

UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO E DOUTORADO EM EDUCAÇÃO
MARIA IZABEL SANCHES

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL
EM UM COLÉGIO ESTADUAL DO MUNICÍPIO DE PINHAIS-PR

CURITIBA

2017

MARIA IZABEL SANCHES

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL
EM UM COLÉGIO ESTADUAL DO MUNICÍPIO DE PINHAIS-PR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação – Mestrado e Doutorado em Educação, Universidade Tuiuti do Paraná – UTP. Linha de Pesquisa - Práticas Pedagógicas: Elementos Articuladores, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^ª Doutora Maria Cristina Borges da Silva

CURITIBA

2017

Dados Internacionais de Catalogação na fonte
Biblioteca "Sydnei Antonio Rangel Santos"
Universidade Tuiuti do Paraná

S211 Sanches, Maria Izabel.

Representações sociais da diversidade étnico-racial em um colégio estadual do município de Pinhais-PR / Maria Izabel Sanches; orientadora Prof^a. Dr^a. Maria Cristina Borges da Silva. 172f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2017.

1. Educação pública. 2. Diversidade étnico-racial.
3. Representação social. I. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação/ Mestrado em Educação.
II. Título.

CDD – 379.8162

TERMO DE APROVAÇÃO

MARIA IZABEL SANCHES

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL EM UM COLÉGIO ESTADUAL DO MUNICÍPIO DE PINHAIS

Esta dissertação foi julgada e aprovada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná, na Linha de Pesquisa Práticas Pedagógicas: Elementos Articuladores.

Curitiba, 08 de maio de 2017.

Professora Dra. Maria Antônia de Souza
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação
Mestrado e Doutorado da Universidade Tuiuti do Paraná

Orientadora: Professora Dra. Maria Cristina Borges da Silva
Universidade Tuiuti do Paraná

Professora Dra. Rita de Cássia Gonçalves Pacheco dos Santos
Universidade Tuiuti do Paraná

Professora Dra. Valéria Lüders
Universidade Federal do Paraná

DEDICATÓRIA

Ao Elias, meu amado esposo, pelo companheirismo, compreensão e apoio incondicional.

Ao “seu” Euzébio, meu pai, cujos esforços empreendidos por toda uma vida, me impulsionaram até a essa conquista.

À “Dona” Jorgina, minha mãe, pelo incondicional incentivo e confiança na minha capacidade.

Aos meus filhos, Gabryel e Karoline, que me apoiaram e souberam me esperar esses dois anos.

À minha amada irmã Antônia, que mesmo de longe acompanhou minha trajetória.

AGRADECIMENTOS

A Deus, a quem sou imensamente grata pela presença em minha vida.

“ Tu criaste o íntimo do meu ser e me teceste no ventre de minha mãe”. (Sl. 139. 13).

A Professora Doutora Maria Cristina Borges da Silva, minha orientadora, que me conduziu nesse processo. Obrigada por partilhar seu conhecimento, seu tempo, e pelo aprendizado. Sua orientação, parceria, acolhimento, paciência e generosidade, foram essenciais nessa caminhada. Obrigada pelos ensinamentos, pelo grupo de estudos, pela formação e principalmente pelo incentivo, por acreditar na minha capacidade. Seus conhecimentos fizeram eu enxergar um pouco além do que eu enxergava.

Às Professoras Doutoras Maria Iolanda Fontana e Valéria Lüders, pelas valiosíssimas contribuições no processo de qualificação.

Aos meus pais, Euzébio e Jorgina que sempre me incentivaram e são meus exemplos de vida.

Ao meu esposo Elias, pela parceria, apoio, cumplicidade. Obrigada por entender a minha presença/ausência. Você é imprescindível na minha vida.

À minha amada filha Karoline pelo apoio incondicional.

Ao meu amado filho Gabryel, que ao seu modo também ajudou.

Aos meus sogros que souberam compreender a minha ausência.

À todos os companheiros de turma, por dividirem as angústias e conquistas.

À minha amiga Marilei, pela parceria e exemplo de perseverança.

À todos aqueles que não mencionei, mas contribuíram para o meu sucesso nessa caminhada.

A nossa maior igualdade é a nossa diferença.

NILMA LINO GOMES, 2016.

RESUMO

A pesquisa investiga as representações sociais dos professores, funcionários e alunos, sobre as relações étnico-raciais que permeiam um colégio estadual no município de Pinhais, tendo como elemento norteador a Lei 10.639/03 e suas Diretrizes Curriculares. Tal estudo torna-se relevante no subsídio e aprimoramento da prática profissional da pesquisadora; na contribuição do campo teórico e educacional do município de Pinhais, e na realização pessoal, agregando conhecimento e possibilitando refletir sobre a ressignificação de práticas pedagógicas no contexto escolar. O problema da pesquisa é: A escola por meio de suas práticas pedagógicas tem atendido efetivamente aos pressupostos teóricos e metodológicos que instituem o trabalho com a Lei 10.639/03? Para tanto, definiu-se como objetivo geral identificar as representações sociais sobre diversidade étnico-racial de sujeitos envolvidos nas (ou com as) práticas pedagógicas do contexto escolar. De forma a atingir tal intento, definiu-se os seguintes objetivos específicos: i) Identificar como a questão étnico-racial vem sendo discutida e contemplada nas práticas pedagógicas dos profissionais da educação. ii) Analisar se os princípios norteadores da prática pedagógica sobre a diversidade étnico-racial são conhecidos e contemplados pelos profissionais da educação em seus planejamentos. iii) Verificar como foram constituídos os saberes dos sujeitos envolvidos no processo educativo em relação à diversidade étnico-racial. A pesquisa se respaldou na Teoria das Representações Sociais, e contou com o subsídio teórico de autores como: Serge Moscovici (2015); Denise Jodelet (2001); Pedrinho Guareschi (2011, 2013); Sandra Jovchelovitch (1998, 2011). A temática diversidade étnico-racial teve como suporte teórico autores como: Kabengele Munanga (2005, 2009, 2012); Nilma Lino Gomes (2003, 2005, 2012); Júlio José Chiavenato (2012), entre outros. Inseriu-se na abordagem qualitativa, com o uso de questionários e observação como técnica de coleta de dados envolvendo 28 professores, 1 funcionária e 43 alunos. Os principais resultados apontam a existência de representações sociais negativas sobre alunos negros e pardos entre professores, mas que ocorrem de forma velada. Já os alunos não acreditam que expressões pejorativas relativas aos colegas negros ou pardos, possam ser consideradas preconceito racial, pois em suas representações são brincadeiras, "zoeira". Detecta-se, porém, que as representações sociais sobre diversidade étnico-raciais dos sujeitos pesquisados estão pautadas no senso comum, nas vozes da sociedade das quais os jovens se alimentam cotidianamente. Deste modo, há possibilidade de mudanças nas representações sociais, tanto de professores quanto de alunos, a partir de adequações e aprofundamentos teóricos e metodológicos dos profissionais, que permitam construir novas práticas pedagógicas que proporcionem conhecimentos críticos aos alunos, como forma de orientá-los para o enfrentamento de toda e qualquer tipo de discriminação e do preconceito no âmbito escolar, e assim contribuir para que mudanças se efetivem na escola e fora dela.

Palavras chave: Educação Pública, Diversidade Étnico-racial, Representação social

ABSTRACT

The research investigates the social representations of teachers, employees and students, about ethnic-racial relations that permeate a state college in the municipality of Pinhais, having as guiding element Law 10.639/03 and its Curricular Guidelines. Such study becomes relevant in the subsidy and improvement of the professional practice of the researcher, in the contribution of the theoretical and educational field of the municipality of Pinhais, and in personal fulfillment, adding knowledge and making it possible to reflect on the re-signification of pedagogical practices in the school context. The research problem is: Does the school through its pedagogical practices have effectively met the theoretical and methodological assumptions that establish the work with Law 10.639 / 03? Therefore, it was defined as a general objective to identify social representations about ethnic-racial diversity of subjects involved in (or with) the pedagogical practices of the school context. In order to achieve this, we define the following specific objectives: i) To identify how the ethnic-racial question has been discussed and contemplated in the pedagogical practices of education professionals. ii) To analyze if the guiding principles of pedagogical practice on ethnic-racial diversity are known and contemplated by educational professionals in their planning. iii) To verify how the knowledge of the subjects involved in the educational process in relation to ethnic-racial diversity was constituted. The research supported the Theory of Social Representations, and counted on the theoretical subsidy of authors like: Serge Moscovici (2015); Denise Jodelet (2001); Pedrinho Guareschi (2011, 2013); Sandra Jovchelovitch (1998, 2011). The thematic ethnic-racial diversity was supported by theoretical authors such as: Kabengele Munanga (2005, 2009, 2012); Nilma Lino Gomes (2003, 2005, 2012); Júlio José Chiavenato (2012), among others. It was inserted in the qualitative approach, with the use of questionnaires and observation as technique of data collection involving 28 teachers, 1 employee and 43 students. The main results point to the existence of negative social representations about black and brown pupils among teachers, but they occur in a veiled way. Already students do not believe that pejorative expressions regarding black or brown students can be considered racial prejudice, in their representations are jokes, "joke". However, it can be detected that the social representations of ethnic-racial diversity of the subjects studied are based on common sense, on the voices of society in which young people feed daily. In this way, there is a possibility of changes in the social representations of both teachers and students, based on adaptations and theoretical and methodological deepening of the professionals, allowing the construction of new pedagogical practices that provide critical knowledge to the students, as a way of guide them to face any type of discrimination and prejudice in the school environment, and thus contribute to changes that take place in school and beyond.

Keywords: Public Education, Ethnic-racial Diversity, Social representation

LISTA DE FIGURAS

| | |
|---|-----|
| FIGURA 1 - MAPA DA REGIÃO METROPOLITANA DE CURITIBA----- | 29 |
| FIGURA 2 - LOCALIZAÇÃO DO MUNICÍPIO DE PINHAIS----- | 30 |
| FIGURA 3 -BAIRROS E DENSIDADE POPULACIONAL----- | 31 |
| FIGURA- 4- MAPA MENTAL: PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS----- | 101 |
| FIGURA 5– REPRESENTAÇÕES SOBRE DISCRIMINAÇÃO----- | 138 |
| FIGURA 6 DISCIPLINAS DO COLÉGIO QUE TRABALHAM A DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL----- | 139 |

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1- RISCO DE MORTE DO JOVEM NEGRO EM RELAÇÃO AO JOVEM BRANCO-----61

GRÁFICO 2 - COMPARATIVO DA TAXA DE HOMICÍDIOS ENTRE JOVENS BRANCOS E NEGROS NA REGIÃO SUL.-----62

GRÁFICO 3 – PERCENTUAL DA POPULAÇÃO DE PINHAIS – COR/RAÇA – CENSO 2010-----66

GRÁFICO 4 – MANIFESTAÇÃO DE RACISMO PRESENCIADO OU SOFRIDO PELOS/AS ALUNOS/AS PARTICIPANTES DA PESQUISA.-----132

LISTA DE QUADROS

| | |
|---|-----|
| QUADRO 1 – DISSERTAÇÕES PESQUISADAS NO BANCO DE DADOS DA CAPES ----- | 22 |
| QUADRO 2 – MODALIDADES DE FORMAÇÃO OFERTADA ÀS ESCOLAS PESQUISADAS NA REGIÃO SUL----- | 91 |
| QUADRO 3- DIFICULDADES ENCONTRADAS NAS ESCOLAS PESQUISADAS EM RELAÇÃO AO TRABALHO COM A DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL----- | 92 |
| QUADRO 4 – PESQUISA COM UMA FUNCIONÁRIA NEGRA DO COLÉGIO-- | 114 |

LISTA DE TABELAS

| | |
|---|-----|
| TABELA 1 -ANÁLISE DOS PLANEJAMENTOS DO ENSINO MÉDIO QUANTO AO ATENDIMENTO DA LEI 10.639/03----- | 103 |
| TABELA 2 – PERFIL DOS PROFESSORES(AS) PARTICIPANTES DA PESQUISA----- | 116 |
| TABELA 3- DOCUMENTOS NORTEADORES CITADOS PELOS/AS PARTICIPANTES----- | 118 |
| TABELA 4 – MOMENTOS DE DISCUSSÕES SOBRE DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL----- | 122 |
| TABELA 5 - PERFIL DOS/ AS ALUNOS/AS PARTICIPANTES DA PESQUISA----- | 130 |
| TABELA 6 - REAÇÃO DIANTE DO PRECONCEITO----- | 134 |
| TABELA 7- ESPAÇOS ESCOLARES EM QUE SE MANIFESTAM O PRECONCEITO RACIAL NO COLÉGIO----- | 134 |
| TABELA 8 - PALAVRAS EVOCADAS PELOS/AS ALUNOS/AS QUE EXPRESSAM PRECONCEITO RACIAL----- | 136 |
| TABELA 9- DISCIPLINAS QUE DISCUTIRAM O TEMA DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL NAS AULAS----- | 139 |

LISTA DE SIGLAS

| | |
|---------|---|
| APA | Área de Proteção Ambiental |
| CAPES | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior |
| CERD | Comitê para Eliminação da Discriminação Racial |
| CNE | Conselho nacional de Educação |
| CNPQ | Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico |
| COMEC | Coordenação da Região Metropolitana de Curitiba |
| CP | Conselho Permanente |
| DCEs | Diretrizes Curriculares Estaduais |
| DCNs | Diretrizes Curriculares Nacionais |
| ERER | Educação para Relações Étnico-Raciais |
| FBSP | Fórum Brasileiro de Segurança Pública |
| IBGE | Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística |
| IDHM | Índice de Desenvolvimento Humano Municipal |
| IPARDES | Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social |
| IPEA | Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada |
| IVJ | Índice de vulnerabilidade do Jovem |
| LDB | Lei de Diretrizes e Bases |
| LDEBEN | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional |
| MEC | Ministério da Educação e Cultura |
| MNU | Movimento Negro Unificado |
| MP | Ministério Público |
| NERA | Núcleo de Estudos e pesquisas sobre Relações Étnico-Raciais e Ações Afirmativas |
| ONU | Organizações da Nações Unidas |
| PME | Pesquisa Mensal de Emprego |
| PNAD | Pesquisa Nacional por Amostra Domiciliar |
| PPC | Proposta Pedagógica Curricular |
| PPP | Projeto Político Pedagógico |
| PR | Paraná |

| | |
|--------|---|
| RMC | Região Metropolitana de Curitiba |
| RS | Representações Sociais |
| SECADI | Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. |
| SEED | Secretaria de Educação |
| SEMED | Secretaria Municipal de Educação |
| SUPLAN | Superintendência de Obras do Plano de Desenvolvimento |
| TEM | Teatro Experimental Negro |
| TRS | Teoria das Representações Sociais |
| UFMG | Universidade Federal Minas Gerais |
| UNESCO | Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciências e a Cultura |
| UTP | Unidade Territorial Pinhais |

SUMÁRIO

| | |
|---|------------|
| SUMÁRIO | 16 |
| APRESENTAÇÃO | 17 |
| INTRODUÇÃO..... | 19 |
| <i>1.1 O CONTEXTO DA PESQUISA.....</i> | <i>28</i> |
| 2 DELINEAMENTO TEÓRICO | 33 |
| <i>2.1 A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS COMO ABORDAGEM TEÓRICA E METODOLÓGICA DE PESQUISA.....</i> | <i>34</i> |
| <i>2.2 A ESCRAVIDÃO NA ÁFRICA E NO BRASIL: UM BREVE HISTÓRICO</i> | <i>43</i> |
| <i>2.3 A CONDIÇÃO DOS NEGROS E NEGRAS NO BRASIL: ALGUMAS REFLEXÕES</i> | <i>48</i> |
| <i>2.3.1 As Representações Históricas sobre o Negro no Brasil.....</i> | <i>55</i> |
| <i>2.3.2 Indicadores sobre índice da vulnerabilidade dos jovens.....</i> | <i>60</i> |
| <i>2.4 AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS E AÇÕES AFIRMATIVAS PARA OS NEGROS E NEGRAS NO BRASIL: UMA BREVE ANÁLISE</i> | <i>67</i> |
| <i>2.4.1 A construção da identidade negra: reflexões fundamentais</i> | <i>72</i> |
| <i>2.5 REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA PARA DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL</i> | <i>80</i> |
| <i>2.5.1 A prática pedagógica em relação à diversidade étnico-racial na região sul.....</i> | <i>90</i> |
| 3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS | 94 |
| 4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISES DOS RESULTADOS | 102 |
| <i>4.1 ANÁLISE DOS DADOS DA FUNCIONÁRIA.....</i> | <i>113</i> |
| <i>4.1.2 Análise e apresentação dos dados e resultados da pesquisa com professores....</i> | <i>116</i> |
| <i>4.1.3 Análise e apresentação dos dados e resultados da pesquisa com alunos.....</i> | <i>129</i> |
| 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 142 |
| REFERÊNCIAS..... | 149 |
| APÊNDICES | 161 |

APRESENTAÇÃO

Distanciar-se do racismo ou de qualquer outra forma de preconceito, requer uma tomada de posição que às vezes significa afastar-se de “verdades” que foram introjetadas em nossa formação durante toda a nossa existência. Foi exatamente assim que me senti. A cada nova página que li sobre a temática, fui me afastando de crenças, mitos, pensamentos que foram forjados em mim, como em outros milhões de brasileiros, com o intuito de explicar o inexplicável. Percebi que várias das minhas opiniões e “certezas”, sobre a diversidade ético-racial, antes de começar a desenvolver a pesquisa que propus-me, advinham do universo em que convivi e convivo e foram pautadas em ideários do senso comum.

Destaco na pesquisa o fortalecimento intelectual que me impactou positivamente, despertando um novo olhar para entender o meio vivido. A pesquisa é fruto das minhas inquietações como pessoa que convive e atua em uma sociedade marcada pelo preconceito e discriminação. Bem como, como professora da Rede Estadual de Ensino do Paraná e da Rede Municipal de Educação de Curitiba, que cotidianamente depara-se com situações de desvalorização da diversidade que permeia o ambiente escolar. E ainda, por ter um casamento inter-racial e ser mãe de afrodescentes.

Apesar do meu posicionamento em relação à diversidade étnico-racial, convivo com piadinhas racistas no espaço escolar, no meio familiar e até entre o círculo de amigos que tranquilamente expressam suas representações racistas que estão respaldadas no senso comum. Já ouvi muitas pessoas dizerem: “Ah, ele é preto mas é gente boa”, ou “É preto mas tem a alma branca”. Demonstro minha indignação em todas as oportunidades, mas sei que essas manifestações de desrespeito e tentativas de inferiorização fazem parte do cotidiano das pessoas negras desse país. Desse modo, por meio da minha pesquisa procurei adentrar um pouco mais nesse universo da diversidade étnico-racial, buscando subsídios para o enfrentamento das minhas inquietações pessoais e também para atender as demandas que o fazer pedagógico requer. Bem como, compreender por meio da teoria as relações existentes no espaço em que atuo e desenvolvo minha prática profissional.

Como profissional da Educação, trabalho em um Colégio Estadual em Pinhais, há 20 anos, atuando de 1996 até 2007, como professora de Língua Portuguesa e após esse período até o momento presente, na secretaria do colégio.

Durante o período de atuação em sala de aula tive a oportunidade de trabalhar com o Ensino Fundamental, Médio, Educação de Jovens e Adultos e Correção de Fluxo¹. Em todas essas instâncias, no cotidiano escolar, estavam presentes as representações que todos os envolvidos no processo escolar trazem sobre a diversidade étnico-racial, inclusive as minhas. Representações essas, marcadas pelos resquícios resultantes de um processo de formação histórico eurocêntrico cristalizado e respaldado, muitas vezes, no silêncio dos profissionais da escola.

Fiz aqui, menção ao silêncio que Luiz Alberto Oliveira Gonçalves tratou em sua dissertação de mestrado, no ano de 1985, orientado por Carlos Roberto Jamil Cury, na qual o autor afirmou que, há nas práticas pedagógicas a manutenção do preconceito percebido pela ausência da manifestação do professor que se silencia no momento em que deveria interferir, ratificando dessa forma a visão preconceituosa existente.

Em meu trabalho desenvolvido na secretaria, deparo-me cotidianamente com a insegurança ao lidar com o diferente, denotado a partir de um simples preenchimento de requerimento de matrícula, no qual o quadro cor/raça do formulário é simplesmente desconsiderado, pois a pergunta poderia causar “constrangimento”. Então me questiono: constrangimento para quem? Para o pai do aluno? Para o aluno? Ou para o profissional que mesmo sem perceber traz concepções e pensamentos que são predominantes no meio social?’

Entendo que há necessidade de aprofundamento da temática para uma melhor efetivação das práticas desenvolvidas no âmbito escolar, pois ao pesquisar problemas que incidem diretamente no relacionamento da comunidade, principalmente da comunidade escolar, contribuímos para que haja uma ressignificação nos valores, no espaço escolar

¹ A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/1996, no capítulo referente à Educação Básica, essencialmente em seu art. 24, inciso V, alínea “b” possibilita a “aceleração de estudos para alunos com atraso escolar”.

INTRODUÇÃO

Assiste-se em vários meios de comunicação, na grande mídia, nas redes sociais, inúmeros casos de racismo. Isso nunca foi novidade no cotidiano de cidadãos negros comuns. No entanto, o que tem chamado atenção, e tem sido colocado à mostra, são algumas “personalidades famosas”, que vêm sendo atacadas e desqualificadas, pelo fato de serem negras. São inúmeros casos registrados por artistas e apresentadores de telejornais, e vão construindo, reforçando, ou modificando representações sociais hegemônicas, construídas historicamente e que perpassam todos os meios sociais. Desse modo, cabe a escola estar atenta às necessidades que são demandadas nos diferentes setores da sociedade, sendo uma das especificidades do professor, detectar as problemáticas que interferem ou permeiam o universo escolar, podendo contribuir para que aconteçam discussões e sejam construídos novos conhecimentos, que tragam crescimento intelectual aos envolvidos no processo escolar.

