

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM LINGUAGEM, IDENTIDADE E SUBJETIVIDADE

EVELISE DOS SANTOS DO NASCIMENTO

**A REALIDADE DE UMA COMUNIDADE NEGRA RURAL DE PONTA
GROSSA/PR EM CONTEXTO ESCOLAR: IDENTIDADE NEGRA E
RACISMO**

PONTA GROSSA
2014

EVELISE DOS SANTOS DO NASCIMENTO

**A REALIDADE DE UMA COMUNIDADE NEGRA RURAL DE PONTA
GROSSA/PR EM CONTEXTO ESCOLAR: IDENTIDADE NEGRA E
RACISMO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Linguagem, Identidade e Subjetividade da Universidade Estadual de Ponta Grossa como requisito parcial para a obtenção de grau de mestre em Linguagem.

Área de concentração: Linguagem, Identidade e Subjetividade.

Linha de Pesquisa: Pluralidade, Identidade e Ensino.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Letícia Fraga.

PONTA GROSSA
2014

Ficha Catalográfica
Elaborada pelo Setor de Tratamento da Informação BICEN/UEPG

N249 Nascimento, Evelise dos Santos do
A realidade de uma comunidade negra rural de Ponta Grossa/PR em contexto escolar: identidade negra e racismo/ Evelise dos Santos do Nascimento. Ponta Grossa, 2014.
149f.

Dissertação (Mestrado em Linguagem, Identidade e Subjetividade - Área de Concentração: Linguagem, Identidade e Subjetividade), Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Orientadora: Prof^a Dr^a Letícia Fraga.

1. Identidade negra. 2. Racismo.
3. Comunidade negra rural de Sutil.
I. Fraga, Letícia. II. Universidade Estadual de Ponta Grossa. Mestrado em Linguagem, Identidade e Subjetividade.
III. T.

CDD: 301.45

EVELISE DOS SANTOS DO NASCIMENTO

**A REALIDADE DE UMA COMUNIDADE NEGRA RURAL DE PONTA
GROSSA/PR EM CONTEXTO ESCOLAR: IDENTIDADE NEGRA E
RACISMO**

Dissertação apresentada para defesa com vistas à obtenção do título de mestre pela
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Área de Linguagem, Identidade e
Subjetividade.

Ponta Grossa, 03 de outubro de 2014.

Prof.^a Dr.^a Letícia Fraga – Orientadora
Doutora em Linguística
Universidade Estadual de Ponta Grossa

Prof.^a Dr.^a Kassandra da Silva Muniz
Doutora em Linguística
Universidade Federal de Ouro Preto

Prof.^a Dr.^a Ione da Silva Jovino
Doutora em Educação
Universidade Estadual de Ponta Grossa

Este trabalho é dedicado às minhas filhas Pamela, Gabriela e Nycoly que sempre torceram e compreenderam minha falta no decorrer do caminho que escolhi percorrer, sempre entenderam que tudo isso fazia parte de um processo que evidenciava o amor que tenho por elas, por querer oferecer-lhes um futuro melhor do que o que tive. Ao meu marido e companheiro que sempre soube respeitar minhas angústias e esteve presente nos momentos difíceis tentando me consolar quando acreditava que não conseguiria. Aos meus pais, Cid e Odilia (in memoriam), que devem estar felizes com esta conquista. Aos meus irmãos Diná e Wanderley que amo tanto.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus por estar sempre protegendo a mim e à minha família e por ter me dado forças e saúde para a efetivação deste trabalho.

À minha família que sempre me apoiou e incentivou quando tudo parecia que não daria certo. Às minhas filhas pela compreensão nos momentos de ausência, pelo amor e carinho nos momentos de dificuldade. Ao meu marido pelo companheirismo, sustentação, ensinamentos, apoio e carinho desprendidos ao longo de nossa convivência, que me ensinou a ser muito do que sou e que, principalmente, durante o processo de pesquisa, esteve sempre ao meu lado.

À querida orientadora professora Letícia que acreditou no meu trabalho e sempre me apoiou, compreendendo minhas dificuldades e me ensinando sabiamente a ser uma pesquisadora e a entender e a aceitar ainda mais minha negritude.

Agradeço às professoras Kassandra da Silva Muniz e Ione da Silva Jovino por terem aceitado o convite para participar da banca e pelas valiosas contribuições na banca de qualificação deste trabalho. Sinto-me orgulhosa por tê-las na banca de defesa pelas mulheres vitoriosas que são.

À minha amiga Lilian que sempre esteve ao meu lado, brigamos e nos entendemos, sempre refletimos juntas sobre os aspectos que nos incomodavam na sociedade, na escola, enfim, na vida. Obrigada por compreender meus defeitos e minhas sinceridades, às vezes, incoerentes. Obrigada também por ter me incentivado a estar aqui neste momento, se não fosse seu apoio, tudo isso não estaria acontecendo.

Agradeço ao meu amigo Wilson que escutou minhas aflições, agonias e ansiedades com paciência, carinho e amizade.

Agradeço aos colegas do grupo de estudos “O papel dos estudos sobre crenças na formação de professores” que contribuíram com reflexões importantíssimas.

Aos professores do programa de Pós-Graduação em Linguagem, Identidade e Subjetividade pela atenção e pela oportunidade de reflexão dada.

Agradeço imensamente a atenção da secretária Vilma que esteve sempre disposta a ajudar e essa ajuda foi além das questões burocráticas, com conversas e um carinho extraordinário.

Aos participantes da pesquisa que se dispuseram a colaborar.

À direção da escola que recebeu nossa pesquisa.

À CAPES, que financiou esta pesquisa.

Enfim, agradeço a todos que direta ou indiretamente colaboraram para a construção desta pesquisa.

“A educação é a arma mais poderosa para
mudar o mundo” (Nelson Mandela)

RESUMO

Para Munanga (2008a), “a educação é capaz de oferecer tanto aos jovens como aos adultos a possibilidade de questionar e desconstruir os mitos de superioridade e inferioridade entre grupos humanos introjetados pela cultura racista na qual foram socializados” (MUNANGA, 2008a, p. 13). Desse modo, percebemos o quanto é necessário refletir sobre o racismo na escola, uma vez que essa prática não se justifica, já que não está de acordo com os direitos humanos. Por outro lado, entendemos que é nosso dever de cidadãos contribuir para a desconstrução do mito da democracia racial. Nesse sentido, destacamos como objeto de nosso trabalho a lei federal nº 11.645/08, que tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena nas instituições públicas ou privadas de todo o país. Nosso intuito principal foi analisar, por meio de seus discursos, a compreensão que professores/as, equipe pedagógica e mães de alunos/as que trabalham/convivem com alunos/as negros/as que moram na comunidade negra rural de Sutil (PALMARES..., 2014) manifestam em relação à lei federal nº 11.645/08 e à identidade negra. Mais especificamente, procuramos investigar a compreensão dos/as professores/as e da equipe pedagógica a respeito da lei e da sua relevância na escola; observar a relação da comunidade com a escola no que concerne ao tratamento dado pela instituição ao racismo e, dessa maneira, perceber como a escola lida com o racismo, bem como observar se as mães participantes percebem se seus/suas filhos/as sofrem racismo na escola. Do ponto de vista teórico, para a realização deste trabalho de pesquisa, embasamo-nos em Fernandes (2008); Munanga (2004; 2005; 2008a; 2008b; 2010; 2012); Muniz (2009; 2010; 2011); Praxedes (2010); Raim (2011); Silva, Ana Lucia (2012); Silva, Ana Célia (2008); Silva, Consuelo Dores (1995); Silva, Petronilha (2008); Ziviani (2012), entre outros. Quanto à metodologia, esta pesquisa está relacionada à perspectiva qualitativa por entendermos que se trata de um trabalho que envolve questões complexas que abrangem juízo de valor. No que diz respeito à pesquisa qualitativa, utilizamos a modalidade de pesquisa de estudo de caso, por acreditar que este era o tipo de pesquisa que mais se aproxima do estudo que apresentamos nesta dissertação. Os resultados obtidos por meio deste estudo sugerem que: a) os/as professores/as não percebem e/ou não compreendem a relevância da lei nº 11.645/08; b) a comunidade negra rural de Sutil compreende que a escola é responsável por trabalhar questões raciais relacionadas à cultura e à história afro-brasileira; c) a escola não tem resolvido as questões relativas ao racismo; d) as mães da comunidade percebem a presença do racismo na escola e a importância que tem a instituição em relação ao problema.

Palavras - chave: Identidade negra; Racismo; Comunidade negra rural de Sutil.

ABSTRACT

Munanga (2008a) thinks that "education can offer both young people and adults the possibility to question and deconstruct myths of superiority and inferiority among human groups created by the racist culture in which they socialized (MUNANGA, 2008a, p. 13). Thus, it is seen that it is necessary to reflect upon racism in schools, once this practice cannot be justified since it is not in accordance with human rights. On the other hand, it is important to understand that it is our duty as citizens to contribute to the deconstruction of the racial democracy myth. Therefore, the object of this study was the Law 11.645/08 that made the teaching of Afro-Brazilian and local Indian culture and history compulsory in public and private schools all over the country. The main aim was to analyze the comprehension teachers, teaching staff and students' mothers who work with or live near black students in the rural black community of Sutil have(PALMARES..., 2014) in relation to the Law and the black identity, through the discourse they produce. More specifically, the focus was on the teachers and teaching staff's comprehension of the law and its relevance to the school; observe the existing relation between community and school regarding the treatment the school gives to racism and thus notice how the school deals with racism, as well as to observe whether the mothers who take part in the study and their children face racism at the school. The theoretical background comprises Fernandes (2008); Munanga (2004; 2005; 2008a; 2008b; 2010; 2012); Muniz (2009; 2010; 2011); Praxedes (2010); Raim (2011); Silva, Ana Lucia (2012); Silva, Ana Célia (2008); Silva, Consuelo Dores (1995); Silva, Petronilha (2008); Ziviani (2012), among others. Qualitative research was chosen as it is a study involving complex issues which involves value judgement and a case study was developed in order to answer the research questions. The results obtained suggest that: a) teachers do not notice or do not understand the relevance of the Law; b) the rural black community of Sutil understands that it is the school responsibility to work racial issues related to the Afro-Brazilian culture; c) the school has not solved racism related issues; d) the mothers of the community notice the presence of racism at the school and the importance of the school action in relation to this issue.

Key words: Black identity; racism; rural black community of Sutil.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: CANDIDO PORTINARI, Grupo de meninas (Grupo de niñas), 1940. Óleo s/
tela, 100 x 80 cm. Col. Museu Castro Maya, Brasil. 114

LISTA DE MAPAS

Mapa 1: População negra e comunidades quilombolas no estado do Paraná.	30
Mapa 2: Presença Quilombola no Estado do Paraná.	32

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Comunidades negras certificadas pela Fundação Cultural Palmares no Paraná.	31
Quadro 2: Turmas e matrículas do ano de 2013 da escola X.	78
Quadro 3: Carga horária semanal de aulas do Ensino Fundamental da escola X.	78
Quadro 4: Convenção utilizada na transcrição.	80

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CNE – Conselho Nacional de Educação

COEP-UEPG – Conselho de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual de Ponta Grossa

CSDRAALE – Catálogo Seletivo de Documentos Referentes aos Africanos e Afrodescendentes livres e Escravos

DCE – Diretrizes Curriculares da Educação Básica

DCNERE – Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais

ERER II – Educando para as Relações Étnico-Raciais II

EUA – Estados Unidos da América

GTCM – Grupo de Trabalho Clóvis Moura

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LDB – Diretrizes e Bases da Educação

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

ONU – Organização das Nações Unidas

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PPP – Projeto Político Pedagógico

SEED – Secretaria de Estado de Educação

SEPPIR – Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial

UEPG – Universidade Estadual de Ponta Grossa

UNICENTRO – Universidade Estadual do Centro-Oeste

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
a) O Despertar para a Pesquisa	15
b) Justificativa	19
c) Perguntas de Pesquisa	20
d) Hipóteses de Pesquisa	20
e) Objetivos.....	20
f) Organização da Dissertação.....	21
CAPÍTULO I.....	23
1.1 O (NÃO) LUGAR DO NEGRO/A NA SOCIEDADE BRASILEIRA PÓS- ABOLIÇÃO	23
1.2 HISTÓRICO DAS COMUNIDADES NEGRAS PARANAENSES	27
1.3 A COMUNIDADE NEGRA RURAL DE SUTIL	32
CAPÍTULO II	35
2.2 A LEI FEDERAL Nº 11.645/08	38
2.3 IDENTIDADE NEGRA	46
2.3.1 Identidades negras	47
2.3.2 O/A negro/a na escola	50
2.3.3 A lei nº 11.645/08 e o processo de formação de professores: construção de uma educação antirracista?	57
CAPÍTULO III.....	64
METODOLOGIA.....	64
3.1 ÉTICA EM PESQUISA.....	65
3.2 A ESCOLHA DA COMUNIDADE E OS PRIMEIROS CONTATOS	66
3.3 PESQUISA QUALITATIVA	67
3.4 ESTUDO DE CASO	69
3.5 INSTRUMENTOS UTILIZADOS NA COLETA DE DADOS	71
3.5.1 Entrevistas	71
3.6 PARTICIPANTES DA PESQUISA	74
3.7 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA: O PERFIL DA ESCOLA X	77
CAPÍTULO IV.....	80
ANÁLISE, RESULTADOS E DISCUSSÃO	80
4.1 INFORMAÇÕES PRELIMINARES	80
4.2 ANÁLISE DA PARTE I.....	83

4.2.1 Categoria “conhecimento dos/as professores e/ou equipe pedagógica sobre a relação entre o trabalho com/sobre diversidade racial, documentos oficiais e material didático”	83
4.2.2 Categoria “importância e preparo para discutir diversidade”	86
4.2.3 Categoria “a vivência do racismo no dia a dia”	95
4.2.4 Categoria “o papel da escola em relação à diversidade racial”	100
4.3 ANÁLISE DA PARTE II	104
4.3.1 Categoria “ser negro/a em uma sociedade branca”	104
4.3.2 Categoria “a criança negra na escola”	106
CONSIDERAÇÕES FINAIS	113
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	119
ANEXOS	129
ANEXO 1 - Aprovação do Projeto pelo Comitê de Ética	129
ANEXO 2 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	133
ANEXO 3 – Roteiro de Entrevistas	135
ANEXO 4 – Entrevista com o professor de história	137

INTRODUÇÃO

Sutil, nunca ouvi falar (Representante da comunidade, em entrevista 05/10/13).

Como vimos através da epígrafe destacada, a participante da pesquisa observa que ainda existem pessoas que não têm conhecimento de que, na cidade de Ponta Grossa, existem Comunidades Negras Rurais¹.

Nesse sentido, ressaltamos justamente a observação feita por Lobo (2008), de que o Paraná “por muitos anos foi apresentado como um local de descendentes de europeus, com uma pequena parcela de orientais e outra, menor ainda, de indígenas” (LOBO, 2008, p. 15). Para ele, “a invisibilidade negra era sentida e vivida”. Desse modo, como a presença do/a negro/a era “imperceptível”, acreditava-se que o estado era composto essencialmente por brancos. O autor declara que foi somente após o censo do IBGE de 1988 que se descobriu um Paraná negro, aliás, o “estado mais negro da região Sul do país” (LOBO, 2008, p. 15). Atualmente, diante da epígrafe e da constatação feita pelo autor de que o estado era visto como essencialmente composto por brancos, questionamo-nos se alguma coisa mudou, se o/a negro/a está sendo respeitado/a. A resposta a essa pergunta será dada ao longo deste trabalho nas reflexões apresentadas, uma vez que este propõe, por meio de seu objetivo geral, fazer uma análise sobre a compreensão que professores/as, equipe pedagógica e mães de alunos/as que trabalham/convivem com alunos/as negros/as demonstram ter, por meio de seus discursos, em relação à Lei Federal nº 11.645/08², à identidade negra e ao racismo presente na escola.

a) O Despertar para a Pesquisa

A escolha por conhecer a realidade da escola que atende alunos/as da Comunidade Sutil e da Comunidade Santa Cruz se deve, em grande parte, ao fato de ter relação de parentesco com a segunda comunidade. As duas comunidades, por sua vez, são bastante envolvidas em razão de sua proximidade e em decorrência da sua formação, como veremos mais detalhadamente no capítulo I, seção 1.3.

¹ Nomenclatura definida pela certificação da Fundação Palmares, obtida em 19/08/2005 (PALMARES..., 2014)

² Trataremos sobre a referida lei no capítulo II deste trabalho.

A preferência por focar a pesquisa nos/as moradores/as da região ocorreu porque, quando era criança, ouvia meus parentes dizerem que, naquelas comunidades, especialmente no Sutil, “viviam os/as pretos/as”, como se todos nós não fôssemos pretos/as também. Talvez o que chamasse a atenção da minha família era o fato de que viviam *somente* negros/as naquelas comunidades, o que, aos olhos dos/as meus parentes, que viveram sempre em região urbana, era incomum.

O despertar para a pesquisa já norteava meus pensamentos, pois era de meu conhecimento que a Comunidade Sutil é um lugar bastante procurado por pesquisadores, provavelmente por se tratar de um ambiente rico em informações sobre negros/as, uma vez que aquelas terras foram herdadas por escravizados/as. Entre os já realizados, cito duas dissertações de mestrado, uma intitulada “Especialidades, Interações e Redes Sociais: uma análise a partir da Comunidade Quilombola de Santa Cruz – Ponta Grossa/PR”³, e outra, “Sutilezas entre ciência, política e vida prática: Alfabetização em Comunidade remanescente quilombola”⁴. Em relação a esses dois trabalhos, vale acrescentar que nenhum deles refere-se à relação entre formação de professores/as e a Lei Federal nº 11.645/08, em um contexto em que se fazem presentes alunos/as negros/as na escola.

Reforço que sempre tive interesse em pesquisar a comunidade, pois desejava conhecer a sua cultura, as suas necessidades e as histórias que seus integrantes tinham para contar, especialmente a relação da escola com a comunidade e diretamente com os/as alunos/as que atende, se as mães sofrem/sofreram e/ou percebem/perceberam atitudes de racismo para com seus/suas filhos/filhas.

Durante todo o processo de escolarização básica que vivenciei, refletia sobre o papel do/a negro/a na sociedade: por que esse/a é ignorado/a e por que eu era ignorada dentro e fora da sala de aula? Acreditava, assim como afirma C. Silva (1995, p. 17), que “fazia parte de um povo indolente, culpado pela própria pobreza”, e ser negra, além de pobre, só piorava a minha situação, no meu ponto de vista.

Nunca tive amigos/as. Estudava na mesma escola em que minha irmã estudava, mas ela preferia, na hora do intervalo, ficar com as amigas dela, que eram brancas. Ela tinha amigas. Além disso, ela sempre foi muito inteligente, pois minha mãe afirmava,

³ Dissertação de mestrado apresentada ao Mestrado em Gestão do Território da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) pela pesquisadora Tanize Tomasi Alves (2013). Acessado em 06/04/2014 no seguinte endereço eletrônico: http://bicen-tede.uepg.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=923.

⁴ Dissertação de mestrado apresentada ao Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa pelo pesquisador Carlos Ricardo Grokorriski (2012). Acessado em 06/04/2014 no seguinte endereço eletrônico: http://bicen-tede.uepg.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=836

com frequência, que as professoras elogiavam seu comportamento e suas notas, coisa que não faziam a meu respeito. Eu era tratada como *a irmã de X* e não pelo meu próprio nome. Talvez as pessoas nem soubessem meu nome. Para C. Silva (1995), como o nome “é a marca da singularidade” (SILVA, C., 1995, p. 62), o que destaca o ser humano no grupo, na sociedade, entendemos que é, através dele, que a pessoa se destaca das demais, se torna única, assumindo identidade/s particular/particulares. Desse modo, essa marca de singularidade me faltava, eu não possuía minha marca. Ela ocorria somente em razão de outra pessoa que, de certa forma, trazia essa singularidade descrita por C. Silva, (1995), mas de forma insuficiente.

Por outro lado, eu não gostava de ficar perto de outras alunas negras. Quando havia outra aluna negra na minha sala ou na escola, eu não me aproximava dela. Pode ser porque acreditasse que o fato de duas negras estarem juntas tornasse a identidade negra ainda mais evidente, mais realçada, o que acabou me deixando uma pessoa retraída e sozinha, sem amigos/as.

Tinha como “certa” a identidade do/a branco/a. Para mim, essa era *a ideal*. Admirava os/as alunos/as brancos/as e, como disse anteriormente, não me identificava com os/as alunos/as negros/as. Segundo A. C. Silva (2005), esse fato pode ter ocorrido porque a identidade negra é estigmatizada, fazendo com que eu tivesse desenvolvido uma ideia negativa do/a negro/a, consequentemente de mim mesma, uma vez que a sociedade age a favor de estereótipos desfavoráveis a esta parte da população. Daí que:

A ideologia do branqueamento se efetiva no momento em que, internalizando uma imagem negativa de si próprio e uma imagem positiva do outro, o indivíduo estigmatizado tende a se rejeitar, a não se estimar e a procurar aproximar-se em tudo do indivíduo estereotipado positivamente e dos seus valores, tidos como bons e perfeitos (SILVA, A. C., 2005, p. 23).

Desse modo, posso dizer que sempre convivi de perto com o racismo. Ele fez parte de todo o meu processo educativo, o racismo à brasileira⁵, como observa Munanga (2011). Eu sofria o racismo calada por parte dos/as colegas de classe, dos/as professores/as e funcionários/as que não sabiam sequer o meu nome, que não me escolhiam para fazer leituras ou para participar de comemorações como hastear a bandeira, enfim, que não me enxergavam, assim como não enxergavam os/as outros/as

⁵ Destacaremos o conceito de “racismo à brasileira”, conforme Munanga (2010; 2011), no capítulo II desta dissertação.

negros/as, os quais nunca vi em posição de destaque na escola, salvo minha irmã, pelo fato de se sobressair pelo seu nível intelectual.

Ficava triste, chateada, magoada, quando chegava o dia 13 de maio, pois eu sabia que os professores fariam dos “escravos” e novamente apareceriam com aquelas imagens de negros/as acorrentados/as. Nesse momento, era bastante provável que se lembrassem de mim, porque sou negra e me notariam por alguns instantes. Isso me deixava muito aborrecida, afinal eu era negra e sentia vergonha disso. Mesmo assim, às vezes, acreditava pertencer a uma *“raça forte”*, que tinha suas qualidades, como diziam os professores nesses momentos, mesmo que eu não conseguisse enxergá-las. Na verdade, isso era o que eu ouvia falar, talvez como referência aos trabalhos braçais aos quais o/a negro/a foi submetido/a na época da escravização.

Portanto, sempre fui vítima de racismo e isso, depois de certo tempo, passou a ser “natural” na minha vida, tal como afirma Munanga (2012, p. 16), o qual diz que “ser negro é ser excluído”. Já sofri racismo mesmo na universidade e, depois de formada, continuo a lidar com isso porque ele está em todas as partes, independentemente da classe social, do nível de instrução do/a cidadão/cidadã racista, que parece crer ser superior a qualquer outro ser humano, principalmente se este for negro/a, já que somos vistos/as como pertencentes a uma raça inferior, como afirma Ribeiro (2005), desde as grandes navegações, como veremos adiante, no capítulo II, seção 2.1, mais detalhadamente.

Mesmo tendo esse desejo, durante a graduação não tive a oportunidade de realizar algum trabalho que envolvesse a comunidade negra rural de Sutil. Isso só aconteceu quando cursei a disciplina de Políticas Linguísticas, do Mestrado em Linguagem, Identidade e Subjetividade, como aluna de disciplina isolada. De modo mais específico, foi a leitura do texto “Sobre política linguística ou política na Linguística: identificação estratégica e negritude” (MUNIZ, 2010) que me fez perceber a relevância de discutir o tema do/a negro/a na sociedade e que eu poderia, enfim, trazer algumas contribuições em relação ao tema para a Comunidade Sutil e para os/as alunos/as da escola participante da pesquisa. Por fim, tive outra surpresa ao descobrir que a autora do citado texto também é negra, uma vez que muitos/as estudantes negros/as não têm conhecimento da existência de autores/as, pesquisadores/as e intelectuais negros/as, nem conhecem suas obras. Essa descoberta foi importante porque me encorajou a seguir em frente com as pesquisas e com o sonho de soltar minha voz

negra, bem como de dar voz a todos/as os/as demais negros/as que implicitamente estão presentes quando me refiro a essa raça.

b) Justificativa

Nosso trabalho se justifica a partir da observação de Munanga (2008a) de que “a educação é capaz de oferecer tanto aos jovens como aos adultos a possibilidade de questionar e desconstruir os mitos de superioridade e inferioridade entre grupos humanos introjetados pela cultura racista na qual foram socializados” (MUNANGA, 2008a, p. 13). Desse modo, entendemos que há de ser dada a oportunidade às nossas crianças, jovens e adultos de refletirem sobre a incoerência que ronda o racismo, mostrando que ele deve ser repensado, reavaliado a todo o momento, já que não se justifica, pois ele vai na contramão dos direitos humanos que preveem que “todos, enquanto pessoas, devem ser respeitados e sua integridade física protegida e assegurada” (PARANÁ, 2006, p. 1).

Também se torna relevante destacar a lei nº 11.645/08, que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena nas instituições públicas ou privadas de todo o país, cujo objetivo é compreender:

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 (BRASIL, 2008).

Porém, é importante perceber se/como a lei está sendo considerada em âmbito escolar, pois, mesmo a norma recomendando que as instituições de ensino compreendam e efetivem algumas ações, nem sempre as escolas atendem o que ela prega e/ou cumprem as orientações, o que prejudica a formação de cidadãos conscientes, que deve ser um dos objetivos da escola, já que é preciso se considerar que a efetivação da lei está “longe de resolver sozinh[a] o longo e demorado processo de transformação de nossas estruturas mentais herdadas do mito da democracia racial” (MUNANGA, 2008a, p. 13). Entendemos, como A. C. Silva (2008), que é preciso respeitar e aceitar “as contribuições das diversas culturas, oriundas das várias matrizes culturais presentes na sociedade brasileira” (SILVA, A. C., 2008, p. 21) porque é dever da escola proporcionar aos estudantes informação e discussão com “subsídios que

possam ajudar no desenvolvimento do processo de transformação de nossas cabeças” (MUNANGA, 2008a, loc. cit.).

Dessa maneira, este trabalho se justifica por compreendermos que é na escola que devemos introduzir reflexões, questionamentos a fim de colaborar para a des(re)construção do mito da democracia racial (MUNANGA, 2008a).

c) Perguntas de Pesquisa

Destacamos as seguintes perguntas para a pesquisa:

- Que discurso os/as professores/as de língua portuguesa/literatura e de história, bem como o membro da equipe pedagógica da escola manifestam sobre a questão levantada pela lei nº 11.645/08 e o ensino da cultura afro-brasileira e africana?
- A comunidade compreende o papel da escola como responsável por trabalhar e/ou discutir questões raciais relacionadas à cultura e à história afro-brasileira?
- Como a escola tem resolvido a questão do racismo, quando ele acontece?
- Como as mães dos/as alunos/as percebem o racismo na escola?

d) Hipóteses de Pesquisa

Para as questões levantadas, as hipóteses que propomos são as seguintes:

- Os/as professores/as e pedagoga da escola apresentam em seus discursos consciência da relevância do estudo da cultura e história afro-brasileira e africana, conforme a lei.
- A cultura negra está sendo representada e abordada com o intuito de reconhecimento da colaboração do/a negro/a para a sociedade brasileira.
- Os/as professores/as e/ou a pedagoga compreendem a importância de desconstruir o racismo.
- Por se tratar de uma escola que recebe essencialmente alunos/as da Comunidade Sutil, que estão nas séries finais do ensino fundamental, há uma preocupação com a questão abordada pela lei no projeto político-pedagógico da escola.

e) Objetivos

OBJETIVO GERAL

- Fazer uma análise sobre a compreensão que professores/as, equipe pedagógica e mães de alunos/as que trabalham/convivem com alunos/as negros/as demonstram ter por meio de seus discursos em relação à lei federal nº 11.645/08, à identidade negra e ao racismo presente na escola.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Investigar a compreensão que os/as professores/as de língua portuguesa e história e equipe pedagógica da Escola X⁶ manifestam sobre a lei nº 11.645/08;
- Observar a relação da Comunidade Sutil com a escola enquanto instituição que também tem a responsabilidade de trabalhar questões de cultura e história afro-brasileira;
- Perceber como a escola lida com a questão do racismo;
- Observar como mães dos/das alunos/as veem o racismo na sociedade e na escola.

f) Organização da Dissertação

A dissertação está organizada em introdução e quatro capítulos. Na Introdução, como pudemos observar, buscamos explicar os motivos que nos levaram a desenvolver este trabalho, em “O despertar para a pesquisa” e na “Justificativa”, apresentamos também as perguntas, as hipóteses e os objetivos da pesquisa.

O primeiro capítulo, as Bases Históricas sobre o/a negro/a brasileiro/a após a abolição e as comunidades negras paranaenses, compreende três seções, sendo a primeira: *O (não) lugar do/a negro na sociedade brasileira após abolição*. Na segunda seção, denominada *Histórico das comunidades negras paranaenses*, traçamos uma breve história dessas comunidades paranaenses, as quais, até meados dos anos 2000, ainda não eram muito conhecidas. Na última seção deste capítulo, trazemos um breve histórico da Comunidade Sutil, local onde vivem os/as alunos/as e suas mães, que participaram desta pesquisa.

O segundo capítulo traz a primeira seção denominada *A lei federal nº 11.645/08*. A segunda seção está intitulada como *Identidade Negra* com as subseções: *Identidades*

⁶ X é a referência que utilizamos para nos referirmos à escola em que realizamos nossa pesquisa com o intuito de garantir o anonimato da escola em questão.

Negras, O/a negro/a na escola e A lei nº 11.645/08 e o processo de formação de professores: construção de uma educação antirracista?

No terceiro capítulo, apresentamos os pressupostos teórico-metodológicos nos quais nos baseamos para o desenvolvimento da pesquisa. As seções foram assim denominadas: *Ética em pesquisa*; *A escolha da comunidade e os primeiros contatos* (nesta justificamos a opção por desenvolver o trabalho na comunidade); *Pesquisa qualitativa* (em que abordamos os aportes teóricos sobre os métodos de pesquisa utilizados); *Estudo de caso* (em que revelamos o tipo de pesquisa que empregamos); *Instrumentos utilizados na coleta de dados* (em que descrevemos os instrumentos, de acordo com a teoria utilizada, ressaltando as entrevistas e os/as participantes da pesquisa).

O quarto capítulo, intitulado *Análise, resultados e discussão*, destaca primeiramente as *Informações Preliminares* seguidas das Categorias de Análise que discorrem acerca da análise dos dados coletados que são assim nomeadas: a) *Conhecimento dos/as professores/as e/ou equipe pedagógica sobre a relação entre o Trabalho com/sobre Diversidade Racial e os Documentos Oficiais e Material Didático*; b) *Importância e preparo para discutir Diversidade Racial*; c) *A vivência do racismo no dia a dia*; d) *O papel da escola em relação à diversidade racial*; e) *Ser negro/a em uma sociedade branca*; f) *A criança negra na escola*.

Por último, apresentamos algumas considerações acerca desta pesquisa.

CAPÍTULO I

BASES HISTÓRICAS SOBRE O/A NEGRO/A BRASILEIRO/A PÓS- ABOLIÇÃO E AS COMUNIDADES NEGRAS PARANAENSES

Entendemos que a história do/a negro/a abrange informações e ações sociais que ocorreram ao longo do processo de construção da história brasileira, no qual se incluem acontecimentos como a Abolição da escravização, em 1888, e outros processos pelos quais passaram os negros escravizados.

Dessa maneira, em relação ao racismo, tem relevância também a escravização do/a negro/a, já que, como destaca Algarve (2005, p. 22), “no Brasil, o racismo é resultado e reflexo da [escravização]”. Na prática, isso se reflete para os/as descendentes de africanos/as, segundo a autora, na contemporaneidade, a partir de piadas racistas, que depreciam os negros ou do uso de expressões como “tinha que ser negro”, “o negro foi feito para trabalhar”, “negro parado é suspeito, correndo é ladrão”. Por essas razões, Algarve (2005) afirma que, “no que diz respeito ao Brasil, os negros têm sido fortemente prejudicados por serem os que mais sofreram com situações de racismo” (ALGARVE, 2005, p. 23).

1.1 O (NÃO) LUGAR DO NEGRO/A NA SOCIEDADE BRASILEIRA PÓS- ABOLIÇÃO

De acordo com Couto (2000, p. 44), “calcula-se que em 1822, por ocasião da Independência, existiam no Brasil cerca de 4 milhões de habitantes, dos quais a metade era formada de escravos”. Após a oficialização da Lei Áurea, “restavam ainda cerca de oitocentos mil escravos” (COUTO, 2000, p. 44).

Ao se tornar um homem/mulher liberto/a, o ex-escravizado/a se viu em uma situação inusitada. Escravizados/as e senhores se tornaram “independentes” um do outro sem que para isso tivessem o apoio do “Estado, [da] Igreja ou outra qualquer instituição” (FERNANDES, 2008, p. 29), a fim de instruí-los para o novo estilo de vida e de trabalho que enfrentariam a partir do momento da libertação. “O liberto se viu convertido, sumária e abruptamente, em senhor de si mesmo” (loc. cit.) tendo de se

responsabilizar por si próprio e por seus familiares, ainda que não estivesse preparado para enfrentar a “economia competitiva” (FERNANDES, 2008, p. 29).

Na visão sociológica de Fernandes (2008), o antigo sistema escravocrata não preparou o/a negro/a então livre para atuar enquanto “trabalhador livre ou como empresário”. O/A negro/a dispunha das oportunidades de empregos que foram rechaçadas pelos trabalhadores/as brancos/as, ou seja, de acordo com Fernandes (loc. cit.), “para toda uma rede de ocupações e de serviços que eram essenciais mas [para as quais] não encontravam agentes brancos” (FERNANDES, 2008, p. 67). Mesmo nesses ofícios, os/as negros/as livres foram gradativamente trocados/as e suprimidos/as por mão-de-obra não negra. Os senhores de escravos/as, por sua vez, não aceitavam o fato de a maioria dos/as escravos/as desejar partir de suas fazendas sem rumo. Para Fernandes (loc. cit.), os antigos dominadores acreditavam que essa ação não passava de ingratidão.

Couto (2000) também nos mostra que os/as negros/as libertos/as estavam abandonados/as “à própria sorte, e por absoluta falta de opções, ou se deixam ficar nas fazendas como assalariados sem nenhum direito, ou se embrenham nas matas para formar quilombos” ou mesmo para constituir as primeiras favelas brasileiras, que, segundo o autor, seria[m] uma “versão urbana dos quilombos rurais, que um século depois irão sufocá-las num abraço fatal” (COUTO, 2000, p. 55).

Fernandes (2008) acredita que a situação à qual o/a negro/a estava exposto no momento da libertação, que se repetiria por muitos e muitos anos, tinha o “caráter de uma espoliação extrema e cruel” (FERNANDES, 2008, p. 29). Os ex-donos de escravos/as não se conformavam, como já dissemos, com a “ingratidão” dos/as negros/as, pois estavam absorvidos pelos seus desejos de lucros. Em contrapartida, para os/as ex-escravos/as, a abolição significava mais que uma simples libertação, constituía-se uma chance de, enfim, viver suas vidas livremente, livres da chibata, livres para se tornarem senhores de si. Luís Gama, citado por Fernandes (2008, p. 30), traduz com extrema sapiência o sentimento do/a ex-escravizado/a ao lembrar que lhe faltava “*a liberdade de ser infeliz*” como melhor lhe aprouvesse, ou seja, de tomar as rédeas da sua vida, afinal.

Quando as famílias dos fazendeiros paulistas iniciaram o processo para residirem na cidade de São Paulo, o/a liberto/a se viu competindo com o europeu

imigrante estrangeiro⁷, que “absorveu as melhores oportunidades de trabalho livre e independente” (FERNANDES, 2008, p. 33). Talvez por isso as possibilidades de trabalho das quais passaram a dispor os/as recém-libertos/as foram as mais módicas e menos compensatórias possíveis.

Segundo Fernandes (loc. cit.), em cidades como Recife, Salvador e Rio de Janeiro, eram poucas as possibilidades de trabalho. O/a negro/a que conseguia uma “ascensão econômica e social” (2008, p. 33) melhor era aquele que desenvolvia trabalhos artesanais. Vemos, no entanto, que os/as negros/as não conquistaram posições de destaque no mercado de trabalho, pois os/as brancos/as se apoderaram de “todas as posições estratégicas da economia artesanal e do pequeno comércio urbano” (FERNANDES, 2008, p. 33). Desse modo, o/a negro/a que anteriormente havia sido escravizado/a foi mantido “à margem do processo, retirando dele proveitos personalizados, secundários e ocasionais” (FERNANDES, 2008, p. 34). Como consequência, ao homem negro e à mulher negra, abriram-se duas opções irremediáveis que não lhes apresentavam grandes alternativas senão se tornarem operários/as nas indústrias em ascensão ou, então, segundo Fernandes (2008), buscar na desocupação, na perambulação, meios para sobreviver ao caos que sua vida de homem/mulher livre agora tinha se tornado.

Resumidamente, segundo Fernandes (2008), a abolição não significou a salvação para os/as negros/as agora libertos/as. Eles/as não passaram a ter acesso ao trabalho assalariado da mesma maneira que o/a imigrante, pois os patrões preferiam contratar o trabalho dos europeus, já que confiavam mais neles do que nos ex-escravizados/as.

Houve libertos que preferiram ficar nas fazendas com direito a um salário e outros que repudiaram as fazendas, o que dificilmente os faria ser aceitos novamente nestas, ou seja, uma vez que haviam sido mandados embora, então partiam para oferecer seus serviços em fazendas próximas. Outra situação que Fernandes (2008) afirma ter ocorrido foi o fato de os fazendeiros se sentirem traídos pelos negros/as, acreditando que o evento de desertarem das fazendas era um “ato de ingratidão” (FERNANDES, 2008, p. 51). Para o autor, essas ações demonstram que o/a escravizado/a batalhou para

⁷ Segundo Fernandes (2008a), em 1854, na cidade de São Paulo, os estrangeiros passavam de 922, ou 3%; já, em 1886, esse número passa para 12.085 (ou 25%). Para o autor (2008a), tomando-se os dados dos censos de 1872 e de 1886, por exemplo, verifica-se que o aumento do contingente da população consignada como “branca” poderia ser atribuído na proporção de quase 31% ao crescimento dos estoques nativos e de 69% à contribuição das correntes imigratórias europeias. Desse modo, conforme Fernandes (2008a), percebemos que os imigrantes europeus eram quem compunha maior número entre os estrangeiros (italianos, portugueses, espanhóis, alemães, franceses e austríacos) (FERNANDES, 2008a, p. 40).

se manter trabalhando, porém a competição era ferrenha e as “qualidades dos concorrentes” os excluía, como afirma Fernandes (2008). Percebemos assim que, para o negro, “a sociedade de classe permanecia não igualitária e fechada” (FERNANDES, 2008, p. 62). O negro era cada vez mais desfavorecido socialmente, pois a própria sociedade continuava afastando-o.

A sociedade hierarquizada não beneficiava o/a negro/a. Era uma sociedade que favorecia e procurava destacar os já pertencentes às camadas dominadoras, as quais, por seu turno, eram favoráveis somente àqueles capazes de lhes proporcionar algum lucro, já que, em sua maioria, eram grandes proprietários de fazendas de café e de açúcar, itens responsáveis por boa parte do dinheiro e do lucro no comércio da época.

Para C. Moura (1992, p. 7), o/a negro/a escravizado/a contribuiu efetivamente em todos os campos do país, colaborou para a edificação da “economia em desenvolvimento”, contudo “foram sumariamente excluídos da divisão dessa riqueza” (loc.cit.). Além da contribuição braçal com a qual o negro reforçou a economia brasileira, para C. Moura (1992), também culturalmente o país foi beneficiado com a presença do/a negro/a africano/a já que, de acordo com o autor, o/a negro/a utilizava seus conhecimentos para o plantio, os seus conhecimentos religiosos e culinários para realizar seus serviços nas fazendas.

Embora o/a negro/a não tivesse condição econômica e social superior, ele/a foi o/a grande responsável pela povoação do nosso país (MOURA, C., 1992, p. 11), criando também “comunidades rurais em todo território nacional através de quilombos, fundando núcleos populacionais, muitos dos quais existem até hoje” (loc. cit.).

Segundo Fernandes (2008), esse processo não foi fácil. Os/as negros/as, além da rejeição por parte de alguns antigos patrões, ainda tinham pela frente a árdua tarefa de enfrentar a disputa por trabalho com o “colono, o imigrante operário, o artista europeu” (2008, p. 64). Além disso, eram rechaçados por aqueles que já viviam no país quando os/as negros/as foram trazidos para serem escravizados/as.

Conforme C. Moura (1992), os negros/as se revoltavam, sim, e, quando se rebelavam contra as atrocidades praticadas contra eles, organizavam-se e fugiam. Isso, de acordo com ele, acontecia em todo o território brasileiro. Foi nessas ocasiões que se constituiu a maior parte dos quilombos. A. C. Silva (1995) igualmente chama a atenção para as fugas e para outras maneiras de resistência dos/as negros/as escravizados/as. Para ela, o aborto e o suicídio, assim como a fuga sem destino, que propiciava a

formação dos quilombos, eram formas de mostrarem a indignação contra os maus-tratos dos senhores.

