não?

Júlia – Não.

Pesquisadora – Nunca presenciaste?

Júlia – Não. Olha, inclusive, eu vejo assim casais.

Pesquisadora – Inter-raciais?

Júlia – Eles se dando super bem, inclusive quando nós vamos para a sala de artes, e aí a gente senta em mesas maiores, não são individuais, e normalmente são bem assim miscigenados, não há uma separação. [...] Pode ser que exista que a gente entra e sai muito rápido, não tem muito tempo. O que eu percebo, eu acho que existe discriminação, mas não em relação à questão racial. Mais uma questão de valores, de valores não, como é que é que a gente diz? Fugiu a palavra... Não sei se é preconceito, mas cada grupo busca seus pares, os gostos musicais, os gostos, então um grupo gosta de Rock, outro grupo gosta de sertanejo, o outro grupo é mais CDF, outro é mais largadão. Então, eles vão se unindo neste sentido, mas não por questões de etnia, não vejo isso, a não ser que eu esteja cega (Risos).

Pesquisadora – Aí é um caso a ser investigado mais a fundo, mas nem na linguagem, como é que é a linguagem? Tu já paraste para investigar, isto se revela através da linguagem?

Júlia – *Às vezes eu ouço alguma coisa, mas as próprias pessoas, elas não entendem isso como uma ofensa.*

Pesquisadora – Poderias exemplificar?

Júlia – *“Ah! Ó neguinha”, sabe, mas não de uma forma pejorativa, às vezes uma brincadeira, ou*

*mesmo um gesto carinhoso*, ou uma coisa assim que não é no sentido de ofender, mas porque já está colocado, e é aceito daquela forma sem se sentir discriminado.

Pesquisadora – E a pessoa não se ofende?

Júlia – É, é, com a permissão, assim. Mas na história do dia a dia. Não vou dizer que de repente um chegar para o outro e chamar, ou falar, eu não lembro não.

Muitas falas são vistas como brincadeiras, gestos carinhosos, precisamos nos questionar em quanto o preconceito se “disfarça” de engraçado, cômico e “carinhoso”. Na fala “É aceito daquela forma, sem se sentir discriminado” será que não reproduz, de uma forma “ingênua”, o racismo? A professora Terezinha percebe as brincadeiras como reprodutoras das ideologias: “[...] brincadeirinha, mas você percebe que o preconceito está lá embutido”. Para a professora Marta:

[...] ele participou do nosso grupo, os gêmeos, que eles são afrodescendentes, e eles chamam de negão e tudo, mas eles falam de uma forma, que eu sinto que é carinhosa, tanto é que eles não levam para outro lado. Eles brincam com os colegas e tudo, e chamam de negão numa boa e eles nunca levaram para outro lado (Marta, professora).

A professora Júlia, depois, lembrou um caso específico onde considerou que o aluno negro se sentiu discriminado pelo colega branco:

Júlia – Outro dia um menino colocou uma situação em sala de aula, que depois ele se sentiu mal da forma como ele tinha colocado. Aí o outro chegou e falou assim, se sentiu meio ofendido da forma como..., Não me lembro bem a situação, mas ele mesmo se deu conta que ele tinha passado do limite e que não era aquilo que ele queria dizer, não tinha intenção de ofender.

Pesquisadora – Não consegue te lembrar exatamente da situação?

Júlia – Não lembro, foi uma coisa que a gente estava falando. *Eles tinham que dar a opinião deles sobre as caixas, e tinha uma caixa que falava sobre brancos e negros*, alguma coisa neste sentido e alguém falou alguma coisa, não lembro... [...] Ele se deu conta e ele percebeu que

tinha nada haver até porque, estavam um sentado do lado do outro e são amigos, um negro e o outro branco.

O preconceito racial está tão impregnado no imaginário social que, quando o aluno faz uma fala espontânea, fala o preconceito que está presente na sua subjetividade. Quando o amigo se sentiu ofendido, o outro imediatamente refletiu sobre o que disse, e se arrependeu, pois ao que parece não queria ofendê-lo mas, em sua fala, não lembrou que ofendendo a etnia, também o ofenderia. Absorvemos muitas ideologias, conceitos e valores que reproduzimos socialmente e, às vezes, sem muita reflexão.

Souza (2005) tece sua argumentação sobre as linguagens utilizadas na escola e o caráter ideológico que estas reproduzem. Elaborou dois pontos de estudo e pesquisa: 1) linguagens escolares subjacentes; 2) interação, preconceito e ambiguidade na sala de aula.

Para a autora: “Definimos como linguagens escolares subjacentes àquelas formas de comunicação aparentemente ingênuas e isentas de ideologias, mas que estão de fato impregnadas de preconceitos” (idem, p.109). Pode se manifestar de duas formas, não dando visibilidade ao grupo negro, ou possibilitando uma visibilidade de caráter pejorativo, inferiorizante, omitindo a contribuição e participação do negro ou colocando-o numa posição de subalternidade.<sup>54</sup>

Esses significados se reproduzem no cotidiano escolar através dos discursos dos professores e dos alunos em torno de seus conflitos étnicos. As palavras utilizadas para construir apelidos, xingamentos ou ironias, têm um caráter ideológico que é mascarado mas que, ao mesmo tempo, revela o profundo preconceito, racismo e discriminação racial que ainda permeia as relações na sociedade brasileira atual.

Para a pesquisadora Guacira Lopes Louro (2008), a linguagem é, não apenas um meio pela qual se reproduz, mas efetivamente se produz concepções, idéias e ações.

Dentre os múltiplos espaços e as muitas instâncias onde se pode observar a instituição das distinções

---

<sup>54</sup> Os materiais didáticos também são forte expressão destas duas posições, seja por trazer ilustrações e conteúdos que valorizam a raça branca e a cultura europeizada, sem conter pessoas negras e sua cultura representada. Ou por trazer o negro numa posição de negro escravo, empregado doméstico e em situações discriminatórias. Para Silva: “Currículo e livro didático possuem expressivos componentes ideológicos que desqualificam o segmento afro-brasileiro seja a partir de características individuais e grupais, seja na perspectiva de sua participação na história do Brasil” (2007, p. 11).

e das desigualdades, a linguagem é, seguramente, o campo mais eficaz e persistente – tanto porque ela atravessa e constitui a maioria das nossas práticas, como porque ela nos parece, quase sempre, muito “natural” [...] a linguagem não apenas expressa relações, poderes, lugares, ela os *institui*; ela não apenas veicula, mas produz a pretende *fixar* diferenças (LOURO, 2008, p. 65).

A pesquisadora Eliane Cavalleiro estuda as consequências, para alunos negros e brancos, destas concepções expressas na linguagem presente no ambiente escolar e na sociedade:

Em estudos anteriores, foi possível comprovar que a existência do racismo, do preconceito e da discriminação raciais na sociedade brasileira e, em especial, no cotidiano escolar acarretam aos indivíduos negros: auto-rejeição, desenvolvimento de baixa auto-estima com ausência de reconhecimento de capacidade pessoal; rejeição ao seu outro igual racialmente; timidez, pouca ou nenhuma participação em sala de aula; ausência de reconhecimento positivo de seu pertencimento racial; dificuldades no processo de aprendizagem; recusa em ir à escola e, conseqüentemente, evasão escolar. Para o aluno branco, ao contrário acarretam: a cristalização de um sentimento irreal de superioridade, proporcionando a criação de um círculo vicioso que reforça a discriminação racial no cotidiano escolar, bem como em outros espaços da esfera pública (CAVALLEIRO, 2005, p. 12).

A professora Júlia admite que apesar de ter identificado a situação entre os alunos e de não tê-la considerado corriqueira, ficou com receio de entrar na discussão e não estar suficientemente preparada para mediar o debate:

[...] Eu fico preocupada de, de repente, fazer disso uma situação que às vezes pode passar batido e que não é.  
 Pesquisadora – Tu consideras que foi corriqueiro?  
 Júlia – Eu fico preocupada e não sei até que ponto vale a pena, não é vale à pena, mas *entrar numa outra situação e não sei se eu vou conseguir dar conta...*

Pesquisadora – *Tu não te sentes preparada para trabalhar isso?*

Júlia – *Não sei se eu vou conseguir dar conta de resolver isso de uma forma, de uma forma legal. Como é que eu vou lidar com isso?* (Grifos nossos).

O professor nem sempre se sente preparado para lidar com uma situação de racismo, preferindo não aprofundar o tema por insegurança de não conseguir dar conta dos possíveis desdobramentos que a situação possa gerar. Sente, muitas vezes, um receio de promover o conflito e não conseguir ser o mediador competente, dominando o conhecimento que esta situação requer, para lidar com as relações raciais.

Professora Júlia continua seu relato com outra situação que ocorreu ao trabalhar em arte com o artista afrobrasileiro Rubem Valentim<sup>55</sup>:

Júlia – *Que a gente traz alguns assuntos quando a gente começa a falar de arte afrobrasileira, eu coloquei a questão do Valentim, que ele trabalha com elementos do Candomblé.*

Pesquisadora – *Como é que foi a aceitação?*

Júlia – *Quando eu mostrei algumas imagens da cultura africana, a África mais antiga e tal, e que apareceram algumas figuras que são meio bizarras do ponto de vista europeu... O riso. Acabam achando engraçado. Aí o Candomblé carrega o nome pejorativo de macumba e então eu procuro ficar bem neutra nesta história e colocar a questão mas... Como é que a gente diz, não sei é a questão mais científica da coisa, mas de explicar, quando começaram a achar engraçado, a falar de macumba, não sei o quê, aí eu sempre levo a questão, “O que é macumba?” E outras questões relacionadas a isso, e como eles vêem isso. Às vezes levanta discussão dependendo do meu humor na hora, às vezes não*

---

<sup>55</sup> Rubem Valentim (1922- ), pintor, escultor, gravador. Participante do movimento renovador das artes plásticas na Bahia. Sua arte é comprometida com a transformação consciente do signo. Os fundamentos afrobaianos das formas “abstratas” de suas obras são bastante conhecidos. O seu grafismo é uma estilização dos signos-fetiches do candomblé, do universo ritual dominado pelos emblemas dos orixás nagôs. Disponível em: <http://www.museuvirtual.com.br/targets/galleries/targets/mvab/targets/valentim/languages/portuguese/html/home.html>. Acesso em: 07/07/2010.

dá tempo, não vai dar tempo de abordar isso, eu passo.

Pesquisadora – E além dessas situações de risinhos e tal, teve alguma resistência em você trabalhar com esse artista?

Júlia – Não. Mas a gente não ficou só na questão da africanidade, como foi um trabalho que envolvia muito a questão dos logotipos, a gente usou logotipos pessoais, símbolos pessoais, usaram o papel colorido, isso tudo, meio que quebrou, não ficou focado só na situação, a gente passou por ela, viu, comentou enfim e a gente estava aprendendo e ficou marcada visualmente, estava ali à presença...

Pesquisadora – Do artista?

Júlia – Das formas, não só do artista mais das outras imagens que a gente tinha visto, dos elementos da arte mesmo, a geometria, etc. (Grifos nossos).

Além de cumprir com a lei nº 10.639/03, ao trazer as contribuições artísticas afrobrasileiras para o currículo escolar, trabalhando com estética e cultura que não é a européia, geralmente, única referência, o trabalho da professora Júlia colabora para a desmistificação das religiões da matriz africana através da arte.

Para que possamos compreender um pouco mais a fala da professora Júlia, trouxemos uma obra para ilustrar o trabalho do artista Rubem Valentim<sup>56</sup>.

A professora Júlia lembrou-se de outro fato ocorrido numa escola municipal na qual trabalha também. Trazemos este fato aqui por ele ter levado a professora a refletir sobre os valores religiosos presentes nos educadores e na escola pública que, por lei, é laica.



Figura 1: Obra do artista Rubem Valentim

<sup>56</sup> Nos seus espaços limpos e simétricos, não é difícil discernir, bem definidos pelo requinte harmônico do colorido liso, geométricos do arco-e-flecha do Oxóssi, o deus caçador, da belicosa faca de Ogum, da dupla machadinha de el-rei Xangô, do chicote de sua mulher Iansã, do abebê de sua mãe Iemanjá ou do cetro jupiteriano de Oxalá. Imagem e texto Disponível em: <http://www.museuvirtual.com.br/targets/galleries/targets/mvab/targets/valentim/languages/portuguese/html/home.html>. Acesso em 07/07/2010.



[...] foi na hora que a professora de português fez uma dramatização, de um momento de enterro de um negro, com o preto velho, e fazendo todo aquele ritual e falando todas aquelas palavras, surgiu na platéia assim... [...] E riram, riram, todo mundo riu muito, aí eu me questionei depois e perguntei para o professor, conversei com um outro professor, será que se fosse um enterramento de um branco, surtiria o mesmo efeito? [...] *Mas aí, para gente refletir, como o cristianismo, o catolicismo, está assim grudado na gente ainda, e faz com que a gente ache que as outras formas de crenças não são as corretas.* [...] E como a gente faz com aluno, tem que buscar. Eu vejo assim, a medida que você vai introduzindo esses assuntos, já vai mudando a visão, aos poucos isso vai se tornando parte da história no dia a dia e da escola. E que o comportamento dessas pessoas vai mudar. Porque realmente é, tudo aquilo que não está presente no teu dia a dia, que te causa estranhamento, ou pode até estar presente, mais é aquela coisa... (Júlia, professora).

A discriminação racial e étnica se revela, também, através da intolerância religiosa. Quantos dos que assistiram a apresentação e presenciaram as risadas, talvez não fossem praticantes do Candomblé, visto que, por ser uma religião ainda pouco legitimada socialmente, várias pessoas não assumem publicamente que são praticantes dela.

Este relato nos faz refletir sobre a invisibilidade do negro na sociedade, através da intolerância em relação às religiões de matriz africana. É notório que sempre sabemos onde estão as igrejas, mas temos dificuldades de saber onde estão os terreiros de Umbanda e Candomblé. Herança da época que não havia liberdade religiosa no Brasil e, hoje, garantida pela Constituição Federal de 1988, podemos nos questionar se essa liberdade religiosa está plenamente garantida.

Nas escolas estaduais catarinenses não é difícil encontrar imagens de santos católicos e crucifixos em sala de aula, etc. O ensino religioso, embora não esteja presente como disciplina no ensino médio, esteve presente como disciplina optativa no ensino fundamental, sendo que muitos professores ainda trabalham de forma proselitista, práticas que demonstram a opção religiosa da instituição escolar. O objetivo da disciplina é conhecer as religiões como uma manifestação histórica e cultural, possibilitando, aos alunos, a convivência, o respeito e a

tolerância entre os praticantes (ou não) das diversas religiões presentes no Brasil. Para Silva:

A predominância de uma única matriz religiosa em educação nas escolas, ensinada sob forma de catequese e não de apreciação histórica e cultural das diversas religiões, tem contribuído para uma fragmentação da fé que a criança traz do seu grupo familiar e cultural, tornando-a confusa, muitas vezes internalizando a imagem idealizada negativa que a escola expande da sua religião de origem. Religião/religare é religio, ou seja, uma forma de comunicação com o Criador e/ou seus intercessores/intermediários, em algumas religiões, como a católica, as afro-brasileiras e as indígenas, entre outras. Religião é um assunto de foro íntimo, familiar e cultural. A imposição de uma só matriz religiosa constitui-se em violência simbólica contra os grupos subordinados, que não têm poder para colocar seus conteúdos e significados culturais nos currículos de ensino das nossas escolas (SILVA, 2005, p. 29).

Outra idéia que apareceu em diversos momentos foi de que os negros discriminam uns aos outros, falas muito recorrentes nas entrevistas e que apareceu, inclusive, em uma das palestras na semana da consciência negra em que a orientadora educacional da escola afirmou “o próprio negro é racista”. A professora Terezinha também reproduz a fala de um aluno e a referenda:

[...] essa semana alguém disse “professora todo mundo diz que branco tem preconceito com negro, que eles são maltratados, mas eles também tem um monte professora, eles também nos discriminam bastante” [...] Existe discriminação de ambas as partes. O preconceito existe tanto do negro, quanto do branco. Agora não sei até que ponto (Terezinha, professora).

Mas existe dominador sem dominado? O dominador só domina, quando ele consegue introjetar, no dominado, a concepção de dominação que ele impõe. Assim a professora Cristina aborda e compreende a questão:

No início, eles falam “*que o próprio negro é racista.*” Isso é uma fala que o branco faz. Então,

*é uma forma que ele tem de justificar o próprio racismo dele. Aí eu digo: “Imagina você, durante a vida inteira alguém disse para você que você é feio. Feio, feio, feio, o tempo todo você foi tratado dessa forma, você já interiorizou [...] Então o que eu disse para eles é, o próprio negro, quando se trata dessa questão, dessa temática, você sentia que ele recuava, “Ela vai dizer que eu sou coitadinho”, é por uma necessidade. Agora não, eu sinto que eles vão trabalhando essas dificuldades, o que eu percebo é uma reafirmação da identidade negra, afrodescendente [...] Eu sinto que eles estão mais, se sentem mais confiantes, você tem que assumir uma identidade [...] Tem mudado bastante. Antes no início eles recuavam muito, agora a gente sente uma necessidade, um prazer que essas coisas sejam colocadas, eu acho legal (Cristina, professora, grifos nossos).*

Na fala da professora Cristina, aparece um aspecto muito importante, a partir do processo de consciência racial, da afirmação da identidade: “Tem mudado bastante. Antes no início eles recuavam muito, agora a gente sente uma necessidade, um prazer que essas coisas sejam colocadas, eu acho legal”. O que antes era abordado com receio, medo, se torna um prazer, questionar a ordem estabelecida, compreender os mecanismos, os processos discriminatórios, desvelá-los, possibilitando a assunção do seu pertencimento racial.

O racismo, colocado dessa forma, como um meio de dominação, é uma ideologia que foi absorvida pelos negros e brancos, precisando de uma conscientização não somente dos brancos, mas dos negros também, para contestarem a própria situação em que se encontram, possibilitando uma reconstrução da identidade e uma re-significação da subjetividade. Nas Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN, para a Educação das Relações Étnico-raciais, essa idéia é contextualizada:

Outro equívoco a enfrentar é a afirmação de que os negros se discriminam entre si e que são racistas também. Esta constatação tem de ser analisada no quadro da ideologia do branqueamento que divulga a idéia e o sentimento de que as pessoas brancas seriam mais humanas, teriam inteligência superior e, por isso, teriam o direito de comandar e de dizer o que é bom para

todos. Cabe lembrar que, no pós-abolição, foram formuladas políticas que visavam ao branqueamento da população pela eliminação simbólica e material da presença dos negros. *Nesse sentido, é possível que pessoas negras sejam influenciadas pela ideologia do branqueamento e, assim, tendam a reproduzir o preconceito do qual são vítimas. O racismo imprime marcas negativas na subjetividade dos negros e também na dos que os discriminam* (CNE/CP 3/2004, grifo nosso).

O tratamento preconceituoso e discriminatório na escola provoca sérias consequências para o aluno negro, a sua identidade e a construção de uma consciência de pertencimento racial positivo. Segundo Stella (2008), a compreensão do mundo pelo sujeito, acontece no confronto entre as palavras da consciência e as palavras circulantes na realidade, entre o interno e o externo ideológico. A compreensão da palavra exterior, resultado do confronto da interpretação, proporciona uma reavaliação, uma modificação e o surgimento de um novo signo na consciência, uma nova palavra interior, resultado evolutivo do contato e assimilação, pelo sujeito, da fala do outro.

Para Bakhtin (1990), a consciência, enquanto discurso interior, tem uma ação limitada. Mas, quando passa para o processo de objetivação social, para a ciência, a arte, o direito, a consciência torna-se uma força real, capaz de exercer ações sobre as bases econômicas da vida social.

Toda palavra é ponte, é dirigida ao outro, pressupõe o outro. É pela palavra que o racismo se reproduz, e é, pela palavra, que as pessoas se tornam conscientes do racismo, e, pela palavra, se pode construir a consciência racial, capaz de fortalecer o indivíduo diante das discriminações cotidianas, pois “A palavra é o modo mais puro e sensível da relação social” (BAKHTIN, 1990, p. 36).

Se é através das palavras que construímos sentidos, também é, através delas, que podemos desconstruí-los e ressignificá-los. Este processo de significação e ressignificação das palavras, pelo poder de traduzir as diversas transformações sociais estabelecidas ou ainda em fase de mudança, foram elaborados por Bakhtin. Segundo esse autor:

É, portanto, claro que a palavra será sempre o *indicador* mais sensível de todas as transformações sociais, mesmo daquelas que apenas despontam, que ainda não tomaram forma,

que ainda não abriam caminho para sistemas ideológicos estruturados e bem formados. A palavra constitui o meio no qual se produzem lentas acumulações quantitativas de mudanças que ainda não tiveram tempo de adquirir uma nova qualidade ideológica, que ainda não tiveram tempo de engendrar uma forma ideológica nova e acabada. A palavra é capaz de registrar as fases transitórias mais íntimas, mais efêmeras das mudanças sociais (BAKHTIN, 1990, p. 41, grifo do autor).

A consciência não se constrói no individual mas, sim, na inter-relação entre individual/social. Para Bakhtin e Volochínov (1926), o fenômeno da consciência não é apenas psicológico, mas ideológico, produto de intercâmbio social.

É por meio do processo de conscientização que se poderá construir uma nova realidade social, novo sentido, da diferença e da igualdade. “A consciência só se torna consciência quando se impregna de conteúdo ideológico (semiótico) e, conseqüentemente, somente no processo de interação social” (BAKHTIN, 1990, p. 34).

Para Bakhtin, o homem é produto e produtor da história, da sociedade e da linguagem. Ele é ao mesmo tempo determinado e determinante da sua realidade social. Segundo Freitas “Bakhtin via o homem não como um ser biológico abstrato, mas histórico e social. Assim como via o homem na sua realidade histórica, também historicizava a linguagem, enraizando-a na existência histórica e social dos homens” (1995, p. 134).

Já que o homem é produto e produtor da sua história, quem a constrói também pode alterá-la. Neste sentido, as mudanças da linguagem e dos sentidos das palavras são imprescindíveis à transformação social. A conscientização não se dá, senão, através do discurso. Segundo Cereja:

Assim, levando em conta a natureza dialógica da palavra, é possível dizer que, do ponto de vista Bakhtiniano, palavra é indissociável do discurso; palavra é discurso. Mas palavra também é história, é ideologia, é luta social, já que ela é a síntese das práticas discursivas historicamente construídas (CEREJA, 2008, p. 204).

De fato, são as situações sociais complexas e circunstâncias específicas que imediatamente se

refletem nas formas de linguagem. É por isso que Bakhtin enfatiza que as pequenas ou grandes mudanças na linguagem são sintomas de mudanças na sociedade. “A palavra, como fenômeno ideológico por excelência, está em evolução constante, reflete fielmente todas as mudanças e alterações sociais. O destino da palavra é o da sociedade que fala” (BAKHTIN, 1979, p. 180) (Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, 2008, p. 68).

A escola, como instituição privilegiada de produção e transmissão dos conhecimentos socialmente produzidos, através de suas práticas de linguagem, tem um papel fundamental na construção da consciência e da identidade dos sujeitos, no reconhecimento e valorização da diferença, em detrimento das desigualdades, sejam elas, de gênero, classe ou raça. Os aspectos realçados neste item, principalmente, de atenção à dimensão conformadora das trocas sociais pela linguagem indiciam a complexidade na qual a educação das relações étnico-raciais está envolvida, posto, mesmo, que lida com este universo de práticas – de linguagens – invisíveis aos próprios sujeitos que as (re) produzem.

Assim, é papel da escola contribuir para a eliminação do racismo na nossa sociedade propiciando a construção de novos valores civilizatórios. O documento das DCNs afirma que o racismo não nasce na escola, mas perpassa este espaço e pode se reproduzir através dele se não houver um trabalho de promoção da igualdade:

Combater o racismo, trabalhar pelo fim da desigualdade social e racial, empreender reeducação das relações étnico-raciais não são tarefas exclusivas da escola. As formas de discriminação de qualquer natureza não têm o seu nascedouro na escola, porém o racismo, as desigualdades e discriminações correntes na sociedade perpassam por ali. Para que as instituições de ensino desempenhem a contento o papel de educar, é necessário que se constituam em espaço democrático de produção e divulgação de conhecimentos e de posturas que visam a uma sociedade justa (CNE/CP 3/2004).

#### 4.3 A LEI Nº 10.639/03: CONHECIMENTOS E REPRESENTAÇÕES DAS EDUCADORAS

*Criar condições para que os docentes cheguem a relacionar trabalho didático e ação social, isto é, em favor de afirmação e emancipação das identidades de todos os cidadãos, é um imperativo ético do processo pedagógico. Mais do que entender as realidades do racismo, da pobreza, os professores precisam encontrar um lugar para si na luta por uma sociedade mais justa.*

Luiz Alberto O. Gonçalves e  
Petronilha Beatriz G. e Silva<sup>57</sup>

**O primeiro contato da escola com as demandas implicadas com Lei nº 10.639/03** foi através de documentos oficiais e orientações enviadas pela Gerência de Educação da Grande Florianópolis segundo a diretora Cláudia: “CI, eu acho, porque mandaram convidar os professores, depois, no começo do ano tinha que colocar no planejamento e tinha que trabalhar”.

Através das CIs, ou seja, Comunicações Internas, professores representantes da escola foram convidados a participar do Grupo de Estudos Afrodescendentes da Gerência de Educação da Grande Florianópolis. A primeira representante no grupo, em 2005, foi a então professora de Sociologia Rosana, atualmente assessora de direção. No ano seguinte, 2006, foi substituída pela professora Álika. Tanto Rosana como Álika tiveram seu primeiro contato com a Lei no grupo e atuaram como multiplicadoras na escola. Posteriormente, a professora Marta também começou a participar do grupo. Segundo o depoimento da professora Álika:

Foi lá que eu conheci a Lei, tive contato com o livrinho (as DCNs para a Educação das Relações Étnico-raciais), trouxe a lei para escola, a gente começou a organizar alguma coisa, aí fizemos a semana. Em 2006 começou o grupo, nós começamos o grupo na escola, fizemos a semana, em 2007 na reunião de professores, já levamos a lei no planejamento, foi apresentado. Em 2007, foi a primeira vez que os professores da escola

---

<sup>57</sup> In: ROCHA, 2006, p. 32.

ouviram falar na Lei, que foi apresentada, foi colocada (Álika, professora).

A professora Álika coloca que, somente no ano de 2007, a Lei foi apresentada formalmente em uma reunião pedagógica de planejamento no início do ano, para os educadores da escola, dinâmica que se repetiu em 2008. Segundo Álika, “[...] em 2008, quando eu falei, disseram ‘não acredito que tu vem com isso outra vez...’ Isso prova que eles sabiam que a Lei existia, só que eles achavam melhor não falar no assunto”. Em 2009, a professora preferiu não se manifestar, pois considerava que tinha que ser uma prática da escola e não das professoras Álika e Marta.

Nas entrevistas, a maioria das educadoras relatou que houve o primeiro contato com a Lei nº 10.639/03 na escola, na semana de planejamento no início do ano e nas reuniões pedagógicas através da professora Álika. A professora Terezinha citou também a mídia escrita e impressa. Nas palavras da professora Luiza:

[...] foi exposto isso no início da reunião, eu ouvia direto. Sabendo estão, a escola sabe que a Lei existe, tem que ser trabalhada [...] conhecer a Lei, a grande maioria sabe, não dá para dizer que desconhecem [...] mas está sendo bem divulgado, até pela secretaria, para todos, só que ela precisa ser mais bem trabalhada. Até que eu acho que aqui nesta escola está sendo bem trabalhada, em comparação com as outras que parece que não estão trabalhando, não existe essa semana com os professores (Luiza, professora).

**O conhecimento dos professores sobre a Lei**, de forma geral, ainda é restrito. As compreensões não são homogêneas e alguns apresentam mais domínio do que outros sobre o tema. A maioria das educadoras entrevistadas compreendem, com algumas variações, que tem que trabalhar os conteúdos sobre a história dos africanos e afrodescendentes, prioritariamente, nas disciplinas de Língua Portuguesa, Artes e História e a inclusão étnico-racial.

Para a professora Luiza, “A Lei fala que tem que ser trabalhado em sala de aula, dá ênfase nas disciplinas que são de português, arte e história, que podem ser trabalhadas com alunos a questão do racismo”. Para a professora Marta: “A Lei nº 10.639 traz que deve ser trabalhada a história da África e do Afrodescendente, principalmente nas disciplinas de português, de história e de arte, é isso que eu conheço”. Para a professora Laila: “Que esta Lei ela é mais a inclusão, não é a inclusão a



palavra certa, mas é uma Lei contra o preconceito racial. Em suma é isso”. Para a professora Cristina:

Se me perguntar todos os pequenos detalhes eu não sei. Eu sei que ela vem para obrigar as instituições educacionais de verem essa realidade, nós temos uma população que é miscigenada mesmo, que tem muita contribuição histórica do negro, as escolas precisam adaptar o seu currículo, a sua matriz curricular a essa Lei, todas as disciplinas de alguma forma, claro, com prioridade as disciplinas de português, artes e história. E isso não significa que as outras de certa forma não tenham que trabalhar, mas obrigatoriamente a escola precisa incluir isso no seu PPP. Inclusive a Lei coloca, até há uma preocupação, de que as instituições não estejam levando a sério, “Semana da Consciência Negra, ah vamos trabalhar” e pronto acabou ali, e não é isso que a Lei fala, fala de uma temática que tem que estar dentro de todo o currículo escolar (Cristina, professora).

A maioria das educadoras desconhece o texto das *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*, descrito no Parecer CNE/CP nº 3/2004. Este documento do Conselho Nacional de Educação contém as orientações de implementação da Lei de forma mais detalhada e contextualizada.

Algumas educadoras interpretam que os conteúdos devem ser incluídos somente nas disciplinas de Língua Portuguesa, História e Arte, o que é uma leitura equivocada, pois o texto da Lei coloca, em especial, nessas três disciplinas, devendo ser incorporado em todo o currículo escolar, como bem afirmou a professora Cristina, o que, inclusive, vai além das disciplinas curriculares: “Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileira” (Lei nº 10.639/03). Para ilustrar, citamos a fala da professora Júlia:

Como a Lei isenta as outras disciplinas de participarem [...] Quando ela diz assim que obrigatoriamente, português, artes e história, as outras disciplinas se sentem desobrigadas, e aí

quando eu não tenho nenhuma obrigação e não tenho vontade, as coisas não vão acontecer (Júlia, professora).

Embora os professores tenham conhecimento de que a Lei existe e que precisa ser implementada, seus conhecimentos ainda são limitados, incorrendo até mesmo em erros de interpretação.