Para que isso ocorra, faz-se necessário considerar a diversidade cultural pois, sua compreensão proporciona aos sujeitos envolvidos no processo educativo, problematizar temas como: racismo, preconceito, discriminação, entre outros, levando-os ao respeito e convivência com o diferente que compõe todas as sociedades, principalmente a brasileira.

A relevância em estudar as representações sociais sobre diversidade étnico-racial que estão presentes nas relações entre os sujeitos que permeiam todos os ambientes da escola, em relação à Lei Federal 10.639/03, se respalda na contribuição teórica que será dada ao campo educacional, para o município de Pinhais, pois, após consulta aos bancos de teses e dissertações da CAPES, não foi encontrado nenhum trabalho que seja específico sobre a temática no município.

Há ainda a relevância legal que tem como referências documentos oficiais como: Constituição Federal de 1988, na qual se assegura no Art. 5º “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade [...]”. (BRASIL,1988, p.2). Assim como, outros documentos derivados da Lei 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, como a Lei 10.639/03 que inclui

no currículo oficial da Rede de Ensino pública e privada a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e a Lei 11.645/08 que orienta a inclusão da temática "História e cultura afro-brasileira e indígena na rede de ensino. Pode-se mencionar ainda o Estatuto da Igualdade racial, Lei 12.288/10; a Política Nacional para Educação do Campo (2010); as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação em Direitos Humanos (2012); as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Ambiental (2012); os Parâmetros Curriculares Nacionais - Pluralidade Cultural (1998), além de todos os documentos oficiais que orientam as práticas docentes no Estado do Paraná, amplamente divulgados pela Secretaria Estadual de Educação do Paraná, para todas as áreas do conhecimento.

Todos estes documentos mencionados trazem como principal objetivo o respeito e a valorização da diversidade exigindo que a escola e os professores despertem o olhar para as diversas singularidades e realidades do contexto social que se manifestam nas relações escolares.

Ao fazer uma busca ao contexto histórico, por meio da literatura disponível, constata-se que foi necessário um longo caminho até culminar a promulgação da Lei Federal 10.639/03, reconhecendo que os negros e afrodescendentes haviam sido historicamente prejudicados desde o primeiro momento em que foram trazidos para o Brasil. Essa Lei objetiva assegurar que nas escolas, a partir de sua regulamentação, a História do Brasil, seja contada colocando o negro como constituinte e sujeito desse processo.

Sabe-se que o fim da escravização do negro em 1888² tardiamente, não foi garantia de igualdade de acesso aos mesmos direitos que o branco tinha, ao contrário, perduraram e perduram até os dias atuais as barreiras de acesso à educação, emprego, moradia e saúde. No entanto, o reconhecimento dessa condição é insistentemente negado pela sociedade, mas basta fazer uma pesquisa rápida em dados oficiais como no Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, para que sejam constatadas as diferenças de oportunidade entre brancos e negros.

² O Brasil foi o último país Ocidental a acabar com a prática da escravização. (MUNANGA, 2014).

Compreende-se que mais que inserir essa temática no currículo formal, é necessário discutir e implementar ações que minimizem o impacto no cotidiano escolar, pois cada vez mais a escola se faz plural e diversa. Tanto o Projeto Político Pedagógico, (PPP), como a Proposta Pedagógica Curricular, (PPC), planos de aula e todos os documentos que respaldam e dão direcionamento as ações da escola, devem ser pensados e repensados com o intuito de desenvolver ações que incluam e valorizem todas as diversidades presentes no contexto escolar, bem como, no contexto social em que o aluno tem sua origem e constrói suas relações. Desse modo, é possível romper com as desigualdades que tanto permeiam o ambiente escolar e colaboram para que a cultura hegemônica eurocêntrica se fortaleça ainda mais.

Assim, para nortear essa pesquisa, definiu-se como objetivo geral identificar representações sociais sobre diversidade étnico-racial de sujeitos envolvidos nas (ou com as) práticas pedagógicas do contexto escolar em um colégio estadual do município de Pinhais.

De forma a atingir tal intento, adotou-se os seguintes objetivos específicos:

- i) Identificar como a questão étnico-racial é discutida e contemplada na prática pedagógica dos profissionais da educação.
- ii) Analisar se os princípios norteadores da prática pedagógica sobre diversidade étnico-racial são conhecidos e contemplados pelos profissionais da educação em seus planejamentos.
- iii) Verificar como foram constituídos os saberes dos sujeitos envolvidos no processo educativo em relação à diversidade étnico-racial.

Para o desenvolvimento dos objetivos propostos nesta pesquisa, foi realizado levantamento no banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), em busca das produções que trazem aspectos

inerentes à Lei 10.639/03. Utilizou-se os seguintes descritores: Lei 10.639/03; racismo; diversidade étnico-racial.

Importa ressaltar, que no momento em que a busca foi realizada a partir dos descritores anteriormente mencionados, nenhuma dissertação referindo-se ao Município de Pinhais foi encontrada, o que evidenciou a originalidade da pesquisa no Município de Pinhais referente à essa temática. No quadro 1 apresenta-se as dissertações selecionadas, que contribuíram com a pesquisa.

Quadro 1: Dissertações pesquisadas no Banco de dados da Capes

(Continua)

| Título da dissertação | Autor | Instituição | Ano |
|--|---------------------------------|---|------------|
| O Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia de Rondônia Campus Colorado do Oeste e seu trabalho nas questões étnico-raciais no âmbito da Lei 10.639 | -Luciane Aparecida Novais | Universidade Federal do Rio de Janeiro. | 2011 |
| A Implementação da lei 10.639/03 nas escolas da rede municipal de Recife e o papel da gestão escolar entre a formulação e as práticas: impasses e perspectivas | Carmem Dolores Alves | Universidade Federal de Pernambuco. | 01/08/2011 |
| Raça/etnia, Cultura, identidade e o professor na aplicação da Lei 10.639/03 em aulas de Língua Inglesa: como? | Joelma Silva Santos. | Universidade do Estado da Bahia | 01/08/2011 |
| Relações raciais no livro didático público do Paraná. | Tania Mara Pacifico. | Universidade Federal do Paraná. | 01/09/2011 |
| O jogo Africano mancalas e o ensino da matemática em face à Lei 10.639/03. | Rinaldo Pervidor Pereira. | Universidade Federal do Ceará. | 01/11/2011 |
| A lei 10.639/03 e as Políticas Educacionais: debates e tendências. | Anete Julia Kornowski Sberse | Universidade de Passo Fundo. | 01/01/2012 |
| De Docência e Militância: a Formação de Educadores Étnicos num Programa Da Secretaria Municipal De Educação De Campinas- 2003 A 2007. | Wilson Queiroz | Universidade Estadual de Campinas | 01/02/2012 |
| A Lei 10.639/03 e a experiência do projeto malungo – discutindo o racismo brasileiro e a necessidade de uma educação antirracista. | Cristiano Sant Anna de Medeiros | Universidade do Estado do Rio de Janeiro. | 01/05/2012 |

| | | | |
|---|------------------------|--|------------|
| O Samba no Ensino da Geografia: Reflexões Para A Implementação Da Lei 10.639/03 na Perspectiva Do Multiculturalismo. | Altair Caetano | Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro | 01/8/2012 |
| Construindo Discursos que Constroem Sujeitos? Uma Discussão Sobre a Contribuição da Lei 10.639/03 e seu corolário para a Afirmação de uma identidade racial positiva no Brasil. | Aline Batista de Paula | Universidade Católica do Rio de Janeiro | 01/08/2011 |
| Contribuições para o Estudo da Imagem dos Negros: Avanços E Permanências das Imagens Utilizadas nos livros didáticos. | Monique Mendes Franco | Universidade do Estado do Rio de Janeiro. | 01/09/2012 |
| Práticas e Representações Da Lei 10.639/03 na Escola: a questão étnico-racial e o ensino de literatura. | Marcia Moreira Pereira | Universidade Nove de Julho | 01/12/2012 |

FONTE: BANCO DE DADOS DA CAPES. (Organização: autora, 2016).

Ao se analisar os resumos das dissertações selecionadas, são salientadas nas pesquisas a existência de muitas falhas na construção do trabalho e no desenvolvimento das práticas pedagógicas envolvendo a temática. Apontam ainda, que é necessário um trabalho conjunto de vários setores educacionais para que a inclusão étnico-racial seja feita a partir da valorização das múltiplas identidades. Essa valorização perpassa pela implantação de um Currículo Escolar capaz de abranger as especificidades das diversidades que estão presentes no âmbito escolar. Intenta-se ainda a necessidade de um comprometimento dos profissionais da educação com a finalidade de atender as orientações que estão presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais para A Educação das Relações Étnico-raciais, ressignificando assim, o ensino dessa temática.

A partir das pesquisas e das análises dos resumos disponíveis no site da Coordenação de aperfeiçoamento de pessoal do Ensino Superior - CAPES, constatou-se que o debate envolvendo a diversidade étnico-racial trouxe dados que revelam ainda a invisibilidade dos negros; ausência de discussões e reflexões; a resistência dos profissionais da educação em trabalhar a temática; a dificuldade das equipes pedagógicas em conduzir o trabalho no espaço escolar; o descaso das mantenedoras para dar suporte e capacitação aos envolvidos na educação, bem como, a necessidade da

contínua pesquisa envolvendo essa temática. Percebeu-se também, que nas dissertações pesquisadas há uma predominância da abordagem qualitativa com o uso de entrevistas, observação, e análise de documentos.

A Teoria das Representações Sociais (TRS), de Serge Moscovici, foi a base teórica e metodológica que deu sustentação para a presente pesquisa. Por meio dessa teoria, buscou-se a possibilidade de descrever e explicar pensamentos e comportamentos comuns aos grupos sociais dos sujeitos pesquisados, pois como afirma Jodelet (2001, p. 28), “A Teoria da Representação Social é uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social”. Ainda na visão da mesma autora, as representações sociais, são encontradas nos discursos, carregadas pelas palavras, veiculadas nas mensagens e imagens da mídia e cristalizadas nas condutas.

A Teoria das Representações Sociais, é uma teoria sobre a produção dos saberes sociais. Saber aqui, refere-se a qualquer saber, mas a teoria está especialmente dirigida aos saberes que se produzem no cotidiano, e que pertencem ao mundo vivido (JOVCHELOVITCH, 1998).

A partir desse entendimento e com o respaldo da teoria, analisou-se as representações que os sujeitos da escola construíram a respeito dos elementos da temática diversidade étnico-racial. Dessa forma, com uma abordagem metodológica qualitativa, utilizando-se da observação de campo e questionários para coletas de dados, a pesquisa desenvolveu-se tendo como participantes 1 funcionária, 28 professores e 43 alunos.

Para Minayo (2015), a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, apresentando assim flexibilidades e um maior envolvimento entre pesquisador e objeto. A pesquisa qualitativa focaliza a interpretação do objeto dando importância a ele, aproxima o pesquisador do fenômeno estudado, bem como apresenta várias possibilidades de fontes para coleta de dados.

Escolheu-se para dar sustentação à Teoria das Representações Sociais os seguintes autores: Denise Jodelet (2001), Ivana Marková (2006), Pedrinho Guareschi

(2011, 2013), Sandra Jovchelovitch (1998, 2011), e Serge Moscovici (2015). Já os autores escolhidos para respaldar a pesquisa em relação à temática diversidade étnico-racial foram: Kabengele Munanga (1994, 2005, 2009), Nilma Lino Gomes (2003, 2005, 2012), Júlio José Chiavenato (2012). Destacou-se também como suporte teórico, a autora Maria Amélia Santoro Franco (2015), que subsidiou as discussões sobre práticas pedagógicas. Outros autores também foram referenciados e deram suporte no desenvolvimento e construção da presente pesquisa.

A pesquisa foi desenvolvida em um colégio Estadual do Município de Pinhais que atende Ensino Fundamental II, Ensino Médio e Ensino Técnico. Esse colégio, como outros pertencentes à rede educacional, vive a contradição peculiar de algumas discussões polêmicas e históricas no Brasil, como é o caso do racismo.

Buscou-se com a pesquisa retratar como são construídas as relações étnico-raciais, ao mesmo tempo em que se abstraíram seus significados para o local pesquisado. Desse modo, para se efetivar tal intento foi necessário trilhar alguns caminhos metodológicos. Para Minayo, a metodologia é “o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade”. (MINAYO, 2015, p. 14).

Ainda para a mesma autora:

A metodologia inclui simultaneamente a teoria da abordagem (o método), os instrumentos de operacionalização do conhecimento (as técnicas) e a criatividade do pesquisador (sua experiência, sua capacidade pessoal e sua sensibilidade). A teoria ocupa um lugar central no interior das teorias e está referidas a elas. (MINAYO, 2015, p.14).

Creswell, ao discutir aspectos da abordagem qualitativa, afirma que:

A pesquisa qualitativa é uma forma de investigação interpretativa em que os pesquisadores fazem uma interpretação do que enxergam, ouvem e entendem. Suas interpretações não podem ser separadas de suas origens, história, contextos e entendimentos anteriores. (CRESWELL, 2010, p. 209).

Deste modo, os dados coletados na pesquisa foram analisados a partir do aporte teórico das Representações Sociais, pois de acordo com Minayo “[...] Seu foco é, principalmente a exploração do conjunto de opiniões e representações sociais sobre o problema que pretende investigar” (2015, p.79).

Para Spink (2013), “Não é um indivíduo isolado que é tomado em consideração, mais sim as respostas individuais enquanto manifestação de tendências do grupo de pertença ou de afiliação na qual os indivíduos participam”. (2013, p. 98).

Para Creswell, na pesquisa qualitativa, a coleta de dados pode ter extraída no ambiente natural. Para esse autor, “Os pesquisadores qualitativos tendem a coletar dados no campo que está sendo estudado”. (2010, p. 208). A coleta, é feita sempre pelo próprio pesquisador possibilitando o uso de múltiplas fontes de dados.

Os pesquisadores qualitativos geralmente coletam múltiplas formas de dados, tais como entrevistas, observações e documentos, [...]. Depois os pesquisadores examinam todos os dados, extraem sentido deles e os organizam em categorias ou temas que cobrem todas as fontes de dados. (CRESWELL, 2010, p. 208).

Os procedimentos metodológicos para o desenvolvimento da pesquisa, após ter definido o local da mesma e os grupos a serem pesquisados, foram iniciados pelo levantamento bibliográfico, análise do currículo da escola, do planejamento anual dos professores, do Projeto Político pedagógico, observação e aplicação de questionários aos participantes envolvidos com o processo de ensino e aprendizagem que atuam no colégio.

Para Minayo:

O trabalho de campo permite a aproximação do pesquisador da realidade sobre a qual formulou uma pergunta, mas também estabelecer uma interação com os “atores” que conformam a realidade e, assim, constrói um conhecimento empírico importantíssimo[...]. (MINAYO, 2015, p.61).

Ainda para mesma autora, o campo é entendido “como o recorte espacial que diz respeito à abrangência, em termos empíricos, do recorte teórico correspondente ao objeto da investigação”. (MINAYO, 2015, p. 62). Dessa maneira, o campo de pesquisa, como já fora mencionado anteriormente, foi um colégio estadual, em Pinhais, Região Metropolitana de Curitiba.

Com o objetivo de coletar dados subjetivos, ou seja, “informações diretamente construídas no diálogo com o indivíduo[...] e que tratam de reflexão do próprio sujeito

sobre a realidade que vivencia”. [...] (MINAYO, 2015, p. 65), desenvolveu-se instrumentos que envolveram professores, funcionários e alunos do colégio. Os questionários aplicados foram semiestruturados, ou seja, uma combinação de perguntas abertas e fechadas, possibilitando uma maior flexibilidade aos entrevistados. Esse instrumento de coletas de dados, “é um conjunto de questões que são respondidas por escrito pelo pesquisado”. (GIL, 2002, p. 14).

A observação do espaço pesquisado possibilitou uma maior integração com os participantes das pesquisa, pois para Minayo,

O observador, no caso, fica em relação direta com seus interlocutores no espaço social da pesquisa, na medida do possível, participando da vida social deles, no cenário cultural, mas com a finalidade de colher dados e compreender o contexto da pesquisa. (2015, p. 70).

Na observação, o principal instrumento foi o diário de campo, no qual foram efetuados os registros das informações coletadas.

Para atender aos requisitos da pesquisa organizou-se a dissertação em 5 capítulos. No primeiro, com a introdução e o contexto da pesquisa, definiu-se o objeto da pesquisa, seus objetivos, sua relevância e contribuição para a educação.

No segundo capítulo, apresentou-se o delineamento teórico no qual foram abordados aspectos referentes aos conceitos fundantes da Teoria das Representações Sociais, definição da Teoria, conceitos de Ancoragem e Objetivação, e ainda introduzida a discussão teórica de autores como: Jovchelovitch (1998, 2011), Guareschi (2011, 2013) e Moscovici (2015). Tratou-se também, da escravidão na África e no Brasil, bem como, de uma reflexão da condição dos negros e negras no Brasil, abordando as representações históricas a respeito dessa raça. Na sequência, apresentou-se uma análise breve das políticas educativas e ações afirmativas para os negros e negras no Brasil. Discutiu-se também alguns conceitos como raça, racismo, identidade e identidade negra, e por fim, refletiu-se sobre a prática pedagógica que envolve a abordagem da temática diversidade étnico-racial, cujo aporte teórico respalda-se em Franco (2015), Zabala (1998), Oliveira (2001, 2003, 2004, 2009, 2011, 2015), Munanga (1994, 2005, 2009, 2012), e Gomes (2003, 2012).

No terceiro capítulo justificou-se o suporte metodológico da Teoria das Representações Sociais e apresentou-se os instrumentos que foram usados na pesquisa, entre os quais, a observação e o questionário para a coleta de dados.

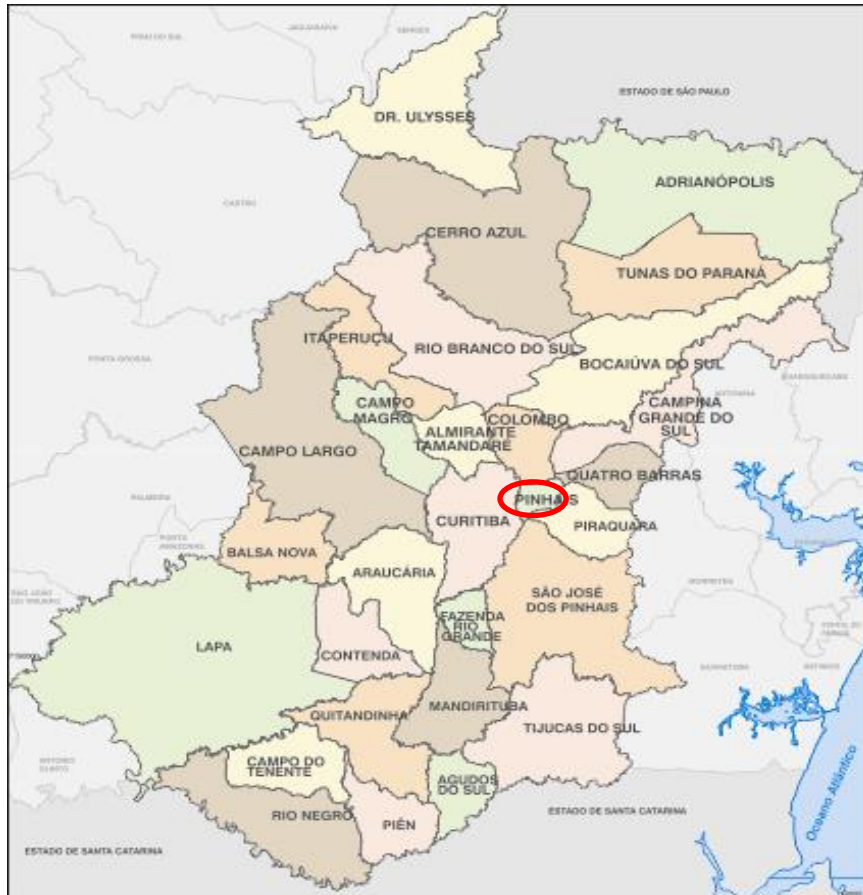
No quarto e quinto capítulos, foram dispostos os resultados, análises e considerações dos dados da pesquisa.

1.1 O CONTEXTO DA PESQUISA

Para situar o leitor no contexto da pesquisa faz-se necessária a caracterização da área de estudo. Dessa forma, passa-se a apresentar a composição da Região Metropolitana de Curitiba – RMC, e localização geografia, social e educacional do Município de Pinhais.

Ao ser formada em 1973, a RMC continha apenas 14 municípios, mas devido aos inúmeros desmembramentos, e aos acréscimos de municípios chegou-se na composição atual que é a mesma desde 2012. Atualmente a Região Metropolitana de Curitiba é composta por 29 Municípios, sendo a sua população de 3,2 milhões de habitantes, ocupando uma área de 15.622km². Assim, os municípios atuais da região metropolitana são: Adrianópolis, Agudos do Sul, Almirante Tamandaré, Araucária, Balsa Nova, Bocaiuva do Sul, Campina Grande do Sul, Campo do Tenente, Campo Largo, Campo Magro, Cerro Azul, Colombo, Contenda, Curitiba, Doutor Ulysses, Fazenda Rio Grande, Itaperuçu, Lapa, Mandirituba, Piên, Pinhais, Piraquara, Quatro Barras, Quitandinha, Rio Branco do Sul, Rio Negro, São José dos Pinhais, Tijucas do Sul, Tunas do Paraná. (COMEC, 2016). Vide figura 1 – Região Metropolitana de Curitiba.