Assim como essas formas de repúdio ao tratamento dado aos/as negros/as, segundo Gonçalves e Silva (2007), “já no início de nossa história republicana”, havia movimentos de lutas em defesa dos/as negros/as. Já mais recente a esses fatos destacados anteriormente, há lutas importantes, por exemplo, o movimento *Frente Negra Brasileira*, criado em 1931 (MOURA, C., 1992; GONÇALVES; SILVA, 2007; SILVA, A. L., 2012), que foi um movimento ideológico organizado pela “comunidade negra paulistana” (MOURA, C., 1992, p. 72), uma agitação que “marcou profundamente a consciência do negro, não apenas em São Paulo, mas em outros Estados, e elevou o nível de tomada de sua identidade étnica” (MOURA, C., 1992, p. 71). Conta o autor que, a princípio, o movimento não era bem visto, pois “diziam que eles estavam fazendo racismo ao contrário” (idem, ibidem, p. 72). Ao longo do tempo, no entanto, adquiriram “confiança não apenas da comunidade, mas de toda a sociedade paulistana. As próprias autoridades a respeitavam” (loc. cit.).

1.2 HISTÓRICO DAS COMUNIDADES NEGRAS PARANAENSES

Há alguns trabalhos relacionados à presença negra no estado do Paraná, demonstrando, com isso, a relevância que se tem tentado apresentar, a partir de meados dos anos 2003, à presença da raça negra no estado. Existem trabalhos sobre as comunidades negras no Paraná, contudo percebemos que, na prática, o discurso que esses documentos apresentam não tem se efetivado. Por algum motivo, a escola não aborda a questão do/a negro/a e menos ainda das comunidades negras paranaenses.

De acordo com Gomes Júnior (2008), se torna difícil reunir “a história da presença dos negros no Paraná” (GOMES JUNIOR, 2008, p. 7), pois a documentação sobre o assunto é insuficiente. Para ele, nosso estado “sempre relegou a segundo plano” a essência e a relevância do/a negro/a na concepção “sociocultural do estado” (loc. cit.).

Existe um estudo da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (doravante SEED/PR) (PARANÁ, 2010), intitulado “Educação Escolar Quilombola: Pilões, Peneiras e Conhecimento Escolar”, publicado no ano de 2010, no qual o estado demonstra preocupação em desmistificar o pensamento soberano de que a população paranaense descende essencialmente de povos europeus, como citado anteriormente. O

documento da SEED/PR (PARANÁ, 2010) garante que o interesse para que essa desmistificação ocorresse de fato surgiu a partir da

implementação da Lei 10.639/03 que instituiu a obrigatoriedade do ensino da História e da Cultura Afro-Brasileira e Africana no currículo do ensino fundamental; e na Secretaria de Cultura, o programa denominado o novo “Paraná da Gente” (PARANÁ, 2010, p. 33).

Assim sendo, o governo do estado do Paraná decidiu fazer um levantamento sobre as especificidades e a existência de comunidades negras paranaenses para efetivar o seu reconhecimento, acontecimento que parece relevante visto que há a crença de que o Paraná é um estado essencialmente formado por descendentes europeus e esse fato, se trazido para a escola, teria importância fundamental para a sociedade paranaense (FIDELIS et al., 2010).

Na sequência, o governo, segundo a SEED/PR (PARANÁ, 2010), verificou a importância da efetivação de políticas públicas que amparassem essas comunidades e fossem condizentes com as reais necessidades dos/as seus/suas moradores/as. Segundo Fidelis et al. (2010), as universidades e o poder público paranaense se empenharam em estudar a presença do/a negro/a no estado, em meados de 2003. Para o autor, no início, acreditava-se que o número não seria muito significativo, porém, os resultados desses estudos mostraram que o estado é um dos maiores em concentração de povos negros do sul do país.

No que diz respeito às demandas educacionais, um dos aspectos levantados pelos estudos, entre outros, foi a “Inexistência de uma Proposta Pedagógica articulada às expectativas de desenvolvimento comunitário” (FIDELIS et al., 2010, p. 37) dos/as negros/as. Nesse sentido, segundo o autor, o governo do estado percebeu a relevância de incorporar esses temas às políticas públicas educacionais do Paraná. Isso compreende:

1. Mapeamento das escolas que atendem estudantes dos Territórios Quilombolas;
2. Formação Continuada de Professores;
3. Alfabetização de Jovens e Adultos Quilombolas;
4. Elaboração de material didático-pedagógico para alfabetização de Quilombolas;
5. Elaboração de proposta pedagógica que respeite suas especificidades culturais, econômicas, políticas e socioambientais, suas práticas tradicionais e ancestrais (PARANÁ, 2010, p. 38).

O documento elaborado pela Secretaria de Educação fez um levantamento específico das escolas que recebem alunos/as quilombolas e verificou se, nesses

estabelecimentos, o ensino e a aprendizagem estavam de acordo com as realidades e necessidades dos seus estudantes, bem como se as escolas conheciam seus/suas alunos/as como remanescentes de quilombos. Segundo o documento da SEED/PR (PARANÁ, 2010), a existência das comunidades quilombolas no ambiente escolar não era conhecida. Diante desse fato, em consonância com os autores, foram implantados Cursos de Formação Continuada para os professores/as que trabalham com esses alunos/as na rede pública estadual.

Para Costa (2008, p. 13), em geral há, nas bibliotecas das escolas, escasso material a respeito dos/as negros/as paranaenses. Segundo o autor, em razão da “relevância da presença dos negros no Estado”, era imprescindível que o acervo de livros da escola pudesse suprir as necessidades básicas de pesquisa, por exemplo, sobre os quilombos existentes no Paraná. Para o autor, isso ocorre devido “ao pouco valor que se dá ao assunto, tanto pelos organizadores de bibliotecas como, fato mais grave, pelos próprios redatores de livros didáticos e também de pesquisadores que se dediquem ao tema” (loc. cit.).

Segundo Lobo (2008), lança-se sobre o estado do Paraná um novo olhar, já que os estudos sobre a influência do/da negro/a na colonização paranaense revelam uma multietnicidade na povoação do estado. A partir da publicação, “depois do censo de 1988, com o recorte étnico-racial na metodologia do IBGE, descobriu-se que o Paraná é o Estado mais negro da região Sul do país” (LOBO, 2008, p. 15), apesar de o estado ainda ignorar, segundo Lobo (2008), a presença dos negros. A constatação de que o nosso estado é o mais negro da região sul é um fato preponderante que deve ser levado em consideração, já que a presença de negros/as em nossa sociedade gera a existência de crianças negras que vão às escolas e devem ser reconhecidas como tal, para que se possam prevenir atitudes racistas, como aquelas que inferiorizam o/a negro/a.

No que diz respeito ao reconhecimento da presença negra no estado do Paraná, segundo os documentos estaduais do arquivo público do Estado, Catálogo Seletivo de Documentos Referentes aos Africanos e Afrodescendentes livres e Escravos (PARANÁ, 2005), aqueles que acreditavam serem superiores aos/às negros/as afirmavam que não existiam negros/as aqui. Por essa razão, o intuito do documento foi o de desmistificar essa ideia, a de que foram somente os descendentes de europeus e asiáticos os responsáveis pela colonização paranaense. Para os documentos,

a presença do negro na história paranaense foi muitas vezes negada por quem adotava postura de superioridade em relação a essa população. Não faltaram

nem mesmo aqueles que desejavam, inclusive, promover o “branqueamento” do país, como certas vozes republicanas, por meio dos imigrantes fugidos das guerras e da fome na Europa e pela deportação dos africanos e seus descendentes para seu continente de origem (PARANÁ, 2005, p. 8).

Essa presença negra no estado do Paraná pode ser verificada no Mapa 1, “População negra e Comunidades Quilombolas no estado do Paraná”, a seguir.



Mapa 1: População negra e comunidades quilombolas no estado do Paraná.

Fonte: ITCG-2010\ IBGE-2000⁸

O Mapa 1 mostra a distribuição das comunidades negras e quilombolas no estado⁹. Julgamos relevante, pois apresenta o percentual de “pretos e pardos”¹⁰ presentes na população paranaense, e foi desenvolvido no ano de 2010, portanto mais recente, diferentemente do Mapa 2, que data de 2008.

Conforme Silva e Jesus (2008), “pouco mais de 24% de negros” compõem a sociedade paranaense e há quase “uma centena de comunidades negras rurais” (SILVA; JESUS, 2008, p. 19). Os grupos das comunidades quilombolas do Paraná se estabeleceram através de casas, muitas vezes, distantes umas das outras, segundo

⁸ Disponível em http://www.itcg.pr.gov.br/arquivos/File/Quilombolas_2010/Populacao_Negra.pdf. Acesso em: 24 de março de 2014.

⁹ O mapa não faz diferenciação entre “comunidades negras” e “comunidades quilombolas”.

¹⁰ Os termos “pretos e pardos” estão presentes na descrição do mapa 2.

Gomes Júnior et al. (2008). Além disso, se dividiram em grupos familiares organizados pelos sobrenomes, organização seguida desde os primeiros casais formados após a libertação.

Já as comunidades negras certificadas pela Fundação Cultural Palmares no Paraná são as seguintes:

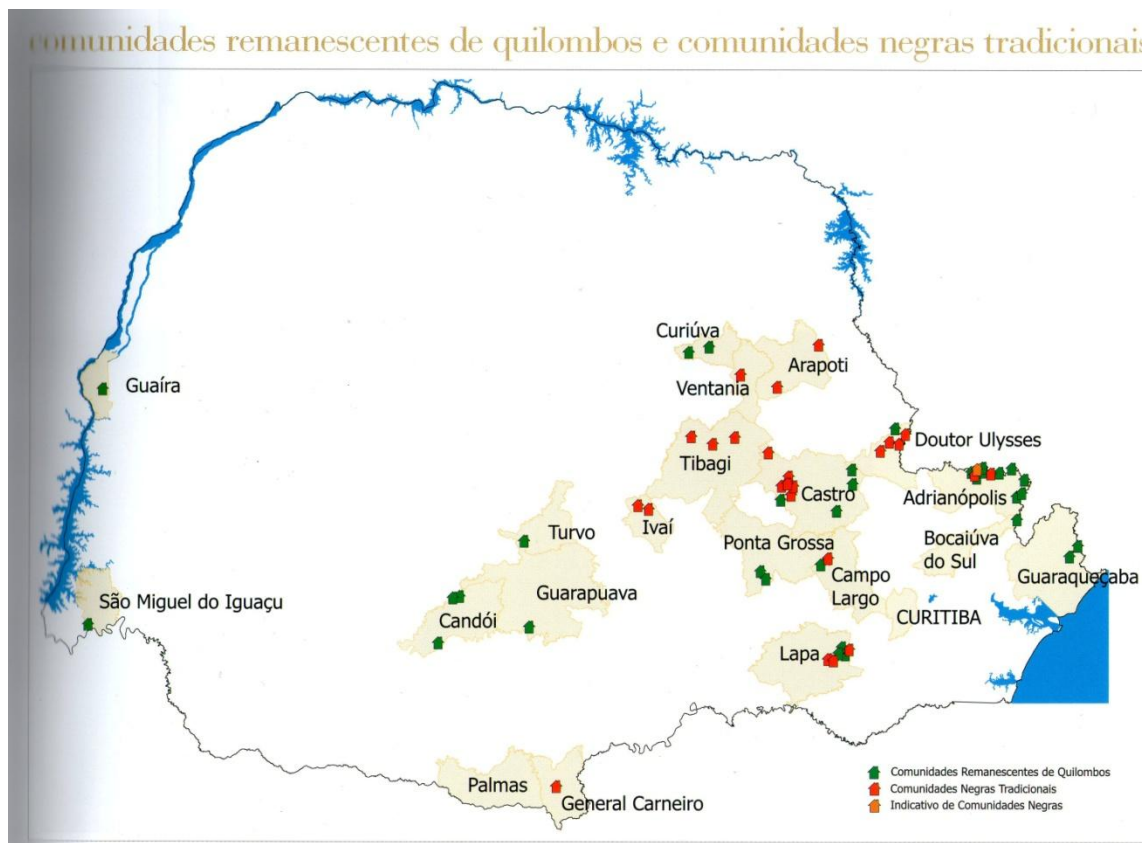
MUNICÍPIO	CÓDIGO DO IBGE	NOME DA COMUNIDADE	DATA DE PUBLICAÇÃO
Adrianópolis	4100202	João Surá	19/08/2005
Curiúva	4107009	Água Morna*	19/08/2005
Curiúva	4107009	Gua juvira*	19/08/2005
Ponta Grossa	4119905	Comunidade Negra Rural de Sutil	19/08/2005
Ponta Grossa	4119905	Santa Cruz	19/08/2005
Castro	4104907	Comunidade Negra Rural de Castro (Limitão - Serra do Apon - Mamans)	12/09/2005
Guarapuava/ Pinhão / Reserva do Iguaçu	4109401/ 4119301 / 4121752	Invernada Paiol de Telha*	25/04/2006
Adrianópolis	4100202	Comunidade Negra Rural de Sete Barras	07/06/2006
Adrianópolis	4100202	Porto Velho	07/06/2006
Adrianópolis/ Registro	4100202/ 3542602	Comunidade Negra Rural de Córrego das Moças	07/06/2006
Campo Largo	4104204	Palmital dos Pretos*	07/06/2006
Doutor Ulysses	4128633	Varzeão	07/06/2006
Adrianópolis	4100202	Bairro Córrego do Franco	13/12/2006
Adrianópolis	4100202	Bairro Três Canais	13/12/2006
Adrianópolis	4100202	Estreito	13/12/2006
Adrianópolis	4100202	Praia do Peixe	13/12/2006
Adrianópolis	4100202	São João	13/12/2006
Bocaiúva do Sul	4103107	Areia Branca	13/12/2006
Candói	4104428	Cavemoso 1*	13/12/2006
Candói	4104428	Despraiado*	13/12/2006
Candói	4104428	Vila São Tomé*	13/12/2006
Castro	4104907	Tronco*	13/12/2006
Guaira	4108809	Manoel Ciriáco dos Santos*	13/12/2006
Guaraqueçaba	4109500	Batuva*	13/12/2006
Guaraqueçaba	4109500	Rio Verde*	13/12/2006
Lapa	4113205	Restinga	13/12/2006
Lapa	4113205	Feixo*	13/12/2006
Lapa	4113205	Vila Esperança	13/12/2006
São Miguel do Iguaçu	4125704	Apepú	13/12/2006
Turvo	4127965	Campina dos Morenos	13/12/2006
Ivaí	4111407	Rio do Meio	16/04/2007
Ivaí	4111407	São Roque	16/04/2007
Palmas	4117602	Adelaide Maria Trindade Batista	16/04/2007
Palmas	4117602	Castorina Maria da Conceição	16/04/2007
Palmas	4117602	Tobias Ferreira	19/09/2013
			Total: 35

Quadro 1: Comunidades negras certificadas pela Fundação Cultural Palmares no Paraná.

Fonte: Fundação Palmares¹¹

¹¹ PALMARES – FUNDAÇÃO CULTURAL. **Comunidades Quilombolas**. 2014. Disponível em: http://www.palmares.gov.br/?page_id=88&estado=PR Acesso em: 20 de setembro de 2014.

Podemos perceber a distribuição de algumas dessas comunidades no estado no Mapa 2 (GOMES JÚNIOR et al., 2008), que segue:



Mapa 2: Presença Quilombola no Estado do Paraná.

Fonte: GOMES JUNIOR et al. (2008, p. 22).

No mapa 2, estão destacadas algumas Comunidades Remanescentes de Quilombos, as Comunidades Negras Tradicionais e a localização de Indicativo de Comunidades Negras, mas não sua totalidade, segundo os autores, pois “cerca de 90 comunidades foram mapeadas no Paraná e 36 delas certificadas pela Fundação Cultural Palmares” (GOMES JUNIOR et al., 2008, p. 22). Dessa maneira, encontram-se no mapa apenas as comunidades certificadas.

1.3 A COMUNIDADE NEGRA RURAL DE SUTIL

Localizada, segundo levantamento do Grupo de Trabalho Clóvis Moura (PARANÁ, 2010a) (doravante GTCM), a 35 quilômetros da cidade de Ponta Grossa, está a Comunidade Negra Rural de Sutil (PALMARES..., 2014). De acordo com Gomes Júnior et al. (2008) e com o GTCM (PARANÁ, 2010a), a denominação “Sutil” advém

do sobrenome de um tropeiro¹², Benedito Sutil, que se abrigou por muito tempo com os negros da região.

Conforme os mesmos autores, os/as moradores/as da comunidade vivem ali desde 1700, e as terras foram recebidas como herança de “fazendeiros depois do fim da[escravização]”. Um antigo morador, “Benedito Gonçalves, nascido em 1929”, contou aos pesquisadores que sua bisavó havia sido escrava e também “uma das primeiras moradoras da terra na qual está a Comunidade Sutil” (GOMES JUNIOR et al., 2008, p. 56). Relata ainda que havia ocorrências de racismo naquela região, pois, segundo ele, “quando havia bailes, ou eram só de negros, ou só de italianos, ou só de alemães” (loc. cit.). Posteriormente, conforme o morador, “isso passou e hoje todos dançam juntos”. Já para outra moradora, em entrevista cedida ao jornal Gazeta do Povo¹³, o racismo está latente ainda nos dias atuais, já que, segundo ela, “Tem muita gente que acha que está no tempo dos escravos. Tratam mal a gente. Preconceito sempre vai existir. Mesmo com os negros já libertos”.

Os/as atuais moradores/as da comunidade reivindicam seus direitos por meio de seu representante, que os/as representa legalmente nas suas reivindicações políticas e luta pelos seus direitos, inclusive pela posse das terras que, conforme ele relatou, foram-lhes tiradas quando brancos apareciam e propunham barganha barata em troca das terras que pertenciam por direito aos negros/as da comunidade (entrevista realizada em 05 de outubro de 2013).

Hoje há, no local, casas de alvenaria para grande parte dos moradores, as quais foram construídas pelos governos estadual e federal (entrevista realizada em 05 de outubro de 2013). Não há agricultura na comunidade, como declara a entrevistada e a maioria dos/das moradores/as ou trabalha fora, ou são trabalhadores/as rurais em outras fazendas, inclusive as de russos como afirmam o representante e as mães que foram entrevistados/as, confirmando que seus esposos trabalham para os/as imigrantes vizinhos/as. Segundo Alves (2013), “a Comunidade [...] Sutil é composta por 144 habitantes de descendência afro-brasileira, integrantes de 41 famílias dispostas em 22 lotes, que, em alguns casos, abrigam até oito famílias” (ALVES, 2013, p. 101).

As terras pertencentes à Comunidade Sutil sempre foram alvo de conflitos.

¹² De acordo com o dicionário Houaiss (versão eletrônica), a expressão “tropeiro” se refere aos condutores de tropas de carga, como cargas de bestas, gados, cavalos etc.

¹³ ANTONELLI, Diego. Onde o Paraná é diferente. **Gazeta do Povo**. Paraná, 2011. Disponível em: <http://www.gazetadopovo.com.br/vidaecidadania/conteudo.phtml?id=1160675&tit=Onde-o-Parana-e-diferente>. Acesso em 20 de junho de 2013.

Os conflitos gerados a partir da expropriação dos territórios negros envolvem, direta ou indiretamente, as diversas instâncias: executiva, legislativa e judiciária do poder público constituído e articulam-se, com o projeto de embranquecimento e “modernização” do Estado. No Paraná a criação das condições para o desenvolvimento econômico a partir da imigração, implicou a desterritorialização das comunidades negras, indígenas e caboclas. Exemplos desta situação foram: *a expropriação do território negro das Comunidades de Santa Cruz e Sutil*; a expulsão da comunidade do Paiol de Telha da Fazenda Fundão e a expropriação das terras da Comunidade do Varzeão. (PARANÁ, 2008b, p. 59, grifos nossos)

Esses conflitos culminaram em terríveis consequências para os/as herdeiros/as das terras onde hoje se encontra a comunidade, como a perda da maior parte de suas terras e até mesmo morte:

A subtração de terras da Fazenda Santa Cruz, herdada por escravizados em 1854, através do testamento de Maria Clara do Nascimento, se deu através de um processo judicial encaminhado em 1914 pelo Procurador de Palmeira, que culminou com *agressões físicas e com o assassinato de um membro da comunidade negra enquanto trabalhava em seu roçado. Posteriormente, parte destas terras ilegalmente expropriadas, foi cedida pelo governo brasileiro em acordo com a Organização das Nações Unidas (ONU) para a colonização russa na região* (PARANÁ, 2008b, p. 60, grifos nossos).

A presença dos russos na região se explica, em grande parte, em razão de um acontecimento: da retirada de parte das terras herdadas anteriormente pelos/as negros/as e posterior “doação” destas aos russos. Segundo o documento da Secretaria de Educação Estadual (2008b), as terras herdadas pelos/as negros/as foram desapropriadas e entregues à ONU para que os/as russos a colonizassem.

CAPÍTULO II

O NEGRO, A QUESTÃO DA RAÇA E DO RACISMO E A LEI FEDERAL Nº 11.645/08

2.1 PERSPECTIVAS ASSUMIDAS

Como os termos relacionados à raça, ao racismo e ao negro podem assumir muitos significados e ser tratados a partir de diferentes perspectivas, destacamos nessa seção os sentidos que atribuímos a eles neste trabalho.

Sobre o conceito de raça, Munanga (2000) nos fala que o termo, inicialmente, foi utilizado nos estudos zoológicos e botânicos. Já, no “latim medieval”, a designação era empregada para categorizar os seres humanos, alcunhando “a descendência, a linhagem, ou seja, um grupo de pessoas que têm um ancestral comum e que, *ipso facto*, possuem algumas características físicas em comum” (2000, p. 17). Nos séculos XVI e XVII, a noção de raça passa a ser considerada para definir os sujeitos superiores e os inferiores. Depois, os Francos (origem germânica) e os Gauleses (a plebe) passam a utilizar o termo raça, pois os Francos acreditavam pertencerem a uma raça superior a dos Gauleses, considerando que possuíam “sangue puro, insinuando suas habilidades especiais, e aptidões naturais para dirigir, administrar e dominar os Gauleses” (MUNANGA, 2000, p. 17). Foi assim que, de acordo com Munanga (2000),

o conceito de raças ‘puras’ foi transportado da Botânica e da Zoologia para legitimar as relações de dominação e de sujeição entre classes sociais (Nobreza e Plebe) sem que houvesse diferenças morfo-biológicas notáveis entre os indivíduos pertencentes a ambas as classes (MUNANGA, 2000, p. 17).

O conceito de raça passa, portanto a “legitimar as relações de dominação e de sujeição entre classes sociais” (loc. cit.). Sendo assim, Munanga (2000) declara que, cientificamente, segundo alguns estudiosos as raças não teriam existência. Esse conceito deixaria de fazer sentido porque não há diferenças morfológicas e/ou biológicas entre os indivíduos. Por isso, o conceito de raça é entendido como “ideologia, pois, como todas

as ideologias, ele esconde uma coisa não proclamada: a relação de poder e de dominação” (MUNANGA, 2000, p. 22).

Hall (2009, p. 66, grifos do autor) também destaca que “‘raça’ é uma construção política e social” e que esta compõe o discurso sob o qual gira “um sistema de poder socioeconômico, de exploração e exclusão – ou seja, o racismo”. Da mesma forma, Guimarães (1999, p. 153, grifos nossos) destaca que, mesmo que as noções de raça não se afirmem biologicamente, isso não impede que eles estabeleçam, de fato, como “construtos sociais, formas de identidade baseadas numa ideia biológica errônea, mas *eficaz socialmente*, para construir, manter e reproduzir diferenças e privilégios”.

Assim como Munanga (2000), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004) (doravante DCNEREs) também destacam que o conceito de raça existente hoje no Brasil é o que foi tecido, segundo o documento, “nas tensas relações entre brancos e negros, muitas vezes simuladas como harmoniosas” (BRASIL, 2004, p. 13). Ainda sobre a terminologia raça:

Cabe esclarecer que o termo raça é utilizado com frequência nas relações sociais brasileiras, para informar como determinadas características físicas, como cor de pele, tipo de cabelo, entre outras, influenciam, interferem e até mesmo determinam o destino e o lugar social dos sujeitos no interior da sociedade brasileira. Contudo, o termo foi ressignificado pelo Movimento Negro que, em várias situações, o utiliza com um sentido político e de valorização do legado deixado pelos africanos. (BRASIL, 2004, p. 13).

Gomes (n/d) ainda destaca que o termo raça deve ser avaliado em seu contexto, de modo que é preciso compreender em que sentido ele está sendo utilizado e com que intenção. Para ela, o Movimento Negro não utiliza o termo com o mesmo sentido que era utilizado pelos brancos no século XIX:

Pelo contrário, usam-no com uma nova interpretação, que se baseia na dimensão social e política do referido termo. E, ainda, usam-no porque a discriminação racial e o racismo existentes na sociedade brasileira se dão não apenas devido aos aspectos culturais dos representantes de diversos grupos étnico-raciais, mas também devido à relação que se faz na nossa sociedade entre esses e os aspectos físicos observáveis na estética corporal dos pertencentes às mesmas (GOMES, n/d, p. 45).

A autora destaca ainda que o racismo no Brasil aparece “de um modo muito especial: ele se afirma através da sua própria negação. Por isso dizemos que vivemos no Brasil um racismo ambíguo” (GOMES, n/d, p. 45). Gomes (n/d) complementa:

Devido a essa forma como a *raça* opera em nossa sociedade é que militantes do Movimento Negro e alguns outros intelectuais ainda não abandonaram o termo *raça* para falar sobre a realidade do negro brasileiro. Esses profissionais entendem a importância do uso de outros termos para falar do pertencimento racial do brasileiro como, por exemplo, o termo *etnia*, mas também discutem que, no caso dos negros brasileiros, substituir o termo *raça* por *etnia* não resolve, na prática, o racismo que aqui existe e nem altera totalmente a compreensão intelectual do racismo em nosso país. Por isso, esses pesquisadores e militantes, ao falar sobre o negro brasileiro, ainda adotam o termo *raça*, porém, com outro sentido e com outro significado (GOMES, n/d, p. 47, grifos da autora).

Nesse sentido, entendemos que o termo *raça* foi ressignificado pelo Movimento Negro e/ou por aqueles que trabalham com o tema porque que o uso do termo, segundo Gomes (2011), faz parte de uma luta pelo “reconhecimento de uma diferença que nos remete a uma ancestralidade negra e africana” (GOMES, 2011, p. 100).

O racismo à brasileira se caracteriza pelo fato de, no Brasil, a discriminação ocorrer devido à cor da pele, pois, “quanto mais características negro-africanas o indivíduo carregasse, fenotipicamente, mais estaria propenso a ser alvo de[racismo]” (CIRQUEIRA; RATTS, 2010, p. 56).

A terminologia racismo está baseada nas Orientações e Ações para a Educação das relações Étnico-Raciais (BRASIL, 2006), segundo as quais, a prática do racismo é “primeiramente, uma opinião que se emite antecipadamente, a partir de informações acerca de pessoas, grupos e sociedades, em geral infundadas ou baseadas em estereótipos, que se transformam em julgamento prévio, negativo” (2006, p. 221).

Sobre racismo, Munanga (2008a) acredita que essa ação não diz respeito ao fato de o sujeito possuir estudos universitários ou não. Para ele, essa atitude ocorre devido às pessoas esquecerem-se de que ele “é produto das culturas humanas que, em algumas sociedades, transformou-se em arma ideológica para legitimar e justificar a dominação de uns sobre os outros” (MUNANGA, 2008a, p. 14).

O racismo ainda se faz presente nos nossos dias. Segundo Sant’ana (2008, p. 36), “todos nós sabemos que o racismo é muito forte nos dias atuais, mas também cresce o nível de consciência de que o racismo é maléfico e precisa ser combatido, denunciado e eliminado” (SANT’ANA, 2008, p. 36).

Segundo as Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais (BRASIL, 2006), “na prática educacional e, em especial, no cotidiano escolar a linguagem que utilizamos está marcada por expressões que, às vezes, inconscientemente, contribuem para reforçar situações de [...] racismo” (BRASIL, 2006,

p. 215). Segundo os documentos, também há termos que estão sendo utilizados como forma de ações antirracista, incluem-se os termos aqui destacados.

Em nossa pesquisa, não utilizamos o termo afrodescendente¹⁴, porque entendemos que devemos empregar os termos usados e defendidos pelos Movimentos Negros, compreendendo a luta desses movimentos para uma sociedade antirracista. Ou seja, faremos uso da denominação negro/a, que advém de um processo amplo iniciado nos anos 30, como afirma Carvalho (2005):

O termo negro vem sendo utilizado pelo movimento antirracista brasileiro desde os anos 1930, buscando reverter seu sentido pejorativo, e é empregado por aqueles que buscam desestigmatizar a negritude e diminuir a ambiguidade de nossa classificação racial, ressaltando a polaridade entre brancos e negros (CARVALHO, 2005, p. 82).

A reafirmação do termo negro/a ainda está em pleno desenvolvimento por parte dos movimentos negros (CARVALHO, 2005; GOMES, 2005; MUNANGA, 2004) do país. A denominação resulta das lutas pela efetivação de ações afirmativas que reconhecem o/a negro/a como contribuinte da construção do país, cujo objetivo é realçar a importância que a cultura africana teve e tem no Brasil. Desse modo, de acordo com Raim (2011, p. 42), o termo negro/a foi escolhido pelo Movimento Negro “atribuindo-lhe um sentido político e positivo”, passando a ter outro sentido para a identidade negra, diferente daquele que remetia aos/às escravizados/as.

2.2 A LEI FEDERAL Nº 11.645/08

Segundo Tássia Silva (2012, p. 104), a Lei Federal nº 11.645/08 e outras políticas relacionadas ao/a negro/a, que foram e estão sendo implementadas, “são políticas de ações afirmativas, fruto de anos de luta do Movimento Negro para que o Estado brasileiro reconhecesse o racismo e traçasse estratégias para combatê-lo”. Como as leis geralmente são bastante amplas em relação ao conteúdo a que se referem, o Governo Federal propôs o já mencionado documento complementar DCNERes (BRASIL, 2004). Sendo assim, os documentos esclarecem que:

¹⁴ De acordo com as Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais (BRASIL, 2006, p.215, grifos documento), o termo afrodescendente “se refere aos/às descendentes de africanos(as) na diáspora, em contextos de aproximação política e cultural, e é utilizado como correlato de negros(as) (ou, às vezes, “pretos”) nos países de língua portuguesa, como o Brasil, de *african american*, na língua inglesa, em países como Estados Unidos (onde se usa também o termo *black*)”.

O parecer procura oferecer uma resposta, entre outras, na área da educação, à demanda da população afrodescendente, no sentido de políticas de ações afirmativas, isto é, de políticas de reparações, e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura, identidade. Trata, ele, de política curricular, fundada em dimensões históricas, sociais, antropológicas oriundas da realidade brasileira, e busca combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros. Nesta perspectiva, propõe A divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial – descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos – para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada (BRASIL, 2004).

Entendemos a relevância das leis no combate ao racismo e de existirem normas que preveem punições para as pessoas que praticarem atos racistas. Optamos por realizar a nossa pesquisa a partir do texto da Lei Federal nº 11.645/08, que é mais recente e propõe alterações em relação da lei federal anterior, Lei nº 10.639/03.

A Lei Federal nº 11.645/08 destaca a questão da obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana no currículo escolar, sem deixar de reconhecer a relevância da lei anterior a essa, que é resultado de uma conquista de anos de luta do Movimento Negro, como vimos anteriormente. Faz parte de um processo que deve ser reconhecido, haja vista a importância histórica, social e cultural que têm as conquistas do Movimento Negro para a sociedade negra.

Conforme Calvet (2007, p. 75, grifos do autor) observa, “a lei é, segundo o dicionário, uma ‘regra imperativa imposta às pessoas a partir de fora’”. Desse modo, as leis têm o objetivo de ditar o certo e o errado e de fazer com que o cidadão se comporte de acordo com o que a lei ordena, pois, de outra maneira, uma convivência democrática se tornaria difícil, sem estabelecer previamente algumas condições. As leis que dizem respeito ao/à negro/a, tanto no que se refere ao racismo sofrido por estes, assim como à lei objeto deste trabalho, também são necessárias, pois, sem elas, devido ao racismo, evidentemente haveria uma convivência ainda menos pacífica entre os sujeitos sociais, negros/as e brancos/as, já que, sem regras, os racistas poderiam se sentir mais à vontade em declarar sua condição de racista.

Para falar sobre a lei federal nº 11.645/08, acreditamos que seja relevante discutir também o *caput* da lei anterior nº 10.639/03, ou seja, o texto das duas leis para que possamos compreendê-las melhor. No decorrer do trabalho, ambas as leis são questionadas por alguns/algumas dos/as participantes da pesquisa: professores, equipe pedagógica e/ou mães de alunos/as. Alguns, por exemplo, conheciam apenas a Lei nº 10.639/03.

Nesse sentido, destacamos a Lei 10.639/03, de 09 de janeiro de 2003, como resultado de uma alteração do Artigo 26 A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei 9.394/96). Depois de alterada, a versão final do texto passou a ser a seguinte:

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' (PALÁCIO DO PLANALTO). (BRASIL, 1996)

Contudo, entendemos que o propósito da lei é fazer o povo brasileiro refletir sobre a contribuição do/a negro/a para o nosso país. Gomes (2010) declara que a Lei Federal nº 10.639/03 pode ser entendida como “uma medida de ação afirmativa, uma vez que tem como objetivo afirmar o direito à diversidade étnico-racial na educação escolar” (GOMES, 2010, p. 20).

Em 10 de março de 2008, a lei nº 10.639/03 novamente foi alterada, sendo regulamentada a lei federal nº 11.645/08, com o seguinte texto final:

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 (BRASIL, 1996).

Assim como a lei anterior, compreendemos que igualmente a Lei Federal nº 11.645/08 tem por objetivo “romper com o silenciamento sobre a realidade africana e afro-brasileira nos currículos e práticas escolares e afirmar a história, a memória e a identidade de crianças, adolescentes, jovens e adultos negros na educação básica e de seus familiares” (GOMES, 2010, p. 20).

A partir do exposto, percebemos que a luta dos movimentos negros para que o Estado reconheça o racismo, conforme explicitado na seção 2.1, vai ganhando força, com o reconhecimento da relevância de políticas de ações afirmativas e de leis como essa. Como afirma M. Santos (2013, p. 70), “a exigência de tais políticas é uma luta histórica do Movimento Negro no Brasil e tem por objetivo eliminar desigualdades historicamente acumuladas”. Ao mesmo tempo, no dia a dia em sala de aula e na escola, é perceptível que a lei está longe de se efetivar, pois se observa que alguns agentes da educação, sejam eles/elas professores e/ou equipe pedagógica, por vezes se negam a discutir temas como racismo, alegando acreditar que não têm domínio do assunto ou mesmo porque consideram que não existe racismo no Brasil, o que é mais um efeito do racismo a que Munanga (2010) faz referência. Percebemos essa insegurança quando Costa e Oliveira (2010) destacam que, no ensino da matemática, por exemplo, há professores que alegam que o conteúdo tratado na disciplina não condiz com o que expõe a lei federal a partir da qual fazemos essa discussão.

São recorrentes os discursos de que o ensino da matemática deve estar voltado para uma melhor compreensão da realidade, dos fenômenos sociais, do desenvolvimento da cidadania, contribuindo para com as transformações socio-históricas. Entretanto, cotidianamente, muitos professores de matemática consideram que, no ensino da disciplina, não lhes cabe explorar questões de importância fundamental, tais como os preconceitos raciais e/ou culturais. Outros alegam que sua formação (tradicional) não contribui para que eles façam as necessárias associações entre conteúdos matemáticos e tais problemas. De fato, não são raros aqueles que manifestam o desejo, mas também as dificuldades de redimensionar suas ações, de modo a abrigar reflexões referentes à diversidade cultural e racial (COSTA e OLIVEIRA, 2010, p. 1).

Dessa maneira, fica a impressão de que, na maioria das vezes, os/as professores/as e/ou a equipe pedagógica busca(m) uma fórmula, uma receita de como efetivar a lei em sala de aula, no contexto de suas disciplinas. Por outro lado, segundo Costa e Oliveira (2010),

a lei não deve ser vista como uma nova disciplina ou metodologia a ser empregada, mas como a possibilidade de novos diálogos e novas posturas, a

fim de se ter uma educação transformadora, em relação à discriminação étnico-racial, em todas as disciplinas do currículo escolar. (OLIVEIRA, 2010, p. 56).

Portanto, como não há fórmulas, entendemos que os profissionais que atuarão na escola devem ser preparados para discutir a questão da diversidade racial sob diferentes perspectivas. E essa formação, a princípio, deveria ser realizada pela universidade, porém, como poderemos observar nos currículos comentados a seguir, isso não é o que vem ocorrendo, ao menos na Universidade Estadual de Ponta Grossa (doravante UEPG), uma vez que a discussão sobre a história e cultura afro-brasileiras não aparece nas ementas dos cursos de licenciaturas de Letras (literatura), Arte e História, aos quais a lei faz referência.

A academia desconhece a História da África e os educadores não poderiam ser diferentes. Agora, com a pressão do movimento negro, com o advento da lei nº 10.639/2003, com o parecer do CNE, a situação tende a mudar. Mas só mudará, de fato, se professores (negros e brancos) assumirem a tarefa de forçar as instituições de ensino universitário (a África nunca esteve neste universo) a incluírem a disciplina de História da África como obrigatória (PARANÁ, 2006, p. 24).

Para este trabalho, escolhemos analisar o currículo dos cursos de Licenciatura citados, pois o texto da lei observa que “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*” (BRASIL, 2008, grifos nossos).

A disciplina que, no curso de Letras (Português/Espanhol, entre os anos de 2007-2010), teoricamente, deveria tratar dessas questões intitulava-se “Seminários Temáticos sobre a realidade escolar brasileira” e era dividida em três módulos. O terceiro, em tese, dedicava-se aos estudos sobre a “Pluralidade Cultural Brasileira: Educação para as diferenças - Leitura crítica do Tema Transversal Pluralidade Cultural dos PCN e a da bibliografia que o embasa. Desenvolvimento de metodologias de aplicabilidade do Tema Transversal Pluralidade Cultural dos PCN¹⁵” (sítio eletrônico UEPG, n/d). Mesmo assim, quando a pesquisadora cursou a disciplina, em 2010, a existência da lei nº 11.645/08 foi sequer mencionada.

¹⁵ Por “PCN”, entendemos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Já os atuais currículos (conforme o que está disponibilizado no site da Pró-reitoria de Graduação da instituição, em 2014) dos cursos de Licenciatura em Artes e em História diferenciam-se nesse sentido.

Enquanto o primeiro não contempla (ao menos de forma explícita, nas ementas das disciplinas) aspectos relativos à história e à cultura do negro, como especifica a lei, o currículo do curso de Licenciatura em História oferece uma disciplina específica denominada “Tópicos Temáticos em História Africana e Afro-brasileira”, cuja ementa diz: “Disciplina de oferta aberta e múltipla, de aprofundamento em temas historiográficos, metodológicos e interdisciplinares, nos campos da História e Cultura Africana e Afro-brasileira, com suas áreas conexas. Ensino de história e educação das relações étnico-raciais”.

Na maior parte das demais universidades paranaenses também não há disciplinas que contemplem o tema da lei federal. Apenas na Universidade do Centro-Oeste (UNICENTRO), no curso de História, há a disciplina de “História da África e da Cultura Afro-Brasileira”¹⁶.

Tendo em vista que a discussão a respeito da lei possibilita a reflexão sobre questões sociais e democráticas no país, a constituição estabelece alguns fundamentos para que ela se efetive. Destacamos o art. 3º do inciso IV da Constituição de 1988:

Art. 3º Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil:

I - construir uma sociedade livre, justa e solidária;

II - garantir o desenvolvimento nacional;

III - erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais;

IV - *promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação* (PLANALTO DA REPÚBLICA – BRASÍLIA, grifos nossos)¹⁷.

Segundo E. Silva (2010), esses preceitos regulamentam “o princípio da igualdade [da] vida em sociedade” (SILVA, E. 2010, p. 13) no Brasil. Conforme o autor, o Estado brasileiro, representado pelos poderes Legislativo, Executivo e Judiciário, tem atribuições específicas, destacando que, nessas três instâncias, há de se levar em consideração o princípio legal de igualdade. Para ele, os princípios que regem

¹⁶ No entanto, não pudemos ter acesso à ementa da disciplina, pois esta não está disponível no site da universidade.

¹⁷ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 12 de novembro de 2013.

a Constituição no que diz respeito à igualdade dos/as cidadãos/cidadãs deixam a desejar quando o assunto são os/as negros/as:

O que se observa é que esses princípios legais, embora estejam estabelecidos na Constituição Federal, não se efetivaram na prática para todos. Um enorme contingente populacional ainda não se encontra inserido, apesar do princípio constitucional da igualdade (no seu aspecto material, ou seja, igualdade de fato). *Essa parcela da população se constitui dos afro-brasileiros, que se mantêm em situação de desvantagem social diante da parcela restante da população brasileira* (SILVA, E. 2010, p. 13, grifos nossos).

Portanto, segundo o autor, a Constituição Brasileira não se concretiza para todos/as, especialmente negros e negras. O autor destaca ainda que o Estado é consciente da desigualdade a que estão sujeitos/as os/as negros/as, tanto que o Parecer CNE nº 003/2004 afirma que:

A demanda por reparações visa a que o Estado e a sociedade tomem medidas para ressarcir os descendentes de africanos negros, dos danos psicológicos, materiais, sociais, políticos e educacionais sofridos sob o regime escravista, bem como em virtude das políticas explícitas ou tácitas de branqueamento da população, de manutenção de privilégios exclusivos para grupos com poder de governar e de influir na formulação de políticas, no pós-abolição. Visa também a que tais medidas se concretizem em iniciativas de combate ao racismo e a toda sorte de discriminações (BRASIL, 2004).