Quando inquiridos sobre a **importância desta Lei e sobre a mudança que esta trouxe para o currículo escolar e para a prática pedagógica**, as educadoras, de maneira geral, consideraram a Lei importante e que esta traz, sim, mudanças significativas para o currículo escolar, já que antes dela pouco se falava na escola sobre a questão do negro na sociedade, sua contribuição histórica e sobre a discussão do racismo. Nas palavras da supervisora Irene:

Na disciplina de história, muito raramente. Por isso que eu digo, a Lei veio para dar uma visibilidade, que não havia na educação, não tínhamos na escola. Nesses anos que eu atuo na educação, a gente não trabalhava [...] Trabalhávamos mais a questão do preconceito, a sexualidade, era trabalhada, a questão da pobreza. Mas a questão do negro, do preconceito na escola, na sociedade, não era trabalhada. Não era nem visto, nem comentado (Irene, supervisora).

Para as professoras Rosana e Álika, a preocupação com a questão do negro em seu trabalho na escola são anteriores à Lei, pois sempre estiveram sensíveis ao tema, mas só depois da Lei é que realmente foi inserida, como conteúdo, na disciplina:

Na minha disciplina depois da Lei. Em termos de contato com os alunos anterior a Lei. Pois até por ser negra, a gente tem outra visão do que é o preconceito, das dificuldades, das barreiras que tem que se ultrapassar para conseguir um espaço. Então, anterior a Lei a gente já tinha essa preocupação principalmente com os alunos negros da escola (Álika, professora).

Para a professora Júlia, a arte africana sempre esteve presente no seu currículo, mas não da forma como prevê a Lei:

E quando ela começou a falar sobre isso, eu fiquei pensando, “meu Deus será que eu vou conseguir fazer isso?” Eu nunca tinha feito isso, nunca tinha

trabalhado. Até tinha trabalhado, mas nunca com essa intenção. Já tinha passado por algumas questões, a arte africana sempre esteve presente na minha história [...] Principalmente quando se estuda Picasso, cubismo, se dá uma passeada pela arte africana e chama muito atenção (Júlia, professora).

Note-se que a professora relata que trabalhava a arte africana a partir de um artista europeu, Picasso, pois que ele resgata elementos da arte africana em suas obras, em uma visão que traz a arte européia como o centro e as outras como complementares. Na sua fala, há a preocupação sobre conseguir ou não trabalhar dentro desta nova perspectiva de olhar o conhecimento que a lei propõe. Uma outra arte, tão valorosa quanto, e não como fonte inspiradora da arte européia.

A professora Júlia também considera a Lei importante, e ressalta como significativo não negar o que faz parte da história.

Pesquisadora – Consideras a Lei como necessária, que traz coisas novas para escola?

Júlia – Eu acho que sim. É uma pena que ela tenha que ser imposta. Na realidade a escola brasileira, ficou abandonada por muito tempo, eu acho que é necessário sim introduzir, faz parte da história, tu não podes negar isso. A própria gente, está nos rostos dos brasileiros. É aquela imagem da Tarsila do Amaral que estava agora no vestibular, que é “Operários”, você olha ali, você vê a miscigenação do povo brasileiro. E formado por quem? Qual a origem dessas pessoas?

Trouxemos a obra de Tarsila do Amaral, “Operários”<sup>58</sup>, 1933, citada pela professora para compreendermos sua fala. É uma obra que expressa a diversidade presente no povo brasileiro numa fase de expansão da industrialização do Brasil com o capitalismo em desenvolvimento.

---

<sup>58</sup> Disponível em: [http://www.tarsiladoamaral.com.br/index\\_frame.htm](http://www.tarsiladoamaral.com.br/index_frame.htm) Acesso em 12/07/2010.

Figura 2: Obra da artista Tarsila do Amaral



Fonte: [http://www.tarsiladoamaral.com.br/index\\_frame.htm](http://www.tarsiladoamaral.com.br/index_frame.htm) ,2010

Para a professora Marta as mudanças também foram significativas:

Marta – Em relação a isso, eu acho que até do ponto de vista da literatura, dar ênfase aos nossos escritores afrodescendentes. Isso foi importante para mostrar para eles, como diz a minha professora (da especialização), imagine, Machado de Assis, epilético, negro, filho de ex-escravos, gago, autodidata em tudo, conseguiu escrever inúmeros livros, como é que outras pessoas não podem fazer isso? [...] Quanto preconceito, ele não conseguiu nem ser promotor, porque foi discriminado. E aí que tu começa a ver quanta injustiça que houve com nossos escritores, e hoje nós o estudamos de uma forma superficial. E hoje se pode conhecer muito mais, até a riqueza de detalhes da vida, o quanto influenciou dentro da obra, a ideologia que eles trouxeram para dentro da obra, que a gente não observava, acho que aprendi muito e estou aprendendo. Estou revendo até a minha prática.

Pesquisadora – Avalias que a Lei vem mudar tua prática?

Marta – Vem. Vem mudar, vem mudar muito.

Na fala da professora Marta, também podemos observar uma mudança de perspectiva em relação ao conhecimento, um novo paradigma para o currículo escolar. Embora os educadores não

consigam ainda elaborar com mais precisão, já se encontra em curso, em processo de sedimentação, um novo olhar sobre o conhecimento curricular.

Para a professora Cristina, no planejamento da disciplina de Filosofia, o conteúdo que a lei prevê estava elencado apenas com as terceiras séries. A partir da Lei, os planejamentos das disciplinas foram reorganizados para contemplar as suas exigências; sendo assim, ampliou-se a abrangência para as três séries do Ensino Médio no conteúdo de Filosofia.

Pesquisadora – Esse teu trabalho com o tema é desde quando?

Cristina – Desde que eu entrei aqui, o planejamento dos professores do terceiro trata da questão do racismo, do preconceito, da discriminação, como uma forma humana de conhecimento. De dizer esse é igual a mim, esse não é, diferenciação. É um trabalho de conceito, bem conceitual mesmo. O que é raça, o que é etnia, racismo, a forma como surgiu. Eu começo assim, depois trabalho um pouco a escravidão no Brasil, como chegou, desde lá da Grécia e depois, no final, trabalho a Bioética.

Pesquisadora – Eu queria entender como é que entra a Lei? Se o teu trabalho já era anterior a Lei?

Cristina – É anterior a Lei. Quando a Lei veio, houve uma rediscussão na escola com relação a isso. E houve a mobilização de alguns professores de estar buscando mais formações, saber o quanto e como trabalhar, houve também um redirecionamento do planejamento, para atender a Lei [...]. Faltava inserir em outras áreas. [...] eu penso que a Lei na verdade veio para respaldar o discurso, para fixar essa problemática no Brasil.

Para a professora Maria, a questão não estava presente no seu trabalho com a disciplina de História. Apenas com o advento da Lei, é que ela começou a estudar e trabalhar em sala de aula. Em suas palavras:

Pesquisadora – Consideras que essa lei é importante?

Maria – Muito importante. Ela tinha que ter vindo antes, tem que ser conhecida e colocada em prática.

Pesquisadora – Antes da lei, trabalhavas com essas questões, história de África e do Afro-brasileiro e as relações raciais? Ou isso aconteceu por causa da lei?

Maria – Não. Só quando conheci a lei, depois que nós estudamos a lei. Eu não trabalhava, não conhecia. Estudava algumas coisas para passar em sala de aula, não tinha mesmo, era bem restrito mesmo, o que conhecia da África, do continente africano. Até assim, *quando a gente falava em África, achava que era um país, vinha na mente um país, não, é um continente*. Então, só aí já foi mudando muito, e reconheço que tenho que trabalhar mais, me preparando que agora vou entrar nesse assunto, então, em sala de aula, então eu tenho que me preparar muito bem, para chegar firme, falar, que eu já tenho até medo (grifo nosso).

Embora seja professora de história, Maria pensava que a África fosse um país e não um continente, equívoco, infelizmente, bastante comum. Apenas depois da Lei, quando se dedicou a estudá-la no Grupo de Estudos Étnico-Raciais da escola é que fez esta e outras descobertas. Mesmo assim, não se sente segura em trabalhar com seus alunos. A professora Maria admite que mudou seu modo de olhar e seu fazer pedagógico, mas, quando perguntada se houve mudanças nesta escola, ela disse que não. Mais adiante na entrevista, ela reconhece que a Lei trouxe mudanças para esta escola, embora restritas.

A professora Álika enfatiza a importância da aprovação da Lei nº 10.639/03 e os alcances que ela traz para o currículo escolar, pois que, sem ela, a resistência seria ainda maior, sem a legitimidade da lei.

O que a lei trouxe? A lei legitimou a possibilidade de eu professora de inglês, discutir questões raciais na sala de aula. E ainda assim eu sou questionada pelos alunos, então imagina se não existisse a lei. Quer dizer na inexistência da lei, torna-se algo impossível. Porque eu, principalmente, eu sou negra, vou fazer um trabalho na aula de inglês onde vou falar de algumas questões raciais, “a professora é uma racista à avessas”, seria a primeira coisa que ia aparecer. Então a lei te dá essa possibilidade de falar e dizer não, estou falando, está na LDB, ela me garante esse direito e tenho que trabalhar esse

tema, faz parte do meu currículo. De que forma que eu estou abordando isso, dentro da minha disciplina, é lógico que eu também, sendo professora de inglês, não posso fazer uma discussão solta. Então eu amarro essa discussão dentro da língua estrangeira, a partir de textos sobre discriminação, sobre racismo, trago conceito de racismo e de discriminação em inglês, trazendo Martin Luther King e a partir daí fazendo a discussão e comparações com o Brasil. Mas eu pego o gancho da minha disciplina, mas o que me dá a possibilidade para fazer isso é a lei. E, a partir deste momento, os professores que começam também a falar, a gente começa a falar que existe a lei, “ai que legal”, então esse sistema de trabalhar [...] às vezes, três ou quatro andorinhas não fazem verão, que são poucas pessoas, mas começam a fazer ainda que uma pequena diferença (Álika, professora).

Mesmo para as professoras que tinham alguns conteúdos elencados em seus planejamentos, a Lei veio contribuir para uma maior reflexão e discussão, diferenciando o enfoque sobre a questão, agregando elementos antes não presentes no currículo escolar. Para os que não abordavam, trouxe mudanças ainda mais significativas, pois eram conteúdos excluídos, desconsiderados ou até mesmo silenciados ou distorcidos, como – tratar a África como um país.

Sendo assim, procuramos compreender como se deu a dinâmica de implementação da Lei na escola a partir das mudanças no PPP, a resistência de educadores e alunos à implementação da Lei, o currículo, o material didático e paradidático, formação inicial e continuada, as iniciativas para a implementação da Lei, e as ações empreendidas pela escola como o Grupo de Estudos Étnico-Racial: igualdade para todos, a Semana da Consciência Negra, Projeto Odara e a Feira Multicultural, abordados no item a seguir.

#### 4.4 A DINÂMICA DE IMPLEMENTAÇÃO DA LEI Nº 10.639/03 NA ESCOLA

*Quando a questão do racismo no Brasil começar a sair dos livros, artigos, dissertações e teses de pesquisadores, quando deixar de ser problema do negro para se tornar preocupação de todas as*

*forças e instituições do país, quando sairmos da fase do belo discurso e das boas intenções sem ações correspondentes, poderemos dizer então que entramos na verdadeira fase de engajamento para transformar a sociedade; estaremos saindo do pesadelo para entrar num sonho, e do sonho para entrar numa verdadeira esperança.*

Kabengele Munanga<sup>59</sup>

As primeiras atividades em relação à Lei, na escola, foram realizadas pela assessora de direção Rosana em 2005 que, na época, atuava como professora de Sociologia. Ela realizou um projeto sobre consciência étnica, experiência divulgada no informativo da Gerência de Educação<sup>60</sup>.

Embora o tema da Educação das Relações Étnico-Raciais esteja contemplado no **PPP** da escola – que deveria ser a diretriz norteadora do processo pedagógico –, não são todos os professores que abordam, nos seus planejamentos e práticas pedagógicas, essa temática. Algumas disciplinas enfatizam mais, outras menos, mas a maioria não aborda a questão. Segundo a supervisora Irene:

Quando a Lei surgiu, a Álika começou a trabalhar, nós tivemos que rever o planejamento, cada grupo se reuniu, “nós temos que organizar o planejamento, rever essa questão, vai ser colocada na disciplina de matemática, de química, física...”, aí naquela época eles colocaram ali debaixo (ao final do planejamento), já que estás pedindo, nós vamos colocar “vamos trabalhar a cultura afro-brasileira no terceiro bimestre” era só para constar, para enfeitar. Não era só pra colocar alguma coisa, era pra trabalhar mesmo, colocar alguma coisa que pudesse trabalhar, pra tu veres a idéia, isso quando começou, surgiu, se colocou, mas também trabalha quando quer. Mas na visão deles era só escrever ali (Irene, supervisora).

Nos depoimentos, aparece, com muita ênfase, que uma parte significativa dos educadores tem **resistência à implementação da Lei**. A diretora Cláudia considera fundamental que os professores trabalhem a Lei por consciência da sua importância e não pela obrigação que ela

<sup>59</sup> MUNANGA, 1996, p. 219.

<sup>60</sup> Informativo bimestral da Gerência de Educação “Educar e Transformar”, de agosto/setembro de 2005, n° 3, ano I.



impõe. Ela percebe que a Lei não é bem aceita por todos na escola, sendo assim, ela age com uma certa restrição, para não entrar em choque com os professores mais resistentes. Tanto é que a Lei nº 10.639/03 está no PPP, mas não é trabalhada por todos os professores, como já tinha enfatizado a supervisora Irene.

Cláudia – [...] tem professor que fala de mais e tem professor que não fala. É, vamos supor, a Álika fala bastante, a Marta já fala mais lenta, nos textos, no dia a dia, a Luciane não fala nada, a Laila, então... Porque os outros professores não falam, o aluno falou, “Ela não falou, nunca ouvi.” Então se a escola tem um planejamento e diz, porque todos não se seguem uma linha, dentro da disciplina não coloca algumas questões, alguns textos para reflexão.

Pesquisadora – Que esteja mais entre as disciplinas, de forma mais contrabalançada?

Cláudia – Isso mesmo. Eu acho.

Pesquisadora – Não uma ênfase numa disciplina, que chama a atenção dos alunos.

Cláudia – Como eles dizem “Mas porque que só a Álika fala?” A professora Álika porque ela tem o conhecimento, ela fez o mestrado dela nessa área, então ela se sente mais segura.

A diretora Cláudia tem como objetivo cobrar dos educadores que os pressupostos da Lei estejam contemplados nos planejamentos e nas práticas dos professores.

Para a assessora de direção Rosana, os gestores tem que proporcionar condições, mas não podem impor a implementação da Lei, porém reconhece que ela tem que ser cumprida “[...] só que a direção não pode ficar obrigando o professor a trabalhar, não temos acesso em sala de aula para ver se o professor está realmente trabalhando ou não”.

As trocas entre os professores e equipe pedagógica sobre esta questão restringem-se à interação com supervisora Irene e as professoras Álika e Marta de maneira informal. Da equipe pedagógica, apenas a supervisora Irene se envolve com o projeto étnico-racial, as orientadoras não participam. De maneira geral, o tema é visto com muita resistência pelos professores o que se torna o maior entrave para a implementação da Lei.

A implementação da Lei, na escola, ainda é vista como um projeto de alguns educadores e não como um projeto de educação da escola. A fala da professora Júlia revela esta concepção dos educadores:

Muita gente critica “Lá vem ela com essa história de novo de afrodescendente”. Então, ainda existe preconceito, as pessoas olham e dizem, e vêm apenas alguém que é afrodescendente, querendo fazer valer a história da afrodescendência, e não tudo aquilo o que representa (Júlia, professora).

Para a professora Luiza, essa idéia já foi mais forte mas, tem se dissipado e os educadores começam a perceber que, independente da iniciativa das duas educadoras, este é sim um projeto da escola, em função de que há a determinação de Lei. Porém, enfatiza que mesmo assim, muitos não valorizam.

Segundo a professora Maria, a Lei enfrenta resistência dos educadores pela falta de conhecimentos sobre o tema, o que faz com que os mesmos se sintam despreparados, assim como a falta do reconhecimento da sua importância. Ainda, considera que o preconceito do educador também influencia sobre a construção e as opções da sua prática:

Pela questão da resistência, desconhecimento e falta de reconhecimento que tem que aprender, então eles se sentem despreparados neste sentido. E talvez ainda esteja lá dentro dele algum resquício de discriminação, que ele não conseguiu desconstruir (Maria, professora).

Para a professora Álika “Foi o que coloquei, uma dificuldade muito grande, está ainda extra-curricular, são ações pessoais, de alguns professores que se comprometem, há uma resistência muito grande” (Álika, professora).

Os professores também levam tempo para quebrar as resistências, eles precisam de tempo para assimilar novos conceitos e, muitas vezes, não se sentem bem seguros e, com apenas uma formação, colocar outra perspectiva em sua prática pedagógica, sabendo que serão questionados pelos colegas, por ser um tema que não está totalmente legitimado na escola. Falamos que cada aluno tem um ritmo, mas cada professor também tem um ritmo. Uns levam mais tempo para assimilar uma nova idéia porque, também, entra em atrito com suas concepções de educação, de ensino, de aprendizagem, seus preconceitos, sua educação familiar, suas experiências pessoais, seu estilo mais ou menos

conservador, identificação com a causa negra ou não, todas essas questões influenciam no modo em como ele vê a Lei, e em como ele tenta ou não implementá-la.

Esta Lei, em especial, mexe com questões muito pessoais da constituição do professor como profissional e como indivíduo. É uma pessoa que convive com o racismo, como? Consegue identificar o racismo na sociedade? Ele/a é crítico/a? Ou legitima-o? Onde ele(a) aprendeu, na família, na escola, na sociedade? Ele(a) é branco(a) ou negro(a), ou de outra etnia? Conviveu com pessoas diversas etnicamente? Estes são elementos que influenciam em como o professor vê a Lei, com mais ou menos resistência, como pudemos verificar nos itens que abordavam estes questionamentos.

Nas entrevistas, as professoras que se consideravam negras foram as primeiras que se interessaram pela Lei e sua implementação. Depois as pessoas que, embora não se auto-declassem negras, tiveram experiências pessoais com pessoas negras, ou revelaram gostar da cultura negra. Nesta escola a implementação da Lei ficou muito ligada às questões pessoais dos professores e não à legitimidade da mesma. Para os educadores que o tema não tocou sua subjetividade de maneira positiva, não houve mobilização para as ações, e inclusive, questionaram sua existência e apresentaram resistências múltiplas.

O depoimento da professora Álika ilustra essa tese, quando ela cita as pessoas que se interessam e as que não se mobilizaram na implementação da Lei, tendo em vista que foram exploradas a forma como cada uma delas vê esta questão na sociedade:

Até eu tenho interesse de saber, a pessoa sabe que a gente trabalha, eu trouxe textos para Cristina, do Eduardo Telles, para trabalhar nos terceiros anos agora no mês de novembro, que é uma pessoa que eu sei que tem interesse no tema, que trabalha com o tema. Então as coisas que eu pego na universidade, trago para as pessoas que eu vejo que estão abertas para a leitura, para o novo, então, se quiser fazer uma cópia, tudo bem. Estou estudando literatura africana com a Simone e o que eu pego de textos, entrego para Marta, “Marta se você quiser fazer uma cópia”, “esse aqui eu tirei duplo”. Eu passo as coisas por que eu sei que há pessoas que têm interesse. Então para Luciane, quando falei que tinha uma visão muito interessante da questão da história a partir dos

filmes, que eu trouxe para ela, mas ela não se interessou. Então, a gente ficar insistindo, se a pessoa mostra receptividade para o novo, vou trazendo mais coisas. A Maria se interessou, já pegou e fez cópia. E essa é a diferença, aí a gente vai compondo as coisas, vai trocando (Álika, professora).

A professora Júlia salientou que, além dos professores, alguns alunos apresentam resistência à implementação da Lei. A professora Maria se lembra de um momento em que os alunos se mostraram bem contrariados em trabalhar o tema:

Quando nós começamos a trabalhar principalmente a Álika e a Marta, sobre o africano e essas questões, os alunos não aceitaram. Os alunos falaram “Não professora, ficar só falando da África, de escravidão, não quero mais saber, chega”. Eles resistiam muito. Tinha até colegas que começaram e eu ouvia bastidores, “Agora é só isso que dá, só em cima disso, os alunos já estão por aqui, é um exagero, não sei mais o quê...” Criticando bastante assim, mas isso para a Álika não afetou, pois ela continuou fazendo o trabalho. [...] Consideraram que era um assunto que poderia ser trabalhado, mas não tanto quanto estava sendo. Ela fez todo um projeto em cima disso. Ela em inglês, eu em história, então o aluno ficou saturado com isso e a crítica era isso que não deveria ser tanto (Maria, professora).

A professora Álika também relata a experiência de resistência dos alunos e dos professores, à qual a professora Maria se refere:

É uma resistência grande e eu acho que isso repercute nos alunos, porque são dois professores a falarem das relações raciais na escola. Tu vai ter alunos habituados ou não a ouvir essas discussões, e se posicionarem de uma maneira ou de outra, se é só um professor, a resistência vai ser maior, se é um grupo de professores o assunto se torna uma coisa normal de ser discutida. Eu no ano passado tive um problema seríssimo com os segundos anos, a gente se propôs a fazer um trabalho interdisciplinar: História, Português, Inglês e Arte. Fizemos esse trabalho pegando esses assuntos, e

eles estavam trabalhando mais ou menos a questão de abolição em História, então eu tentei pegar abolição, pelo *timeline*, uma linha de tempo da abolição na Inglaterra e nos Estados Unidos. [...] mas teve turma que eu não pude continuar o trabalho. Peguei o tema escravidão e comecei trabalhando, para não dizer que já estava trabalhando escravidão, que isso é uma coisa que traz resistência, ah porque a gente está só falando dos negros, porque eu acho que é uma coisa que o aluno negro tem que saber, tem que falar sobre isso e ver como isso aconteceu, e quais os problemas que isso gerou, ter essa visão. Mas para evitar isso eu comecei escravidão, trazendo como era escravidão no Egito, na África, peguei na internet em inglês, textos que falavam sobre escravidão [...]. Mas teve turma com uma resistência tão grande, que foram para orientação que reclamaram um montão, que eu estava falando só de negros, não tem porque, e eu tive que... Eu disse “não, então tudo bem, se acha que a gente está trabalhando demais nessas turmas então a gente vai [...]”, preferi não entrar em atrito com a turma porque mais tarde quando a gente volta no assunto é outro problema. Tiveram duas turmas das que eu trabalhava que eram seis ou oito e em duas turmas eu não consegui tocar o assunto [...] Aí eu colocando isso no Ensino Médio, no terceiro ano, que nós íamos trabalhar isso, deu uma polêmica incrível, “Ah mais porque que tem que trabalhar isso, não acha que falando disso, está incitando o racismo e desvalorizando o negro?” (Álika, professora).

Naquele momento, foram muitas as críticas em relação à atuação das professoras que trabalhavam com o tema em sala de aula considerado, por alguns professores e alguns alunos, como um exagero na abordagem do tema em questão.

“Ah professora, eu não quero mais ficar naquela sala.” “Mas por quê?” “Porque a professora, fulana só fala de negro, de negro, de negro, eu não quero mais estudar isso, porque ela mesma discrimina?” [...] Algumas reclamações que a gente tinha, aos poucos nós começamos a

trabalhar essa questão, porque a professora não fala, não falou, “Ah o professor de história não fala, não é para o professor de história falar? Porque o professor de inglês vai falar?” Não, mas é porque ela pode, porque tem o entendimento, essas coisas assim (Cláudia, diretora).

Eu acho a Álika uma pessoa excelente, gosto dela de verdade, ela sabe disso. Aí tinha um aluno conversando, “Ah eu acho a Álika chata”, “cara valorize a Álika, que ela tem um conhecimento extremo, só vai conseguir ver quando sair daqui, quando estiver lá”, “ah, mas ela só fala de negro, só fala de negro, eu não aguento mais” Alunos brancos que comentaram. [...] Mas de alunos negros também, “só quer falar de negro”. Eu falei, “pois é ela trabalha com vocês para conscientizá-los, vocês não valorizam”. Olha que para mim, ela é excelente, ela e a Marta. A Maria também, mais a Maria entrou de licença. Faz um trabalho excelente em cima disso (Terezinha, professora).

É difícil avaliar até que ponto houve um “exagero”, em certo momento, ao abordar o tema, ou talvez, se o tema fosse outro, essa avaliação tanto de professores quanto de alunos não tivesse ocorrido, demonstrando mais uma vez a resistência em trabalhá-lo, o desconforto que esta discussão gera, ou a falta de formação denuncia.

A implementação da Lei se faz no ambiente institucional da escola, onde há disputa de poder para legitimar certas interpretações de mundo que o conhecimento escolar oportuniza, inclusive com as expectativas de professores e alunos em relação à execução de um currículo já legitimado. Assim, percebemos que as professoras que trabalharam com o tema vivenciaram, em maior ou menor grau, este tensionamento. Mesmo que esteja contemplado no PPP da escola, este é um documento que não está “presente” para todos na escola, assim como o seu conteúdo não é aceito por todos na sua integralidade.

A professora Cristina considera que o tema gera sempre uma resistência, mas afirma que, a partir do momento que começa a trabalhar com dados e teorias científicas sobre o assunto, essa resistência tende a diminuir, na medida em que os alunos começam a compreender a necessidade do trabalho com este conteúdo e sua discussão.

Cristina – Tem uma coisa que eu acho muito importante, que eu gosto sempre de falar para os meus alunos, é para eles olharem as turmas, e aí

eu pergunto “Quantos vocês vêem aqui?” Que são poucos. “Quantos habitantes tem no Brasil negros, na estatística e quantos são brancos?” “Ah, mais da metade da população brasileira é negra” “Olhe na sua sala de aula, veja se essa estatística corresponde ao índice de presença”, “Não, tem dois, tem três”, “E se você for em outra sala de aula, quantos tem?” Aí eles começam a perceber, tem alguma coisa estranha aí, no Brasil inteiro, que não está na sala de aula. Outra coisa que gosto de lembrar, é quando você vai trabalhar com eles, “Sabem quantos anos nós temos?”, “Se você fosse comparar o Brasil com uma pessoa, quantos anos você acha que a gente teria?” “Tem quinhentos anos”, “Se sabe durante quanto tempo houve escravidão no Brasil desses quinhentos anos?”, “Trezentos e cinquenta.” “Hã, hã, hã, é mais da metade.” *Então eles começam assim, a perceber. Costumo geralmente fazer isso em sala de aula, o aluno ele tem uma recusa em tratar [...] Há uma negação em trabalhar isso, porque existe, de fato. Porque não adianta você falar, tem que mostrar de fato, senão você não consegue. [...] Por exemplo, fizemos um trabalho com os alunos sobre as regiões do Brasil, que começaram a comparar entre o negro e o branco, quantos estão na escola, quantos terminaram o Ensino Fundamental, quantos chegaram ao Ensino Superior, qual o percentual de moradia. E eles começaram a perceber que os números dizem outra coisa. Uma coisa é aquilo que eu penso e outra coisa é aquilo que a realidade diz.*

Pesquisadora – E nesse trabalho, tu notas um movimento de mudança dos alunos?

Cristina – *Nossa, de todos os alunos. É difícil às vezes você perceber, “Poxa professora, eu não sabia disso, eu nunca tinha parado para pensar nisso”.* Tem aquela história de cotas, tá dizendo que o negro é burro, porque eles sempre têm uma tendência de fiscalizar (grifos nossos).

Esse trabalho parece realizar um “choque de realidade” nos alunos, solicitando que eles façam pesquisas sobre as estatísticas da situação do negro no Brasil e analisando os resultados encontrados,

como afirmou a professora: “Uma coisa é aquilo que eu penso e outra coisa é aquilo que a realidade diz”. Esse tipo de trabalho faz com que a compreensão do ciclo vicioso no qual se produz e reproduz o racismo na sociedade seja reinterpretado através do conhecimento, neste caso, através da instituição escolar, com a tomada de consciência.

Percebe-se, então que, dependendo da disciplina em questão, há mais ou menos dificuldade em trabalhar o tema, mais ou menos aceitação da comunidade escolar. Há disciplinas que são favorecidas na discussão do tema, já que permitem uma maior interlocução com os dados resguardando-as de um maior tensionamento, ficando outras disciplinas, como a de Inglês, mais vulneráveis ao tentar romper com uma tradição escolar, agravadas por não encontrar respaldo pedagógico curricular. Sendo assim, conclui-se que o conteúdo de algumas disciplinas imprimem condições mais ou menos facilitadoras de trabalho com os conteúdos e objetivos da Lei.

Mesmo com todos os entraves a maioria das professoras entrevistadas reconhece que houve mudanças significativas, tanto por parte dos educadores quanto de alunos. Apenas duas professoras foram enfáticas ao afirmar que não veem mudanças na escola. E todas salientam que o processo de implementação da Lei ainda não está sedimentado e precisa de continuidade.

A diretora tem receio que, com a saída da professora Álika em 2010, a implementação seja prejudicada porém, salienta que tem outras educadoras na escola para dar continuidade ao processo, professora Maria, Marta, e há expectativas que outras(os) se agreguem, como a professora Luciane, etc. A professora Terezinha manifestou a mesma preocupação:

E aí a Marta se desmobilizou, era muito levada pela Álika. A Marta está cansada também. Eu te falei é uma série de coisas. [...] Não sei não, sem a Álika, a coisa que já era pouco, vai ficar bem menos. Vamos ver. Vamos esperar para ver o desenrolar. É assim, é uma coisa que exige trabalho, horas extras, e ninguém quer. Se a gente ganhasse muito bem, eu pagaria empregada e ficaria aqui trabalhando em qualquer projeto. Tem projetos que você pode fazer que são maravilhosos e eu não participo por quê? (Terezinha, professora).

**O currículo** não ensina somente conteúdos, mas também ensina o disciplinamento de mentes e corpos. A inclusão da temática no currículo



da escola ainda não é um trabalho amplamente sistematizado, ainda não faz parte de fato do currículo oficial, embora conste no PPP e em alguns planejamentos.

Para ser tornar curricular tem que ter um comprometimento, da Secretaria de Educação, Gerência de Educação e Escola. Se não houver isso, não tem como “as andorinhas da escola”, fazerem o verão, não tem como, não existe uma cobrança real. A partir dos movimentos, o que seria interessante, para os movimentos intervirem, é nesse sentido. De que forma, os movimentos podiam estar atuando nesse sentido, de tentar cobrar da Secretaria, de que forma está sendo aplicado. Porque a Secretaria teria que fazer um levantamento, e não dizer assim, perguntar assim “O que a escola está fazendo?”, a escola manda um relatório, e a escola pode dizer qualquer coisa. Então, alguém da Secretaria teria que vir na escola, e fazer essa intervenção que estás fazendo no caso. Então eu vou olhar no PPP da escola, no planejamento do professor, vou conversar com alguns alunos e vamos cruzar esses dados. Aí a coisa vai funcionar, porque enquanto estiver assim aberto, faça-se, não vai acontecer (Álika, professora).