Figura 1 – Região Metropolitana de Curitiba.



Fonte: COMEC, 2012 (adaptado pela autora)

O município de Pinhais passou a integrar a RMC, após ser desmembrado de Piraquara em março de 1992, a partir da Lei Estadual 9.906/92. Esse município é considerado oficialmente 100% urbano, sendo o menor em extensão territorial da Região Metropolitana e do Estado do Paraná.³ Vide figura 2 Localização e limites Município de Pinhais.

³ Apresenta-se como um Pólo Industrial, conta hoje com boa infra-estrutura, fácil acesso a ferrovia, aeroportos e portos marítimos. Pinhais também apresenta uma grande potencialidade para o turismo de eventos, tendo como principais pontos um centro de convenções, o autódromo internacional e a estrada ecológica. As informações referentes a Pinhais foram retiradas do site: www.pinhais.gov.pr.br. Vários acessos.

Figura 2 Localização do Município de Pinhais



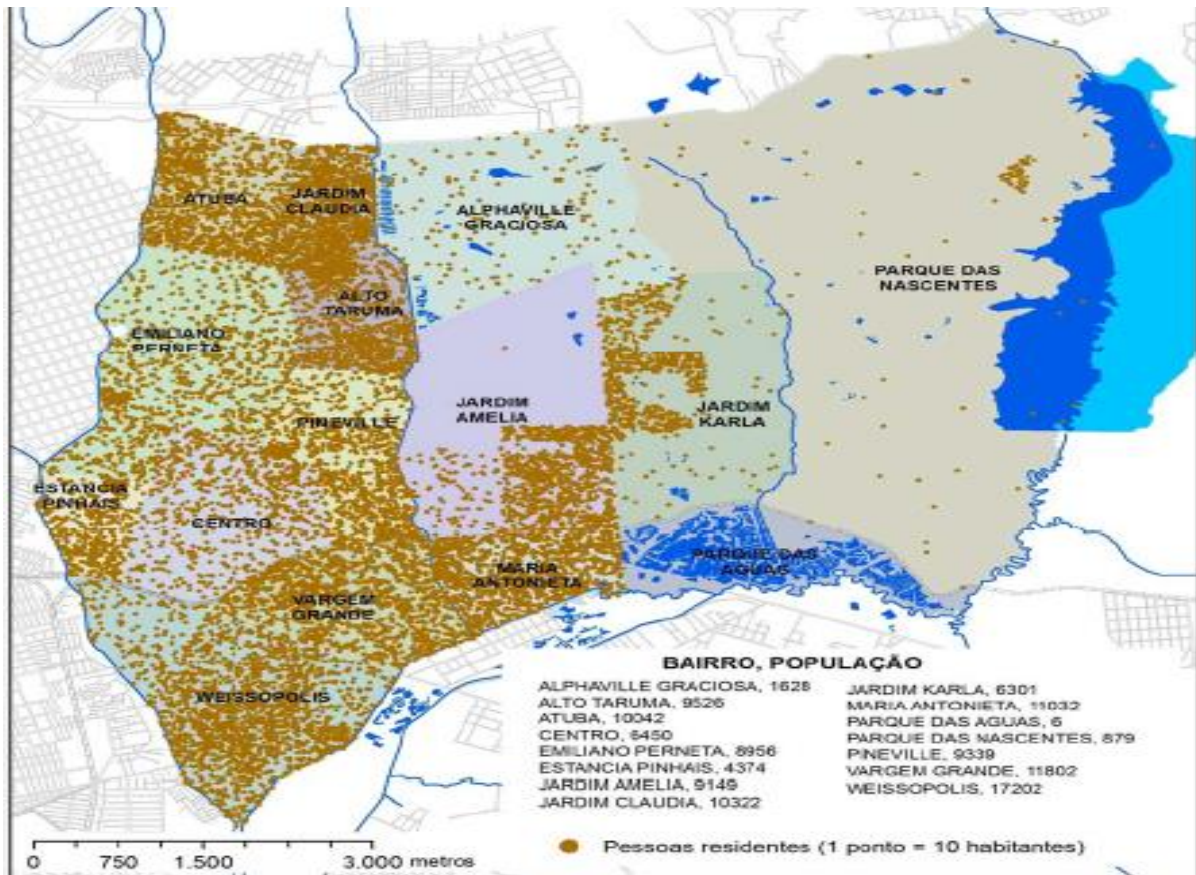
Fonte: Plano de Saneamento Municipal (2012).

O município de Pinhais se localiza a leste da capital do Estado. Dista do centro de Curitiba cerca de 8,9 km e tem como municípios limítrofes, Curitiba, São José dos Pinhais, Quatro Barras, Colombo e Piraquara. É dividido em 15 (quinze) bairros e tem parte de seu território inserido em Área Manancial e na Área de Proteção Ambiental – APA do Iraí possuindo ainda Unidade Territorial de Planejamento – UTP de Pinhais, cuja legislação ambiental restringe sua ocupação. O Município compreende uma área total de 60.749 km², sendo que aproximadamente 35 Km² desta se encontra consolidada pela ocupação urbana. (PLANO DE SANEAMENTO MUNICIPAL, 2012).

A população registrada no censo populacional do IBGE, (2010) era de 117.008, com uma estimativa de 128.250 habitantes para 2016. Possui IDHM (Índice de Desenvolvimento Humano Municipal) de 0, 751 e 2.078 hab./Km². Pinhais é caracterizado como um Município urbano, com taxa de urbanização de 100% (IBGE-2010) e, com poucas áreas com características rurais. A densidade demográfica de 1.926,08 hab./km², número já bastante elevado, passa para 3.343,08 hab./km². Muito embora a taxa de crescimento anual apresente decréscimo de 3,59% em 2000 para

1,0145% em 2010, ao consideramos os dados acima, deduz-se que há concentração demográfica em alguns bairros do Município. (PLANO MUNICIPAL DE SANEAMENTO, 2012). Vide figura 3 com a divisão dos bairros e a densidade populacional.

Figura 3 Bairros e densidade populacional.



Fonte: PLANO DE SANEAMENTO BÁSICO DO MUNICÍPIO DE PINHAIS (2012).

Ao se observar a figura 3, o bairro mais densamente povoado é o Jardim Weissópolis com 17.202 hab./km², seguido dos bairros Vargem Grande com 11.802 hab./km², e o bairro Maria Antonieta com 11.032 hab./km², seguidos também pelos bairros Jardim Claudia com 10.322 hab./km², e bairro Atuba com 10.042 hab./km². Os 5 bairros mencionados são os mais populosos do município e todos eles apresentam mais de 10.000 hab./km².

O município de Pinhais se formou nas margens de vários rios, os quais fazem parte da composição da Bacia do Alto Iguaçu. Esses rios, o Atuba, Palmital, Rio do Meio, Rio Iraí, são responsáveis pelos principais mananciais de abastecimento da região.

Devido à presença desses rios, esse município apresenta áreas de alagamentos que atingem a população em consequência da ocupação de áreas irregulares.

Em decorrência dos alagamentos, foram registrados em Pinhais, no ano de 2011, 12 casos de Leptospirose. Entre os casos, 5 foram registrados nos bairros que se formaram na região da Bacia do Rio Atuba, 3 casos na bacia do Rio Palmital; 2 casos na Bacia do Rio do Meio; e 1 caso na Bacia do Rio Iraí. (SECRETARIA MUNICIPAL DE SAÚDE 2012, apud PLANO MUNICIPAL DE SANEAMENTO, 2012).

Para minimizar os problemas com as enchentes, os rios Atuba, Palmital e Iraí estão com seus leitos retificados.

Em relação à estrutura da rede educacional, Pinhais é composta por 15 colégios estaduais, 22 escolas municipais, 21 Centros Municipais de Educação Infantil que atendem crianças do zero aos cinco anos, 1 Instituto Técnico Federal; 1 Faculdade particular; 22 escolas particulares. (Secretaria Municipal de Pinhais, 2016).

A rede municipal de ensino atende a Educação Infantil e os anos iniciais do ensino fundamental, do 1º ao 5º ano. Fica portanto, sobre a responsabilidade da rede estadual de ensino, os anos finais do Ensino Fundamental, 6º ao 9º ano, Ensino Médio e o Ensino Técnico. Já a rede particular tem uma abrangência desde a Educação Infantil até o Ensino Superior. (PREFEITURA MUNICIPAL DE PINHAIS, 2017).

O percentual da população com o ensino fundamental incompleto no município, é alto chegando a 45%. A redução das matrículas, no terceiro ano do ensino médio é 43% menor se comparada ao primeiro ano do ensino Médio. Neste município o percentual de negros e pardos compõe 29,17% da população. (SUPLAN, MP-PR, 2016).

O colégio pesquisado situa-se em um bairro periférico desse município. Atende Ensino Fundamental, anos finais, sendo 20 turmas com 636 matrículas; Ensino Médio com 24 turmas e 819 alunos matriculados e Ensino Técnico com 4 turmas estando matriculados 111 alunos.

2 DELINEAMENTO TEÓRICO

O objetivo desse capítulo é apresentar a Teoria das Representações Sociais na qual essa pesquisa se respalda em seus aspectos teóricos metodológicos; fazer uma breve incursão sobre o histórico do processo da escravidão, apontando diferenças entre a escravidão no continente africano e no Brasil, abordados por Munanga que é antropólogo e especialista em antropologia da população afro-brasileira e outros autores. É feita também uma breve reflexão sobre a condição do negro e da negra no Brasil; discutida as representações acerca dos mesmos; apontado aspectos da vulnerabilidade do jovem negro; da formação da identidade; e ainda é apresentada uma discussão sobre práticas pedagógicas englobando a diversidade étnico-racial. A pertinência dessas abordagens nesse trabalho justifica-se pelas informações que auxiliam na compreensão da temática.

Sabe-se que a escravidão é fruto da hierarquização que se estabeleceu nas organizações políticas e econômicas de algumas sociedades em diferentes momentos históricos. Contudo, existe um ponto em comum em todos os relatos dessas práticas, que é a expropriação do trabalho. Os escravos, entre outras funções, eram responsáveis pelo sustento de seus proprietários e suas famílias (AQUINO, 1980).

Apesar da prática da escravização apresentar pontos em comum, cada espaço geográfico e cultural apresentou suas especificidades. Desse modo, a escravização no continente africano, que é diverso e múltiplo, tinha características muito distintas da que foi praticada no Brasil que apresentou um caráter eminentemente comercial.

Conhecer essas especificidades torna-se importante para compreensão das bases das relações inter-raciais e suas consequências na atualidade, e ainda, encaminha para o entendimento da formação das representações sociais que se configuraram a partir da convivências em situações muito distintas entre negros e brancos. Essas representações foram reificadas nos diferentes contextos até chegarem ao dias atuais.

A partir do exposto, inicia-se essa trajetória pelo item abaixo.

2.1 A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS COMO ABORDAGEM TEÓRICA E METODOLÓGICA DE PESQUISA

O principal representante teórico da Teoria das Representações Sociais é Serge Moscovici, que é seu criador.

Serge Moscovici foi o responsável pela criação da Teoria das Representações Sociais em 1961, na França, que tem seu marco com a publicação da obra “A Psicanálise, sua imagem e seu público. Essa teoria nasce em meio a mudanças ocasionadas pela insatisfação com um modelo que valorizava excessivamente a ciência. De acordo com Rocha:

O nascimento da teoria das representações sociais ocorreu em um período histórico marcado por mudanças provocadas pela insatisfação e pela tentativa de superação do modelo científico que valorizava de forma excessiva os saberes científicos em detrimento da cultura do senso comum, menosprezando e desprestigiando o valor das crenças e dos conceitos culturalmente construídos no intercâmbio comunicacional cotidiano que constitui e é constituído na cultura. (ROCHA, 2014, p.51).

Para a formulação dessa teoria, Moscovici teve suas bases na Teoria das Representações Coletivas de Émile Durkheim “que foi o primeiro a identificar e a estudar os objetos e os elementos das representações sociais como produções mentais, extraídos de um estudo sobre a ideação coletiva”. (ROCHA, 2014, p. 52). No entanto, se diferem em vários aspectos, pois na perspectiva de Durkheim, a explicação psicológica para os fatos era desconsiderada.

Para Durkheim, as Representações Coletivas são oriundas das tradições, da cultura, são transmitidas pouco a pouco em uma sociedade cujas informações também se processavam lentamente, e representam uma sociedade mais estática e tradicional, “de dimensões mais cristalizadas e estruturadas”. (GUARESCHI, 2013, p. 157).

As representações coletivas referem-se a isto: às crenças, sentimentos e ideias habituais, dadas e homogeneamente compartilhadas de uma comunidade. Elas são pré-estabelecidas em relação a indivíduos (pela tradição, costumes e história) e aceitas sem discussão; elas sobrepõem a consciência individual e sustentam o quadro moral que guia a ação de todos os membros de uma comunidade. Elas têm influência em todos os tipos de cerimônias sociais, práticas e rituais institucionais de uma sociedade. (JOVCHELOVITCH, 2011, p. 97, apud DURKHEIM, 1898/1996).

Na teoria de Durkheim as representações ao serem produzidas pelo coletivo, são estáveis “ao longo do tempo e as insere em instituições como a igreja, a família, o sistema legal, etc.” (JOVCHELOVITCH, 2015, p. 98), dessa maneira, a sua mudança se torna difícil e são apresentadas de forma coercitiva aos sujeitos.

Já as Representações Sociais de Moscovici, também têm sua origem na sociedade, nas tradições, crenças, ritos, no entanto, representam as sociedades modernas que são “dinâmicas e fluidas”. (GUARESCHI, 2013, p. 157). Nessas sociedades as representações são mudadas e flexionadas num curto espaço de tempo. São substituídas por outras representações que se originam na dinâmica do dia a dia, do cotidiano. Sendo assim: “As RS são uma constante construção: elas são realidades dinâmicas, e não são estáticas. São reelaboradas e modificadas dia a dia. São continuamente ampliadas, enriquecidas com novos elementos e relações [...]”. (GUARESCHI, 2013, p. 175)

Enquanto as representações coletivas são impostas aos sujeitos como forma de consciência, ou seja, são dadas; as representações sociais são formadas, construídas, geradas pelos indivíduos em seus grupos de pertença, podendo ser influenciadas por outros grupos, uma vez que a sociedade é dinâmica e se modifica no tempo e no espaço.

As Representações sociais estudadas por Moscovici são referentes às sociedades modernas. Essa é uma característica que diverge das representações coletivas de Émile Durkheim, que estudou as sociedades primitivas.

[...] se, no sentido clássico, as representações coletivas se constituem em um instrumento explanatório e se referem a uma classe geral de ideias e crenças (ciência, mito, religião etc.), para nós, são fenômenos que necessitam ser descritos e explicados. São fenômenos específicos que estão relacionados com um modo particular de compreender e de se comunicar – um modo que cria tanto a realidade como um senso comum. É para enfatizar essa distinção que eu uso o termo “social” em vez de coletivo. (MOSCOVICI, 2015, p.49).

No bojo das representações sociais são encontradas noções sociológicas e psicológicas. Da sociologia, tem-se envolvidas as relações culturais e ideológicas e da psicologia tem-se a imagem e o pensamento. Com características sociológicas e psicológicas, pode-se dizer que o conceito de representações sociais é psicossociológico.

Com essas características, vem crescendo o estudo e a utilização dessa teoria por pesquisadores nacionais e internacionais das mais diversas áreas. Sua base científica possibilita a compreensão social da produção do conhecimento.

De acordo com Guareschi e Jovchelovitch as representações sociais são formadas a partir do encontro das pessoas “para falar, argumentar, discutir o cotidiano, ou quando elas estão expostas às instituições, aos meios de comunicação, aos mitos e a herança histórico-cultural de suas sociedades”. (2013, p. 20).

Segundo Moscovici, (2015), entender como as pessoas produzem e partilham conhecimento constituindo suas realidades comuns, e ainda, “como eles transformam ideias em prática - numa palavra, o poder das ideias - é o problema específico da psicologia social”. (MOSCOVICI, 2015, p. 8).

A psicologia social tem o entendimento que o conhecimento explicitado pelas pessoas é originado por meio da interação e comunicação de acordo com os interesses de cada grupo.

[...] O conhecimento emerge do mundo onde as pessoas se encontram e interagem, do mundo onde os interesses humanos, necessidades e desejos encontram expressão, satisfação ou frustração. [...] surge das paixões humanas e, como tal, nunca é desinteressado; ao contrário, ele é sempre produto dum grupo específico de pessoas que se encontram em circunstâncias específicas, nas quais elas estão engajadas em projetos definidos. (MOSCOVICI, 2015, p. 9).

De acordo com essa perspectiva, a psicologia social do conhecimento interessa-se pelos processos “através dos quais o conhecimento é gerado, transformado e projetado no mundo social.” (MOSCOVICI, 2015 p. 9). Ela é ainda, “uma manifestação do pensamento científico” (MOSCOVICI, 2015, p. 30) e ao estudar a cognição pressupõe que “compreender consiste em processar informações; que os indivíduos normais reagem a fenômenos, pessoas ou acontecimentos do mesmo modo que os cientistas ou estatísticos”. (MOSCOVICI, 2015, p. 30). Depreende-se assim, que o processo de formação da representação é o mesmo para todos os indivíduos, independentemente do nível sociocultural de cada um.

As representações sociais para serem concretizadas dependem da interação com o contexto social, pois é na relação efetivada entre sujeito-objeto, relacionados a um

contexto social que as opiniões e conceitos são construídos e reelaborados, considerando o contexto histórico de cada indivíduo.

De um modo geral, as pessoas tentam dar significado aos elementos que lhes compõem o cotidiano. Isso torna-se possível por meio da capacidade de representar que lhes é intrínseca. Essa representação se manifesta na linguagem, seja ela escrita, falada, desenhada; nos comportamentos, ou seja, em todas as relações sociais produzidas cotidianamente. Conforme Souza, “Representar são formas que traduzem o querer, o sentir e o agir humano. (SOUZA, 2005, p. 61).

Tendo esses pressupostos em relação ao conhecimento e em relação à formação das representações sociais, a Teoria das Representações Sociais, foi o suporte teórico-metodológico dessa pesquisa e possibilitou entender:

[...] em que medida a escola, a educação e os professores e alunos interferem positiva ou negativamente na reprodução ou na mudança de representações do “outro” e nas suas consequências em termos de maior ou menor inclusão da população à cidadania [...]. (MENEZES, 2012, p. 239).

Dessa forma, essa pesquisa que buscou abstrair as representações sociais dos professores, funcionários e alunos sobre as relações étnico-raciais, foi enriquecida a partir desse suporte teórico, pois as representações detectadas foram aquelas construídas historicamente e que até hoje, permeiam o universo consensual da escola. Essas representações não fazem parte do universo individual de cada sujeito do cotidiano escolar, ao contrário, elas representam as ideias e a visão de mundo desses sujeitos coletivos.

A educação, cada vez mais tem utilizado a Teoria das Representações Sociais, pois a mesma não está só vinculada a psicologia social, mas se expandiu pelas mais diferentes áreas, mostrando seu caráter interdisciplinar.

Assim, para Rocha,

O maior interesse dos pesquisadores da área de educação pode ser explicado pelas múltiplas possibilidades de utilização da TRS para compreensão de um contexto sócio-histórico e institucional ainda em constante mudança, sendo marcado pelo constante processo de (re) construção de representações dos diferentes atores que nela atuam. (ROCHA 2014, p. 111).

Um pesquisador ao discorrer sobre a Teoria das Representações Sociais, está em busca das múltiplas possibilidades existentes, como subsídios teórico-metodológicos da pesquisa.

Na Teoria das Representações Sociais, quando um objeto de pesquisa é delimitado, naturalmente representa-se um sujeito e um objeto, ou seja, as representações de alguém sobre algo.

Dessa forma Sá declara:

A construção do objeto de pesquisa pode ser vista como um processo decisório, pelo qual transformamos conceitualmente um fenômeno do universo consensual em um problema do universo reificado e, em seguida, selecionamos os recursos teóricos e metodológicos a serem usados para a solução do problema. (SÁ,1998, p. 26).

Nessa perspectiva, a Teoria das Representações Sociais foi uma janela escolhida que possibilitou olhar o mundo. Pois o suporte oferecido pela teoria possibilitou caminhos para desenvolver um estudo consistente sobre a diversidade étnico-racial no contexto escolar, possibilitou também discussões pertinentes, pois sabe-se que as diferenças se entrecruzam no contexto escolar, entrecruzando também as diferentes representações que cada um traz a respeito das mesmas. Santos e Scopinho apontam “que as diferentes representações que estão aí em disputa ancoram-se em modos divergentes de situar as relações raciais no Brasil, seus impactos e resultantes.” [...]. (SANTOS & SCOPINHO, 2015, p. 170).

Uma pesquisa ancorada na teoria das Representações sociais, apresenta como foco a produção de um conhecimento a partir das produções do cotidiano, ou seja, “é uma teoria sobre os saberes sociais”, na qual, os saberes são construídos e transformados nos mais diversos contextos (JOVCHELOVITCH, 2011, p.87).

De acordo com Jovchelovitch,

O termo saber social pode se referir a qualquer conhecimento, mas a teoria está especialmente interessada no fenômeno das representações sociais, que compreende os saberes produzidos na, e pela, vida cotidiana. [...] a teoria das representações sociais pertence a uma tradição que chamo da fenomenologia da vida cotidiana, preocupada em compreender como pessoas comuns, comunidades e instituições produzem saberes sobre si mesmas, sobre os outros e sobre a multidão de objetos sociais que lhes são relevantes. Com outras disciplinas vizinhas, ela partilha o interesse em trazer à luz a estrutura das visões de mundo, das crenças e formas de vida que produzem teorias sobre

a vida cotidiana e os saberes que ela contém. (JOVCHELOVITCH, 2011, p. 87).