Entendemos, com isso, que, passados 125 anos “entre o tráfico, a escravização e a abolição oficial em 1888” (MUNANGA, 2011, p. 63) dos/as negros/as escravizados/as, há ainda desigualdades muito visíveis, para as quais, no entanto, muitos fecham os olhos, o que confere cada vez mais força ao racismo que a sociedade tenta esconder.

O Estado parece ter certa consciência dessa realidade, no que diz respeito a proposições de leis relativas ao tema, porém, como já demonstramos, isso não acontece em relação à aplicação dessas leis, nem à exigência de que elas sejam cumpridas. Portanto, questionamo-nos se, de fato, essas políticas por si só reparam/ressarcem os danos a que se refere o parecer CNE nº 003/2004, citado acima. Por meio dos poderes da lei, o racismo passará a ser alvo de reflexões? As pessoas deixarão de se posicionar contra as políticas de ações afirmativas, uma vez que esse posicionamento, na maioria das vezes, advém de um desconhecimento sobre a história do/a negro/a? O racismo parece ser o responsável por não deixar que o/a cidadão/ã branco/a enxergue que o/a negro/a africano foi tirado/a, arrancado/a de sua terra, sua pátria-mãe sem direitos e,

mesmo resistindo, foi forçado a viver em terras desconhecidas, na condição de escravizado.

Os povos africanos de diferentes nações foram sequestrados, capturados, arrancados de suas raízes e trazidos para diversos países da América, incluído o Brasil, onde foram escravizados. Eles nem sabiam por onde e para onde estavam sendo levados e por que motivos. Ou seja, a história da presença dos africanos no atual Brasil é totalmente diferente da de seus compatriotas de ascendência europeia, asiática, árabe, judaica, oriental, etc. que voluntariamente decidiram emigrar de acordo com a conjuntura política e econômica da época que teria influenciado sua decisão para sair de seus respectivos países de origem (MUNANGA, 2011, p. 63).

Munanga (2011, p. 63) destaca ainda que, na prática, a lei impõe dificuldades que ainda não foram totalmente avaliadas, uma vez que, para ele, a efetivação da lei depende da realização dessas avaliações. As dificuldades às quais o autor se refere são as seguintes: “1) que África ensinar e que história do negro no Brasil ensinar; 2) quem vai ensinar e 3) a partir de que livros e materiais didáticos e bibliográficos ensinar?” (MUNANGA, 2011, p. 63).

Essas questões são de extrema relevância. Em relação à primeira, por exemplo, é inevitável que nos questionemos a respeito de que África nós, professores, vamos falar, já que a África que nós “conhecemos”, por meio da escola, não tem relação nenhuma com a realidade daquele continente. Nesse sentido, Munanga (2011) afirma que:

A África é tão complexa e diversa que fica difícil definir por onde começar, além do fato de que o conteúdo da África até então à disposição é viciado pela historiografia oficial de cunho colonial que ainda considera a África como um continente atrasado e inferior, onde o Brasil foi buscar a mão de obra escravizada que ali existia naturalmente; a mesma historiografia que considera o negro brasileiro como um boçal, ou seja, um João bobo que se deixou facilmente escravizar e nunca se importou com sua liberdade e dignidade humanas, contrariamente ao índio que tinha amor à liberdade e não se deixou escravizar (MUNANGA, 2011, p. 63).

O autor afirma que é necessário que a educação brasileira proporcione aos/às seus/suas estudantes, além das tecnologias, das teorias, uma educação cidadã, crítica, uma vez que:

Uma tal educação convida para um olhar crítico sobre as questões relacionadas com a construção de nossas identidades individuais e coletivas, fazendo delas uma fonte de riqueza e de desenvolvimento individual e coletivo. Ora, a educação habitualmente dispensada aos nossos jovens é enfocada geralmente numa visão eurocêntrica que além de ser monocultural, não respeita nossas diversidades de gêneros, sexo, religiões, classes sociais, “raças” e etnias, que contribuíram diferentemente na construção do Brasil de

hoje, que é um Brasil diverso em todos os sentidos (MUNANGA, 2011, p. 63).

Essa educação propiciaria aos/às alunos/as momentos de reflexões sobre as diversas identidades, sobre a diversidade racial que nos cerca. Ela está seguindo certo caminho, porém deixa lacunas, no sentido de que, muitas vezes, ela é sequer considerada, lacunas essas que precisam ser preenchidas. Contudo, só quem trabalha na área de educação voltada à diversidade percebe essas fragilidades.

2.3 IDENTIDADE NEGRA

De acordo com a Lei Federal nº 11.645/08, os estabelecimentos de ensino públicos e privados de todo o Brasil deveriam, desde sua aprovação, passar a contemplar em seu currículo os conteúdos de história e cultura africanas e afro-brasileiras. Mas, como levantado por Munanga (2011) na seção anterior, que ‘cultura africana e afro-brasileira’ é essa que as escolas devem trabalhar junto aos/às seus/suas alunos/as?

Para Munanga (2012), cultura é o legado de um grupo social,

[o] conjunto de objetos materiais que permitem ao grupo assegurar a sua vida cotidiana, de instituições que ordenam as atividades dos membros do grupo, de representações coletivas que constituem uma concepção do mundo, uma moral, uma arte (MUNANGA, 2012, p. 84).

Gusmão (2000, p.16) destaca que a cultura “possui fronteiras móveis e em constante expansão”, por isso, deve ser entendida como plural já que se constitui da pluralidade de tradições que não são fixas, pois determinadas pela sociedade.

Os/as negros/as brasileiros têm suas características que os aproximam uns dos outros, a história, que é “um fenômeno construído coletivamente” (MUNANGA, 2012, p. 16),

no caso da população negra brasileira como de qualquer outra, a memória é construída, de um lado, pelos acontecimentos, pelos personagens e pelos lugares vividos por esse segmento da população, e, de outro lado, pelos acontecimentos, pelos personagens e pelos lugares herdados pertencentes à história do grupo e forjando fortes referências a um passado comum (por exemplo, o passado cultural africano ou o passado enquanto escravizado) (MUNANGA, 2012, p. 16).

Esse passado comum gera um sentimento que aproxima a sociedade negra no que diz respeito ao fato de pertencerem a uma mesma “coletividade”. Nesse sentido, é a memória histórica dos negros/as que faz com que se identifiquem entre si em razão da história dos negros/as escravizados/as. Portanto, para o autor,

Negritude e/ou a identidade negra se referem à história comum que liga de uma maneira ou de outra todos os grupos humanos que o olhar do mundo ocidental “branco” reuniu sob o nome de negros. A negritude não se refere somente à cultura dos povos portadores da pele negra que de fato são todos culturalmente diferentes. Na realidade, o que esses grupos humanos têm fundamentalmente em comum não é como parece indicar, o termo Negritude à cor da pele, mas sim o fato de *terem sido na história vítimas das piores tentativas de desumanização e de terem sido suas culturas não apenas objeto de políticas sistemáticas de destruição, mas, mais do que isso, de ter sido simplesmente negada a existência dessas culturas* (MUNANGA, 2012, p. 20, grifos nossos).

Para Munanga (2012), a identidade negra é uma afirmação, uma representação “contra a atitude do europeu em querer ignorar outra realidade que não a dele” (MUNANGA, 2012, p. 63). De acordo com o autor, acontecimentos, episódios da vida do negro e repulsa política tiveram de “ser reencontrados, defendidos e mesmo repensados” (loc. cit.). Não foi e não é uma tarefa fácil assimilar uma unificação entre os negros do mundo todo, já que estes povos se encontravam/encontram em regiões distintas, convivendo com políticas distintas e com situações socioeconômicas distintas. No entanto, esse exercício foi imprescindível na luta a favor do seu reconhecimento como ser capaz e semelhante ao/à branco/a nas mais diversas ocasiões, no que diz respeito à questão política, socioeconômica e geográfica.

Para Munanga (2012, p. 64), os grupos de negros/as espalhados/as pelo mundo devem se unir e tratar de buscar sua identidade negra, seus direitos e, principalmente, reconhecimento, porque há, sim, uma identificação entre eles, a qual ocorre em razão do racismo sofrido. Por outro lado, deve-se considerar que países diferentes exigem processos estratégicos diferentes, assim como ações diferentes no combate ao racismo (MUNANGA, 2012).

2.3.1 Identidades negras

Há identidades tidas como ideais num país onde o ideal é aquilo que condiz com o esperado, ou seja, o sujeito branco/a, magro/a, de classe média, tido como bom/boa filho/a, bom/boa aluno/a e assim por diante. Segundo Tássia Silva (2012), isso se deve ao processo de normalização, que “[...] significa atribuir a essa identidade todas as

características positivas possíveis, em relação às quais as outras identidades só podem ser avaliadas de forma negativa” (SILVA, TÁSSIA, 2012, p. 83). Dessa maneira, quando Tássia Silva (2012) afirma que “fixar uma determinada identidade como a norma é uma das formas privilegiadas de hierarquização das identidades e das diferenças” e que “a normalização é um dos processos mais sutis pelos quais o poder se manifesta no campo da identidade e da diferença” (SILVA, TÁSSIA, 2012, p. 83), percebemos o quão problemático e complexo é tratar as identidades como fixas, assim como se faz no senso comum. Isso porque, como dissemos anteriormente, são tratadas como certas as identidades do sujeito que carrega as marcas de identidades tomadas como ideais. Assim, aquelas identidades dos sujeitos que são “diferentes” dificilmente serão aceitas já que fogem aos preceitos pré-estabelecidos.

Essas são maneiras de representar um sujeito, tendo como ideal aquilo que não foge à regra. Isso se evidencia ainda mais se pensarmos que as marcas das identidades negras são estabelecidas sempre no sentido contrário ao da identidade branca, não marcada. Ninguém precisa afirmar que não é negro, não há necessidade porque o/a branco/a nunca foi excluído/a da sociedade e, por isso, não precisa afirmar o seu valor, ao contrário do/a negro/a, que sempre foi tido como inferior e diferente pela cor de sua pele e, a todo o momento, deve se reafirmar para que todos saibam e entendam que não se trata de inferioridade física e muito menos intelectual, mas, sim, uma inferioridade que lhe foi imposta (MUNANGA, 2012).

Nas palavras de Tomaz Silva (2011), “[n]uma sociedade em que impera a supremacia branca, por exemplo, “ser branco” não é considerado uma identidade étnica ou racial” (SILVA, TOMAZ, 2011, p. 83, grifos do autor), pois não há necessidade de se reconhecer como branco/a.

Acreditou-se, por muito tempo, que o/a negro/a era inferior e essa concepção permaneceu e ainda permanece inculcada na mente de muitos, o que faz com que necessitemos afirmar que somos, sim, tão capazes quanto o/a branco/a.

Uma vez que a identidade, de acordo com Tomaz Silva (2011, p. 89), “é um significado – cultural e socialmente atribuído”, entendemos a identidade como forma de representação designada pela sociedade da qual fazemos parte. Segundo o autor, “para a teoria cultural contemporânea, a identidade e a diferença estão estreitamente associadas a sistemas de representação” (loc. cit.). Compreendemos, desse modo, que o/a negro/a se diferencia do/a branco/a em razão da diferença física e histórica construída entre esses dois sujeitos. Se o sujeito se reconhece como negro/a é porque, de acordo com

Tomaz Silva (2011), existem outras raças distintas da sua. Se ele/ela é negro/a, isso se deve ao fato de ele/ela não ser branco/a, não ser amarelo ou ainda não se reconhecer e nem ser reconhecido de nenhuma outra maneira; “a identidade é simplesmente aquilo que se é” (SILVA, TOMAZ, 2011, p. 74). Desse modo, para o autor, “a identidade assim concebida parece ser uma positividade (‘aquilo que sou’), uma característica independente, um ‘fato’ autônomo. Nessa perspectiva, a identidade só tem como referência a si própria: ela é autocontida e autossuficiente” (loc. cit., grifos do autor).

Sendo assim, o autor lembra que a identidade e a diferença são dependentes uma da outra, uma só existe em razão da outra, pois, quando declaro que sou negro/a, conforme Tomaz Silva (2011), eu só preciso fazê-lo porque existem outras identidades distintas dessa.

Para Muniz (2009), ao enunciar que o outro é negro/a, lhe conferimos esta identidade:

quando dizemos ‘negro’ ou ‘negra’, nos referindo a alguém: ele ou ela é negro/negra, não se trata puramente de uma constatação. A partir do momento que este enunciado é proferido, estamos atribuindo uma identidade a esse sujeito, identidade esta que é sócio-historicamente construída (MUNIZ, 2009, p. 26).

No entender da autora, ao pronunciarmos palavras que declaram características físicas dos sujeitos, corre-se o risco de estereotipar, “de inscrever as pessoas em identidades congeladas, imutáveis” (MUNIZ, 2009, p. 27). Para a autora, se fazemos afirmações dessa natureza, estamos destacando que o sujeito possui apenas aquela identidade, esquecendo que o sujeito assume, segundo Hall (2006), identidades distintas em momentos diversos.

Nesta pesquisa, entendemos que as identidades negras, de acordo com Gomes (2003), são “como uma construção social, histórica, cultural e plural” (GOMES, 2003, p. 171). Para ela, as identidades negras, tais como quaisquer outras identidades, são construídas pouco a pouco, desde o contato inicial com a família, depois com a escola e assim sucessivamente nos diversos contatos sociais que a criança estabelecerá ao longo da vida. No entanto, distintamente do que acontece em relação a outras identidades (como a do/a branco/a), a autora afirma que não é fácil assumir uma identidade negra numa sociedade que, “historicamente, ensina ao negro, desde muito cedo, que para ser aceito é preciso negar-se a si mesmo [Esse] é um desafio enfrentado pelos negros brasileiros” (GOMES, 2003, p. 171).

Para C. Silva (1995), é a partir do olhar do outro que a criança define a sua identidade e as diferenças se tornam visíveis. Segundo a autora, “a consciência da própria identidade e da alteridade do sujeito é adquirida em contatos que confirmam estas diferenciações” (SILVA, C., 1995, p. 35). Conforme C. Silva (1995):

a identificação é um processo parcialmente inconsciente e compreende um dos aspectos mais importantes da interação. Através da identificação, o indivíduo assume o papel do outro, desempenhando-o como se estivesse em seu lugar, assimilando o sistema de valores deste outro, como se fosse seu e copiando as suas ações e comportamentos (SILVA, C., 1995, p. 36).

Ziviani (2012) declara que a identidade da criança na escola se define na relação entre professor(es)/a(s), alunos/as, instituição e família, pois esses são “os outros” que se relacionam com ela e com quem ela se relaciona. Nesse caso, a escola é um espaço de formação que vai além, ou ao menos deveria ir além das avaliações (GOMES, 2003), primando igualmente pela construção das identidades de seus/suas alunos/as, pois, segundo Gomes (2003), “a escola pode ser considerada, [...] como um dos espaços que interferem na construção da identidade negra” (GOMES, 2003, p. 171-172).

Para Nogueira (2011, p. 12), “o ‘ser negro’ corresponde a uma categoria incluída em um código social que se expressa dentro de um campo etnossemântico em que o significante ‘cor negra’ encerra vários significados” (NOGUEIRA, 2011, p. 12, grifos da autora). Conforme a autora, como o/a negro/a se reconheceria como tal se sua identidade é construída a partir do olhar do outro e esse outro o enxerga a partir de uma história de inferioridade que lhe foi atribuída (NOGUEIRA, 2011)? Sendo assim, ela afirma que o que o/a branco/a vê no/a negro/a não são os significados, mas, sim, os significantes.

Nesse sentido, o que se torna mais “natural” é que o/a negro/a rejeite sua condição em razão da alteridade que lhe foi/é imposta.

2.3.2 O/A negro/a na escola

Como já dissemos na seção 2.3.1, o/a negro/a, na maioria das vezes, tende a não se identificar como pertencente à raça negra, pois esta sempre foi tida como inferior. A vida social familiar, segundo Ziviani (2012), é “a socialização primária”, isto é, aquela que o indivíduo tem na infância (ZIVIANI, 2012, p. 54). Depois disso, é na escola que vai encontrar a “socialização secundária”. Diante disso, a instituição deve compreender

que faz parte de seu papel, enquanto estabelecimento de ensino, contribuir para a (re)construção das identidades de seus/suas alunos/as, pois as identidades fazem parte de um processo em eterna (re)construção (HALL, 2006).

Nesse caso, a educação deve poder contar cada vez mais com uma postura ética de seus/suas professores/as, que, além de mediar o conhecimento, devem colaborar para que a (re)construção das identidades de seus/suas alunos/as se dê de forma adequada. Como afirma Lopes (2008, p. 182), “o combate ao racismo, ao preconceito e à discriminação, em nível escolar, deve tomar as mais diferentes formas de valorização do ser humano”.

Nesse sentido, Lopes (2008) afirma a necessidade de o/a professor/a entender o processo social que envolve o preconceito e o racismo, entre outras formas de discriminação, pois são fatores essenciais para a (re)construção das identidades dos/as alunos/as. No entanto, é “forçoso [...] reconhecer, porém, que muitos professores não sabem como proceder” (LOPES, 2008, p. 183).

O silenciamento do/a professor/a quanto ao racismo ocorrido dentro da escola se torna perigoso à medida que o/a aluno/a passa por situações de racismo e nada é feito com relação a isso, nenhuma atitude é tomada e os olhos se fecham. Segundo Cavalleiro (2003):

O silêncio dos professores perante as situações de discriminação impostas pelos próprios livros escolares acaba por vitimar os estudantes negros. Esse ritual pedagógico, que ignora as relações étnicas estabelecidas no espaço escolar, pode estar comprometendo o desempenho e o desenvolvimento da personalidade de crianças e de adolescentes brancos com um sentimento de superioridade (CAVALLEIRO, 2003, p. 32-33).

O silenciamento se caracteriza quando a sociedade ignora a presença do racismo, apesar da sua existência. São incontáveis os casos de racismo que a mídia mostra e maiores ainda os números de casos que não aparecem na televisão e/ou de que a sociedade não toma conhecimento porque ‘não existe racismo no Brasil’. O mesmo ocorre quando o/a professor/a não aborda o teor da Lei nº 11.645/08 ou até mesmo quando a equipe pedagógica e/ou os/as professores/as afirmam que o racismo não ocorre em ambiente escolar, ou seja, amenizam (ou mesmo ignoram) a sua presença na instituição. Segundo Tokita e Alencar (2011), é nos espaços escolares que o silenciamento ocorre, e ele pode acontecer de variadas formas, como, por exemplo, “nos conteúdos dos materiais didáticos, na ausência de discussões em sala de aula e na escola

de maneira geral, legitimando um espaço de privilégios que não é o das(os) negras(os)” (TOKITA, ALENCAR, 2011, p. 90).

Entre outros fatores, esse silenciamento pode ocorrer por falta de tato com o tema do racismo e/ou por desconhecimento, como declaram as autoras Tokita e Alencar (2011):

[...] silenciamentos podem ser compreendidos como um instrumento para pensar e repensar quais os significados para [os/as] educadoras(es) da obrigatoriedade de discutir conteúdos e assuntos que supostamente não existem no universo deles (a questão racial), e principalmente reconhecer que o racismo e a discriminação estão presentes no seu cotidiano escolar e em diferentes espaços sociais (TOKITA; ALENCAR, 2011, p. 60).

Se no mundo dos/as professores/as e/ou da equipe pedagógica não existe racismo, se torna difícil para eles/elas, conforme as autoras, compreenderem o real sentido que essas questões têm para o/a negro/a.

Cavalleiro (2005) destaca que há uma falta de compromisso com as relações raciais nos planejamentos escolares:

na educação brasileira, a ausência de uma reflexão sobre as relações raciais no planejamento escolar tem impedido a promoção de relações interpessoais respeitáveis e igualitárias entre os agentes sociais que integram o cotidiano da escola (CAVALLEIRO, 2005, p. 11).

Para a autora, como professores/as, não podemos nos silenciar em relação à questão do racismo, ainda ao racismo que está presente na escola, pois, além de educadores/as, somos cidadãos.

A presença do racismo em âmbito escolar, segundo Cavalleiro (2005), colabora para que o/a negro/a se não se aceite, inclusive não reconhecendo suas capacidades, tal como aconteceu com a autora desta pesquisa, no período da idade escolar. Isso pode causar, entre outras coisas:

[...] 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 (CAVALLEIRO, 2005, p.12).

Os/as negros/as, conforme nos fala Cavalleiro (2003), são vítimas de racismo pelos próprios materiais didáticos que ignoram “as relações étnicas estabelecidas no espaço escolar” (CAVALLEIRO, 2003, p. 32).

Muitas vezes, na escola, para as crianças negras, de acordo com Cavalleiro (2003), é negada a percepção de situações de racismo advindas do/a professor/a. Para ela, quando muito, à criança negra só é permitido reconhecer as situações nas quais o racismo é explícito: “Penso que a não percepção do racismo por parte das crianças também está ligada à estratégia da *democracia racial brasileira, que nega a existência do problema*” (CAVALLEIRO, 2003, p. 33, grifos nossos).

Não é suficiente constatar que o/a professor/a está equivocado/a quando não aborda o tema do racismo e, de uma ou outra maneira, silencia a respeito de como se dão as relações raciais em sala de aula. A questão é ainda mais delicada, pois, para Cavalleiro (2003), a falta de reflexão social sobre o tema acarreta uma visão restrita que impede que o/a aluno/a reconheça as diversas facetas do racismo. E esse reconhecimento, nos fala a autora, é imprescindível para que o/a aluno/a se torne consciente do racismo que enfrenta na escola e na sociedade.

Gonçalves e Silva, (2007) falam dos espaços e dos lugares ocupados pelo/a negro/a na escola nas diferentes épocas da sociedade brasileira. Se nos referirmos à atualidade, certamente lembraremos e discutiremos questões como cotas, políticas de ação afirmativa, as quais têm auxiliado a entrada do/a negro/a na universidade pública brasileira, por exemplo. Por outro lado, esse auxílio, ao contrário do que pensam alguns, não deve se dar em razão de uma crença de que os negros/as são inferiores intelectualmente, mas, sim, porque é preciso alocar, de uma vez por todas, o/a negro/a em um espaço que é seu por direito e que, como sabemos, por diversas vezes, lhe foi negado ao longo da história nacional (SILVA, E., 2010). Sobre as críticas existentes com relação à educação do/a negro/a no Brasil, para os autores, estas se sustentam em “dois eixos”, que são “exclusão e abandono” (GONÇALVES; SILVA, 2007, p. 182).

Ao longo do processo histórico e educacional, houve algumas tentativas de incluir o/a negro/a no sistema educacional brasileiro. Contudo, até bem pouco tempo, somente alguns afortunados tinham o privilégio de estudar, como os indivíduos brancos, pertencentes à elite socioeconômica.

Para Gonçalves e Silva (2007, p. 209), é a partir dos anos 80 que a educação para os/as negros/as passa a fazer parte dos “debates públicos” com o apoio do Movimento Negro intensificando suas lutas e colocando a educação como prioridade dessas lutas. No que diz respeito ao acesso do/a negro/a ao ambiente escolar, há ações realizadas pelo Movimento Negro Unificado datadas de 1982, final do século XX, portanto, quando se reivindica o acesso democrático do/a negro/a à escola

(GONÇALVES; SILVA, 2007) junto a lideranças políticas brasileiras: “Enfatiza-se a necessidade de aumentar o acesso dos negros em todos os níveis educacionais e de criar, sob a forma de bolsas, condições de permanência das crianças e dos jovens negros no sistema de ensino” (GONÇALVES; SILVA, 2007, p. 212).

Sobre a relevância da inclusão do/a negro/a na escola, as DCNEREs (BRASIL, 2004) reconhecem o caráter pedagógico dos estudos sobre as africanidades e afro-brasilidades, destacando que:

A obrigatoriedade de inclusão de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos da Educação Básica trata-se de decisão política, com fortes repercussões pedagógicas, inclusive na formação de professores. Com esta medida, reconhece-se que, além de garantir vagas para negros nos bancos escolares, é preciso valorizar devidamente a história e cultura de seu povo, buscando reparar danos, que se repetem há cinco séculos, à sua identidade e a seus direitos. A relevância do estudo de temas decorrentes da história e cultura afro-brasileira e africana não se restringe à população negra, ao contrário, diz respeito a todos os brasileiros, uma vez que devem educar-se enquanto cidadãos atuantes no seio de uma sociedade multicultural e pluriétnica, capazes de construir uma nação democrática (BRASIL, 2004, p. 17).

Dessa maneira, o papel da escola aparece como fundamental no processo de (re)construção das identidades dos/das seus/suas estudantes e dos/as estudantes negros/as, assim como observa Gomes (2002, p. 43), para quem “o peso da trajetória escolar na conformação da identidade negra” vai determinar as relações sociais dentro e fora do ambiente escolar, as quais podem variar entre positivas ou negativas, relações que o/a aluno/a levará para a vida toda, já que sabemos da relevância que tem a escola na vida das pessoas.

Para a autora, o “discurso pedagógico, ao privilegiar a questão racial, não gira somente em torno de conceitos, disciplinas e saberes escolares”. Ele pode generalizar o/a negro/a, ao referir-se “ao seu pertencimento étnico, à sua condição socioeconômica, à sua cultura, ao seu grupo geracional, aos valores de gênero etc.” (GOMES, 2002, p. 44). Segundo ela, isso pode ocorrer de modo consciente e/ou inconsciente, o que, em algumas ocasiões, pode gerar “estereótipos e preconceitos sobre o corpo negro” (loc. cit.).

Em seu trabalho, Gomes (2002, p. 44) alerta para a representação do/a negro/a através do corpo, o que, muitas vezes, no Brasil, é tido como determinante da raça negra do sujeito, mesmo que, para a autora, “a identidade negra compreend[a] um complexo sistema estético”.

Sendo assim, a escola tem um papel fundamental no processo de (re)construção das identidades de seus/suas alunos/as negros/as e brancos/as, já que é formadora de cidadãos/cidadãs críticos/as, assim como de identidades diversas configuradas a partir das representações que esses/essas alunos/as fazem do mundo à sua volta. Segundo V. Lopes (2008):

A escola como parte integrante dessa sociedade que se sabe preconceituosa e discriminadora, mas que reconhece que é hora de mudar, está comprometida com essa necessidade de mudança e precisa ser um espaço de aprendizagem onde as transformações devem começar a ocorrer de modo planejado e realizado coletivamente por todos os envolvidos, de modo consciente (LOPES, 2008, p. 185).

Na nossa sociedade, os/as negros/as sofrem com o racismo, ato que é praticado por aqueles que se julgam superiores por sua raça. Conforme Munanga (2010), “as consequências de todas essas questões engendram as desigualdades e se caracterizam como violação dos direitos humanos, principalmente o direito de ser, ao mesmo tempo, igual e diferente” (MUNANGA, 2010, p. 36).

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).

Entendemos o quanto é difícil a tarefa de falar até mesmo genericamente sobre a questão da (re)construção das identidades do/a negro/a, mas cremos também que é só buscando essa voz, mesmo que generalizada – já que é uma tarefa difícil ou até impossível falar sobre as identidades de cada negro/a que sofre com o racismo, pois suas identidades são múltiplas – que esse ato pode ser diminuído ou, quem sabe, um dia extirpado da nossa sociedade por meio de estudos como este, que “possa[m] contribuir para a construção de uma cultura de paz e para o fim das guerras entre deuses, religiões e culturas” (MUNANGA, 2010, p. 36).

É dessa forma que se destacam os Movimentos Negros que têm ganhado espaço e conseguido oportunidade de se posicionar, como destaca A. C. Silva (2005) e Gomes (2005), por exemplo. São exemplos disso a lei anteriormente citada, nº 11.645/08, que obriga as escolas a ofertarem o ensino da cultura negra e afro-brasileira nas escolas públicas e privadas de todo o país, e a Resolução nº 8 do Conselho Nacional de Educação (CNE, 2012), que estabelece Diretrizes Curriculares Nacionais para a

Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, que visa a fornecer aos/às alunos/as moradores/as de quilombos uma educação formal mais próxima da realidade de suas comunidades. Podemos observar, de antemão, que essa resolução reitera que a educação oferecida aos alunos/as quilombolas deve estar em conformidade com as outras políticas educacionais já existentes, como as que dizem respeito à educação do campo e à educação indígena.

Verificamos que essas oportunidades lentamente vêm sendo conquistadas pelas representações negras, segundo Gomes (2011), que afirma que:

As questões como a discriminação do negro nos livros didáticos, a necessidade de inserção da temática racial e da História da África nos currículos, o silêncio como ritual a favor da discriminação racial na escola, as lutas e a resistência negras, a escola como instituição reprodutora do racismo, as lutas do Movimento Negro em prol da educação começam, aos poucos, a ganhar espaço na pesquisa educacional do País, resultando em questionamentos à política educacional (GOMES, 2011, p. 4).

Compreendemos, contudo, que essas ações ainda não são suficientes para que o racismo e/ou a desigualdade entre negros/as e brancos/as seja(m) eliminado(s)/a(s). Somente a existência de leis que exijam a discussão sobre a temática do/a negro/a não é suficiente. Há que se reivindicar que essas sejam cumpridas, o que, no contexto escolar, pode acontecer por meio de cursos de formação de professores que contemplem o tema levantado pela lei, por exemplo.

C. Silva (1995) afirma que há estudiosos defensores de uma escola que prime pela democracia e que, dessa maneira, tem o dever de pensar sobre as diversas raças e suas relações na sociedade, procurando perceber que, numa sociedade na qual todos têm características distintas, essas diferenças devem ser acima de tudo respeitadas:

Pesquisadores que estudam o negro no Brasil afirmam que, em sociedades pluriétnicas, uma escola que pretenda ser democrática deve refletir sobre as relações interétnicas, interessando-se por entender que culturas diferentes produzem visões de mundo diferentes e, consequentemente, um modo de ser e estar no mundo diferente (SILVA, C., 1995, p. 105).

Destaca-se, deste modo, a relevância da presença do/a negro/a em ambiente escolar e na sociedade como um todo, assim como a importância de a instituição escolar contemplar em seu currículo o tema do negro ou do racismo a fim de desvendar uma educação democrática e formadora de alunos/as críticos e reflexivos.

2.3.3 A lei nº 11.645/08 e o processo de formação de professores: construção de uma educação antirracista?

O resgate da memória coletiva e da história da comunidade negra não interessam apenas aos alunos de ascendência negra. Interessam também aos alunos de outras ascendências étnicas, principalmente branca, pois ao receber uma educação envenenada pelos preconceitos, eles também tiveram suas estruturas psíquicas afetadas.

(MUNANGA, 2005, p. 16).

Entendemos que educação é um processo amplo que envolve todos os sujeitos dentro de uma sociedade. Conforme Gomes (2002, p. 39), “existem diferentes e diversas formas e modelos de educação e a escola não é o lugar privilegiado onde ela acontece e nem o professor e a professora são os/as únicos/as responsáveis pela sua prática”, embora seu compromisso nesse processo seja bastante grande. .

Por outro lado, de acordo com a Lei nº 11.645/08, objeto de nosso estudo, à escola cabe o papel de discutir a história e cultura afro-brasileira e africana. O governo Federal, instituindo essa lei, teve como objetivo fazer com que, na Educação Básica, a escola discuta:

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. (BRASIL, 2008).

Os/as professores/as devem demonstrar a contribuição do/a negro/a para o processo de construção do país em todas as áreas, com o intuito de desmistificar a posição que o/a negro/a ocupa no imaginário da sociedade.

Nesse sentido, para M. Souza (2012), a maior dificuldade dos/as professores/as em discutir esses assuntos diz respeito à questão da religiosidade: “são justamente os temas ligados às religiosidades afro-brasileiras os que encontram maior resistência junto a professores e alunos, principalmente se a presença de evangélicos for significativa” (SOUZA, M., 2012, p. 21). Para a autora, pode-se trabalhar com o tema da lei em sala de aula introduzindo “conhecimentos que [permitam] a construção de uma relação respeitosa com a alteridade representada pela cultura afro-brasileira” (loc. cit.) e africana.

Ao tratar desse assunto, a autora citada se utiliza dos estudos realizados por Bakke (apud SOUZA, M., 2012), em que, além de levantar a questão da religiosidade

afro-brasileira e africana em sala de aula, critica a problemática de se tratar sobre o tema somente no dia 13 de maio ou dia 20 de novembro, o que ela nomeia de “pedagogia do evento”, evento escolar no qual o tema do negro é tratado somente por essa perspectiva, “sem nenhum desdobramento posterior” (SOUZA, M., 2012, p. 19).

Segundo M. Souza (2012), não é difícil encontrar materiais didáticos tratando das temáticas africanas ou afro-brasileiras com conteúdos equivocados,

cheio[s] de erros grosseiros, principalmente quando se trata de história da África, ou de partidarismos ideológicos resultantes de uma dada militância, principalmente quando aborda temas relativos à cultura afro-brasileira (SOUZA, M., 2012, p. 20).

Nesse sentido, a autora afirma que é necessário se desconstruir ideias equivocadas a respeito dos conteúdos que devem ser trabalhados. A autora considera relevante que equívocos sejam revistos, alguns dos quais, no entender da autora, inclusive já estão sendo.

M. Souza (2012) destaca ainda que, na pesquisa realizada por Raquel Bakke (2011), esta constatou que alguns temas relacionados à Lei nº 11.645/08 são perturbadores: “os temas ligados às culturas afro-brasileiras são assuntos que incomodam, o que resulta na dificuldade em colocar em prática a lei” (loc. cit.).

As Diretrizes Curriculares Estaduais (2008a) entendem que os temas relacionados à diversidade racial devem ser contextualizados nas disciplinas afins, relacionados com o conhecimento histórico desta. Entendemos, portanto, que os documentos oficiais esclarecem que a questão racial deve ser trabalhada em conjunto com os conteúdos da disciplina, no momento em que este estiver em harmonia com o tema, o qual deve ser abordado em conformidade com a série do aluno/a (PARANÁ, 2008), ou seja, de acordo com o conteúdo programático.

As Diretrizes Curriculares (2008) apontam a relevância de integrar os conhecimentos culturais prévios dos/as alunos/as e dos/as professores/as. Segundo os documentos, “advindos de suas experiências e de seus valores culturais” (PARANÁ, 2008, p. 29), os temas de caráter racial a serem discutidos devem ser reestruturados e sistematizados, ou seja, “a partir das ideias ou dos conceitos que estruturam as disciplinas de referência” (loc. cit.). Essas disciplinas, de acordo com o texto da lei nº 11.645/08, compreendem: a) Educação Artística (que atualmente no Paraná se denomina Artes), b) Literatura e c) História. Acrescentamos que, conforme texto da lei,

o conteúdo que deve ser ministrado sobre a história e cultura afro-brasileira e africana necessita compreender todo o currículo escolar.

Munanga (2004) ressalta a relevância dos estudos multiculturais nas escolas, pois:

É a partir da tomada de consciência dessas culturas de resistência que se constroem as identidades culturais enquanto processos e jamais produtos acabados. São essas identidades plurais que evocam as calorosas discussões sobre a identidade [...] (MUNANGA, 2004, p. 14)

Ou seja, ressaltar as múltiplas identidades em âmbito escolar é de extrema importância, já que, como expõe o autor, negros/as brasileiros/as se diferenciam, ao longo do território nacional, por possuírem, à medida que o Brasil se estende, identidades culturais, religiosas, históricas, sociais e regionais distintas, construtoras de diferentes características.

As DCNEREs predizem “ações educativas de combate ao racismo e as discriminações” (BRASIL, 2004, p. 19), observando a importância de esses assuntos serem abordados em sala de aula, inclusive na formação inicial e continuada de professores. Esses documentos, segundo a SEPPIR¹⁸ (BRASIL, 2007), norteiam o trabalho de efetivação de ações afirmativas, o que fortalece o elo com as questões raciais a serem trabalhadas na escola brasileira.

Conforme Gomes (2002, p. 40), discute-se a relevância “da escola como instituição formadora não só de saberes escolares como, também, sociais e culturais”. Desse modo, muitos estudiosos, segundo ela, percebem o papel da escola no processo de (re)construção de identidades dos seus/suas alunos/as, já que a instituição também tem o papel de partilhar não só “conteúdos e saberes escolares, mas também valores, crenças, hábitos e preconceitos raciais, de gênero, de classe e de idade” (loc. cit.).

Gomes (2002) fala do percurso escolar como um aspecto marcante no processo de construção de identidade do negro, o que, segundo ela, “[reforça] estereótipos e representações negativas” (GOMES, 2002, p. 40) relativos à raça negra. Segundo a autora, o corpo e o cabelo crespo são marcas identitárias que surgem no contexto escolar como “um forte ícone identitário” (GOMES, 2002, p. 41). No meio social em que vivemos, o racismo ou o enredamento acontece no momento em que determinado cidadão possui cabelos crespos e pele escura, já que, segundo a autora, “o corpo fala a respeito do nosso estar no mundo” (loc. cit.). Para ela, a complexidade ocorre na

¹⁸ SEPPIR – Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial.

observância de que “estamos diante de uma realidade dupla e dialética: ao mesmo tempo em que é natural, o corpo é também simbólico” (GOMES, 2007, p. 231).

Para a autora, o assunto relacionado ao corpo, neste caso, ao cabelo e ao tom de pele, são fatores que influenciam a vida escolar do estudante porque é, por meio da sua identificação com eles – se o aluno tem cabelo crespo e/ou a pele negra –, que o racismo irá se desvendar. Na maioria das vezes, a discussão sobre o tema só deixa de atingir o/a negro/a quando este/a se distancia da escola ou mesmo quando encontra ambientes na sociedade em que a questão da raça é abordada considerando-se que é um tema delicado que toca sua subjetividade (GOMES, 2002, p. 43).

Gomes (2002, p. 43) declara que o cabelo constitui-se, desde a escravidão, objeto de informação determinante “do lugar do sujeito dentro do sistema de classificação racial brasileiro”, ou seja, é ele quem determina quem é e quem não é negro/a no Brasil. Para ela, isso ocorre tanto no discurso quanto nas práticas pedagógicas e na convivência sociocultural dos sujeitos negros/as e brancos/as, podendo contribuir tanto para a “construção de experiência de discriminação racial quanto de superação do racismo” (loc. cit.).

A importância da discussão sobre o racismo nas escolas fica ainda mais evidente nas palavras de Algarve (2005):

o racismo é uma construção social, não ser racista ou deixar de ser racista são medidas que também podem ser sociais e, dessa forma, os currículos escolares podem nele influir, pois, assim como os currículos contribuem para manter o racismo, podem fazer efeito inverso, se dispostos a isso (ALGARVE, 2005, p. 23).

A autora destaca a relevância do tratamento das relações raciais em âmbito escolar, a necessidade de os currículos tratarem sobre o tema já que têm capacidade de identificar a formação do racismo e o poder de aproveitar e combater atitudes racistas.

A partir do exposto, entende-se a relevância de uma educação antirracista comprometida com o combate ao racismo, empenhada em não transmitir conhecimentos equivocados sobre o negro e/ou situações que possam surgir em sala de aula com teor racista. Para isso, a partir de uma formação adequada, há a necessidade de o/a professor/a trabalhar com seu/sua aluno/a questões que envolvem o/a ser negro/a dentro da escola e na sociedade, tanto com alunos/as negros/as como com alunos/as brancos/as.

Em relação à formação de professores/as, é relevante considerar a importância que a discussão sobre o tema tem para o processo de formação do profissional da

educação. Deve-se fazê-la, mesmo que alguns considerem um tema “marginal”, ou de “menor importância” a ser tratado em âmbito escolar (ou especialmente por causa disso), pois se trata, em sentido amplo, de educar o/a aluno/a a ser cidadão/ã que exerce seus direitos e cumpre seus deveres, incluindo aí o de respeitar o outro. Muitos consideram que essa tarefa é exclusiva da família, no entanto, insistimos que também cabe à escola a incumbência de tratar desse assunto, pois essa instituição tem igualmente sua parcela na formação de um cidadão compreensivo e respeitador.

Diante disso, defendemos a importância de a educação ser comprometida com a discussão sobre diversidade racial, especialmente nos cursos destinados à formação de profissionais da educação, de modo que se possibilite a esses profissionais a compreensão de importantes questões sociais presentes na escola, como, por exemplo, as demandas compreendidas pela lei nº 11.645/08.

P. Silva (2008) enumera algumas das atribuições que tem o/a professor/a que busca transformar conceitos pré-existentes de seus/suas alunos/as. Para ela, espera-se que o/a professor/a compreenda o próprio papel na sociedade, a sua importância diante do alunado, sua capacidade de interferir no processo de construção das identidades dos/as alunos/as.

Para a autora, aqueles professores que se empenham em oferecer ao/à aluno/a uma educação sobre as africanidades brasileiras, assim como prevê a lei, por exemplo, devem primar por combater os “próprios preconceitos, os gestos de discriminação tão fortemente enraizados na personalidade dos brasileiros” (SILVA, P., 2008, p. 155), aspirando, desse modo, ir além de sua ignorância sobre a história e a cultura brasileira que descende dos africanos.

Além disso, se o/a professor/a mostra ao/à aluno/a conhecimentos que os/as africanos/as possuíam, de geometria mais especificamente, por exemplo – que advêm, segundo a autora, dos “antigos egípcios, o que lhes permitiu construir obras monumentais como as pirâmides” (SILVA, P., 2008, p. 158) – entre outros aspectos, na verdade, ele mostra que o/a negro/a africano/a não é somente aquele escravizado/a pelos europeus. Pelo contrário, o/a negro/a africano/a era e é portador de conhecimentos tão importantes para a história da humanidade que continuam fazendo parte no nosso dia a dia e estão aí para qualquer pessoa ver. Atitudes como essa seriam contribuições importantes para que desmistificassem mitos a respeito do/da negro/a escravizado/a, no sentido de se conseguir constatar que o/a negro/a é igualmente capaz assim como o/a branco/a.