Para a diretora Cláudia há diferentes concepções de trabalho com o currículo na escola. Essa dissonância cria impasses para o desenvolvimento do mesmo, demonstrando que o campo do currículo é um campo de disputa e que está presente na escola, inclusive nas disciplinas ministradas por mais de um professor.

As três disciplinas investigadas tentam realizar incorporar a Lei no seu currículo. A professora Júlia de Arte trabalhou com o artista Rubem Valentim em 2009 e este foi tema de uma questão na prova do ENEM no mesmo ano. Assim, a professora avalia que a disciplina está sendo mais prestigiada, no momento em que também está contemplada num exame nacional da importância do ENEM. Além da valorização da própria disciplina, há a valorização e visibilidade da cultura afrobrasileira. Essas mudanças quebram paradigmas, concepções do que é importante ou não para ser estudado, critério muito utilizado, principalmente, pelas escolas de ensino médio que visam o ingresso no ensino superior. Segundo Júlia “É um conteúdo muito rico. E eu acho

que ele está começando a ser abordado com mais frequência. E o ENEM foi um exemplo disso, foi bem legal”.

Na disciplina de história os conteúdos estão elencados no planejamento, a professora Maria afirmou que tenta cumpri-los. Como a professora Luciane optou por não participar da pesquisa, não podemos afirmar se ela trabalhou ou não com os conteúdos. O que conseguimos resgatar de alguns depoimentos foi que a professora aborda algumas questões pontuais. A professora Maria afirma que o último livro didático em uso foi escolhido por ser o que mais contemplava o conteúdo de história africana e afrobrasileira, muito embora não fosse considerado um livro de excelente qualidade.

Na disciplina de Língua Portuguesa, no trabalho com a literatura, tanto a professora Marta, quanto a professora Laila citaram principalmente os escritores Machado de Assis no modernismo, Cruz e Sousa no simbolismo e Lima Barreto no pós-modernismo. Na literatura catarinense, a professora Marta disse ter dificuldades, em função do tempo, de abordar este tema no currículo, conseqüentemente, outros autores negros catarinenses não são abordados.

As duas professoras afirmam contextualizar os autores e suas obras para, então, trabalhar com a literatura. A professora Laila afirma que:

Eu sou bem enfática em dizer, não é por ele ser negro, não é preconceito da minha parte, não vou desviar o foco da minha aula, preciso ensinar as características da poesia dele, ensinar o que ele representou na literatura catarinense. Eu não vou ficar só batendo na mesma tecla, que ele era negro, perseguido, [...] Não há como trabalhar a literatura sem trabalhar o contexto histórico. Sem saber o que o artista estava passando, porque a arte vai ser um reflexo do que o artista está sentindo. Então, lógico que isto vem à tona. Mas eu não vou ficar só naquilo, óbvio. Ele era negro, ele passava por isso. Eu até vou ser franca contigo, não queria entrar neste mérito da questão, mas a gente vê alguns alunos dizendo, poxa, a professora só fala disso. E às vezes o foco da aula, eu tenho muito centralizado, não vou desviar o foco (Laila, professora).

A professora Laila exemplifica abordando a obra do escritor Lima Barreto e justifica sua metodologia de trabalho:

O Lima Barreto ficou órfão aos seis anos, era negro, o pai doente mental, alcoólatra, a mãe doente mental, quando eu vou apresentar a obra do Lima Barreto, os alunos tem que ter todo este contexto, nós temos que olhar com outros olhos [...] Ele vai internado várias vezes. Vê-se dentro da obra a pressão, poxa, “vou ser doutor, ter o respeito da sociedade que a cor me tira”. Você vê o próprio preconceito nele, mas não por culpa dele. O preconceito está nele, mas não por culpa dele, você era negro, é menor, em todos os aspectos, menos do que o branco, e ele realmente se achava, que tinha que ter aquele manto de doutor por cima dele, ele vai ganhar, não lembro qual foi a obra que ele diz isso, eu leio este texto com os alunos, e que ele diz, puxa, “a cor me tirou tudo isso quando eu nasci e agora se eu estudasse, se realmente eu for alguém, se eu tiver um diploma, aí os outros vão me olhar na rua, vão me cumprimentar”, então ele achava que precisava desse título, precisava ser alguém e estar à altura dos outros. Não estava na mente dele que ele já estava à altura dos outros, que ele era alguém, que ele não precisava dos títulos, que a cor não o diminuía. Isso é debatido com o aluno, depois eu vou para a obra, “O triste fim de Policarpo Quaresma” a importância que teve para o pré-modernismo, mas não fico o tempo todo nisso. [...] Senão o aluno nem vai entender. Se eu não der o embasamento o aluno nem vai entender, o porquê da obra, porque ele agia assim, toda aquela dor presente nos livros, então sim, contextualizo, como faria com qualquer outro autor (Laila, professora).

Segundo a professora, ela discute o tema e considera satisfatório o que faz, porém tem dificuldade de trabalhar com projetos. Em sala de aula trabalha de forma mais “tradicional”, diferente da professora Marta, mesmo assim, julga que seu trabalho também é significativo.

A professora Terezinha, de Sociologia, afirma que trabalha com o conceito de cultura nas segundas e terceiras séries de forma expositiva, depois, propõe aos alunos o trabalho com pesquisa sobre as diversas culturas e entre elas, a cultura negra.

Essa professora recorda que uma vez a professora Álika estava trabalhando com os líderes negros e solicitou aos colegas que trabalhassem com os ícones de cada disciplina no currículo. Mas a reação de um dos professores lhe causou estranhamento pelo descaso com que tratou a questão:

A Álika fez no ano passado um trabalho muito legal sobre os grandes líderes negros e aí teve um colega debochando, “Ah não tem nada, o que eu posso fazer, não tem nada” [...] Até ela pediu “por favor, vocês dentro de suas áreas procurem um líder”, “procurei, procurei não encontrei ninguém, não existe”. O jeito como a pessoa falou é que me deixou, poxa um professor, falar assim? (Terezinha, professora).

Alguns professores reclamam que não conseguem dar conta de todos os conteúdos elencados nos programas e ainda trabalhar com a temática dessa Lei que consideram como uma perda de tempo. Porém, muitas vezes, o tema já se encontra elencado no programa, mas precisa que o conteúdo do programa seja abordado numa outra perspectiva de conhecimento, como “O descobrimento do Brasil”, o processo de escravização de índios e negros, os autores negros célebres na literatura que tem que ser vistos em sua negritude como uma forma de valorização e contribuição desta etnia.

Em muitos momentos, basta apenas uma mudança de perspectiva sobre a abordagem de um mesmo assunto. Ao trabalhar livros de literatura, com personagens negros, com ilustrações de pessoas negras, ou literatura africana, os mesmos objetivos do programa podem ser desenvolvidos e ainda outros podem ser agregados no mesmo trabalho, com o cumprimento da lei, a representação e visibilidade da etnia negra, etc. A utilização desta literatura não é somente uma mudança pedagógica, mas uma opção política pela inclusão de etnias até então ausentes nos currículos escolares.

Outra questão é de que o professor, ao trabalhar o conteúdo na temática, não vai necessariamente levantar a discussão do racismo, pois a abordagem do conteúdo sobre africanidades, por si só, contribui para a desmistificação, para a desconstrução do preconceito. Valorizar artistas negros que expressem outra estética diferente da européia faz com que os alunos possam aprender a ver com outros olhos, outras expressões de arte e formas de olhar o mundo através dessa forma de expressão.

Assim, o professor e o aluno podem ou não debater sobre o racismo, ter essa opção, caso o tema apareça na discussão.

Podemos citar, como possibilidade de abordagem, a Copa do Mundo realizada pela primeira vez na África. Tema atual que nos dá a possibilidade de conhecer um continente, muitas vezes confundido como país e ver que há países nesse continente, que têm cidades, que há desenvolvimento, que há, ali, culturas diversas e, não apenas animais em savanas ou na selva como por diversas vezes nos trazem os documentários televisivos. Que há, também, muita desigualdade e problemas sociais, realidades parecidas com as que temos no Brasil. Poder registrar também, as homenagens para seu ícone maior na luta contra o *apartheid*, Nelson Mandela. Dessa forma, constituir uma nova possibilidade de construção de conceitos mais positivos em relação à etnia e raça, outros valores de humanidade.

Entre as disciplinas que se envolveram com o projeto de inclusão étnico-racial e com a inclusão de conteúdos no planejamento e na prática pedagógica, as mais citadas foram: Língua Inglesa (professora Álika); Língua Portuguesa (professora Marta); História (professora Maria); Arte (ênfase na professora Júlia); Filosofia (professora Cristina); Sociologia (professora Rosana quando atuava em classe, e no momento, com a professora Terezinha). A professora Luciane em História também foi citada por duas professoras. A supervisora Irene também foi citada pelo seu envolvimento com o projeto.

Entre as atividades realizadas foi citada unanimemente a Semana da Consciência Negra<sup>61</sup> que acontece todos os anos, como um momento privilegiado em que a escola dedica inúmeros esforços em prol do tema.

Em relação aos **materiais didático-pedagógicos e paradidáticos** sobre a temática, os professores ressaltam que não receberam e não lhes foi apresentado nenhum material, livros, revistas, etc. Para a professora Álika: “Que nos foi apresentado, nada [...] eu não sei o que tem [...]” A falta de material pedagógico, livros de literatura ou para a formação de professores, filmes, documentários, acaba sendo mais um dos entraves para a viabilidade do processo na escola. Os materiais utilizados são das próprias professoras que socializam entre si, alguns adquiridos por solicitação direta ao MEC ou adquiridos com os próprios recursos dos professores.

Na escola nós não tínhamos acesso. Material que eu consegui, não foi material que chegou da

---

<sup>61</sup> A Semana da Consciência Negra será tratada num subitem específico.

GEREI<sup>62</sup> para escola, ou chegou da Secretaria de Educação para escola. Eu mandei e-mail para o MEC, e eu tenho os livros que o MEC me enviou, porque eu fiz solicitação. [...] Por iniciativa minha. A gente começou a receber esse material e começou a participar dos encontros que havia, e a trazer os materiais para sala de aula (Álika, professora).

A supervisora Irene lembra que a professora Álika havia solicitado um material para ser adquirido, mas que não foi viabilizado. A diretora Cláudia e a assessora de direção Rosana ressaltam em seus depoimentos que não há recurso disponível na escola para adquirir materiais, livros, etc.

Cláudia e Rosana colocam que receberam alguns livros que estão na biblioteca da escola quando da execução do Projeto Odara enviados pela Secretaria de Educação<sup>63</sup>. Rosana lembra que os participantes do projeto receberam quatro livros cada um, conforme o previsto.

Sobre os DVDs elencados durante a pesquisa (em anexo), a diretora sabia da existência dos mesmos, mas não havia percebido que tinham vários sobre o assunto. Na entrevista da professora Álika, ela se pergunta se a escola recebeu estes DVDs que, posteriormente, a pesquisadora localizou na biblioteca da escola:

Álika – O que tem na escola eu desconheço. O material que nós vamos mostrar para o professor, tem na escola, mas trouxe o meu de casa para trabalharmos. Sei que tem na escola, porque em uma das reuniões do grupo foi dito que para cada escola foi entregue este livro, que é o livro das ações desde a educação infantil até as licenciaturas, então esse eu sei que existe que foi entregue para trabalhar isso.

Pesquisadora – Que você tenha manipulado materiais, livros aqui na escola...

Álika – Não, não.

Pesquisadora – Nunca pegasse num livro ou algum material?

Álika – Nada, nada. Todo o material é pesquisa minha e coisas que eu trago para os colegas também trabalharem. Eu perguntei para direção,

---

<sup>62</sup> Gerência de Educação da Grande Florianópolis.

<sup>63</sup> Os livros estão listados junto ao levantamento da biblioteca, em anexo.

até quando teve aquela distribuição, até fiquei encantada, até hoje eu não soube se chegou para nós ou não, tinha até DVD, tinha tudo eu não sei se veio só para escola de ensino fundamental, não sei, eu nunca sei se chegou alguma coisa.

Pesquisadora – Não fosse informada?

Álika – Não.

A diretora elenca, como recurso, o laboratório com acesso à internet, disponível para fazer pesquisa sobre o tema e os trabalhos produzidos que foram exibidos no multimídia.

A professora Júlia de Artes também considera que, na escola, tem poucos materiais para o desenvolvimento do seu trabalho e utiliza materiais próprios e, ressalta que, com a internet, ficou muito mais fácil ter acesso aos materiais da área. A professora Luiza coloca que não possui em seu acervo pessoal esses materiais, o que dificulta a prática pedagógica da professora.

Na disciplina de Arte não há livro didático e esta ausência foi ressaltada pela professora Luiza como sendo uma lacuna e uma dificuldade para a sua prática profissional. O livro didático, se for produzido de acordo com as novas diretrizes propostas para a educação básica, poderia servir de apoio à prática pedagógica inclusive neste tema.

Para a professora Maria, da disciplina de História, o livro didático é o único material disponível para trabalhar as questões colocadas na Lei nº 10.639/03, um dos critérios usados pelas professoras Maria e Luciane para a escolha do mesmo. Conseguiram, inclusive, viabilizar, através da editora, uma palestra com a autora do livro que teve como foco desmistificar a África como um continente apenas tribal e sem nenhum desenvolvimento.

Encontrei muita dificuldade para achar um livro com esse conteúdo. Tanto que o livro que nós adotamos esse ano, não é um livro tão bom para nós trabalharmos os outros conteúdos, mas nós o adotamos porque esse conteúdo está contemplado. É o autor que trouxe mais, contemplou mais esse assunto [...] eu falei com a Luciane, ela resistiu um pouquinho. Os outros livros eram bem melhores para estar trabalhando os outros assuntos, mas ela acabou entendendo. Inclusive nós conseguimos trazer a autora do livro aqui. [...]

a editora trouxe. Ela fez uma palestra com os alunos, trouxe uns vídeos interessantes. Ela colocou esse vídeo com várias fotos de lugares, “Essa cidade vocês acham que é aonde?”, “Uma cidade de onde? Do Brasil, vão anotando”. Depois ela mostrou essa aqui fica na África, entendeu, é de lá, e ia explicando... E uma foto que você jurava que era Nova York, França, mas era de lá (Maria, professora).

O convite para a palestra foi aberto para todos os alunos do ensino médio e para os professores. Embora o *quorum* não fosse o esperado, a professora Maria avalia que foi muito produtiva. As professoras Maria e Luciane tiveram a oportunidade de dialogar com a autora, dizer-lhe o motivo da escolha deste livro e fizeram sugestões. A autora afirmou que está revisando e ampliando a obra para a próxima edição. A professora Maria ressaltou, também, que considera um bom recurso, o livro didático para a sua prática em sala de aula e que para a próxima escolha, então no ano de 2010, iria procurar um livro que contemplasse a temática, mas que também fosse satisfatório em relação aos demais conteúdos.

O livro didático, quando traz uma visão crítica, acaba contribuindo como um material pedagógico importante na escola, e constitui, às vezes, o único auxílio que a escola disponibiliza ao professor. Mas, devemos ter um olhar crítico e atento, pois por muito tempo, ele também foi um instrumento de veiculação de preconceitos de gênero, etnia e classe. Para Louro (2008):

Os livros didáticos e paradidáticos têm sido objeto de várias investigações que neles examinam as representações dos gêneros, dos grupos étnicos, das classes sociais [...] As pesquisas identificam ainda, nesses livros, profissões ou tarefas “características” de brancos/as e as de negros/as ou índios; usualmente recorrem à representação hegemônica das etnias e, frequentemente, acentuam as divisões regionais do país (LOURO, 2008, p. 70).

Em relação à disciplina de Língua Portuguesa as professoras ressaltaram que são oferecidos o livro didático e os de literatura<sup>64</sup>

---

<sup>64</sup> Os livros estão elencados no levantamento sobre os materiais disponíveis na biblioteca da escola, em anexo.



disponíveis na biblioteca. A professora Marta acrescenta que recebeu material sobre a vida de Machado de Assis, quando dos cem anos de sua morte. A professora Marta faz pesquisa com os alunos na internet, mas a professora Laila, não. Esta justifica que não utiliza a internet por falta de habilidade de trabalhar com os alunos na sala de informática, mas que considera que é um recurso rico. Segundo a professora Laila, “ainda não me sinto preparada, à vontade, gosto de fazer um bom trabalho, com comprometimento, vislumbrar um resultado positivo. Então, como eu ainda não consigo vislumbrar, por enquanto não vou”. Nenhum outro material foi elencado.

A professora Cristina, de Filosofia, trabalha o tema com materiais próprios, com pesquisas na sala de informática e com filmes locados para promover a discussão entre os alunos:

[...] Na sala de informática, com pesquisas. Aproveito autores que abordam o tema, com filmes brasileiros, há uma produção interessante. O racismo é mundial, está em todos os lugares, com aspectos diferentes, uma coisa é o racismo no Brasil, outra coisa é nos Estados Unidos e outro é o que existe na África, na Europa. No Brasil temos mais filmes de curta metragem. Passei um filme para eles que não fala sobre racismo, mas faço pontes, “Anjos do Sol”. Nesse ano trabalhei com dois filmes brasileiros e foi bem legal. É interessante que às vezes não é só para se mostrar sobre o racismo, discriminação racial, você pode trabalhar a questão do preconceito, classes sociais. Não fica “de novo professora”, trabalhei “Anjos do sol”, um filme que trata sobre prostituição infantil no nordeste. [...] dá a noção de que a gente vive num pedaço do Brasil, numa redoma de vidro, tem violência, tem tudo, mas mesmo assim, temos uma qualidade de vida muito diferente das outras partes do Brasil. E outro filme que aproveitei bastante, brasileiro, “Era uma vez”. Trata das relações raciais, um menino que morava na favela do Rio de Janeiro, montou um grupo de teatro “Nós do morro”... E ele resolveu retratar a realidade da favela, então também é uma coisa que eu cuido de falar para eles “Olha a cor de quem mora na favela”. [...] abordei de formas distintas, cada um fazendo uma atividade diferente (Cristina, professora).

A professora Cristina avalia que é um excelente recurso didático trabalhar com filmes, por retratar o tema de maneira realista e compreensível aos alunos. Ressalta que, mesmo quando o tema não é especificamente sobre as relações raciais, ela busca contextualizar, mostrar os entrelaçamentos, mas também trabalha com filmes específicos sobre o tema. Não há livro didático desta disciplina.

A professora de Sociologia coloca que recebia alguns materiais da professora Álika “Ela trazia textos, democracia racial do Roberto da Matta, antropólogo, a Álika sempre muito envolvida com isso”. Mas que desconhece se na escola tem algum material sobre o tema. Esta disciplina também não é contemplada com o livro didático.

Segundo as DCNs para a educação das relações étnico-raciais, é fundamental que sejam editados e fornecidos livros para as escolas, além de reformular os livros didáticos que, durante muito tempo, reproduziram estereótipos e agora podem contribuir para a inclusão da diversidade e pluralidade cultural no currículo escolar.

Edição de livros e de materiais didáticos, para diferentes níveis e modalidades de ensino, que atendam ao disposto neste parecer, em cumprimento ao disposto no Art. 26A da LDB, e, para tanto, abordem a pluralidade cultural e a diversidade étnico-racial da nação brasileira, corrijam distorções e equívocos em obras já publicadas sobre a história, a cultura, a identidade dos afrodescendentes, sob o incentivo e supervisão dos programas de difusão de livros educacionais do MEC – Programa Nacional do Livro Didático e Programa Nacional de Bibliotecas Escolares (PNBE) (CNE/CP 3/2004).

Nos depoimentos, com exceção de Língua Portuguesa e História, disciplinas que são contempladas com o livro didático, as demais disciplinas pesquisadas ficaram totalmente desprovidas de materiais fornecidos sobre o tema, e a alternativa encontrada pelas professoras são individuais (materiais próprios, pesquisa, locação de filmes) e as coletivas, quando da troca de alguns materiais e conhecimentos entre as professoras.

Na biblioteca, encontramos DVDs enviados pelo MEC, mas que não são do conhecimento das professoras. A professora Álika afirma que recebeu livros solicitados diretamente ao MEC. Do governo estadual, apenas alguns exemplares que chegaram quando da execução do Projeto Odara na escola. Foi divulgado na mídia, no ano de 2010,

que as escolas estaduais receberiam da Secretaria Estadual de Educação, a coleção “África está em nós”, com cinco exemplares e mais um manual para o professor. Sendo assim, percebe-se a insuficiência de materiais em relação ao tema na escola para subsidiar o trabalho das professoras.

Em relação à **formação inicial**, as educadoras são unânimes, não houve abordagem do tema durante a graduação. Assim, para a professora Álika, a Lei também veio preencher a lacuna na formação inicial, onde esse tema era ausente:

Acho incrível como as próprias universidades não trabalham o tema, agora que estão trabalhando, precisaram da lei... É incrível, como uma universidade, uma instituição formadora, precisa de uma lei, dentro da história para estudar um continente [...] Um continente que tem toda uma história de contribuição para o mundo, estão negando esta contribuição (Álika, professora).

A professora Júlia enfatiza que o currículo da graduação em Arte era voltado para a arte européia e que a própria arte brasileira era praticamente desconsiderada e a arte africana nunca foi citada. As professoras Luiza e Álika corroboram essa afirmação de não ter havido abordagem sobre o tema em sua formação inicial, de que ainda pouco tem se mudado na abordagem sobre a história afrobrasileira:

Não, no meu currículo na faculdade nada. Era arte européia sempre e a brasileira foi pouco abordada, estudamos a Semana de 22 e só, parece que a Semana de 22 foi a única coisa que o Brasil produziu. E aí no ano passado tivemos a exposição dos 100 anos da coleção artística de Assis Chateaubriand e se vê que o Brasil tem uma produção muito legal em arte. Mas no que se refere à arte africana ou arte brasileira, nada, nada, nada mesmo (Júlia, professora).

Não foi abordado nada em relação à cultura africana. [...] História da Arte, mas de um modo geral, a pré-história, como foi a arte na pré-história, Egito, Roma, Grécia, entendeu? A arte moderna, a contemporânea, mas que tenha abordado a cultura africana e afro-brasileira em si, não lembro. Claro que a gente vê em alguns movimentos artísticos, acaba vendo a cultura, mas

é muito superficial, a influência é muito superficial (Luiza, professora).

A história do Brasil é uma história que foi contada às avessas. E continua sendo, ninguém se preocupando com isso, ninguém está mudando essa situação. Sobre esse assunto a gente não aprendeu nada, era contada a história dos escravos, mas pelo depoimento que a gente tem, continuou se fazendo a mesma coisa. Isso prova que as instituições formadoras se abrem em outros temas, em termo de Brasil, não avançou quando se trata de história afro-brasileira (Álika, professora).

A professora Maria também relata não ter havido nenhuma abordagem em sua formação em História, mas contextualiza que estudou durante o período da ditadura e que este fato histórico pode ter contribuído para a ausência do tema.

A professora Marta salienta que embora tenha estudado Cruz e Sousa, Machado de Assis, não tinha consciência de que eram escritores negros, somente em 2005 ao concluir o Magister pela UNISUL<sup>65</sup>, obtendo o título de licenciatura plena, que ouviu falar do tema:

Eu fui ter essa noção agora aqui na UNISUL com a professora Shirlei, na graduação. [...] mas eu não conhecia a Lei ainda. Imagina, foi antes de 2005, eu não tinha entendido ainda, do trabalho que ela trouxe para nós, pesquisas que ela trouxe para nós [...] no início do século XXI, que antes nunca tinha visto imagine. Até 2000, eu nem conhecia nada sobre essa temática nunca tinha ouvido falar

(Marta, professora).

Para a professora Laila, a graduação pouco contribuiu para a sua prática pedagógica, pois considera que a formação estava mais voltada para a pesquisa do que para o ensino. Sobre a questão específica do tema desta pesquisa, enfatiza que o estudo da literatura era bastante reduzido, inclusive da literatura brasileira e a literatura africana, totalmente ausente.

A literatura a mesma coisa, eles não dão muito foco, eu tive uma professora muito boa, que dava a literatura portuguesa, Almeida Garrett, toda a

---

<sup>65</sup> Universidade do Sul de Santa Catarina.

literatura portuguesa da Europa, depois a literatura brasileira eles não abordam muito, a gente percebe, é totalmente incoerente. [...] a gente descobre que o autor era negro quando está dando aula para os alunos, na universidade não. Espero que tenha mudado, eu me formei em 97 (Laila, professora).

A professora Laila avalia as deficiências do curso e espera que esta realidade tenha mudado, que o mesmo tenha se aperfeiçoado. Assim como estamos constatando como prática na educação básica, nas licenciaturas também um ou outro professor inclui o estudo do tema na sua disciplina.

A professora Cristina coloca que, na sua formação em Filosofia, apenas a disciplina de bioética trabalhou com a questão na contemporaneidade.

A professora de bioética era muito sensível à questão da discriminação de maneira geral. Eu fiz duas disciplinas com ela, surgiu essa discussão [...] A gente estuda os clássicos, vê as diferenças que os homens gregos viam que eram diferentes deles, os escravos. Mas eram mais teorias, é uma coisa longe, o conceito da realidade, e ela tinha um trabalho mais voltado para o concreto, autores que se busca para uma visão diferente. [...] Então se criaram teorias para dizer que um é diferente do outro, porque de fato nós somos diferentes, houve toda uma construção de todas essas teorias, então nós como filósofos vamos beber dessas teorias para poder criticá-las. Dizer onde que estão as falhas, então, ela ia muito nessas questões. Colocar em contato com autores contemporâneos, isso que é importante também. Dizer olha o que está acontecendo [...] estudei bastante Peter Singer, trabalha muito essa questão, ele teve alguns problemas [...] É contemporâneo. Então isso também é uma questão que as pessoas que estão trabalhando, que está na tua geração, está acontecendo no seu tempo (Cristina, professora).

A ausência do tema nos currículos das licenciaturas é uma realidade em nível nacional e não apenas em uma ou outra universidade. Ele esteve totalmente ausente por muitos anos, pois o modelo de universidade e currículo foram baseados nos modelos europeus e

americanos. A inserção desses conteúdos é uma discussão nova e que ainda enfrenta resistências, mesmo com toda uma legislação respaldando a obrigatoriedade e a necessidade de sua inclusão.

As orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais para a formação inicial dos futuros educadores propõem uma transformação nos currículos, pois prevê:

Inclusão de discussão da questão racial como parte integrante da matriz curricular, tanto dos cursos de licenciatura para a Educação Infantil, os anos iniciais e finais da Educação Fundamental, Educação Média, Educação de Jovens e Adultos, como de processos de formação continuada de professores, inclusive de docentes do Ensino Superior (CNE/CP 3/2004, p. 23).

Há a necessidade de descolonizar os currículos, como bem coloca Nilma Lino Gomes (2008), reconhecer a influência e contribuição africana e afrobrasileira e demais etnias na nossa constituição. E reconhecer nossos escritores, artistas e nossa história ainda pouco prestigiada nos currículos das licenciaturas e, conseqüentemente, nos currículos da educação básica. O Brasil precisa entender o Brasil, pois estuda mais a Europa do que a si próprio. O Brasil precisa estudar e pesquisar mais de si e sobre os outros continentes que também fizeram parte da história deste país, entre eles o africano e a próprio continente americano.

Sobre a **formação continuada**, todos os educadores foram unânimes em reforçar a sua importância para a escola, mas enfatizam que ela está um tanto ausente, não apenas nesta temática, mas de uma forma geral. Das educadoras, a maioria relata não ter tido nenhuma abordagem da educação das relações étnico-raciais durante a formação inicial, o que torna a formação continuada ainda mais imprescindível para o trabalho com o tema, para apresentá-lo para muitas que, sequer, tiveram acesso a esta discussão, possibilitando a implementação da Lei. O que torna a questão ainda mais séria é que as professoras que se formaram mais recentemente também não tiveram o tema abordado em sua formação inicial, ou foi abordado superficialmente, pois ainda é um tema que não está presente nos currículos do ensino superior.

A professora Álika ressalta que a única formação continuada a qual tiveram acesso sobre a temática foi através do Grupo de Estudos Afrodescendentes da Gerência de Educação da Grande Florianópolis,

onde teve o primeiro contato com a Lei. Nele, participavam dois professores por escola: “Depois dependia de o diretor ceder, ou não, um espaço para estar discutindo as questões na escola, para que se pudesse divulgar, disseminar”. Segundo ela, nenhuma outra formação foi proporcionada. Destaca que as outras formações que obteve sobre o tema foram buscadas por iniciativa própria em outras instituições.

A formação de multiplicadores é eficiente, tanto que as professoras Álika e Marta conseguiram levar a mensagem e movimentar a escola, mas não é suficiente, é necessário formação para todos os professores, pois nem sempre os multiplicadores têm tempo ou conhecimento suficiente para repassar informações aos colegas. A estratégia dos multiplicadores é adotada por não haver recursos para a formação de todos, ou melhor, nenhum recurso para a formação, proporcionando capacitações precárias e que se tornam desinteressantes para os professores mais críticos e com algum conhecimento no tema, pois, muitas vezes, têm abordagens superficiais.

[...] Na escola nós promovemos, a escola em si não promoveu nada, nem a Gerência de Educação ou a Secretaria de Educação. Da Gerência só o grupo. Da Secretaria de Educação, nada. Na universidade, agora, depois que eu comecei a trabalhar com essas questões. [...] Então, nós nunca tivemos uma formação, exceto aquela dos professores que tiveram oportunidade, que eram só dois participantes por escola, tinha um número mínimo, e que é um espaço muito pequeno, se a gente pensa nas formações que os outros Estados tão tendo, pelo menos que temos conhecimento (Álika, professora).

Desse grupo, participou, como primeira representante da escola, Rosana, então professora de Sociologia, em 2005 e, posteriormente, as professoras Álika de Inglês e Marta de Língua Portuguesa a partir de 2006.

Trabalhou-se bastante, trouxe muitas pessoas, houve uma formação, mas era para ser uma formação continuada, porque a lei não era só naquele momento, ou se não fosse uma formação continuada, que fosse um acompanhamento para ver os desdobramentos dessa formação. Então nem uma coisa, nem outra, simplesmente se parou. Este ano não houve nenhuma, aquela

folhinha que a gente recebia todo o ano, não sabe se vai chegar ainda, para gente fazer a semana que sempre vinha com antecedência, não se falou em nada das questões étnico-raciais, pelo menos não chegou nada, que tudo que chega, eles passam para mim, se tem alguma coisa a direção sempre passa pra mim. Não chegou nada (Álika, professora).

Esta fala da professora Álika se refere aos encontros do grupo que se findaram em 2008, e das Comunicações Internas que não foram mais recebidas na escola.