O saber social está ligado a uma comunidade e apresenta-se plural. “Está profundamente ligado ao mundo da vida e à experiência de vida de uma comunidade, demarcando seus referenciais de pensamento, ação e relacionamento”. (JOVCHELOVITCH, 2011, p. 87). Essa teoria tem sua fundamentação “tanto em teorias da sociedade quanto em teorias do sujeito”. (p. 90). As duas para construir suas identidades caminham sempre interligadas e constituem a dimensão simbólica e social das representações. A dimensão simbólica “expressa visões particulares do mundo, identidades e imaginações específicas”. (p. 90). Na dimensão social “o poder de enquadrar nosso pensamento individual adquirir a força de um ambiente simbólico. (p. 90).

Para Jovchelovitch,

É o contexto social que propicia o ponto de partida-chave para a compreensão de formas específicas de comunicação, de inter-relações, de práticas que formam e transformam os processos psicossociais que configuram as representações sociais e outros sistemas de conhecimento. A teoria aponta para a localização de todo conhecimento: os saberes não são sistemas isolados; pelo contrário, todo saber depende de um contexto e está enraizado em um modo e vida. Todo conhecimento nasce de um contexto social e psicológico. (JOVCHELOVITCH, 2011, p. 92).

Ainda para Jovchelovitch, “Como toda representação está fundamentalmente enredada em inter-relações que envolvem muitos e não apenas um, ela não é uma cópia de mão única, mas um esforço simbólico que produz sentido e permite a significação”. (2011, p. 292). Decorre então, a possibilidade da afirmação que as representações são sempre produzidas e partilhadas dentro do contexto social, incidindo sobre si, características socioculturais do contexto produtor e veiculador das mesmas. E ainda, que são eminentemente produzidas no coletivo.

Por conseguinte, as pessoas constroem representações sociais para saírem do completo desconhecido. Assim, as representações sociais tornam familiar o que era estranho (GUARESCHI, 2013).

Para Jodelet (2001, p. 17), as representações surgem da necessidade de adequação ao contexto social no qual a pessoa está inserida. Elas servem de indicadores para

decodificação do mundo, orientação para os comportamentos, identificação e resolução dos problemas que surgem nas relações com o outro. Relações essas, que foram construídas histórica e socialmente.

De acordo com Jodelet,

Frente a esse mundo de objetos, pessoas, acontecimentos ou ideias, não somos (apenas) automatismos, nem estamos isolados num vazio social: partilhamos esse mundo com os outros, que nos servem de apoio, às vezes de forma convergente, outras pelo conflito, para compreendê-lo, administrá-lo ou enfrenta-lo. (JODELET, 2001, p. 17).

As representações sociais “circulam nos discursos, são trazidas pelas palavras e veiculadas em mensagens e imagens midiáticas, cristalizadas em condutas e em organizações materiais e espaciais”. (JODELET, 2001, p. 17-18).

Dessa forma, as representações sociais formadas a respeito de determinados objetos, assuntos ou grupos não são por acaso, mas têm uma ligação imediata com a concepção de mundo e valores relacionados às pessoas que compõem o universo social. “Apoiam-se em valores variáveis – segundo os grupos sociais de onde tiram suas significações- e em saberes anteriores, reavivados por uma situação social particular”. (JODELET, 2001, p. 21). Desse modo as representações sociais sofrem interferências em seu processo de formação podendo ser um fator de manipulação da sociedade.

As representações sociais “expressam aqueles (indivíduos ou grupos) que as forjam e dão uma definição específica ao objeto por elas representado”. (JODELET, 2001, p. 21). Elas representam especificamente um grupo e são consenso da realidade nesse grupo. Essas representações específicas de um grupo podem ser fator de conflito para outro grupo, no entanto, “é um guia para as ações e trocas cotidianas – trata-se das funções e da dinâmica sociais das representações”. (JODELET, 2001, p. 21).

Na caracterização das representações sociais, Jodelet afirma:

É uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social. Igualmente designada como saber de senso comum ou ainda saber ingênuo, natural, esta forma de conhecimento é diferenciada, entre outras, do conhecimento científico. (JODELET, 2001, p. 22).

Elas se diferem do saber científico, pois são consideradas produções do senso comum. No entanto, estão diretamente ligadas aos processos de: “difusão e a assimilação dos conhecimentos, desenvolvimento individual e coletivo, definição das identidades pessoais e sociais, expressão dos grupos e as transformações sociais”. (JODELET, 2001, p. 22).

Por conseguinte, ao buscar entender quais as representações sociais sobre diversidade étnico-raciais dos sujeitos envolvidos no contexto escolar, faz-se necessária também, a compreensão sobre os saberes desse grupo, ou seja, como foram constituídos os saberes dos sujeitos envolvidos no processo educativo, quais são seus posicionamentos diante da temática, como dialogam com as situações que vão ocorrendo no decorrer da prática pedagógica.

Para Moscovici, a comunicação influencia a formação de representações sociais. “As representações sustentadas pelas influências sociais da comunicação constituem as realidades de nossas vidas cotidianas e servem como principal meio para estabelecer as associações com as quais nós ligamos uns aos outros”. (MOSCOVICI, 2015, p. 8).

Nessa perspectiva que aponta a representação como uma estrutura mediadora e comunicativa, a representação surge como um elo de mediação entre um sujeito-outro sujeito e o objeto. Nessa mediação evidencia-se a ação comunicativa que cria as representações e os participantes do processo comunicativo. Segundo (SCHUTZ, 1967a, HABERMAS, 1991), citados por JOVCHELOVITCH (2011), “A ação comunicativa implica a linguagem assim como ação de tipo não discursivo; estas se manifestam em práticas cotidianas, em instituições diversas e nas estruturas informais do mundo da vida”. (p. 71).

A produção de símbolos, que decorre do trabalho comunicativo feito pela representação, centra sua força na “capacidade de produzir sentido, de significar”. (JOVCHELOVITCH, 2011, p. 71).

Ainda de acordo com a mesma autora:

A representação coloca algo, ou alguém, no lugar de outra coisa, ou de algum outro: este deslocamento e condensação de objetos e pessoas que dá a cada um e a todos uma nova configuração e sentido constitui a essência da ordem

simbólica. [...]. O processo mostra que a criação e construção são o verdadeiro fundamento do registro simbólico, [...]. Mostram a conexão entre a construção de símbolos e a produção da arte e da cultura, pois esta última é a acumulação de sentidos e símbolos que colam e sobrevivem através do tempo. (JOVCHELOVITCH, 2011, p.71).

Assim, a representação articulada pela comunicação, que envolve os sujeitos e o objeto, dá sentido aos símbolos que surgem e os conectam ao espaço vivido, inserindo-os e articulando-os ao universo do consenso, ao universo reificado.

Guareschi aponta que para Moscovici, (1981, 1984, 1988) “a sociedade, além de ser um sistema econômico e político, é também um sistema de pensamento [...]”. (GUARESCHI, 2013, p. 170), que se subdivide em dois universos: o universo consensual e o universo reificado. No universo reificado tem-se a objetividade, a hierarquização, é o universo em que se encontra a ciência. Ao contrário, as práticas que permeiam o dia a dia, que surgem do senso comum, são formadoras do universo consensual. Dele se originam as representações sociais.

O universo consensual é um local de conforto, de confirmação das crenças e também das tradições. A repetição das ações, ideias, gestos e situações são esperadas. “A mudança como tal somente é percebida e aceita desde que ela apresente um tipo de vivência e evite o murchar do diálogo, sob o peso da repetição”. (MOSCOVICI, 2015, p.55).

De acordo com Jovchelovitch (2011, p. 87), as Representações Sociais se preocupam em “[...] compreender como pessoas comuns, comunidades e instituições produzem saberes sobre si mesmas, sobre os outros e sobre a multidão de objetos sociais que lhes são relevantes”.

A construção e reconstrução das representações sociais que são oriundas das necessidades dos sujeitos de familiarizarem-se com o desconhecido, passam por dois processos até se configuram como representações: A ancoragem e a objetivação.

Ancoragem e objetivação são, pois maneiras de lidar com a memória. A primeira mantém a memória em movimento e a memória é dirigida para dentro, está sempre colocando e tirando objetos, pessoas e acontecimentos, que ela classifica de acordo com um tipo e os rotula com um nome. A segunda, sendo mais ou menos direcionada para fora (para os outros), tira daí conceitos e imagens para juntá-los e reproduzi-los no mundo exterior, para fazer as coisas conhecidas a partir do que já é conhecido [...]. (MOSCOVICI, 2015, p. 78).

Esses processos mentais responsáveis pela formação da representação apresentam-se com uma dualidade, pois buscam a compreensão do desconhecido, a partir da base pré-existente. Acomodam o novo conceito por meio de referenciais já construídos, fazendo as transformações pertinentes.

Rocha, citando Farr (2009), define que Ancoragem é o processo pelo qual o

Indivíduo integra o que é estranho, sejam ideais, sejam acontecimentos, relações, objetos ou acontecimentos, etc., a um sistema de pensamento social preexistente, cujas antigas representações acolhem as novas, levando o não familiar a se tornar familiar” é chamado de ancoragem. (ROCHA, 2014, p. 57).

Para Jovchelovitch,

A objetivação e a ancoragem são as formas específicas em que as representações sociais estabelecem mediações, trazendo para um nível quase material a produção simbólica de uma comunidade e dando conta da concreticidade das representações sociais na vida social. (JOVCHELOVITCH, 2011, p. 67).

A objetivação e a ancoragem são dois mecanismos indissociáveis e são responsáveis pela estruturação das representações sociais. Enquanto a objetivação materializa os conceitos, a ancoragem faz a adequação de um processo que nos é desconhecido (MOSCOVICI, 2015).

No tópico abaixo apresenta-se brevemente o contexto da escravidão na África e no Brasil, por motivos já expostos no início desse capítulo.

2.2 A ESCRAVIDÃO NA ÁFRICA E NO BRASIL: UM BREVE HISTÓRICO

A África é um continente formado por 54 países. A divisão geopolítica composta em 1855, século XIX, pelos estrangeiros, era totalmente diferente do mapa anterior ao século XVI. A referida divisão causou muitos impactos, separando povos e culturas (SANTOS, 2016). Esse continente é composto por 30 milhões de km² e conta com milhares de etnias, diversas civilizações, culturas diversificadas, além línguas e dialetos diversos. Devido a fatores geográficos, o continente foi dividido em África do norte e África subsaariana (MUNNGA, 2009).

Na África do norte estão: Argélia, Egito, Líbia, Marrocos e Tunísia. Essa região é conhecida como África branca ou África Árabe. Teve grande influência dos árabes que se miscigenaram com a população local e trouxeram influência do islamismo. Nessa região era praticada a agricultura e o comércio. Os habitantes naturais dessa região eram os berberes cujo nome também denominam um povo nômade que viviam no deserto.

A África subsaariana, ou África negra, é composta pelos países da África ocidental, oriental, central e austral.

De acordo com Munanga:

A unidade geográfica do continente africano abriga diversidades biológica, linguística e étnica ou cultural. [...] os atuais Estados africanos são multiétnicos, ou seja, são compostos por número, por vezes centenas, de sociedades que falam línguas diferentes e possuem escala de valores, crenças religiosas e instituições políticas e familiares distintas. (MUNANGA, 2009, p. 21).

Diante das inúmeras características do continente africano que o compõe como diverso, não é possível olhar para a África com um olhar unificador, como se fosse um todo, sem peculiaridades e especificidades. Conhecer como se configura a África é condição predeterminante para entender as relações dos povos desse continente com as demais regiões continentais.

Na África há o destaque de dois grupos biológicos, um em cada lado do Deserto do Saara. No norte, o grupo árabe-berbere que é composto por descendentes de assírios, fenícios, líbios, semitas e greco-romanos. Já no sul do Saara, “encontra-se certa variedade de tons de pele, estatura e outros traços morfológicos que diferenciam seus habitantes em termos biológicos ou antropológicos.” (MUNANGA, 2009, p. 21). Esse grupo é dividido em cinco subgrupos: melano-africanos, San, Khoi-Khoi, pigmeus, e os etíopes.

Também a diversidade linguística é bastante ampla variando de 800 a 2 mil. No entanto, são classificadas em apenas 4 grandes grupos: família afro-asiática, família Khoi-San, família Nilo-Saariana e a família Níger-cordofaniana. “Há grupos biologicamente diferentes e grupos de países distintos que falam línguas da mesma família linguística” (MUNANGA, 2009, p. 27).

O continente Africano é um mundo variado, composto por uma individualidade cultural em cada sociedade ali organizada. “Na África, existe distância entre os lugares e as maneiras de viver; existe diferença entre o pastor e o agricultor; entre o governante e os governados (súditos). [...]” (MUNANGA, 2009, p. 29). Desse modo, é impossível considerar a África dentro de uma unidade cultural nos mais diferentes aspectos. A política, religião, economia, tradições culturais, organização familiares, apresentam especificidades que não permitem uma homogeneização.

Nos diferentes grupos étnicos que compõem a África, existia a prática de escravizar, porém, essa prática era feita de acordo com alguns critérios. O escravizado na África tradicional, ou seja, a África antes do contato com o mundo ocidental e a colonização, vivia numa condição de sujeição e podia ser desde um parente até o estranho cativo da guerra e penhorado pelas famílias. Na perda de uma guerra, perdia-se o território e os habitantes passavam a ter obrigações com o grupo vencedor. Munanga, (2009), traz a concepção de escravo que permeava as tribos africanas:

Quando se remete à África tradicional, foram assimilados ao conceito de escravos todos aqueles que estão ou estiveram em uma relação de sujeição leiga ou religiosa, com um parente mais velho, um soberano, um protetor, um líder etc. Em geral, esses termos significam “subjugado, submetido, dependente, servo”. As filhas púberes, as caçulas, as esposas, os protegidos, os penhorados, entre outros, estão, como escravo, submetidos ao poder absoluto do chefe de família. Eles podem ser espancados, alienados, eventualmente mortos. A obrigação de trabalho passa sobre todos aqueles, francos ou cativos, que dependem de um senhor, um “patriarca”, um soberanos[...]. MUNANGA, 2009, p. 88).

A partir da citação, é possível perceber que na prática da escravização encontrada entre os africanos, não havia o tráfico humano, mas o aprisionamento. No entanto, devido aos muitos registros de escravidão que se tem notícia em diferentes sociedades, no decorrer da construção histórica da humanidade, criou-se a ideia, que o tráfico de negros para outros países foi apenas uma extensão do que já era praticado na África. Da citação abaixo, abstrai-se a ideia que os negros não se importavam com sua liberdade, Munanga (2009), relata:

De acordo com a historiografia oficial, “o índio, acostumado com a liberdade, recusou-se ao trabalho escravo, o que obrigou o colonizador português a ir buscar essa mão-de-obra escrava no continente africano, onde os negros acostumados com a escravidão já existente em sua terra não se importava com sua sorte”. [...] (MUNANGA, 2009, p. 88).

Ao ler todo o contexto no qual foi retirada a citação acima, fica evidente que Munanga, está fazendo uma crítica a todo o processo que envolveu o tráfico de escravos, bem como aos escravocratas, pois os mesmos não respeitaram a singularidade dos povos da África, agiram respaldados em interesses econômicos, e ainda, utilizaram elementos da sociedade africana para justificar e respaldar a prática do escravismo. No entanto, a escravização praticada entre os povos da África, em nada se assemelha à praticada pelos europeus, isso é comprovado em Munanga.

Todas as situações de exploração existentes na África tradicional[...] não se constituem sistemas escravistas, porque a exploração não era renovada sistematicamente e não suscitava uma categoria de indivíduos mantida institucionalmente (de fato ou de direito) em uma relação de subordinação. [...]. (MUNANGA, 2009, p. 90).

Segundo Munanga, “o tráfico negreiro é considerado por sua amplitude e duração uma das maiores tragédias da história da humanidade”. (2009, p. 80). No Oriente foi do século VI ao XVI e no ocidente, do século XVI ao XIX. Os Árabes tiraram cerca de 5 milhões de africanos de seus países pela rota oriental e transariana, enquanto os europeus, tiraram de 40 a 100 milhões de africanos pela rota transatlântica⁴, os quais foram trazidos para a Europa e a América. E ainda, estima-se que 60 milhões de africanos morreram no processo de captura; de transferência para os portos; armazenamento nos portos de embarque; transporte para os países e armazenamento no desembarque. Martin Luther King, defende que 50 % dos negros capturados morreram antes de chegar ao lugar destinado (MUNANGA, 2009, p 81). A escravização foi um processo brutal de desqualificação humana.

De acordo com Chiavenato (2012), as péssimas condições de alimentação e higiene as quais os negros eram submetidos, começando pela captura, até chegarem ao destino final ao qual eram conduzidos, eram responsáveis pelo desencadeamento de

⁴ O tráfico aconteceu por três rotas: rota oriental (pelo oceano Índico e Mar Vermelho); rota transariana: (pelo Deserto do Saara); rota transatlântica (pelo Oceano Atlântico). (MUNANGA, 2009, p. 80).

doenças que se “transformavam em epidemias”. (CHIAVENATO, 2012, p. 103). Essas epidemias eram responsáveis pela morte de metade do contingente transportado.

Autores da época contam que os negros amontoados nos porões infectos – onde não entrava luz – tinham que defecar onde estivessem: no geral, era impossível mover-se. Viajavam durante os 120 dias das primeiras travessias e os 20 ou 30 das últimas [...] sentados ou deitados em cima de fezes, urina e vômitos. (CHIAVENATO, 2012, p.103).

Esses relatos, os quais mostram a situação degradante a qual os negros eram submetidos pelos traficantes de escravos, confirmam que o modo de escravização que ocorria na cultura africana se distancia e muito da praticada pelos europeus.

Atualmente existe um desconforto entre os países envolvidos no processo de escravização dos negros. Os africanos se envergonham de ter contribuído para o cárcere do próprio povo, enquanto os europeus, preferem transferir a responsabilidade do que fizeram para os africanos. Isso significa, portanto, que o descomprometimento do ocidente com esses povos permanece, justificando a demora na construção de políticas de reparações para aquele continente e para os negros e negras dos diversos países para onde foram levados e escravizados.

No Brasil, a escravização do negro teve um caráter estritamente mercantil e lucrativo. Segundo Pinto e Ferreira, (2014, p. 258), “Foram desembarcados aqui, entre 3,5 a 4 milhões de africanos”⁵ os quais foram imbuídos num longo processo de depreciação e desqualificação humana. Esses africanos foram rebaixados e considerados seres inferiores.

Já para Neto (2016), o número de africanos trazidos para o Brasil, na condição de escravos foi cerca de 5 milhões. Eles eram de origem “bantu, ewé, fon, yoruba, ijexá, egbá, egbadó, savé, *Quicongo, Quimbundo, Nbundo, Haussás, Mande, Fulas* e de outros povos e segmentos étnicos”. (p. 6).

A escravização do Brasil, se difere da africana, pois os negros que foram trazidos para cá, não foram subjulgados pelos europeus por terem perdido uma guerra, ou penhorados para saudarem dívidas familiares, ou ainda, vendidos em troca de comida

⁵ PINTO, Márcia Cristina Costa; FERREIRA, Ricardo Franklin. *Relações Raciais No Brasil E A Construção Da Identidade Da Pessoa Negra*.

para o bem de toda a tribo. Mas por terem sido considerados inferiores, por serem vistos como mercadorias, como um bem sob o jugo do seu proprietário cabendo a ele decidir seu destino e sorte. Para Cunha Junior (2008), foram vítimas de um “escravismo criminoso” (CUNHA JUNIOR, 2008, p. 5).

Tendo esse olhar sobre si, durante o período em que foram escravizados aqui no Brasil, tudo que era advindo deles, além de sua força de trabalho, tinha a mesma importância, ou seja, nenhuma. Suas capacidades cognitivas e intelectuais não eram respeitadas, originando de tudo isso o ideário de menos capazes, que ainda permeia a atualidade em muitos países. Luz (2010), explicita o pensamento dos europeus em relação aos povos pertencentes a outras culturas:

A diferença de sexo, “raça”, etnia, cultura, civilização e natureza, percebida pelo europeu no contexto da expansão colonial, sempre esteve sobre determinada pela necessidade de uma medida de absoluta desvalorização do outro. (LUZ, 2010, p.22).

Desse modo, na perspectiva apontada por Luz, (2010), os europeus justificavam as atrocidades cometidas contra os negros e os indígenas, desde o início da colonização do Brasil, por essa “necessidade de desvalorização dos outros” que não pertenciam à cultura deles.

O trabalho braçal tinha a conotação de inferior dentro da sociedade escravocrata por ser destinado aos negros. Esse trabalho variava de atividades que exigiam grande esforço físico, nos engenhos, cafezais e agricultura como um todo, até serviços domésticos e atividades de ganho, que eram trabalhos externos em troca de dinheiro para seus senhores.

2.3 A CONDIÇÃO DOS NEGROS E NEGRAS NO BRASIL: ALGUMAS REFLEXÕES

É inegável a contribuição da cultura africana e indígena que juntamente com a europeia construíram o jeito de ser e viver dos brasileiros deixando características que são manifestadas em todos os modos de atuação desse povo. No entanto, devido a uma

construção histórica, a cultura europeia se projetou como hegemônica, denotando uma permanente desigualdade na valorização desses três componentes culturais, sendo a cultura indígena e africana subalternizadas.

Desse modo, a atual condição de exclusão do negro, tem sua origem e construção em um longo processo envolvendo a Europa, África e as Américas. Logo, os resquícios dessa desigualdade estão presentes em vários segmentos da sociedade, incluindo o escolar.

Os negros foram trazidos para o Brasil como coisa, corpo comandado, sem direito a legitimar seus próprios pensamentos. Deles, tiravam o máximo de proveito investindo o mínimo possível. A eles só se ofertavam o necessário para mantê-los em condições de “uso”.