Nosso intuito, aqui, neste trabalho, como já assinalamos anteriormente, não é oferecer nenhuma receita de como trabalhar a questão do racismo e/ou dos temas relacionados ao/a negro/a na escola, mas demonstrar as fragilidades que mostram os/as professores/as que não têm ou não tiveram acesso às informações como as que expomos. Afinal, o que a maior parte dos/das professores/as que participaram da pesquisa afirmam é que *não se sentem preparados/as para abordar o tema, porque a universidade não os/as preparou adequadamente*, buscando um culpado para a falta de tato com as coisas da vida.

Acrescentamos que, quando nos referimos à formação de professores, não nos referimos somente à formação inicial, mas também à posterior. No Paraná, há uma formação complementar, oferecida pelo governo do Estado do Paraná, denominada “Formação Continuada”, a qual ocorre todo início de semestre. Em 2014, o tema da formação era justamente a lei nº 11.645/08¹⁹. Nas escolas públicas estaduais, há também outros momentos de reflexão especialmente destinados à discussão de temáticas referentes à lei nº 11.645/08, coordenados pelas Equipes Multidisciplinares. Nem todos os professores participam desses encontros, mas os membros do grupo, divididos nas mais diversas áreas de conhecimento, sabem que devem estar preparados para auxiliar os docentes que não fazem parte desta equipe que porventura sintam dificuldade em tratar de alguma questão relativa à lei nº 11.645/08 ou à temática do negro, de acordo com a SEED/PR (n/d):

Equipes Multidisciplinares são instâncias do trabalho escolar oficialmente legitimadas pelo Artigo 26A da LDB, Lei nº 9394/96, pela Deliberação nº 04/06 CEE/PR, pela Instrução nº 017/06 SUED/SEED, pela Resolução nº 3399/10 SUED/SEED e a Instrução nº 010/10 SUED/SEED. São espaços de debates, estratégias e de ações pedagógicas que fortaleçam a implementação da Lei nº 10.639/03 e da Lei nº 11.645/08, bem como das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena no currículo escolar das instituições de ensino da rede pública estadual e escolas conveniadas do Paraná. Na perspectiva da construção de uma educação de qualidade, da consolidação da política educacional e da construção de uma cultura escolar que conhece, reconhece, valoriza e respeita a diversidade étnico-racial, as Equipes Multidisciplinares têm como prerrogativa articular os segmentos profissionais da educação, instâncias colegiadas e comunidade escolar.

¹⁹ A pesquisadora pode acompanhar esse processo, já que esteve presente nas Formações Continuadas nessas ocasiões.

Segundo A. Santos (2007), equívocos e falta de preparo dos/as educadores/as podem ocorrer por falta de “referências positivas sobre o negro” (SANTOS, A., 2007, p. 57). No tocante ao compromisso com o educando, A. Santos (2007) ainda destaca que

todo educador precisa estar comprometido com uma pedagogia da diversidade, que possibilite que todas as crianças construam suas identidades com uma referência positiva de si. Assim, é importante que o educador construa uma competência profissional para educar na diversidade, nas relações entre os diferentes (SANTOS, A., 2007, p. 57).

Acreditamos que abordar a questão da raça negra é ter, antes de tudo, compromisso consigo mesmo, como professor/a e como cidadão/ã que deve reconhecer a diversidade e buscar recursos para trabalhar o tema em sala de aula.

CAPÍTULO III

METODOLOGIA

Neste capítulo, abordamos as questões metodológicas utilizadas em nosso trabalho, que nortearam nossos passos para a execução de uma pesquisa de qualidade, ética e comprometida com uma sociedade melhor.

Por se tratar de uma pesquisa de caráter social, entendemos, assim como Gil (1994), que a pesquisa social é aquela cujo objetivo principal é “descobrir respostas para problemas mediante o emprego de procedimentos científicos” (GIL, 1994, p. 43), ou seja, é um processo no qual se utiliza a metodologia científica na aquisição de novos conhecimentos no que se refere à realidade social, aos aspectos sociais relativos ao homem e a sua vida social (GIL, 1994).

A efetivação de uma pesquisa abrange alguns aspectos e nela, segundo André (1995), devem ser consideradas três dimensões, quais sejam: a dimensão institucional ou organizacional; a dimensão instrucional; e a sociopolítica/cultural. A primeira, segundo a autora, está ligada ao contexto escolar mais propriamente dito, “age, assim, como um elo de ligação (sic) entre a práxis social mais ampla e aquilo que ocorre no interior da escola” (ANDRÉ, 1995, p. 43), o que demanda contato direto com os funcionários da escola, tanto com os técnico-administrativos, como com os professores/as e diretor/a “por meio de entrevistas individuais ou coletivas ou mesmo de conversas informais” (ANDRÉ, 1995, loc. cit.).

No caso da lei que trata do ensino da cultura e história afro-brasileira e africana nas instituições de ensino do país, se faz extremamente relevante o seu debate e a sua reflexão tanto em ambiente escolar como fora dele (na academia, por exemplo), daí a relevância de conversas, entrevistas com os funcionários/as escolares, principalmente porque a lei garante o ensino e o debate nas escolas. Por outro lado, é preciso que ela realmente se efetive, por isso se faz relevante a realização de trabalhos como este que trazem a discussão às escolas. A lei dificilmente será colocada em prática e mantida sem um constante controle até pelo histórico do/a negro/a brasileiro/a.

Diferentemente de outras pesquisas na área de educação, esta tinha o compromisso de trazer à tona a questão do racismo enfrentado, as opções dos/as professores/as em trabalhar o assunto ou não, assim como a busca de reflexões sobre o/a

tema do/a negro/a dentro de sua história no Brasil. Essa característica explica o caráter pessoal e crítico que a pesquisa ganhou, pois não podemos nos isentar de discussões como essas aqui apresentadas. Assim, reconhecemos que este trabalho ganhou um tom diferenciado de outras pesquisas sobre a comunidade e a escola em questão.

3.1 ÉTICA EM PESQUISA

A ética em pesquisa é um dos fatores primordiais para se efetuar um trabalho de qualidade e credibilidade. Em se tratando de grupos vulneráveis, essa questão é ainda mais delicada e essencial. Acima de tudo, para Cavalcanti (2006), há um compromisso político com as comunidades em situação de vulnerabilidade e é nesse compromisso que está envolvida a ética. A ética, para ela, é “um construto como qualquer outro” e “tende a ser etnocêntrica” (CAVALCANTI, 2006, p. 249).

Quando Cavalcanti (2006) fala sobre as relações de pesquisa com essas comunidades, ela destaca a importância da ética, demonstrando a relação intrínseca desta com o compromisso político. Segundo ela, as questões que envolvem a ética vêm à tona a todo o momento durante a pesquisa e abrangem todos os passos a serem dados, como “metodologia, análise dos dados e a divulgação dos resultados” (CAVALCANTI, 2006, p. 234). A esse respeito, a autora afirma que:

Em relação à metodologia, remetem também às implicações de um fazer naturalizado das transcrições de áudio e vídeo, das decisões sobre a apresentação dessas transcrições, das traduções de dados para outros idiomas, das decisões, na divulgação de resultados da pesquisa, sobre a não-focalização de questões que podem ser prejudiciais à imagem de povos que estão lutando para se tornar visíveis por meio de ações afirmativas (CAVALCANTI, 2006, p. 234).

Há, nesse caso, um comprometimento do pesquisador em cooperar com a comunidade, assumindo os preceitos éticos durante a pesquisa a fim de não comprometer os participantes, preservando a sua imagem. Para Souza e Rodrigues (1994),

Sentimento ético é um conjunto de percepções éticas que estão muito claras na cabeça das pessoas. São exemplos de sentimentos éticos: o valor dado à vida, ou os valores ligados à defesa da vida e o modo das pessoas se relacionarem, se é com entendimento ou com violência, se é com domínio ou com diálogo. Esses valores geralmente são formados através da Educação, na Família, na Escola, no Trabalho, etc. (SOUZA; RODRIGUES, 1994, p. 14)

Souza e Rodrigues (1994) ainda afirmam que a ética é um conjunto de princípios formados no caráter do ser humano através da sua vida social e das suas percepções sociais.

Assim sendo, compreendendo a relevância da ética no trabalho do pesquisador, nossa pesquisa foi apresentada ao Conselho de Ética da Universidade Estadual de Ponta Grossa (doravante COEP - UEPG) e teve a sua aprovação segundo o parecer nº 273.848/2013 (Anexo 1).

3.2 A ESCOLHA DA COMUNIDADE E OS PRIMEIROS CONTATOS

Os primeiros contatos com a Comunidade Sutil ocorreram no início do mês de março de 2013, quando levamos ao conhecimento de seu representante a nossa intenção em realizar uma pesquisa sobre a formação de professores e a lei 11.645/08, o que envolvia a comunidade de certa forma, pois nosso intuito era o de investigar o atendimento dado pelos professores/as aos/as alunos/as que vivem no local. O representante se mostrou aberto à nossa proposta e permitiu que desenvolvêssemos a pesquisa. O trabalho não ocorreu propriamente dentro da comunidade, mas envolveu alguns/algumas moradores/as, mães dos/as estudantes da escola em que realizamos a pesquisa, razão pela qual consideramos importante consultar a opinião do representante a respeito.

Já na escola que recebe os/as alunos/as da comunidade, o primeiro contato ocorreu via telefonema, sendo que a diretora se mostrou favorável à pesquisa. Acrescentamos que a escola recebe também alunos/as oriundos de uma colônia de russos. Em seguida, nos encontramos pessoalmente a fim de mostrar à diretora da escola qual a nossa intenção ao escolher aquela instituição de ensino. Ela, por sua vez, pareceu aberta à proposta que trazíamos. A equipe pedagógica, à qual a diretora nos encaminhou para que resolvêssemos assuntos relativos aos horários de aula, estudou a possibilidade de realizarmos o nosso trabalho e, em aprovando-a, demonstrava estar sempre à nossa disposição para o que precisávamos.

Como já dissemos, após a aprovação do projeto pelo Conselho de Ética em Pesquisa (COEP – UEPG/ parecer nº 273.848/2013) iniciamos a nossa pesquisa de campo.

A sensação de que estávamos inseridos em um ambiente que não nos dizia respeito era grande. A todo o momento, tínhamos que justificar nossa presença junto a

outros/as professores/as, pois estes/estas acreditavam que estávamos na escola para realizar estágio de graduação e, pior, que, *diante da indisciplina dos alunos*, acabaríamos desistindo do magistério. Temos a impressão de que essa sensação de desconforto por parte dos/as colegas professores/as diminuiu um pouco à medida que o tempo de nossa permanência na escola avançava. A professora da turma em que realizamos observações, porém, ainda se sentia desconfortável com nossa presença. Acreditamos que, de acordo com suas próprias palavras, seu comportamento se justificasse pelo fato de ela *não ser a professora [permanente] da turma*: “quando eu cheguei já estava assim” (observações, 30/05/2013).

Aproveitamos para destacar que as observações na escola foram realizadas a fim de que pudéssemos conhecer melhor os futuros participantes da pesquisa (e eles, a nós), e, posteriormente, definir quantos e quem seriam, depois que já tivéssemos tido um contato prévio, o que ajudaria na realização das entrevistas.

A princípio, também tínhamos o intuito de realizar um projeto que colaborasse de alguma forma com a comunidade e percebemos que uma maneira de fazer isso seria fazendo uma análise de como a lei federal nº 11.645/08 se efetiva na escola e/ou se realmente se efetiva. Entendíamos também que o projeto proposto deveria oportunizar aos moradores da comunidade, aos estudantes e aos pais uma reflexão sobre como a lei está sendo trabalhada e se está sendo colocada em prática, bem como se isso afeta e de que maneira influencia o processo de construção das identidades de seus/suas filhos/as. Da mesma maneira, professores e professoras poderiam ter acesso à nossa pesquisa com a mesma finalidade, a de refletir sobre suas práticas docentes, sobre a sua formação, se elas estão condizentes com uma educação preocupada com a diversidade racial que possa ser encontrada dentro de uma sala de aula.

3.3 PESQUISA QUALITATIVA

A abordagem qualitativa, segundo André (1995, p. 16), procede desde o

final do século XIX quando os cientistas sociais começaram indagar se o método de investigação das ciências físicas e naturais, que por sua vez se fundamentava numa perspectiva positivista de conhecimento, deveria continuar servindo como modelo para o estudo dos fenômenos humanos e sociais (ANDRÉ, 1995, p. 16).

Desse modo, conforme a autora (ANDRÉ, 1995), Dilthey foi um dos precursores da ideia de que as ciências sociais mereciam outro tipo de abordagem de pesquisa diferente da usada nas ciências físicas e naturais. Buscou-se, então, uma metodologia para as questões dos fenômenos humanos e sociais que ele julgava “complexos e dinâmicos” (ANDRÉ, 1995, p. 16).

Outro estudioso que a autora afirma ter contribuído efetivamente para os estudos da abordagem qualitativa foi Weber. De acordo com ele, “o foco da investigação deve se centrar na compreensão dos significados atribuídos pelos sujeitos às suas ações” (ANDRÉ, 1995, p. 17). No seu entendimento, “para compreender esses significados é necessário colocá-los dentro de um contexto” (loc. cit.), neste caso, o contexto escolar.

Uma vez que desejamos pensar sobre o problema de nossa pesquisa diretamente no contexto em que ela ocorre, como, por exemplo, a execução da lei na escola, a abordagem com a qual trabalhamos é a qualitativa. Entendemos que nossa opção por essa abordagem, que é também chamada naturalística ou naturalista, ameniza a manipulação de variáveis, uma vez que “é o estudo do fenômeno em seu acontecimento natural” (ANDRÉ, 1995, p. 17).

Conforme Denzin e Lincoln (2006), a pesquisa qualitativa tem uma longa história no que se refere à questão das disciplinas relacionadas à humanidade. Segundo os autores, “em pouco tempo, a pesquisa qualitativa passou a ser empregada em outras disciplinas das ciências sociais e comportamentais, incluindo a educação” (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 15).

André (1995, p. 56) sugere “o emprego de diferentes métodos de coleta de dados, obtidos por intermédio de uma variedade de informantes, em uma diversidade de situações e a subsequente triangulação das informações obtidas”.

Lüdke e André (1986) revelam que “o estudo qualitativo é o que se desenvolve numa situação natural, é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 18). A escolha dessa abordagem, portanto, se justifica por maior contato com os/as participantes da pesquisa.

Assim, utilizamos, em nosso trabalho, a técnica da triangulação entre os dados advindos das entrevistas, a fim de “comparar dados de diferentes tipos com o objetivo de confirmar ou desconfirmar uma asserção” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 61). Bortoni-Ricardo (2008) afirma que, dessa maneira, podemos também comparar os diferentes pontos de vista de vários entrevistados sobre o mesmo assunto, por exemplo.

Sendo assim, a seguir, descreveremos o tipo de pesquisa que realizamos, a qual, como destacaremos, aproxima-se de um estudo de caso pelas peculiaridades que envolveram sua execução.

3.4 ESTUDO DE CASO

Nosso trabalho se aproxima do estudo de caso na medida em que esse tipo de pesquisa em educação, segundo André (2008), surge com sentido de “estudo descritivo de uma unidade, seja ela uma escola, um professor, um grupo de alunos, uma sala de aula” (ANDRÉ, 2008, p. 14). Assim, nosso trabalho se acerca desse tipo de estudo por possuir características próprias, pois, segundo a autora, “não são as técnicas que definem o tipo de estudo, e sim o conhecimento que dele advém” (ANDRÉ, 2008, p. 16). A autora declara que, no estudo de caso, o conhecimento advindo dele se difere de outras pesquisas, pois o conhecimento originado do primeiro é:

Mais concreto – configura-se como um conhecimento que encontra eco em nossa experiência porque é mais vivo, concreto e sensório do que abstrato. Mais contextualizado – nossas experiências estão enraizadas num contexto, assim também o conhecimento nos estudos de caso. Esse conhecimento se distingue do conhecimento abstrato e formal derivado de outros tipos de pesquisa. Mais voltado para a interpretação do leitor – os leitores trazem para os estudos de caso as suas experiências e compreensões, as quais levam a generalizações quando novos dados são adicionados aos velhos. Baseado em populações de referência determinadas pelo leitor – ao generalizar, os leitores têm certa população em mente. Assim, diferente da pesquisa tradicional o leitor participa ao estender a generalização para populações de referência (ANDRÉ, 2008, p. 16).

O estudo aqui apresentado tende a ser mais vivo do que outros por caracterizar experiência de vida da pesquisadora e/ou dos/as entrevistados/as. Além disso, as experiências que aqui são refletidas estão contextualizadas dentro do ambiente escolar, podendo, desse modo, variar de acordo com as interpretações do/a leitor/a, já que este pode fazer a leitura de acordo com as próprias experiências principalmente os/as que são professores/as e que, constantemente, identificarão algo dentro desta pesquisa que se enquadra com os conhecimentos e/ou vivências do seu dia a dia em sala de aula.

Outra qualidade usualmente atribuída ao estudo de caso é o seu potencial de contribuição aos problemas da prática educacional. Focalizando uma instância em particular e iluminando suas múltiplas dimensões assim como seu movimento natural, os estudos de caso podem fornecer informações valiosas para medidas de natureza prática e para decisões políticas. Isso significa que tanto a coleta quanto a divulgação dos dados devem ser

pautados por princípios éticos, por respeito aos sujeitos, de modo que sejam evitados prejuízos aos participantes (ANDRÉ, 2008, p. 35-36).

André (2008, p. 51) ainda destaca que, no estudo de caso, existem três métodos importantes para a coleta de dados que são: “fazer perguntas (e ouvir atentamente), observar eventos (e prestar atenção no que acontece) e ler documentos”. Isso foi o que procuramos fazer, pois entrevistamos pessoas, observamos aulas e analisamos vários documentos.

Para Lüdke e André (1986), há alguns aspectos que caracterizam o estudo de caso. Eis os que se encaixam em nossa pesquisa:

Os estudos de caso enfatizam a “interpretação em contexto”: Um princípio básico desse tipo de estudo é que, para uma apreensão mais completa do objeto, é preciso levar em conta o contexto em que ele se situa. Assim, para compreender melhor a manifestação geral de um problema, as ações, as percepções, os comportamentos e as interações das pessoas devem ser relacionadas à situação específica onde ocorrem ou à problemática determinada a que estão ligadas [...] (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 18, grifos das autoras).

Nesse caso, a nossa problemática é pensar como os/as professores/as e/ou mães dos/as alunos/as, participantes da pesquisa, percebem a lei federal nº 11.645/08 e a questão da identidade negra e o racismo.

Outro aspecto levantado por Lüdke e André (1986) a respeito do estudo de caso é que “os estudos de caso buscam retratar a realidade de forma completa e profunda”. Dessa maneira,

O pesquisador procura revelar a multiplicidade de dimensões presentes numa determinada situação ou problema, focalizando-o como um todo. Esse tipo de abordagem enfatiza a complexidade natural das situações, evidenciando a inter-relação dos seus componentes [...] (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 19).

Segundo as autoras, há também, no estudo de caso, a possibilidade de recorrer a uma variedade de participantes, ouvindo professores/as, pais/mães, alunos/as, entre outros, o que dá ao observador a flexibilidade de “cruzar informações, confirmar ou rejeitar hipóteses, descobrir novos dados, afastar suposições ou levantar hipóteses alternativas” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 19).

Além disso, Lüdke e André (1986) destacam que o estudo de caso procura “representar os diferentes e às vezes conflitantes pontos de vista presentes numa situação social”. Isto ocorre, segundo elas,

Quando o objeto ou situação estudados podem suscitar opiniões divergentes, [de modo que] o pesquisador vai procurar trazer para o estudo essa divergência de opiniões, revelando ainda o seu próprio ponto de vista sobre a questão. Desse modo é deixado aos usuários do estudo tirarem conclusões sobre esses aspectos contraditórios (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 20).

De acordo com as autoras, isso é possível porque, desse modo, são expostos diferentes pontos de vista, já que assim são dados vários elementos para que o leitor tire deles as suas conclusões.

3.5 INSTRUMENTOS UTILIZADOS NA COLETA DE DADOS

No que diz respeito ao instrumento utilizado na coleta de dados, empregamos essencialmente entrevistas estruturadas (gravadas em áudio) que serão descritas na sequência. Ressaltamos que nossa intenção, ao realizarmos as observações, foi a de que este instrumento serviria apenas como diagnóstico a fim de delimitar o perfil dos/as alunos/as cujas mães participariam da pesquisa, portanto não utilizaremos os dados advindos das observações porque estas foram realizadas com o fim de ter mais elementos para selecionar os participantes da pesquisa.

3.5.1 Entrevistas

Como instrumento de coleta de dados, nos utilizamos da entrevista estruturada com o propósito de levantar dados, oriundos de entrevistas com diferentes participantes, que posteriormente pudessem ser triangulados.

A entrevista, de acordo com Lüdke e André (1986, p. 33), “representa um dos instrumentos básicos para a coleta de dados”, haja vista o seu modo interativo que permite que se crie “uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde” (loc. cit.), interação essa que facilita captar a informação desejada com mais propriedade (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

A entrevista é um método de coleta de dados que permite aproximação com o entrevistado, possibilitando um clima “de estímulo e aceitação mútua” (LÜDKE, ANDRÉ, 1986, p. 34). Para as autoras,

A grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com

qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos. Uma entrevista bem-feita pode permitir o tratamento de assuntos de natureza estritamente pessoal e íntima. Pode permitir o aprofundamento de pontos levantados por outras técnicas de coleta de alcance mais superficial, como o questionário (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 34).

André (2008) destaca que, para o estudo de caso, a entrevista é um instrumento relevante na coleta de dados, pois revela os significados dados pelos/as participantes à determinada situação (ANDRÉ, 2008, p. 51).

No que diz respeito à entrevista, Duarte (2004) acredita que se trata de um método de pesquisa ideal quando o desejo do pesquisador é o de:

mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos, mais ou menos bem delimitados, em que os conflitos e contradições não estejam claramente explicitados. Nesse caso, se forem bem realizadas, elas permitirão ao pesquisador fazer uma espécie de mergulho em profundidade, coletando indícios dos modos como cada um daqueles sujeitos percebe e significa sua realidade e levantando informações consistentes que lhe permitam descrever e compreender a lógica que preside as relações que se estabelecem no interior daquele grupo, o que, em geral, é mais difícil obter com outros instrumentos de coleta de dados (DUARTE, 2004, p. 215).

Para a autora, a fim de que seja realizada uma boa entrevista, faz-se necessária a observação de alguns pontos, dentre eles que o pesquisador traga muito bem determinada a finalidade de sua pesquisa e o conhecimento do contexto em que realizará a “investigação”. Nesta questão, ele pode se valer de materiais como documentos, registros, experiências pessoais de moradores da comunidade, por exemplo, entre outros materiais que possam auxiliá-lo a compreender melhor o universo pesquisado antes de adentrar o campo a ser estudado. Além desses, há, segundo a autora, outro aspecto que o pesquisador deve observar que é trazer incorporado o “roteiro da entrevista” a fim de evitar “engasgos” no momento da entrevista verdadeira, estar seguro e confiante sobre a entrevista. Conforme Duarte (2004) orienta, é fundamental, além disso, se ter certa informalidade para deixar o entrevistado mais seguro.

Lüdke e André (1986) afirmam que há de ser respeitada a cultura e os valores do entrevistado. Dessa maneira, o entrevistador deve ter competência para “ouvir atentamente” e “estimular o fluxo natural de informações por parte do entrevistado” (LÜDKE, ANDRÉ, 1986, p. 35). Isso, porém, não significa, segundo as mesmas autoras, a necessidade de forçar nenhuma resposta. Assim como Duarte (2004), elas

declararam que se deve “apenas garantir um clima de confiança, para que o informante se sinta à vontade para se expressar livremente” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 35).

A realização das entrevistas que fizemos ocorreu de modo tranquilo com prévio agendamento junto aos/às participantes. Estes, por sua vez, foram orientados em relação a todo o procedimento e, como já haviam sido questionados se desejavam participar das entrevistas, não houve nenhuma recusa ou constrangimento em dela participar com o auxílio do gravador.

Lançamos mão desse método de coleta de dados assim que terminamos de realizar nossas observações em sala, por acreditar que se tinha feito a necessária aproximação entre pesquisador e participante. Esse processo exige um período de conhecimento mútuo, que, no nosso caso, entendemos ter se realizado depois de passados os dois meses em que estivemos na escola e na comunidade realizando observações. As entrevistas foram sempre agendadas antecipadamente, respeitando a disponibilidade e os limites do outro. Desse modo, elas ocorreram ou na escola, ou no domicílio dos participantes da comunidade, neste caso a fim de não causar transtornos a eles.

Começamos o processo das entrevistas sempre acautelando os entrevistados sobre a gravação das falas e sobre o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (Anexo 2), o qual eles/elas deveriam assinar, demonstrando que se dispuseram a participar do procedimento de coleta de dados e que tinham conhecimento de que seus dados seriam mantidos em sigilo.

A gravação se fez necessária uma vez que, conforme Bortoni-Ricardo (2008), essa técnica “tem uma grande vantagem na coleta de dados porque permite ao observador ‘revisitar’ os dados muitas vezes para tirar dúvidas e refinar a teoria que está construindo” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 62, grifos da autora). Lançamos mão deste método de investigação por desejarmos, segundo Gil (1994), obter dados que interessam à nossa investigação, pois conforme o autor, a entrevista é “uma forma de interação social” (GIL, 1994, p. 113).

Para Gil (1994), a entrevista é uma das técnicas de coleta de dados que mais se adéqua “a obtenção de informações acerca do que as pessoas sabem, creem, esperam, sentem ou desejam, pretendem fazer, fazem ou fizeram, bem como acerca das suas explicações ou razões a respeito das coisas precedentes” (GIL, 1994, loc. cit.). Nesse sentido, a entrevista foi primordial em nosso trabalho, pois nos aproximou dos/as

participantes, já que muitos se sentiram mais à vontade de falar sobre o tema do racismo com a pesquisadora.

O mesmo autor (1994) destaca também que há algumas vantagens em se utilizar da entrevista nos trabalhos de pesquisa. Entre elas, destaca as seguintes:

A entrevista possibilita a obtenção de dados referentes aos mais diversos aspectos da vida social; a entrevista é uma técnica muito eficiente para a obtenção de dados em profundidade acerca do comportamento humano (GIL, 1994, p. 113).

Entre as vantagens destacadas pelo autor, está também a de que este método de coleta de dados “não exige que a pessoa entrevistada saiba ler e escrever”. Por esse motivo, a técnica foi muito bem-vinda para nosso estudo, pois uma de nossas entrevistadas não sabia ler nem escrever, fenômeno ainda frequente em comunidades afastadas do centro urbano²⁰. Conforme Grokorriski (2012), na Comunidade do Sutil, “os níveis de escolaridade se distribuem de forma relativamente equilibrada entre homens e mulheres, mas é possível observar que a taxa de analfabetismo é maior entre as mulheres” (GROKORRISKI, 2012, p. 81). Por essa razão, este fato poderia impedir que um participante preenchesse, sozinho, um questionário, por exemplo. A entrevista ainda possibilita, segundo Gil (1994), uma maior flexibilidade já que o pesquisador pode explicar as perguntas, quando o participante não compreender algo que lhe foi perguntado. Há igualmente a possibilidade de o pesquisador poder apreender “a expressão corporal do entrevistado, bem como a tonalidade de voz e a ênfase nas respostas” (GIL, 1994, p. 114).

As entrevistas nos nortearam e auxiliaram o nosso trabalho de investigação. Nesse sentido, compreendemos que a escolha do método de coleta de dados é condizente com o objetivo da pesquisa. As entrevistas ocorreram todas no mesmo dia devido ao fato de os participantes estarem disponíveis nesta ocasião.

3.6 PARTICIPANTES DA PESQUISA

A escolha dos/das participantes das entrevistas se deu considerando o objetivo geral do trabalho, que é o de fazer uma análise sobre a compreensão que professores/as,

²⁰ Sobre o índice de analfabetismo da Comunidade ver a dissertação “Sutilezas entre ciência, política e vida prática: alfabetização em uma comunidade remanescente”, de Carlos Ricardo Grokorriski, referenciado ao final deste trabalho.

equipe pedagógica e mães de alunos/as que trabalham/convivem com alunos/as negros/as demonstram ter por meio de seus discursos em relação à lei federal nº 11.645/08, à identidade negra e ao racismo presente na escola.

Para dar conta da proposta, definimos que seriam entrevistados/as:

- um professor da disciplina de história;
- uma professora da disciplina de língua portuguesa/literatura;
- um membro da equipe pedagógica;
- duas mães de alunos/as do Ensino Fundamental II pertencentes à comunidade.

Vale acrescentar que a docente não era a professora do Quadro Próprio da escola, pois esta se encontrava afastada por licença médica. Dessa forma, a professora que participou da pesquisa era, à época (em 2013), professora substituta.

Ressaltamos, neste momento, a importância desses/as participantes, sem os/as quais nosso trabalho correria o risco de não acontecer. Como afirma Telles (2002):

Existe o mito de que pesquisa só ocorre na universidade e que as escolas devem ser meros receptáculos dos resultados das investigações realizadas nas instituições superiores. Nesta linha de pensamento, a universidade produz o conhecimento e as escolas o utilizam (TELLES, 2002, p. 95).

Segundo o autor, são raros os momentos em que a escola procura a universidade e, se o faz, é em busca de soluções para o que ele chama de “patologias pedagógicas crônicas” (TELLES, 2002, p. 95).

Na comunidade, a recepção foi agradável, todos/as sempre demonstraram interesse e disposição em/para colaborar com a pesquisa.

Procuramos mostrar que nosso objetivo era o de pensarmos sobre a compreensão dos/as professores/as sobre a lei federal nº 11.645/08, a identidade negra e o racismo na escola, compreensão essa que se manifesta discursivamente, por meio da fala do/a professor/a em sala de aula, as quais afetam seus/suas alunos/as, pois a percepção do/a docente influencia a formação identitária das crianças. Procuramos ainda esclarecer o papel primordial da escola nessa construção (a própria pesquisadora, como dissemos no início desse trabalho, sofreu na pele o preconceito dentro da escola durante seu processo de escolarização), para que as mães compreendessem melhor o que ocorre com seus/suas filhos/as na escola, meio social muito importante para as crianças daquela faixa etária.

A realidade é que há um conhecimento recíproco a ser trocado na convivência entre pesquisador e comunidade, em perceber a atitude da escola com relação ao

tratamento dado aos/às alunos/as negros/as referente à lei nº 11.645/08, observando como/se ela se efetiva na instituição escolar.

Entendemos que a participação dos sujeitos da pesquisa foi e é de extrema relevância já que eles contribuíram para a efetivação de nosso trabalho por se enquadrarem nos termos da hipótese deste e devem, acima de tudo, ser respeitados.

Considerando nossa intenção de fazer um levantamento sobre a concepção de como a lei pode se refletir no processo de construção das identidades dos/das seus/suas filhos/as ou netos/as, o representante da comunidade refletiu e achou que nossa pesquisa poderia contribuir de alguma forma com os/as moradores/as. Trabalhamos sempre baseados no respeito e no compromisso com os/as moradores/as da comunidade, assim como com suas crianças e isso parece ter sido percebido pelo representante que nos deu a permissão para a realização deste trabalho, que pretende também subsidiá-los no sentido de exigir que a lei seja colocada em prática e colaborar para que se reconheça e se valorize a contribuição do/a negro/a na história da sociedade brasileira.

Desse modo, com o objetivo de manter o anonimato dos participantes, utilizamos as denominações já citadas para nos referirmos a eles, quais sejam: a) representante da comunidade; b) mãe de alunos/as 1 (que recebeu o pseudônimo de Lucia²¹) e mãe de alunos/as 2; (que recebeu o pseudônimo de Marcia); c) professora de língua portuguesa/literatura; d) professor de história; e) membro da equipe pedagógica. A seguir, descreveremos os/as participantes com mais detalhes e a sua importância para/em nosso trabalho.

- 1) Representante da comunidade – O representante da Comunidade Negra Rural de Sutil é uma senhora que tem duas filhas e uma neta. Uma de suas filhas já não está mais em idade escolar, a outra não estuda na escola em que realizamos nossa pesquisa e a neta ainda não estuda. Já exerceu a função de presidente da associação de moradores, mas hoje representa os interesses políticos da comunidade. Ela foi a pessoa que procuramos respeitosamente a fim de que permitisse a realização da pesquisa e foi ela quem autorizou nossa presença na comunidade, mesmo que esta não tenha sido constante como pressupúnhamos.

²¹ Os nomes são fictícios a fim de garantir anonimato aos/às participantes.

- 2) Mãe de alunos/as 1 – recebeu o pseudônimo de Lucia. Lucia tem duas filhas em idade escolar e mais um bebê. Não trabalha fora, exercendo funções domésticas em casa. Lucia estudou até a antiga 5ª série.
- 3) Mãe de alunos/as 2 – recebeu o pseudônimo de Marcia. Marcia trabalha como empregada doméstica, ou “secretária do lar” como ela prefere chamar, na cidade de Ponta Grossa, tem seis filhos/as, duas em idade escolar. Marcia é analfabeta.
- 4) Professora de Língua Portuguesa – A professora de língua portuguesa é formada em Letras Português/Inglês pela Universidade Estadual de Ponta Grossa.
- 5) Professor de História – O professor de história é formado em Licenciatura em História pela Universidade Estadual de Ponta Grossa.
- 6) Membro da equipe pedagógica – O membro da equipe pedagógica é uma pedagoga, formada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Ponta Grossa. Não tem a função de ministrar nenhuma disciplina, mas deve acompanhar como isto se dá. Contribuiu no que diz respeito à compreensão da relação escola/aluno/a negro/a e em sua atividade tem o dever de acompanhar a elaboração dos Planos de Trabalhos Docentes (PTD), nos quais constam os conteúdos a serem ministrados pelos docentes durante o período letivo.

3.7 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA: O PERFIL DA ESCOLA X

A escola em que realizamos nossa pesquisa, denominada escola X, situa-se nas imediações da Comunidade Negra Rural de Sutil e, por essa razão, recebe muitos moradores dessa comunidade.

Obteve permissão para funcionamento em 2002 e, a partir daí, iniciou o atendimento às crianças do Ensino Fundamental. No ano de 2012, iniciou o atendimento ao Ensino Médio. Atualmente, a escola conta com 11 turmas de Ensino Fundamental, que compreende as séries finais, portanto, do 6º ao 9º ano, com 333 estudantes matriculados/as. No Ensino Médio, 1º, 2º e 3º anos, são 6 turmas que têm 109 alunos/as com matrículas efetivadas. Para o atendimento especializado na sala de recursos multifuncionais, a escola conta com a oferta de 1 turma, que atualmente tem 13 alunos/as matriculados/as.

A escola X atua nos turnos matutino, vespertino e noturno, conforme tabela descrita abaixo:

CURSO	TURNO	SERIE*	TURMAS	MATRÍCULAS
ENSINO FUND 6º ao 9º ANO-SÉRIE	Manhã	8	2	50
		9	3	90
	Tarde	6	3	106
		7	3	87
ENSINO MÉDIO	Noite	1	1	42
		2	2	50
		3	1	17
SALAS MULTIFUNCIONAIS-S FI EM	Manhã	0	1	13
Total			16	455
Atividade Complementar				
PROG AT COMPL CONT PERIODICO	Tarde	0	1	25
Total			1	25

Quadro 2: Turmas e matrículas do ano de 2013 da escola X.

Fonte: SEED/PR em Gestão Escolar.

Nas turmas de 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental²², a carga horária semanal referente às disciplinas que contemplam a grade curricular da Escola são as seguintes:

Disciplinas	Carga horária semanal			
	6º	7º	8º	9º
Arte	2	2	2	2
Ciências	3	3	3	3
Educação Física	2	2	2	2
Geografia	2	3	3	3
História	3	2	3	3
Língua Portuguesa	5	5	5	5
Matemática	5	5	5	5
Ensino Religioso (opcional)	1	1		
Língua Estrangeira Moderna Inglês	2	2	2	2

Quadro 3: Carga horária semanal de aulas do Ensino Fundamental da escola X.

Fonte: elaborado pela autora com base no currículo disponível no site da SEED/PR em Gestão Escolar.

²² Apresentamos apenas a grade curricular do Ensino Fundamental pelo fato de a pesquisa estar focada nessa etapa de ensino.

Além dessa escola, há ainda outra escola na cidade de Ponta Grossa que também recebe alunos/as oriundos não só da Comunidade Negra Rural de Sutil, mas também da Comunidade Negra Rural de Santa Cruz.

CAPÍTULO IV

ANÁLISE, RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1 INFORMAÇÕES PRELIMINARES

Conforme destacado anteriormente, neste capítulo, apresentaremos a análise dos dados levantados, relativos à compreensão (e à prática, quando for o caso) que os participantes da pesquisa têm da lei federal nº 11.645/08.

Iniciamos esta seção retomando as perguntas propostas para a orientação da realização de nossa pesquisa. Essas perguntas nortearam nosso trabalho com os/as participantes e serviram de base para a análise que apresentaremos na sequência.

Este trabalho propunha, portanto, as seguintes questões:

- Que discursos os/as professores/as de língua portuguesa/literatura e de história, bem como o membro da equipe pedagógica da escola manifestam sobre as questões levantadas pela lei nº 11.645/08 e o ensino da cultura afro-brasileira e africana?
- A comunidade compreende o papel da escola como responsável por trabalhar e/ou discutir questões raciais relacionadas à cultura e à história afro-brasileira?
- Como a escola tem resolvido a questão do racismo, quando ele acontece?
- Como as mães dos/as alunos/as percebem o racismo na escola?

Descrevemos na sequência as convenções utilizadas nas transcrições dos trechos das entrevistas em áudio (cf. KONDO, 2013) analisados.

Situação	Convenção
Qualquer pausa	...
Incompreensão de palavras ou segmentos	()
Entonação enfática	Maiúscula
Explicação fornecida pela pesquisadora	((xxx))
Supressão de um trecho	(...)
Truncamento, interrupção discursiva	/

Quadro 4: Convenção utilizada na transcrição.

Fonte: Kondo (2013).

A discussão propriamente dita sobre os dados será dividida em duas partes e apresentada a partir das seguintes categorias de análise:

Parte I

1. Conhecimento dos/das professores/as e/ou equipe pedagógica sobre a relação entre o trabalho com/sobre diversidade racial, documentos oficiais e material didático – Nesta categoria, nos deteremos em apresentar o conhecimento manifesto pelos/as professores/as a respeito dos conteúdos dos documentos oficiais sobre raça e como esses temas são trabalhados em sala de aula. Os dados referentes a essa análise são as respostas dadas às seguintes perguntas do roteiro de entrevista para professores/as e/ou equipe pedagógica (conf. Anexo 3): a) Em que documentos oficiais, o projeto político-pedagógico da instituição se pauta no que diz respeito ao trabalho com raça? b) Quando o material didático se refere à raça, como essas questões são trabalhadas?
2. Importância e preparo para discutir diversidade racial – Nesta categoria, analisamos a importância dada pelos/as professores/as de línguas e/ou de história e/ou equipe pedagógica à discussão da questão da diversidade, assim como o que estes participantes pensam sobre estarem preparados para discutir o tema do/a negro/a em sala de aula. As perguntas do roteiro de entrevistas para professores/as e/ou equipe pedagógica que baseiam essa análise são as seguintes: a) É importante que os professores (de línguas/história) tratem sobre o assunto de raça? b) Os professores passam por algum curso de formação que os capacite para trabalhar com o tema raça? c) Qual a informação a respeito de raça que é repassada nesses cursos? d) Acredita que este conhecimento é suficiente para enfrentar as mais variadas situações vividas dentro de sala de aula? e) Você consegue trabalhar com tranquilidade temas como racismo, preconceito, diversidade racial, já que as salas de aula são diversificadas? f) Acredita/reconhece a importância da abordagem do tema relacionado à raça e/ou ao racismo para o processo identitário do/a seu/sua aluno/a?
3. A vivência do racismo no dia a dia – Nesta categoria, analisamos como se dá a vivência do racismo no dia a dia. Para tal, as questões do roteiro de entrevista relativas foram as seguintes: a) Você percebe se eles sofrem racismo dentro da escola? b) Com relação aos alunos/as que frequentam a escola, como você vê o enfrentamento do

racismo ou do preconceito? c) Quanto à raça dos alunos e alunas que a escola recebe, como você os classificaria? d) Descreva o papel da instituição de ensino para a construção das diversas identidades e a formação das crenças dos seus alunos e alunas para a comunidade; e) Como interagem em sala de aula alunos e alunas negros e negras com alunos/as de outras raças?

4. O papel da escola em relação à diversidade racial – Nesta etapa, pensamos sobre como a escola se comporta com relação à diversidade racial. Desse modo, as perguntas que norteiam essa análise são as seguintes: a) Você acredita que o trabalho desenvolvido na escola valoriza a cultura e a história negra? b) Qual a importância da escola para a comunidade?