A assessora de direção Rosana lembra ter participado de um curso sobre o tema oferecido pela Gerência de Educação em 2005, quando ainda atuava como professora de Sociologia, e a diretora, ter participado de uma palestra com o tema no Dia da Consciência Negra em 2009 oferecida pela Gerência de Educação. Ressalta que, nas reuniões ou formações para diretores, este tema não é abordado, mas participou das palestras promovidas pelas professoras envolvidas com o projeto na escola e com a professora Álika que atuava como multiplicadora.

Algumas professoras da escola participaram do curso à distância que foi oferecido pelo MEC, através da Universidade de Brasília (Unb), “Educação-Africanidades-Brasil”. Participaram a diretora Cláudia, as professoras Álika e Cristina. O curso oferecia um livro impresso que também era disponibilizado digitalmente e as atividades realizadas *on line*, através da plataforma da Unb. Inclusive, tinham atividades para serem desenvolvidas pelo grupo de professores cursistas como parte do curso. Para a professora Cristina, “Foi bem produtivo, apesar de ser tudo à distância, nós nos encontrávamos [...] Nós fizemos um grupo de trabalho, não eram trabalhos individuais, era um trabalho em grupo”.

A professora Maria e a professora Terezinha relatam terem sido convidadas pela professora Álika para um curso oferecido pela UFSC, mas que não puderam participar. A professora de Língua Portuguesa, Laila, afirma que não foi oferecido nenhum curso na temática na sua área, mas que participou das palestras da professora Álika na escola. E que considera que a ausência de formação é generalizada e não apenas neste tema. A professora Júlia concorda, nenhum curso foi oferecido sobre o tema e responsabiliza o Estado pela falta de formação na área:

[...] o Estado não tem feito absolutamente nada, não que chegasse ao meu conhecimento. Tu tens que aplicar a Lei, você é obrigado a aplicar a Lei,



mas o que o Estado me fornece de subsídios para que eu possa fazer isso? Aonde que ele me apóia, onde que eu me apoio, onde que eu vou buscar... (Júlia, professora).

Em seu depoimento, a professora Luiza diz que não foi oferecido curso na temática e nem outros na sua área e que, na verdade, há uma ausência generalizada de formação.

É que vem de cima para baixo, tem de se virar, o governo só se preocupa com os 200 dias letivos, não pode parar, se pára o aluno fica em casa, é bem complicado. Eu sinto muito a falta na minha área, não é só a questão da Lei, mas de uma maneira geral, eu sinto muita necessidade de cursos de capacitação dentro da minha área, porque a gente sente... Os anos vão passando, nós também queremos nos reciclar, o professor é sempre a mesma coisa, não sei quantos anos, mas também não se recicla, não tem um curso de capacitação, eu acho isso bem complicado (Luiza, professora).

A ausência de formação é uma fala corrente. Agrava este quadro o fato de que as poucas formações que tiveram não chegaram ao conhecimento de todos os professores da escola.

A professora Álika, na Semana da Consciência Negra de 2009, teve a preocupação de planejar uma formação de 20h, observando esta ausência:

A semana de formação vai ser uma das atividades para os nossos professores e para os professores de fora. Eu estou aqui trabalhando desde 2006, que formação nós tivemos? Tivemos a formação que foi oferecida pelo Grupo de Estudos Afrodescendentes (GEAD) [...] Então, a formação foi aquela. O Estado nunca nos ofereceu nenhuma formação nesse sentido (Álika, professora).

Sobre a participação da equipe pedagógica nas atividades de formação promovidas pela escola, a supervisora Irene afirma que as colegas não se envolvem. Sobre o curso promovido para os professores na Semana da Consciência Negra, afirma que, em novembro, os professores tem muitas atividades, estão sobrecarregados e cansados e que isso acabou influenciando também na pouca participação destes nas

atividades da semana. Sugere que os cursos sejam realizados no primeiro semestre, um período mais “tranquilo” na escola.

Outro problema elencado pelos professores, citado pela professora Luiza e pela professora Júlia, é a falta de tempo e disponibilidade para participar das formações de uma forma geral, já que a rede estadual não dispõe de educadores volantes que substituem o professor em suas ausências, seja por motivo de formação ou de atestado médico, etc. Então, para que o professor seja liberado para fazer um curso há muitos entraves na escola, pois acarreta a falta das aulas para os alunos.

A diretora Cláudia lembra que liberou a professora Luciana de História uma semana, para participar de um curso oferecido pela UFSC sobre o tema, mas que não sentiu nenhum retorno em relação à sua prática pedagógica.

Nesta situação, podemos questionar se, um curso de uma semana, é suficiente para mudar conceitos e práticas que foram utilizados e aprendidos durante anos de vida e de formação. Como a professora não quis participar da pesquisa, é difícil analisar a verdadeira motivação para que este reflexo não tenha ocorrido na sua prática, ou, pelo menos, não visivelmente. Pode ser uma resistência ao tema, mas por que faria o curso então? Ou, realmente, o curso foi importante, mas cada profissional tem um ritmo, os conceitos precisam ser sedimentados, precisamos de um tempo de reflexão para as novas idéias que nos são apresentadas. A formação do professor não é o mesmo que um treinamento pragmático, onde aprendo tal habilidade e reproduzo no dia seguinte na prática. Ela requer tempo, investimento, aprendizagem, lidar com conflitos, os choques com os velhos conceitos.

A maioria das educadoras entrevistadas revelou se sentir despreparadas para trabalhar com os conteúdos implicados na implementação da Lei e nas discussões que poderão desenrolar sobre as relações étnicas. A maioria enfatizou a necessidade de aprender mais, participar de formações sobre o tema, para se sentirem seguras e poderem trabalhar, com tranquilidade, em sala de aula com os alunos. Algumas colocaram a possibilidade de pesquisar materiais para poder subsidiar seu trabalho em sala de aula, como o fazem as professoras Júlia, Luiza e Marta. A professora Cristina afirmou se sentir preparada e segura para trabalhar com a ERER em sala de aula. A professora Terezinha e a assessora Rosana afirmaram dominar os conteúdos referentes a sua disciplina, Sociologia, em relação ao tema da Lei.

A professora Álika que era vista pelo grupo como a mais preparada para trabalhar com essas questões na escola, pondera:

Preparada não. A gente sabe que está no caminho, tem muita coisa para ser aprendida, é um tema muito novo. A pessoa que não está aberta pro novo, vai ter uma dificuldade muito grande de trabalhar o tema, porque é um tema que tens que ler e discutir, conversar com as pessoas, discutir com o grupo é muito importante, estar trocando idéias, encontrei isso, encontrei aquilo, isso é muito importante na formação. É uma caminhada de alguns anos, por isso que a gente precisa ter várias pessoas que acreditem na lei, senão nós não vamos estar prontas nunca, *que pronta a gente nunca está, a gente está sempre em formação*. Meu Deus, como temos coisas para aprender (Álika, professora).

O pesquisador Marcelo Tragtenberg (2008) salienta o papel das universidades ao não preparar os professores para a discussão das relações étnico-raciais na escola e sua vinculação com a ausência deste tema nas pesquisas:

Muitas das licenciaturas não discutem, em nenhum ponto, como tratar relações raciais conflituosas como as do nosso país. Elas aparecem muito nas escolas e necessitam de um professor preparado para esclarecer e conduzir um processo de superação do racismo. Esses são exemplos de conteúdos absolutamente necessários para ser incorporados à Universidade que ainda é muito brancocêntrica. Se o ensino é deficiente e se ele está diretamente vinculado à pesquisa, a pesquisa sobre esses e outros assuntos relativos a desigualdades raciais é incipiente no Brasil (TRAGTENBERG, 2008, p. 88).

A Resolução nº 01 de 2004 do CNE/CP que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais é enfática sobre a responsabilidade das instituições de ensino em todos os níveis, etapas e modalidades, mas, com especial atenção, as que se dedicam a formação inicial e continuada de professores:

Art. 1 A presente Resolução institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a

serem observadas pelas instituições de ensino, que atuam nos níveis e modalidades da Educação Brasileira e, em especial, por instituições que desenvolvem programas de formação inicial e continuada de professores.

§ 1 As instituições de Ensino Superior incluirão nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos cursos que ministram, a Educação das Relações Étnico-Raciais, bem como o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes, nos termos explicitados no Parecer CNE/CP 3/2004.

O Parecer CNE/CP 3/2004, ressalta o papel dos sistemas de ensino e dos estabelecimentos escolares nos diferentes níveis e etapas da escolarização na formação inicial e continuada dos professores:

Para tanto, os sistemas de ensino e os estabelecimentos de Educação Básica, nos níveis de Educação Infantil, Educação Fundamental, Educação Média, Educação de Jovens e Adultos, Educação Superior, precisarão providenciar: [...]

- Apoio sistemático aos professores para elaboração de planos, projetos, seleção de conteúdos e métodos de ensino, cujo foco seja a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e a Educação das Relações Étnico-Raciais [...].

- Introdução, nos cursos de formação de professores e de outros profissionais da educação: de análises das relações sociais e raciais no Brasil; de conceitos e de suas bases teóricas, tais como racismo, discriminações, intolerância, preconceito, estereótipo, raça, etnia, cultura, classe social, diversidade, diferença, multiculturalismo; de práticas pedagógicas, de materiais e textos didáticos, na perspectiva da reeducação das relações étnico-raciais e do ensino a aprendizagem da História e Cultura dos Afro-brasileiros e dos Africanos (CNE/CP 3/2004, p. 23).

Em relação às **iniciativas para a implementação da Lei** na escola, as falas são unânimes, quase todas identificam como sendo da professora Álika que, com seu trabalho, foi conseguindo parcerias e agregando outras educadoras, a supervisora Irene, a assessora Rosana e

as professoras Marta e Maria, sempre apoiadas pela equipe gestora da escola.

Pesquisadora – De onde partem as iniciativas para a implementação da lei?

Irene – Tu dizes na escola?

Pesquisadora – Na escola e de maneira geral.

Irene – Na escola foi a professora Álika, foi quem trouxe.

Pesquisadora – A iniciativa dela, com o apoio de alguém ou?

Irene – Com o apoio da GERED<sup>66</sup> e da secretaria, mas aqui na escola mesmo, a gente tem que dar o mérito a ela. Até algumas pessoas da própria equipe, dizem que ela está de parabéns. Porque às vezes todos estão contra, mais ela foi indo e indo, até que conseguiu parceiros e mais pessoas.

Pesquisadora – Mas esse apoio da secretaria e da GERED, que apoio seria?

Irene – Ela teve bastante na época, para fazer os projetos, para fazer as atividades, material, teve uma época que ela teve bastante apoio. Não sei como é que está agora a situação.

Para a professora Luiza, “De início, ficou um descaso, como se elas queriam fazer esse trabalho, não uma Lei. Escutei comentários, que era mais por parte, se não existisse a Lei como se elas que iriam trabalhar essa questão, mas depois começaram a ver que a Lei realmente existe”. A professora Álika também reconhece que “Quem fala e trabalha bastante, quem fala da lei mesmo sou eu e a Marta, professora de Português.”

A professora Maria embora trabalhasse com a temática, não conseguia ter a iniciativa, como relatou em seu depoimento. Poderíamos ponderar se o fato da professora Álika possuir uma família que se reconhecia como negra e lutava contra a discriminação a estimulou a ser uma pessoa com mais disponibilidade para enfrentar as situações, ter iniciativas. Assim, a professora Maria, com uma família que lhe passou insegurança, mesmo ela desejando trabalhar o tema na escola, não consegue ter iniciativa.

---

<sup>66</sup> Gerência de Educação. As diversas siglas e nomenclaturas utilizadas pelos entrevistados devem-se as então recentes mudanças na designação da instituição.

Com a saída da professora Álika da escola em 2010, para exercer atividades em outra instituição, há um receio de que o trabalho seja abandonado, segundo a professora Maria “Esse ano a gente está sem a Álika e não aconteceu nada até agora” e complementa “Mas como sempre foi a Álika que fez isso, do Dia da Consciência Negra, ficava para ela. E como a gente sabia que ela não ia estar mais, ia sair para outra instituição, talvez eles tenham indiretamente esperado por isso” (Maria, professora). A professora Terezinha expressa sua preocupação e relata:

Pesquisadora – De onde vinham as iniciativas para implementação da Lei?

Terezinha – Álika, Álika, Álika. (Risos) Tanto é que se teve alguns momentos bem interessantes, foi com a Álika na implementação da Lei, *a Marta era bem envolvida, mas a Marta desanimou em função da Álika ter saído. Ela mesma disse: “carregar todo mundo nas costas, cansei. Chega num momento que a gente cansa”*.

Pesquisadora – Então esse ano não se sabe como vai ser?

Terezinha – Não sei. Ontem eu estava pensando sobre isso. Que engraçado, eu acho que Álika saiu e deu, acabou.

Esta já era uma preocupação da professora Álika, quando ainda lecionava na escola:

Que sugestões nós temos, para fazer com que a coisa não morra, porque se a gente não fizer alguma coisa agora a tendência é morrer. A gente sabe, surge uma lei, e surge aquele bafafá, se fala, fala, fala e, daqui a pouco vai esfriando. Então não se fala mais nada e a coisa apaga cai no esquecimento (Álika, professora).

Importante observar que a professora Álika foi um marco, uma referência para o trabalho com o tema e, ao sair, se percebe que as falas já se referem ao passado.

Por serem iniciativas pessoais que deram vida a esta Lei na escola, e não uma ação coletiva, o projeto acabou sendo visto por alguns professores como algo pessoal e não como política de Estado, de governo, uma política pública. E que, portanto, a escola deveria dar continuidade, independente da saída de um ou outro profissional, pois

todos deveriam estar envolvidos por ser uma questão de legalidade e não de interesse e gosto pessoal apenas.

#### 4.4.1 Grupo de Estudos Étnico-Racial: igualdade para todos

*Bater no peito  
soltar as correntes  
do passado  
que ainda me  
prendem no presente.*

Silmara B. Azeredo<sup>67</sup>

Em 2006, a professora Álika, da disciplina de Língua Inglesa, teve a iniciativa de criar um Grupo de Estudos com o objetivo de estudar e planejar ações sobre as relações étnico-raciais na escola que envolvesse professores. A idéia surgiu ao participar do “Grupo de Estudos Afrodescendentes” promovido pela Gerência de Educação da Grande Florianópolis, onde o tema era abordado e ações de intervenção planejadas.

Como na época não havia muito material disponível sobre o tema, o objetivo era estudar, pesquisar materiais que pudessem contribuir para a prática pedagógica dos professores e para a aprendizagem dos alunos.

A idéia era estudar, porque na realidade quando começamos a temática era muito nova, ainda hoje se está pesquisando e aprendendo, sempre buscando, agora se encontra mais material, mas na época, nós começamos em 2006, nós não tínhamos praticamente nenhum material. [...] Como a Lei era nova, não tínhamos material, não se conhecia ou conhecia-se pouco, mas era uma forma de se estar discutindo algumas questões entre professores e alunos. Era realmente um espaço de estudos (Álika, professora).

O grupo era aberto à participação de alunos e professores, sendo poucos os que aderiram à idéia. Participavam inicialmente do grupo as professoras Álika, Marta, de Língua Portuguesa, Cristina e Andréa, ambas de Filosofia e professora Maria de História. Destas, apenas a professora Álika se identifica como negra. Entre os alunos, 20 (vinte)

---

<sup>67</sup> Poema *Retrato*, publicado no livro **Oro Obinrin**. Rio de Janeiro: Criola, 1998.

aderiram à participação, os integrantes tinham um pertencimento racial variado, negros, brancos, descendentes de indígenas, estes em menor número. A participação era espontânea e não era incentivada por notas, mas a partir do interesse na atividade. A professora Terezinha justifica que não participou por falta de tempo e pelo horário; essa era a dificuldade, também, de outros educadores.

O grupo começou a funcionar em agosto de 2006, os encontros aconteciam semanalmente, às quintas-feiras no primeiro ano e nas sextas-feiras no segundo, das 12h15min às 13h15min, na escola. Os alunos que frequentavam o período da manhã ficavam para os encontros e os alunos que frequentavam o período da tarde vinham mais cedo. Nenhum aluno do período noturno aderiu, embora todos os turnos e séries tenham sido convidados à participação. A escola fornecia o almoço para os integrantes.

As reuniões foram presididas pelas professoras Álika e Marta que acompanharam o grupo mais ativamente desde o início até o encerramento em dezembro de 2008. As demais professoras participantes tiveram que se afastar durante o percurso do grupo, uma por motivo de saúde, outra, porque se transferiu de escola e, outra, por dificuldades de horários.

Os encontros eram registrados em livro de atas, instituído para esse fim, pelos participantes mas, em 2009, não conseguimos resgatar este importante documento para análise.

O grupo discutia textos sobre a temática, analisava livros de história, pesquisava, organizava peças de teatro, gincanas, palestras, debates, além de exibirem documentários e participar das mostras anuais realizadas pela Gerência de Educação.

Os materiais utilizados eram da professora Álika e os que o grupo adquiria em processos de formação e pesquisa. Todas as questões e sugestões eram discutidas no grupo, as propostas, o planejamento das atividades a serem realizadas, as finalidades, etc. Inclusive o nome grupo, que depois de muita polêmica, foi definido como: “Grupo de Estudos Étnico-Racial: igualdade para todos”.

O grupo não contava com recursos da escola para gerir suas atividades, assim, conseguiam, os recursos na comunidade através de patrocínios. A direção apoiava a iniciativa com o que estava ao seu alcance e da escola, com o almoço, espaço e equipamentos que eram disponibilizados. A professora Álika relata sobre o apoio financeiro da comunidade do entorno e da gestão escolar:



Os alunos pegavam o ofício e iam correndo ao comércio do bairro, e colocavam no folder a divulgação para conseguirem alguma ajuda, tudo o que viesse... [...] A escola apoiava no que podia, algum material [...] na semana o que era possível, buscar os palestrantes, eles estavam sempre a disposição e ajudavam. [...] Se não houvesse essa abertura, ia ser um problema sério, nós praticamente não tínhamos, quase três anos de grupo, se a direção, a gestão não nos apoiasse tínhamos que estar fazendo em outro espaço (Álika, professora).

O grupo de estudos também tentou fazer parcerias para a promoção das atividades com o Grêmio Estudantil da escola. Mas como este, embora constituído, não tinha uma estruturação forte, não conseguiram empreender a parceria, pois, geralmente, o Grêmio começava a gestão atuante e por diversas razões ia se desestruturando.

Isso acontece aqui na escola, começa o Grêmio, se faz a eleição, vão em todas as salas, apresentam a proposta, depois de eleitos, aí às vezes acontece de algum pegar emprego e sempre por algum motivo o Grêmio se desfaz, não anda. Não se vê o Grêmio funcionando. [...] Teve alguma atividade que a gente tentou com o Grêmio, na gincana, e tudo o que ficou para o grêmio fazer a gente teve que acabar fazendo porque não saiu (Álika, professora).

O grupo fez um levantamento, na escola, sobre o pertencimento étnico-racial dos alunos, com perguntas abertas, com respostas espontâneas, e outras fechadas, com as categorias utilizadas pelo IBGE. A pesquisa constatou que alguns alunos tinham conflitos em relação a sua autoidentificação racial. Letícia, ex-aluna do ensino médio na escola, nos anos de 2006 a 2008, participou do grupo de estudos desde a formação, atualmente cursando licenciatura em matemática na Universidade Federal de Santa Catarina, se recorda:

Nós nos propomos a não influenciar os alunos, mas tinha um monte de falas, “O que eu ponho?”, “O que eu sou? Branca ou parda?”, tinha gente que nos perguntava. Nós queríamos ver mesmo como é que o aluno se definia se declarava. [...] Houve muito conflito, “Eu sou branca, mas tenho

cabelo crespo, então sou parda?”, “Eu sou mais morena, mais não sou negra?”. Então teve esse conflito e perguntavam para nós. E o objetivo da pesquisa era ver como as pessoas se auto-declaravam (Letícia, ex-integrante do grupo, ex-aluna da escola).

Em relação às respostas espontâneas, professora Álika afirma: “*Saiu de tudo, ‘sará’, ‘bombom’, ‘marrom’*”. Petrucelli discute esta questão como uma estratégia de maior aceitação e ascensão social:

A multiplicidade de termos permitiria realçar na caracterização da aparência o componente de sangue mais claro: uma tentativa de procurar uma melhor aceitação social, apesar de outro componente ancestral socialmente inferiorizado que se quer, simbolicamente, manter dissimulado. Configura-se como uma via para administrar a passagem pelos estreitos canais de mobilidade social, no interior das práticas de racismo cordial (PETRUCCELLI, apud PINTO, 2004, p. 121).

A diferenciação na forma praticada de racismo no Brasil abre a possibilidade de autoidentificações gradativas em relação ao pertencimento racial, diferentemente dos EUA onde se é branco ou negro, e não moreno, moreno-claro, moreno-escuro, como aqui. Em nosso país, esse fenômeno também foi fomentado pelo estímulo à miscigenação racial para o branqueamento da população. O que implica também em que, no Brasil, o sujeito, quanto mais negro fisicamente, com mais marcas raciais, mais são discriminados.

Como a pesquisa investigava, também, a ascendência, levou muitos alunos a investigarem na sua família e refletirem sobre seu pertencimento racial. Inclusive com vários alunos se identificando como descendentes de indígena, sendo que, no sistema de cadastramento de alunos, programa SERIE-Escola, constava apenas um aluno como indígena: “Até isso foi uma percepção que se teve na pesquisa. Nós nos espantamos com o número de pessoas que colocaram como descendente de indígenas, era uma coisa que a gente não tinha nem pensado” (Álika, professora). A ex-aluna Letícia também ficou surpresa:

Eu fui ver, eu tenho na família o negro e o índio. [...] Eu me auto-declaro como branca, porque não são tão fortes, meus bisavôs, um era negro e outro era índio, eu nunca tinha parado para pensar [...] Por parte da minha mãe não tem muita discussão

[...] conversando com a minha vó eu fui puxando. [...] O grupo foi importante neste sentido, a pessoa se descobre, começa a analisar situações que a gente nem ligava, eu sou branca e deu, esquece do que veio antes (Letícia, ex-integrante do grupo, ex-aluna da escola).

Interessante observar que os alunos quando questionados sobre a ascendência, considerando os continentes, se referiam aos seus países de origem, a professora Álika pondera:

Nós pegamos os continentes. E uma coisa interessante, que na hora eles diziam “Eu sou italiano, então onde é que eu me encaixo?” Era um problema sério também de percepção, do ser europeu, mas como a questão das categorias são pinçadas como alemão, italiano, como isso é forte, a pessoas querem colocar eu sou italiano, não sou europeu, não é o continente que prevalece, mas o que prevalece é a questão mesmo de ser italiano, de ser alemão, foram as etnias que chegaram aqui no Brasil, que estão representadas e que ainda hoje, principalmente em Santa Catarina, tem essa força grande, ser alemão, ser italiano (Álika, professora).

Outro tema trabalhado no grupo e que gerou muita polêmica foi sobre as cotas, pois se tratava de alunos, prioritariamente, de Ensino Médio. Então o grupo desenvolveu uma pesquisa na escola, sobre quem era a favor e quem era contra as cotas. Posteriormente, foram trabalhados “os dez mitos” que existem em torno do tema. Segundo Letícia: “Trabalhamos com os dez mitos. Tinha gente a favor e tinha quem era contra. Depois do debate, um monte de gente que era contra, ficou a favor. Depois começou a troca, então foi uma atividade que marcou bastante” (Letícia, ex-integrante do grupo, ex-aluna da escola).

O grupo de estudos também tentava envolver a comunidade no entorno da escola. Realizaram uma panfletagem pelo dia 13 de maio, divulgando dados estatísticos sobre o negro no Brasil e, no dia 20 de novembro, divulgando o significado da data. Igualmente, também se envolvia ativamente na organização e promoção da Semana da Consciência Negra na escola.

Quando o grupo ainda tinha poucos alunos, e a gente foi fazer aquela panfletagem ali, para mim

foi fantástico, a gente poder estar ali fora na sinaleira e entregando panfleto sobre o Dia da Consciência Negra que nós fizemos. Foram duas panfletagens naquele ano, no dia 13 de maio, mostrando que os negros saíram, teve a abolição, mas ficaram sem emprego, a gente montou um panfleto baseado em dados, em estatísticas e entregamos para as pessoas e no 20 de novembro dizendo o que significava esse dia. Então teve algumas experiências muito gratificantes, tinha horas que era uma jornada cansativa (Álika, professora).

Mesmo sendo poucos alunos que participavam do grupo de estudos, esses alunos ajudavam os professores a pensar e realizar outras atividades que envolviam muitos outros alunos da escola, ampliando o alcance do grupo a pessoas que não necessariamente participavam dele.

O grupo propôs atividades pedagógicas para integrar o currículo formal, para serem consideradas pelos professores das disciplinas, inclusive no aspecto de avaliação, como palestras, debates, oficinas, peças de teatro, etc. Muitas atividades foram relacionadas com o foco das disciplinas curriculares mas, alguns professores não aceitaram as propostas e não as consideraram no currículo.

A aluna Érica foi conosco participar do seminário na UDESC, levando nossa experiência para estar colocando, que na realidade, além de estar fazendo o grupo, eu também pensava na própria experiência de Ensino Médio. É interessante os alunos terem essa experiência de seminário, de grupo de estudos, de participação em seminários fora da escola. Essa idéia de poder estar participando de atividades diferentes, organizar seminários e eventos, são experiências que as pessoas levam para a vida. Então o grupo também tinha esse lado de cidadania, porque estás trabalhando com alunos, investindo nesse sentido de estar experimentando diferentes momentos, de estar participando de experiências diferentes (Álika, professora).

Os alunos tinham papel ativo no grupo, o que muitas vezes não acontece no cotidiano escolar. No grupo, os alunos eram estimulados a assumirem responsabilidades, de buscar financiamento, de pensar as ações, de envolver a comunidade escolar. Desenvolviavam a iniciativa, a

organização, o protagonismo juvenil. O perfil do aluno de Ensino Médio, na fase de afirmação da identidade ainda em formação, mas que se posicionam, já decidem, fez com que se tornassem os maiores parceiros na execução do projeto. Segundo a professora Álika, “Era sempre colocado: o que nós vamos fazer, de que forma vamos fazer, idéias, quem vai fazer, quem vai ficar responsável, era sempre delegado a alguém” (Álika, professora).

Eram atividades que procuravam desconstruir estereótipos e preconceitos e socializar conhecimentos. Como o primeiro teatro realizado durante a Semana da Consciência Negra que contribuiu para a reelaboração do processo de escravização do negro no Brasil e das concepções sobre o continente africano. Para a professora Álika e a ex-aluna Letícia:

Como já se sabia que tinha uma defasagem muito grande, e a Lei na sala de aula não estava acontecendo, então o teatro era uma forma de nós estarmos passando algumas informações sobre a cultura, toda a questão racial, nós tentávamos colocar no teatro para passar essas informações para o público. [...] O primeiro teatro que fizemos, foi realmente para tentar fazer essa recomposição. Então pegamos os escravos da África [...] Trouxemos inclusive o texto “Presos”, do Kabengele Munanga para o teatro, a África como um continente, mostrávamos no mapa a África como continente, nós contamos quantos países, nós fizemos todo um trabalho... (Álika, professora).

E uma coisa que me chamou a atenção foi no livro há os escravos, então a gente tentou mostrar o que aconteceu realmente. Eles vinham aqui, não porque queriam, porque eram obrigados, então, foi justamente isso, uma releitura, desses fatos verdadeiros do que aconteceu. Porque no livro não aparece, não mostra, eu tinha essa visão, os escravos vieram para cá porque queriam. Outra visão que a gente tinha também, lá na África eles eram escravos, era uma visão que eu tinha. [...] Outra coisa, a África é um país? Não é um continente, tem vários países (Letícia, integrante do grupo, ex-aluna da escola).

O grupo conseguiu mobilizar vários intelectuais de ponta na temática em Santa Catarina para palestrar na escola, entre eles Jeruse Romão, Marcelo Tragtenberg e Paulino de Jesus, pessoas que são referências no estado e no país na discussão da educação das relações étnico-raciais. Consideramos uma grande oportunidade para uma escola de educação básica trazer intelectuais de prestígio nacional para discutir o tema com professores e estudantes, o que se deve ao esforço das professoras da escola que lutam pela implementação da Lei, a disponibilidade desses intelectuais, e a proximidade, por ser uma escola que se encontra geograficamente na capital e próxima de centros, como UDESC e UFSC, possibilitando mais facilmente esses encontros.

As atividades que envolviam a comunidade escolar, mesmo em horário escolar, também não atraíam a participação de todos os professores, demonstrando, mais uma vez, a resistência em trabalhar com a temática das relações étnico-raciais:

Trouxemos a Jeruse Romão para falar sobre as ações afirmativas, mas os professores ficaram sentados na sala dos professores. Então, quem tinha que estar lá com os alunos, era sempre eu e a Marta, e o pessoal que tinha algum comprometimento com o grupo ou com toda a questão da Lei (Álika, professora).

Mesmo com certos limites de alcance, o grupo conseguiu empreender estratégias importantes de inserção da discussão sobre a educação das relações étnico-raciais na escola. A fala desta aluna, participante do grupo nos leva a refletir o quanto a escola contribui para a desconstrução de estereótipos e preconceitos e o quanto promove a mudança de significação e conscientização quando se propõe a discutir um tema. Esta aluna, que atualmente estuda para ser uma futura professora, fala sobre o significado do grupo pra ela:

O grupo abriu mais a minha cabeça... [...] Até a sexta série eu era racista, tinha preconceito, literalmente, por causa da família do meu pai que era de origem alemã. Daí eu tive um professor que me marcou muito, foi aí que comecei a mudar meus pensamentos, inclusive o grupo veio para quebrar de vez a barreira, que o preconceito não tá com nada, então o grupo foi bem bacana por causa disso [...] Foi importante para os negros, que mostraram que são iguais e foi importante para os brancos, para quebrar “Ah! Nós somos

superiores”, nós não somos superiores, somos diferentes, somos do mesmo nível, somos da raça humana. Não é raça branca e raça negra, é raça humana, e temos nossas diferenças entendeu. Mas de mostrar que não é a cor da pele que vai dizer quem é do bem, quem é do mal, quem é inteligente (Letícia, ex-integrante do grupo, ex-aluna da escola).

Sobre os demais colegas participantes do grupo, Letícia pontua: “Tiveram uns que se envolveram mais, outros que se envolveram menos, mas eu acho que alguma marca ficou”. Para a professora Maria, a experiência no grupo foi de muita aprendizagem e desconstrução de estereótipos:

Na verdade esse grupo de estudos, sobre a lei, este projeto foi para mim uma aula, todas as vezes que eu ia, aprendia. Aprendi porque nós professores de história nunca estudamos nada sobre a África, só a escravidão e obviamente a civilização egípcia e toda a colonização da África. Só coisas negativas mesmo e essa civilização egípcia que muitas vezes a gente nem imaginava que era na África. É incrível como isso era presente. Ensinando, falando tudo sobre aquela civilização, sem se dar conta que ela ficava no continente africano. Claro que a gente sabia que geograficamente ficava ali, mais parecia que a desconexão era “natural”. Então isso eu aprendi muito, muito com o grupo de estudos. Eu aprendi coisas que eu não sabia, estou tentando levar para a sala de aula. Tive que estudar muito e estou também empenhada nisso. [...] Tive que desconstruir primeiro em mim, para depois eu estar levando para a sala de aula (Maria, professora).