Dentro do processo histórico que envolveu o Brasil, na época Colônia de Portugal, era preciso justificar a escravidão, então o colonizador tem um esforço constante para desqualificar o escravizado, respaldando com isso, naquele momento, suas ações, ou seja, os negros eram seres inferiores, não precisavam ser tratados como humanos. Essa visão dos europeus que recai principalmente sobre os negros, é retratada em Costa (2010), Pereira e Costa (2015), Rodrigues (2013), Chiavenato (2012) e Munanga (2012).

Munanga exemplifica essa situação:

Todas as qualidades humanas são retiradas do negro, uma por uma. Jamais se caracteriza um deles individualmente, isto é, de maneira diferencial. Eles são isso, todos os mesmos. Além do afogamento no coletivo anônimo, a liberdade, direito vital reconhecido à maioria dos homens será negada. Colocado à margem da história, da qual nunca é sujeito e sempre objeto, o negro acaba perdendo o hábito de qualquer participação ativa, até reclamar [...]. (MUNANGA, 2012, p. 35).

Em uma busca na história do Brasil, constata-se que o negro escravizado não era visto como humano em sua totalidade, dessa forma precisava somente do mínimo para desenvolver as atividades as quais era responsabilizado. Isso não incluía educação formal.

A exclusão do negro da educação formal é inclusive exposta nas leis vigentes da época, isso fica claro na Lei nº 1, de 1837, e o Decreto nº 15, de 1839 assinado pelo

então Presidente da Província no Rio de Janeiro, Paulino José Soares de Sousa, que diz: “[...]. São proibidos de frequentar as Escolas Públicas: 1º Todas as pessoas que padecerem moléstias contagiosas. 2º Os escravos, e os pretos Africanos, ainda que sejam livres ou libertos”. (RIO DE JANEIRO, 1939).

Nessa lei e decreto, é observada a naturalidade com que a exclusão do negro do contexto escolar é posta. Regulamenta-se isso institucionalmente, sem que haja qualquer tipo de e possibilidade de contestação.

No decorrer do tempo, em 1854, a proibição do negro ter acesso a escola ainda se mantinha. Então no decreto 1.331-A, de 17 de fevereiro do mesmo ano, o Ministro e Secretário do Estado dos Negócios do Império, Luiz Pedreira do Coutto Ferraz, em uma reforma ao ensino primário e secundário no Município da Corte, mais uma vez ratificou a exclusão do negro da escola, e no artigo 69 do referido decreto, reafirma que: “Não serão admitidos à matrícula, nem poderão frequentar as escolas: § 1º Os meninos que padecerem moléstias contagiosas; § 2º Os que não tiverem sido vacinados. § 3º Os escravos”. (BRASIL, 1854).

Somente em 1878, é permitida a matrícula do negro no período noturno, no entanto, muitos fatores impediam o acesso e permanência do mesmo na escola, entre eles a falta de vestimentas adequadas.

Art. 5º Nos cursos nocturnos poderão matricular-se, em qualquer tempo, todas as pessoas do sexo masculino, livres ou libertos, maiores de 14 annos. As matriculas serão feitas pelos Professores dos cursos em vista de guias passadas pelos respectivos Delegados, os quaes farão nellas as declarações da naturalidade, filiação, idade, profissão e residencia dos matriculandos. (BRASIL, 1878).

Fica notório nos poucos relatos aqui mencionados e confirmados pela historiografia brasileira, que é facilmente encontrado o registro das proibições de acesso do negro à instrução formal. Essa proibição era feita tanto explicitamente por mecanismos legais ou implicitamente, por subterfúgios que impossibilitavam o acesso ou a permanência do negro na escola.

Na (re)leitura das reformas educacionais dos séculos XIX e XX, deduz-se que a população negra teve presença sistematicamente negada na escola: a universalização ao acesso e a gratuidade escolar legitimaram uma “aparente” democratização, porém, na realidade, negaram condições objetivas e materiais que facultassem aos negros recém-egressos do cativo e seus descendentes um projeto educacional, seja este universal ou específico. (SILVA & ARAUJO, 2005. p.71).

O direito a frequentar a escola também era negado em detrimento da vontade e aceitação das famílias brancas. Para que não houvesse insatisfação entre as famílias das crianças brancas e para que continuassem a frequentar o ensino público, era comum, negar as matrículas aos libertos.

[...] suscitou-se dúvida si erão admittidos á matriculas os escravos, ou individuos, sobre cuja liberdade não havia certeza. Visto que as familias repugnarião mandar ás escholas públicas seus filhos si essa qualidade de alumnos fosse aceita, e attendendo aos perigos de derramar a instrucção pela classe escrava, ordenei que não fossem recebidos nos estabelecimentos de instrucção publica senão os meninos, que os Professores reconhecessem como livres, ou que provassem essa qualidade (BRASIL, 1854).

A relação do negro e o branco desenrolou-se sempre marcada por tensões. O trabalhador escravo que era essencial para a economia no Brasil Colônia, passa a ser excedente e excluído por meio de mecanismos legais como: a Lei de Terras, de 1850; a Lei da Abolição, de 1888 e também o estímulo à imigração.

Conforme aponta Theodoro (2008), a Lei de Terras tinha o objetivo claro de impedir que os trabalhadores livres se tornassem proprietário de terras, [...]” baseava-se na ideia de que a única maneira de garantir o trabalho livre nas fazendas era dificultar o acesso à terra, o que fazia com que o trabalhador livre não tivesse outra alternativa senão permanecer nas fazendas”. (THEODORO, 2008, p.35-36.).

A substituição da mão de obra se dá de uma maneira excludente, mas legalizada. A partir de então, o negro que já não tinha representatividade positiva na vida social, passa a ser cada vez mais invisibilizado, vivendo à margem da sociedade.

Alguns negros, mesmo na condição de escravos, desenvolviam as mais diferentes atividades, por vezes, vendendo seus trabalhos nos centros urbanos para manter as famílias da sociedade carioca. Eram denominados de escravos de ganho:

De todo modo, a maior parcela da mão-de-obra na cidade, na primeira metade do século XIX, é composta de cativos que, além das tarefas domésticas, apresentavam-se no mercado para venda de serviços sob formas diversas. A figura dos negros de ganho – escravos pertencentes a famílias em geral da classe média, os quais, durante o dia, vendiam seus serviços nas ruas e praças – proliferara com o crescimento da cidade. Negros e negras de diferentes profissões – artesãos, cozinheiras, carregadores, vendedores, prostitutas e até mesmo pedintes – garantiam a renda e o sustento de grande parte das famílias cariocas. (THEODORO, 2008, p. 18).

Nesses relatos verificam-se a dinamicidade que o contingente escravo dava para a economia e para sociedade brasileira. Tinham sobre si toda a responsabilidade de produzir. Garantiam a manutenção da estrutura social, pois, por suas mãos passavam a efetiva construção dos diferentes segmentos que permeavam aquele modelo de sociedade.

Todavia, quando os negros não atenderam mais aos interesses econômicos, tiveram seus trabalhos descartados, seus direitos continuamente retirados e a trajetória de desrespeito teve sequência, mas disfarçada por traz da abolição e da igualdade política e civil.

A abolição da escravidão colocou a população negra em uma situação de igualdade política e civil em relação aos demais cidadãos. Contudo, como a literatura tem constantemente reafirmado, as possibilidades de inclusão socioeconômica dessa população eram extremamente limitadas. [...] medidas anteriores ao fim da escravidão haviam colocado a população livre e pobre em uma situação de completa exclusão em termos de acesso à terra. Por sua vez, o acesso à instrução também não fora garantido por políticas públicas, não sendo sequer acolhido como objetivo ou garantia de direitos na Constituição Republicana de 1891. (THEODORO, 2008, 33).

Períodos anteriores e posteriores à abolição da escravatura levaram os escravos libertos à exclusão do mercado de trabalho, sendo uma das causas o grande contingente de imigrantes europeus. Principalmente no pós-abolição, a mão-de-obra negra foi desconsiderada, impulsionando os libertos e seus descendentes a viverem de trabalhos informais, agricultura de subsistência, morando nas periferias dos centros urbanos, com isso, dando origem as favelas e aos bolsões de pobreza. Direitos essenciais como o de instrução, não foram garantidos por políticas públicas daquela época. Ainda hoje, as políticas públicas para esse contingente étnico, são recentes.

Conforme os imigrantes chegavam e iam ocupando o lugar do escravizado, o negro então passava de um lugar visível a um lugar invisível. O lugar visível, referido,

era o de trabalhador sujeitoado, escravizado, responsável pela produção de riqueza, e portanto, necessário dentro de uma sociedade que tinham sua organização econômica respaldada na mão-de-obra escrava.

A invisibilidade, no entanto, refere-se ao acesso aos direitos básicos como saúde, educação, moradia, emprego, alimentação. Eram visíveis e importantes dentro de uma relação de exploração. Passaram à invisibilidade quando essa relação muda e os mesmos reivindicam seus direitos de cidadãos.

Esse processo de invisibilização consolidou-se ainda mais, à medida em que o mito da democracia racial se forjou no imaginário social brasileiro, escondendo uma realidade de intolerância, racismo e a manutenção dos negros à margem de todos os segmentos da sociedade.

De acordo com Sanches (1997):

[...] estudar a “invisibilidade é olhar para o que foi deixado de lado numa sociedade e perguntar a razão disso. É tentar descobrir as razões e o modo como uma determinada sociedade considera desinteressante ou menos importante alguns setores ou aspectos desta mesma sociedade. Estudar o invisível é tentar descobrir o modo como se olha, é apontar os interesses de quem olha, e estar atento a que tipo de classificação os elementos da sociedade estão sendo submetidos. Estudar a “invisibilidade” é desvendar os elementos ideológicos do modo de olhar. (SANCHES, 1997, p. 14).

Na relação construída a partir de ideais eurocêntricos, obviamente que quem fica de fora são os negros, pois não se encaixavam em um projeto societário marcadamente fundado nos ideais eurocêntricos, em que a brancura da pele é um passaporte de acesso ilimitado.

O modo como o negro é olhado foi de tal forma construído que “criou sua desestabilidade cultural, moral e psíquica, deixando-o sem raízes [...]”. (MUNANGA, 2012, p.41).

Os negros tiveram sua língua, religião, cultura, família e todos os laços de sua origem natal rompidos quando foram trazidos para cá. Desarticulados de tudo que lhes era natural, foram submetidos a um mundo totalmente estranho, em que para conseguirem sobreviver tiveram que assimilar os costumes do colonizador, pois tudo que lhes era natural não servia, fora lhes esvaziados.

Nessa assimilação dos hábitos do colonizador, os negros são ainda mais descaracterizados, pois não se representam e nem são representados por uma cultura que não os assimila. Os colonizadores, ao verem seus hábitos sendo incorporados aos negros, não os reconhecem, e os ridicularizam.

Ao seu esforço em vencer o desprezo, vestir-se como colonizador, falar a sua língua e comporta-se como ele, o colonizador o põe a zombaria. Declara e explica ao negro que esses esforços são vãos; com isso o negro ganha apenas um traço suplementar: o ridículo. (MUNANGA, 2012, p.40).

Para justificar a escravidão e maus tratos foram lhes tirados todos os traços de humanidade. “Colocado à margem da história, da qual nunca é sujeito e sempre objeto, o negro acaba perdendo o hábito de qualquer participação ativa, até reclamar.” (MUNANGA, 2012, p.35).

Relatos como os encontrados em Albuquerque (2003), ainda são frequentes em nossos ambientes escolares.

O negro é em geral estereotipado como feio, mau, sem razão, instintivo e sem moral, crenças que fazem parte do senso comum e que são reveladas de formas sutis, mas igualmente sistemáticas e cotidianas: eles são os alvos preferenciais da suspeição policial, são suspeitos potenciais dos seguranças dos bancos, sua capacidade é sempre colocada em dúvida ao procurar trabalho, isso quando exigências de "boa aparência" apenas mascaram uma outra forma de discriminação. [...]. (ALBUQUERQUE, 2003, p. 17).

No entanto, mudar é necessário e a mudança passa por ressignificar o processo histórico da escravização pelo qual o Brasil passou, considerando os aspectos, políticos, econômicos, sociais e culturais. Isso significa, possibilitar à população negra e afrodescendente a construção do seu encontro identitário, tirando-os da centralidade de um processo passivo em que eram impedidos de atuarem como sujeitos, para levá-los a um lugar de sujeitos históricos e atuantes, capazes de ressignificar uma história que não foi contada, nem escrita por eles. Significa também, encorajá-los a buscar cada vez mais, espaço na reconstrução de suas identidades, em que a ancestralidade figura como um elo cultural importante e imprescindível. Significa ainda, recontar nas escolas, uma história que sempre teve centrada e construída na cultura europeia, sendo disseminada uma visão subalternizada das outras culturas, principalmente a oriunda de matriz africana.

Enquanto a história não for ressignificada, a relação explorador x explorado, só toma novas formas, pois apesar de quase 51% (IBGE, 2010), dos brasileiros se auto declararem negros - a categoria negra é composta por brancos e pardos- as condições sociais desses grupos ainda estão pautadas nas desigualdades extremas. Isso pode ser facilmente constatado por meio de dados oficiais como IBGE (2010), IPEA(2011), IPARDES (2016), entre outros órgãos oficiais.

2.3.1 As Representações Históricas sobre o Negro no Brasil

Às vezes, ingenuamente, ao tentar entender como foi formada a visão sobre o negro que hoje é encontrada na sociedade, fica-se sem respostas, ou aceita-se que as diferenças existentes são prerrogativas para hostilizar. No entanto, ao empreender esforço em romper com o senso comum e se aprofundar no assunto, tem-se a percepção que essas representações são resultantes de “séculos de elaboração no ideário do eurocentrismo” (NASCIMENTO, 2003, p.58), que tendo como parâmetros a “antiga Grécia e o Império Romano, articula uma visão universalista da “civilização humana”, excluindo outras matrizes civilizatórias”. (NASCIMENTO, 2003, p.58).

A ideia de um modelo único de civilização aplicado forçadamente à todas as regiões que exploraram, caracterizou o modelo acidental-europeu que impôs “sobre os povos dominados um universalismo hegemônico que define o mundo do ponto de vista do dominador [...]”. (NASCIMENTO, 2003, p.59).

Ancorados num conceito de unicidade, partindo das próprias características, para os europeus colonizadores, todas as manifestações que envolveram culturas divergentes das suas, passaram a ser excluídas, colocando indígenas, africanos ou qualquer outra civilização como inferior. Desse modo, qualquer forma de exploração, desqualificação, menosprezo, racismo, discriminação, eram respaldadas e assimiladas pelos componentes daquele grupo civilizatório.

As regiões que foram colonizadas pelos europeus e herdaram essa concepção de mundo na forma de perceber o outro, o diferente, têm introjetadas a ideia de superiores, se brancos, ou inferiorizados, se negros ou indígenas.

Essa concepção, permitiu que por mais de três séculos os negros fossem escravizados aqui no Brasil e após a abolição fosse intensificado um processo de exclusão histórica dos afrodescendentes. Essa exclusão, tem consequências ainda hoje em vários segmentos da sociedade.

A necessidade em provar a inferiorização do negro vai muito além do ideário popular. Ela precisava ser comprovada cientificamente, dessa forma Nina Rodrigues⁶ utilizando a teoria do determinismo racial, atesta cientificamente a inferioridade da raça negra. “Nina Rodrigues, [...], foi talvez, o maior arauto do nefasto caráter da inferioridade africana, responsável pelo processo de degenerescência que ditava a urgente necessidade de limpar a raça brasileira”. (NASCIMENTO, 2003, p. 125).

Para que o Brasil pudesse ser visto como nação civilizada, deveria essencialmente embranquecer, pois a mistura racial foi condenada “como um processo que levava à degradação da espécie”. (NASCIMENTO, 2003, p.125). No entanto, para que a população fosse embranquecida, a teoria científica de raça foi contrariada.

A solução foi criar uma nova teoria, exaltando a mistura de raças ao justificá-las como forma de diluir a base inferior do estoque racial brasileiro, de origem africana, simultaneamente fortalecendo e fazendo prevalecer o elemento superior, branco, por meio do incentivo à miscigenação combinado à imigração em massa de europeus. [...]. (NASCIMENTO, 2003, p. 126).

Uma das ações para efetivação das políticas de branqueamento foi o financiamento da imigração em massa dos europeus pelo Estado brasileiro. A outra se constituiu na subordinação da mulher.

As políticas de branqueamento tinham duas pedras fundamentais: a imigração europeia em massa, subsidiada pelo Estado, sob legislação que excluía as raças não-desejáveis; e o cultivo do ideal do embranquecimento com base na subordinação da mulher, servindo a branca para manter a “pureza” do estoque sanguíneo. [...]. (2003, p.126).

À margem do processo de branqueamento, os homens negros foram “estigmatizados não só como desqualificados mas também como perigosos e

⁶ Psiquiatra maranhense que criou o Instituto de Medicina Legal da Bahia, é considerado o fundador dos estudos sobre o negro no Brasil. (NASCIMENTO, 2003, P.125).

desordeiros” com isso, “excluídos do novo mercado de trabalho industrial”. (NASCIMENTO, 2003, p. 127).

A mesma sociedade que excluiu os homens negros, também colocou as mulheres negras à margem. Para garantirem a sobrevivência, submetiam-se a todos os tipos de trabalho em que eram extremamente exploradas. “As mulheres afro-brasileiras foram trabalhar a troco de migalhas- quando recebiam algo além de casa e comida-, como cozinheiras, babás e lavadeiras. Outras ganhavam a vida como vendedoras de rua. [...]”. (2003, p. 127).

Permeando todo esse processo histórico, a Teoria das Representações Sociais, há muito, dá suporte e subsídio para que haja o entendimento de como se estabeleceram as relações étnico-raciais no contexto social. Essa teoria atua na investigação e auxilia no entendimento de como se formaram as representações que dão origem ao ideário de classificação e hierarquização das raças numa mesma sociedade, elegendo determinada raça como superior em detrimento da inferiorização de outras. Essa teoria, também oferece caminhos para a identificação dos impactos que as representações causam na vida das pessoas que estão envolvidas ou são alvo de representações negativas, como é o caso da raça negra.

Dessa forma, a visão que foi elaborada acerca do negro, faz parte das representações hegemônicas que segundo Moscovici (2015), “são reapropriações caracterizadas por transpassarem os grupos e apresentarem estabilidade estrutural e temporal, ainda que passíveis de mudança, uma vez que se ancoram em crenças e valores culturais difundidos [...]”. (MOSCOVICI, 2015, p.79).

Sabe-se que uma das características sociais mais marcantes na sociedade brasileira e que se entrecruza em todos os espaços sociais, é a diversidade, seja ela étnica, racial ou cultural. Desse modo, compreender como se constitui a pretensão de homogeneização dessa cultura tão diversa é entender um dos aspectos das representações sociais que de acordo com Moscovici objetiva “descobrir como os indivíduos e grupos podem construir um mundo estável, previsível, a partir de tal diversidade” (2015, p. 79), pois há a [...] “necessidade de decodificar todos os signos que existem em nosso ambiente social”. [...]. (2015, p. 80).

Outro aspecto marcadamente perceptível dentro da sociedade é o comportamento que os sujeitos atuantes nesses espaços assumem em relação ao convívio com a diversidade étnico-racial. Constantemente são veiculados, pelos múltiplos meios de informações, atritos decorrentes da exclusão ou negação da presença ou identidade do outro. Desse modo, se o comportamento for analisado como simbólico, que traz em si características de pertença de um grupo, é possível entender a origem de algumas posturas dentro do espaço social e escolar.

Para Moscovici,

Os estímulos que deslançam o comportamento social e as respostas que daí resultam são elos em uma cadeia de símbolos; o comportamento expressa, pois, um código e um sistema de valores que são uma forma de linguagem; ou, poder-se-ia até, talvez, dizer que é o comportamento como tal que constitui a linguagem. [...]. (2015, p. 160).

A partir disso, pode-se afirmar, que o comportamento explicitado pelas pessoas, nada mais é, do que o comportamento inerente aos diferentes grupos sociais que compõem o universo das relações cotidianas.

Entendendo que o comportamento é direcionado pelo contexto social, e que a escola é parte integrante desse contexto, entende-se também, que as práticas desenvolvidas nas escolas brasileiras, são influenciadas pelos diferentes segmentos que a compõem. Observa-se que um desses segmentos que influenciam a escola é a produção literária, que tanto a influencia, como também se fortalece com a mesma.

Uma das literaturas que foram utilizadas para demonstrar um ideário de racismo e discriminação contra o negro foi a escrita por Monteiro Lobato. Esse escritor, por meio de sua produção literária, declarava seu racismo e explicitava a inferioridade, que aos seus olhos, julgava ter os negros em relação aos brancos. Ele era totalmente contrário a miscigenação, pois achava que a mistura arruinaria a raça branca.

[...]. Lobato, como toda a sua geração, colocava-se, na maior parte das vezes, contra a miscigenação, aderindo ao discurso eugenista de então. Discurso produzido e refinado no espaço da produção científica e propagada através dos bancos escolares. (MORAES, 1997, p. 109).

Monteiro Lobato, por ser um dos grandes expoentes da literatura brasileira, é um dos notáveis que são estudados cotidianamente no contexto escolar. A qualidade de suas

obras são notoriamente percebidas e agregam muito valor à literatura desse país, no entanto, alguns autores questionam se ao serem trabalhadas nos espaços escolares são mostradas também as contradições que advém das mesmas, ou, se ainda são usadas como propagadoras do racismo velado no espaço escolar, numa constante produção e reafirmação negativa da identidade do afrodescendente brasileiro (MORAES, 1997).