Parte II

Enquanto na primeira parte de nossa análise destacaremos os dados relativos à opinião dos/as professores/as com relação aos aspectos anteriormente descritos, na segunda, destacaremos os dados referentes aos aspectos relativos à percepção das mães e representante da comunidade sobre:

1. Ser negro/a em uma sociedade branca – Para essa discussão, utilizamos as respostas dadas às seguintes perguntas: a) Qual a sua profissão? b) A senhora ou o senhor estudou até que série? c) o senhor ou a senhora deseja que seu filho ou filha curse universidade? d) Como o senhor ou a senhora vê o racismo? e) Acredita que já sofreu algum tipo de racismo?
2. A criança negra na escola – Nesta categoria, as perguntas que embasam nossa análise são: a) O/A seu/sua filho/filha sofreu algum tipo de racismo na escola? b) O/A senhor/senhora acredita que a escola pode contribuir no processo de construção de identidade de seu/sua filho/filha enquanto instituição que tem responsabilidade de trabalhar questões raciais? c) O/A senhor ou a senhora sente que a sociedade forma algum tipo de preconceito ao saber que o senhor ou a senhora pertence a uma comunidade negra rural? d) As tradições da sua comunidade estão sendo tratadas e/ou relacionadas na escola?

4.2 ANÁLISE DA PARTE I

4.2.1 Categoria “conhecimento dos/as professores e/ou equipe pedagógica sobre a relação entre o trabalho com/sobre diversidade racial, documentos oficiais e material didático”

Quando o assunto é raça, o professor de história afirma que a política da escola se pauta nas Diretrizes Curriculares Estaduais e nos Parâmetros Curriculares Nacionais, os quais *são exigidos*²³.

Já a professora de língua portuguesa/literatura declara que as políticas da escola estão baseadas *nos documentos oficiais, [...] as diretrizes curriculares do estado do Paraná, [...] os documentos que embasam a educação pública no Paraná e no Brasil, inclusive a LDB*.

Por fim, a equipe pedagógica afirma que o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola se pauta na lei nº 10.639/03 *e outras leis e pareceres que são citados e até um pequeno resumo dentro do PPP mesmo*.

No que diz respeito ao trabalho que deve ser efetivado em sala de aula segundo os termos da lei, percebemos certa descrença de ambos os/as professores/as conforme poderemos analisar na sequência. O professor de história, por exemplo, afirma que *em geral os professores [...] trabalham só o que é obrigado a fazer mesmo*. Aparecem declarações de cunho racista quando o professor revela que *as pessoas esquecem que dá para trabalhar também as semelhanças*. Ora, num país em que há tanta diversidade racial, como o Brasil, como é possível “esquecermos” as diferenças se a todo o momento elas estão presentes e fazendo vítimas como no caso do racismo? É nesse sentido que Munanga (2005) afirma que a história do/a negro/a não interessa somente aos/às negros/as e, sim, a todas as raças, principalmente a branca que recebe uma educação repleta de preconceitos e tem as “suas estruturas psíquicas afetadas” (MUNANGA, 2005, p. 16). Podemos perceber essa postura na fala do docente no seguinte trecho da entrevista:

- 1) **Professor de história:** Olha, depende, em geral os professores eles trabalham só o que é obrigado a fazer mesmo, é triste falar isso mais se quer a verdade infelizmente é essa, você está em sala de aula, você está vendo isso, certo? Agora a grande questão de etnia, de raça, você pergunta no caso como eu trabalho? Existe as diferenças de classe, tem que trabalhar as diferenças, ***às vezes as pessoas esquecem que dá pra trabalhar também as semelhanças...*** Você, acho que vai parar pra concordar se pensar, que ***quanto mais se toca nas diferenças, mais as***

²³ Ressaltamos que, na análise, os trechos em itálico indicam as falas dos participantes da pesquisa.

peças se veem como estranhas, se hostilizam, desconfiam uma da outra, quanto mais você faz elas perceberem quanto elas têm coisa em comum, mais elas criam simpatia, elas criam laço umas pelas outras, acho que entendeu onde que eu quero chegar? (entrevista realizada em 27 de junho de 2013, grifos nossos).

Segundo essas afirmações, o professor manifesta que *não crê na relevância de tratar a questão das diferenças em sala de aula*. Mas esse posicionamento é complexo, pois o docente deveria, ao menos, considerar que é importante estar preparado para enfrentar situações diversas em sala de aula e o racismo é uma delas. Conforme Munanga (2004), as identidades culturais são formadas a partir da consciência de que existem culturas de resistência e que o seu estudo faz parte do processo de construção de uma educação cidadã.

Segundo o professor, há docentes que “trabalham” a lei, porque são obrigados. E, ainda na sua opinião, a proposta da lei é complicada, porque ela tem o objetivo de *discutir as diferenças e não as semelhanças*. Desse modo, para o docente, a lei agudiza as diferenças e faz com que os conflitos se intensifiquem, o que vai na contramão da afirmação de Hall (2003, apud RAIM, 2011, p. 41), que considera que “o que caracteriza os seres e as sociedades humanas não é a similaridade e sim a diferença”.

No caso ainda das declarações destacadas do professor de história, sua fala parece muito equivocada, diante dos estudos aqui apresentados e de outros estudos sobre o/a negro/a perante a visão da sociedade em geral, pois ele afirma que *não é necessário falar sobre diversidade racial*, pois basta *silenciar a respeito das diferenças e todos se respeitarão*. Não precisa ser especialista no assunto para perceber que essa fala está completamente deslocada da realidade, uma vez que as diferenças são sempre perceptíveis, de modo que é impossível “fazer de conta” que elas não existem, principalmente se estamos falando do processo de (re)construção das identidades dos/as alunos/as, negros/as e brancos/as, que, a todo o momento, atentam para a diversidade circundante. Em relação à formação de professores/as, parece que a desse docente deixou a desejar no que diz respeito às relações raciais.

Para confirmar o equívoco da fala do professor, bastaria entrar em uma das salas de aula da escola e perguntar quem ali se identifica como negro/a. Possivelmente seriam poucos ou até nenhuma criança que se identificaria como tal, o que é bastante recorrente em razão da própria história do/a negro/a brasileiro/a e/ou africano/a, exposta muito brevemente no início desta dissertação. Porém, a diversidade é percebida facilmente. Observando uma sala de aula, percebemos claramente os alunos/as que têm origens

negras e brancas. Essa questão pode ser percebida indiretamente também, por meio do apontamento dos colegas, por exemplo. Quando se tem uma convivência com os estudantes, presenciam-se situações nas quais as falas revelam o entendimento que alguns fazem a respeito do pertencimento racial do outro. Nesse sentido, trazemos um trecho de G. Moura (2008) que realizou um trabalho no qual a pesquisadora questionou crianças baianas, alunos de uma escola municipal, todos, segundo ela, negros:

Vivi uma experiência significativa numa sala de aula de uma escola municipal de Itabuna, no estado da Bahia: *embora ali todos os alunos fossem negros*, à pergunta sobre quem era negro naquela sala, *ninguém se identificou como tal*, evidenciando-se o afastamento existente entre o que cada um é aos olhos dos outros e as representações que cada um tem sobre si mesmo. *Isto mostra também como esta forma de identificação – ser negro – não é afirmada positivamente* (MOURA, G., 2008, p. 73, grifos nossos).

A declaração de G. Moura (2008) faz referência ao racismo resultante das representações acerca de ser negro/a. Se ninguém se identifica como tal, mesmo que, naquele caso, a pesquisadora constataste o fato, deve-se considerar que isso ocorre em relação à questão das representações, especialmente em contextos que envolvem o/a negro/a que já são bastante complexos e são continuamente intensificados na sociedade.

Também a professora de língua portuguesa/literatura parece equivocada e/ou despreparada para trabalhar em conformidade com a lei. Em suas palavras, ela declara que esse trabalho ocorre *de diversas maneiras, dentro dos textos*. Diz que faz *a socialização das raças, mostrando que não há diferença, [...] que o Brasil é composto de diversas etnias*. Já aí se percebe a contradição na declaração da professora: como pode não haver diferença se o país é *composto de diversas etnias*? As diferenças ocorrem justamente em razão da presença da diversidade racial existente no Brasil. Essa contradição fica mais clara na transcrição integral da resposta dada que segue:

2) Professora de português/literatura: Olha, são trabalhados de diversas maneiras, é... dentro dos textos, sempre procurando fazer a... a inserção né, não inserção, deixa eu procurar uma palavra melhor... seria socialização né, da das etnias e das raças, é **mostrando que não há diferença**, que não tem, que o Brasil é composto né de diversas etnias (entrevista realizada em 27 de junho de 2013, grifos nossos).

A professora declara que, por meio do trabalho exigido pela lei, busca-se a *inserção* ou *socialização* dos negros que ou são excluídos da ou marginalizados pela sociedade branca.

Como já destacado por Gusmão (2000), a cultura tem alcances instáveis, pois sempre está se expandindo. Portanto, ela deve ser entendida na sua pluralidade, que é determinada pela multiplicidade presente na sociedade. No caso do Brasil, por este ser constituído pela presença de uma variedade de raças, não se pode falar que não existem diferenças raciais.

A equipe pedagógica se mostrou sempre muito sucinta nas respostas às perguntas da entrevista. Quando questionada sobre como se dá o trabalho que diz respeito ao tema da lei e/ou sobre a questão do/a negro/a, ela afirma que *é tratado [...] naturalmente e sempre evitando o preconceito e os estereótipos*.

- 3) **Equipe Pedagógica:** é bem trabalhado, e inclusive, é... como nós temos no PPP e temos a equipe multidisciplinar que trabalha com isso também e... que todas as disciplinas deve se trabalhado agora a questão da da... da raça....
- 4) **Equipe Pedagógica:** É eu acho que é importante né... porque... é de uma forma ou de outra os professores... Também vão estar abordando nas suas disciplinas, não só na disciplina de história, é... os conteúdos relativos e que vão estar valorizando também essa cultura né...

Nesse sentido, de acordo com a equipe pedagógica, a lei é importante porque acaba fazendo com que os professores falem sobre o assunto e, desse modo, *possam valorizar essa cultura também*.

A partir das falas apresentadas até agora, percebemos que o tema do/a negro/a e/ou da lei vem sendo negado, já que os professores, participantes da pesquisa, demonstraram, resumidamente, que *o racismo se torna pior, quanto mais se fala nele*, conforme os dados levantados e agora analisados. O membro da equipe pedagógica, neste caso, demonstra certo entendimento com relação à necessidade da aplicação da lei na escola.

4.2.2 Categoria “importância e preparo para discutir diversidade”

A propósito da prática docente e da relevância dada à diversidade racial em âmbito escolar, segundo o professor de história, a orientação dos documentos oficiais, a partir da lei nº 11.645/08, é *que tudo tenha de se encaixar*. Na fala que segue, entendemos que, na visão dele, a lei foi uma imposição, que está exigindo que se fale *apenas nesse assunto*, de modo que o/a professor/a corre o risco de *focar demais nisso e esquecer outras coisas*. Acredita que não há dificuldades em trabalhar com diversidade racial, até porque, na aula de história, *se tem mais facilidade para expor o tema*. Porém,

em outras disciplinas, como língua portuguesa, por exemplo, *o professor deve fazer isso, com cuidado, para ver se não se está se esquecendo de discutir outros conteúdos, como regras gramaticais, as regras de acentuação*. Verificamos essa afirmação na íntegra na sequência:

- 5) **Professor de história:** Depende... Se existe a brecha, porque agora, você falou dos parâmetros, as diretrizes, **eles querem que tudo se encaixe**, seja na matemática, seja no inglês, seja em tudo, a questão é, **até que ponto você não está focando demais nisso e esquecendo outras coisas**, você esquecendo, é evidente que a história tem muita coisa pra você falar sobre o assunto, a geografia com certeza, já o português é um pouco mais complicado, você pode fazer textos sobre o tema, você pode fazer dissertações, redações, o nome que você quiser, racismo, preconceito, igualdade, integração, **claro você pode fazer isso, mas tem que tomar pleno cuidado, ver se você não está esquecendo às vezes de dar um tempo para as regras gramaticais, as regras de acentuação...** as concordâncias, entende o que eu tô dizendo? Inglês, tudo bem você quer pegar fazer uma menção sobre um rap, alguma contribuição da cultura negra na língua inglesa, tudo bem, desde que... será que você não vai ocupar tempo demais esquecendo talvez, sei lá o verbo to be por exemplo? Esquecendo entende onde que eu quero chegar? Entende? Então esta que é a questão... eu acho bastante interessante você abordar os temas que é necessário você abordar, hoje em dia, certo? Questão da maior integração, maior solidariedade, se é que você entende? Digamos você desfazer os sentidos comuns, que leva a questão de preconceito né, os sentidos comuns, só que por um lado, tem que tomar cuidado com o seguinte, por um lado, tudo bem, é complicado você deixar de lado, mais é mais complicado você () a ponto que você deixe outras prioridades de lado... (entrevista realizada em 26 de junho de 2013, grifos nossos).
- 6) Professor: Ah sim, você me responde, por exemplo, **o que que eu posso pegar pra trabalhar bem o domínio da matemática**, eu falando questões aqui étnicas. Você me responde, eu vou fazer outra pergunta, eu vou trabalhar, por exemplo, é... **corpo humano, porque se for trabalhar questões de () que são evoluções né, claro, você pode falar da questão de cores por exemplo, de raça né, a melanina**, a proteção contra o câncer né, pessoas negras dificilmente terão câncer, você deve saber disso ao contrário dos brancos, foi uma evolução que a natureza permitiu né, agora, a questão por exemplo você trabalhar a questão de raça ou etnia, que são duas coisas bem diferentes você sabe né, desculpa se eu fugir um pouco do assunto, você pode me corrigir...

Podemos perceber, a partir desta exposição feita pelo professor de história, que, mesmo que seja trabalhado o tema do/a negro/a em sala de aula, não se deve *se esquecer de trabalhar os conteúdos do currículo*, os quais, subentende-se, são o mais importante na escola. Na sua visão, o que está previsto no texto da lei não faz parte do currículo, quando na verdade, a lei trata justamente disso: de que os temas relativos à história e à cultura do negro devem fazer parte do currículo escolar. Compreendemos, a partir dessas falas, que os/as docentes acreditam que o tema só pode ser abordado se *tiver relação com o conteúdo trabalhado* (na perspectiva deles), não compreendendo,

portanto, que, mesmo que não esteja contemplando nenhum conteúdo especificamente, o tratamento da contribuição do negro africano ou brasileiro para a construção do país deve ser igualmente contemplada em sala de aula, sempre.

Quando questionado sobre cursos de formação que discutam a questão racial oferecidos ao/às professores/as, a pedagoga logo informou que geralmente é o professor de história da escola, no caso, o partícipe da nossa pesquisa, quem coordena essas ações.

Sobre a importância do trabalho com diversidade racial, o professor de história, o mesmo que profere os cursos de formação continuada na escola X na semana pedagógica, declarou que *é complicado* a sociedade ter consciência da relevância do assunto. Quando questionado sobre as informações repassadas nesses cursos, ele diz que *são os discursos que alguém escreveu e no final quase todo mundo concorda também porque se você não concordar você é uma pessoa ignorante, certo? Você é rotulado por ignorante*. Se o professor faz esse tipo de argumentação, de que quem não concorda com os textos nos quais o tratamento dado ao/à negro/a é diferenciado do senso comum é considerado *ignorante*, mais uma vez, são afirmações preocupantes em se tratando de um profissional da educação que está à frente de inúmeros/as alunos/as, que é um formador de opiniões, não só destes, mas também dos/as professores/as, pois é ele que coordena os cursos de formação. Por outro lado, esta fala mostra o quanto a questão do racismo é complexa: por que seriam pessoas ignorantes? Por que não se deve repetir o tratamento do senso comum dado aos negros? Vê-se que o professor até consegue formular perguntas importantes, mas é bastante difícil, para ele, buscar e, talvez, compreender as respostas.

No que diz respeito à visão que têm os/as participantes entrevistados/as sobre a implementação da lei federal nº 11.645/08, os documentos oficiais e material didático, encontramos diferentes aspectos a serem considerados e olhares distintos por parte dos/as participantes.

O professor de história demonstra indiferença quanto à aplicação da lei, apresentando certo desinteresse ou mesmo falta de convicção de que os propósitos da lei serão atendidos, como se observa na fala que segue:

- 7) **Professor de história:** (silêncio) olha depende, PRIMEIRO, ler [a lei] é uma coisa, cumprir é outra, SEGUNDO, alcançar o objetivo é outra mais diferente, eu peguei aqui, eu estou três anos, três anos já, eu fiz um resgate aqui histórico do Sutil, eu fiz, porque... / não, puxa, todo mundo fala de Sutil, Sutil, nunca se trabalha nada, **eu me encorajei** e conversei com o pessoal e o pessoal ficou contente também, por um detalhe bem simples, é... todo mundo vai lá, e coleta material e tchau nunca mais, eu

falei, não, eu quero fazer uma coisa pra vocês terem uma lembrança, uma memória e tudo mais, já são quase 10 anos aqui né, o pessoal sentiu confiança, não... é bom isso sabe? Daí eu... vários lugares eu levei o material, olhe, eu tenho o material, quero agora, preciso fazer virar realidade, publicação... daí **eu citei justamente aqui a lei, né a obrigatoriedade da cultura AFRO... a história da cultura AFRO**, se eu soubesse que você ia me entrevistar eu tinha trazido aqui o processo que me devolveram esses dias para você ler com as tuas próprias palavras, igual você leu esses livros aqui, você lesse, eu digo, tudo bem, você está gravando e tudo mais então acredito que você vai conferir o que eu tô dizendo, deu pra perceber que é muito mais gostoso você confirmar, NOSSA É REALMENTE O QUE O CARA FALOU, você entende o que eu quero dizer, É MAIS INTERESSANTE NÉ? Palavras polidas, mais traduzindo nas entrelinhas o Sutil não é relevante, por isso teu projeto não é relevante, teu trabalho não... não vale pra ser publicado porque ele não é relevante, você cita aqui a lei tal, de obrigatoriedade da cultura, afro, a história, o resgate, não é isso a lei, não é isso? Bom, eu poderia até te mostrar, talvez eu até tenha aqui em pen drive, aqui uns rascunhos desse trabalho que eu fiz, daí você me diz se ele tem ou não relevância, se você quiser eu posso te mostrar até agora, segundo eles não tem relevância... com as diretrizes, não tem relevância com a lei, porque ele trata da... é de uma comunidade local, específica eles falaram, e por isso o trabalho não é relevante... (entrevista realizada em 27 de junho de 2013).

O professor ratifica a descrença que tem em relação ao trabalho com a lei, pois acredita que *entendê-la é um processo diferente (ou separado) do seu cumprimento*, assim como alcançar o seu objetivo é difícil também. Nesse caso, ele fala, de maneira geral, que os/as professores/as, ao efetivarem o que reza a lei, têm um grande caminho a percorrer, *ler é uma coisa, cumprir é outra, alcançar o objetivo é outra bem diferente*. O que se conclui a partir da fala do professor é que ele demonstra encarar essa lei como encararia qualquer outra, praticamente considerando-a uma inutilidade completa. Inclusive o seu silêncio no início da fala denota essa sua atitude. Ao mesmo tempo, porém, verificamos que a evidência da lei faz com que ele *se sinta incentivado* a desenvolver um trabalho com a mesma comunidade à qual este trabalho está vinculado.

Para o docente, o fato de, na sua opinião, *desenvolver trabalho com a comunidade* já o torna quites com o que exige a lei, uma vez que faz até mais do que ela exige, pois o trabalho que realizou *contribuiu com a sociedade*.

No trecho em que diz que *se encorajou* a trabalhar com a comunidade em razão da lei (*eu me encorajei e conversei com o pessoal*), devemos considerar que a própria palavra *encorajar* possui várias acepções. O professor estava com medo de contatar a comunidade? Se estava, isso se deve a quê? Estava preocupado com a recepção que a comunidade teria para com um branco, que desejava adentrar o seu mundo? Ou ele estaria se referindo ao grande esforço que a atividade exigiu, ao fazê-lo ter de estudar, ler e lidar com questões relativas à comunidade negra?

Nesse sentido, relembramos A. Santos (2007) que compõe nosso referencial teórico. A autora afirma que os/as profissionais da educação devem estar comprometidos/as com uma pedagogia capaz de compreender a diversidade, bem como contribuir para que os/as estudantes construam suas identidades de modo positivo. A falta de tato ao tratar da questão do/da negro/a é notória e inquietante, pois o/a professor/a, em sua posição hierárquica dentro da sala de aula, tem o poder da linguagem, o poder da fala, por isso deve ter muito cuidado em relação àquilo que fala e à manifestação de seus juízos. Nessas ocasiões, percebemos o racismo à brasileira a que Munanga (2010) se refere, que, para Sant'ana (2008), ainda é muito forte. Nesse sentido, o professor destaca que os cursos oferecidos para a escola na formação continuada não são relevantes porque só se discute o que é determinado e não o que é importante:

- 8) **Professor de história:** Olha eu sei que é complicado... o que eu vou falar, sabe, é que é o seguinte, **os professores trabalham o que? o que é determinado**, vocês tem que trabalhar isso, vocês trabalham, é difícil no caso, dizer não eu vou trabalhar isso porque eu acho que isso é importante, isso vai somar na vida do aluno, isto vai contribuir na vida do aluno, isso vai pegar aqui, fazer um diferencial na maneira dele pensar, dele agir, vai fazer ele crescer como pessoa, vai aumentar a autoestima dele, vai fortalecer o amor próprio dele, ah! tão mandando fazer, você talvez tenha reparado isso...

O professor de história continua manifestando sua descrença a respeito da contribuição da lei para a escola à medida que demonstra que considera que a lei é complicada porque *foca somente nos aspectos negativos da história dos/as negros/as*, que os tornam vítimas, coitados e fragilizam sua autoestima. Se não tivesse que se falar nisso, esses problemas não existiriam, como na fala que segue:

- 9) **Professor de História:** Discurso politicamente correto, o que dizem que é politicamente correto, e se você discorda, você é ignorante, se você discorda, certo? Porque eu entendo como uma questão muito simples a questão, certo? Primeiro porque que eu digo que eu não vejo nada de errado em falar a questão de raça, pode não parecer muito evidente, apesar que se a pessoa for observadora, o () não acontece... eu tenho traços aqui de pelo menos duas raças, branca e negra, o meu cabelo não () tanto grande, mas você pode reparar, se você fosse pegar quando eu estou com o cabelo maior, ele levanta, é uma característica do cabelo pichaco que chamam né? Certo? Tenho olhos azuis, no caso característica da raça branca, pessoas negras podem ter olhos verdes, mais não azuis como o meu, certo? Possuo lábios um pouco grossos, já é uma herança da cultura negra certo? Apesar que dificilmente alguém vai reparar nisso, vai reparar, tanto que se eu me declarar como mestiço ou pardo num censo vão dizer que eu tô louco, não, vão dizer que no mínimo eu estou louco, no mínimo vão dizer, certo? O que que

acontece? Eu acho que eu sou o maior exemplo que, **dizer que pessoas são de raças diferentes, não há nada de mais, eu nasci acredito um ser humano normal**, certo? **Você também sabe que tem... a raça negra é mais evidente**, mais também tem a raça branca, você tem né, entende o que eu quero dizer, então pra que esse tabu falar de raças, **se eu disser que existem raças diferentes vai acontecer de nascer pessoas diferentes se eu disser que existem raças diferentes?** Não eu acho que **seres humanos normais** como qualquer outro ser humano né? Certo? Mas a questão é que então existe o tabu sobre a questão de raças, existe um tabu, **você falar sobre isso, só etnia, etnia**, apesar que etnia diz-se aspectos culturais... não físicos, certo, não físicos, () tem as aqui **sobre a questão de necessidade de reparação social, reparação histórica, só que eu acho um pouco perigoso da seguinte maneira**, você pode... tem total liberdade pra dizer se eu estiver errado, entende? Sempre dou essa liberdade pros alunos, há necessidade de focar as injustiças? Claro, é importante falar que houve coisas erradas? Evidente... **eu acho perigoso você focar só num aspecto pelo que, se você disser que uma pessoa foi só vítima, ela foi coitada, isso vai colaborar pra autoestima dela? Ela vai se sentir uma pessoa lutadora, ou uma pessoa injustiçada, que precisa que os outros ajudem ela, entende no que eu quero chegar?**

Percebe-se o quanto a questão é conflituosa, pois, ao mesmo tempo em que o professor afirma que acha importante falar sobre a reparação histórica e social a que o negro tem direito, também afirma que não vê a necessidade de discutir sobre o assunto da forma como se propõe, pois somos todos *iguais, seres humanos normais*.

10) Professor de história: Isso é um pouco discutido, existe vários artigos com relação a isso, mais eu não vejo nada errado você dizer **raças humanas** por um detalhe bem simples, nada impede a **integração dos seres humanos**, nada impede os seres humanos, interagirem, independente a cor de pele, estatura... certo, nada impede isso, entende? Você sabe que a questão aqui... o tabu de você falar de raça, usar o termo etnia isso aqui surgiu mais dos reflexos, por causa da questão segunda guerra mundial, que você sabe muito bem que a gente, vive falando ainda vive vendo por aí, você sabe né, mais voltando aqui ao ponto em questão, **no caso história, ou português** que você me perguntou disso né, **você pode promover uma série de debates sobre redação, dissertação, sobre a questão da igualdade, integração, fraternidade, é um campo cheio, evidente** isso, agora, você vai trabalhar por exemplo, seria um foco, **vai trabalhar as regras de acentuação, aí já é complicado**, entende?

O que o docente destaca nessa fala é que ele acredita que há diferentes *raças humanas*, mas não há nada que impeça a interação entre elas e é preferível que se fale em interação, integração, igualdade (quando isso “couber”, não for forçado ou não impeça que se fale sobre algo mais importante) do que falar em diferença. Falar em diferença faz com que elas aumentem.

Como já vimos, ele destaca que o trabalho com o tema da lei se torna complexo em língua portuguesa, por exemplo, à medida que se corre o risco de se esquecer de

trabalhar os conteúdos relativos à disciplina propriamente dito (como gramática, ortografia, entre outros). O que parece que o docente deixa transparecer a todo o momento é que deseja nos ensinar como discutir sobre o racismo.

A professora de português/literatura afirma a importância de os/as professores/as tratarem sobre o assunto de raça *em todas as disciplinas*, como ela descreve no trecho a seguir:

11) Professora de português/literatura: É... mesmo assim, nós temos a formação da língua portuguesa, que recebeu influências de diversas outras línguas né, (ham...) pegar lá na história né, nossa...quanta coisa se pode trabalhar na história sobre as etnias, a geografia a mesma coisa, matemática ou inglês, né, as gírias, a cultura, tudo se pode trabalhar, sem contar que eu acho, que pelo menos eu acredito que seja **obrigação de todo o professor discutir assuntos polêmicos** com os alunos né, sempre estar, atualizado, e falar da sua disciplina também né, e **eu acho que a questão da etnia também pode ser trabalhada por TODOS.**

12) Professora de português/literatura: Olha, existem as capacitações oferecidas pelo estado né, é... **semana pedagógica** todo início de semestre, mais não é sempre muito específico assim, sabe? Pode-se abordar o tema, mais não que... pelo menos eu nunca participei de um que fosse... exclusivamente trabalhar com as etnias/raças...

Sobre os cursos de formação, a professora de língua portuguesa/literatura destaca que *existem as capacitações oferecidas pelo estado [na] semana pedagógica todo início de semestre, mas não é sempre muito específico*. Os temas dos cursos ofertados podem ser variados, por isso nem sempre contemplam o contexto das relações raciais. Enfatiza que *até pode-se abordar o tema*, mas ela nunca participou de algum curso que destacasse o tema tratado na lei. Entendemos, desse modo, que a oportunidade da formação existe, mas nem sempre é aproveitada por quem elabora a proposta da formação (pelo menos no que diz respeito à temática da lei 11.645/08). Diante das declarações da professora, há ocasiões em que o tema pode ser abordado e, em outras, não. Ao ser questionada sobre se acredita que esses cursos podem ser úteis no que diz respeito a auxiliar o/a professor/a a tratar sobre a contribuição do/a negro/a e/ou o racismo em sala de aula, ela entende que o que é repassado nesses cursos *nunca é suficiente [...] porque sempre [pode haver] uma situação inesperada, mas certamente um curso, uma formação, vai ajudar, vai auxiliar bastante no manejo dessas situações*. A professora compreende que, mesmo que não seja suficiente a abordagem dada ao tema do negro nos cursos de formação continuada, estes podem ajudar nas situações que os docentes podem vir a enfrentar em sala de aula.

Compreendemos o quão complicado se torna abordar o tema do racismo e/ou raça em sala de aula, pois até agora, ao serem questionados/as, tanto professores/as quanto equipe pedagógica se mostraram inseguros. Essa insegurança pode ser percebida nos conflitos manifestos pelos/as participantes que mostram o quanto a questão é complexa, como quando se referiram à importância dos cursos de formação de professores. Na visão da professora, os cursos até podem ajudar a administrar situações racistas em sala de aula (especialmente se fossem propostos de outra forma), mas também concorda que não haveria número suficiente de cursos que dessem conta de tratar do assunto completamente.

Os conflitos continuam no decorrer da entrevista. A professora afirma que não admite presenciar cenas de racismo. No entanto, mais adiante, no item 4.5, ela não reconhece a diversidade racial existente no Brasil. Por ora, acompanhemos um trecho no qual podemos perceber que ela demonstra, ao menos, que sabe que talvez nunca vá compreender o que é ser vítima de racismo:

13) Professora de português/literatura: Não, não admito. E... eu não sei como lidar de uma maneira olha, vamos pensar, e não sei o que não sei o que sabe? Eu tenho esse... esse problema, e sem contar que às vezes eu fico pensando, eu tento me colocar na pele de uma outra pessoa que... de outra etnia né, que nem aqui, nós temos o...os negros e temos os russos também né, então a gente tem é... tem que tomar cuidado, eu penso muito, no que que eles vão pensar, o que eu falar pra manejar uma situação por exemplo de racismo, **uma brincadeirinha boba, um bullying** alguma coisa né, pra não constranger ainda mais aquela pessoa que já está sendo constrangida né, então isso eu tenho um pouquinho de dificuldade (entrevista realizada em 27 de junho de 2013).

Compreendemos que a professora demonstra ter dificuldades em tratar das relações raciais, pois, como veremos adiante na seção 4.5, ela afirma não reconhecer a relevância de valorizar ‘apenas’ o/a negro/a no ensino, ao mesmo tempo em que revela não admitir episódios de racismo e tentar fazer o exercício de se colocar *na pele de uma outra pessoa de outra etnia* a fim de compreender como a pessoa que está sofrendo com o racismo se sente, com o intuito de evitar que ele seja mais *constrangido ainda*. Apesar do exercício, a docente afirma que sente dificuldade perante uma situação como a descrita, ao insinuar que situações de racismo podem se tratar apenas de *brincadeirinha boba, um bullying*.

Muitas vezes, o racismo na escola é tratado como *bullying*, mas há de se estabelecer a diferença. Segundo Lopes Neto (2005, p. 165), a ação do bullying envolve “todas as atitudes agressivas, intencionais e repetidas, que ocorrem sem motivação

evidente, adotadas por um ou mais estudante contra outro(s), causando dor e angústia, sendo executadas dentro de uma relação desigual de poder”.

O racismo anti negro, por sua vez, como já afirmamos, é resultado das relações sociais estabelecidas em razão de os indivíduos serem hostilizados por pertencerem à raça negra.

O membro da equipe pedagógica da escola não argumenta muito a respeito do trabalho em sala de aula relativo ao tema da lei:

14) Eq. Pedagógica: *Sim, é importante, inclusive **devem** né trabalhar?*
(entrevista realizada em 27 de junho de 2013)

A partir da palavra de ordem citada pelo membro da equipe pedagógica, “*devem*”, destacamos que é dever, sim, dos docentes e da escola em geral tratar sobre as questões relativas à lei nº 11.645/08. Há, portanto, um aspecto positivo nessa constatação feita pela pedagoga. Além disso, a lei deve ser compreendida como preponderante para o processo de reconstrução das identidades dos/as alunos/as. Como a equipe pedagógica se restringiu a falar somente isso sobre a proposição da lei, entendemos que há um silenciamento em sua fala, uma vez que, para Orlandi (1995),

Dizer e silenciar andam juntos. Há, pois, uma declinação política de significados que resulta no silenciamento como forma não de calar, mas de fazer dizer “uma” coisa, para não deixar de dizer “outras”. Ou seja, o silêncio recorta o dizer. Esta é a sua dimensão política (ORLANDI, 1995, p. 55).

Se a equipe pedagógica preferiu pouquíssimas palavras para afirmar o seu dever, bem como dos/as profissionais sob sua supervisão quanto ao tema inquirido, denotamos um silenciamento quanto ao desenvolvimento de reflexões acerca do debate da diversidade racial na escola e/ou no seu entendimento. Preferiu, desse modo, ser sucinta, “política”, talvez optando por não dizer algo para não dizer o que realmente pensava.

Dessa forma, percebendo as posições dos agentes educacionais, nesse caso do professor, da professora e do membro da equipe pedagógica a respeito da lei em questão, notamos que estes emitem opiniões diversas que, por outro lado, acabam apontando para um posicionamento reticente à lei e/ou entendendo que esta é somente uma necessidade, uma obrigação e, apenas por isso, deve ser contemplada em sala de aula. O grupo manifestou não compreender, em sua complexidade, o seu verdadeiro sentido ou não acreditar nele, que é o de garantir que a discussão sobre a “contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil”,

de fato, ocorra. Ainda segundo os/as professores/as, a imposição da lei pode *ratificar o racismo e/ou o preconceito*, de modo que há probabilidade de que estes tenham dificuldades em discutir a lei em si e seu propósito.

Sendo assim, diante das afirmações que demonstram o desconhecimento tanto da existência da lei nº 11.645/08 quanto de suas finalidades, faz-se imperativa a formação continuada desses/dessas professores/as, uma vez que a universidade não contemplou as demandas relativas às relações raciais.

Cabe, primeiramente, ao/à professor/a e à coordenação pedagógica tomar a frente dessas discussões e, em segundo lugar, ao governo colaborar com a promoção de cursos de formação continuada a fim de contribuir para realmente efetivar esse compromisso com a educação e com a sociedade. Ressaltamos que deve ser uma formação continuada isenta de racismos porque, numa sociedade racista, corre-se o risco de ratificar conceitos racistas quando se trata de discutir relações dessa natureza. Lembramos que essa formação deve ter múltiplos formatos, pois a formação continuada, segundo a equipe pedagógica, tem sempre o mesmo formato: *sempre tem, nas semanas pedagógicas sempre tem, vêm textos para serem trabalhados e até sugestões de vídeos, filmes para serem trabalhados em sala de aula também*. Mesmo assim, salientamos que o membro da equipe pedagógica ressalta a relevância dos cursos, porque apresentam sugestões de materiais que podem ser utilizados ao longo do ano, com os alunos.

Retomamos aqui Munanga (2011), o qual afirma que há dificuldades práticas em razão da imposição da lei, as quais, destaca ainda, não foram completamente ponderadas. Segundo ele, a efetivação da lei está sujeita a essas avaliações, pois os/as professores/as se perdem quanto a definir que África ensinar aos/às alunos/as, qual a história do/a negro/a brasileiro/a ensinar, quem deve ensinar e com quais materiais didáticos ensinar (MUNANGA, 2011, p. 63). Essas dificuldades devem sempre ser repensadas, pois estamos falando de reconstrução de identidades, tema que demanda cuidados extremos porque o/a professor/a influencia a (re)construção das opiniões do/a aluno/a. Nesse sentido, corre-se inclusive o risco de não falar nada, temendo não poder falar adequadamente sobre o tema, pois muitos têm dúvidas sobre o que, como, quando e quanto se deve falar sobre o que prevê a lei nº 11.645/08.

4.2.3 Categoria “a vivência do racismo no dia a dia”

Para a professora de língua portuguesa/literatura, a escola é composta por diversas raças: *aqui é bem difícil de classificar né, mais eu acho que a maioria aqui é pardo ou negro*. A equipe pedagógica descreve que há *alunos negros e brancos, descendentes de russos*. Já o professor de história não deixa claro o seu ponto de vista com relação à raça dos/as seus/suas alunos/as.

Sobre o fato de os/as alunos/as enfrentarem/conviverem com o racismo dentro da instituição escolar, o membro da equipe pedagógica afirma que não há enfrentamento do racismo, pois isso *não acontece mais* na escola, conforme a fala transcrita a seguir:

15) **Eq. Pedagógica:** É... Às vezes os professores até é... Comentam que existem certas questões que eles não sabem como responder né... Como certas brincadeiras que eles falam né, **algumas palavras que chamam algum ou outro de, de, macaco**, de... Né, essas coisas, às vezes eles ficam meio assim né, mais é **tudo ali na hora que eles falam e não é assim com questão de ofender e...** **Nem por cor, é porque eles querem atingir mesmo né**, mas... Como eu falei, já não está tendo assim tanto mais essa questão, eles se veem como iguais mesmo né... (entrevista realizada em 27 de junho de 2013).

16) **Eq. Pedagógica:** Não, não tem, a gente sabe que **antes acontecia bastante isso né, mas agora não acontece mais**, na sala de aula, eu pelo menos, **eu acho que não né, pelo menos os professores não têm comentado mais nada** (entrevista realizada em 27 de junho de 2013, grifos nossos).

17) **Eq. Pedagógica:** Também eu acho que é importante. É a gente () que acontecia né aqueles casos de eles **ficarem falando é... chamando, ofendendo, então a gente falava sempre das leis...** que eles poderiam ser presos, então lembrava também que os pais, a responsabilidade dos pais de estar é... orientando em casa pra eles não estarem fazendo isso é... ofendendo uma pessoa eles podem até, né ser presos né, então é isso que a gente, acho que diante da sociedade seria isso né...

No discurso destacado, a equipe pedagógica declara que *não há mais racismo* na instituição em questão. Nesse sentido, manifestamos certa preocupação: como pode não haver racismo numa escola em que convivem diversidades de raças, oriundas de contextos tão diferentes e complexos? Além disso, não pudemos identificar nenhuma prática pedagógica antirracista e também nenhum discurso nesse sentido. Sabemos que, em situações em que há convivência de diversidade racial, conforme exemplificamos em nosso referencial teórico é de se esperar que haja conflitos e que, na escola, as situações não sejam diferentes (LOPES, 2008). A ideia defendida pela equipe pedagógica de que não existe racismo na escola, de acordo com Dias (2010), está marcada pela opinião de que vivemos numa ‘democracia racial’ e isso colabora para o aumento do problema racial em nosso país.

Quando a pedagoga afirma que os/as alunos/as não querem *ofender* e, sim, *atingir* o/a outro/a, entendemos que se trata de coisas muito parecidas, pois, quando se deseja *atingir* o/a outro/a, o passo mais curto é a ofensa e, se a ofensa tem cunho racial, é racismo. Fatos como os constatados por meio das falas dos/as professores/as e da pedagoga nos revelam que a equipe está banalizando o racismo, pois não dá a devida importância aos atos racistas que ocorrem na escola, o que revela que eles/elas são também racistas, uma vez que, para os docentes, a forma pejorativa com que os/as alunos/as se tratam representa *tratamento normal*. Essa postura fica clara quando o membro da equipe pedagógica afirma que não há problemas em falar em racismo (pois talvez não exista racismo): *Como eu falei, já falei, né, acho que, vejo que é sem problemas...* (que os alunos enfrentam o racismo na escola). O que compreendemos a partir de sua fala é que *as crianças se aceitam como são por isso não é necessário que a escola realize uma educação voltada ao enfrentamento do racismo*:

18) Eq. Pedagógica: Ah! Sim, sim, **eles se aceitam**, e como já **já estão acostumados né estudam sempre des de pequenos juntos né...**

De acordo com Gomes (2008), isso se justifica porque os/as professores/as não compreendem a extensão e as consequências do racismo e esse entendimento poderia: “ajudar os(as) educadores(as) a compreenderem a especificidade do racismo brasileiro e auxiliá-los a identificar o que é uma prática racista e quando esta acontece no interior da escola” (GOMES, 2008, p. 144).

Ao entender que o racismo já esteve presente na escola, mas que hoje já não existe mais, a pedagoga deixa escapar, sem perceber, que muito provavelmente o racismo ainda possa existir na instituição, pois não se trata de um conceito que se desfaz de uma hora para outra. Há de se refletir sobre ele e isso, pelo que as entrevistas deixaram transparecer, não está acontecendo. Conforme Lopes (2008), para que reflexões como as sobre o racismo estejam presentes na escola, “é preciso ajudá-los, [os/as professores/as] pondo ao seu alcance pistas pedagógicas que coloquem professor e alunos frente a frente com novos desafios de aprendizagem” (LOPES, 2008).

Sobre a existência ou não de racismo na escola, o professor de história relembra um fato que presenciou. Segundo ele, os/as alunos/as negros/as são os que *mais se tratam por apelidos pejorativos*:

19) Professor de história: Na verdade é engraçado... **Mais eu vi principalmente pessoas negras chamando outras de macaco, IRONICAMENTE...** Eu me lembro até, já foi muitos anos, dois anos até que já saíram essas crianças, senão nem comentaria porque é complicado, sabe? E eles **carinhosamente, um chamava o outro de macaco** e o outro de carneiro, porque eles tinham o cabelo encaracolado, levantado e... Sabe... (entrevista realizada em 27 de junho de 2013).

20) Professor de história: Era um tormento porque você não sabia mais o que fazer pra tentar fazer eles se tocarem, certo? **Sabe era um tormento pra conseguir fazer eles se tocarem disso... Sabe? Perdia tempo fazer entender que não tinha lógica, perdia tempo, tentando falar o que que custava se tratarem por nome, que custava se respeitar,** na verdade, no fundo até foram / acho que eles até gostavam de ficar fazendo esse tratamento, acho que eles até gostavam na verdade, sabe, é complicado mais... (entrevista realizada em 27 de junho de 2013).