É muito importante a fala da professora Maria porque enfatiza algo que está cristalizado no currículo da escola e que ela, enquanto professora, foi aprender a desconstruir este estereótipo no grupo de estudos, e não onde, tradicionalmente, consideramos que o professor aprende, ou seja, num curso de formação ou na academia. É interessante notar que a professora Maria foi aprender, no grupo, que a África não tem uma identidade una, não é um país e, sim, se compõe de vários

países, com diversas línguas e diferenças culturais. Assim, observa-se a falta de conhecimento que temos deste continente, assim como do mundo oriental de forma geral. Para o ocidente, parece que só existe o ocidente e, principalmente, os países e continentes considerados desenvolvidos.

Para a professora Álika, o grupo “foi um sonho realizado, porque nós conseguimos tudo o que nós queríamos durante esses anos, tiveram experiências muito gratificantes”. A professora Álika fala com prazer das atividades que realizou com o grupo, lembrando-nos que o trabalho do professor quando não é alienado da sua prática, é prazeroso, gratificante, apesar do cansaço.

Entre as dificuldades encontradas, a professora Álika avalia a falta de recursos financeiros, como sendo um ponto importante, a resistência de alunos e professores, o fato de ser um grupo de estudos que tira as pessoas da relação de passividade e as coloca ativamente para estudar além dos conteúdos formais, exigidos nas disciplinas e que não eram avaliados com nota, demandando mais esforço e mais trabalho, com a gratificação “apenas” do conhecimento. A maior dificuldade encontrada para a ex-aluna Letícia era:

Na questão financeira tivemos dificuldades é claro, mas eu acho que foi a resistência dos professores e também dos próprios alunos [...] é do próprio ser humano, é uma coisa que é difícil, o preconceito, querendo ou não tem o preconceito na nossa sociedade e nós queremos tirar esse preconceito é muito difícil, a gente chegar e quebrar um preconceito (Letícia, ex-integrante do grupo, ex-aluna da escola).

O horário dos encontros também era um fator complicador, além do que os alunos do Ensino Médio, vão conseguindo bolsas de emprego, estágios e deixando as atividades extracurriculares. Segundo a professora Álika: “É difícil encontrar um grupo que esteja disposto a ficar do meio dia e quinze a uma e quinze estudando, lendo o texto” (Álika, professora).

A gente não tinha nota, que o aluno querendo ou não, “Ah! Vale nota eu vou”, isso era para o próprio aluno, era conhecimento. Eu fui para o grupo, porque eu acho que conhecimento nunca é demais, mas não é todo o aluno que tem essa concepção. [...] Que o horário não era, digamos, bom, era o horário do meio dia, tinha gente que



trabalhava, tinha gente que... (Letícia, ex-integrante do grupo, ex-aluna da escola).

Em função destes fatores, no último ano, a participação foi decrescendo, pois a permanência e a persistência foram diminuindo. A professora Álika avalia que as questões étnico-raciais têm que entrar no currículo formal da escola, ganhar a sala de aula, pois ainda estava como uma atividade extracurricular, tornando sua viabilidade e execução mais difícil.

Em 2009, a atividade do grupo não teve continuidade. A professora Álika, por questões pessoais, não pode mais estar à frente das atividades do grupo e a professora Marta não conseguiu assumir o compromisso sozinha, pois nenhum outro professor se dispôs a auxiliar a mantê-lo. Para 2010, professora Marta alimentava expectativas de reativá-lo:

O Grupo de Estudos para os alunos foi importante, e esse ano eu fui cobrada um monte, “Professora quando é que nós vamos nos encontrar?” [...] Para mim e para os alunos foi muito bom, porque a gente trazia textos variados, para discutir (Marta, professora).

Infelizmente no ano de 2010, este desejo da professora Marta não se concretizou.

O grupo de estudos foi uma experiência importante, mas limitada a poucos alunos que queriam ou podiam participar, por isso a grande importância da Lei ser incorporada pelo currículo oficial da escola e não somente numa experiência “à parte” que, sem condições de continuidade, finalizou. Mesmo assim, a existência do grupo divulgou e deu visibilidade à Lei nº 10.639/03 na escola, reforçando a necessidade de sua implementação.

#### **4.4.2 Semana da Consciência Negra**

*Enquanto não houver igualdade, sobretudo nos meios de comunicação e na educação, e enquanto a voz das instituições que apresentam uma outra versão da filosofia que nos foi imposta não tiverem eco, o Brasil não tem o direito de declarar-se uma nação democrática! De maneira nenhuma!*

Em 2005, aconteceu a primeira atividade sobre o Dia Nacional da Consciência Negra na Escola e, a partir de 2006, a atividade se constituiu como a Semana da Consciência Negra. Em 2007, a atividade da Semana foi uma gincana envolvendo mais duas escolas do bairro. A professora Álika destaca o importante papel que teve o Grupo de Estudos Afrodescendentes<sup>69</sup> (GEAD) para a mobilização das escolas.

E aí a gente vê a repercussão do grupo, as escolas que toparam, são as escolas que tinham alguém do grupo. Então, querendo ou não, mesmo que as professoras digam que trabalhavam muito sozinhas, mesmo que fosse um trabalho delas, tinha um trabalho na escola, e como tinha um trabalho na escola, tinha uma visibilidade. Nós não conseguimos fazer o evento que nós queríamos, nós conseguimos fazer uma gincana e aconteceu entre três escolas do mesmo bairro [...] Então a gente vê que é um resultado do grupo da GEREI<sup>70</sup>, houve um trabalho lá, e essas escolas tinham uma caminhada, e elas se envolveram, as outras que não tinham caminhada, não deram nem retorno, vamos, não vamos, porque não vamos, porque não queremos (Álika, professora).

Em 2008, o objetivo foi trabalhar a resistência do povo negro, focando o dia 20 de novembro como resultado de uma luta. Foram desenvolvidas oficinas para ensinar as técnicas de forma contextualizada, como por exemplo, a oficina de bonecas Abayomi. Segundo a professora Álika, “Nunca fizemos a mesma modalidade na semana, sempre havia um diferencial. Agora, o maior problema é não conseguir o engajamento da maioria dos professores e isso é uma pena” (Álika, professora).

---

<sup>68</sup>Disponível em:

[http://www.direitos.org.br/index.php?option=com\\_content&task=view&id=1465&Itemid=2](http://www.direitos.org.br/index.php?option=com_content&task=view&id=1465&Itemid=2)  
Acesso em 01/06/2010. Citação constante no folder do evento da Semana da Consciência Negra da escola em 2009. Abdias Nascimento nasceu em 1914, em São Paulo. Político, ativista do Movimento Negro, dramaturgo, escritor, artista plástico. Perseguido politicamente, foi exilado em 1968, retornando ao Brasil em 1981. Foi Deputado Federal em 1983 e Senador em 1997. Recebeu o título doutor Honoris Causa pelo estado do Rio de Janeiro. É considerado um símbolo da luta pela igualdade racial no Brasil. Fonte: MUNANGA & GOMES, 2006, p. 199-200.

<sup>69</sup>Grupo de Estudos Afrodescendentes da Gerência de Educação da Grande Florianópolis.

<sup>70</sup>Gerência de Educação da Grande Florianópolis.

Em 2009, o tema para o evento da Semana da Consciência Negra foi “A África no Currículo Escolar: que *zum zum* é este?” E estava aberto para a participação de alunos e professores da escola e de outras escolas ou redes, inclusive aberto a comunidade escolar e ao público em geral.

Os professores tiveram dificuldades em conciliar o tema com seus conteúdos e em propor atividades para a Semana. Estes momentos ilustram como os professores estão “perdidos” sobre como trabalhar em sala de aula, por não possuírem conhecimentos e discussões relativos ao tema, principalmente nas disciplinas que estão envolvidas na área de ciências da natureza, matemática e suas tecnologias (química, física, biologia e matemática).

Com certeza, a proposta não é conciliar a discussão com qualquer conteúdo, mas com as possíveis de fazer essa relação, bem como a inclusão de outros que até então foram negados. Além do que, a discussão das relações étnico-raciais amplia o foco para além da inclusão dos conteúdos.

Entre os principais entraves para realizar as ações empreendidas na escola para a implementação da Lei, inclusive a Semana da Consciência Negra, está a falta de recursos financeiros.

Isto gerou um desgaste na realização do trabalho, pois a escola se dispunha a colaborar, mas não tinha recursos financeiros para essa ação. Assim, com o auxílio da direção, os professores e os alunos arrecadaram dinheiro, solicitando patrocínio, contando com a colaboração dos comerciantes do bairro, para poder comprar os materiais utilizados.

Outra dificuldade, segundo a professora Álika, é a falta de envolvimento de mais educadores na organização e no desenvolvimento da semana. E a falta de interesse e até de companheirismo dos colegas, pois, quando percebem que há um esforço em realizar uma atividade na

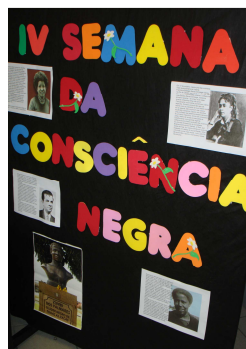


Foto 1: Mural – entrada da escola.



Foto 2: Mural Alguns Movimentos de Resistência Negra no Brasil.

escola, muitos preferem ficar na sala dos professores, vendo TV, lendo o jornal do que participando do evento.

Em 2009, as atividades da semana aconteceram entre os dias 16 e 20 de novembro. Nos corredores da escola, estavam os murais e cartazes sobre intelectuais, escritores, artistas negros, movimentos de resistência e os trabalhos de arte que a professora Júlia desenvolveu com seus alunos sobre o artista baiano Rubem Valentim<sup>71</sup>.

No evento, o mestre de cerimônias era um aluno negro da escola, que apresentou uma artista recitando poesia sobre Zumbi. A palestra do primeiro dia versava sobre “Desafios e impasses na aplicação da Lei nº 10.639/03” com um historiador.

A Semana contou com várias atividades: a palestra “O cinema na perspectiva da Lei nº 10.639/03: uma proposta pedagógica” com a professora Álika, exibição do Documentário *Maciço* de Pedro MC, 2009, e posterior debate com um doutorando em Educação da UFSC.

Houve também a palestra “Escritores e poetas negros ao longo do século XIX e XX”, com um historiador que enfatizou a trajetória de escritores negros: Cruz e Sousa, Ildefonso Juvenal, Trajano Margarida, João Rosa Júnior, Antonieta de Barros, Leonor de Barros, Demerval Cordeiro, entre outros. Também das instituições literárias, Academia Catarinense de Letras que não aceitava mulheres, negros e brancos pobres, e o Centro Catarinense de Letras que congregou essas pessoas excluídas da Academia Catarinense de Letras.

Os alunos ficaram muito atentos durante toda a exposição. A professora Luciana exigiu uma produção para liberar seus alunos para a palestra e a professora Álika também. É uma atividade extracurricular que acaba se tornando curricular, pois são integradas e avaliadas, através de produções realizadas pelos alunos, a partir das palestras presenciadas.

Esteve presente na Semana, a jornalista e mestrandia em Antropologia, Alexandra Alencar para exibir e debater o vídeo que realizou como trabalho de conclusão do curso de graduação *Cidadão Invisível* sobre a invisibilidade do negro em Florianópolis. Logo no início, chegou outra jornalista e um cinegrafista da TV Barriga Verde, para fazer uma tomada sobre o evento da Semana da Consciência Negra

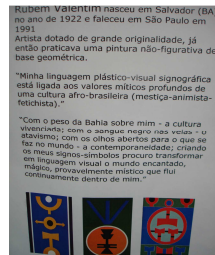


Foto: 3: Contextualização do artista Rubens Valentim.

<sup>71</sup> Dados extraídos do Diário de Campo e fotos realizadas pela pesquisadora.

na escola. Foram gravados depoimentos da professora Álika e a palestrante Alexandra Alencar.

Esta publicidade aconteceu porque um ex-participante do Grupo de Estudos Étnico-Raciais, e ex-aluno da escola que atualmente trabalha nesta emissora, indicou o evento para ser divulgado. O evento passou num programa de TV, no domingo às 9 horas da manhã, dia 22/11/2009. Esse fato demonstra o alcance do grupo em realizar atividades diferenciadas na escola. Um ex-aluno leva as discussões para o seu trabalho e, conseqüentemente, para a sociedade que vinculado à mídia, influencia a vida de outras pessoas que também assistirão ao programa.

É a valorização de atividades positivas que a escola realiza, estimula a autoestima de alunos e funcionários, pois vêem que seu trabalho está sendo significativo, tendo visibilidade e repercussão na comunidade.

Na sexta-feira, dia 20 de novembro, Dia Nacional da Consciência Negra, último dia do evento na escola, aconteceram 3 (três) oficinas, uma com a projeção do Documentário *Malungo*, outra com a projeção do filme Moçambicano *O grande Bazar* e uma oficina de capoeira.

À noite, houve um show com um grupo de samba de raiz na área do refeitório. O evento finalizou com a palestra de um político da região que deu seu depoimento sobre a sua trajetória de militância na temática e, em seguida, uma palestra com uma pesquisadora sobre a implementação da Lei nº 10.639/03.

Podemos afirmar que há um esforço muito grande por parte da equipe para que os eventos aconteçam na escola, mas o que gera polêmica, entre o grupo, é que todos querem atividades diferentes, mas quando estas surgem, muitos professores não se dispõem a participar.

O monitor que trabalhou no Projeto Odara foi colaborador no planejamento da Semana, juntamente com a professora Álika. Para a sua realização, houve a colaboração da professora Marta, da assessora Rosana, da diretora Cláudia e dos professores da sala de informática. Não se observaram outros professores ajudando na organização, muitos até dificultaram por não deixarem os alunos participarem das atividades. Este fato demonstra o movimento contraditório em realizar a Semana e, ao mesmo tempo, não permitir que parte dos alunos participassem, revelando o campo tenso, de disputa e conflito, na formulação e execução do currículo na escola.

### 4.4.3 Projeto Odara

*“A grande tarefa no campo da educação” há de ser a busca de “caminhos e métodos” para rever o que se ensina e como se ensinam, nas escolas públicas e privadas, as questões que dizem respeito ao mundo da comunidade negra. A educação é um campo de sequelas profundas de racismo, para não dizer o veículo de comunicação da ideologia branca.*

José Geraldo da Rocha<sup>72</sup>

O *Projeto Odara: Fortalecimento para Estudantes Negros(as) e Carentes no Ensino Médio*<sup>73</sup> foi realizado de 22 de abril a 05 de agosto de 2009 com 32 alunos matriculados na 1ª série do Ensino Médio. O projeto funcionava no período noturno, das 19h às 21h, nas quartas e quintas-feiras.

Este projeto foi resultado de um convênio MEC/SECAD/FNDE e a Secretaria de Estado da Educação – SED. O recurso do governo federal veio para a SED para ser usado no desenvolvimento do projeto, cujo objetivo inicial era de envolver toda a escola nessa ação, promovendo uma transformação institucional e não apenas aos alunos participantes do mesmo.



Figura 3: Logo do Projeto Odara

Das seis escolas participantes do projeto no Estado de Santa Catarina, a escola pesquisada foi a única da Gerência de Educação da Região da Grande Florianópolis.

Para a realização do projeto, a Secretaria exigia a seleção de escolas para desenvolver a ação, a divulgação e inscrição de alunos. A divulgação se iniciou em 2007 e a implantação do projeto estava desacreditada, pois eram feitas as inscrições e o mesmo não era iniciado, o que veio a se efetivar somente em 2009. Nas palavras de Pablo, monitor:

<sup>72</sup> ROCHA, 1998, p. 56.

<sup>73</sup> Os dados e gráficos foram extraídos do relatório do projeto apresentado pelos dois monitores e sua utilização autorizada pelos autores.

Tanto em Florianópolis como em Imbituba, o Projeto Odara estava em descrédito e as pessoas que se envolveram com esse projeto, nos anos anteriores, ficaram estigmatizadas. [...] Vou pegar o exemplo da Álika, a professora se envolveu, selecionava estudantes, mobilizava, criava expectativas, um Projeto Educacional para o Ensino Médio, com bolsa, que ia ajudar tanto no mercado de trabalho, quanto para o vestibular, mas o projeto não acontecia. [...] Processo de seleção e tudo mais. Mais o pior de tudo foi a expectativa criada nos estudantes de que o projeto ia sair. E teve aluno que pensou em entrar no projeto no Ensino Médio, concluiu o Ensino Médio e não teve o projeto (Pablo, monitor do Projeto Odara).

O Projeto previa uma bolsa de R\$ 60,00 mensais para cada aluno e uma bolsa de R\$ 500,00 mensais para os monitores, bem como a formação para os monitores do projeto e professores da escola, material didático e livros paradidáticos. O projeto inicial previa 20 (vinte) horas semanais com os alunos, mas foram executadas 20 (vinte) horas mensais. Segundo os monitores, não havia condições de estarem com os alunos todos os dias no contraturno, pois se tornaria cansativo para os mesmos e as bolsas dos monitores e alunos eram exíguas para uma jornada tão extensa de trabalho, levando em conta o gasto com transporte, alimentação, etc.

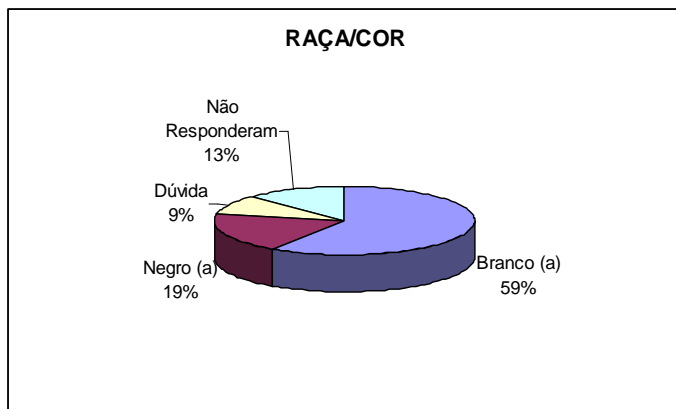
O critério, para participação no Projeto, exigido para os alunos era a disponibilidade, o interesse e estar cursando a 1ª série do Ensino Médio na escola. Nenhum outro critério foi elencado. Segundo a monitora do Projeto: “primeiro era para alunos negros e depois bastava estudar aqui e ter interesse no tema” (Daniela, monitora do Projeto). Podemos observar que houve uma mudança no nome do projeto para se adaptar a esta nova configuração, o título no logo constava *Odara: Projeto de Fortalecimento Educacional para Negros e Negras no Ensino Médio*, adaptado para *Projeto Odara: Fortalecimento para Estudantes Negros(as) e Carentes no Ensino Médio*, foi acrescentado carentes para contemplar outros alunos(as) que não se autodeclarassem negros(as).

O objetivo principal do Projeto era a permanência do estudante no Ensino Médio, combatendo a evasão escolar. Foi ministrado por dois monitores, um com formação superior em História, e a outra com

formação superior em Matemática. Os dois são negros e têm envolvimento na discussão de temáticas de direitos humanos e igualdade racial e em ações de articulação pela promoção da educação para as relações étnico-raciais. Sendo assim, adequavam-se aos dois critérios de seleção dos monitores: ser licenciado e possuir formação complementar na temática da diversidade étnico-racial.

Sobre o perfil dos alunos participantes em 2009 nesta escola, temos os seguintes dados: em relação ao sexo, 44% eram do sexo masculino e 56% do sexo feminino; em relação à idade dos alunos, variava entre 14 a 17 anos, tendo apenas um com 20 anos; em relação ao turno que frequentavam no ensino regular, a maioria era do período vespertino, 59%, enquanto que 16% do período matutino e 25% não responderam. Sobre a região de moradia, 37,49% morava em Florianópolis; 37,49 morava em São José; 0,03% em Biguaçu e 24,99% não responderam. Em relação ao trabalho, mais de 70% afirmavam não trabalhar. Quanto ao pertencimento racial, a maioria, 59% se declarava como brancos e 19% como negros, 9% estavam em dúvida e 13% não responderam. Conforme demonstrado no gráfico abaixo.

Gráfico 2:



Fonte: Relatório do Projeto Odara, de 06/08/2009.

Sobre o pertencimento racial dos alunos, a monitora Daniela ressalta que “alguns tinham dificuldade com a autoidentificação”. Por exemplo, para ela, alguns eram pretos (pela categoria do IBGE) e se declaravam pardos. Havia alunos que ela identificava como brancos e que se declaravam pardos. Alguns não “sabiam” se eram brancos ou pardos. Segundo Daniela, monitora do Projeto:



Por exemplo, era negro e se declarava pardo. Mas não se declaravam brancos, brancos não, pardos. E tinha alunos que eu identificava como branco que se declarava pardo. Não sabia se era negro ou era branco. [...] Não, eles colocavam isso em dúvida, se era branco ou pardo, por exemplo, colocava branco/negro (Daniela, monitora do projeto).

Segundo os relatos, embora o Projeto previsse formação para monitores e professores da escola, isso não ocorreu. Não houve formação sobre a Lei nº 10.639/03 e nem sobre as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Os materiais didáticos previstos também não foram entregues. Os alunos receberam um kit, com pasta, caderno, caneta, lápis e borracha, na metade da vigência do Projeto.

O projeto previa a formação do monitor e dos professores da escola, a escola receberia material didático, livros para a biblioteca, aí entraria o tutor que seria então envolvido nesse processo de formação da escola, não era o processo de um professor, era escolar, uma mudança da instituição escolar (Pablo, monitor).

Os monitores revelaram que não receberam plano de trabalho, nem cronograma para ser cumprido. Relatam que tiveram que organizar a linha pedagógica do Projeto, o que se revelou uma tarefa complexa, pois como o mesmo não lhes foi apresentado, eles não tinham informações sobre os objetivos, a organização pedagógica e as metas da proposta. Os pais e alunos tinham a idéia inicial de que era um Projeto de reforço escolar, mas isso foi elucidado, dizendo-se que envolvia uma perspectiva de fortalecimento junto com outras atividades e não somente auxílio aos conteúdos e aprendizagens ministrados em sala de aula. Segundo o monitor Pablo:

Não havia na estrutura do projeto, não foi montado uma proposta pedagógica ou acompanhamento, proposta de conteúdos de como trabalhar esse conteúdo com o estudante, como abordar esse conhecimento com ele, [...] Então, se tinha que discutir a questão étnico-racial, para nós, isso não estava posto [...] Não havia suporte.

A escola só cedia o espaço, quem tinha que dar o respaldo era a GERED<sup>74</sup> e a SED. [...] A relação com o estudante foi salutar, nós não tivemos problema de indisciplina, para nós estava tranquilo. O que era um grande problema era como chegar até ele, isso nos incomodava, nos inquietava, será que nossa postura está atingindo o objetivo, para fazer uma mudança nos estudantes. E se você é chamado para fazer parte de um grupo que vai elaborar o projeto é uma coisa, se você é chamado para executar o projeto é outra. E nós fomos chamados para executar um projeto que na realidade não estava elaborado, então tivemos que elaborar esse projeto. Eu penso que nós tínhamos que ter caminhado mais junto, se não houve formação, se não houve capacitação, tinha que estar mais próximo, acolhendo mais (Pablo, monitor do projeto).

Os monitores criaram, coletivamente, uma proposta com objetivos e atividades junto com a direção da escola, o que manteve o desenvolvimento do trabalho. Basearam-se nas informações constantes em um projeto básico que conseguiram ter acesso na Secretaria de Estado da Educação:

Eu fui à secretaria e consegui o projeto, mas não houve uma apresentação formal, aos que foram selecionados, os objetivos, a carga horária, a metodologia de trabalho, não houve. Então a gente sabia que era um “projeto de fortalecimento educacional”, era fortalecimento, não era reforço (Pablo, monitor do projeto).

A partir deste material, os monitores elaboraram os seus próprios objetivos:

Temos como principais objetivos em nossa tutoria, discutir e trabalhar as questões referentes a temas sociais, tais como igualdades/desigualdades sociais, raciais e/ou culturais, diversidade, direitos humanos, bem como outros temas tão importantes quantos os citados anteriormente, bem como a necessidade de desenvolver nos alunos,

---

<sup>74</sup> Gerência de Educação da Grande Florianópolis.

pensamento crítico baseado nas ciências exatas e humanas (Relatório Projeto Odara, 2009, p. 7).

A partir da definição destes princípios os monitores elencaram as atividades e dividiram em módulos com duração de 2 (dois) meses cada com os seguintes temas: 1) motivacional: autoestima, direitos humanos, motivação e identidade; 2) prevenção às drogas: tipos de drogas e suas composições químicas; efeitos e decorrências do uso; 3) meio ambiente: aquecimento global e suas consequências, situação ambiental em nossa região e nosso Estado; 4) Igualdade Racial.

A avaliação era diagnóstica e não gerava notas, com sondagens matemáticas, atividades de interpretação, para avaliar as principais dificuldades e trabalhar com elas.

A sala de aula onde funcionava o Projeto era ao lado do refeitório e, como toda a escola, estava em situação precária de conservação. No início, os monitores relatam que só receberam a sala e o giz, tendo dificuldades em receber os demais materiais básicos, papel, caneta, etc. A escola colaborou fornecendo a merenda para os alunos, pois a maioria era do turno vespertino e já permanecia na escola para participar do Projeto. Os monitores avaliam que sempre tiveram todo o apoio possível, da diretora e da assessora de direção, para as necessidades no desenvolvimento do Projeto.

Assim, ainda com todas as limitações, os relatos dão notícia de que as atividades estavam tendo um grande sucesso entre os alunos e os pais, e ambos estavam satisfeitos com a realização do projeto. Os alunos eram assíduos e demonstravam interesse, inclusive, um dos alunos, mesmo tendo pedido transferência para outra escola, solicitou autorização para continuar participando do Projeto. O que mais chama a atenção, é que este aluno era considerado “problemático” no ensino regular.

Os livros que os alunos e monitores deveriam receber, chegaram e foram distribuídos em julho de 2009, momento em que o Projeto já estava sendo encerrado. São eles: *Racismo, preconceito e intolerância* escrito por Edson Borges e publicado pela editora Atual no ano de 2002; *Lendas Negras* escrito por Júlio Emílio Braz e publicado pela editora FTD no ano de 2001; *África – Horizontes e Desafios no Século XXI* escrito por Charles Pennaforte e publicado pela editora Atual no ano de 2006; *A vida em sociedade e O mundo do trabalho*, ambos escritos por Pierre Fatumbi Verger e publicados pela editora Nacional no mesmo ano de 2005.

Outro dado importante foram as dificuldades encontradas, tanto por monitores quanto por alunos para receberem a bolsa, pois foram pagas com atraso. Ambos receberam o valor referente a três parcelas somente.

Os monitores elegeram, como maior dificuldade para a execução do Projeto, o descaso da Secretaria de Estado da Educação e da Gerência de Educação durante a implantação e desenvolvimento do mesmo. O motivo para o encerramento do Projeto, pelo que foram informados, foi que o convênio MEC/SECAD/FNDE com a SED não havia sido prorrogado. A monitora Daniela foi informada por e-mail no dia 06 de agosto de 2009 que o Projeto havia sido encerrado em 31 de julho de 2009.

Como o Projeto foi encerrado antes do período previsto, só foram trabalhados o primeiro e segundo módulos, faltando o terceiro, sobre o meio ambiente e o quarto sobre a igualdade racial, sendo esse último o foco principal do Projeto original.

O monitor Pablo avalia o alcance de um Projeto como esse, quando executado dentro dos parâmetros propostos:

Quando se tem a formação, tem material pedagógico na biblioteca, dá pra fazer muita coisa boa, dá para desconstruir muitos estereótipos, dá para os alunos entenderem o que é uma ação afirmativa, porque que tem que ter cotas, porque História de África, porque anemia falciforme. [...] Nós conseguimos observar a dimensão que isso pode ter em sala de aula. Um projeto como esse bem executado muda a forma do estudante se ver perante o mundo. Então quer dizer, depois disso ele permanecer em sala de aula é uma consequência. (Pablo, monitor do projeto).

Os monitores tiveram que levar a notícia, aos alunos e à escola, sobre a finalização antecipada do projeto. Embora tenha sido encerrado oficialmente em 31 de julho de 2009, a previsão era de vigência até dezembro de 2009. Segundo os relatos, ficaram todos muitos indignados e resistiram, protestaram querendo a continuidade, pois além de estar previsto até dezembro, a expectativa era de que houvesse continuidade em 2010. Para a diretora Cláudia “[...] de repente acabou, muitos procuraram, pois queriam mais. Tanto que nós tínhamos vagas para 32 e não diminuiu, ao contrário. É uma forma de divulgar, de aprender, e de estar repassando”.

O encerramento prematuro do Projeto frustrou e decepcionou os monitores, pais e alunos. Os pais e alunos chegaram a propor abrir mão da bolsa, para que houvesse continuidade pelo menos até dezembro de 2009, “Eles queriam continuar, mesmo sem bolsa, mas nós não podíamos trabalhar de graça, mas eles queriam ainda assim continuar” (Daniela, monitora do projeto). Mesmo assim, a Secretaria de Estado da Educação que teria que arcar então com a bolsa dos monitores, não concordou em mantê-los e todos, monitores e alunos foram dispensados, encerrando o Projeto.

Esta experiência marcou a escola, os atores do processo. Os trâmites administrativos prejudicaram o desenvolvimento do Projeto até o ponto de sua completa inviabilização. Isto gerou frustração e sofrimento aos envolvidos, visto que implicado num universo de expectativas e compromissos previamente assumidos que não foram cumpridos. Infelizmente, esse tipo de ação iniciada e encerrada de modo tão abrupto traz consequências, entre as quais o descrédito dos envolvidos no projeto educacional, a falta de efetividade nos processos que se tornam descontínuos e comprometem a qualidade dos serviços educacionais públicos oferecidos pelo Estado.

#### 4.4.4 A Feira Multicultural

*Nossa geração não lamenta tanto os crimes dos perversos, quanto o estarrecedor silêncio dos bondosos.*

Martin Luther King<sup>75</sup>

A Feira Multicultural é um evento que acontece anualmente e congrega toda a comunidade escolar. Em 2009, ocorreu no dia 28 de outubro. As exposições estavam organizadas nas salas de aulas e no ginásio de esportes. Nelas, foram expostos os trabalhos das disciplinas de física, química, os trabalhos das primeiras séries que tinham como temática a Ecologia, que se subdividia em subtemas: Petróleo, Água, Animais em Extinção, Aquecimento Global, Meio Ambiente, Lixo, Terremotos, entre outros.