Para Ciampa (1987, p.74), a “Identidade é movimento, é desenvolvimento do concreto. Identidade é metamorfose”. Desse modo, da mesma forma que a escola foi utilizada no processo de desqualificação do negro, pode também, ser espaço de ressignificação por meio da conscientização do papel que tem como formadora de opinião. Nesse processo, torna-se imprescindível a reflexão acerca do processo histórico o qual todos são impactados, seja positiva ou negativamente em relação as concepções que são forjadas sobre as relações raciais.

Em relação ao trabalho desenvolvido nas escolas envolvendo a identidade do aluno afrodescendente, Nilma Lino Gomes, (2005), questiona se esse trabalho é direcionado para a construção de uma identidade negra positiva, em que é mostrado ao aluno que sua aceitação social não perpassa pela negação de suas características, sua essência, sua ancestralidade, ou apenas é enfatizado o processo histórico, cujo o negro aparece numa situação de subserviência e negação da identidade colocando-o num patamar de inferioridade.

A subserviência, assim como outras características pejorativas que são atribuídas aos afrodescendentes, estão nas bases da relação entre brancos e negros e foram construídas no decorrer do convívio histórico estabelecido a partir de um modelo escravagista. Atualmente, essa relação marcada pelo desrespeito, ainda está presente nos relatos de discriminação veiculados pela mídia cotidianamente. O reflexo disso, também é visto nas condições sociais desiguais que facilmente podem ser confirmadas por meios de dados estatísticos.

Portanto, ainda hoje, ao analisar as relações estabelecidas na sociedade, que são percebidas por meios de relatos, de observação, de notícias veiculadas pela imprensa, e ainda, pelas leituras de escritores como Nilma Lino Gomes, (2003, 2005, 2012, 2013); Munanga, (1994, 1999, 2009, 2012); Luz, (2010), entre outros, que escrevem sobre as

relações étnico-raciais, constata-se que as mudanças ainda são lentas e quase imperceptíveis, e por isso precisam ser ressignificadas.

2.3.2 Indicadores sobre índice da vulnerabilidade dos jovens

Os Indicadores como o Índice de Vulnerabilidade Juvenil à Violência – IVJ – Violência, desenvolvido em parceria pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública e pelo Ministério da Justiça, veiculados no relatório da Unesco, (2014), que levam em consideração quatro dimensões: violência entre os jovens, frequência à escola e situação de emprego, pobreza no município e escolaridade, e tem como seu universo de análise os municípios com mais de 100 mil habitantes no Brasil, apontam que o jovem negro continua sendo mais suscetível à consequência da violência do que o jovem branco colocado na mesma situação.

No Paraná essa pesquisa foi realizada em 18 municípios: Foz do Iguaçu, Colombo, Guarapuava, Almirante Tamandaré, Cascavel, Paranaguá, Araucária, Pinhais, São José dos Pinhais, Toledo, Londrina, Campo Largo, Ponta Grossa, Apucarana, Araçongas, Umuarama, Maringá e Curitiba. O único município que apresenta o índice de muita alta vulnerabilidade do jovem tanto negro como branco, é Foz do Iguaçu, em que a vulnerabilidade é maior para o indicador de pobreza, seguido de morte por homicídio, depois por morte por acidente de trânsito, e último por frequência à escola e situação de emprego. (FBSP, 2014).

Nos municípios pesquisados no Paraná, 8 apresentam a pobreza como principal fator de vulnerabilidade: Foz do Iguaçu, Guarapuava, Paranaguá, Londrina, Campo Largo, Ponta grossa e Curitiba; 6 apresentam morte por homicídios como principal causa: Colombo, Almirante Tamandaré, Cascavel, Araucária, Pinhais e São José dos Pinhais; seguidos de 4 municípios com a principal causa de vulnerabilidade sendo morte no trânsito: Toledo, Apucarana, Araçongas e Maringá. Foz do Iguaçu é a única cidade paranaense que apresenta muita alta vulnerabilidade, tendo o indicador pobreza preponderante. (FBSP, 2014).

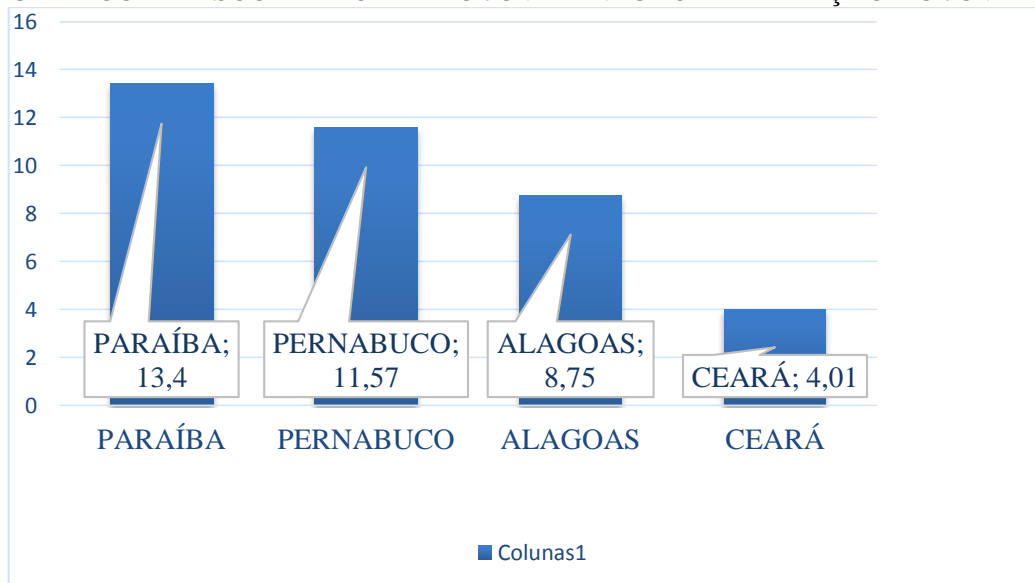
O município de Pinhais figura com o índice de média vulnerabilidade, apresentando a morte por homicídio como principal indicador, seguido pelo indicador

de pobreza, frequência à escola e situação de emprego e em último o indicador morte no trânsito.

Depreende-se desses dados que o jovem paranaense tanto, os brancos como os negros, estão suscetíveis à vulnerabilidade decorrente das desigualdades econômicas, ou seja, devido à pobreza. Esse indicador aparece em primeiro ou segundo lugar em todos os Municípios avaliados, o que reforça a ideia que a desigualdade econômica está na base de todos os fatores de exclusão social.

Ainda no referido relatório, ao analisar todos os Estados da federação em relação ao Índice de vulnerabilidade dos jovens em especial do jovem negro, a região que apresenta o maior número de municípios classificados nas categorias de alta e muita alta vulnerabilidade é o Nordeste. Dos 59 municípios avaliados, 35 estão nessa condição. Lá, os estados de Alagoas, seguido da Paraíba, Pernambuco e Ceará são os que apresentam alta vulnerabilidade juvenil, com destaque para maior risco de mortalidade por homicídio entre jovens negros do que brancos. Em Alagoas o risco de morte de um jovem negro é 8,75 vezes maior do que o observado para um jovem branco. Em Pernambuco, o risco é 11,57 vezes, na Paraíba de 13,40 e no Ceará de 4,01. Ver gráfico 1, no qual representa essa realidade no Nordeste.

GRÁFICO 1- RISCO DE MORTE DO JOVEM NEGRO EM RELAÇÃO AO JOVEM BRANCO



Fonte: IVJ – Violência e Desigualdade Racial 2014, ano-base 2012; Fórum Brasileiro de Segurança Pública. (Adaptado).

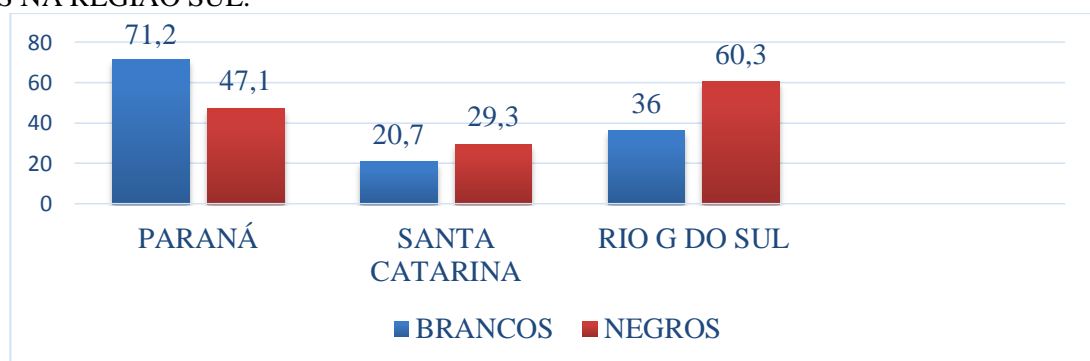
Segundo o mesmo relatório, a média nacional para esse índice é 2,5. Isso significa que há uma prevalência de jovens negros, serem mais vítimas de assassinato do que os jovens brancos.

Em 2013, jovens negros, foram 18,4% mais encarcerados e 30,5% mais vítimas de homicídios dos que os jovens brancos, segundo dados da 8ª Edição do Anuário do Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP, 2014, p. 6).

Entre os Estados brasileiros e Distrito Federal, somente o Paraná apresenta um índice menor de assassinatos do negro em relação ao jovem branco. Nesse estado, a taxa de homicídios entre jovens brancos é superior à taxa de homicídios entre jovens negros, 71,2, para cada grupo de mil. (FBSP, 2014). Mesmo assim, os percentuais de homicídios de negros são altos, 47%. Nos outros estados do sul, Santa Catarina e Rio Grande do Sul, é possível verificar que os jovens negros também são vítimas de homicídios 29,3% e 60% respectivamente.

No entanto, Santa Catarina é o Estado brasileiro que apresenta a menor taxa de homicídios entre jovens negros, com 29,3 para cada grupo de cem mil. Vide gráfico 2, com comparativo da taxa de homicídios entre brancos e negros na região sul do Brasil.

GRÁFICO 2 - COMPARATIVO DA TAXA DE HOMICÍDIOS ENTRE JOVENS BRANCOS E NEGROS NA REGIÃO SUL.



Fonte: IVJ – Violência e Desigualdade Racial 2014, ano-base 2012; Fórum Brasileiro de Segurança Pública. (Adaptado).

“Apesar de toda violência do racismo e da desigualdade racial”⁷, nos mais diferentes segmentos sociais, há o discurso da convivência social harmônica entre

⁷ GOMES, Nilma Lino. Alguns Termos e Conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: **Educação anti-racista**: caminhos abertos pela Lei federal nº 10.639/03.

brancos e negros. No entanto, os dados dos institutos de pesquisas, mesmo demonstrando que houve uma melhora nas políticas afirmativas⁸, ainda retratam o negro sub- hierarquizado em vários setores sociais, especialmente nos últimos anos com o advento das redes sociais, nas quais, cada dia mais é explicitado o pensamento e as violências simbólicas, que permearam a construção da nossa história, demarcando a atuação de cada grupo étnico, pois conforme afirma Santos, (2015, p. 41) “são culturas, costumes, diálogos e objetivos distintos transitando no mesmo espaço”.

Essas culturas, costumes, diálogos e objetivos, permeiam o nosso ambiente escolar, requerendo posicionamentos e discussões dos sujeitos escolares, sobre as temáticas.

De acordo com Gomes, a ideia da convivência harmoniosa desvia “o olhar da população e do próprio Estado brasileiro das atrocidades cometidas contra os africanos escravizados no Brasil e seus descendentes” (2005, p.56), impossibilitando ações mais diretas contra o racismo existente. Deste modo, os grupos socialmente hegemônicos produzem e veiculam discursos constituintes e construtores de representações sociais que desqualificam e desvalorizam o diferente, (GUARESCHI, 2011).

Embalados nesse ideário, alguns setores da sociedade ratificam a ausência de preconceito racial, desconsiderando as ações afirmativas e reparadoras envolvendo o afrodescendente, pois essas ações são julgadas como protecionistas e até mesmo desnecessárias, já que na representação histórica construída no Brasil, não existe diferenças de direito entre negros e brancos.

Brasília: ministério da Educação e cultura/ Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p. 56.

⁸ Conjunto de ações políticas dirigidas à correção de desigualdades raciais e sociais, orientadas para oferta de tratamento diferenciado com vistas a corrigir desvantagens e marginalização criadas e mantidas por estrutura social excludente e discriminatória. BRASIL, Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. 2013.

Para Gomes, (2005, p. 56), não há democracia racial, e em suas palavras;

Ninguém nega o fato de que todos nós gostaríamos que o Brasil fosse uma verdadeira democracia racial, ou seja, que fôssemos uma sociedade em que os diferentes grupos étnicos-raciais vivessem em situação real de igualdade social, racial e de direitos. No entanto, os dados estatísticos sobre as desigualdades raciais na educação, no mercado de trabalho e na saúde e sobre as condições de vida da população negra, revelam que tal situação não existe de fato. (GOMES, 2005, p.56).

No entanto, os relatórios dos institutos e órgãos internacionais e nacionais demonstram que ainda há muito a ser feito para a construção de um país com maior igualdade e equidade de direitos para todos os grupos sociais.

Segundo dados do IBGE, 2014, no relatório PME (Pesquisa Mensal de Emprego) realizado em seis regiões metropolitanas, a saber: Recife, Salvador, Belo Horizonte, Rio de Janeiro, São Paulo e Porto Alegre, o rendimento médio anual dos trabalhadores negros era de (R\$ 1.507,35), enquanto o rendimento médio anual dos trabalhadores brancos foi de (2.596,86). Ao comparar a renda de um e outro, os negros tem uma renda 42% menor que os trabalhadores brancos nessas regiões, o que reflete uma realidade de todo o Brasil.

No indicador taxa de desocupação, entre 2013 e 2014, houve uma queda tanto para o grupo de negros como para o grupo de brancos. A taxa entre os brancos passou de 4,4%, para 4,2%, e a do grupo de negros de 6,4%, para 5,6%. Diante dos dados, a população negra aparece com um índice maior de desocupação.

As diferenças entre a população branca e a população negra acentuam-se ainda mais quando analisam-se os índices referentes à mulher negra. Dados obtidos pela Pesquisa Nacional por Amostra Domiciliar (Pnad), abrangendo o período de 2004-2014, confirmam que a situação da mulher negra no mercado de trabalho ainda é marcada pela desigualdade.

No período avaliado, as pesquisas indicam que as trabalhadoras negras apresentaram uma taxa maior de desocupação entre a população economicamente ativa, 10,2%. Das mulheres negras ocupadas 39,08% estão inseridas em relações precárias de trabalho; obtém as remunerações mais baixas; são o menor contingente de carteira assinada entre as que trabalham e ainda não ganham 40% dos rendimentos do homem

branco. Das 5,9 milhões trabalhadoras domésticas, apontadas pela pesquisa do Ipea, 17,7% das mulheres negras ocupam essa função, enquanto a participação entre as mulheres brancas é de 10%. A desvantagem também é constatada nos ganhos salariais, pois as trabalhadoras domésticas negras ganham entre 12 e 17% menos que as trabalhadoras domésticas brancas.

No que tange à educação, de acordo com o IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, (2012), enquanto 66,6% do total de estudantes brancos de 18 a 24 anos frequentavam a educação superior, apenas 37,4%, nesta mesma faixa etária, frequentavam, entre os alunos negros. Esse índice indica que o jovem estudante negro, na faixa etária analisada, leva muito mais tempo para chegar à educação superior, sendo um dos fatores, a reprovação.

No que se refere à benefício de assistência para complementação de renda, os negros aparecem com um índice bem elevado: em 2013, 67% dos domicílios que recebiam o Bolsa Família⁹ eram chefiados por negros/as. (PORTAL BRASIL, 2013).

Em relação à saúde, as desigualdades sofridas pelos negros são atestadas pelos dados. A mortalidade materna da raça negra foi sete vezes maior comparadas às brancas. (Ministério da Saúde, 2010).

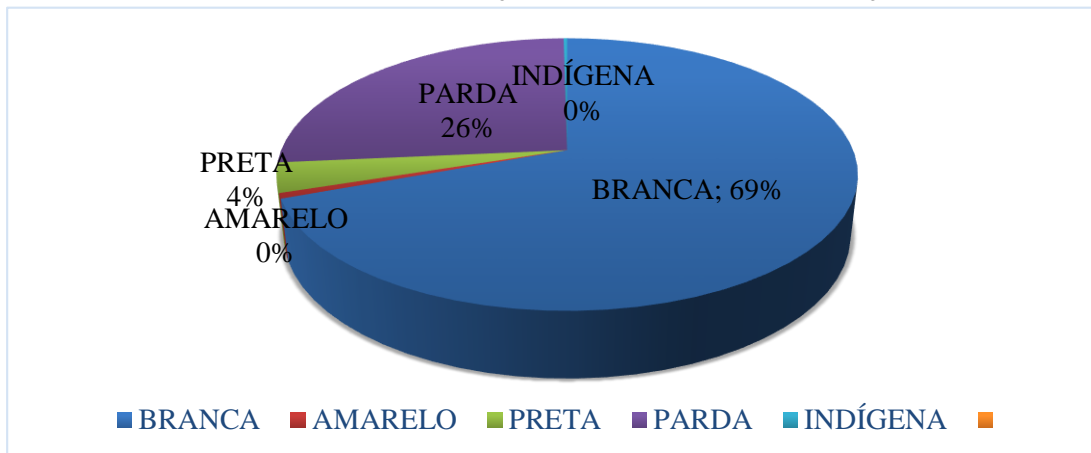
Outro dado que retrata a desigualdade racial no País é o carcerário. O Brasil, em 2013 tinha 574.027 pessoas presas, dos quais mais de 60% eram negras. Os dados mostram ainda, que o detento negro na sua maioria, é jovem e pobre. (PNAD, 2013)¹⁰.

Ainda na mesma pesquisa, (PNAD, 2013), 51,1% da população brasileira é negra. Já em Pinhais, *lócus* dessa pesquisa, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), 2010, a população do Município era composta por 25,61% de pardos e 3,56% de pretos, perfazendo um total de 29,17%, significando, portanto, quase um terço da população do município. Vide gráfico 3 com a distribuição da população no município de Pinhais. ´

⁹ É um programa de transferência direta de renda, direcionado às famílias em situação de pobreza e de extrema pobreza em todo o País, de modo que consigam superar a situação de vulnerabilidade e pobreza. Disponível em: <http://www.caixa.gov.br/programas-sociais/bolsa-familia/Paginas/default.aspx>. Acesso em: 05 maio 2016.

¹⁰ Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílio, do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas), realizado em 2013. Disponível em: < <http://www.afropress.com/post.asp?id=17721>>. Acesso em: 05 maio 2016.

GRÁFICO 3 – PERCENTUAL POPULAÇÃO DE PINHAIS – COR/RAÇA – CENSO 2010.



FONTE: IBGE – Censo demográfico, 2010. Dados de Amostra / Cadernos Municipais IPARDES.

NOTA: Posição dos dados no site do IBGE, 05 de maio de 2016 (adaptado).

Diante de tantos índices negativos que retratam a situação da população negra no país, discutir e compreender como as relações sociais se estabelecem e se configuram é uma condição imprescindível ao profissional envolvido com a educação, principalmente se nas relações sociais existentes tem-se a prática de privilegiar um grupo e inferiorizar o outro. Concepção essa advinda de um processo de formação histórico da sociedade. Sendo assim, é necessário:

Reconhecer a diversidade do modo de pensar, tanto na história do conhecimento humano como na diversidade cultural contemporânea, é o passo inicial para a transformação do pensar e do modo de ser e se situar na sociedade. (SANTOS, 2009, p.41)

O preconceito que está sedimentado no imaginário social, não tem uma origem consciente, pois é aprendido por meio das relações estabelecidas socialmente e reproduzido da mesma forma, por isso a importância de ações efetivas, com o intuito de dirimir essas posturas.

Por isso, pesquisar as representações que estão presentes entre professores, funcionários e alunos nas relações escolares como um todo é um caminho necessário em direção às discussões, reflexões e possíveis mudanças de atitudes em relação a essa problemática, que cada vez mais exige um posicionamento dos sujeitos envolvidos no cotidiano escolar, no sentido de romper com ideários sedimentados na sociedade que apresenta uma totalidade contraditória.

Sendo assim, discutir a questão do negro e do racismo em municípios da Região Metropolitana é cada vez mais necessário, pois há poucos estudos que tratam dessa temática. Essa discussão é pertinente também, para que nenhum desses municípios se pautem no ideário da Capital que se coloca como a “Europa brasileira”, pois segundo estudos como o de Sánches (1997), e de Albuquerque (2003), a invisibilidade do negro é “comum”. Vários *slogans*, foram forjados deste à década de 1990, como aponta Garcia, (1993) e Albuquerque (2003), que podem influenciar os sujeitos que atuam nas instâncias educativas, que de modo geral, dizem não perceber preconceito racial, reproduzindo a ideia que na sociedade e, portanto, nas escolas não há racismo, com isso mantém-se o que Guimarães, (2012, p. 22), chamou de “democracia racial”.

2.4 AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS E AÇÕES AFIRMATIVAS PARA OS NEGROS E NEGRAS NO BRASIL: UMA BREVE ANÁLISE

A luta dos movimentos negros¹¹ e sociedade organizada até chegar ao que se tem hoje em termos de políticas de reparações, de reconhecimento e valorização, bem como de ações afirmativas em relação à população negra teve uma longa trajetória. Mesmo assim, a desigualdade racial ainda está presente no contexto social brasileiro.

A necessidade de mobilização dos negros em movimentos sociais foi a constatação das desigualdades que estavam presentes e veiculadas inclusive nos espaços escolares, reproduzindo os preconceitos raciais existentes na sociedade. Nas mobilizações eram demonstradas resistência, organização e denunciadas as condições de abandono na qual foram submetidos.