Nestas falas, o professor reconhece que havia nesta ocasião uma situação de racismo e que ele não conseguia se fazer entender, por outro lado, ele acredita que são os/as negros/as que, na maioria das vezes, se tratam por apelidos pejorativos e afirma que o tratamento das questões raciais em sala de aula é *perda de tempo*. Ele reconhece sua dificuldade em trabalhar com o tema racismo, declarando que é *complicado* abordar a questão: *Eu me lembro até, já foi muitos anos, dois anos até que já saíram essas crianças, senão nem comentaria porque é complicado, sabe?* A propósito disso, Cavalleiro (2001) nos fala que:

Toda e qualquer reclamação de ocorrência de discriminação e preconceito no espaço escolar deve servir de pretexto para reflexão e ação. As vítimas e os protagonistas dessas situações não são culpadas por tais acontecimentos, vistos que são resultados das relações em nossa sociedade. Quem ofendeu, ironizou ou discriminou o outro indivíduo é levado a entender a sua atitude como negativa. É imperativa a interferência dos educadores (CAVALLEIRO, 2001, p. 158).

Esses conflitos são comuns, quando o assunto discutido diz respeito à raça negra, pois, segundo Lopes (2008), a sociedade fecha os olhos para o racismo, preconceito e a discriminação, fazendo de conta que eles não existem. Por outro lado, um olhar mais atento para essas desventuras a que o/a negro está sujeito no cotidiano demonstra que eles estão vivos para quem quiser ver.

Na opinião do professor, *são comuns tratamentos pejorativos entre negros/as: eu vi principalmente pessoas negras chamando outras de macaco*. A ele, parecem *formas carinhosas de tratamento*. Acreditamos que essa opinião seja um absurdo porque, levando em consideração toda a história do/a negro/a brasileiro/a, nunca um tratamento como esse deve ser considerado aceitável. Ele admite que até *tentou ensinar*,

em algumas vezes [que não se pode fazer isso], mas, segundo suas palavras, foi perda de tempo, pois eles continuavam com aquela forma de tratamento.

O/a professor/a é o/a profissional que influencia diretamente o/a cidadão/cidadã que está em formação, segundo P. Silva (2008). Assim, este deve, antes de tudo, combater os “próprios preconceitos, os gestos de discriminação tão fortemente enraizados na personalidade dos brasileiros” (SILVA, P., 2008, p. 155).

Os/as agentes promotores/as da educação são os/as que mais atentos/as devem estar à sua função de formadores/as de cidadãos/cidadãs conscientes de seu papel social.

O racismo é um conceito que tem uma construção social e ideológica, como já vimos na seção 2.3.2. Não é herdado, mas, sim, desenvolvido na socialização com familiares, no trabalho, no convívio religioso e/ou na escola (LOPES, 2008, p. 184). Para a autora, a escola está integrada com a sociedade, que sabe dos racismos, preconceitos e discriminações que comete, e deve reconhecer que é hora de mudar e se comprometer com essa mudança. Portanto, deve começar a agir para que as mudanças ocorram e envolvam todos/as os/as agentes da educação. Para Munanga (2005),

alguns professores, por falta de preparo ou por preconceitos neles introjetados, não sabem lançar mão das situações flagrantes de discriminação no espaço escolar e na sala como momento pedagógico privilegiado para discutir a diversidade e conscientizar seus alunos sobre a importância e a riqueza que ela traz à nossa cultura e à nossa identidade nacional (MUNANGA, 2005, p. 15).

Sobre os/as professores acharem que a forma que entendemos pejorativa é uma *maneira carinhosa de os/as alunos/as se tratarem*, as Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais (BRASIL, 2006) esclarecem que:

Codinomes pejorativos, algumas vezes *escamoteados de carinhosos ou jocosos*, que identificam alunos(as) negros(as), *sinalizam que, também na vida escolar, as crianças negras estão sob o julgo de práticas racistas e discriminatórias* (BRASIL, 2006, p. 22, grifos nossos).

Como os posicionamentos dos/as educadores/as não reconhecem o racismo embutido nas ações descritas, o trabalho sobre relações raciais torna-se ainda mais desafiador. Se os membros da equipe pedagógica não perceberem que o racismo permeia o ambiente escolar, quem o fará? Por trás desse silenciamento, a escola esconde uma superioridade do/a branco/a que, segundo as Orientações e Ações para a Educação

das Relações Étnico-Raciais (BRASIL, 2006, p. 23), “permite que cada um construa, a seu modo, um entendimento muitas vezes estereotipado do outro que lhe é diferente”.

As relações raciais dentro da comunidade escolar, de acordo com a análise que pudemos fazer, amparados nas entrevistas concedidas pelos/as participantes, são estigmatizadas já que os/as docentes revelam descrença em relação à importância de se discutir o tema dentro da instituição, que é um meio social muito importante para a criança. Como destaca Cavalleiro (2003), “a experiência escolar amplia e intensifica a socialização da criança” (CAVALLEIRO, p. 17, 2003). Além disso, se realmente há cursos de formação continuada que oportunizam reflexões sobre o tema das relações raciais, como afirmado pela equipe pedagógica e pelo professor de história, ainda não atingimos o efeito desses cursos, que é o de pensar na possibilidade de vivermos em um país, uma cidade, uma escola, enfim, em uma sociedade na qual a diversidade racial esteja presente, razão pela qual é necessário falar sobre essa heterogeneidade de raças que nos circunda.

Resumidamente, podemos observar a relevância de se pensar as relações raciais em sala de aula, pois a abordagem dada ao tema e/ou a compreensão do/a professor/a e/ou equipe pedagógica sobre ele, como vimos nesta seção, pode influenciar positivamente ou negativamente o/a estudante e, consecutivamente, a sociedade em geral.

4.2.4 Categoria “o papel da escola em relação à diversidade racial”

Na opinião da professora de português/literatura, o conteúdo levantado pela lei não deveria *valorizar* só os/as negros/as, pois *valorizar só a cultura negra, eu acho que é desvalorizar as outras*. Ela parece não compreender a defasagem histórica a que o/a negro/a foi exposto/a, o que torna a sua posição diferente da situação social do/a branco/a. A declaração da professora demonstra o conflito que se passa dentro dela, pois, ao mesmo tempo em que, diante de outras questões, ela demonstra ser contrária ao racismo, dizendo que *se revolta ao ver atitudes racistas*, em outras ocasiões, ela afirma que não vê relevância na lei, pois *o/a negro/a estaria no mesmo patamar histórico do/a branco/a*, sendo que a história relata que isso não condiz com a realidade, como pudemos verificar no nosso referencial teórico que fala sobre a trajetória do negro. Munanga (2010) nos diz que são em momentos como esse, da efetivação da lei, que a

sociedade coloca o negro/a no mesmo degrau do/a branco/a, pois parece mais favorável para ele ver o/a negro/a como igual.

Dessa maneira, ela ratifica anos de racismo a que os/as negros/as foram expostos/as. Ratifica, portanto, uma teoria de homogeneização assim como o professor de história o faz. Isso fica mais evidente na fala que apresentamos a seguir:

21) Professora de português/literatura: Olha eu... Eu acho que num país grande como o Brasil, e com tanta diversidade como o Brasil, eu acho que **valorizar só a cultura negra, eu acho que é desvalorizar as outras**, então eu acho que nós deveríamos **valorizar a cultura BRASILEIRA como um todo**, e todas as suas influências, então, não, não sou muito a favor (risos discretos) **pra ser sincera** (entrevista realizada em 27 de junho de 2013).

Nessa fala, a professora demonstra despreparo para discutir o assunto do/a negro/a, pois, como destaca Munanga (2005), na maior parte das vezes, os/as professores/as não demonstram atitude responsável de ratificar que a diversidade pode contribuir para a formação de uma sociedade mais rica no sentido de conviver com as diferenças e saber respeitá-las. Não seria desvalorização das outras raças e, sim, uma constatação da realidade de que o Brasil é um país rico em diversidades e que isso não pode ser entendido como elemento de superioridade e/ou inferioridade entre os seres humanos. Desse modo, quando ela fala de *cultura brasileira*, demonstra que crê em uma homogeneização cultural/racial, evitando, portanto, falar sobre as diferenças que, como vimos no decorrer do trabalho, estão vivas e claras para quem quiser ver. Ela deixa transparecer, portanto, uma estratégia de negação quanto à diversidade racial existente no país. Quando a professora afirma: “*pra ser sincera*”, fica evidente que ela está tentando não parecer racista, quer dizer, por mais que não seja isso que você (a pesquisadora) queira ouvir, é isto que eu penso que todos deveriam pensar: que todos/as são iguais - desprezando a diversidade racial brasileira, evidenciando o racismo à brasileira (MUNANGA, 2010; 2011). Ou seja, pelo fato de a lei exigir que se trabalhe a cultura negra, isso leva à desvalorização das demais culturas. Por isso, ela (a lei) *deveria [encontrar um meio-termo] valorizando a cultura brasileira como um todo*.

Destacamos que, mesmo a lei estabelecendo que a contribuição do/a negro/a na formação do país deve ser contemplada em âmbito escolar, isso não garante que o/a professor/a aborde e/ou que aborde de maneira positiva o tema da lei. Isso se tornou evidente já que os/a professores/as deixaram claro não “botar fé” na aplicação da lei,

por meio do tratamento específico da história e da cultura do/a negro/a e/ou não saber como fazer valer a lei por não saberem como.

Quando questionada sobre a relevância da abordagem da história do/da negro/a, conforme prevê a lei, para o processo de (re)construção das identidades do/a aluno/a, a professora de português/literatura reconhece que seja relevante em razão dos *problemas* que existem. Quando fala *problemas*, acreditamos que ela se refere ao racismo. A professora dá indícios de que se refere ao racismo: *acho importante discutir e mostrar que todo mundo, não interessa, a raça, [...] tem capacidade de conseguir, tem capacidade de fazer como qualquer outra pessoa, todos têm capacidade*. A professora, admite que o racismo ainda *existe porque a gente convive com isso, no dia a dia*.

A docente assegura que, às vezes, *escuta um comentário* ou outro, mas que, em geral, há uma convivência boa entre todos: *pela grande diversidade que nós temos aqui na escola eu acho que eles convivem bem até*. Esta última palavra confirma que ela esperava que as relações ocorressem de modo mais conflituoso devido à presença de diferentes raças no espaço escolar, mas, para ela, o fato de não ocorrerem tantos conflitos (ou de ela não admitir vê-los) é um acontecimento inesperado. Na ocasião da observação, por essa ter como objetivo apenas o intuito de selecionar aqueles/as alunos/as cujas mães poderiam participar da pesquisa, na qualidade de morador da Comunidade, estivemos presentes somente em algumas aulas, o que não nos dá subsídios para confirmar ou não o que diz a professora. O que podemos afirmar é que, nas relações dentro da sala de aula, pudemos observar que as meninas que participaram da pesquisa, por meio da fala de suas mães, não se relacionavam muito com os/as outros/as alunos/as, eram muito tímidas e só conversavam entre elas, o que pode ser reflexo de situações de defesa perante o racismo enfrentado na escola.

Eventos como esse indicam que, segundo Cavalleiro (2003):

Ignora[-se que] as relações [raciais] estabelecidas no espaço escolar, pode[m] estar comprometendo o desempenho e o desenvolvimento da personalidade de crianças e de adolescentes negros, bem como estar contribuindo para a formação de crianças e de adolescentes brancos com um sentimento de superioridade (CAVALLEIRO, 2003, p. 34-33).

Para a professora de português/literatura, não é necessário abordar o tema da lei ou o racismo porque as crianças convivem bem. E, se há algum conflito, ele não tem relação com questões raciais, segundo ela.

- 22) Olha, às vezes a gente escuta um comentário ou alguma outra coisa, mais eu acho que em termos gerais acho que eles convivem bem, né, **pela grande diversidade que nós temos aqui na escola eu acho que eles convivem bem até, né, o... as questões de violência, de... de... bullying mesmo eu acho que não é por causa das raças diferentes que circulam na escola...**

A docente chega a afirmar que nunca presenciou cenas de racismo na escola:

- 23) Olha, **eu nunca percebi, né, nunca vi situação de RACISMO NÉ**, então... eu acredito... não, só se for situações bem, isoladas, ou bem escondidas assim...

Destaquemos que, talvez por isso (*por nunca ter presenciado*), a professora acredita que uma educação voltada para o enfrentamento do racismo não é necessária, porque situações de racismo são isoladas ou não evidentes e sem importância, consequentemente. São eventos como esses que não podem estar dissociados da educação, do dia a dia na escola, pois, se essas situações acontecem, elas devem ser pensadas juntamente com os/as estudantes para que o racismo ou a presença do negro/a seja repensada de maneira positiva.

O professor de história da escola fala que o fato de reconhecer a cultura negra depende de QUE CULTURA NEGRA está se falando. Notamos isso no seguinte trecho da entrevista:

- 24) **Professor de história:** vou te dar um exemplo para você... eu trabalhando aqui com resgate histórico do Sutil por exemplo, é... fui... podemos pesquisar... alimentos da cultura do pessoal, ou que já foram um dia, porque muita coisa se perdeu, o pessoal comentou comigo por exemplo, era muito comum as pessoas fazer farinha de milho, ótima farinha de milho, diziam, isso é a cultura do Sutil, certo? Se é de origem africana, negra, indígena, branca, não interessa, é a cultura dessas pessoas, ou foi, porque também já caiu em desuso, comentaram se eu não me engano, não sei se é canjica ou arroz doce que o pessoal tinha muito o hábito, fazia bastante, diz que faziam com muita frequência, isso **é a cultura do Sutil**, não interessa se ela é de origem branca, africana. Dança de São Gonçalo, você já ouviu falar porque se comenta muito, bom é uma devoção de origem europeia, não existe mais no Sutil, caiu em desuso também, existe em algumas comunidades quilombolas ainda, comunidades brancas, mais no Sutil / existiu, isso é parte da cultura do Sutil, em Adrianópolis que ainda é feita em algumas comunidades quilombola, é a cultura do lugar, que eu acho que é complicado, eu acho que **a cultura é a cultura que aquele povo está desenvolvendo, que aquele povo executa** (entrevista realizada em 27 de junho de 2013)

O professor reconhece que a cultura tem relação com a tradição de determinado povo. No entanto, admite que *não interessa de onde veio essa cultura*, mas, sim, o que determinado povo aprecia como cultura. Munanga (2012) nos fala que a memória do

povo negro é constituída tanto pelos acontecimentos, quanto pelos personagens e lugares em que vivem, assim como os acontecimentos, os personagens e lugares que herdaram e que pertencem à história do grupo do qual fazem parte (MUNANGA, 2012). Desse modo, diante das palavras de Munanga (2012), essa tradição aproxima a sociedade negra. Para ele, é a memória histórica do negro que faz com que se identifiquem uns com os outros, ao contrário do que o professor acredita, de acordo com suas afirmações.

Segundo o professor de história, não se deve abordar o racismo “diretamente”, pois todos sabem que *isso é errado* e se cansam quando se insiste em “chover no molhado”. Por isso, talvez seja melhor falar de forma mais leve, mais sutil. Talvez assim se consigam resultados melhores:

25) **Professor de história:** A... primeira pergunta, o que é falado, é coisa que é sentida pelos alunos pra começar? Porque é fácil falar **racismo é errado...** você é preconceituoso, **eles sabem de longe que você é preconceituoso...** entende? Acho que essa que é a questão entende? **Eu acho que ultimamente essa questão tá se encaminhando mais pra... quanto mais fica focando uma coisa, fica insistindo mais as pessoas começam se cansar dela...** certo? Como eu disse, eu acho coisas interessantes, por exemplo, de maneira mais sutil, mais leve, você consegue um resultado melhor, certo? É... eu participei de uma oficina, participei... eu dei a oficina, daí eu comentei uma coisa bastante interessante que existe no Sutil, chamada *valas caboclas*, já ouviu falar disso?

A equipe pedagógica admite *que não sabe dizer se a escola valoriza a cultura [negra], pode ser que [ela] seja respeitada, mas valorizada ela não sabe afirmar*. Acredita que seja o professor de história quem tenha mais possibilidades de contemplar a questão do racismo e que os/as outros/as professores/as trabalham, mas somente quando *aparece alguma oportunidade*.

Assim como destacamos no referencial teórico, mesmo passados 125 anos da abolição da escravatura, as desigualdades podem ser muito visíveis e, ao mesmo tempo, insignificantes para quem não quer ver, para quem não sofre racismo. É desta maneira que o racismo à brasileira ganha cada vez mais força. (MUNANGA, 2011).

4.3 ANÁLISE DA PARTE II

4.3.1 Categoria “ser negro/a em uma sociedade branca”

O grau de escolaridade desses/as participantes varia. Dona Lucia²⁴, que é dona de casa, declara que estudou apenas até a antiga quinta série, atual sexto ano. Já dona Marcia, que trabalha de *secretária do lar*, afirma que estudou *muito pouco, nem completou a primeira série*, atual segundo ano.

Quando questionada sobre se deseja que sua filha curse universidade, Dona Marcia assegura que sim, já que *nenhuma* das suas outras filhas estudou, segundo ela. Essa mãe demonstra muito bem na sua fala seu grito por uma sociedade sem racismo, como podemos verificar na fala transcrita a seguir:

26) **D. Marcia:** já, ah...eu acho assim que **racismo não deve existir** né porque tudo é a mesma coisa né, **se cortar o preto e cortar o branco o sangue é o mesmo** né, não é diferente só porque é preto que o sangue vai ser preto né, então eu acho que não devia ter nunca racismo, porque... **PORQUE NÃO É JUSTO NÉ...** (entrevista realizada em 05/10/2013).

A mãe assegura que já sofreu racismo:

27) **D. Marcia:** já, já, bastante (risos) na época que eu era mais nova né, as pessoas **chamou eu de negra, é muito triste a gente se sente, se sente, não se sente bem né, mas é que a gente é assim, como que vai mudar, não tem como mudar, Deus deixou a gente assim, então tem que morrer assim** (risos) (entrevista realizada em 05/10/2013).

28) **D. Marcia:** Não, não pensei, achei que **Deus fez a gente assim, tem que aceitar, né**, já era para ser né, daí a gente assim..

29) **D. Marcia:** às vezes a pessoa diz assim: ah **você é negra, você tem cabelo pichaco, teu cabelo é pichaco**, que não sei o que, a gente pensa um pouco ah **porque que eu sou assim, daí depois, cai na real que é assim, não tem como mudar** né (risos), não adianta...

30) **D. Marcia:** é **passa a se gostar** daí você vai na frente do espelho, você vê, **você é perfeita né, graças a Deus você não tem defeito nenhum, daí você pensa né, eu sou assim e vou viver assim**, e tem gente que acha que você é bonita daquele tipo que você é, não tem porque... (risos)

Lembremos que, quando Dona Marcia afirma que foi chamada de negra e considerou isso ofensivo, provavelmente se trata de um contexto ofensivo. Sabemos que a palavra negra usada para se referir ao negro, muitas vezes, pode ser ofensiva. Devido à história do negro brasileiro é que a mãe parece afirmar que o fato de ela ter nascido negra é uma espécie de maldição, *Deus fez a gente assim, tem que aceitar, né*.

²⁴ Os nomes utilizados nesta seção são meramente fictícios, a fim de garantir o anonimato dos participantes da pesquisa, conforme já dissemos.

- 31) **D. Marcia:** a K. agora não, mas sempre, até **um dia até uns amiguinho** ali da [...] ali, daí ele **falou pra ela assim**, ah você, **a tua mãe é negra, tua mãe é preta, feia**, (risos) disse pra ela, **ela chegou muito revoltada**: ai mãe o fulano lá **falou que você é preta, você é negra, você é feia**, daí eu falei, é... não tem problema (risos) não tem problema ele acha, mas tem outros que não acham, sempre, sempre, os coleguinhas mesmo da escola...
- 32) **D. Marcia:** é... falam, até a K. **chega nervosa que eles chamam ela de negra, a mãe dela**, chamam...

Essa é uma constatação que já apresentamos na introdução deste trabalho, a partir de Munanga (2012), o qual destaca que o fato de pertencer à raça negra já nos torna seres excluídos em nossa sociedade. Ao ser chamada de “negra”, da forma como foi, a exclusão e a inferioridade que a sociedade impõe ao/a negro/a estabelecem-se.

O representante da comunidade destaca que, no local, nunca se fala sobre alguma situação de fato de racismo que alguém possa ter sofrido, pois crê que *se acontece um caso desse que eles sofram esse tipo de preconceito eles nunca vão chegar e falar para a gente, isso tem que acontecer de dentro da minha casa, da minha família*. Essa observação do representante demonstra que os/as moradores/as da comunidade sentem algum tipo de desconforto com a situação do racismo e não compartilham com ninguém alguma situação desta natureza. Isso se torna evidente na constatação a seguir feita pelo representante:

- 33) **Representante:** [...] o pessoal, os vizinhos aqui, eles **não são assim de comentar com a gente não**, então **acho assim que eles acham que isso é um tipo de vergonha** para eles e eles nunca vão comentar comigo né... os meus já é diferente, os meus já chegam e contam: ó mãe aconteceu isso, aconteceu aquilo... (entrevista realizada em 05/10/2013).

Nas falas anteriores, percebemos o quão constrangedor a ação racista pode ser, fazendo com que o discriminado sinta vergonha ou mesmo culpa mesmo sendo vítima de racismo. Isso é muito inquietante, pois de vítima ele/ela passa a ser culpado/a por sofrer racismo.

Mais uma vez, vemos que os objetivos deste trabalho são pertinentes, pois precisamos falar sobre o tema do/a negro/a e do racismo de forma adequada para educar as pessoas em termos raciais. Além disso, quanto mais inquietações pudermos provocar, mais chances teremos de impacientar os racistas e proporcionar reflexões sobre o tema.

4.3.2 Categoria “a criança negra na escola”

Porque o preconceito dói na gente né... Puxa vida né, dói, dói muito... (mãe de aluna que mora na comunidade – entrevista dia 05/10/2013)

Trazemos agora o racismo visto por aqueles/as que sofrem, os/as negros/as, os únicos que podem falar com propriedade a respeito do assunto. Sabemos que o/a tanto professores/as negros/as como brancos/as devem falar porque têm propriedade para isso, enquanto educador, mas devem também ir em busca de conhecimentos para poder se amparar teoricamente a respeito, porém somente o/a negro/a pode dizer o que realmente *sente na pele*. Por conta disso, escolhemos a epígrafe que abre esta seção, que expõe o sentimento de uma das mães negras a respeito do racismo.

A fragilidade do convívio entre os russos e negros/as, ou seja, a tensão sobre as relações raciais enfrentadas na escola, tem aspectos racistas e aparece na fala de uma das mães entrevistadas ao relatar um fato ocorrido quando ainda era estudante:

34) Pesquisadora: Quando estudava a senhora sofreu algum tipo de racismo?

D. Lucia: Nossa! **Porque EU ESTUDAVA COM RUSSOS... Pior ainda né**, então, que nem eu disse, claro, aqueles preconceitos que eu senti quando era menina, na idade das minhas meninas, **não existe quase, mas ainda um pouquinho lá no fundo ainda tem alguém né, que...**

Pesquisadora: como assim, a senhora acha que o que a senhora sofreu não existe mais?

D. Lucia: **porque os russos eles falavam mesmo, chamavam de preto, chamavam, sabe?** E aquele tempo não tinha ainda essa lei, que agora a lei está bem...

Pesquisadora: e agora a senhora acha que os russos eles estão mais...

D. Lucia: **não, agora eles melhoraram né, melhoraram BASTANTE**, não está igual a minha época né... Mas está aquela coisa... (entrevista realizada em 05/10/2013).

A constatação feita por dona Lucia explicita a crueldade do racismo: “**Nossa! Porque EU ESTUDAVA COM RUSSOS... Pior ainda né...**”. Fica evidente que, na opinião de dona Lucia, os/as russos são ainda mais racistas do que aquilo que ela tinha como referencial. Essa constatação alerta para a tensão que existe na escola entre os/as descendentes dos/as rusos e negros/as quilombolas, a qual parece não ser reconhecida pela instituição como deveria por se tratarem de raças distintas. A mãe acredita que aquele racismo e/ou preconceito sofrido por ela, ao que parece bastante violento pelo seu tom de voz, quando estudava com alunos/as de outra raça, não existe mais porque as leis contribuem para isso. As leis podem até coibir os/as racistas de se manifestarem,

mas não é isso o que acontece em muitos casos, como, por exemplo, naqueles casos de racismo que descrevemos de maneira breve na seção 2.3.3. Há lei que torna a prática do racismo crime, mas nem todas as pessoas e/ou as crianças se inibem com isso.

Ainda sobre o racismo, Lucia continua seu pensamento. Mesmo admitindo que ele diminuiu, ela ressalta que a sua filha já sofreu racismo na escola:

35) Pesquisadora: a senhora já pensou sobre o racismo?

Lucia: Ah! Tipo o racismo, eu acho que ainda tem um pouco né? E... isso daí nunca vai mudar... Eu tenho cá comigo, né... Sempre tem lá o filho do branco que sempre né, dá uma de chamar: oh! **Aquela neguinha né, falar alguma coisa a respeito da gente, isso daí muito difícil mudar, PRINCIPALMENTE na escola né?**

Lucia: porque na escola sempre tem né? É difícil a criança que... Eu acho que é porque na escola os pais não ensinam né, eu já tive com a P.²⁵ mesmo, **problema na escola**, tive que ir lá resolver a parada (risos)... (entrevista realizada em 05/10/2013).

Não sem tempo, destacamos ainda a resposta das mães Lucia e Marcia que afirmam já ter sofrido racismo. Mas agora a pergunta não se limita ao período escolar e, sim, diz respeito ao racismo na vida social. Elas declaram:

36) Pesquisadora: A senhora já sofreu algum tipo de preconceito, racismo?

Lucia: Oh! Eu... É difícil porque eu sou louca de bocuda (risos)... É meio difícil, porque o que eu tenho que falar, se eu tiver na razão, eu falo mesmo assim... Já pergunto cadê, onde que está o respeito, né... Que o respeito a gente respeita, mas assim quando você vê que...**PORQUE O PRECONCEITO DÓI NA GENTE NÉ... PUXA VIDA NÉ, DÓI, DÓI MUITO...** Então... Se eu ver que a coisa está pro meu lado, eu sigo em frente, eu vou e pergunto o que que está acontecendo... Qual é da história...

A mãe Lucia declara que o racismo *diminuiu um pouco* e não se mostra muito à vontade para falar do assunto talvez pelo constrangimento que sabemos que ele proporciona.

Com esta fala: “**Aquela neguinha né, falar alguma coisa a respeito da gente, isso daí muito difícil mudar, PRINCIPALMENTE na escola né?**” dona Lucia reafirma o que trouxemos sobre educação antirracista na seção 2.3.3. Segundo Gomes (2002), o corpo e o cabelo negro são características determinantes para a concretização do racismo. A fala de dona Marcia destaca que as características físicas do/a negro/a se sobressaem na efetivação do racismo e deixam marcas, haja vista as palavras lembradas por elas para expressarem o sofrimento que o racismo causa.

²⁵ O nome das crianças foi abreviado para preservá-las.

Sobre isso, Gomes (2002) observa que o corpo e o cabelo crespo são marcas que surgem no contexto escolar como “um forte ícone identitário” (GOMES, 2002, p. 40). O/A negro/a possui características físicas próprias que denotam quem é negro/a e quem não é no meio social em que vivemos. Ou seja, em geral o racismo ou o enredamento acontece no momento em que determinado cidadão *possui cabelos crespos e pele escura*. Segundo a autora, “o corpo fala a respeito do nosso estar no mundo, pois a nossa localização na sociedade dá-se pela sua mediação no espaço e no tempo” (GOMES, 2007, p. 231). Para ela, a complexidade ocorre na observância de que “estamos diante de uma realidade dupla e dialética: ao mesmo tempo que (sic) é natural, o corpo é também simbólico” (loc. cit.), pois através do corpo e do cabelo negro/a é que se dá a identificação de quem é negro/a e/ou quem não é.

Fazer referência, dentro de um contexto ou num discurso pejorativo à cor do sujeito negro é uma forma de ofender, como já expusemos anteriormente, porque, segundo Araújo (1987, p. 15), no Brasil, a cor é “uma metáfora, a categoria mais frequentemente acionada para demarcar diferenças e desigualdades com base na raça” (ARAÚJO, 1987).

Sobre a utilização da referência à cor para definir as diferenças de raça, a mãe conta que uma de suas filhas já sofreu racismo na escola na seguinte passagem:

37) D. Lucia: O piá chamou ela de cocada preta né? E ela chegou e no desespero, eu falei vou lá na escola, pois não está certo né? Como é que o piá fica botando apelido né?

Pesquisadora: Faz tempo?

D. Lucia: Faz tempinho, daí fui lá... Conversei com a diretora, **daí ela falou que ia conversar com ele, porque eu acho que o racismo ele sempre vai ter, isso daí vai ser difícil a gente né**, tem as pessoas mais inteligentes que a gente que trabalham por isso, mais isso daí é difícil, **tem as pessoas né, da família da gente que, que respeitam a gente, né que nem ela, a minha cunhada, nunca faltou com respeito nesse lado, não é só porque ela tem a pele clara**, mas assim, eu estou falando de outras pessoas na escola, até mesmo dentro de um ônibus, um dia mesmo eu estava dentro de um ônibus, um senhor falou: **Ah! Aqui moram os negros né... os preto... eu falei puxa vida!** Então eu acho que isso aí não vai acabar, é difícil, não sei você o que que você pensa, mais eu ainda acho que é difícil... **CLARO QUE MELHOROU BASTANTE... Está tendo respeito, mais tem algumas pessoas que não respeitam a gente né, que falam mesmo...** Então, ou as vezes **só no olhar da pessoa você já vê que não está nem aí com você né...** (entrevista realizada em 05/10/2013).

Destaca, dona Lucia, no trecho acima, alguns episódios racistas que a marcaram. Percebemos isso porque parece que seu desabafo ocorre à medida que se sente mais confortável para falar a respeito do tema que é tão desconfortável para quem sofre e/ou

já sofreu com ele. Conta que o menino utilizou uma forma pejorativa para se referir à sua filha, nome este que denomina um tipo de doce, mas que, utilizado da maneira como foi (para se referir à criança negra), não passa de uma forma de afronta e, acima de tudo, de racismo. A utilização dos traços da raça negra para ofender se deu por meio da comparação da pele com doce que leva este nome: *cocada preta*.

Ao se reportar à diretora, esta respondeu para a mãe que *conversaria com o menino*. A escola deve estar preparada para tratar desses assuntos para não tomar medidas equivocadas no tratamento da questão do racismo, amenizando-o, por exemplo, porque atitudes erradas podem ter consequências desastrosas. Entre estas, está a do reforço ao mito da superioridade, que passa a continuar existindo na instituição. Além de colaborar para que o mito da superioridade se perpetue na escola, a diretora errou quando disse à mãe que simplesmente iria *conversar com o menino* sem deixar claro que retornaria alguma resposta a ela. A omissão da diretora está relacionada ao fato de que “a identificação positiva do branco atribui ao negro um lugar de inferioridade na estrutura social” (ZIVIANI, 2012, p. 62). A mãe foi tratada, portanto, como inferior ao menino, que provavelmente não é negro.

De acordo com Cavalleiro (2003), dessa maneira, quando a escola finge não ver o racismo ali presente faz com que os/as alunos/as estejam “vivendo numa sociedade com uma democracia racial de fachada, destituída de qualquer preocupação com a convivência multiétnica”, com essa situação de silenciamento. Segundo a autora, “as crianças aprendem as diferenças, no espaço escolar, de forma bastante preconceituosa” (CAVALLEIRO, 2003, p. 58).

Lucia destaca também o desprezo enfrentado pelo/a negro/a, quando fala: “só no olhar da pessoa você já vê que não está nem aí com você né...”. Tal comportamento é típico do racismo velado, a que nos referimos anteriormente, na seção 2.3.3, o qual, de acordo com Lopes (2008), está presente, no dia a dia, às vezes, implícita, outras explicitamente.

No trecho destacado a seguir, Marcia percebe que a filha, na escola anterior na qual concluiu as séries iniciais do Ensino Fundamental I, sofreu racismo *porque a professora não dava a devida atenção à menina*. Quando perguntamos se a mãe acha que a professora estava sendo racista em não ensinar bem a sua filha, ela interrompe e afirma categoricamente que sim, *a professora estava sendo racista*, visto que a docente afirmava, sempre que interrogada pela mãe, que a filha estava aprendendo e que até

mesmo escrevia no quadro, mas a mãe sabia que a filha não estava acompanhando a turma.

38) Marcia: Faz, faz muita falta, faz falta estudo, faz falta, porque qualquer papel que você pegue, você quer ler e não consegue (risos) eu até, contudo eu não sei ler, mas eu sei assim, muitas coisas, eu sei assinar meu nome, e consigo ler alguma coisa assim, pequena né, eu consigo, mas acho muita falta no estudo, e sempre falo para as meninas né, que eu tenho a K. e tenho outra que está na escola que... Eu sempre falo para elas que procurem aprender, mas eu não sei a K. tem um problema que ela não consegue, agora que ela está conseguindo, daí ali no Cará-Cará, **na escola de cima eles não ensinavam assim bem, eles eram assim como isso que você está fazendo, elas...Tinha professora que escolhia os mais... Os brancos, né, e deixava os morenos de lado** e daí como ela tem problema ela não... Tem dificuldade, está com 12 anos e não, não sabe ainda bem ler, tem muita dificuldade...

Pesquisadora: E a senhora acha que isso era porque os professores...

Marcia: Mas **ERA** porque eu sempre ia acompanhar né, porque quando... Antes eu trabalhava mais aquela época, mas de vez em quando eu ia lá né, e cada vez que eu ia lá eu perguntava para a professora se ela estava aprendendo e ela dizia que estava: “ah! Ela escreve no quadro” e na verdade a menina em casa, não podia quase acompanhar, já chegava de noite e fazer serviço, tudo, era muito difícil, daí agora que ela está aprendendo mais um pouquinho, mas ela tem problema, eu tenho que levar ela no médico, já fiz um monte de coisa, não era da vista... Não, e agora, estão esperando o médico para consultar, fazer um exame na cabeça né, para ver porque que ela não... aprende... (entrevista realizada em 05/10/2013).

Na nossa percepção, a mãe estava com a razão ao referir-se à ocorrência de racismo. Percebemos com isso que, ao contrário do que a mãe anterior pensa, elas, mesmo não tendo estudado tanto quanto julgam necessário para compreender questões como essas teoricamente, sabem muito bem quando a situação está envolta de racismo, pois sentem na pele esses dissabores do destino de ser negro/a. Vale acrescentar ainda que o reiterado “fraco” desempenho escolar do/a negro/a pode ser explicado, em grande parte, em razão do racismo a que este/a está sujeito/a em âmbito escolar, tanto que, segundo Cavalleiro (2003), “o alunado negro, em comparação ao alunado branco, apresenta um índice maior de exclusão e reprovação escolar” (CAVALLEIRO, 2003, p. 32).

No que concerne à aprendizagem, afirmamos mais uma vez que a mãe estava certa quando declarou que a professora tem determinada responsabilidade no fato de a sua filha ainda *não ler e escrever*, visto que, conforme Ziviani (2012), “para que a criança aprenda a ler e a escrever, estando em ambiente organizado para tal, ela precisa interagir com o modelo adulto considerado possuidor dessas aptidões” (ZIVIANI, 2012, p. 67), neste sentido, a mãe compreendeu que a professora não interagiu com a filha e por isso a menina não estava aprendendo satisfatoriamente. Ao que parece, a criança foi

estigmatizada, pois, segundo a autora, “a identidade social é determinada pelos atributos visíveis, como a cor da pele e o sexo. Esses atributos são corporificados e podem ocasionar um olhar preconcebido, desencadeando o estigma” (ZIVIANI, 2012, p. 61).

Em outro trecho da entrevista, Marcia, quando perguntada se agora acredita que a filha está aprendendo, observa que sim, conta que ela foi à escola atual e relatou tudo o que havia acontecido anteriormente e agora *eles estão ajudando sua filha*. Inclusive a menina está frequentando a sala de recursos, mais um aspecto no qual a professora das séries iniciais deixou a desejar, pois não havia percebido a dificuldade da menina (se é que ela tem alguma dificuldade específica, diferente da dificuldade que outras crianças têm), talvez por não ter se aproximado tanto como deveria da criança.

39) Pesquisadora: E a senhora acha que agora ela está aprendendo por que será?

Marcia: Agora ela está aprendendo porque eu... Reclamei lá da professora né, para a outra escola que ela foi porque ela não sabia nada, né... Ela foi para o 5º ano e não sabia nada, daí eu fui lá e falei para a professora tudo, daí ela foi, chamou ela para fazer entrevista... Foi e... Disse que não era () daí ela...e agora eles estão ajudando ela, fazer o que pode... (entrevista realizada em 05 de outubro de 2013).

Por acreditarmos ser relevante, ressaltamos aqui que aquele aluno/a que frequenta a sala de recursos, segundo a professora da turma na escola que pesquisamos, passa por uma série de entrevistas para se avaliar, de acordo com os parâmetros do Documento Orientador do Programa Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais, se se trata de “estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (BRASIL/MEC, n/d. p. 7).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Inicialmente, tinha um sonho de menina de me tornar professora, um sonho que era compartilhado por minha mãe, que sonhava ver sua filha formada professora. Já expus, no início do trabalho, um pouco sobre a minha trajetória até a universidade, por isso me atenho aqui aos caminhos percorridos já como professora negra.

“Acostumada” a ser quase sempre a única negra nos lugares que frequento, principalmente na universidade, nos grupos de estudo, nas escolas nas quais lectionei e/ou leciono, fico sempre alegre quando encontro mais um/a negro/a nesses lugares. Assim como aos/às brancos/as, esse fato me chama a atenção, mas certamente de modo distinto.

Não diferente, observo que os/as alunos/as me olham admirados/as, ao ver uma professora negra. Nos olhares que percebo, estão estampadas as admirações, as surpresas. Logo noto que alunos/as negros/as esperam que eu passe para me cumprimentarem e eu abro um sorriso, pois penso que, de alguma maneira, a minha presença pode incentivá-los a seguir com os estudos. Por isso, retribuo a saudação. Não é diferente com alunos/as brancos/as. Só que, nesse caso, há os que se admiram e se sentem bem com a minha presença, e outros que não valorizam o/a professor/a negro/a, e isso é perceptível. Eu me identificava com esses alunos/as, pois nunca vi, na escola, no período em que estudava, professores/as negros/as. Sempre esperava ansiosa para ver os/as próximos/as professores/as do ano letivo que iniciava, mas, para minha decepção, nunca tive professores/as negros/as.

Esses fatos relatados aqui sobre a minha experiência estudantil são acontecimentos que permeiam a vida do/a negro/a, por isso já se tornou comum encontrarmos autores/as negros/as falando sobre suas experiências, que, na maioria das vezes, são muito semelhantes.

O fato mais relevante que me aconteceu e que me levou a acrescentar este relato nas ‘considerações finais’ da dissertação foi um episódio ocorrido com uma turma de sétimo ano de uma escola em que lectionei durante o ano de 2013. Numa aula sobre leitura de imagens, mostrei aos/às alunos/as uma obra (figura 1) do pintor Cândido Portinari, datada de 1940, na qual apareciam mulheres negras com crianças negras e perguntei aos/às alunos/as o que eles estavam vendo.



Figura 1: CANDIDO PORTINARI, Grupo de meninas (Grupo de niñas), 1940. Óleo s/ tela, 100 x 80 cm. Col. Museu Castro Maya, Brasil.

Alguns responderam que viam “umas negona”. Outros ficaram receosos em falar, mas a voz que se sobressaiu primeiramente foi essa.

Ocorreu-me que aqueles que ficaram com receio de falar que se tratava de mulheres negras talvez temessem pelo fato de a professora ser negra como as mulheres que estavam observando. Já aqueles que não se intimidaram são os/as que sempre se destacam quando questionados, portanto não se sentiram intimidados por nenhum motivo, como geralmente acontece.

Quando lhes alertei que, por se tratar de mulheres negras, eles podiam falar sem preocupação que estavam vendo “mulheres negras”, (mas não “negonas”), assim como eu, a professora, que sou negra. Primeiramente, todos pararam atentos e me olharam assustados. Na sequência, falaram, como num coro: NÃO, PROFESSORA, A SENHORA É MO-RE-NA. A constatação foi seguida de gestos firmes, eles acenavam com o dedo dizendo que “não, a professora não é negra”.

Nesse evento, mesmo que involuntariamente, os/as alunos/as manifestaram que “não concordavam” que a professora deles/delas fosse negra, pois, talvez, na opinião deles, uma negra²⁶ não pode estar na posição que eu ocupava, de professora, que, pelo espanto, eles julgavam ser um lugar importante. Para os/as alunos/as, o/a negro/a é definido pelo tom da pele de cada um. Para eles/elas, a palavra negra podia ofender porque a realidade social mostra que, ao ser chamada de negra, a pessoa pode se constranger, afinal, na maioria das vezes, a palavra negra/o pode ser utilizada, sim, de forma pejorativa.

Sobre isso, Ziviani (2012) declara que, “na interação entre os ditos ‘normais’ e ‘estigmatizados’, os ‘normais’ constroem a teoria do estigma baseados na ideologia da inferioridade e tendem a acreditar que alguém com um estigma não seja completamente um ser humano” (ZIVIANI, 2012, p. 61). De acordo com a autora, o estigma que, nesse caso, o/a negro/a carrega faz com que os/as outros/as acreditem que devem tratar o/a primeiro/a diferentemente do/a segundo/a, acreditando, dessa maneira, que têm o direito de discriminá-lo.