---

<sup>75</sup> Disponível em: <http://www.geledes.org.br/afroamericanos/martin-luther-king.html> Acesso em 01/06/2010. Martin Luther King (1929-1968), ativista negro, lutou contra a segregação racial e pelos direitos civis nos Estados Unidos. Inspirado em Gandhi, pregava a resistência pelo princípio da não-violência. Em 1963 liderou a passeata em Washington, onde proferiu seu famoso discurso “I have a dream”, “Eu tenho um sonho”. Em 1964, recebeu o Prêmio Nobel da Paz. Foi assassinado em 1968.

Nos grupos havia a presença de alunos brancos e negros na composição. Em dois trabalhos, a iniciativa de apresentar foi mais marcante dos alunos brancos que tomavam o discurso para apresentá-lo. Em outro, uma aluna negra tomou a iniciativa e explicou todo o trabalho.

Na sala ambiente da disciplina de Língua Estrangeira/Inglês, havia trabalhos digitais sobre a temática da diversidade, abordavam questões polêmicas de gênero, raça, geração, cultura, religião, obesidade, ainda outros sobre como conviver com as diferenças, preconceito e discriminação. Entre os trabalhos, o que gerou mais polêmica foi sobre o tema da homossexualidade.



Foto 4: Encenação na Feira Multicultural

Na sala ambiente da disciplina de Língua Portuguesa, havia um trabalho sobre a vida e obra de Machado de Assis e Cruz e Sousa. Dois alunos afrodescendentes foram responsáveis pela dramatização, se caracterizaram e falaram sobre a sua vida e obra dos personagens.

Em outra sala, exploravam-se as obras literárias que foram exigidas para o vestibular da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC e pela Associação Catarinense das Fundações Educacionais – Sistema ACAFE.

Entre elas, destacam-se duas obras que tratam da questão do negro, *O presidente negro* de Monteiro Lobato exigido pela UFSC,

UDESC e Sistema ACAFE, e *Macunaíma* de Mário de Andrade exigido pela UFSC. É de suma importância contextualizar essas duas obras que foram exigidas para a prova do vestibular, porque foram lidas por milhares de jovens e adultos em Santa Catarina, inclusive de outros estados, que prestaram o vestibular nas instituições citadas.



Foto 5: Apresentação de trabalho na Feira Multicultural

Os alunos fizeram a exposição do livro de Monteiro Lobato *O presidente negro*, publicado em 1926, romance de ficção científica que revela o racismo latente de Monteiro Lobato demonstrado em algumas de suas obras. Neste livro, é colocada a superioridade da raça branca e a inferioridade das mulheres, negros e deficientes.

O livro propõe a eliminação da raça negra e termina afirmando a superioridade branca e masculina.

A autora Marisa Lajolo (1999) considera que este livro representava as esperanças editoriais de Lobato nos Estados Unidos onde pensou que seria fácil publicá-lo e ganhar muito dinheiro. Porém Lobato se equivoca, pois, mesmo num país onde o *apartheid* entre brancos e negros era lei (o que perdurou até 1965), nenhuma editora aceitou publicá-lo.

Meu romance não encontra editor. (...) Acham-no ofensivo à dignidade americana, visto admitir que depois de tantos séculos de progresso moral possa este povo, coletivamente, cometer a sangue frio o

belo crime que sugeri. Errei vindo cá tão verde. Devia ter vindo no tempo em que eles linchavam os negros (LOBATO, in ALMEIDA, Revista Nação Escola, nº 2, 2010, p. 29).

O educador, José Nilton de Almeida (2010), representando o Núcleo de Estudos Negros (NEN), escreveu uma Carta Aberta <sup>76</sup>, reivindicando a retirada de tal obra do concurso vestibular UFSC 2010, o que não ocorreu. Nesta carta, Almeida ressalta o caráter racista, sexista e eugênico do texto:

Este livro, escrito e editado em 1926, ainda que de modo ficcional, não só expressa, mas reafirma um ideário racista e racializado, sexista e eugênico presente em um contexto da sociedade brasileira, que exaustivamente vem sendo esmiuçado por pesquisadores e estudiosos de diferentes campos de conhecimento, da sociologia à educação, da antropologia à biologia, da história à literatura. Neste conjunto, nenhum motivo é capaz de explicar o sentido e o significado de sua seleção e indicação para constar entre os livros previstos para o vestibular. Como é possível uma obra anterior à Proclamação dos Direitos Humanos, de 1948, que guarda estreita e inequívoca relação como as práticas nazi-facistas instauradas entre os anos finais de 1930 e os iniciais de 1940, e que teve sua maior expressão na II Guerra Mundial, ser escolhida para um concurso de Vestibular, em 2009?

Como é possível a indicação de uma obra que expressa declaradamente a apologia da pureza de raça; que defende abertamente a eliminação da raça negra pela esterilização por ser considerado um ser inferior; que é capaz de apresentar as mulheres como mesquinhas, incapazes de utilização da inteligência, volúveis, enfim, “*she are as water*”, como será dito em algum momento; que professa a eliminação física dos deficientes físicos logo após o nascimento, a

---

<sup>76</sup> Desta carta foram enviadas cópias ao Reitor da UFSC, ao Ministro da Educação, Ministro da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, Ministra da Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres e para a Secretária da Educação Superior do Ministério da Educação.



eutanásia para os doentes e a supressão física dos pobres? (ALMEIDA, Revista Nação Escola, nº 2, 2010, p. 28-29).

Almeida ressalta, ainda, que Lobato participou ativamente da sociedade eugênica de São Paulo, criada em 1917, que pregava a supremacia racial, miscigenação e mestiçagem como degeneração da raça, assim como a ideologia do branqueamento. Esta obra expressa as ideologias as quais Lobato comungava.

Retornando à feira, as alunas responsáveis pelo livro **Macunaíma** de Mário de Andrade, publicado em 1928, com seu personagem principal, um anti-herói, um herói sem nenhum caráter descrito como negro feio e preguiçoso, resumindo e associando muitos dos preconceitos disseminados em relação ao povo afrodescendente.

No desenrolar do enredo, chama a atenção que o personagem principal se torna branco e de olhos azuis ao entrar num lago.

Num dos livros, os negros são branqueados e exterminados através da esterilização e no outro o personagem principal também é branqueado ao passar num lago mágico. A ideologia de branqueamento está presente nas duas obras e nos choca pela violência das idéias. São duas obras com ideologias racistas elencadas para o vestibular 2010 da UFSC, em pleno século XXI, mesmo com toda a discussão em torno da promoção da igualdade racial, dando visibilidade para uma das obras de Lobato, que não era, sequer, conhecida do público em geral.

A professora Marta, de Língua Portuguesa, afirmou que não foi fácil contextualizar e discutir criticamente essas obras com os alunos, mesmo sendo uma professora que tem aprofundamento na temática da educação das relações étnico-raciais. Em relação aos alunos que trabalharam com o livro *O presidente negro*, a professora coloca que eles mesmos conseguiram fazer a avaliação crítica do livro. Como eram da terceira série e haviam passado por todo um trabalho de conscientização que a escola proporcionou, consideramos que lhes foram oferecidas as ferramentas necessárias de análise para a leitura de um livro com esse conteúdo.

Mas fica a dúvida, como foi trabalhada a questão nas demais escolas públicas e particulares? Será que a ideologia do branqueamento e do racismo presente nessas obras foi questionada e contextualizada? Como essas mensagens racistas e de inferiorização do negro implícitas ou explícitas nessas obras foi significada pelos alunos leitores? E nossos professores foram habilitados para trabalhar com obras de linguagem tão pejorativa, que inculca idéias racistas em alunos que estão em processo

de formação da personalidade, de referências, de valores, com ideologias complexas em torno de idéias preconceituosas?

A discussão das relações étnico-raciais nem bem adentrou as escolas por meio da Lei nº 10.639/03 e observamos que as ideologias racistas continuam a ser exigidas como leitura obrigatória para nossos alunos sem um trabalho prévio de formação de educadores.

O fundamental não é, necessariamente, proibir a leitura de tais obras, mas preparar os educadores para promover a discussão sobre elas, tornando-se material de investigação, de discussão e debate da temática. Se assim não procedermos, a escola pode se tornar solo fértil para a reprodução destas ideologias presentes nos livros.

#### 4.5 IMPLEMENTAÇÃO DA LEI: POSSIBILIDADES E DESAFIOS

*Subo hoje a esta tribuna, como negro que sou, defensor do meu povo, para levantar nesta Casa, a voz dos milhões de afro-brasileiros deste país, ofendidos e discriminados – quando não mortos ou torturados – durante quase cinco séculos de escravidão no Brasil. Não fui eleito senador para silenciar a catástrofe coletiva do povo afrobrasileiro.*

Abdias do Nascimento<sup>77</sup>

Entre as principais possibilidades e desafios, as educadoras elencam as **responsabilidades do poder público na implementação da Lei na escola**, já que há uma ausência de ações dos gestores em âmbito estadual que se expressa na falta de formação continuada para os professores e de materiais pedagógicos, bem como a falta de acompanhamento na implantação dos conteúdos de história e da cultura afrobrasileira e africana nos currículos e, se esses estão presentes na sala de aula. Como requerer o retorno da escola e dos professores, se o subsídio não foi oferecido? A professora Álika salienta:

Nós não podemos dizer que temos um processo no Estado, os processos não aconteceram, nós estamos em 2003 ainda. E o que nós podemos ver é que existe a lei. [...] E se não houver um compromisso do Estado não vai haver compromisso da Secretaria de Educação, das

---

<sup>77</sup> Fonte da citação: CAVALLEIRO, 2000, p. 97.

Gerências, dos diretores e da escola. Então, esse é o grande desafio, encontrar um político aí que se interesse e que assuma as questões raciais como parte do seu plano de governo, aí vai funcionar, esse é o maior desafio (Álika, professora).

A professora Álika considera que há uma cultura instalada no Brasil – as leis existem, mas não são necessariamente cumpridas. Então o Estado Brasileiro acolhe uma demanda da população, do Movimento Social Negro, de intelectuais engajados por fortes e insistentes pressões, mas não são fornecidas as condições para a viabilização da implantação. Observa-se que esta não é a primeira Lei que deixa de ser implantada, há inúmeras delas.

No Brasil, temos vários sistemas de ensino atuando concomitantemente, sendo assim, embora o governo federal tenha realizado diversas ações, essas não se refletem da mesma forma nos outros sistemas, o processo de implementação não é homogêneo, encontra mais efetividade em uns do que em outros. Sobre essas questões, em outro momento da entrevista, a professora Álika acrescenta:

O poder público tem uma responsabilidade grande, mas não assume, infelizmente. No Brasil as leis foram feitas para não serem cumpridas. Se alguém ou algum movimento está incomodando, ah! se faz uma lei. Se vai ser cumprida, se alguém vai fazer alguma coisa ou não “o problema não é nosso, nós fizemos a lei”. Então, se alguém vier dizer para ti, “está aqui, nós fizemos a lei”, existe uma lei para isso, e daí? Quem é que está fazendo alguma coisa no nosso estado? Quem é que trabalha a formação? Ninguém. [...] Onde é que estão os materiais? Tem dinheiro para isso? Sabe-se que tem, é só querer, é só buscar, porque pelo que a gente conhece, há toda a disponibilidade do MEC, no sentido de implementação da lei (Álika, professora).

A pesquisadora Joana Passos (2008) ressalta que no Brasil e no Estado de Santa Catarina, desde a década de 90, há legislações municipais que aprovaram Leis semelhantes, mas que também, por pouco investimento e reconhecimento da sua importância não foram devidamente implementadas.

Na década de 90, alguns estados e municípios brasileiros aprovaram e instituíram leis semelhantes. Em Santa Catarina, alguns municípios, por força da atuação do movimento negro, aprovaram leis municipais que instituíram a inclusão do conteúdo “História Afro-brasileira” nos currículos escolares. São eles: Itajaí, Lei nº 2.830/93; Florianópolis, Lei nº 4.446/94; Tubarão, Lei nº 1.864/94 e Criciúma, Lei nº 3.410/97. No entanto, o pouco investimento e reconhecimento, por parte do poder público, da importância de tal política, fez com que estas leis caíssem no esquecimento dos gestores e educadores; mesmo assim, entidades do movimento negro catarinense mantiveram-se formulando e desenvolvendo estudos e formação, a pedido de escolas e professores que se deparavam com as questões étnico-raciais e que tinham dificuldades em construir mediações pedagógicas com estas (PASSOS, 2008, p. 16).

A professora Júlia também enfatiza, em sua fala, a responsabilidade do poder público:

O Estado não demonstra vontade política para isso. É muito fácil, está na Lei que se cumpra e o resto, cada um faz o que pode fazer. A responsabilidade em relação a Lei, na escola pública, é do poder público. Essa Lei veio de uma luta que não parte exatamente do poder público, partiu de outras pessoas. Então, eu acho que de novo, a gente precisa fazer com que eles criem esses espaços ou não sei como pode ser feito, mas esses são espaços que precisam ser criados para falar sobre isso mais efetivamente. Senão vai demorar muito para que as coisas aconteçam (Júlia, professora).

A supervisora Irene confirma a idéia de que há uma ausência de ações por parte do poder público:

Eu acho que quando o governo implantou a Lei, as Secretarias Estaduais deveriam criar semanas, levar de cada escola dois ou três profissionais pra trabalhar isso fora daqui e esse profissional trazer pra escola, eu acho que o que falta é isso. Eu acho

que lá fora não estão se importando muito, não estão criando ações que levem o nosso professor a discutir o assunto. Porque nosso professor não foi convidado pra uma atividade assim, esse ano que a Secretaria de Educação fez um evento, ou a secretaria ou a prefeitura que organizou, mas fora isso nunca veio nada, que eu me lembre, que a secretaria de educação convidasse dois professores de cada escola pra trabalhar isso. E a escola deveria ter o seu dia específico pra trabalhar. Eu acho que deveria ter essa parceria, que eu acho que jogaram pra escola e a coisa parou. Não vejo da Secretaria de Educação um interesse que a coisa seja colocada em prática. A Gerência teve uma época que estava excelente, um trabalho em parceria, senti um trabalho, fazia exposições e de repente parou. [...] Às vezes eu até brinco que a secretaria não quer que se trabalhe, a gerência o pessoal da GERED<sup>78</sup> assumiu, mas deu uma afastada, parece que vão retomar o ano que vem (Irene, supervisora).

Após a aprovação da Lei, houve um movimento mais intenso na escola, embora de poucos professores, em torno da sua implementação mas, já em 2009, nota-se uma visível desmobilização. Com a ausência do poder público, há um coletivo da escola que não incorporou a implementação como uma ação de todos, ficando os professores mais engajados sobrecarregados e desmotivados por terem sempre que tomar a iniciativa das ações e realizar a maior parte do trabalho.

A pesquisadora Nilma Lino Gomes tece suas primeiras considerações sobre a pesquisa das iniciativas de implementação da Lei nº 10.639/03, coordenada por ela, em entrevista à *Revista Nação Escola* (2010), onde também constatou que as iniciativas dos professores muitas vezes esbarram na gestão do sistema:

A gente tem conseguido alcançar mais professores e professoras do que aqueles que estão nos órgãos de decisão e de poder. Muitas vezes você tem práticas com professores mobilizados dentro de uma determinada instituição escolar, mas as decisões que tomam para a implementação das leis e diretrizes são vetadas inviabilizadas, ou não

---

<sup>78</sup> Gerência de Educação.

recebem apoio e, quando você vai ver, tem uma implicação da gestão da escola, da coordenação pedagógica, do sistema. Lamentavelmente, a questão racial ainda fica nesse âmbito em que as pessoas acham que podem concordar ou não com a discussão ou a implementação de práticas pedagógicas ligadas à temática, porque ainda levam a questão para um plano subjetivo, pessoal, ideológico (GOMES, 2010, p. 7).

Embora com limitações, a Lei representa uma grande conquista para a Educação das Relações Raciais. Agora, lutemos para que saia do papel e ganhe a sala de aula, professores, gestores e alunos, e desta forma, intervenha na sociedade.

No item V das Atribuições das Instituições de Ensino, do *Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana*, são elencadas as recomendações para a rede pública e particular:

Assim, as exigências legais contidas nas Leis 10.639 e 11.645, a Resolução CNE/CP 01/2004 e o Parecer CNE/CP 003/2004 recomendam às instituições:

- a) Reformular ou formular junto à comunidade escolar o seu Projeto Político Pedagógico adequando seu currículo ao ensino de história e cultura afrobrasileira e africana, conforme Parecer CNE/CP 03/2004 e as regulamentações dos seus conselhos de educação, assim como os conteúdos propostos na Lei 11645/08;
- b) Garantir no Planejamento de Curso dos professores a existência da temática das relações etnicorraciais, de acordo sua área de conhecimento e o Parecer CNE/CP 03/2004;
- c) Responder em tempo hábil as pesquisas e levantamentos sobre a temática da Educação para as Relações Étnicorraciais;
- d) Estimular estudos sobre Educação das Relações Étnicorraciais e História e Cultura Africana e Afro-brasileira, proporcionando condições para que professores, gestores e funcionários de apoio participem de atividades de formação continuada e/ ou formem grupos de estudos sobre a temática;

- e) Encaminhar solicitação ao órgão de gestão educacional ao qual esteja vinculada para a realização de formação continuada para o desenvolvimento da temática;
- f) Encaminhar solicitação ao órgão superior da gestão educacional ao qual a escola estiver subordinada, para fornecimento de material didático e paradidático com intuito de manter acervo específico para o ensino da temática das relações etnicorraciais;
- g) Detectar e combater com medidas socioeducativas casos de racismo e preconceito e discriminação nas dependências escolares (MEC/SEPPPIR, 2009, p. 38).

Outro desafio que abre possibilidades está na tarefa de **conscientizar o educador para a necessidade de implementação da Lei**, sem ser imposta apenas pela força da lei, mas implementar a partir da formação, da compreensão de que a mudança curricular é necessária e ganhar a sala de aula. Para a diretora Cláudia “[...] eu penso que esse é o maior desafio é, que os professores entendam e aceitem”. Na fala da supervisora Irene, também está relatado o desafio da aceitação da implementação da lei:

Inclusive com o tema do afrodescendente, é um tema super complicado. Eu tenho professores que ainda não aceitam. Eu tenho profissionais, colegas que não aceitam esse trabalho, a equipe pedagógica, a própria direção, pessoas que não aceitavam. Vem daquele pensamento de que é bobagem ficar falando nisso, perder tempo, falando em afrodescendente e em discriminação, há outras discriminações, pobreza, isso e daquilo, porque essa Lei, porque implantar essa Lei, para quê uma semana para discutir. Questionam a própria Lei. “Irene, não adianta vocês estarem falando, vocês estão reforçando”. É uma luta constante. Eu acho que em todos os setores da escola tem pessoas que..., na escola tem essas pessoas (Irene, supervisora).

A professora Maria acrescenta, na sua avaliação, isto acontece em virtude das pessoas ainda terem preconceitos que precisam ser desconstruídos: “Pois é, eu volto a dizer, exatamente, essa coisa

embutida, bem escondidinha, que as pessoas dizem que não são, que não..., mas na verdade ainda são”.

Inclusive, os colegas de trabalho questionaram a ênfase que a professora Álika dava ao tema em suas aulas de inglês. Segundo a supervisora Irene “Álika sofreu muito aqui com isso. [...] Os colegas começaram a questionar. Vieram os colegas para a coordenação, da orientação, de todos os setores”. A implementação da Lei, embora seja um ato legal, é vista como transgressão de um paradigma instalado na escola. Para Arroyo (2000):

Quando transgredimos nos situamos na fronteira, nos arriscamos. Colocamos em jogo o sentido da profissão e da própria vida. A normalidade é mais tranquila e também mais monótona e chata. É uma perversão. Petrifica o sujeito. A transgressão é um movimento constituinte de sujeitos éticos. Põe em xeque o sentido da própria transgressão (ARROYO, 2000, p. 145).

Assim a Lei vem contrapor as concepções instaladas nos sujeitos, objetiva e subjetivamente, de forma que as resistências também vêm ao encontro das iniciativas de mudança. Não porque os professores não queiram “uma educação melhor”, mas também por acreditarem que essas mudanças não correspondem ao modelo “correto” de educação que aprenderam e praticam.

Para Sacristán (2002), o professor tem sua subjetividade e sua cultura influencia em sua prática pedagógica:

O paradigma do senso comum diz que o saber-fazer, o “como”, não é uma derivação só do conhecimento, adquirido na formação ou no processo de formação, mas se deve a matriz cultural da qual provém o professor [...] Isto significa que é muito importante atender às raízes culturais das quais se nutrem os professores, para entender como atuam e por que atuam e como queremos que atuem. O fato de a professora ser mulher introduz um viés na profissão docente. O fato de a professora ser da raça negra também, etc. Não digo que isso seja negativo ou positivo, mas um viés. Isso quer dizer que o professor, antes de mais nada, é uma pessoa de uma cultura que, quando é culta, ensina muito melhor. E dizer que um professor se nutre das raízes culturais e não da



ciência nos obriga a considerar os ambientes de aprendizagem, os contextos nos quais eles surgem, as condições de trabalho em que vai trabalhar (SACRISTÁN, 2002, p. 86-87).

Essa tese está expressa na fala da professora Terezinha em que ela reflete sobre suas prioridades em relação ao currículo que é efetivado na escola. E mesmo trabalhando com alguns conteúdos contemplados na Lei, ela afirma:

Pesquisadora – Quais são as principais possibilidades e desafios da lei?

Terezinha – Eu vou ser bem honesta, eu não vou mudar. A não ser que venha alguma coisa, você vai ter que trabalhar como conteúdo em sala, dificilmente eu vou mudar neste sentido, lamento, que a *Álika*, *não sei se por ela ser negra, eu até já me questionei sobre isso, até que ponto eu não faço, eu não participo, pelo fato de ser branca e não estar muito preocupada?*

Pesquisadora – E as questões de gênero, será que tu vê essa diferença, em relação à mulher, te interessas mais, nesse sentido, para gente ter uma comparação com algo com o qual te identificas?

Terezinha – Eu trabalho muito mais essa questão de gênero, bem mais. Eu acredito que eu não vá mudar, vou continuar trabalhando do jeito que trabalho, converso muito, e aí entra a questão do desafio, que a pessoa que era mais empenhada com relação a isso, não esteja mais presente. Eu acho que seria interessante ser trabalhado, mais eu não vou me envolver num projeto que só aquela pessoa acaba fazendo de tudo.

Pesquisadora – Nem na sala de aula, que necessariamente não precisa ser trabalhado através de projeto?

Terezinha – Na sala de aula, da maneira que eu estava dando, resgatando algumas situações, para os alunos perceberem que não é a maneira correta, conscientizando. Como conteúdo obrigatório, acabo trabalhando, mas com a lei.

Pesquisadora – Não com essa preocupação?

Terezinha – Não, quando eu trabalho etnia, raça, discriminação, eu acabo entrando neste assunto. *Mas nem aí com a lei. Não estou preocupada com*

*a lei*, eu trabalho com esses assuntos no meu dia a dia, já está no meu plano, no meu currículo, mas nada a haver com lei, não estou preocupada com a lei (Grifos nossos).

Nesta fala, podemos perceber o quanto a vontade do professor, muitas vezes, ainda impera na definição dos conteúdos curriculares. Não importa se há a Lei, o educador trabalha como entende ser o certo. Algumas questões já estavam colocadas no currículo antes mesmo da aprovação da Lei e estas continuam a ser discutidas.

A disposição para o novo é um grande desafio para os professores e muitos ainda ficam com as idéias pré-construídas, muitas vezes baseadas no senso comum e não abrem a possibilidade de conceber novas formas de conhecimento e de currículo. Para a professora Álika:

Muitos professores falam, “Eu acho que as ações afirmativas não são legais”, Mas porque não são legais? Você já leu a respeito? Então simplesmente diz que não é boa. “Isso é racismo às avessas?”, “Não tem nada a haver falar disso de novo agora”. Coloca-se contrário a uma coisa que mesmo sendo legal, tu te fechas para aquilo. Que a partir do momento que uma coisa que não foi discutida no âmbito da escola, que não está no currículo, que tu não trabalhaste e te fechas. Então que neste sentido, a questão é de boa vontade, o que podes fazer que está ao teu alcance e tu não faz, então é falta de boa vontade (Álika, professora).

Assim, se desdobra outro grande desafio, **integrar as implicações da Lei no currículo da escola como um todo** e não apenas em um grupo de estudos que não é parte da estrutura curricular oficial, embora configure como currículo, ou em momentos pontuais como a Semana da Consciência Negra. Trazer para todas as disciplinas, durante o ao letivo, este é o maior objetivo.

Para a professora Laila, o desafio é pessoal, trabalhar com o tema de forma diferenciada:

Então, porque eu não entro em projeto, eu não vejo que o meu trabalho seja pouco, seja assim mais fraco. Eu acho que eu não preciso estar batendo nesta mesma tecla para dizer que ela é importante, até o fim, estás me entendendo? [...] Eu lanço a linha da pescaria, quem quiser vem pegar, quem não quiser, não vai. O meu desafio

talvez, seja eu trabalhar essa parte de uma maneira diferente, utilizando a sala de informática, mais diferente. Então é um desafio que eu tenho comigo, de num crescer profissional, do avanço tecnológico. Trazer a mídia como um todo para dentro da minha sala, e também nesta questão. Isso é uma prática minha, uma coisa que eu me trabalho, que também entra esta parte da Lei, junto com todo o conteúdo. Ver o que os colegas trabalham, a gente pensa tem colega trabalhando ali. Então, é um desafio que eu tenho para mim. De não estagnar, de não cair na inércia (Laila, professora).

A professora Júlia enfatiza que a **avaliação dos resultados** não é realizada. Como, por exemplo, o retorno que a professora Álika teve quando ouviu sua ex-aluna Letícia na entrevista. Ela se surpreendeu sobre como a experiência do grupo tinha sido significativa para a aluna e o quanto isso modificou o seu modo de pensar o mundo. Às vezes, subestimamos o poder que o processo educacional tem de mudar as pessoas, ou por não fazer *feedback* não conseguimos ter a real dimensão do trabalho realizado. Até mesmo porque não é possível obter a real dimensão, tão objetivamente, das mudanças proporcionadas pelo trabalho da escola na vida dos estudantes e o seu reflexo na sociedade.

**As educadoras enfatizam que a Lei está parcialmente implementada nessa unidade escolar** e que o processo se faz entre avanços e retrocessos. Algumas são mais otimistas, outras mais pessimistas, as percepções não são homogêneas, algumas veem muitas mudanças, já outras percebem como sendo pequenas e incipientes.

*Aqui sim. Não quer dizer que ela está totalmente, nem que não precise de mais nada. Falta o envolvimento dos outros profissionais... Mas eu acredito que sim, em relação a outras instituições, ela está mais a frente. Há professores trabalhando não só nessa Semana da Consciência Negra. Mas, eu creio que esta escola pode ser tida como um exemplo na implementação da temática* (Cristina, professora, grifos nossos).

Para a professora Álika, a Lei não está implementada, embora veja mudanças na escola e perceba alguns resultados deste trabalho nos alunos.

*Para mim de implementação de lei, deve estar no PPP, no planejamento dos professores e o mais importante em sala de aula. Se não está na sala de aula, não está implementada. O professor pode colocar no planejamento, no diário a abolição da escravatura e diz está aqui no meu planejamento, trabalho com esse e esse conteúdo. No caderno dos alunos não se encontra nada ou está àquela mesma visão dos negros escravos passivos, aceitando. Então, até que ponto dizer que eu trabalho a abolição, eu trabalho conforme a lei? Que tipo de discussão esse professor faz na sala de aula? Não se vê a leitura de outros autores, pesquisadores que resgatam Machado de Assis na perspectiva de afrodescendente. Tem pesquisas hoje que já mostram isso. [...] Até que ponto o professor tem essa visão ou ele afirma categoricamente que o Machado era racista, que o Machado não se aceitava. Então uma professora de português que tem essa visão, de que forma que está trabalhando, está implementando a lei? Eu vislumbro mudanças. [...] Pequenas mudanças tem havido, quando a se encontra um depoimento como o da Letícia, fica claro que aconteceram algumas mudanças, quando eu encontro outra aluna da escola que está na UFSC, por cotas e numa boa e então tu vêes que são discussões que estão fazendo algumas coisas na sala de aula (Álika, professora, grifos nossos).*

A presença de uma pesquisadora na escola investigando a implementação, também pode ter auxiliado numa maior visibilidade para a questão. A comunidade escolar teve a possibilidade de registrar que é uma Lei e que deve ser cumprida, pois será cobrada nas diversas instâncias da sociedade, inclusive com investigações da academia.

Para os professores que trabalham a temática, a Lei abre grandes possibilidades de transformação social mas, enquanto potencialidade. Assim, a implementação da Lei envolve diversos processos que se configuram como um grande desafio para a escola. O Plano Nacional para a implementação da Lei nº 10.639/03 prevê:

Segundo a Resolução CNE/CP 01/2004, caberá às escolas incluírem no contexto de seus estudos e atividades cotidianas, tanto a contribuição histórico-cultural dos povos indígenas e dos

descendentes de asiáticos, quanto às contribuições de raiz africana e européia. É preciso ter clareza de que o Art. 26A, acrescido à Lei nº 9.394/96, impõe bem mais do que a inclusão de novos conteúdos, mas exige que se repense um conjunto de questões: as relações étnico-raciais, sociais e pedagógicas; os procedimentos de ensino; as condições oferecidas para aprendizagem; e os objetivos da educação proporcionada pelas escolas (MEC/SEPPPIR, 2009, p. 37).

A história nos mostra que este é um processo conflituoso e as diversas ideologias convivem na contradição, é uma luta de interesses na qual temos que batalhar para que a visão dos conservadores e dos retrógrados não venham a se instalar, se reinventar, como, por exemplo, em outros momentos, o *apartheid* nos EUA e na África do Sul, o regime Talibã no Afeganistão, o nazismo na Alemanha, a ditadura militar no Brasil. É necessário estarmos atentos para não recuarmos em relação às conquistas dos direitos humanos já adquiridos, embora fragilmente consolidados, para que possamos estar sempre caminhando rumo a um mundo onde haja convivência, liberdade e humanidade entre os povos.

As escolas devem assumir um compromisso ético e político de colaborar na promoção do reconhecimento e visibilidade da importância dos diversos povos para a composição da história mundial; devem contribuir ainda, para dirimir os preconceitos e os atos discriminatórios e racistas presentes nas diversas sociedades.



## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Se a educação não transforma sozinha a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda. Se a nossa opção é progressista, se estamos a favor da vida e não da morte, da equidade e não da injustiça, do direito e não do arbítrio, não temos outro caminho senão viver plenamente a nossa opção. Encarná-la, diminuindo assim a distância entre o que dizemos e o que fazemos.*

Paulo Freire<sup>79</sup>

O presente trabalho é resultado das preocupações com a implementação da Lei nº 10.630/03 na rede pública estadual de ensino e com as possibilidades e desafios encontrados para que ela realmente se efetive como prática pedagógica. Para investigar sobre os elementos da implementação, fez-se a análise de uma escola de ensino médio em uma perspectiva de abordagem qualitativa.

A implementação da Lei nº 10.639/03 chega às escolas públicas num momento em que o ensino fundamental está praticamente universalizado e o acesso ao ensino médio ampliado, porém, em condições precárias de estrutura e de funcionamento.

A escola foi construída ao longo da história da educação brasileira como uma instituição seletiva e excludente, de uma forma geral, e embora preconize que socializa conhecimentos científicos universais, historicamente, tem socializado a cultura, a religião, os padrões estéticos com um olhar branco, masculino, heterossexual, cristão e católico. Se o **currículo oficial** refletisse realmente a história e a cultura universal como se preconiza(va), não precisaríamos estar discutindo a implementação, nem tampouco a lei em si, num contexto claro de disputa por um projeto de educação.

O governo federal tem pensado em uma “Educação para Todos” e em modificar a escola para que acolha a diversidade e saiba lidar com as inúmeras perspectivas de raça, etnia, gênero, geração, orientação sexual. Desafio que, aos poucos, tem sido enfrentado com a aprovação e implementação de leis que pensam a diversidade.

Mas, sabe-se que Leis não são implementadas sem conflitos, posto que elas se inscrevem num cenário de posicionamentos sociais, intra e extra sistema escolar. No caso da Lei nº 10.639/03, depara-se

---

<sup>79</sup> In: CAVALLEIRO, 2000, p. 9.

com o racismo cordial existente no Brasil, tantas vezes ambíguo, difícil de identificar. Assim, observamos movimentos antagônicos como iniciativas e ações bem concretas propostas pelo governo federal e ações incipientes por parte do governo estadual em Santa Catarina.

A Lei indica temas e conteúdos que devem ser contemplados no currículo escolar que passam a integrar uma política curricular. Sabe-se que mudar algo culturalmente instalado e legitimado no cotidiano dos grupos humanos diversos, como no das instituições, modificar as “leis” que se estabeleceram no cotidiano e na prática dos educadores e das escolas é tarefa complexa que, entre muitas ações, demanda a formação continuada de profissionais da educação. Um conjunto de condições político-institucionais que se combinem a partir de medidas políticas efetivas nas redes públicas e particulares.

Os dados empíricos fornecidos ao longo desta pesquisa mostram que há imensos desafios para adensar o que hoje se constitui em política de reconhecimento de processos da história do Brasil e de valorização de um segmento – os negros – a quem se reservou o lugar de não-história, de inferioridade. E, também, nas próprias falas de professoras envolvidas, de educadores que participaram de ações na escola, emerge a realidade – tão importante de ser visibilizada – de que educadores que lutaram por justiça já se organizavam e inclusive formulavam projetos de intervenção antes mesmo da promulgação da lei. Portanto, não se trata, em face dos desafios, de perder de vista as tensões que já se colocavam no mundo da escola em relação aos conhecimentos e relações raciais que permeiam o desenvolvimento do currículo.

Entre os aspectos analisados nesse estudo destacamos a **qualidade social da educação pública** que envolve uma série de fatores que influenciam e condicionam diretamente a implementação da Lei. Entende-se que, se o poder público não disponibiliza recursos proporcionando condições para uma educação de qualidade, não teremos realmente, um processo educativo inclusivo.

Neste contexto, as expectativas implicadas na referida Lei encontra, além das dificuldades de implementação intrínsecas ao seu tema, todos os obstáculos relativos às condições oferecidas: extensa carga horária de trabalho, pouca disponibilidade para estudos e pesquisas, baixos salários, precariedade dos estabelecimentos de ensino. Enfim, fatores que desestimulam e precarizam o trabalho dos educadores e que, conseqüentemente, se refletem nos alunos, comprometendo, assim, todo o processo educativo e não somente a implementação da Lei.



Observa-se que não há uma **política de Estado**<sup>80</sup> sedimentada em Santa Catarina, em prol de qualidade social da educação, tampouco de implementação da Lei nº 10.639/03, pois as ações voltadas para a sua efetivação na escola são praticamente ausentes ou carecem de afirmação de compromisso. Isto ficou demonstrado através da falta de materiais didático-pedagógicos, na ausência de formação continuada e de acompanhamento e avaliação dos processos educativos, inclusive, quando da vigência do Projeto Odara.

Embora a gestão da escola em tela desse apoio às ações, sem a base formal de uma política de sustentabilidade, estas ficaram na dependência do esforço de um grupo de professoras que, mesmo mediante das inúmeras dificuldades, marcaram o trabalho curricular com ações pela ERER.

Ao analisar o **Projeto Político Pedagógico** da escola, observou-se que este se constitui em um documento que enfatiza mais os aspectos normativos que pedagógicos. Embora a Lei esteja inscrita no PPP como uma ação a ser executada, não é assumida como um projeto da escola, que deveria estar sob a responsabilidade de todos.

A implementação da Lei nesta escola se configurou pelas iniciativas de um grupo, alavancada por uma educadora que sensibilizou outras pessoas para o tema e sua importância na transformação da cultura escolar. Pela compreensão dos demais educadores, como sendo uma iniciativa isolada, personalista, a implementação da Lei não se ampliou como compromisso da escola.

Assim, quando a principal incentivadora se afasta no ano de 2010, os participantes do processo manifestam receio por uma estagnação. Por não ter alcançado a condição de uma ação coletiva, inserida no currículo como um todo, tornou-se um processo frágil diante das demandas escolares.

Outro aspecto relevante observado é a **resistência de educadores** em trabalhar o tema. A pesquisa permitiu apreender o quanto o pertencimento racial, as vivências e a cultura constituem a subjetividade do professor, influenciando sua atuação educativa, seja no seu planejamento, na seleção dos conceitos e conteúdos e/ou na sua prática pedagógica. Isto implica, como se revelou nas falas, como um dos condicionantes na aceitação, valorização e legitimação da Lei. O que se observou, explicitamente, foram dilemas culturais e pedagógicos que se

---

<sup>80</sup> Referimo-nos a Políticas de Estado e não apenas de governo, pois que os governos são provisórios e passageiros e para a implementação de ações que efetivem mudanças significativas são necessárias Políticas sólidas e contínuas por parte do Estado.

expressam em distintos modos de problematização sobre as próprias condições para atuar na perspectiva da educação das relações étnico-raciais ou, em casos mais extremos, a síntese pessoal de questionamento a esta proposição.

Percebeu-se também a **resistência de parte dos alunos** como relevante, porém essa não foi investigada, pois por limitações do processo de pesquisa, esses sujeitos não foram contemplados.

Embora, inicialmente, seja afirmado pelos educadores que não há discriminação racial nesta escola, observou-se que há um **racismo institucional** demonstrado de diversas formas, principalmente na **linguagem** utilizada pelos educadores na qual se produzem, ou se reproduzem, sentidos e significados, num ambiente que se constitui, fundamentalmente, por suas práticas de linguagem com objetivo de trabalhar o conhecimento. Foram encontradas diversas falas dos educadores que estavam carregadas de preconceitos em relação ao grupo racial negro.

O racismo está enraizado na sociedade brasileira e em suas instituições, inclusive do Estado, e precisa ser combatido. Se as instituições são feitas por pessoas, temos, pois, que mudar as pessoas que fazem as instituições. A lei que coloca o racismo como crime existe desde 1988, mas se faz necessária a efetivação de outras ações que transformem a sociedade. Para Tragtenberg:

Apesar disso, se acredita que negros e brancos seriam igualmente tratados perante a lei. Não caberiam ações afirmativas ou medidas de discriminação positiva favoráveis à população negra. *No entanto, infelizmente, a igualdade real não corresponde à igualdade formal*" (TRAGTENBERG, 2008, p.85, grifo nosso).

A **ausência de formação** para os educadores não favoreceu a transformação de conhecimentos, valores que os professores possuem e que foram construídos na família, na sociedade, na sua formação inicial e que, sem novas aprendizagens/conhecimentos, não poderão compreender o que a Lei anuncia em relação ao currículo escolar.

Se for levada em conta que a formação inicial dos professores foi realizada, muitas vezes, em universidades que trabalham seus currículos de licenciatura de forma tradicional em relação ao tema, compreenderemos porque apresentam resistências, ou não aceitam, ou não conseguem discutir temas que envolvam a inclusão de minorias, pois sua formação não lhes deu base de conhecimento para fazê-lo.

Como consequência, os educadores não se sentem preparados, seguros para trabalhar o tema em sala de aula com os (as) alunos (as).

Diversos são os fatores que influenciam na EREER, porém, a formação do educador se torna fundamental se considerarmos que, por meio dela, haverá a possibilidade de conscientização da necessidade e legitimidade da Lei, compreender sua importância na construção de uma nova sociedade e na transformação das relações sociais. Articulado a isto, é imprescindível mudar as estruturas materiais e simbólicas, reconhecendo, contudo, que a subjetividade dos sujeitos educadores é construída num campo de relações mais amplo do que no sistema educacional. Lembre-se, por exemplo, a força formativa que tem as mídias no imaginário social.

São importantes e imperativos estudos, pesquisas e o investimento na formação dos educadores, para mudarmos a prática pedagógica que traz, na sua matriz, preconceitos impregnados e arraigados por séculos na consciência social da sociedade.

A **avaliação do processo educativo** nas escolas é outro ponto de análise. Quem acompanha o que a escola faz? Quem avalia se as leis são cumpridas pelos sistemas, pelas escolas ou pelos professores? Como legislar, se as leis que se criam não são cumpridas? Temos a Lei nº 10.639/03; as *Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana* (Parecer CNE/CP 3/2004) que orientam sua implementação; a Resolução nº 01/2004 que institui as Diretrizes; o Plano Nacional de Implementação das referidas Legislações e Diretrizes. Então, constata-se que há legislação suficiente, mas a implementação se constitui em um processo complexo e moroso, pois está relacionado a mudança de paradigmas e no investimento em condições materiais.

Este estudo é uma tentativa de compreender o processo complexo que ocorre numa escola pública estadual em torno da implementação da Lei nº 10.639/03. As considerações foram realizadas tendo em vista que este estudo é limitado e analisa uma experiência apenas. Entretanto, depois da análise de questões históricas, conceituais e práticas encontradas no campo de pesquisa, elementos vieram à tona para pensar os entrelaçamentos entre as relações raciais na sociedade e a escola no Brasil, em especial, nesta escola de Santa Catarina, estado considerado como um reduto da cultura branca e européia.

Para Arroyo (2007), há um clima propício para repensar o currículo nas escolas, pois que se tem uma diversidade, formando uma

nova identidade pessoal e coletiva dos educadores, assim como de educandos e educandas. Então, que novas indagações surgem sobre o currículo?

Crianças, adolescentes, jovens ou adultos que chegam às escolas carregam imagens sociais com que os currículos, as escolas e a docência trabalham, reforçam-nas ou a elas se contrapõem. Chegam com identidades de classe, raça, etnia, gênero, território, campo, cidade, periferia... e sobre essas imagens construímos as imagens de alunos, definimos funções para cada escola e priorizamos ou secundarizamos conhecimentos, habilidades e competências. Se a escola e especificamente o ordenamento curricular são constituintes de protótipos de alunos, as imagens sociais que projetamos sobre eles nos chegam de fora, dadas pela cultura social, pela divisão de classes, pelas hierarquias sócio-étnico-raciais, de gênero e território, pela visão negativa que a sociedade tem das pessoas com “deficiências”. O ordenamento curricular não é neutro, é condicionado por essa pluralidade de imagens sociais que nos chegam de fora. Imagens sociais de crianças, adolescentes, jovens ou adultos nas hierarquias sociais, raciais ou de gênero, no campo e na cidade ou nas ruas e morros. Essas imagens sociais são a matéria prima com que configuramos as imagens e protótipos de alunos. Imagens sociais, docentes e escolares com que arquitetamos os currículos (ARROYO, 2007, p. 23)

Toda tentativa de reorientação curricular exige rever essas imagens sociais dos educadores(as) e educandos(as), levando à indagação sobre a sua influência no condicionamento dos currículos. Então, “Como exercemos o direito e a responsabilidade de ser autores coletivos do repensar dos currículos e de nossas práticas?” (ARROYO, 2007, p. 20).

A Lei nº 10.639/03 se configura como uma conquista fundamental, e que abre, como se observou, grandes possibilidades de transformação da consciência social ao incluir a História e Cultura Afro-Brasileira, re-significando os currículos e as escolas.

Como propõe Gomes (2008), a Lei contribui com a proposta de *descolonizar os currículos*, tornando nossos professores e professoras reflexivos sobre as culturas negadas e silenciadas. E, vindo ao encontro do que propõe Arroyo, possibilita uma renovação do imaginário pedagógico e da relação entre os sujeitos da educação, promovendo rupturas epistemológicas e culturais. Para cumprir o que se propõe, a Lei não pode ser confundida como inclusão de novos conteúdos ou como uma nova disciplina, mas como uma mudança conceitual, epistemológica e política.

*A voz de minha avó ecoou criança  
nos porões do navio [...]*  
*[...] Na voz de minha filha se fará ouvir a  
ressonância o eco da vida-liberdade.*

Conceição Evaristo<sup>81</sup>

Sendo assim, espera-se que as reflexões estabelecidas ao longo deste trabalho sobre a sociedade brasileira, a escola e os processos educacionais, contribuam para a construção de uma história de mais liberdade, igualdade e equidade social com respeito às diferenças, especialmente, em relação ao grupo racial negro, neste caso, foco do estudo.

---

<sup>81</sup> Conceição Evaristo, escritora negra do grupo Quilombhoje. Fonte: BENTO, 2003, p. 71.



## 6. REFERÊNCIAS

### LIVROS, REVISTAS, ARTIGOS E MONOGRAFIAS EM GERAL

ALMEIDA, José Nilton. Carta Aberta ao Reitor da Universidade Federal de Santa Catarina. **Revista Nação Escola**, Florianópolis, nº 2, abril de 2010, p. 28-30.

ANDRADE, Letícia Pereira de. **O diário como utopia: Quarto de Despejo**, de Carolina Maria de Jesus. 2008. 108 f. Dissertação (Mestrado em Letras) Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Três Lagoas. 2008.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005. (Série Pesquisa; vol. 13).

ARROYO, Miguel Gonzáles. **Indagações sobre currículo: educandos e educadores: seus direitos e o currículo**. Organização do documento Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

\_\_\_\_\_. **Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

ASSIS, Machado de. Conto Pai contra Mãe. In: COSTA, Flávio Moreira da (Org.). **Os melhores contos brasileiros de todos os tempos**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009, p. 139-148.

\_\_\_\_\_. **Machado de Assis afro-descendente: escritos de caramujo** [antologia]. Organização, ensaio e notas: Eduardo de Assis Duarte. 2ª edição, revista e ampliada. Rio de Janeiro/Belo Horizonte: Pallas/ Crisálida, 2007.

BAKHTIN, Mikhail (V. N. Volochínov). [1929] **Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. 5 ed. São Paulo: Hucitec, 1990.

\_\_\_\_\_. [1926] **Discurso na vida e discurso na arte: sobre poética sociológica**.

BARBOSA, Maria Ligia de Oliveira. A qualidade da escola e as desigualdades raciais no Brasil. In: SOARES, Sergei [et alii], (org.) **Os**

**mecanismos de discriminação racial nas escolas brasileiras.** Rio de Janeiro: IPEA, 2005. p. 93-119.

BENTO, Maria Aparecida Silva. **Cidadania em preto e branco:** discutindo as relações raciais. São Paulo: Ática, 2003.

BHELL, Leslie (Org.) **História da América Latina – Da Independência até 1870, Volume III, Co-edição Imprensa Oficial/EDUSP/FAG, São Paulo, 2001.**

BORGES, André. Governança e política educacional: a agenda recente do Banco Mundial. **Revista Brasileira de Ciências Sociais** [on line]. 2003, v. 18, n. 52, p. 125-138.

BORON, Atilio A. **Estado, capitalismo y democracia em América Latina.** 1ª edição. Buenos Aires: CLACSO, 2004.

BOURDIEU, Pierre. Método científico e hierarquia social dos objetos. In: NOGUEIRA, M. A. e CATANI, A. **Escritos de educação.** Petrópolis: Vozes, 1998a, p. 33-38.

\_\_\_\_\_. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, M. A. e CATANI, A. **Escritos de educação.** Petrópolis: Vozes, 1998b, p. 71-79.

CADINI, Vera Lúcia Sanson. **Políticas de educação no Brasil: desafios e possibilidades educacionais das relações étnico-raciais e do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana.** 2008. 99 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade de Passo Fundo, 2008.

CAVALLEIRO, Eliane. Discriminação racial e pluralismo nas escolas públicas da cidade de São Paulo. In: **Educação anti-racista:** caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 65-104. (Coleção Educação para Todos).

\_\_\_\_\_. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar:** racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. São Paulo: Contexto, 2000.

\_\_\_\_\_. Introdução. In: **Educação anti-racista:** caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 11-18. (Coleção Educação para Todos).



\_\_\_\_\_. Identificando o racismo, o preconceito e a discriminação racial na escola. In: LIMA, Ivan Costa [et alii], (Org.) **Os negros e a escola brasileira**. Florianópolis: NEN, 1999. p. 47-60.

\_\_\_\_\_. Prefácio. In: SANTIAGO, Eliete; SILVA, Delma; SILVA, Claudilene. **Educação, escolarização e identidade negra: 10 anos de pesquisa sobre relações raciais no PPGE/UFPE**. Recife: Ed. Universitária de UFPE, 2010. p. 9-12.

CARVALHO, José Murilo. Nação imaginária: memória, mitos e heróis. In: NOVAES, Adauto (org.). **A crise do Estado-Nação**, Civilização Brasileira, Rio de Janeiro, 2003. p. 395-418.

CEREJA, William. Significação e tema. In: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin: Conceitos Chave**. 4. ed. 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2008. p. 2001-220.

CHIZZOTTI, Antônio. A constituinte de 1823 e a Educação. In: FÁVERO, Osmar (Org.). **A educação nas constituintes brasileiras: 1823 – 1988**, Editora Autores Associados, Campinas, 1996.

COSTA, Angela Marques da. A violência como marca: a pesquisa em história. In: SCHWARCZ, Lilia Moritz & REIS, Letícia Vidor de Sousa (Orgs.). **Negras Imagens: Ensaio sobre Cultura e Escravidão no Brasil**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: Estação Ciência, 1996.

DRANKA, Renata Aparecida Paupitz. **Antonietta de Barros: trajetórias discursivas**. 2003. 277 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem) Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2003.

FÉLIX, João Batista de Jesus. Pequeno histórico do movimento negro contemporâneo. In: SCHWARCZ, Lilia Moritz & REIS, Letícia Vidor de Sousa (Orgs.). **Negras Imagens: Ensaio sobre Cultura e Escravidão no Brasil**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: Estação Ciência, 1996.

FERNANDES, Florestan. **O negro no mundo dos brancos**. São Paulo: Difusão Epopéia do Livro, 1972.

FERREIRA Jr., Amarílio; BITTAR, Marisa. Educação jesuítica e crianças negras no Brasil Colonial. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 80, n. 196, p. 472-482, set./dez. 1999.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Aurélio Século XXI:** o dicionário da língua portuguesa. 3 ed. Totalmente revista e ampliada. Rio da Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FOLLARI, Roberto A. Lo público revisitado: paradojas del Estado, falacias del mercado. In: FELDFEBER, Myriam (comp.) **Los sentidos de lo público.** Reflexiones desde el campo educativo. Existe un espacio público no estatal? Buenos Aires: Noveduc, 2003. p. 49-67.

FONTES, Virgínia. A Sociedade Civil no Brasil Contemporâneo: lutas sociais e luta teórica na década de 1980. In: LIMA, J.C.F. e NEVES, Lúcia M. W. **Fundamentos da Educação Escolar do Brasil Contemporâneo.** Rio de Janeiro: Fiocruz, 2006. p. 201-239.

FRAGA, Ana Maria Almeida. **A memória da escravidão no Brasil na pintura de Debret.** Anais do V Congresso de Letras – Discurso e Identidade Cultural. UNEC, Caratinga, 2005. p. 214-246. Disponível em:<http://bibliotecadigital.unec.edu.br/ojs/index.php/unec02/article/viewFile/214/293> Acesso em 01/09/09.

FRANCO, Maria Laura P. Barbara. Ensino Médio: desafios e reflexões. Campinas, SP: Papirus, 1994.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. **Vygotsky & Bakhtin,** Psicologia e Educação: um intertexto. São Paulo: Ática, 1995.

\_\_\_\_\_. Bakhtin e a Psicologia. In: FARACO, TEZZA & CASTRO (Orgs.). **Diálogos com Bakhtin.** Curitiba: Ed. UFPR, 1996. p. 165-187.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: **Educação anti-racista:** caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005a. p. 39-62. (Coleção Educação para Todos).

\_\_\_\_\_. Descolonizar os currículos: um desafio para as pesquisas que articulem a diversidade étnico-racial e a formação de professores. In: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 2008, Porto Alegre. **Anais do XIV ENDIPE,** 2008. p. 516-529.

\_\_\_\_\_. **Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira:** desafios, políticas e práticas. In: I Congresso Ibero-Brasileiro de Política e Administração da Educação. VI Congresso

Luso-Brasileiro de Política e Administração da Educação. IV Congresso de Fórum Português de Administração Educacional, 2010a, Portugal e Espanha. p. 1-13. Disponível em:

<http://www.anpae.org.br/iberolusobrasileiro2010/cdrom/94.pdf> Acesso em 18/01/2011.

\_\_\_\_\_. Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o Racismo na Escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005b. p. 143-154.

\_\_\_\_\_. A Lei 10.639 esbarra na gestão do sistema e das escolas. **Revista Nação Escola**. Florianópolis, nº 2, abril de 2010b, p. 6-9.

GOMES, Nilma Lino Gomes; SILVA, Petronilha B. Gonçalves e. O desafio da diversidade. In: GOMES, Nilma Lino Gomes; SILVA, Petronilha B. Gonçalves e (Orgs). **Experiências étnico-culturais para a formação de professores**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 13-33.

GONDRA, José Gonçalves e SCHUELER, Alessandra. **Educação, poder e sociedade no Império brasileiro**. São Paulo: Cortez, 2008. Sujeitos da Ação Educativa.

GRYNSPAN, R. **La desigualdad y el reto del desarrollo de largo plazo en América Latina.**, Investigación para la Política Pública, Desarrollo Incluyente, DI-01-2009, RBLAC-UNDP, New York, 2009. Disponível em: [http://www.pnud.org.br/pobreza\\_desigualdade/](http://www.pnud.org.br/pobreza_desigualdade/) Acesso em: 02/03/2009.

HENTZ, Paulo. Eixos Norteadores da Proposta Curricular. In: **Proposta Curricular de Santa Catarina**: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio: Disciplinas Curriculares. Florianópolis: COGEN, 1998.

LAJOLO, Marisa. Negros e negras em Monteiro Lobato. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira & GOUVÊA, Maria Cristina Soares de (Orgs). **Lendo e escrevendo Lobato**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. 136 p.

LEITE, Fernando Eudes. Negros de Papel e Negros na História: Ponderações sobre história d'África e do Brasil. In: **Cultura Afro-Brasileira**: construindo histórias. Londrina: Idealiza Gráfica e Editora, 2007.

LÉPINE, Claude. A África e a Construção das Identidades Afro-Brasileiras. In: **Cultura Afro-Brasileira: construindo histórias**. Londrina: Idealiza Gráfica e Editora, 2007.

LIMA, Maria Emília Amarante Torres. **Análise do discurso e/ou análise de conteúdo**. Psicologia em Revista, Belo Horizonte, v. 9, n. 13, p. 76-88, jun. 2003.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 10ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MATOSO, Maria Cristina; DUBOIS, Maria Célia de Toledo. **Orientação para apresentação de trabalhos acadêmicos**. Campinas: PUC-Campinas, 2007.

MINAYO, Maria Cecília (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. São Paulo: Vozes, 2007.

MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o Racismo na Escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

\_\_\_\_\_. As facetas de um racismo silenciado. In: SCHWARCZ, Lília M. e QUEIROZ, Renato da S. (Orgs). **Raça e diversidade**. São Paulo, Edusp, 1996.

MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. **O negro no Brasil de hoje**. São Paulo: Global, 2006. (Coleção para entender)

NEN – NÚCLEO DE ESTUDOS NEGROS. **Negros e Currículo**. Série Pensamento Negro em Educação, Florianópolis, 1997.

NEVES, Yasmin Poltronieri. Algumas considerações sobre o negro e o currículo. In **Negros e currículo**. Florianópolis: NEN, 2000.

ONASAYO, Claudemir Figueiredo Pessoa. **Fatores obstaculizadores na implementação da Lei 10.639/03 na perspectiva dos/as professores/as das escolas públicas estaduais do município de Almirante Tamandaré – PR**. 2008. 185 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008.

PAIXÃO, Marcelo; SOUZAS, Raquel; CARVANO, Luiz Marcelo. **A arte do encontro: levantamento das fontes de dados sobre as desigualdades raciais no Brasil**. Rio de Janeiro/São Paulo: LAESER-IE-UFRJ, 2004.

PASSOS, Joana Célia dos Passos. O projeto pedagógico escolar e as relações raciais: a implementação dos conteúdos de história e cultura afro-brasileira e africana nos currículos escolares. In: SPONCHIADO, Justina Inês & SILVA, Vânia Beatriz Monteiro da (Orgs). **Contribuições para a educação das relações étnico-raciais**. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2008a.

\_\_\_\_\_. Pra vida aprendi bastante: a educação de jovens e adultos na perspectiva de jovens negros. In: LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes (Org.). **Crianças, jovens e adultos: diferentes processos e mediações escolares**. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2008b.

PINHO, Vilma Aparecida de. **Relações raciais no cotidiano escolar: percepções de professores de educação física sobre alunos negros**. 2004. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2004.

REIS, Rosani Clair da Cruz. **Diversidade étnico-racial: a Lei Federal nº 10.639/03 e abordagens possíveis em sua aplicação**. 2008. 172f. Dissertação (Mestrado em Letras – Linguagem e Sociedade) Universidade Estadual do Oeste do Paraná, 2008.

**Revista Discutindo Literatura**. São Paulo: Editora Escala Educacional, ano 1, nº 4. 68 p.

RIGHI, Volnei José. **O poeta emparedado: tragédia social em Cruz e Sousa**. 2006. 172 f. Dissertação (Mestrado em Literatura Brasileira) Universidade de Brasília – UnB, Brasília, 2006.

ROCHA, José Geraldo da. **Teologia e Negritude**. Santa Maria, Pallotti, 1998.

ROCHA, Rosa Margarida de carvalho. **Almanaque pedagógico afro-brasileiro**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2006.

RODRIGUES, José Honório. **A assembléia Constituinte de 1823**, Editora Vozes, Petrópolis, 1974.

SACRISTÁN, José Gimeno. Tendências investigativas na formação de professores. In: PIMENTA, Selma Garrido e GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SANT'ANA, Antônio Olímpio de. História e conceitos básicos sobre racismo e seus derivados. In: MUNANGA, Kabengele (Org.).

**Superando o Racismo na Escola.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 39-67.

SANTOS, Abel Ribeiro. **Educação e relações raciais:** um estudo de caso. 2007a. 207 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) Universidade Federal do Paraná, 2007.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Reconhecer para libertar:** os caminhos do cosmopolitismo multicultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade, p. 56.

SANTOS, Joel Rufino dos Santos. O embranquecimento de Joaquim. **Revista Caros Amigos.** Coleções Caros Amigos, Os Negros: O que é racismo? São Paulo, n. 2, p. 36, 2008.

SANTOS, Sales Augusto dos. **Movimentos Negros, Educação e Ações Afirmativas.** 2007b, 554f. Tese (Doutorado em Sociologia) Universidade Federal de Brasília, Brasília, 2007.

SAVIANI, Dermeval. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. **Educ. Soc.** [on line]. 2007, v. 28, n. 100, p. 1231-1255.

SCHEIBE, Leda. Valorização e formação dos professores para a Educação Básica: questões desafiadoras para um novo Plano Nacional de Educação. **Educ. Soc.**, v. 31, n. 112, p. 981-1000, jul-set.2010.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. Estado sem nação: a criação de uma memória oficial no Brasil do Segundo Reinado. In: NOVAES, Adauto (org.). **A crise do Estado-Nação,** Civilização Brasileira, Rio de Janeiro, 2003. p. 349-393.

\_\_\_\_\_. Ser peça, ser coisa: definições e especificidades da escravidão no Brasil. In: SCHWARCZ, Lilia Moritz & REIS, Letícia Vidor de Sousa (Orgs.). **Negras Imagens:** Ensaio sobre Cultura e Escravidão no Brasil. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: Estação Ciência, 1996. p. 11-29.

\_\_\_\_\_. Questão racial no Brasil. In: SCHWARCZ, Lilia Moritz & REIS, Letícia Vidor de Sousa (Orgs.). **Negras Imagens:** Ensaio sobre Cultura e Escravidão no Brasil. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: Estação Ciência, 1996. p. 153-177.

SILVA, Ana Célia da. A desconstrução da discriminação no livro didático. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o Racismo na Escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SILVA, Lúcia Helena Oliveira. História Afro-Brasileira e Africana nas Escolas. In: **Cultura Afro-Brasileira: construindo histórias**. Londrina: Idealiza Gráfica e Editora, 2007.

SOUSA, Francisca Maria do Nascimento. Linguagens Escolares e Reprodução do Preconceito. In: **Educação anti-racista: caminhos abertos pela lei Federal nº 10.639/03**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 105-120. (Coleção Educação para Todos).

SOUZA, Ana Lúcia Silva & CROSO, Camilla (Coord.) **Igualdade das relações étnico-raciais na escola: possibilidades e desafios para a implementação da Lei 10.639/2003**. São Paulo: Ação Educativa, Ceafro e Ceert, 2007.

STELLA, Paulo Rogério. Palavra. In: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin: Conceitos Chave**. 4. ed. 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2008. p. 177-190.

SZYMANSKI, Heloisa (Org). ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PRANDINI, Regina Célia Almeida Rego. **A entrevista na educação: a prática reflexiva**. Brasília: Liber Livro Editora, 2004. (Série pesquisa, vol. 4).

TRAGTENBERG, Marcelo Henrique Romano. Há democracia na universidade sem igualdade racial? Ou da dialética universidade-sociedade na atualidade brasileira. In: GOMES, Ana Beatriz Sousa & JÚNIOR, Henrique Cunha (Orgs). **Educação e Afrodescendência no Brasil**. Fortaleza: Edições UFC, 2008. (Coleção Diálogos Intempestivos).