A escola era vista pelos movimentos sociais negros como “excludente [...] e reprodutora da sociedade racista [...]”. (CUNHA JR, 2008, p. 7), pois nelas, os negros

¹¹ 3 O termo negro vem sendo utilizado pelos militantes do movimento negro, desde os anos 1930, com uma conotação política associada ao orgulho racial e étnico, independentemente do sentido popular que era e ainda é negativo. Esse termo também é utilizado no sistema de classificação racial do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, em que expressa a junção das categorias pretos e pardos. Outro termo utilizado pelo movimento negro seria afrodescendente, que designa os povos africanos em diáspora, bem como seus descendentes resultantes das mais diversas misturas (Telles, 2003). (PINTO & FERREIRA, 2014, p.258).

eram discriminados, inferiorizados e tinham seu acesso e permanência dificultados pela própria concepção do contexto educacional. Conscientes dessa condição, militantes intelectuais negros começaram a reivindicar junto ao Estado Brasileiro que fossem incluídos na Educação o estudo da África e dos africanos, bem como sua luta, cultura e contribuições para a formação do povo brasileiro, a fim de ter reconhecido o valor do povo africano como construtor e constituinte da história brasileira.

Vale lembrar que até a metade do século XX, as instituições governamentais do país ainda não haviam assumido a desigualdade racial existente e dessa forma não tinham nenhuma intervenção para minimizá-la.

[...]o Estado brasileiro ainda não havia incorporado ou sequer assumido a desigualdade racial como objeto de intervenção governamental. [...] a única norma a respeito em vigor até então era a Lei Afonso Arinos, de 1951, motivada pelo impacto internacional de atos discriminatórios sofridos por estrangeiros no país¹². (IPEA, 2014, p.13).

Interessante ressaltar, como descrito na citação, que a Lei Afonso Arinos, de 1951, não foi motivada pela tomada de consciência da discriminação sofrida pelos negros brasileiros, mas devido a um ato discriminatório sofrido por uma americana que era uma bailarina negra e estava em excursão no Rio de Janeiro em 1950. O fato repercutiu negativamente na imprensa internacional (O GLOBO, 2013). Como uma forma de reparação, no ano seguinte, a Lei Afonso Arinos foi aprovada sob o nº 1.390 no Congresso Nacional.

Um ano depois da lei Afonso Arinos, no I Congresso do Negro Brasileiro que aconteceu no Rio de Janeiro, no Teatro Experimental do Negro (TEN) foi solicitado:

o estímulo ao estudo das reminiscências africanas no país bem como dos meios de remoção das dificuldades dos brasileiros de cor e formação de Institutos de Pesquisas , públicos e particulares, com esse objetivo (NASCIMENTO, 2003, p. 293).

¹² Lei no 1.390, de 3 de julho de 1951 – inclui entre as contravenções penais a prática de atos resultantes de preconceitos de raça ou de cor (Jaccoud et al., 2009).

Em 1960, em conformidade com o artigo 14ªA da Conferência Geral da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, em sua décima primeira reunião, celebrada em Paris, de 14 de novembro a 15 de dezembro de 1960, organizada pelo UNESCO, o Brasil assume o compromisso internacional de combater o racismo em todas as formas de ensino.

Os movimentos negros foram significativos na luta das conquistas presentes na educação, pois de acordo com Cunha Jr (2008),

As bandeiras levantadas sobre a educação para os afrodescendentes na década de 1970 foram pelo combate ao eurocentrismo, pela necessidade da existência de expressões da identidade negra na educação, pelo combate aos estereótipos e pela eliminação das práticas discriminatórias anti-negro nos ambientes educacionais. (p. 7).

Em 1986, na Convenção Nacional do Negro pela Constituinte, em Brasília, representantes de vários Movimentos Negros levaram para a Assembleia Nacional Constituinte e aos governantes do país as suas reivindicações que versavam sobre: direitos e garantias individuais; violência policial; condições de vida e saúde; mulher; menor; educação; cultura; trabalho; questão da terra e relações internacionais.

Destacam-se abaixo alguns pontos:

O processo educacional respeitará todos os aspectos da cultura brasileira. É obrigatória a inclusão nos currículos escolares de I, II, e III graus, do ensino da História da África e da História do Negro no Brasil.

A elaboração dos currículos escolares será, necessariamente, submetida à aprovação de representantes das comunidades locais.

Que seja alterada a redação do §8º do artigo 153 da Constituição Federal, ficando com a seguinte redação: “A publicação de livros, jornais e periódicos não dependem de licença da autoridade. Fica proibida a propaganda de guerra, de subversão da ordem ou de preconceitos de religião, de raça, de cor ou de classe, e as publicações e exteriorizações contrárias à moral aos bons costumes” (CONVENÇÃO, 1986, p.4).

Com a constituição Federal promulgada em 1988, obteve-se algumas garantias efetivas. Pois a mesma traz em seu artigo 3º, inciso IV, a garantia da promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade. No inciso 42 do artigo 5º trata a prática do racismo como crime inafiançável e imprescritível. No artigo 68, foi

reconhecida a propriedade definitiva das terras quilombolas. Artigos 215 e 216, a diversidade cultural foi reconhecida como patrimônio a ser preservado e valorizado.

Os movimentos negros mantiveram suas lutas conseguindo que ainda em 1988, fosse criada a Fundação Cultural Palmares. Essa fundação foi a primeira no país a tratar das questões culturais dos afrodescendentes.

Ainda como reconhecimento de luta, destacam-se as leis 7.716/1989 e 9.459/2007, respectivamente conhecidas como Lei Caó e Lei Paim, dedicadas ao combate à discriminação racial.

Em 1995, foi realizada a Marcha Zumbi dos Palmares Contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida em que os líderes dos movimentos negros denunciaram a discriminação racial e condenaram o racismo no país (GOMES, 2005). Essa marcha pressionou o governo e conseguiu mais visibilidade ao movimento.

A marcha foi realizada para:

Reafirmar a resistência dos afro-brasileiros, simbolizada no Guerreiro Zumbi dos Palmares, contra o racismo e a desigualdades raciais. Ela contou com a presença de mais de trinta mil participantes. (SANTOS, 2005, p. 25, apud OLIVEIRA, LIMA e SANTOS, 1998).

A partir da organização e pressão dos movimentos negros, vários estados e municípios reorganizaram seu sistema de ensino impedindo a manifestação de aspectos discriminatórios e racistas em relação aos negros.

[...] as pressões dos movimentos negros e, conseqüentemente, suas articulações com políticos mais sensíveis à questão racial brasileira, tiveram como resultado a inclusão, por meio de leis, de disciplina sobre a História dos negros no Brasil e a História do continente Africano nos ensinos fundamental e médio das redes estaduais e municipais de ensino. (SANTOS, 2005, p. 26).

Em 2001, a partir da Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerâncias correlatas, realizada em Durban, África do Sul intensificaram-se as discussões envolvendo as relações raciais e as discriminações e preconceitos vividos diariamente pelo povo negro na sociedade brasileira.

Dando seqüência ao histórico de lutas, em 2003, a Lei Federal 10.639 é promulgada, constituindo um marco na conquista e reconhecimento da população

afrodescendente. Essa lei é “resultado da crítica educacional iniciada nas décadas de 60 e 70”. (CUNHA JR, 2008, p.7).

A Lei 10.639/03 é um marco histórico. Ela simboliza, simultaneamente, um ponto de chegada das lutas antirracistas no Brasil e um ponto de partida para a renovação da qualidade social da educação brasileira. Ciente desses desafios, o Conselho Nacional de Educação, já em 2004, dedicou-se ao tema e, em diálogo com reivindicações históricas dos movimentos sociais, em especial do Movimento negro, elaborou parecer e exarou resolução, homologada pelo Ministro da Educação, no sentido de orientar os temas de ensino e as instituições dedicadas à educação para que dediquem cuidadosa atenção à incorporação da diversidade étnico-racial da sociedade brasileira nas práticas escolares, como propõe a Lei 10.639.(FILHO; PÉRON, 2011, p.205-206).

Todos os que lutaram por uma educação antirracista têm o entendimento que a escola tem a possibilidade e o dever de construir “representações positivas dos afro-brasileiros”. (GOMES, 2013, p.69). No entanto, as políticas de ações afirmativas para a população negra mesmo tendo todo o histórico em sua formação, ainda não são efetivadas ou o são muito lentamente, principalmente na educação superior. Isso é comprovado na demora e resistência que Estados, Municípios e União têm para efetivar a Lei 10.639/03. “As políticas educacionais para a população negra, encontram grande resistência no sistema educacional e um enorme imobilismo do governo federal e dos estados em ações para sua efetiva implantação”. (CUNHA JR, 2008, p. 7).

No Paraná a deliberação nº 04/06 do Sistema Estadual de Ensino, aprovada em 02/08/2006, trata das normas complementares às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana que deverão ser seguidas pelas instituições de ensino públicas e privadas que atuam nos níveis e modalidades do Sistema Estadual de Ensino.

No inciso 1º e 2º do artigo primeiro, a deliberação trata do objetivo da Educação das Relações-raciais e do ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Visa uma educação construída nos pilares da partilha e fraternidade, possibilitando a quebra de barreiras como o preconceito, estereótipo, discriminação e dominação de um povo contra o outro. E ainda, o reconhecimento e valorização da igualdade das raízes africanas, indígenas e europeias na formação do povo brasileiro.

No decorrer de seus artigos, a deliberação nº 04/06 vai pontuando a responsabilidade de cada instância estadual e setor escolar. Dessa forma, a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana tem sua obrigatoriedade em todas as disciplinas da matriz curricular; institui a promoção de diferentes formas de capacitação aos profissionais do ambiente escolar; obriga a aquisição de livros e composição de acervos disponíveis a alunos, professores, funcionários e comunidade; propõe a reformulação do programa de ensino e de cursos de graduação e pós-graduação, nas instituições de Ensino Superior; orienta sobre a composição de equipes multidisciplinares a nível estadual e municipal; institui o registro do pertencimento racial no ato da matrícula; a composição de equipe interdisciplinar com o objetivo de supervisionar e desenvolver o trabalho proposto pelas diretrizes estabelecidas por esta Deliberação; inclui o dia 20 de novembro como data para culminar os trabalhos desenvolvidos durante todo o ano letivo em relação à diversidade étnico-racial.

Essa deliberação teve como relatores: Romeu Gomes de Miranda, Marília Pinheiro Machado de Souza, Lygia Lumina Pupatto, Domenico Costella e Maria Tarcisa Silva Bega.

2.4.1 A construção da identidade negra: reflexões fundamentais

A diversidade de termos é uma característica que envolve as discussões sobre as relações raciais no Brasil. Nesse item é abordada uma discussão sobre raça, racismo e aspectos da formação da identidade negra, a partir do posicionamento teórico de Gomes (2012), Munanga (2012), Cunha Jr. (2008), entre outros. Discutir esses termos facilita a incursão do leitor na temática pesquisada.

Para Gomes, (2012), “Raça é um termo compreendido como uma construção social, política e cultural produzida e imbricada nas relações sociais e nas relações de poder ao longo do processo histórico brasileiro e na experiência da diáspora” (p. 25).

A visão construída em torno da imagem do negro, dessa forma, é a expressão da educação na qual todos estão submetidos. A construção de representações positivas em relação a um grupo e negativas em relação a outros foram apreendidas no processo de

convivência e formação da sociedade e são manifestadas em todos os segmentos da sociedade brasileira.

É importante frisar, que tanto as representações positivas quanto as negativas foram construídas historicamente com objetivos claros que envolviam principalmente o poderio econômico e para tal, precisavam ser naturalizadas no contexto social.

Nesse mesmo direcionamento em relação a raça, Costa (2002), aponta que raça é uma construção histórica e social, e não biológica, reconhecendo o racismo como elemento constituinte da cultura do brasileiro.

Para esse autor:

O mito de que o país não é racista aparece enquanto elemento constitutivo de uma construção política mais abrangente e começa a ser desfeito, pelo menos no plano cognitivo, desde o es tudo piloto da UNESCO, pioneiro em indicar o racismo ocultado sob o discurso da democracia racial. (COSTA, 2002, p. 46).

Para Munanga (1999), o racismo é consolidado pela manifestação do preconceito e da discriminação e o define como:

[...] uma ideologia essencialista, que postula a divisão da humanidade em grandes grupos chamados raças contrastadas, que têm características físicas hereditárias comuns, sendo estas últimas suportes das características psicológicas, morais, intelectuais e estéticas e se situam numa escala de valores desiguais. (p. 25).

O racismo é legitimador das desigualdades de oportunidades e sociais que marcam toda uma sociedade. Engrandece uma pequena parte de privilegiados e condena a outra grande maioria a uma vida de exclusão e pobreza. Nesse sentido, Sousa (2015), declara que a manutenção das desigualdades está relacionada ao racismo.

Uma ideologia marcada por posições desiguais e regulada por interesses e privilégios, o racismo distorce as relações entre brancos e negros, sustentando a supremacia da "raça" branca em relação às outras, sendo um poderoso instrumento mantenedor de desigualdades sociais. (SOUSA, 2015, p.106).

Segundo Cunha Jr (2008), “o racismo é compreendido como um modo de dominação, ligado ao controle social”. (p.4). O autor ainda explicita que o racismo não está vinculado a um processo de “ódio entre as raças” (p. 4), mas sim, a um “sistema de dominação” que ultrapassa as “manifestações explícitas de rejeição e de discriminação da população negra”. (p. 4).

A ideia, internalizada ainda hoje, que alguns indivíduos foram feitos para mandar e outros para obedecer ratificou a superioridade do branco, a submissão do negro e marcava o racismo no século XIX.

O ser do negro é investigado, especulado, demonstrando que constituía um fenômeno diferente. Quer por obra da natureza, quer por obra divina, havia se produzido um ser que merecia explicação, um ser anormal. Essa explicação tornava-se quase sempre justificativa de sua inferioridade natural. (SANTOS, 2002, p. 55).

Os europeus colonizadores, massificaram, desrespeitaram as diferenças culturais e interferiram no modo de vida e na cultura do povo africano. “A vida sexual, política, social dos povos africanos foi sendo devassada e diminuída diante da vida dos europeus.” (SANTOS, 2002, p. 55).

Condenados a inferioridade por não atenderem aos padrões estipulados pelos europeus, sofreram todo tipo de especulação devido a cor da pele, traços físicos, religião, língua, e cultura. É sob essa lente, que o negro é trazido para a Colônia, escravizado e depois colocado como estorvo. Daí advém um pensamento que ainda hoje é encontrado na sociedade brasileira, o racismo.

Apesar de sempre ser negado em qualquer conversa formal ou informal, nas pesquisas oficiais ou nas rodas feitas entre os amigos, o racismo é estampado na mídia ou situações de denúncias que ocorrem cotidianamente.

De acordo com Munanga (1999), o racismo brasileiro não é manifestado explicitamente como em outros países. Ele é manifestado na rejeição verbal, por meio de piadas, brincadeiras ingênuas; na agressão física e na segregação espacial. É facilmente percebida a segregação espacial nas escolas, nos bairros, no trabalho e até mesmo nos espaços culturais, demarcando espaços geográficos, colocando linhas tênues que segregam e invisibilizam.

A Convenção Internacional sobre eliminação de toda forma de Discriminação Racial (CERD), traz o conceito de discriminação racial:

(...) qualquer distinção, exclusão, restrição ou preferência baseada em raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica que tem por objetivo ou efeito anular ou restringir o reconhecimento, gozo ou exercício, em igualdade de condições, de direitos humanos e liberdades fundamentais no domínio político econômico, social, cultural ou em qualquer outro domínio de sua vida. (IPEA, 2012, p.328).

Segundo estudos do IPEA (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada), divulgados em 2012, o racismo tem se tornado mais visível no Brasil e aponta alguns fatores que podem justificar a estatística. São eles: acesso a informação, ascensão social e econômica do negro, maior acesso à políticas públicas e também o crescimento da identidade negra. Todos esses aspectos trazem uma visibilidade maior ao negro, tornando as ações de racismo mais impactantes e fáceis de serem veiculadas e denunciadas.

Segundo Santos, (2002), no início da república os jornais reproduziam com muita frequência os preconceitos em relação aos negros. Os retratavam como inferiores culturalmente, disseminando teorias racistas, o que hoje é totalmente inaceitável.

Após a comprovação científica da inexistência de raças superiores e inferiores, a justificativa da desigualdade sai dos livros científicos e toma espaço no ideário social. Dessa forma, a diferença entre as raças passa a ser justificada em critérios políticos, sociais e culturais, advindo todavia, da necessidade da manutenção de um lugar de superioridade pleiteado pelos europeus.

A imagem do negro nos jornais do período escravocrata e pós abolição, era veiculada de uma forma depreciativa: como objeto de estudos nas seções científicas; como assassino, fugitivo, feiticeiro, canibal, incapaz, ignorante, amoral, ou ainda, como mercadoria que podia ser comprada, vendida, trocada ou descartada.

A descrição do negro como lascivo, libidinoso, violento, beberrão, imoral ganha as páginas dos jornais compondo a imagem de alguém em que não se pode confiar. Condenavam o samba e a capoeira como práticas selvagens e que terminavam em desordem e violência. Acusavam os negros por praticarem bruxarias, por não possuírem espírito familiar sendo as mulheres sensuais e infiéis e os maridos violentos, retratos da falta de estrutura moral, psíquica e social do negro. (SANTOS, 2002, p.131).

Enquanto os negros eram escravizados, tinha-se a necessidade de passar uma imagem de que eram passivos e pacíficos para que continuassem a ser submissos, servís, e se adequassem às regras dos seus senhores. No entanto, quando foram libertos, e não atendiam aos interesses econômicos da elite brasileira, continuaram intensamente a ser desqualificados em toda sua humanidade. Com a desqualificação, ficava explícito que os negros não poderiam jamais se tornar cidadãos de bem, como o homem branco. Assim, os negros que já viviam à margem, foram deliberadamente esquecidos e tiveram que encontrar na luta e na resistência, mecanismos para sobreviverem em uma sociedade que os negavam insistentemente.

A visão negativa sobre o negro emerge com toda a força quando se faz qualquer tipo de ameaça à supremacia branca. Finda a escravidão, o negro, em grande quantidade no país, poderia querer alçar voo em direção aos lugares dos brancos, poderia acreditar em sua cidadania e exigir direitos iguais, poderia crer que, de fato era livre [...] (SANTOS, 2002, p. 130).

Hoje sabe-se que existem muitas controvérsias em relação a liberdade do negro. Ao serem libertos, foram retirados das “senzalas e jogados nas sarjetas”¹³. (FERREIRA, 2016).

A maioria dos negros libertos sai da região rural, onde prestavam serviços e tinham moradia e alimentos, mesmo que precários, e vão para as periferias das cidades iniciando as favelizações. No entanto, “muitos ficaram nas fazendas, na condição de semi-escravos”. (NASCIMENTO, 2003, p. 124).

Conhecer esses fatos é fundamental para pensar sobre a construção da identidade, que diz muito do que cada um é, suas origens e os legados dos seus antepassados. Essa necessidade se configura tanto no aspecto social como legal. No aspecto legal, o sujeito

¹³ Yedo Ferreira líder de Movimento Negro, fundador do Movimento Negro Unificado (MNU). Youtube, acesso em 10/08/2016.

só existe se tiver um documento no qual se respalda. Nele tem sua origem geográfica, os dados de nascimento, enfim, sua identificação que o habilita ser cidadão de direito e de fato e o liga a um grupo. Já a identidade cultural, essa é muito mais complexa, não é simplesmente possuída num ato legal, nem externada por um decreto. Ela é construída na relação cotidiana que as pessoas estabelecem com seus pares e também indica um sentimento de pertença. Dessa forma, a identidade é construída nos diferentes papéis sociais que são desempenhados pelo sujeito.

Assim, na medida em que se relacionam com o meio social, os sujeitos são marcados e deixam marcas, que se ressignificam. A partir disso, a definição de identidade torna-se uma tarefa complexa, pois envolve em sua concepção variantes que impedem sua explicação apenas por um viés.

Nessa perspectiva, não se pode conceituar identidade privilegiando apenas um aspecto.

Para Gomes (2005):

A identidade não é algo inato. Ela se refere a um modo de ser no mundo e com os outros. É um fator importante na criação das redes de relações e de referências culturais dos grupos sociais. Indica traços culturais que se expressam através de práticas linguísticas, festivas, rituais, comportamentos alimentares, tradições populares e referências civilizatórias que marcam a condição humana. (GOMES, 2005, p. 41).

Também para Munanga (2012), o conceito de identidade não é algo fácil de ser explicado, pois em sua concepção incidem muitos aspectos, não passando pelo mesmo significado para as pessoas, uma vez que ele advém da tomada de consciência das diferentes características entre os grupos sociais existentes. Grupos esses, que se desenvolvem em diferentes contextos culturais, políticos, ideológicos sociais, religiosos e raciais. Todos esses aspectos, influenciam no processo educativo da formação da identidade.

Sobre a formação da identidade, diz Sodré (2015), “A identidade de alguém, de um “si mesmo”, é sempre dada pelo reconhecimento de um “outro”, ou seja, a representação que o classifica socialmente”. (SODRÉ, 2015, p. 39). Essas representações estão pautadas em hábitos, valores, crenças, padrões, enfim, por todas as inter-relações que permeiam a vida do sujeito.

Dessa maneira, Munanga adverte que para falar em identidade negra é necessário questionar sobre qual identidade se quer abordar, pois ela se apresenta na construção religiosa, política, de raça e de classe (2012, p.14).