Considero relevante a descrição do fato aqui apresentada porque, como expus no transcorrer do trabalho, não penso que devemos esperar que oportunidades para falar sobre o racismo ou sobre qualquer assunto que esteja relacionado a esses temas “caiam do céu”. A qualquer momento, podemos ser interrogados e/ou interpelados e/ou surpreendidos pelos/as alunos/as sobre algo que esteja relacionado ao tema da lei. É claro que é preciso ter condições de responder à altura. Daí a importância dos cursos de formação continuada que discutam o tema levantado neste trabalho, entre outros. Apesar disso, como já disse, não há receitas prontas, especialmente porque a humanidade não para e as crianças são muito ativas e estão sempre à frente de seu tempo (ou do meu/nosso). O que quis ilustrar é que o ocorrido comigo, no exemplo relatado, permitiu que eu encaminhasse minhas aulas no sentido de refletir juntamente

²⁶ Ou “negra negra”; “bem negra”; “negra de verdade”, como dizem muitos ao tentar diferenciar o negro do “quase branco”, que seria mais aceito.

com os/as alunos/as acerca do tema das relações raciais. Mas, infelizmente, não são poucos os que fecham os olhos para essas oportunidades.

Quando nos propusemos a discutir o racismo na escola e os reflexos da lei nº 11.645/08, por meio dos discursos dos/as envolvidos/as com a educação e com as crianças da escola X, em que realizamos nossa pesquisa, acreditávamos que poderíamos encontrar situações diversas, porém, não pensamos que os/as professores e o membro da equipe pedagógica poderiam manifestar-se da maneira como o fizeram.

Os resultados mostram claramente o quão equivocados/as, perdidos/as e inseguros/as estão os/as docentes e o membro da equipe pedagógica no que diz respeito às questões levantadas pela lei. O que percebemos é que a discussão sobre a lei levanta a falta de entendimento ou de uma formação que vise a demonstrar como o tema da lei pode ser contemplado em sala de aula, desmistificando equívocos como os que se fazem presentes nos discursos ao longo da análise dos dados.

Aprendemos, ao longo do processo de construção deste trabalho, o quão difícil é desconstruir pensamentos ideologicamente estabelecidos ao longo de anos. Ao contrário do que pensa o professor de história, devemos, sim, falar sobre o racismo, pois, como destacado pelas mães, *o racismo, dói, dói muito* e só quem passa por isso sabe o quanto dói. Por essa razão, o/a branco/a deve assumir uma postura de respeito com relação ao/a negro/a e buscar refletir sobre suas práticas racistas a fim de contribuir para a eliminação do racismo.

As falas das mães demonstram o que o/a negro/a sente quando exposto a situações racistas, situações que não respeitam as suas qualidades. As mães percebem o compromisso da escola com relação à construção de uma escola e de uma sociedade antirracista, tanto é que, ao perceberem situações de racismo, já foram até a escola atrás de esclarecimentos sobre os fatos ocorridos. Já a escola, por sua vez, demonstrou, por meio dos/das professores/as e da equipe pedagógica, que não reconhece a relevância de ocorrências de racismo na instituição, o que preocupa, pois a lei já foi pensada compreendendo a urgência da discussão na escola de modo a desmistificar fatos sobre o negro.

Compreendemos, ao longo da pesquisa, a relevância da discussão sobre o racismo, o tema da lei, ou a questão do/da negro/a na escola, pois, se o aluno/a traz pensamentos racistas e o/a professor/a consciente de que tem, assim como os/as pais/mães, capacidade de inculcar nos/as estudantes pensamentos não racistas, deve fazê-

lo a fim de colaborar para a desmistificação de estereótipos que consolidem uma educação racista.

Tratar sobre o/a negro/a nunca foi uma tarefa fácil para nós, enquanto negra e enquanto pesquisadora que refletiria juntamente com teóricos negros/as. Quando nos propusemos a trabalhar com esse tema, tínhamos consciência de que os caminhos não seriam fáceis, mas não sabíamos que seriam tão árduos como se mostraram ao longo do processo de pesquisa, pois foi ao longo de nossa ação para a construção do trabalho que a pesquisadora se reconheceu negra e foi percebendo as agruras que é se reconhecer negro/a também para os participantes da pesquisa. A própria palavra “negro/a” é marcada de singularidades que trazem à tona inúmeras acepções, como vimos, o que dificulta a aceitação de se reconhecer negro/a. Isso demonstrou que deveríamos ter certa polidez para falar sobre/com o/a negro/a, o que foi e continua sendo uma tarefa nada fácil, pois desencadeia toda uma história de anos de escravização. Quando se fala a palavra negro/a, já percebemos a recepção negativa das pessoas com relação a ela como afirmado por Muniz (2009) e destacado na seção 2.3.1, pela carga semântica que tem a palavra, que é construída social e historicamente.

Esta pesquisa serviu de afirmação tanto para a pesquisadora, que se reconheceu negra e que já dissemina com seus/suas alunos/as comportamentos diferentes com relação ao/à negro/a na nossa sociedade, de acordo com a lei e com a realidade, destacando a contribuição da cultura e da história afro-brasileira e africana para a construção do Brasil, quanto para as mães entrevistadas, que, acreditamos, tenham repensado, mesmo que superficialmente, a partir apenas da nossa presença e dos nossos questionamentos sobre a posição do/a negro/a na sociedade.

Quando falamos da nossa atitude com relação aos/às nossos/as alunos/as, destacamos que esses estudos estão trazendo reflexos positivos, pois a pesquisadora está na coordenação da Equipe Multidisciplinar da escola, que tem por objetivo contemplar a lei nº 11.645/08, que destaca, portanto, a contribuição da cultura negra e indígena na escola. Os estudos procuram refletir sobre esses temas e dar subsídios para que outros/as professores/as da escola que não participam desse grupo tirem dúvidas sobre o assunto quando necessitarem.

Desse modo, nosso trabalho abre caminhos para reflexões sobre o tema da lei na escola, sobre as Equipes Multidisciplinares, sobre qual realmente é o seu papel, sobre a presença do/a negro/a no contexto escolar, sobre como esse/essa negro/a é visto e se sua presença é respeitada e se esse respeito é compreendido e efetivado. Abre caminhos

também para que a formação continuada oferecida pelo governo do estado do Paraná seja repensada e a aplicação da lei e a atuação do governo também, já que os/as professores/as não reconhecem que o estado está procurando subsidiá-los com relação aos temas levantados pela lei e não aproveitam essas oportunidades, talvez pelo racismo que os ronda, que não os deixa ver que alguns auxílios estão sendo dados.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALGARVE, Valéria Aparecida. **Cultura negra na sala de aula: pode um cantinho de africanidades elevar a autoestima de crianças negras e melhorar o relacionamento entre crianças negras e brancas?** 2005. Dissertação (Mestrado em Metodologia de Ensino). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos: UFScar, 2005. Disponível em: <http://www.ufscar.br/~neab/documentosBV/DissVAA.pdf>. Acesso em: 08 de maio de 2014.

ALVES, Tanize Toasi. **Espacialidades, interações e redes sociais: uma análise a partir da comunidade quilombola de Santa Cruz – Ponta Grossa/PR.** 2013. Dissertação de Mestrado.

ANDRÉ, Mari Eliza Dalmazio Afonso de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional.** 3 ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.

_____. **Etnografia da prática escolar.** Campinas, SP: Papirus, 1995.

ANTONELLI, Diego. Onde o Paraná é diferente. **Gazeta do Povo.** Paraná, 2011. Disponível em:

<http://www.gazetadopovo.com.br/vidaecidadania/conteudo.phtml?id=1160675&tit=Onde-o-Parana-e-diferente>. Acesso em: 20 de junho de 2013.

ARAÚJO, Tereza Cristina N. A classificação de “cor” nas pesquisas do IBGE: notas para uma discussão. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, nº 63, p. 14-15, nov. 1987.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador:** introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRASIL. Comunidades Quilombolas Brasileiras Regularização Fundiária e Políticas Públicas. **Programa Brasil Quilombola.** Presidência da República Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. SEPPIR. Subsecretaria de Políticas para Comunidades Tradicionais. 2007

_____. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. **Parecer nº 03**, de 10 de março de 2004. Brasília, DF, 2004. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/003.pdf>. Acesso em: 12 de novembro de 2013.

_____. **LEI Nº 10.639 de 09 de Janeiro de 2003.** Brasília, 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 08 de maio de 2014.

_____. **LEI Nº 11.645 de 10 de março de 2008.** Brasília, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm>. Acesso em: 08 de maio de 2014.

_____. **LEI Nº 12.711 de 29 de agosto de 2012.** Brasília, 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm>. Acesso em: 08 de maio de 2014.

_____. **LEI Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.** Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 08 de maio de 2014.

_____. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais.** Ministério da Educação/Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: SECAD, 2006.

_____. **Documento Orientador do Programa Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17430&Itemid=817. Acesso em: 30 de outubro de 2013.

CALVET, Louis-Jean. **As políticas linguísticas.** Tradução de Isabel de Oliveira Duarte, Jonas Tenfen e Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial; IPOL, 2007.

CARVALHO, Marília. Quem é negro, quem é branco: desempenho escolar e classificação racial de alunos. Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação. **Revista Brasileira de Educação.** 2005.

CAVALCANTI, Marilda Couto. Um olhar metateórico e metametodológico em pesquisa em linguística aplicada: implicações étnicas e políticas. In: MOITA LOPES, Luiz. Paulo. (org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar.** São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 233-252.

CAVALLEIRO, Eliane. (org.). **Racismo e anti-racismo na educação:** repensando nossa escola. Selo Negro edições. 2001.

_____. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar:** racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. 3ed. São Paulo: Contexto, 2003.

_____. **Educação anti-racista:** caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

CELANI, Maria Antonieta Alba. Questões de ética na pesquisa em Linguística Aplicada. **Linguagem e Ensino.** Vol. 8, nº 1, 2005. (101-122).

CIRQUEIRA, Diogo Marçal. RATTTS, Alex. “Mas, quem é negro no Brasil?”: uma contribuição para o debate acerca das cotas raciais nas universidades brasileiras. **Universidade e Sociedade** / Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior – Brasília, ano XX. Nº 46. P. 51-60. 2010.

COSTA, Paulo Afonso Bracarense. Alguém sabe alguma coisa sobre quilombos no Paraná. In: GOMES JUNIOR, Jackson; SILVA, Geraldo Luiz da; COSTA, Paulo Afonso Bracarense. (org.) **Paraná Negro**. Fotografia e pesquisa histórica: Grupo de Trabalho Clóvis Moura. Curitiba: UFPR/PROEC, 2008.

COUTO, João Gilberto Parenti. **Projeto Brasil**: o resgate da dívida social e a situação do negro do Brasil. 2 ed. Belo Horizonte. 2000

DENZIN, Norman K. **O planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DIAS, Hertz da Conceição. Teoria marxista e ideologia da negritude: encontros e desencontros. **Universidade e Sociedade**. Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior – Brasília, ano XX. nº 46. P. 8-17. 2010. Disponível em: http://levantepopulardejuventudepb.files.wordpress.com/2012/09/cotas_revista_universidade_sociedade.pdf. Acesso em: 20 de outubro de 2013.

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar**, Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004. Editora UFPR. Disponível em: <http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/T2-5SF/Sandra/Entrevistas%20em%20pesquisas%20qualitativas.pdf>. Acesso em: 10 de junho de 2013.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes**: (o legado da “raça branca”). Volume 1. Prefácio António Sérgio Alfredo Guimarães. 5 ed. São Paulo: Globo, 2008.

FIDELIS, Lourival de Moraes et al. **Povos Remanescentes de Quilombos e suas terras tradicionalmente ocupadas**: uma reflexão sobre terra, Quilombos e Legislação Agrária. “Ponencia presentada ao VIII Congreso Latinoamericano de Sociología Rural, Porto de Galinhas, 2010”. Disponível em: <http://www.alasru.org/wp-content/uploads/2011/09/GT18-LOURIVAL-FIDELIS.pdf>. Acesso em 08 de maio de 2014.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas. 4 ed. 1994.

GOMES JUNIOR, Jackson. Prefácio. In: GOMES JUNIOR, Jackson; SILVA, Geraldo Luiz da; COSTA, Paulo Afonso Bracarense. (org.) **Paraná Negro**. Fotografia e pesquisa histórica: Grupo de Trabalho Clóvis Moura. Curitiba: UFPR/PROEC, 2008.

GOMES, Nilma Lino. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão.** n/d. Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/Alguns-termos-e-conceitos-presentes-no-debate-sobre-Rela%C3%A7%C3%B5es-Raciais-no-Brasil-uma-breve-discuss%C3%A3o.pdf>>. Acesso em: 01 de setembro de 2014.

_____. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. **RBPAE** – v. 27, n. 1, p. 109-121. 2011. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/19971/11602>>. Acesso em: 20 de outubro de 2013.

_____. Educação e Identidade Negra. **Aletria** - 2002. Disponível em: <<http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/aletria/issue/view/93>>. Acesso em: 06 de junho de 2013.

_____. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.29, n.1, p. 167-182, jan./jun. 20. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v29n1/a12v29n1.pdf>>. Acesso em: 15 de junho de 2013.

_____. Educação, Relações Étnico-Raciais e a lei nº 10.639/03: Breves Reflexões. BRANDÃO, Ana Paula (org.). **Modos de fazer:** caderno de atividades, saberes e fazeres. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010.il. (A cor da cultura; v.4). Disponível em: <<http://www.acordacultura.org.br/sites/default/files/kit/MODOSDEFIZER-WEB-CORRIGIDA.pdf>>. Acesso em: 08 de maio de 2014.

_____. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou resignificação cultural? **Revista Brasileira de Educação**. nº 21. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n21/n21a03>>. Acesso em: 08 de maio de 2014.

_____. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: Uma breve discussão. n/d. Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/Alguns-termos-e-conceitos-presentes-no-debate-sobre-Rela%C3%A7%C3%B5es-Raciais-no-Brasil-uma-breve-discuss%C3%A3o.pdf>>. Acesso em: 01 de setembro de 2014.

GONÇALVES, Luiz Alberto. SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **Movimento Negro e Educação.** Educação como exercício de diversidade. Osmar Fávero. Timothy Denis Ireland (org.). Coleção Educação para todos. Brasília, 2007.

GROKORISKI, Carlos Ricardo. **Sutilezas entre Ciência, Política e Vida Prática: Alfabetização em uma Comunidade Remanescente Quilombola.** 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual de Ponta Grossa. Ponta Grossa/Paraná. 2012. Disponível em: <http://bicentede.uepg.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=836>. Acesso em: 08 de maio de 2014.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. **Racismo e Anti-Racismo no Brasil**. São Paulo: Editora 34, 1999.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. Desafios da Diversidade na escola. **Revista Mediações**, Londrina, v. 5, nº 2, p. 9-28, jul./dez. 2000. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/mediacoes/article/download/.../7749>>. Acesso em: 02 de agosto de 2013.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

_____. Pensando a Diáspora (Reflexões Sobre a Terra no Exterior). In: SOVIK, Liv (org.) **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Tradução de Adelaine La Guardia Resende. [et. al.]. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

JODELET, Denise (org.). **As Representações Sociais**. Tradução de Lilian Ulup. Rio de Janeiro: UERJ, 2001. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/61566294/Representacoes-Sociais-Cap-01-Jodelet>>. Acesso em: 05 de junho de 2013.

KONDO, R. H. **Representações e atitudes linguísticas na (re) construção da identidade dos Guarani do Pinhalzinho (Tomazina/Paraná): um estudo na escola “Yvy Porã”**. Dissertação de mestrado, Universidade Estadual de Ponta Grossa. Ponta Grossa, 2013.

LOBO, Glauco Souza. O Paraná que se mostra negro e quilombola. In: Paraná Negro. GOMES JÚNIOR, Jackson; SILVA, Geraldo Luiz da; COSTA, Paulo Afonso Bacarense (org.). **Fotografia e pesquisa histórica**: Grupo de Trabalho Clóvis Moura. Curitiba: UFPR/PROEC, 2008.

LOPES NETO, Aramis A. Bullying - comportamento agressivo entre estudantes. **Jornal de Pediatria**. - Vol. 81, Nº5 (Supl), 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/jped/v81n5s0/v81n5Sa06.pdf>>. Acesso em: 20 de setembro de 2014.

LOPES, Véra Neusa. Racismo, preconceito e discriminação. In: MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o racismo na escola**. 2 ed. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2008.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: E.P.U., 1986.

LUZ, Marcelo Giovannetti Ferreira. “Negro”, “Preto”, “Mulato” e “Afrodescendente” e o silenciamento dos sujeitos nos discursos sobre ações afirmativas. III Simpósio Nacional

Discurso, Identidade e Sociedade. **Dilemas e desafios na contemporaneidade**. Disponível em: <http://www.iel.unicamp.br/sidis/anais/pdf/LUZ_MARCELO_GIOVANNETTI_FERRER A.pdf>. Acesso em: 21 de janeiro de 2014.

MOURA, Clóvis. **História do negro brasileiro**. 2 ed. São Paulo: Ática, 1992.

MOURA, Glória. O direito à diferença. In: MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o racismo na escola**. 2 ed. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2008.

MUNANGA, Kabengele. (org.). **Superando o racismo na escola**. 2 ed. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2008a.

_____. A difícil tarefa de definir quem é negro no Brasil. Entrevista de Kabengele Munanga. **Estudos Avançados**, USP. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-40142004000100005&script=sci_arttext>. Acesso em: 25 de abril de 2013.

_____. Considerações sobre o debate nacional a respeito do multiculturalismo na escola e das cotas no ensino superior. **Universidade e Sociedade** / Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior – Brasília, ano XX. Nº 46. P. 8-147. 2010.

_____. **Diversidade, identidade, etnicidade e cidadania**. Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/09/Palestra-Kabengele-DIVERSIDADEEtnicidade-Identidade-e-Cidadania.pdf>>. Acesso em: 22 de outubro de 2013.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude: usos e sentidos**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012. (Coleção Cultura Negra e Identidades).

_____. Por que ensinar a história do negro na escola brasileira? **Revista do Núcleo de estudos afro-asiáticos da UEL**. NGUZU – Ano 1, n. 1, março/julho de 2011.

_____. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008b.

_____. **Superando o racismo na escola**. 2ª edição revisada/Kabengele Munanga, organizador. – Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

_____. Uma abordagem conceitual das noções de Raça, Racismo, Identidade e Etnia. Programa de Educação sobre o negro na Sociedade Brasileira. **Cadernos PENESB Niterói**. R.J. EdUFF, nº 5, p. 15-34, 2004.

MUNIZ, Kassandra. **Linguagem e Identificação**: Uma contribuição para o debate sobre ações afirmativas para negros no Brasil. 2009. (Tese de Doutorado). Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas. 2009.

_____. Sobre política linguística ou política na linguística: identificação, estratégia e negritude. In: FREITAS, Alice Cunha de. (org.) **Linguagem e exclusão**. Uberlândia: EDUFU. Linguística in Focus 7. 2010.

_____. Sobre política linguística ou política na linguística ou “Professora, o problema da escola é a mistura de classes sociais. XI CONLAB Congresso luso afro brasileiro de ciências sociais. **Diversidade e (des)igualdades**. Salvador, 07 a 10 de agosto de 2011. Universidade federal da Bahia (UFBA). – PAF I e II. Campus de Ondina.

NOGUEIRA, Isildinha Baptista. O Corpo Negro: Sentidos e Significados. **Revista do Núcleo de estudos afro-asiáticos da UEL**. NGUZU – Ano 1, n. 1, março/julho de 2011.

OLIVA, Anderson Ribeiro. A História da África nos bancos escolares. Representações e imprecisões na literatura didática. In: **Estudos Afro-Asiáticos**, Ano 25, nº 3, 2003.

OLIVEIRA, Cristiane Coppe. O programa etnomatemática e as possibilidades de implementação da lei nº 10.639/03. **Modos de fazer**: caderno de atividades, saberes e fazeres. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010. il. (A cor da cultura; v. 4). P. 55-62.

ORLANDI, Eni. **As formas do silêncio no movimento dos sentidos**. Campinas, S. R: Editora Unicamp. 1995.

PALMARES – FUNDAÇÃO CULTURAL. **Comunidades Quilombolas**. 2014. Disponível em: http://www.palmares.gov.br/?page_id=88&estado=PR Acesso em: 20 de setembro de 2014.

PARANÁ. **Catálogo Seletivo de Documentos Referentes aos Africanos e Afrodescendentes livres e Escravos**. Arquivo Público do Paraná. Curitiba. (2005).

_____. **Grupo de trabalho Clóvis Moura**. 2010a. Disponível em: <www.gtclovismoura.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=33>. Acesso em: 15 de julho de 2013.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica de Língua Portuguesa**. Governo do Estado do Paraná. Secretaria de Estado de Educação do Paraná. Departamento de Educação Básica. Paraná. 2008a.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Educação escolar quilombola: pilões, peneiras e conhecimento escolar**. Curitiba: SEED – 2010b. (Cadernos temáticos da diversidade).

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Equipes Multidisciplinares**. n/d. Disponível em:

<<http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=560>>. Acesso em: 10 de setembro de 2014.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Diretoria de Políticas e Programas Educacionais. Coordenação de Desafios Educacionais Contemporâneos. **Educando para as Relações Étnico-Raciais II**. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Diretoria de Políticas e Programas Educacionais. Coordenação de Desafios Educacionais Contemporâneos. Curitiba: SEED/ PR, 2008b. (Cadernos temáticos dos desafios educacionais contemporâneos, 5).

_____. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Departamento de Ensino Fundamental. **História e cultura afro-brasileira e africana: educando para as relações étnico-raciais**. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Departamento de Ensino Fundamental. Curitiba: SEED-PR, 2006. (Cadernos Temáticos). Disponível em: <<http://caravanacrioula.files.wordpress.com/2014/01/histc3b3ria-e-cultura-afrobrasileira.pdf>>. Acesso em: 20 de outubro de 2013.

_____. Secretaria de Estado de Educação. Disponível em: <<http://www.consultaescolas.pr.gov.br/consultaescolas/f/fcls/escola/ensino/matrizesCurriculares.xhtml>>. Acesso em: 19 de setembro de 2014.

PORTINARI, Cândido. **Grupo de meninas (Grupo de niñas)**. 1940. Óleo s/ tela, 100 x 80 cm. Col. Museu Castro Maya, Brasil. Disponível em: http://www.proa.org/exhibiciones/pasadas/portinari/salas/id_portinari_grupo_meninas.html. Acesso em: 13 de junho de 2014.

PRAXEDES, Rosângela Rosa. **Cor e Segregação Racial no Brasil**. História e cultura afro-brasileira: subsídios para a prática da educação sobre relações étnico-raciais. Luciano Gonsalves Costa (org.). Maringá: EDUEM, 2010, p. 71-82.

RAIM, Ralime Nunes. Relações étnico-raciais no Brasil: pretinho(a) eu? Discutindo o pertencimento étnico. **Revista do Núcleo de estudos afro-asiáticos da UEL**. NGUZU – Ano 1, n. 1, março/julho de 2011. Disponível em: <http://www.uel.br/neaa/sites/default/files/revistas/nguzu_miolo_final.pdf>. Acesso em: 15 de junho de 2013.

RIBEIRO, Eliana Marques. **COR/RAÇA NO CENSO ESCOLAR 2005: O QUE É SER PRETO, BRANCO, PARDO?** In: CRUZ, Eliana Marques RIBEIRO. – UFSCar – GT 21: Afro-Brasileiros e Educação. GT: Gênero, Sexualidade e Educação/ n. 23. 2005. Disponível em: <<http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT21-2545--Int.pdf>>. Acesso em: 22 de outubro de 2013.

SANT'ANA, Antonio Olimpio de. História e conceitos básicos sobre o racismo e seus derivados. In: MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o racismo na escola**. 2 ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2008.

SANTOS, Alexsandro. **Eles têm a cara preta:** Negras imagens, mídias e artes na educação infantil. Alternativas à implementação da lei federal 10.639/03. São Paulo: Ministério da Educação, vol. 10, 2007.

SANTOS, Maria Lícia dos. **Desafios para a abordagem etnoracial no ambiente escolar**. Tese de doutorado. Goiânia. 2013.

SILVA, Ana Célia. A desconstrução da discriminação no livro didático. In: MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o racismo na escola**. 2 ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2008, p. 21-38.

SILVA, Ana Lucia. Educação, história e Diversidade: A importância da História e Cultura Afro-brasileira na escola. In: MOTA, Lúcio Tadeu (org.). **Cultura e diversidade cultural: questões para a Educação**. Maringá: Eduem, 2012.

SILVA, Consuelo Dores. **Negro, qual é o seu nome?** Belo Horizonte: Mazza Edições, 1995.

SILVA, Eronildo José da. **História e cultura afro-brasileira:** subsídios para a prática da Educação sobre relações étnico-raciais. Maringá: EDUEM, 2010.

SILVA, Geraldo Luiz da. JESUS, Jayro Pereira de. GOMES JUNIOR, Jackson; SILVA, Geraldo Luiz da; COSTA, Paulo Afonso Bracarense. (Org.) **Paraná Negro**. Fotografia e pesquisa histórica: Grupo de Trabalho Clóvis Moura. Curitiba: UFPR/PROEC, 2008.

SILVA, Petronilha. Aprendizagem e ensino das Africanidades Brasileiras. In: MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o racismo na escola**. 2 ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2008.

SILVA, Tássia Fernanda de Oliveira. LEI 10.639/03: por uma educação racial no Brasil. **INTERDISCIPLINAR**. Ano VII, V.16, jul-dez de 2012 - ISSN 1980-8879 | p. 103-116. Disponível em:

<http://200.17.141.110/periodicos/interdisciplinar/revistas/ARQ_INTER_16/INTER16_008.pdf>. Acesso em: 08 de maio de 2014.

SILVA, Tomaz Tadeu. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.) **Identidade e Diferença**: a perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 73-102.

SOUZA, Herbert de. RODRIGUES, Carla. **Ética e cidadania**. São Paulo: Moderna, 1994.

SOUZA, Marina de Mello e. Algumas impressões e sugestões sobre o ensino de história da África. **Revista História Hoje**, vol. 1, nº 1. p. 17-28. 2012. Disponível em: <<http://rhhj.anpuh.org/ojs/index.php/RHHJ/article/view/3/7>>. Acesso em: 22 de outubro de 2013.

TELLES, João Antonio. “É pesquisa, é? Ah, não quero, não, bem!” Sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. **Linguagem & Ensino**, Vol. 5, No. 2, 2002 91-116. Disponível em: http://rle.ucpel.tche.br/php/edicoes/v5n2/f_joao.pdf. Acesso em: 08 de julho de 2013.

TOKITA, Márcia Figueiredo. ALENCAR, Maria Gisele de. A enunciação do possível: as cotas raciais e a lei 10.639/03 transformando a realidade da população negra em Londrina. **Revista do Núcleo de estudos afro-asiáticos da UEL**. NGUZU – Ano 1, n. 1, março/julho de 2011. Disponível em: <http://www.uel.br/neaa/sites/default/files/revistas/nguzu_miolo_final.pdf>. Acesso em: 22 de outubro de 2013.

Universidade Estadual de Ponta Grossa. **Curso de licenciatura em Letras**. Disponível em: http://www.uepg.br/catalogo/cursos/2007/letras-port_espanhol2007.pdf. Acesso em: 21 de abril de 2014.

_____. **Curso de licenciatura em história**. Disponível em: <http://www.uepg.br/catalogo/cursos/2014/licenhistoria.pdf>. Acesso em 21 de abril de 2014.

ZIVIANI, Denise Conceição das Graças. **A cor das palavras**: a alfabetização de crianças negras entre o estigma e a transformação. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

ANEXOS

ANEXO 1 - Aprovação do Projeto pelo Comitê de Ética

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
PONTA GROSSA - UEPG



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: (Re)construção das identidades de alunos(as) negros(as) e a lei federal nº 11.645/2008: formação de professores em uma escola estadual próxima à Comunidade Quilombola Sutil/PR

Pesquisador: Letícia Fraga

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 14794313.1.0000.0105

Instituição Proponente: Universidade Estadual de Ponta Grossa

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 273.848

Data da Relatoria: 23/05/2013

Apresentação do Projeto:

O interesse em realizar essa pesquisa partiu da necessidade de discutir com um pouco mais de profundidade a (re)construção das identidades do negro, visto que as políticas públicas estão se voltando cada vez mais para questões étnicas. A observação será na Colônia Quilombola Sutil (Ponta Grossa/PR). A metodologia empregada é a da pesquisa qualitativa, de cunho etnográfico, com perspectiva intervencionista. No que diz respeito à política educacional serão utilizados os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), as Diretrizes Curriculares Estaduais (2008), a lei nº 11.645/2008, a publicação do Ministério da Educação „Superando o Racismo“ (2001) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnicorraciais (2004) e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004). No que concerne às questões do preconceito, racismo e as suas vertentes, serão utilizados os autores Muniz (2011), Munanga (2005, 2011), Gusmão (2010), Fernandes (2008), Ferreira (2009), entre outros. Na questão da construção de identidade os autores serão Silva (1995), Hall (2005) e Rajagopalan (1998). Desta forma colaborar acadêmica e socialmente para compreender a função do professor em relação à colocação em prática da lei federal nº 11.645/2008. A amostra será de 15 indivíduos, assim divididos:

Grupo1: Professores

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748 bl M sala 12
Bairro: CEP: 84.030-900
UF: PR **Município:** PONTA GROSSA
Telefone: (42-)3220-3108 **Fax:** (42-)3220-3102 **E-mail:** seccoepeg@uepg.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA - UEPG



Continuação do Parecer: 273.848

Grupo 2: Alunos

Grupo 3: Integrantes da equipe da coordenação pedagógica

Grupo 4: Pais membros da APMF (associação de pais, mestres e funcionários)

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Investigar a (re) construção das identidades de alunos(as) negros(as) em relação à lei federal 11.645/2008 e ao processo de formação de professores que atuam em uma escola estadual na Comunidade Quilombola Sutil/PR

Objetivo Secundário:

- a) Fazer um levantamento da percepção que o professor tem sobre a (re) construção das identidades dos(as) alunos(as) negros(as);
- b) Investigar qual a compreensão do professor sobre a imposição da lei 11.645/2008;
- c) Investigar a visão que alunos (as) têm da lei 11.645/2008;
- d) Observar a relação da comunidade quilombola da Colônia Sutil com a escola enquanto instituição que também tem a responsabilidade de trabalhar questões de cultura e história afro-brasileira e africana;
- e) Observar como a condição de quilombola se reflete na sociedade e na (re) construção das identidades dos(as) alunos(as) negros(as);
- f) Proporcionar oportunidade a professores e alunos de refletir sobre o papel do negro na sociedade.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Com relação aos riscos da pesquisa, estes podem ser de natureza psicológica, no sentido de que o participante pode se sentir desconfortável ao ter que responder a alguma questão do roteiro de entrevista.

Benefícios:

No que diz respeito aos benefícios, estes são de longo prazo e dizem respeito à comunidade pesquisada como um todo. Uma pesquisa sobre a atuação das políticas educacionais pode auxiliar a compreender como o grupo se configura enquanto grupo e como os indivíduos se definem dentro da comunidade. Outro benefício possível é o de professores, alunos, equipe pedagógica, pais ou responsáveis membros da APMF, assim como

aqueles que tomarem conhecimento da pesquisa, por qualquer meio em que ela possa vir a ser

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748 bl M sala 12
Bairro: CEP: 84.030-900
UF: PR Município: PONTA GROSSA
Telefone: (42-)3220-3108 Fax: (42-)3220-3102 E-mail: seccoop@uepg.br

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
PONTA GROSSA - UEPG**

Continuação do Parecer: 273.848

divulgada, tomarem consciência das próprias crenças em relação a políticas educacionais relacionadas a etnia e, a partir dessa conscientização, refletirem sobre sua prática a fim de modificar aquelas que, de alguma forma, evidenciam preconceitos e discriminação com relação também a outras etnias menos prestigiadas, uma vez que as

crenças influenciam diretamente a manutenção ou exclusão do racismo, como afirma Silva e Rocha: as crenças são socialmente (e, deste modo, também cultural e historicamente) constituídas através da interação, recíprocas, dinâmicas, possuindo uma estreita relação com a ação do sujeito. (p. 1.021)

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa é relevante pois ajudará os professores a entender a política educacional proposta pela lei federal nº 11.645/2008 e, têm papel fundamental na disseminação de políticas educacionais positivas; podendo contribuir para o fortalecimento da autoestima do negro.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O TCLE está escrito de forma clara e objetiva.

Apresentou a autorização do presidente da associação do Quilombola.

Recomendações:**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Sou de parecer favorável a aprovação do projeto de pesquisa.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748 bl M sala 12

Bairro: CEP: 84.030-900

UF: PR Município: PONTA GROSSA

Telefone: (42-)3220-3108 Fax: (42-)3220-3102 E-mail: seccoop@uepg.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
PONTA GROSSA - UEPG



Continuação do Parecer: 273.848

PONTA GROSSA, 16 de Maio de 2013

Assinador por:
ULISSES COELHO
(Coordenador)

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748 bl M sala 12
Bairro: CEP: 84.030-900
UF: PR Município: PONTA GROSSA
Telefone: (42-)3220-3108 Fax: (42-)3220-3102 E-mail: seccoe@uepg.br

ANEXO 2 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Projeto: **(Re)construção das identidades do aluno negro e a lei federal nº 11.645/2008: formação de professores em uma escola estadual na Comunidade Quilombola Sutil/PR.**

Pesquisador responsável: Prof.^a Letícia Fraga

Prezado (a) Participante:

A pesquisa “**(Re)construção das identidades de alunos(as) negros(as) e a lei federal nº 11.645/2008: formação de professores em uma escola estadual na Comunidade Quilombola Sutil/PR**” tem como objetivo geral investigar a (re)construção das identidades de alunos(as) negros(as) em relação à lei federal 11.645/2008 e ao processo de formação de professores em uma escola estadual na Comunidade Quilombola Sutil/PR.

A pesquisa procurará trazer benefícios que alcançarão tanto a escola quanto a comunidade em que alunos estão inseridos, pois pretende discutir políticas educacionais.

Em sala de aula, em dia e horário estabelecidos pelos professores responsáveis, o participante que concordar em participar da pesquisa será observado pela pesquisadora. Pretendemos, além disso, realizar em dia e horário marcados com os participantes uma entrevista acerca do tema discutido.

Todos os procedimentos constituem-se de métodos que não trazem qualquer dano à saúde dos participantes. A pesquisadora compromete-se em manter total privacidade em relação à identidade e dados pessoais (idade, sexo, curso que frequenta) destes.

As respostas resultantes do questionário aplicado serão avaliadas pela pesquisadora **Evelise dos Santos do Nascimento**, aluna do Programa de Pós-Graduação em Linguagem, Identidade e Subjetividade, da Universidade Estadual de Ponta Grossa, orientada pela Prof.^a Dr.^a Letícia Fraga.

A sua participação nesta pesquisa é gratuita (ou seja, você não pode nem receber dinheiro nem ter despesas para participar da pesquisa) e voluntária. Você pode retirar-se dela a qualquer momento caso se sinta desrespeitado. Você também tem o direito de não responder a quaisquer perguntas do questionário/entrevista se não quiser. Durante toda a realização da pesquisa, você tem o direito de sanar suas dúvidas sobre os procedimentos a que está sendo submetido. A pesquisadora está a sua disposição para responder a perguntas pertinentes à pesquisa, por meio do telefone (42) 99733067. Você também poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (COEP/UEPG) pelo endereço Av. Carlos Cavalcanti, 4748 – Uvaranas, Bloco M - Sala 12 - Campus Universitário, CEP: 84030-900 - Ponta Grossa - PR ou telefone (42) 3220-3108 FAX: (42) 3220-3102.

Sua colaboração é fundamental. Caso concorde em participar nesse estudo preencha o termo de consentimento abaixo. Agradecemos a disponibilidade.

Atenciosamente.

Obs.: Caso você tenha entre 12 e 18 anos, seu responsável legal também deve assinar o termo.

Consentimento pós-informado

Eu, _____, RG _____, concordo com a participação na pesquisa **(Re)construção das identidades do alunos(as) negro(as) e a lei federal nº 11.645/2008: formação de professores em uma escola estadual na Comunidade Quilombola Sutil/PR**, e dou o meu consentimento para que sejam utilizadas para fins científicos as informações coletadas. Estou ciente dos objetivos e procedimentos a serem realizados nesta pesquisa e concordo com a divulgação dos resultados, sabendo que meus dados serão guardados em total sigilo e que poderei deixar de participar do estudo em qualquer momento sem a perda de nenhum de meus benefícios. Salienta-se que os responsáveis pela pesquisa se comprometem em manter em total sigilo a identidade dos participantes e de todos os demais requisitos éticos, de acordo com a resolução nº 196 de 10/10/1996 do Conselho Nacional de Saúde.

Assinatura do informante _____

Assinatura do responsável (no caso de o informante ser menor de idade) _____

Assinatura do pesquisador responsável _____

Ponta Grossa, de de

Este documento será preenchido em duas vias, ficando uma de posse do informante e outra com o pesquisador.

ANEXO 3 – Roteiro de Entrevistas

ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA OS/AS PROFESSORES/AS DA ESCOLA

1. Em que documentos oficiais o projeto político-pedagógico da instituição se pauta no que diz respeito ao trabalho com raça e etnia?
2. Quando o material didático se refere à etnia ou à raça, como essas questões são trabalhadas?
3. É importante que os professores (de línguas) tratem sobre o assunto de raça e/ou etnia?
4. Os professores passam por algum curso de formação que os capacite para trabalhar com o tema raça e/ou etnia?
5. Qual a informação a respeito de raça e/ou etnia que é repassado nesses cursos?
6. Acredita que este conhecimento é suficiente para enfrentar as mais variadas situações dentro de sala de aula?
7. Você consegue trabalhar com tranquilidade temas como racismo, preconceito, diversidade étnica, já que temos salas de aula diversificadas?
8. Acredita/reconhece a importância da abordagem do tema relacionado à etnia e/ou racismo para o processo identitário do seu aluno/a?
9. Você percebe se eles sofrem racismo dentro da escola?
10. Com relação aos alunos/as que frequentam a escola, como você vê o enfrentamento do racismo ou do preconceito?
11. Quanto à etnia dos alunos e alunas que a escola recebe como você os classificaria?
12. Descreva o papel da instituição de ensino para a construção das diversas identidades e a formação das crenças dos seus alunos e alunas para a comunidade.
13. Como interagem em sala de aula alunos e alunas negros e negras com alunos de outras etnias?
14. Você acredita que o trabalho desenvolvido na escola valoriza a cultura e a história negra?
15. Qual a importância da escola para a comunidade?
16. Como você vê a obrigatoriedade da lei nº 11.645/2008?
17. Como você vê as leis que entendem buscar a valorização e o reconhecimento do negro/a diante da sociedade?
18. Já trabalhou algum tema relacionado aos estudos afro-brasileiros ou africanos

em suas aulas?

ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA O/A ALUNO/A

1. Em sua família seus pais estudaram até que série?
2. Você acredita que é importante estudar?
3. No que os estudos ajudarão na sua vida?
4. Você acha que a escola valoriza a cultura negra?
5. Você se considera negro?
6. Você sabe o que significa Quilombola?
7. Você conhece o sistema de cotas da universidade?
8. Você pretende cursar uma universidade?
9. Já ouviu falar na lei nº 11.645/2008 que obriga as escolas a ofertarem o estudo da cultura afro-brasileira e africana?

ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA OS/AS PAIS/MÃES DOS/AS ALUNOS/AS ENTREVISTADOS/AS

1. Qual a sua profissão?
2. A senhora ou o senhor estudou até que série?
3. O senhor ou a senhora deseja que seu filho ou filha curse a universidade?
4. Como o senhor ou a senhora vê o racismo?
5. Acredita que já sofreu algum tipo de racismo?
6. O seu/sua filho/a sofreu algum tipo de racismo na escola?
7. O senhor ou a senhora acredita que a escola pode contribuir no processo de construção de identidade de seu/sua filho/a enquanto instituição que tem responsabilidade de trabalhar questões étnicas?
8. O senhor ou a senhora sente que a sociedade forma algum tipo de preconceito ao saber que o senhor ou a senhora pertence a uma comunidade quilombola?
9. As tradições quilombolas estão sendo tratadas e/ou relacionadas na escola?

ANEXO 4 – Entrevista com o professor de história

Pesquisadora: Em que projetos oficiais o PPP da escola se pauta no que diz respeito a raça/etnia

Professor de História: Ah! Os parâmetros curriculares, as diretrizes curriculares, que é exigida...

Pesquisadora: Pelo estado?

Professor: Pelo estado.

Pesquisadora: O senhor conhece as diretrizes curriculares para as relações étnicas nacionais?

Professor de história: Conheço.

Pesquisadora: Quando o material didático se refere a etnia ou raça como eles são trabalhados?

Professor: Olha depende em geral os professores eles trabalham só o que é obrigado a fazer mesmo, é triste falar isso mais se quer a verdade infelizmente é essa, você está em sala de aula, você está vendo isso, certo? Agora a grande questão de etnia de raça, você pergunta no caso como eu trabalho? Existe as diferenças de classe, tem que trabalhar as diferenças, as vezes as pessoas esquecem que dá pra trabalhar também as semelhanças... você acho que vai parar pra concordar se pensar, que quanto mais se toca nas diferenças, mais as pessoas se veem como estranhas, se hostilizam, desconfiam uma da outra, quanto mais você faz elas perceberem quanto elas tem coisa em comum, mais elas criam simpatia, elas criam laço umas pelas outras, acho que entendeu onde que eu quero chegar?

Pesquisadora: Entendi. O senhor acha importante que os professores de língua e as demais disciplinas também tratem sobre o assunto de raça/etnia?