TÚBERO, Rosa. **Evasão de alunos negros no ensino médio: olhares de professores, gestores e estudantes**. 2008. 197 f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal de São Carlos, 2008

VALLE, Ione Ribeiro. **A obra do sociólogo Pierre Bourdieu: uma irradiação incontestável**. In: Educação e Pesquisa, São Paulo: FEUSP, v.33, n. 1, p. 117-134, jan/abr. 2007.

\_\_\_\_\_ Pierre Bourdieu: a pesquisa e o pesquisador. In: BIANCHETTI, Lucídio & MEKSENAS, Paulo (Orgs.). **A Trama do Conhecimento: Teoria, método e escrita em ciência e pesquisa.** Campinas, SP: Papirus, 2008. p. 95-117. (Coleção Papirus Educação).

VERTUAN, Maria José dos Santos. A Luta Constante por uma Educação Igualitária. In: **Cultura Afro-Brasileira: construindo histórias.** Londrina: Idealiza Gráfica e Editora, 2007.

VIEIRA, Marciana Idalino. **Discriminação racial no processo de socialização: um desafio para o professor.** Trabalho de conclusão de curso, apresentado a Universidade do Sul de Santa Catarina. Imbituba:2003.

## **FONTES DOCUMENTAIS**

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** 1988.

BRASIL. **Decreto nº 4.228**, de 13 de maio de 2002. D.O.U. de 14/05/2002. Institui o Programa Nacional de Ações Afirmativas.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 59**, de 11 de novembro de 2009. D.O.U. de 12/11/2009. Institui a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e amplia a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica.

BRASIL. **Lei 12.288**, de 20 de julho de 2010. D.O.U. 21/07/2010. Institui o Estatuto da Igualdade Racial.

BRASIL. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** D.O.U. de 23/12/1996. LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

BRASIL. **Lei N ° 10.639, de 9 de janeiro de 2003.** D.O.U. de 10/01/2003. Altera a Lei nº 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”.

BRASIL. **Lei N ° 11.645, de 10 de março de 2008.** D.O.U. 11/03/2008. Altera a Lei nº 9.394/96, modificada pela Lei nº 10.639/03, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.



BRASIL. **Lei N° 11.738, de 16 de julho de 2008.** D.O.U. de 17/07/2008. Institui o piso salarial profissional para os profissionais do magistério público da educação básica.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP n° 3/2004**, de 10 março de 2004. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB n° 2/2007**, de 31 de janeiro de 2007. Parecer quanto à abrangência das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

BRASIL. Ministério da Educação e Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana.** Brasília: MEC/SEPPPIR, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução N° 1, de 17 de junho de 2004.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Resolução CNE/CP n° 01/2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica: Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para a Educação Básica: coordenação geral para o ensino médio. **Ensino Médio Inovador.** Brasília: MEC/SEB, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais.** Brasília: MEC/SECAD, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Pluralidade Cultural.** 3 ed. Brasília: A Secretaria, 2001.

FLORIANÓPOLIS. Prefeitura Municipal de. Secretaria Municipal de Educação. Departamento de Educação Fundamental. **Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis.** Florianópolis, 2008.

Organização das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Disponível em: <[http://www.onu-brasil.org.br/documentos\\_direitoshumanos.php](http://www.onu-brasil.org.br/documentos_direitoshumanos.php)>  
Acesso em: 09/02/2009

Organização Internacional do Trabalho – OIT. **Trabalho Escravo no Brasil do Século XXI**. Brasília: 2005.

Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD. **Relatório de Desenvolvimento Humano Brasil 2005: Racismo Pobreza e Violência**. Brasília: 2005.

SANTA CATARINA. **Proposta Curricular de Santa Catarina: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio: Disciplinas Curriculares**. Florianópolis: COGEN, 1998.

SANTA CATARINA. **Proposta Curricular de Santa Catarina: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio: Temas Multidisciplinares**. Florianópolis: COGEN, 1998.

## OBRAS CONSULTADAS

BIANCHETTI, Lucídio & MACHADO, Ana Maria Netto (Orgs.). **A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação e escritas de teses e dissertações**. 2. ed. Florianópolis: Ed. da UFSC; São Paulo: Cortez, 2006.

BIANCHETTI, Lucídio & MEKSENAS, Paulo (Orgs.). **A trama do conhecimento: Teoria, método e escrita em ciência e pesquisa**. Campinas, SP: Papirus, 2008. p. 57-72. (Coleção Papirus Educação).

ECO, Umberto. **Como se faz uma tese**. Tradução de Gilson Cesar Cardoso de Souza. 21. ed. São Paulo: Perspectiva, 2008.

MEKSENAS, Paulo. **Pesquisa social e ação pedagógica: conceitos, métodos e práticas**. São Paulo: Loyola, 2002.

ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia Teixeira. **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. Rio de Janeiro: DP & A, 2003.

## SITES CONSULTADOS

Ação Educativa: <http://www.acaoeducativa.org.br/portal/>

AFROPRESS Agência de Informação Multiétnica:

<http://www.afropress.com/indexNew.asp>

Associação Brasileira de Pesquisadores (as) Negros (as):

<http://www.abpn.org.br/>

Casa de Cultura da Mulher Negra:

<http://www.casadeculturadamulhernegra.org.br/>

Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades:

<http://www.ceert.org.br/>

Direitos Humanos na Internet: <http://www.dhnet.org.br/index.htm>

FUTRACO EPP Frente Urbana de Trabalho Comunitário – Educação pela Pedra: <http://futraco.wikispaces.com/>

Fundação Cultural Palmares: <http://www.palmares.gov.br/>

Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação:

<http://www.fnnde.gov.br/index.php>

Gelédes Instituto da Mulher Negra: <http://www.geledes.org.br/>

Índice de Desenvolvimento da Educação Básica:

<http://sistemasideb.inep.gov.br/resultado/>

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira:

<http://www.inep.gov.br/>

Maria Frô: <http://mariafro.com.br/wordpress/>

Ministério da Educação: <http://portal.mec.gov.br/>

Nações Unidas no Brasil: <http://www.onu-brasil.org.br/index.php>

Núcleo de Estudos Negros: <http://www.nen.org.br/>

Observatório da Educação: <http://www.observatoriodaeducacao.org.br/>

Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento:

<http://www.pnud.org.br/home/index.php>

Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade:

[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=290&Itemid=816](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=290&Itemid=816)

Secretaria de Políticas para as Mulheres: <http://www.sepm.gov.br/>

Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial:

[http://www.presidencia.gov.br/estrutura\\_presidencia/seppir/](http://www.presidencia.gov.br/estrutura_presidencia/seppir/)

Supremo Tribunal Federal:

<http://www.stf.jus.br/portal/principal/principal.asp>

Tarsila do Amaral – site oficial: <http://www.tarsiladoamaral.com.br/>

Vagalume - Letras e músicas para ouvir!: <http://www.vagalume.com.br/>

## DOCUMENTÁRIOS

**Além do Samba:** a resistência afro-brasileira. César Cavalcanti. Projeto Premiado no Edital de Concurso do Ministério da Cultura em 2004. Lei de Incentivo à Cultura. Ministério da Cultura. Florianópolis. 2006. 52 min.

**Cidadão Invisível.** Alexandra Alencar. Trabalho de conclusão do curso de Jornalismo pela Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis. 2006. 21 min.

**Olhos Azuis.** Jane Elliot. 93min.

**Semeadura.** Cleuza Soares. Trabalho de conclusão de curso. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis. 2009. 21 min.

**Série Africanidades Brasileiras:** Discriminação Racial nas Escolas. Realização da Fundação Cultural Palmares/Ministério da Cultura em parceria com Ministério da Educação e do Desporto – Secretaria de Ensino Fundamental e Ministério do Trabalho – Fundo de Amparo ao Trabalhador. 1995. 27 min.

## FILMES

**A Cor Púrpura.** Drama. EUA. 1985. 154 min. Colorido. Direção Steven Spielberg. Tema Discriminação.

**Amistad.** Drama. EUA. 1997. 154 min. Colorido. Direção Steven Spielberg.

**Carandiru.** Drama. Brasil. 2003. 148 min. Colorido. Direção Hector Babenco. Baseado na obra de Drauzio Varella.

**Cidade de Deus.** Drama. Brasil. 2002. 130 min. Colorido. Direção Fernando Meirelles.

**Em Minha Terra.** Drama. Irlanda/África do Sul/EUA. 2004. 100 min. Colorido. Direção John Boorman.

**Gandhi.** Drama. Índia/Inglaterra. 1982. 188 min. Colorido. Direção Richard Attenborough.

**Homens de Honra.** Ação/Aventura. EUA. 2000. 128 min. Colorido. Direção George Tillman Jr.

**Hotel Ruanda.** Drama. Itália/África do Sul/EUA. 2004. 121 min. Colorido. Direção Terry George.

**Mandela.** Biografia/Drama/História. Bélgica/França/Alemanha/Itália/África do Sul. 2007. 118 min. Colorido. Direção Bille August. Tema: Biografia/Apartheid.

**Narciso Rap.** Ficção. Brasil. 2003. 15 min. Colorido. Direção Jéferson De.

**Quase Deuses.** Biografia/ Drama. EUA. 2004. 110 min. Colorido. Direção Joseph Sargent. Tema Preconceito Racial.

**Um Grito de Liberdade.** Drama. Canadá. 1987. 157 min. Colorido. Direção Richard Attenborough.

**Vista Minha Pele.** Ficcional-educativo. Brasil. 2003. 15 min. Colorido. Direção Joelzito Araújo. CEERT.



## 7. ANEXOS

### ANEXO I – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
LINHA DE PESQUISA: ENSINO E FORMAÇÃO DE  
EDUCADORES**

#### **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)**

#### **Pesquisa: Educação das Relações Étnico-Raciais: a experiência de uma escola pública estadual de Santa Catarina**

Esta pesquisa visa investigar nesta escola, o processo de implementação da Lei nº 10.639/03, a qual torna obrigatória a inclusão da temática de história e cultura afrobrasileira e africana no currículo escolar. A pesquisa tem por objetivo investigar como a comunidade escolar percebe a proposta implicada na LEI, bem como as ações que foram desencadeadas na escola.

O presente documento tem por objetivo assegurar os direitos do entrevistado, bem como, os deveres do pesquisador.

Entre os direitos do entrevistado estão:

- A garantia do sigilo da identidade: os nomes verdadeiros serão substituídos por nomes fictícios;
- De esclarecer suas dúvidas sobre os procedimentos ou sobre a pesquisa;
- De reler seus depoimentos e alterá-los, caso julgue necessário;
- A garantia de que as informações obtidas serão utilizadas somente para fins acadêmicos e científicos;
- De recusar ou desistir de participar da pesquisa, caso assim o deseje.

Entre os deveres do pesquisador estão:

- Proceder de acordo com os princípios éticos da pesquisa com seres humanos;
- Cumprir o acordado no presente documento: sigilo do entrevistado, utilização dos dados para fins acadêmicos e científicos, respeitar o entrevistado e os limites impostos por este.

Autorizo a gravação e utilização da minha entrevista para os fins previstos neste termo de consentimento.

Nome do entrevistado: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

Afirmo cumprir com este termo, durante todo o processo de coleta dos dados e na divulgação dos resultados da pesquisa.

Pesquisadora: Paula de Abreu Pereira

Assinatura: \_\_\_\_\_

Florianópolis, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_\_\_.

2 cópias: uma via para o pesquisador outra para o entrevistado.



**ANEXO II – Roteiro da entrevista com as/os professoras/es.**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
LINHA DE PESQUISA: ENSINO E FORMAÇÃO DE  
EDUCADORES**

**Pesquisa: Educação das Relações Étnico-Raciais: a experiência de uma escola pública estadual de Santa Catarina**

**Roteiro de Entrevista semi-estruturada**

**Questões temáticas para as/os professoras/es:**

a) Identificação pessoal e trajetória profissional – formação; formação continuada; locais em que atuou; vínculos formativos para além da academia e escola atuais e anteriores que são significativos; etc.

b) Você pode falar um pouco sobre sua situação atual como professora/or? (Como se vê neste papel social? Expectativas presentes e futuras. Desafios, conquistas.)

c) A atividade educativa na escola e o ensino:  
- quais as finalidades sociais da educação escolar?  
- Como situa, aí, as/os professoras/es, equipe pedagógica, gestores/as, alunas/os, comunidade?  
- A escola tem projeto político-pedagógico? Qual/is aspectos você destaca de seu conteúdo?

d) No presente contexto, em especial nesta escola, o que destaca como condições pedagógicas para organizar seu trabalho como professora/or? Há alguma mudança nestas condições?

- Há diálogo(s) entre os(as) professores(as) sobre as questões pedagógicas?

e) O que é para você o trabalho com currículo na escola? Em que ele se “concretiza”/mostra?

- Quais os desafios do desenvolvimento do currículo na escola mais relevantes para você?

- Que tipo de atividades são promovidas por esta escola para o trabalho com o currículo?

(reuniões; projetos próprios; incorporação de projetos oferecidos por agentes externos)

f) Relações raciais na sociedade e na escola

- Você pode falar sobre as relações raciais na sociedade e na escola? Como se vê em relação a isso? Como se autodeclara?

- Você conversa com outras pessoas sobre isso? Porquê?

- Você diria que ocorre algum tipo de discriminação racial nesta escola? Pode exemplificar?

- Há algo que gostaria que acontecesse e/ou existisse para lhe auxiliar a lidar com as relações raciais, tal como elas ocorrem hoje?

g) A Lei nº 10.639/03 na escola:

- Fale um pouco sobre a Lei nº 10.639/03 – como tomou conhecimento? O que conhece dela? O que pensa sobre ela (é necessária para a formação escolar e para a vida na sociedade em geral)? Ela traz algo novo para o seu trabalho ou já havia questões presentes antes de sua inserção para o currículo escolar?

- Você dialoga com alguém sobre seu “conteúdo”? O que considera imprescindível para sua incorporação no currículo escolar?

h) Processo de Implementação

Você pode comentar um pouco como vive/vê a Implementação da Lei nº 10.639/03 nesta escola?

- Houve mudanças depois da Lei? Quais? (PPP; Currículo, processo de ensino-aprendizagem, relações interpessoais).

- Que ações/atividades foram realizadas? Que disciplinas foram envolvidas? Que profissionais/pessoas colaboraram? Que alcances e dificuldades você realçaria?

- Existem materiais didático-pedagógicos na escola, (ex: livros didáticos, para-didáticos e literários, mapas, etc.) em relação à história e cultura afrobrasileira e africana e sobre as relações étnico-raciais? Quais você conhece ou utilizou? Como você avalia estes materiais?

i) Fundamentos e processo da Implementação:

Comente sobre sua formação em relação ao que a Lei nº 10.639/03 traz como responsabilidade da educação escolar? (o currículo e as relações).

- Em sua formação inicial, houve abordagem do tema das relações étnico-raciais? E na formação continuada? Participou de algum curso ou palestra sobre a EREER? Qual/Quais?

- Você se sente preparado/habilitado para trabalhar com História e Cultura Afrobrasileira e Africana? E com a temática da Educação das Relações Raciais? Há trocas entre os membros de equipe, formal ou informalmente?

- De quem/onde parte(m) as iniciativas de implementação da Lei nº 10.639/03? (poder público, professores, diretor, alunos?)

- Que responsabilidades você atribui ao poder público em relação à implementação da Lei?

- Quais são as principais possibilidades e desafios enfrentados para a implementação da Lei?

- Você considera que a Lei nº 10.639/03 está implementada nesta/nas escola(as)?

j) Que outras observações gostaria de colocar?

- Que nome fictício gostaria que constasse no trabalho final?

**ANEXO III - Roteiro da entrevista com os/as gestores/as**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
LINHA DE PESQUISA: ENSINO E FORMAÇÃO DE  
EDUCADORES**

**Pesquisa: Educação das Relações Étnico-Raciais: a experiência de uma escola pública estadual de Santa Catarina**

**Roteiro de Entrevista semi-estruturada**

**Questões temáticas para a/o gestora/or:**

a) Identificação pessoal e trajetória profissional – formação; formação continuada; locais em que atuou; vínculos formativos para além da academia e escola atuais e anteriores que são significativos; etc.

b) Você pode falar um pouco sobre sua situação atual como gestora/or? (Como se vê neste papel social? Expectativas presentes e futuras. Desafios, conquistas.)

c) A atividade educativa na escola e o ensino:  
- quais as finalidades sociais da educação escolar?  
- Como situa, aí, as/os gestoras/es, professoras/es, equipe pedagógica, alunas/os, comunidade?  
- A escola tem projeto político-pedagógico? Qual/is aspectos você destaca de seu conteúdo?

d) No presente contexto, em especial nesta escola, o que destaca como condições administrativas/pedagógicas para organizar seu trabalho como gestora/or? Há alguma mudança nestas condições?  
- Em que se baseia para orientar suas ações na escola? Há diálogo(s) com a equipe pedagógica e professoras/es sobre isto?

- Há outras/os interlocutoras/es para suas decisões e reflexões? Quem?

e) O que é para você o trabalho com currículo na escola? Em que ele se “concretiza”/mostra?

- Quais os desafios do desenvolvimento do currículo na escola mais relevantes para você enquanto gestor?

- Que tipo de atividades são promovidas por esta escola para o trabalho com o currículo?

(reuniões; projetos próprios; incorporação de projetos oferecidos por agentes externos)

f) Relações raciais na sociedade e na escola

- Você pode falar sobre as relações raciais na sociedade e na escola? Como se vê em relação a isso? Como se autodeclara?

- Você conversa com outras pessoas sobre isso? Porquê?

- Você diria que ocorre algum tipo de discriminação racial nesta escola? Pode exemplificar?

- Há algo que gostaria que acontecesse e/ou existisse para lhe auxiliar a lidar com as relações raciais, tal como elas ocorrem hoje?

g) A Lei nº 10.639/03 na escola:

Fale um pouco sobre a Lei nº 10.639/03 – como tomou conhecimento? O que conhece dela? O que pensa sobre ela (é necessária para a formação escolar e para a vida na sociedade em geral)? Ela traz algo novo para o seu trabalho ou já havia questões presentes antes de sua inserção para o currículo escolar?

- O que considera imprescindível para sua incorporação no currículo escolar?

h) Processo de Implementação

Você pode comentar um pouco como vive/vê a Implementação da Lei nº 10.639/03 nesta escola?

- Houve mudanças depois da Lei? Quais? (PPP; currículo, processo de ensino-aprendizagem, relações interpessoais).

- Que ações/atividades foram realizadas? Que disciplinas foram envolvidas? Que profissionais/pessoas colaboraram? Que alcances e dificuldades você realçaria?

- Existem materiais didático-pedagógicos na escola, (ex: livros didáticos, para-didáticos e literários, mapas, etc.) em relação à história e cultura afrobrasileira e africana e sobre as relações étnico-raciais? São utilizados pelos professores? Como você avalia estes materiais?
- A escola dispõe de recursos para adquirir materiais didático-pedagógicos?
- A escola procura oferecer formação continuada para a equipe pedagógica e para as professoras/es?
- Qual é o papel do gestor na implementação?

i) Fundamentos e processo da Implementação:

Comente sobre sua formação em relação ao que a Lei nº 10.639/03 traz como responsabilidade da educação escolar? (o currículo e as relações).

- Em sua formação inicial, houve abordagem do tema das relações étnico-raciais? E na formação continuada? Participou de algum curso ou palestra sobre a EREER? Qual/Quais?
- Você se sente preparado / habilitado para trabalhar com os professores sobre a inclusão de História e Cultura Afrobrasileira e Africana? E a temática da Educação das Relações Raciais? Há trocas entre os professores e equipe pedagógica, formal ou informalmente?
- De quem/onde parte(m) as iniciativas de implementação da Lei nº 10.639/03? (poder público, professores, gestor, alunos?)
- Que responsabilidades você atribui ao poder público em relação à implementação da Lei?
- Quais são as principais possibilidades e desafios enfrentados para a implementação da Lei?
- Você considera que a Lei nº 10.639/03 está implementada nesta/nas escola(as)?

j) Que outras observações gostaria de colocar?

- Que nome fictício gostaria que constasse no trabalho final?

## **ANEXO IV – Roteiro de entrevista utilizado com os monitores do Projeto Odara**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
LINHA DE PESQUISA: ENSINO E FORMAÇÃO DE  
EDUCADORES**

### **Pesquisa: Educação das Relações Étnico-Raciais: a experiência de uma escola pública estadual de Santa Catarina**

#### **Roteiro de Entrevista semi-estruturada**

##### **Questões temáticas para os monitores do Projeto Odara:**

- Identificação, formação. Como foram contratados para o projeto?
- Quando o projeto iniciou e quando finalizou?
- Quais foram os critérios para os alunos participarem do projeto?
- Quantos e quem foram esses alunos (faixa etária, sexo, pertencimento racial, condição social)?
- Qual era a concepção pedagógica do projeto? Quais os objetivos? Que conteúdos/temáticas foram trabalhados? Que tipo de avaliação?
- Houve formação para os monitores?
- Quais os materiais pedagógicos disponibilizados?
- Quais eram as condições materiais para a sua efetivação?
- Houve discussões sobre a temática das relações étnico-raciais? E sobre a Lei nº 10.639/03?
- Quem foi o coordenador geral do projeto? Que apoio pedagógico foi oferecido?
- Que fatores favoreceram a consecução do projeto e quais as principais dificuldades?
- Como o projeto terminou? Por quais motivos?
- Como reagiram os pais e alunos com o término antecipado do projeto?

- Como vocês perceberam o processo de desenvolvimento do projeto e seu fim?
- Que nomes fictícios gostariam que constassem no trabalho final?



## ANEXO V – Lei nº 10.639/03



**Presidência da República**  
**Subchefia para Assuntos Jurídicos**

**LEI Nº 10.639, DE 9 DE JANEIRO DE 2003.**

Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências.

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

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

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

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

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

§ 3º (VETADO)"

"Art. 79-A. (VETADO)"

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

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

Brasília, 9 de janeiro de 2003; 182º da Independência e 115º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA

*Cristovam Ricardo Cavalcanti Buarque*

Este texto não substitui o publicado no D.O.U. de 10.1.2003

**ANEXO VI – Lei nº 11.645/08****Presidência da República Casa Civil  
Subchefia para Assuntos Jurídicos****LEI Nº 11.645, DE 10 MARÇO DE 2008.**

Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

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

Art. 1º O art. 26-A da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação:

“**Art. 26-A.** Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.” (NR)

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

Brasília, 10 de março de 2008; 187º da Independência e 120º da República.

**LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA**

*Fernando Haddad*

Este texto não substitui o publicado no DOU de 11.3.2008.

## **ANEXO VII - Lista dos livros e DVDs encontrados no acervo da biblioteca sobre a temática:**

### **Livros**

ASSIS, Joaquim Maria Machado de. **O alienista**. Adaptação de Sérgio Luís Fischer. Porto Alegre: L&PM, 2009. (Coleção é só o começo) (9 exemplares / data de entrada 08/09)

ASSIS, Machado de. **Casa Velha**. Rio de Janeiro e Belo Horizonte: Garnier, 1999.(1 exemplar / data de entrada 03/05)

\_\_\_\_\_. **Memorial de Aires**. 6ª reimpressão. Rio de Janeiro: Ática, 2004. (3 exemplares / data de entrada 03/04, 03/05 e 09/06)

\_\_\_\_\_. **Memórias Póstumas de Brás Cubas**. 28ª ed. 7ª reimpressão. São Paulo: Ática, 2004. (1 exemplar / data de entrada 02/05)

\_\_\_\_\_. **O alienista**. 33ª ed. 8ª impressão. São Paulo: Ática, 2004. (Série Bom Livro) (2 exemplares / data de entrada 02/05)

\_\_\_\_\_. **Papéis Avulsos**. Rio de Janeiro, Belo Horizonte: Garnier, 2000.(1 exemplar / data de entrada 02/05)

\_\_\_\_\_. **Quincas Borba**. São Paulo: Ática. 2000. 17ª ed. (Série Bom Livro) (2 exemplares / data de entrada 10/00 e 03/05)

\_\_\_\_\_. **Relíquias de Casa Velha**. Rio de Janeiro, Belo Horizonte: Garnier, 1990. (1 exemplar / data de entrada 03/05)

A vida dos grandes brasileiros. **Castro Alves**. Edição Exclusiva para assinantes Isto É, Isto É Gente, Isto É Dinheiro. São Paulo: Três, 2003. (1 exemplar/data de entrada 10/05).

BARROS, Antonieta. **Farrapos de Idéias**. Florianópolis: IOESC, 2001. 3ª ed. (2 exemplares / data de entrada 24/04/02)

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: SECAD, 2006. (2 exemplares / data de entrada 07/09 e 09/09).

CALMON, Pedro. **Para conhecer melhor Castro Alves**. Rio de Janeiro: Edições Bloch, 1974. (1 exemplar).

CARNEIRO, Maria Luiza Tucci. **O racismo na história do Brasil: mito e realidade.** 8ª Ed. 8ª Reimpressão. São Paulo: Ática, 2006. (2 exemplares / data de entrada 07/09 e 09/09).

CRUZ E SOUSA, João da. **Broquéis e Faróis.** Org. Carlos Henrique Schroeder. Jaraguá do Sul: Editora Avenida, 2007. (Grandes obras da língua portuguesa) (28 exemplares / não consta data de entrada)

\_\_\_\_\_. **Cruz e Sousa Simbolista:** Broquéis; Faróis; Últimos Sonetos. Organização e estudo por Lauro Junkes. Jaraguá do Sul: Avenida, 2008. Edição Comemorativa: 100 anos do falecimento de Cruz e Souza. (28 exemplares / não consta data de entrada)

\_\_\_\_\_. **Poesias completas.** Rio de Janeiro: Record, 1998. (1 exemplar).

DEL PRIORE, Mary [et al.]. **500 anos de Brasil: histórias e reflexões.** São Paulo: Scipione, 1999. (Ponto de Apoio) (1 exemplar).

FREIRE, Gilberto. **Casa-Grande & Senzala:** formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. Apresentação de Fernando Henrique Cardoso. 49 ed. rev. São Paulo: Global, 2004. (1 exemplar / entrada 2004).

\_\_\_\_\_. **Sobrados e Mucambos:** decadência do patriarcado e desenvolvimento urbano. Apresentação de Roberto Da Matta. 15 ed. rev. São Paulo: Global, 2004. (1 exemplar / entrada 2004).

HERNANDEZ, Leila Maria Gonçalves Leite. **A África na sala de aula:** visita à história contemporânea. São Paulo: Selo Negro, 2005. (2 exemplares / data de entrada 06/09 e 09/09).

LOBATO, Monteiro. **Negrinha.** São Paulo: Brasiliense, 1994. 1ª edição encadernada e revisada. (1 exemplar).

MONTENEGRO, Abelardo F. **Cruz e Souza e o movimento simbolista no Brasil.** 3. ed. Florianópolis: FCC Edições, Fortaleza: EUFC, 1998. (1 exemplar / data de entrada 04/00).

Núcleo de Estudos Negros. (2002). **As idéias racistas, negros e educação.** 2ª Ed. Florianópolis: Atilênde. (Série Pensamento Negro e Educação) (1 exemplar/data de entrada 07/09).

SANTOS, Luiz Carlos dos (organização e apresentação). **Antologia da poesia negra brasileira:** o negro em versos. 1. Ed. São Paulo: Moderna,

2005. (Lendo & relendo). MEC / FNDE (1 exemplar / data de entrada 05/07)

SCHWARZ, Roberto. **Um mestre na periferia do capitalismo:** Machado de Assis. 3ª ed. São Paulo: Ed. 34, 1997. (1 exemplar / data de entrada 04/98)

SILVA, Alberto da Costa e. **Castro Alves.** Coord. Elio Gaspari e Lilia M. Schwarcz. 1. ed., 2. reimpressão. Belo Horizonte: Claro Enigma, 2008. (1 exemplar).

SOUZA, Maria de Mello e. **África e Brasil Africano.** 2. ed. São Paulo: Ática, 2007. (1 exemplar).

TREVISAN, Leonardo. **Abolição:** um suave jogo político? São Paulo: Moderna, 1998. (Coleção Polêmica) (1 exemplar / data de entrada 07/96)

TUFANO, Douglas (organização e apresentação). **Antologia da crônica brasileira:** de Machado de Assis a Lourenço Diaféria. MEC / FNDE (1 exemplar / data de entrada 05/09)

ZIRALDO. **A turma do Pererê:** as gentilezas. 1. ed. São Paulo: Salamandra, 2006. (1 exemplar).

## DVDs

DVD Escola, Salto para o Futuro, TV Escola, Secretaria de Educação a Distância, Ministério da Educação.

Nº 09 **História - Brasil 500 anos: o Brasil-Colônia na TV**

Dos grilhões ao quilombo

Nº 10 **História - Brasil 500 anos: o Brasil-Império na TV**

A abolição

Nº 18 **Literatura – Mestres da Literatura**

Machado de Assis, um mestre na periferia

Lima Barreto, um grito brasileiro

Nº 49 **Repertório Afro-Brasileiro na escola – Parte I**

A Lei 10.639/03 na sala de aula

Áfricas e afro-brasileiros nas bibliotecas

Áfricas e afro-brasileiros nas videotecas

Nº 50 **Repertório Afro-Brasileiro na escola – Parte II**

Áfricas e afro-brasileiros nos brinquedos e brincadeiras

Áfricas e afro-brasileiros nos currículos

## Volume II

### Nº 06 Escola / Educação - Nota 10 – A cor da cultura

1. África no currículo escolar
2. Material didático
3. Igualdade de tratamento e oportunidades
4. Corpo
5. Religiosidade e cultura

### Nº 09 História – Heróis de todo o mundo – a cor da cultura

1. Adhemar Ferreira da Silva – Robson Caetano
2. Pixinguinha – Toni Garrido
3. Cruz e Souza – Maurício Gonçalves
4. Machado de Assis – Paulo Lins
5. Elizeth Cardoso – Zezé Motta
6. Jackson do Pandeiro – Flávio Bauraqui
7. José do Patrocínio – Nei Lopes
8. José F. Nascimento, Dragão do mar – Milton Gonçalves
9. Auta de Souza – Taís Araújo
10. Aleijadinho – Emanuel Araújo

### Nº 27 – Pluralidade Cultural – Mojobá – a cor da cultura

1. A fé
2. Organização
3. Meio Ambiente e Saúde
4. Influências
5. Literatura e oralidade
6. Quilombos
7. Comunidades e festas

### Nº 39 Valores Afro-Brasileiros na Educação – Parte I

6. Novas bases para o ensino da História da África no Brasil
7. Valores civilizatórios afro-brasileiros na Educação Infantil
8. Africanidades na organização educacional em comunidades quilombolas

### Nº 40 Valores Afro-Brasileiros na Educação – Parte II

9. Matemática e culturas africana e afro-brasileira
10. Matriz africana: educação e ética