Professor: Depende se existe a brecha, porque agora, você falou dos parâmetros, as diretrizes, eles querem que tudo se encaixe, seja na matemática, seja no inglês, seja em tudo, a questão é, até que ponto você não tá focando demais nisso e esquecendo outras coisas, você esquecendo... é evidente que a história tem muita coisa pra você falar sobre o assunto, a geografia com certeza, já o português é um pouco mais complicado, você pode fazer textos sobre o tema, você pode fazer dissertações, redações, o nome que você quiser, racismo, preconceito, igualdade, integração, claro você pode fazer isso, mas tem que tomar pleno cuidado, ver se você não tá esquecendo as vezes de dar um tempo para as regras gramaticais, as regras de acentuação... as concordâncias, entende o que eu tô dizendo? Inglês, tudo bem você quer pegar fazer uma menção sobre um rap, alguma contribuição da cultura negra na língua inglesa, tudo bem, desde que... será que você não vai ocupar tempo demais esquecendo talvez, sei lá o verbo *to be* por exemplo? Esquecendo entende onde que eu quero chegar? Entende? Então esta que é a questão... eu acho bastante interessante você abordar os temas que é necessário você abordar, hoje em dia, certo? Questão da maior integração, maior solidariedade, se é que você entende? Digamos você desfazer os sentidos comuns, que leva a questão de preconceito né, os sentidos comuns, só que por um lado, tem que tomar cuidado com o seguinte, por um lado, tudo bem, é complicado você deixar de lado, mais é mais complicado você () a ponto que você deixe outras prioridades de lado...

Pesquisadora: Eu não entendo como valorizar demais mais eu entendo assim, por exemplo, se surge lá na sua aula, o senhor tá falando sobre um assunto, por exemplo na minha aula eu posso falar sobre preconceito linguístico né, e posso retomar preconceito de um modo geral.

Professor: Ah sim, você me responde, por exemplo, o que que eu posso pegar pra trabalhar bem o domínio da matemática, eu falando questões aqui étnicas. Você me responde, eu vou fazer outra pergunta, eu vou trabalhar, por exemplo, é... corpo humano, porque se for trabalhar questões de () que são evoluções né, claro, você pode falar da questão de cores por exemplo, de raça né, a melanina, a proteção contra o câncer né, pessoas negras dificilmente terão câncer, você deve saber disso ao contrário dos brancos, foi uma evolução que a natureza permitiu né, agora, a questão por exemplo você trabalhar a questão de raça ou etnia, que são 2 coisas bem diferentes você sabe né, desculpa se eu fugir um pouco do assunto, você pode me corrigir, tá, mais pergunta: você () etnia?

Pesquisadora: É etnia é bem complicado...

Professor: Não, o significado.

Pesquisadora: Não, assim pra dizer agora...

Professor: É vem do grego, povo, cultura, então etnia você não diz com relação ... aspectos faciais, morfológicos, certo? Mais culturais... por exemplo, eu posso falar etnia italiana, claro, cultura italiana, a língua, os costumes, os hábitos, mais eu não posso falar a raça italiana, porque biologicamente... mais... você sabe que é uma questão um pouquinho delicada por causa da questão de raça...

Pesquisadora: Biologicamente todos somos da raça humana.

Professor: Isso é um pouco discutido, existe vários artigos com relação a isso, mais eu não vejo nada errado você dizer raças humanas por um detalhe bem simples, nada impede a integração dos seres humanos, nada impede os seres humanos, interagirem, independente a cor de pele, estatura... certo, nada impede isso, entende? Você sabe que a questão aqui.. o tabu de você falar de raça, usar o termo etnia isso aqui surgiu mais dos reflexos, por causa da questão segunda guerra mundial, que você sabe muito bem que a gente, vive falando ainda vive vendo por aí, você sabe né, mais voltando aqui ao ponto em questão, no caso história, ou português que você me perguntou disso né, você pode promover uma série de debates sobre redação, dissertação, sobre a questão da igualdade, integração, fraternidade, é um campo cheio, evidente isso, agora, você vai trabalhar por exemplo, seria um foco, vai trabalhar as regras de acentuação, aí já é complicado, entende?

Pesquisadora: A pedagoga me falou que os professores passam por curso de formação né? Sobre raça e etnia, sobre como trabalhar com raça e etnia, e ela inclusive me falou que o senhor faz parte da equipe.

Professor: Passam, faço.

Pesquisadora: O senhor acha importante então, que os professores tratem sobre o assunto?

Professora: Olha, importante é, a questão é a pessoa ter a consciência disso...

Pesquisadora: O senhor acha que está difícil do pessoal ter consciência?

Professor: Olha eu sei que é complicado... o que eu vou falar, sabe, é que é o seguinte, os professores trabalham o quê? O que é determinado, vocês tem que trabalhar isso, vocês trabalham, é difícil no caso, dizer não eu vou trabalhar isso porque eu acho que isso é importante, isso vai somar na vida do aluno, isto vai contribuir na vida do aluno, isso vai pegar aqui, fazer um diferencial na maneira dele pensar, dele agir, vai fazer ele cresce como pessoa, vai aumentar a autoestima dele, vai fortalecer o amor próprio dele, ah tão mandando fazer, você talvez tenha reparado isso...

Pesquisadora: Qual a informação a respeito de raça e etnia q é repassado nesses cursos?

Professor: Os discursos que alguém escreveu e no final quase todo mundo concorda também porque se você não concordar você é uma pessoa ignorante, certo? Você é rotulado por ignorante...

Pesquisadora: E esse discurso vai pra que lado?

Professor: Discurso politicamente correto, o que dizem que é politicamente correto, e se você discorda, você é ignorante, se você discorda, certo? Porque eu entendo como uma questão muito simples a questão, certo? Primeiro porque que eu digo que eu não vejo nada de errado em falar a questão de raça, pode não parecer muito evidente, apesar que se a pessoa for observadora, o não acontece... eu tenho traços aqui de pelo menos duas raças, branca e negra, o meu cabelo não tanto grande mais você pode reparar, se você fosse pegar quando eu estou com o cabelo maior, ele levanta, é uma característica do cabelo pichaco que chamam né? Certo? Tenho olhos azuis, no caso característica da raça branca, pessoas negras podem ter olhos verdes, mais não azuis como o meu, certo? Possuo lábios um pouco grossos, já é uma herança da cultura negra certo? Apesar que dificilmente alguém vai reparar nisso, vai reparar, tanto que se eu me declarar como mestiço ou pardo num censo vão dizer que eu tô louco, não vão dizer que no mínimo eu estou louco, no mínimo vão dizer, certo? O que que acontece? Eu acho que eu sou o maior exemplo que, **dizer que pessoas são de raças diferentes, não há nada de mais, eu nasci acredito um ser humano normal**, certo? **Você também sabe que tem... a raça negra é mais evidente**, mais também tem a raça branca, você tem né, entende o que eu quero dizer, então pra que esse tabu falar de raças, se eu disser que existem raças diferentes vai acontecer de nascer pessoas diferentes se eu disser que existem raças diferentes? Não eu acho que seres humanos normais como qualquer outro ser humano né? Certo? Mas a questão é que então existe o tabu sobre a questão de raças, existe um tabu, **você falar sobre isso, só etnia, etnia**, apesar que etnia diz-se aspectos culturais... não físicos, certo, não físicos, () temas aqui sobre a questão de necessidade de reparação social, reparação histórica, só que eu acho um pouco perigoso da seguinte maneira, você pode... tem total liberdade pra dizer se eu estiver errado, entende? Sempre dou essa liberdade pros alunos, há necessidade de focar as injustiças? Claro, é importante falar que houve coisas erradas? Evidente... **eu acho perigoso você focar só num aspecto pelo que, se você disser que uma pessoa foi só vítima, ela foi coitada, isso vai colaborar pra autoestima dela? Ela vai se sentir uma pessoa lutadora, ou uma pessoa injustiçada, que precisa que os outros ajudem ela, entende no que eu quero chegar?**

Pesquisadora: Entendo

Professor: Sala de aula por exemplo eu gosto, que eu trabalho só que isso não é de acordo com as reuniões pedagógicas dizem, eu adoro falar de um personagem histórico conhecido como Luiz da Gama, Luiz da Gama talvez você tenha visto na literatura, ele foi jornalista, não escreveu assim nenhum livro grandioso, ele era jornalista né, mas ele é interessante, ele nasceu livre, o pai vendeu ele como escravo, muitos iam dizer, puxa, () seria um derrotado, ele comprou a liberdade dele de volta, q ele já tinha mais roubaram dele, 2 vezes no caso né, 2 vezes roubaram, porque ele tinha nascido livre, só o fato de ser escravo, de ser negro já era um roubo né, mais o pai ainda vendendo, então duas vezes eu estou dizendo que roubaram a liberdade dele, 2 vezes, e ele comprou a liberdade... escreveu vários artigos sobre do porquê da questão abolicionista, hoje é uma referência em livros de história, só uma nota de rodapé geralmente mais é uma referência, né, entende o que eu tô dizendo?

Pesquisadora: É uma referência boa, né, vamos dizer assim...

Professor: É... no caso, alguém que não foi só vítima, alguém que, ninguém fala dessa história quase... foi vendido, comprou a liberdade, () jornalista numa época q era difícil a () da diversidade, muito difícil, certo, e se tornou jornalista né...

Pesquisadora: E isso tem aparecido nos livros de história?

Professor: É... não, () os livros, não evoluíram os livros, fala muita coisa, acrescenta muita coisa, mais pouca profundidade...

Pesquisadora: Quando fala do negro nos livros, atuais, eu não tenho acesso, não sei, de história, como que é tratado?

Professor: Ah! começou o primeiro acesso aqui as civilizações negras, começou, mais pouca coisa, mudou, menciona gana, Mali, as vezes Nubia q no caso hoje é Sudão né, Mapata, Meue, certo esses nomes, faz menções disso, faz no caso,

Pesquisadora: Aparece ainda o negro escravizado, acorrentado?

Professor: Olha no caso aqui, hoje as discussões principalmente, a história negra deve ser focada, em todas as séries deve ser focada, deve ser trabalhada em todos campos possíveis a história do negro, certo? Mais a grande questão é que os livros aqui não, não evolui muita coisa, mais ou menos as mesmas linhas, as próprias diretrizes curriculares são mais ou menos a mesma coisa, apesar das discussão, faz o seguinte, porque que você pega aqui, não olha, que é bom falar, mais melhor ainda é ver, espera, vou te mostrar, ele muda a aparência, mais ou menos é isso, você deve lembrar disso, talvez você deve lembrar como q era da época q vc estudou, no meu tempo pelo menos q eu era estudante já tinha definição do que é história, já tinha definição de pré história nos livros, na matéria, há de convir que faz algum tempinho que eu me formei já da 5ª série por exemplo, né, certo? Depende do livro ele tem menção sobre os povos da América já ou não, certo? Esse tem mais não é todos q tem, ()

Pesquisadora: Mas quando ele fala de povoamento do Brasil aparece o negro escravizado

Professor: Você vai concluir, como diz, é bom falar, mais legal é ver né, certo? Mesopotâmia básica, como eu disse, Núbia, certo? Egito, as vezes china e Índia, as vezes, certo? Fenícios, hebreus, Grécia, Roma, certo? Oh feudal, árabes, reinos africanos como eu lhe disse, reinos africanos... certo, formação das monarquias nacionais, renascimento, reforma protestante, descobrimento da América, navegações

marítimas, Pedro Álvares Cabral, Cristóvão Colombo, etc etc conquista espanhola, conquista da América, certo? Colonização portuguesa na América, ou seja, descobrimento do Brasil, povoação do Brasil, nordeste açucareiro, holandeses, escravidão e resistência, África, tráfico negreiro, violência contra escravo, resistência, () dos escravos, sincretismo religioso, imperialismo, república velha, primeira guerra, revolução russa, período entre guerras, () 2 guerra mundial, era Vargas, guerra fria, descolonização da africana, revoluções na Ásia, descolonização da África e Ásia, () do Brasil, nova ordem mundial, acabei de te mostrar, você mesmo viu, faltou o do 8, mais eu posso te mostrar também, você tira tua conclusão se houve muita mudança da matéria que você via antes e a que você está vendo aqui, esses são os livros da escola, que estão de acordo, certo? Componente curricular, o que que você conclui, acha que houve muita transformação? Houve muita mudança?

Pesquisadora: Eu acho que tem alguma coisinha assim, que mudou...

Professor: Sim, eu disse, alguma coisinha, teve, teve alterações

Pesquisadora: Mas tirando isso teve alguma coisa.

Professor: Viu então porque que eu disse que é interessante mostrar? Você pode falar muita coisa né, mais as vezes é mais interessante você ver muita coisa, você ver, você tocar, você sentir né, você conclui a ideia, você entende o que que eu tô dizendo? Então basicamente você pode ver, esses discursos tem a necessidade de mudança, de mudar a forma de ensinar, a história, outros saberes mais a grande verdade é que não há muita iniciativa, é arranhado muita coisa, certo? Até porque é uma coisa muito trabalhosa, você pegar, você reestruturar o que vai trabalhar, certo? Às vezes uma série de sentidos comuns continuam repetidos até agora, apesar que tá mais que escancarado que algumas coisas, certo, é já tá mais que obsoleto, outras ainda houve alguma evolução... por exemplo, já existem já autores que já mencionam já por exemplo que a questão da escravidão não era tão apática como pensavam apesar que há de vir comigo que os livros tratavam os cara como eu não sei se () tratava como imbecis, acomodado, qual o termo, agora hoje já tá mais do que provado que não, o pessoal era até muito consciente, era muito capaz até na verdade, a relação na verdade era bem mais complexa daquele simplismo que os cara colocavam certo? Mais muita coisa ainda continua reproduzido, mesmo senso comum ainda, mesmo senso comum, então, do que você me perguntou eu acho que, seria isso, acabei de te mostrar aqui os livros, você acabou de ver, você mesma viu que eu te mostrei né, esse aqui eu ia te mostrar () significativa, pode ter uma coisa a mais pode ter uma coisa a menos.

Pesquisadora: Esse projeto araribá é um pouco diferenciado dos outros livros não é?

Professor: Olha, cada um coloca uma roupagem diferente, mais primeiro, não pode fugir também o que tem que ser ensinado na sala de aula, e é determinado, pelos parâmetros, pelas diretrizes, que tem que ser ensinado isso, tem que ser trabalhado isso, você quer arisca trabalhado isso... ()diferenças tudo bem, mais você tem que dar conta disso né, você tem que dar conta, você vai colocar aqui, vão ver pera aí, você trabalhou isso realmente? você fica um pouco amarrado também certo? Tá certo que o que você vai ensinar tem que ter uma coerência, porque que você vai ensinar o aluno isso, o que que vai contribuir na vida do aluno, que que vai somar pro aluno, o que que vai fazer de melhoramento na vida dele, como ser humano, como pessoa né? () sala de aula você não

vai matar tempo, você vai acrescentar alguma coisa pro jovem né, mais a grande questão que quem decide isso não é o professor que põe no papel, olha, por isso, isso e isso, e aquilo que eu acho que isso aqui é importante focar, isso, isso aqui é relevante ser trabalhado, é relevante ser visto isto.

Pesquisadora: O senhor acredita que o conhecimento que é repassado nesses cursos, da equipe multidisciplinar por exemplo, ou em algum outro curso que o núcleo possa oferecer, ele é suficiente pra enfrentar as mais variadas situações de racismo dentro da sala de aula?

Professor: Não... pelo que eu te disse, certo? Primeira coisa, quanto mais você foca as diferenças, mais o outro percebe, ele não é igual a mim, mais você olha o outro estranho, mais você desconfia do outro, quanto mais você percebe que tem coisa em comum com a pessoa, mais fácil ser simpático a ela, porque aquela coisa, amor, simpatia, respeito, não são coisas que você enfia goela abaixo, você tem que amar aquela pessoa, você tem que respeitar, certo? Digamos, você pode tolerar ela na marra, isso você pode...amar na marra você não ama, certo? Você pode digamos suportar, aguentar, tolerar na marra, respeitar, você não respeita ninguém na marra, você tolera, você suporta, entende o que eu quero dizer? () faz os alunos debater, discutir, questões x, y, mas dependendo, se você tem um ponto de vista um pouco diferente, você com certeza é uma pessoa ignorante vão dizer, ah, você é preconceituoso, quer dizer, ou você pensa exatamente como politicamente correto, as vezes você nem sabe quem disse, mais alguém disse, certo? Você já automaticamente você já é uma pessoa ignorante, automaticamente, e já vi umas situações, eu vou lhe contar uma situação de uma escola x afinal, isso aqui você vai pôr no papel é complicado, você há de convir, certo? Um curso tal, meio ambiente, ecologia, certo? Essa escola x, tava comentando não sei quantos mil copinhos daquele num mês ele juntou e decidiu deixar exposto, meio ambiente, mas os professores lá incapazes de usar a caneca de plástico, copinho descartável você usa uma vez, você joga fora, estranhamente, trabalham com ecologia, meio ambiente, preservação, ironicamente, essa escola x certo? Acredito q não é aqui porque nós não trabalhamos com meio ambiente, certo? E ele disse que até que resolveu deixar tudo exposto os copos, pra quem sabe se tocasse do absurdo, quantos copos que exigiam matéria prima, energia, água e não sei o que mais, apesar de em teoria todos deverem ter consciência ambiental porque ensinam isso aos alunos ou deveriam ensinar isso aos alunos então, acho que dá pra perceber que há uma pequena contradição, se não for uma grande... contradição, e tem várias outras semelhantes, eu estou dando esse exemplo, aqui, entendeu onde que eu quero chegar com isso? Sabe...

Pesquisadora: Ah! sei, então o senhor consegue trabalhar com tranquilidade temas como racismo, preconceito, etnia já que temos salas de aulas diversificadas?

Prof. Na verdade mais diversificada do q você imagina, o que a diversidade não é só questão negros, brancos, ou no caso amarelo como índio asiático no caso...

Pesquisadora: Não, é só porque eu trabalho nesse...

Professor: Eu entendo, eu entendo sabe, mais esse que é o x da questão, diversidade aqui é bem maior diversidade certo? Diversidade religiosa, às vezes até dependendo de uma comunidade, aqui não é tanto o caso, aqui, certo? Mais dependendo certas comunidades tem hábitos mais diferentes do que a dos outros e isso é bem estampado

certo? Essa diversidade mais não é muito é discriminado até um pouco, as outras diversidades que não se enquadram nos padrões hoje o tema da vez o que que é, é o negro, é o índio, ótimo, mais e as outras diversidades, excluídas, certo? Tem uma riqueza bem interessante de coisas, por exemplo, você vai visitar por exemplo diversidades como por exemplo, é Itaiacoca, não é nenhum faxinal, que tá na moda, não é comunidade negra, mais tem riqueza de coisas, certo? É um pessoal **adorável também, não que eu diga que o Sutil não seja adorável, não que eu diga que algum faxinal não seja adorável, é complicado, as vezes um pessoal tão especial,** () não vocês não são especiais, vocês não se enquadram no padrão que nós queremos, então vocês não são especiais certo? Eu digo isso porque eu conheço muito bem Itaiacoca eu conheço, sabe... a, alguns tipos de tradições, como diz, causos por exemplo, dá até um exemplo pra você aqui, tem um exemplo interessante () conhecido como Rosas, família Batista Rosas, sabe? Trabalhou com questão de vacinas aqui com porcos, mais uma coisa muito interessante, muito legal, sabe? Muito legal mesmo, ah mais pra que falar, o lugar não é interessante o lugar, ele não é interessante, apesar que se for falar () alguém, não claro que não, é interessante.() o que que foi feito digamos de um resgate, uma ênfase nessas pessoas, o sutil por exemplo apareceu na gazeta do povo, eu me lembro teve uma um artigo, apareceu jornal da SEED, como eu disse, não é que essas pessoas não mereçam um **pouco de atenção** mais as pessoas também merecem, puxa, é isso que eu tô querendo dizer, elas também merecem uma atenção também, toda história, todo legado, os fornos de cal, por exemplo, não sei se você já ouviu falar em Itaiacoca os fornos de cal por exemplo, né... ou mesmo o próprio Guaragi, o Guaragi que foi cidade, conhece a história? A cidade que se tornou distrito, que se tornou vila né, então na verdade a diversidade é maior que isso, mais como você me perguntou, trabalhar a questão de... é... diversidade, etnia, raça, mesmo que a sala for só pessoas brancas, ou só pessoas negras no caso, porque tem escolas quilombolas no caso, que a grande maioria aqui são negros no caso, Ponta Grossa não... mais tem por exemplo em Plamas, Adrianópolis q você sabe que existe né, então a gente imagina que a grande maioria seja negros né, **mais elas convivem com pessoas de outros aspectos**, já que você tá colocando assim, né, **no caso, não só as diferenças que não percebem mais as diferenças mais perceptíveis**, certo? Então mesmo que fosse só pessoas negras ou brancas eu não imagino dificuldade pra você imaginar, porque elas convivem com outras pessoas diferentes, elas convivem, né, então qual /

Pesquisadora: Mais aparece na sala de aula por exemplo, chamar o outro de macaco ou de outra forma pejorativa...

Professor: Na verdade é engraçado... mais **eu vi principalmente pessoas negras chamando outras de macaco**, ironicamente... eu me lembro até já foi muitos anos, dois anos até que já saíram essas crianças, senão nem comentaria porque é complicado, sabe? E eles carinhosamente um chamava o outro de macaco e o outro de carneiro, porque eles tinham o cabelo encaracolado, levantado e... sabe...

Pesquisadora: Era comum o tratamento?

Professor: **Era um tormento porque você não sabia mais o que fazer pra tentar fazer eles se tocarem**, certo? Sabe era um tormento pra conseguir fazer eles se tocarem disso... sabe? **Perdia tempo fazer entender que não tinha lógica, perdia tempo,**

tentando falar o que que custava se tratarem por nome, que custava se respeitar, na verdade no fundo até foram / **acho que eles até gostavam de ficar fazendo esse tratamento,** acho que eles até gostavam na verdade, sabe, é complicado mais...

Pesquisadora: Então o senhor acha que o enfrentamento do racismo, do preconceito, do racismo, como que ele tá ocorrendo hoje em dia entre os alunos?

Professor: A... primeira pergunta, **o que é falado, é coisa que é sentida pelos alunos pra começar?** Porque **é fácil falar racismo é errado...** você é preconceituoso, eles sabem de longe q você é preconceituoso... entende? Acho que essa que é a questão entende? **Eu acho que ultimamente essa questão tá se encaminhando mais pra... quanto mais fica focando uma coisa, fica insistindo mais as pessoas começam se cansar dela...** certo? Como eu disse, eu **acho coisas interessantes por exemplo, de maneira mais sutil, mais leve, você consegue um resultado melhor,** certo? É... eu participei de uma oficina, participei... **eu dei a oficina,** daí eu comentei uma coisa bastante interessante que existe no Sutil, chamada valas caboclas, já ouviu falar disso?

Pesquisadora: Não.

Professor: Uma coisa bastante simples, quem criou também.... não tenho informação quem criou isso, / como fazer um muro, uma cerca, hoje em dia isso não existe mais, só existe o resto, os animais não podem passar pro outro lado, o que complica, bom, eu não tenho madeira, não tenho tijolo, não tenho nada, mais eu posso cavar um buracão bem grande aqui, enorme, circundo tudo, isolo meus animais, eu falando assim é simples, pra você pensar do nada, certo? Pela tua expressão, você achou interessante, mais é uma coisa assim que você vai vendo, puxa, **você admira pelas pessoas, você diz nossa as pessoas é capaz de criar isso, as pessoas, certo? Elas capaz, nossa de... certo? Quanto mais as pessoas vão te surpreendendo em coisas boas mais você começa admirar ela, você começa a gostar dela, você começa...** então como eu disse, é muito mais digamos, eficiente, no meu entender, o que não quer dizer que a maioria vai concordar comigo, eu acho que é muito mais eficiente, puxa, **com o tempo você começa a gostar dela, você começa a admirar, você começa a querer ser como aquela pessoa, você começa a querer ser como ela, sabe? / dizendo... racismo é errado, racismo é burrice,** as vezes é muito mais fácil você mostrar tudo que aquela pessoa fez, aquela pessoa... tudo que ela, certo? As qualidades, **mostrar o quanto que ela é parecida com você,** certo? E as vezes, igual lá, você acha ela diferente mais ela também acha você diferente...

Pesquisadora: É, todos somos diferentes...

Professor: Com certeza, você entendeu que as vezes alguns são mais diferentes que os diferentes, você entendeu o que que eu quero dizer?

Pesquisadora: E quanto a construção de identidade qual que é o papel que os senhor vê assim, da instituição escola é... na construção de identidade dos alunos e na formação das crenças dos alunos?

Professor: Olha é um terreno um pouco complicado pelo seguinte certo? Primeira coisa, tem que saber o que que é identidade, o que que você imagina por identidade?

Pesquisadora: É o processo de reconstrução da sua personalidade, do seu eu dos... do que ele é mesmo...

Professor: Tá, e se eu disser, primeira coisa que você disse com palavra mais simples ainda, mas no fundo é a mesma coisa, identidade é aquilo que diz o que você é, certo? Aquilo que te identifica, aquilo que te reconhece, certo? Que faz os outros te reconhecer, certo? Identidade pra mim aqui é isso, certo? Então começa por aí... vocês entendem o que que é identidade, certo? Segundo, é... a de vir e convir por exemplo que se focam muito algumas identidades um pouco equivocadas por exemplo, sabe?

Pesquisadora: Como assim?

Professor: Eu tive por exemplo uma situação, ela é mais recente, então eu prefiro não entrar muito em detalhes sabe? Mais enfim, é um pessoal de fora, sabe, **NEGROS**, e que / **falaram da questão falaram sobre as matrizes africanas... candomblé**, detalhe, até que / falou assim, **uma sensação desconfortável essa pessoa aqui se sentiu desconfortável** né, / não olha... até ainda existe alguma coisa disso lá de onde nós viemos, mais nós somos todos cristão lá, certo? Você percebeu um certo desconforto, certo? Ou talvez até um desconforto bem grande, **mais eles tiveram uma polidez muito grande, tiveram uma polidez na hora de tratar isso**, sabe, não não isso ainda tem em alguns lugares, mais nós, nós somos cristãos, certo? Deixou isso muito bem claro, sabe? Até me lembro da ocasião até deu um sorriso, foi, nossa, um verdadeiro cavalheiro lá o rapaz, sabe? Eu prefiro não entrar muito em detalhes, talvez descubra, talvez não descubra, é que são coisas um pouco complicadas, eu sei que você vai escrever e tem pessoas que vão ler, entende o que eu quero dizer, melhor então.. é... resumindo, **ainda, tiveram pessoas que ainda tentaram focar um pouco mais nisso, em lendas africanas, candomblé, orixás, / uma sensação desconfortável**, certo? Não... é... lá de onde nós viemos lá, digamos assim há muitas pessoas que seguem islamismo, lá seguem, lá / caso de famílias cristãs, existem muitos cristãos, lá, ainda existem algumas coisas de cura ele falou não, mais / repetiu, **SOMOS CRISTÃOS**, entende? Então imagino que mais bem intencionada ela falar em religiões africanas e tudo mais, criou um desconforto pra essa pessoa que veio da África realmente, está, estava pelo menos na ocasião em visita aqui esta pessoa, estava em visita, então acho que esse pequeno exemplo que eu quero te dar, você consegue entender onde que eu quero chegar, esse pequeno exemplo, a gente imagina certas coisas porque alguém disse pra gente né, e daí a gente... em situações como esta você percebe que a gente tá cometendo equívocos também, essa é uma parte da realidade... mais não é a única parte da realidade, sabe? Pra poder concluir pra você, concluir, certo? você vai pegar, você vai falar por exemplo, claro que todos os descendentes de negros, as famílias já existem há 100, 200, 300 anos, os primeiros escravos chegaram no Brasil, 1500 e ... 53 se eu não me engano, então todas essas famílias servindo de escravos, só que detalhe, até hoje tem famílias negras pelo Brasil e não são só haitianos que é mais comentado pelo terremoto, pessoas da Nigéria, do Congo, não sei se você sabe que de repente tem um artista que trabalhou no SBT, ele tinha um nome até bem... pra nós é engraçado, pra nós que não temos muita similaridade, lembro que ele participou de uma novela do SBT, eu não lembro o nome dele, mais ele era congolês, ele era, antigo Zaire, mais ele participou da novela Vende-se um véu de noiva, eu não lembro o nome do ator, mais não deve ter muitos atores, com nome **meio exótico, pra não dizer outra coisa, sabe?** Então até você falar que todos os negros no Brasil são descendentes de escravos está meio

equivocado, porque você que **até hoje tão vindo NEGROS pra cá, inclusive negros da África...** você deve lembrar daqueles nigerianos que vieram pra cá, pro porto de Paranaguá, certo? E... **então você vai dizer que todos os negros aqui tem origem escravos no Brasil?** Entende? São coisas sutis, coisas simples, certo? Mais, entende o que eu quero dizer, são coisas que as pessoas vão repetindo e vai levando pra frente... **criando ideias equivocadas**, vão criando..., **até a própria questão de só falar da reparação do negro, reparação do negro**, e porque não falar por exemplo, daquele negro que era respeitado, certo? A própria história de **Chica da Silva, você sabe que foi feito novela por causa do mito, uma mulher fatal**, seduziu um homem importante, certo? Ela tinha quase uma magia, quase aquela mulher e / aquela história era o que... **era uma pessoa legal, esse homem o João Fernandes, gostou dela, quis construir uma família com ela, nunca casou no papel, mais ai quem desagradasse ela, certo?** teve filhos com ela, reconheceu esses filhos com ela, resumindo, foi uma história de um casal que foi feliz, porque ele gostou dela, **ela também talvez tenha gostado dele**, talvez tenha gostado... certo? Mas você conhece né, deve ter ouvido falar do filme Chica da Silva que tem o Walmor Chagas, a como é o nome daquela outra atriz a, me fugiu o nome, () filme de 78 também o filme né?

Pesquisadora: O senhor acredita que o trabalho que a escola desenvolve valoriza a cultura negra?

Professor: **Depende QUE CULTURA NEGRA**, vou te dar um exemplo pra você... eu trabalhando aqui com resgate histórico do Sutil por exemplo, é... fui podemos pesquisar... alimentos da cultura do pessoal, ou que já foram um dia, porque muita coisa se perdeu, o pessoal comentou comigo por exemplo, era muito comum as pessoas fazer farinha de milho, ótima farinha de milho diziam, isso é a cultura do Sutil, certo? Se é de origem africana, negra, indígena, branca, não interessa, é a cultura dessas pessoas, ou foi, porque também já caiu em desuso, comentaram se eu não me engano, não sei se é canjica ou arroz doce que o pessoal tinha muito o hábito, fazia bastante, diz que faziam com muita frequência, isso é a cultura do Sutil, não interessa se ela é de origem branca, africana, dança de São Gonçalo, você já ouviu falar porque se comenta muito, bom é uma devoção de origem europeia, não existe mais no Sutil, caiu em desuso também, existe em algumas comunidades quilombolas ainda, comunidades brancas, mais no Sutil / existiu isso é parte da cultura do Sutil, em Adrianópolis que ainda é feita em algumas comunidades quilombola, é a cultura do lugar, que eu acho que é complicado, eu acho que a cultura é a cultura que aquele povo está desenvolvendo, que aquele povo executa...

Pesquisadora: Mais como o senhor falou né, do senso comum, então, uma cultura que valorize de uma forma que o senso comum seja repensado, o senhor acha que a escola valoriza?

Prof. Não... ã valoriza, o que eu acabei de te mostrar aqui, os livros, pouca coisa mudaram os livros didáticos, certo? Falar toda a influência negra em palavras por exemplo, pegue moleque, cachimbo, etc. etc. / a cultura Negra influencia nos ritmos mais usados no mundo que hoje é o rock que veio lá do blues, que veio, claro, isso é inegável, é verdade, mais não é só isso, tem muito mais, é muito mais amplo, é muito mais e até mesmo que eu fale de religiosidade de origem africana que existam no Brasil,

eu falar só de candomblé, falar só de umbanda é muito simplismo, existe uma série de outras... aliás podem ser muito parecidas, terem uma diferença mínima, mais não é a mesma coisa, mesma coisa que vim alguém de fora e dizer ah brasileiro, argentino e paraguaio é tudo a mesma coisa, / faz aquelas piadinhas que dizem né, que Buenos Aires é a capital do Brasil né, é a mesma coisa também pode ser muito semelhante, muito parecido certas práticas, é por exemplo deixa eu ver se eu me lembro de cabeça... algumas práticas africanas, tinha se eu não me engano, (tentando lembrar) desculpe, que se fala mais do candomblé e da umbanda, mais existe várias outras práticas, bom eu vou lembrar porque eu já andei comentando de que existem práticas africanas e toda a América existe né, e fora o vodú que também é cheio de senso comum também porque metade do que falam não existe é como essa história do bonequinho nunca existiu isso aqui é lenda que inventaram e... perpetua né, tem em Cuba que por exemplo chamam de Santería por exemplo, outra prática africana, certo? Desculpa geralmente eu lembro de cabeça, mais na hora dá uns brancos as vezes... () **tem coisa que estão mandando nós dizer**, é importante, claro que é importante, **mais tem coisa, por exemplo, eu tenho dúvida sabe**, se eu fosse visitar a Nigéria, fosse visitar o Congo, se eu acharia lá Bobó de Camarão, é uma comida atribuída pelos negros, é verdade, tem o fubá, de milho, América, certo? Então, não sei se lá se come, no Brasil isso existe, é isso que eu acho legal trabalhar cultura digamos de... entre aspas chamada cultura negra, entre aspas porquê? **Eu não sei se lá existe, então é interessante ver como é fruto de uma fusão, certo? Uma interação, certo? O negro DEU contribuições, o branco DEU contribuições, o índio DEU contribuições, certo, não adianta querer falar uma historinha bonita que todo mundo contribuiu, e que é uma grande família feliz**, certo? Mais cada um/ cada segmento grupo humano, deu uma contribuição, então eles tem uma certa dívida eles tem, **e isso ajuda você pegar e digamos você criar uma simpatia com os caras, ajuda você criar digamos uma maior amistosidade, maior simpatia**, / sobre o café né, até onde se prove o contrário a origem é na Etiópia, a origem... a melancia também é origem africana, também é uma fruta popular, por outro lado hoje a África, se planta muita a mandioca, uma cultura indígena, se planta, entende onde que eu quero chegar, entende o que eu quero dizer? Então cada grupo humano, ele tem/ em algum aspecto ele tem uma dívida, se você perceber NOSSA, acredito que o que eu estou falando, você vai começar a pensar e ver, puxa, é... puxa tem uma dívida com esses caras lá pra trás, mais esses caras também tem de certa forma uma dívida comigo, entende o que eu quero dizer?: Eu acho q dificulta vc continuar vendo com o mesmo olho, certo? Somos melhor que esses cara, acho que entende o q eu quero dizer? Pesquisadora: Sim entendi. Como o senhor vê a obrigatoriedade da lei nº 11.645/08 que é uma revogação da 10.639/03, uma reedição?

Professor: (silêncio) olha depende, primeiro, ler é uma coisa, cumprir é outra, segundo, alcançar o objetivo é outra mais diferente, eu peguei aqui, eu estou 3 anos, 3 anos já, eu fiz um resgate aqui histórico do Sutil, eu fiz, porque... / não puxa, todo mundo fala de Sutil, Sutil, nunca se trabalha nada, eu me **encorajei** e conversei com o pessoal e o pessoal ficou contente também, por um detalhe bem simples, é... todo mundo vai lá, e coleta material e tchau nunca mais eu falei não eu quero fazer uma coisa pra vocês terem uma lembrança, uma memória e tudo mais, já são quase 10 anos aqui né, o

peçoal sentiu confiança, não... é bom isso sabe? Daí eu... vários lugares eu levei o material, olhe, eu tenho o material, quero agora, preciso fazer virar realidade, publicação... daí eu citei justamente aqui a lei, né **a obrigatoriedade da cultura AFRO**... a história da cultura AFRO, se eu soubesse que você ia me entrevistar eu tinha trazido aqui o processo q me devolveram esses dias pra você ler com as tuas próprias palavras igual você leu esses livros aqui, você lesse, eu digo, tudo bem, você está gravando e tudo mais então acredito que você vai conferir o que eu tô dizendo, deu pra perceber que é muito mais gostoso você confirmar, NOSSA É REALMENTE O QUE O CARA FALOU, você entende o que eu quero dizer, É MAIS INTERESSANTE NÉ? Palavras polidas, mais traduzindo nas entrelinhas o Sutil não é relevante, por isso teu projeto não é relevante, teu trabalho não... não vale pra ser publicado porque ele não é relevante, você cita aqui a lei tal, de obrigatoriedade da cultura, afro, a história, o resgate, não é isso a lei, não é isso? Bom, eu poderia até te mostrar, talvez eu até tenha aqui em pen drive, aqui uns rascunhos desse trabalho que eu fiz, daí você me diz se ele tem ou não relevância, se você quiser eu posso te mostrar até agora, segundo eles não tem relevância... com as diretrizes, não tem relevância com a lei, porque ele trata da... é de uma comunidade local, específica eles falaram, e por isso o trabalho não é relevante...

Pesquisadora: Segundo eles quem?

Professor: Pra... o pessoal que eu mandei aqui o processo, pro governo do estado, que eu mandei o processo né, várias pessoas riram, /

Continua a entrevista em outras sala, o professor mostrando o projeto do seu livro sobre o Sutil.

Professor: Então por exemplo, é primeira coisa, **que é obvio mais a gente não se toca, desfazer o senso comum de citar o negro como escravo**, até citei o exemplo da bíblia né, que melhor exemplo que a história de Moisés, melhor exemplo que a história de... ou o próprio José também, escravo no Egito né, tendo / certo, o próprio império romano, a escravidão até a origem da palavra escravo, / do latim né, no caso né, tudo isso aqui é um trabalho aqui em cima, certo? Justamente a questão das motivações do porquê da escravidão, oh a prática dos mais fortes de se prevalecer e se obter dos mais fracos... / próprio grupo né, / dividas por exemplo, antigamente, né, é que mais... o que que é a escravidão que eu defino como a exploração do homem pelo próprio homem né, tornam o ser humano sua propriedade né? Alegando de alguma forma superioridade que permita ser proprietário desse ser humano né? Tudo isso aqui no trabalho colocado né, isso aqui até uma cópia de uma ilustração, é no caso um escravo pra venda, / motivações econômicas, interesses no caso, maior até que as culturais né, até porque já ta mais que provado que as vezes a... como que eu posso falar a palavra as condições econômicas as vezes ela tem mais força do que as culturais muitas vezes né, como que era as relações a vida do escravo né, faz todo um trabalho de retrospecto pra entender a escravidão, até citei aqui um exemplo, você pode até pegar aqui, se tiver paciência pra ler bíblia é claro né (riso), tem aqui nesse livro Levítico bem interessante sobre a questão da refeição sagrada, que nada mais é que era separado 10% dos cereais... díximo, sabe hoje né, mais no Levítico fala que uma parte dos cereais assim era destinado para os Levitos certo? Só poderiam participar dessa refeição especial as pessoas do círculo, os sacerdotes que

incluía os escravos, só eles tinham essa distinção certo? Porque, você vê que existem diferentes tipos de escravos também, vê que é bem complexo, o leque, da pra você perceber como ele é amplo... o leque, sabe, claro justamente a questão da brutalidade, só essa imagem diz tudo como eu falei né, mostra que a brutalidade contra o negro existiu, como eu disse, todavia é injusto ver somente esse aspecto vergonhoso, se ele não foi o único né, também vários aspectos aqui olha, a... festividades, aqui tem a própria congada que é bem interessante sabe? As resistências, inclusive o quilombo que é só UMA forma de resistência, havia outras, e daí a partir daí, olhe, é 1/3 do trabalho que daí vai começar a falar sobre o Sutil mais também é interessante ele vai destacando alguns aspectos por exemplo, ele foi com debates no meio, apesar dele falar sobre...

Pesquisadora: Essas imagens são da época da colônia?

Professor: TAMBÉM... isso aqui tá tudo referenciado sabe? () aqui mostra 2 aspectos, no caso mais comum da escravidão né, aqui mostra uma família, é que foi preto e branco é uma foto da época mesmo, mais percebe-se pelos traços que é uma família negra, e percebe-se pelas vestimentas inclusive calçados você pode perceber por essa foto, deixa eu ver o ano da foto, tem aqui na referência, é de 1870, se você quiser conferir a fonte... () então você tira tua própria conclusão do que eu tô te mostrando aqui, se esse trabalho, ele é relevante ou não, dentro aqui da lei, / cultura negra ou não, segundo o parecer dos caras não, é irrelevante, / trata de um lugar específico a pensa foi a conclusão que eles tiraram... agora você tá vendo sei lá o que você diz, estou te mostrando pra você mesmo veja e conclua, acha que existe alguma relevância aqui com a lei dentro da obrigatoriedade da cultura negra, resgate...

Pesquisadora: Ah sim com certeza...

Professor: É porque é engraçado, que no processo eles acharam que não há relevância...

Pesquisadora: Pra ver como ainda a questão do negro ainda não é relevante.

Professor: Porque ele dá uma atenção maior pra uma comunidade específica é verdade, ele dá uma atenção maior, mais pode ver que nenhum momento ele não fica, preso só a isso, mais essa é a conclusão que disseram que não tinha relação com a lei, certo? Eu também achei estranho também, mais várias pessoas viram.. () você vê depois o que que você acha que dá pra colocar no texto o que você acha que talvez não dá entende? EU ACHO QUE EU NÃO FALEI NENHUMA INVERDADE, EU ACHO QUE NÃO FALEI NADA DE MA FÉ.