Segundo esse autor, existe uma confusão entre identidade objetiva e subjetiva¹⁴, pois os conceitos se confundem ou se entrelaçam no meio social. O autor considera ainda, que o conceito de identidade negra não perpassa pelo mesmo significado a todos os afrodescendentes, uma vez que se relacionam e convivem em ambientes múltiplos em que o conceito identitário não é trabalhado, nem construído sob os mesmos referenciais. O autor questiona que “se o processo de construção da identidade nasce a partir da tomada de consciência entre “nós” e “outros”, [...]. (2012, p. 11), a consciência não pode ser a mesma, “entre todos os negros, considerando que vivem em contextos socioculturais diferenciados.” (2012, p. 11). Diante disso, constata-se que o contexto sociocultural é um elemento preponderante na construção da identidade individual e de grupo.

[...] não podemos confirmar a existência de uma comunidade identitária cultural entre grupos de negros que vivem em comunidades religiosas diferentes [...] em comparação com a comunidade negra militante, altamente politizada sobre a questão do racismo, ou com as comunidades remanescentes dos quilombos. (MUNANGA, 2012, p.11).

Ainda para esse autor, a identidade individual ou coletiva pode ser construída a partir de três componentes identitários: histórico, linguístico e psicológico. Podendo apresentar apenas um dos aspectos, mas quando estes três aspectos estão presentes em uma mesma identidade, ela se torna perfeita.

O fator histórico passa a ter uma importância fundamental, pois se configura no elemento de ligação dos grupos com sua ancestralidade cultural:

O essencial para cada povo é reencontrar o fio condutor que o liga a seu passado ancestral o mais longínquo possível. A consciência histórica, pelo sentimento de coesão que ela cria, constitui uma relação de segurança a mais certa e a mais sólida para o povo. É a razão pela qual cada povo faz esforço para conhecer sua verdadeira história e transmiti-la às futuras gerações. (MUNANGA, 2012, p. 12).

¹⁴ Denomina-se identidade objetiva aquela “apresentada através das características culturais, linguísticas e outras descritas pelos estudiosos.” Identidade subjetiva “é a maneira como o próprio grupo se define e ou é definido pelos grupos vizinhos.” (MUNANGA, 2012, p. 11).

Nessa perspectiva, à medida em que os grupos vão conhecendo os elementos que constituem sua história e seu passado, se fortalecem como sujeitos históricos, solidificam suas identidades e intensificam suas ações nos espaços que se relacionam.

De acordo com Gomes:

A identidade negra é entendida, como a construção social, histórica, cultural e plural. Implica a construção do olhar de um grupo étnico/racial ou de sujeitos que pertencem a um mesmo grupo étnico/racial, sobre si mesmos, a partir da relação com o outro. (GOMES, 2005, p. 43).

Para Gomes (2003, p. 170), na cultura produzida “na relação com o meio, com os semelhantes e com os diferentes, estão as múltiplas formas por meio das quais esses sujeitos se educam e transmitem essa educação para as futuras gerações.”

Essa relação se dá num primeiro momento no ambiente familiar, e paulatinamente com o meio social e escolar ao qual o indivíduo está inserido e reforça suas relações. Importante ressaltar que o espaço escolar tem grande influência na configuração dessa identidade. Todavia, nem sempre a construção identitária tem um reforço positivo na escola.

Nessa perspectiva, Gomes (2003), discorre que a escola é lembrada como palco de inúmeras ações que desprestigiam o padrão estético do negro, reafirmando um modelo hegemônico, sem apresentar possibilidades de discussões e formações de novas identidades a partir dos inúmeros elementos culturais que compõem a sociedade.

Lamentavelmente, nem sempre ela é lembrada como uma instituição em que o negro e seu padrão estético são vistos de maneira positiva. O entendimento desse contexto revela que o corpo, como suporte de construção da identidade negra, ainda não tem sido uma temática privilegiada pelo campo educacional, [...]. (GOMES, 2003, p. 167).

Gomes evidencia que é necessário que “os educadores alterem suas lógicas escolares e conteudistas, dialoguem com outras áreas, valorizem a produção cultural negra constituída em outros espaços sociais e políticos” (2003, p.181), para que dessa maneira construa-se uma educação que esteja atenta as diferenças dos contextos educacionais.

Moreira e Candau, (2013), afirmam que “a identidade expressa aquilo que somos”. (p.41). E vai além, “Aprendemos o que somos em meio às relações que

estabelecemos, tanto com os nossos semelhantes [...] quanto com os que diferem de nós [...]. (p. 41).

Dessa forma, para que a formação da identidade negra não seja marcada por discriminação e desvalorização originados dos aspectos que formam a sua corporeidade como aspectos físicos herdados de seus descendentes é necessário que a construção dessa identidade seja respaldada no respeito à diversidade que constitui um referencial na construção cultural. É necessário ainda, que a escola conscientize os alunos negros a “assumirem com orgulho e dignidade os atributos de sua diferença [...]”. (MUNANGA, 2005, p. 15).

2.5 REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA PARA DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL

Refletir sobre quais práticas pedagógicas estão presentes no contexto escolar é uma prerrogativa dos profissionais da educação, uma vez que o posicionamento diário no fazer pedagógico é que indicará o sujeito que a escola quer formar. Dessa forma, uma reflexão a partir do que vive-se no contexto escolar sobre as práticas docentes envolvendo a temática diversidade étnico-racial é preponderante nessa pesquisa.

Para tal intento, percorreu-se um caminho sobre o histórico da Lei Federal 10.63/03, bem como apresentou-se os conceitos de prática escolar, cotidiano escolar e cegueira epistemológica. Esses conceitos foram apresentados a partir do posicionamento teórico de Antoni Zaballa (1998), Inês Barbosa de Oliveira (2001,2003, 2004, 2007, 2009, 2011, 2013) e Franco (2015). Os autores Kabenguele Munanga (1994, 2005, 2009, 2012), Eliane Cavalleiro (2005), Nilma Lino Gomes (2003, 2005, 2012), entre outros, respaldaram e deram suporte para a discussão sobre diversidade étnico-racial e suas especificidades.

Com intuito de rever e aprofundar o debate nacional sobre as práticas Pedagógicas ocorridas na educação formal, sobre as relações étnico- raciais, em 09 de março de 2003, foi sancionada a Lei Federal 10.639/03, que versa sobre o ensino da história e cultura afro-brasileira, cuja lei ressalta a importância da cultura negra na formação da sociedade brasileira. Essa lei é resultado de um longo processo de lutas e

reivindicações de movimentos sociais formados pelos afrodescendentes, bem como, pelos intelectuais engajados na luta ao combate do racismo e discriminação que estão presentes no meio social atingindo de uma forma mais impactante as pessoas negras.

Dessa forma:

[...] as pressões dos movimentos negros e, conseqüentemente, suas articulações com políticos mais sensíveis à questão racial brasileira, tiveram como resultado a inclusão, por meio de leis, de disciplina sobre a História dos negros no Brasil e a História do continente Africano nos ensinamentos fundamental e médio das redes estaduais e municipais de ensino. (SANTOS, 2005, p. 26).

Assim, a sanção da lei foi o reconhecimento de uma dívida social com os afrodescendentes. Dívida essa, resultante do processo histórico construído em mais de três séculos de escravização dos negros africanos que foram submetidos ao mais profundo nível de desrespeito e desumanidade que a sociedade contemporânea tem registro.

Os movimentos sociais atuam na correção dos efeitos da discriminação que foi praticada no passado, bem como lutam na continuidade de reivindicações contra o racismo e a segregação social, para que dessa forma sejam garantidas a igualdade de oportunidades e acesso a todos os direitos, sendo fundamental, o direito à educação (WASILEWSKI, 2015, p. 40).

Essa lei reconhece a necessidade da implementação de políticas de reparações, com o intuito de ressarcir todos os danos causados aos descendentes africanos, entre elas as políticas de ações afirmativas¹⁵.

A partir da lei referida, o estudo e as práticas pedagógicas da história e cultura afro-brasileira e africana deveriam seguir novas diretrizes curriculares devendo ser discutidas no cotidiano escolar sob um novo enfoque. A cultura afro-brasileira deveria então passar a ser reconhecida institucionalmente, como elemento importante da

¹⁵ Conjuntos de ações políticas dirigidas à correção de desigualdades raciais e sociais, orientadas para a oferta de tratamento diferenciado com vista a corrigir desvantagens e marginalização criadas e mantidas por estrutura social excludente e discriminatória. BRASIL, Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: MEC, 2013, p. 499.

constituição e formação da sociedade brasileira, considerando os negros como sujeitos históricos, sendo valorizadas também, a cultura e as religiões de matrizes africanas.

É sabido, que a identidade do povo brasileiro é constituída a partir do diverso, da mistura, miscigenação de várias etnias. Mesmo que a sociedade e a escola em alguns momentos insistiram em negar esse aspecto, não promovendo as discussões necessárias sobre essa realidade, a interferência das culturas dos diferentes povos é percebida no cotidiano social sendo evidenciado no contexto escolar.

A origem da falta de discussão da temática diversidade étnico-racial, passa pelo ideário da democracia racial e também, por aspectos relacionados à formação do profissional que devido à ausência de capacitação e reflexão sobre a temática, não consegue transcender os conteúdos óbvios extraídos dos livros didáticos, nem tão pouco, buscar subsídios que o respaldariam em um trabalho efetivo, que pudesse privilegiar os aspectos presentes no cotidiano escolar.

O cotidiano escolar é descrito por Inês Barbosa de Oliveira (2011), “como o todo que se entrecruza”. Nesse sentido, o cotidiano escolar vai dizer respeito a tudo e todos que se relacionam dentro da escola estabelecendo uma interface com a sociedade, não importando se essa relação acontece dentro ou fora do universo escolar, uma vez que escola e sociedade estão imbricadas não havendo dissociação.

É percebida, a partir da observação do campo escolar, o surgimento e a presença de muitas demandas relacionadas à diversidade étnico-racial, pois é nesse ambiente que se relacionam diariamente sujeitos dos mais diferentes contextos sociais, econômicos, étnicos, religiosos, culturais, etc. suscitando muitos momentos oportunos para discussão dessa temática.

No entanto, para que essas demandas sejam atendidas e não se tornem mais um problema para o contexto escolar, uma vez que nem sempre os professores e equipe pedagógica estão instrumentalizados para lidarem com elas, é necessário informação e formação, pois pesquisas como a de Cavalleiro (2005), apontam que durante o processo de formação e profissionalização da maioria dos professores, pouco ou quase nada foi estudado na perspectiva que a Lei Federal 10.639/03 preconiza. Isso significa, que para

os professores trabalharem de acordo com o que a Lei delibera, precisam muito mais do que boa vontade, precisam de formação.

Na pesquisa desenvolvida por Cavalleiro (2005), os professores se declararam preocupados em relação ao preconceito e discriminação racial existentes e manifestados no âmbito escolar, no entanto, ainda não há um empoderamento necessário para enfrentar a situação. Nesse sentido a autora relata:

Os professores se dizem preocupados com a discriminação racial e os preconceitos presentes no cotidiano escolar, mas se mostram desconhecedores de práticas pedagógicas anti-racistas, de leituras que amparem o trabalho profissional em sala de aula e desconhecedores das consequências/efeitos do racismo e seus derivados para os alunados brancos e negros e para a sociedade brasileira, em sentido amplo. (CAVALLEIRO, 2005, p. 82-83).

A formação e a formação continuada, deveriam em tese, garantir, que as práticas desenvolvidas no chão da escola, não sejam pautadas no senso comum, mas centradas no conhecimento científico; respaldadas em bases teóricas que apontem às contradições históricas, pois só dessa maneira, poderão contribuir com a formação dos alunos, mostrando-lhes a contradição e oportunizando a construção dos seus próprios conceitos e ideais sobre a diversidade étnico-racial e tudo que envolve esse importante tema.

Trabalhos desenvolvidos na sala de aula a despeito da Lei 10.639/03, podem se inserir em práticas voltadas para resolução de problemas pontuais de um modo pragmático, sem no entanto, considerá-los como tema gerador para questionamentos de causas, consequências e compreensão de todo o processo de escravização que ocorreu no Brasil.

Segundo Cavalleiro (2005):

A maioria dos profissionais de educação não teve a oportunidade de realizar, de maneira sistemática, leituras a respeito da dinâmica das relações raciais e do combate ao racismo na sociedade brasileira. Nesta trajetória, acabam por trazer, em suas falas e práticas, referenciais do senso comum sobre as desigualdades entre negros e brancos na sociedade brasileira. (CAVALLEIRO, 2005, p. 82).

Muitos ambientes escolares ainda se apoiam na ideia veiculada que aqui no Brasil vive-se numa democracia racial, como já fora mencionado, deixando assim, de estabelecer um diálogo comprometido e necessário em que a contradição existente

envolvendo a diversidade étnico-racial, seja mostrada aos alunos, pois ao negar as diferenças existentes, nega-se também a necessidade de mudanças nos comportamentos e nas atitudes assumidas dentro do espaço escolar. Nesse sentido, Nilma Lino Gomes (2005), assevera:

O mito da democracia racial pode ser compreendido, então, como uma corrente ideológica que pretende negar a desigualdade racial entre brancos e negros no Brasil como fruto do racismo, afirmando que existe entre estes dois grupos raciais uma situação de igualdade de oportunidade e de tratamento. [...]. (GOMES, 2005, p. 57).

Dessa forma, corrobora-se com a ideia do mito da democracia racial, quando nas práticas pedagógicas não são oportunizados, momentos para discussões sobre a temática diversidade étnico-racial, e o assunto torna-se esquecido ou naturalizado nas relações escolares.

Compreender como as relações sociais e escolares se configuram contemplando a diversidade existente é uma condição imprescindível para o profissional envolvido com a educação, principalmente quando se objetiva assumir o posicionamento de uma prática pedagógica reflexiva proporcionando o rompimento com as concepções existentes que privilegiam um grupo e inferiorizam o outro.

Nesse sentido:

Muito mais do que um tema ou um conteúdo a ser incluído no currículo, a diversidade cultural é um componente do humano. Ela é constituinte da nossa formação humana. Somos sujeitos sociais, históricos, culturais e por isso mesmo somos diferentes. (GOMES, 2003, p. 73).

A falta de reflexão sobre a abrangência da prática, respaldada em uma base teórica consistente compromete os processos educativos. É preciso que o professor compreenda a existência e quais são os processos educativos a serem seguidos, para que desta forma seja possível melhorar sua prática educativa (ZABALA, 1998, p. 14 e15).

Para Zabala:

Os processos educativos são suficientemente complexos para que não seja fácil reconhecer todos os fatores que o definem. A estrutura da prática obedece a múltiplos determinantes, tem sua justificação em parâmetros institucionais, organizativos, tradições metodológicas [...]. (ZABALA, 1998, p.16).

A todo momento, é latente a necessidade dos sujeitos escolares, responsáveis pelo processo de formação dos alunos, se apropriarem dos conhecimentos inerentes à sua prática, para assim, desenvolverem um ensino respaldado na teoria, ação e na reflexão, tendo por princípio atender as especificidades e demandas dos grupos sociais presentes dentro do ambiente escolar.

A prática docente deve ter como pressuposto teórico – metodológico, despertar os alunos para reflexão sobre a importância das diferenças culturais como fator identitário de cada grupo que se compõe e convive diariamente nos espaços sociais. Deve ainda, mostrar-lhes que essas diferenças são características específicas e inerentes a cada um, e por isso, precisam ser respeitadas para preservarem a identidade de cada grupo no contexto social.

De acordo com Zabala (1998, p.16): “a prática escolar é algo fluido, fugidio, difícil de limitar com coordenadas simples e, além do mais, complexa, já que nela se expressam múltiplos fatores, ideias, valores, hábitos pedagógicos, etc.”

Contudo, para que o professor trabalhe com todos esses componentes descritos, executando ações que construam uma prática reflexiva, na qual os alunos são colocados como sujeitos no processo educativo, é necessário um aprimoramento constante. Nesse aprimoramento, a avaliação sobre a própria prática deve ser recorrente, para assim, construir uma prática instigadora e consciente no âmbito escolar. Desse modo, a reflexão sobre tema como a diversidade étnico-racial passa a ser um elemento constante nas discussões produzidas no fazer diário. Nessa prática educativa, faz-se necessário também, a integração de alguns elementos que são descritos por Zabala (1998).

Segundo esse autor, “As finalidades, os propósitos, os objetivos gerais ou as intenções educacionais, [...], constituem o ponto de partida primordial que determina, justifica e dá sentido à intervenção pedagógica” (ZABALA, 1998, p. 22).

Dessa maneira, é necessário que o professor tenha claro, as finalidades, os propósitos, os objetivos e as intenções sobre as temáticas, mais especificamente, sobre a temática diversidade étnico-racial sabendo que o ponto de partida é o para que ensinar e o como ensinar.

Nesse sentido, Silva (2005), mencionando Rocha, (1988) aponta que:

A grande tarefa no campo da educação há de ser a busca de caminhos e métodos para rever o que se ensina e como se ensinam, nas escolas públicas e privadas, as questões que dizem respeito ao mundo da comunidade negra. A educação é um campo com sequelas profundas de racismo, para não dizer o veículo de comunicação da ideologia branca”. (ROCHA,1988 apud SILVA, 2005, p. 155).

Sendo assim, visibilizar a cultura africana reconhecendo o valor da mesma na formação histórica do Brasil, respalda o que muitos dos professores fazem “para que ensinar”. Já “o como ensinar” deve ser objeto de constante busca e aprimoramento nas práticas desenvolvidas pelos educadores que se deparam com esse compromisso todos os dias em milhares de salas de aulas, em todos os sistemas educacionais existentes no país.

Fica nítida, portanto, a necessidade do profissional da educação comprometer-se com sua prática, pois a partir do que veicula aos alunos em seu fazer diário, tem-se a possibilidade do rompimento ou da continuidade de um ideário que subjuga e hierarquiza as pessoas simplesmente pelas suas diferenças culturais.

Portanto, para abordar a temática referente a cultura afro-brasileira e africana na escola, necessita-se de um olhar totalizador sobre todo o processo histórico ao qual a mesma está envolta. Cuidados são necessários no sentido de não ratificar a visão que põe o negro num patamar de inferioridade, portanto, para que isso ocorra, é necessário mostrar a contradição acerca das representações construídas sobre o negro.

A abordagem sobre a diversidade étnico-racial, torna-se ineficiente, quando é feita respaldada apenas no conhecimento empírico do professor, que continua, dessa forma, ratificando o senso comum.

Desse modo:

A capacidade de uma pessoa para se relacionar depende das experiências que vive, e as instituições educacionais são um dos lugares preferenciais, nesta época, para se estabelecer vínculos e relações que condicionam e definem as próprias concepções pessoais sobre si mesmo e sobre os demais. A posição dos adultos frente à vida e às imagens que oferecemos aos mais jovens, a forma de estabelecer as comunicações na aula, o tipo de regras de jogo e de convivência incidem em todas as capacidades da pessoa. (ZABALA, 1998, p. 28).

O professor, ao estar à frente do processo pedagógico em suas salas de aula, também tem em suas mãos a prerrogativa de conduzir esse processo com eficiência e responsabilidade afim de deixar impactos positivos em seus alunos que às vezes já trazem marcas negativas de processos educativos equivocados, que não contribuíram para formá-los como sujeitos capazes de fazer uma reflexão acerca de sua própria identidade.

Ainda em Zabala (1998) a respeito do papel do educador o autor indica que:

É preciso insistir que tudo quanto fazemos em aula, por menor que seja, incide em maior ou menor grau na formação de nossos alunos. A maneira de organizar a aula, o tipo de incentivos, as expectativas que depositamos, os materiais que utilizamos, cada uma destas decisões veicula determinadas experiências educativas, e é possível que nem sempre estejam em consonância com o pensamento que temos a respeito do sentido e do papel que hoje em dia tem a educação. (ZABALA, 1998, p. 29).

Dessa forma, ao produzir o planejamento de ensino, é necessária a clareza da obrigatoriedade de materializar as Diretrizes para a Educação étnico-racial como prevê o disposto na Lei Federal 10.639/03, primeiro porque é uma instrução legal, depois, porque as escolhas feitas, incidem e impactam a formação dos discentes.

Portanto, para o desenvolvimento de trabalhos envolvendo essa temática, torna-se relevante a clareza da intencionalidade pretendida, bem como, o objetivo a ser alcançado, o que envolve o conhecimento da teoria, para que a prática não se estabeleça pautada no senso comum.

Concorda-se com Franco (2015), que a preocupação com a maneira de organizar a prática docente, deve permear as aulas, extrapolando o planejamento e se manifestando como objeto da prática pedagógica diária. Faz-se necessário sair da exigência legal, da

teoria, para efetivar práticas pedagógicas que mostrem aos alunos a contradição na qual a sociedade se insere, dando-lhes a oportunidade de formular a própria representação sobre todos os elementos que envolvem essa temática.

De acordo com Franco (2015), “[...] as práticas pedagógicas se configuram na mediação com o outro, ou com os outros, e é esse outro que oferece às práticas seu espaço de possibilidades. [...]”. (FRANCO, 2015, p. 603). Essas possibilidades estão diretamente relacionadas com o envolvimento que o professor conseguir do aluno ao abordar temas delicados como é a questão racial.

A composição de cada contexto social está presente e manifestada na sala de aula, desse modo, o professor que desenvolve o seu trabalho pautado numa intencionalidade, pois a prática exige um sentido e uma ação de quem a propõe, deve considerar a existência da contradição e da resistência e que em situações distintas podem levar ao enfrentamento. O enfrentamento pode ser superado quando há clareza na intencionalidade, planejamento e organização da prática pedagógica.

Para Franco (2015),

“As práticas pedagógicas são aquelas práticas que se organizam para concretizar determinadas expectativas educacionais. São práticas carregadas de intencionalidade e isso ocorre porque o próprio sentido de práxis configura-se através do estabelecimento de uma intencionalidade, que dirige e dá sentido à ação, solicitando uma intervenção planejada e científica sobre o objeto, com vistas à transformação da realidade social. (FRANCO, 2015, p.604).

Ainda para essa autora, as práticas pedagógicas são “vivas, existenciais, por natureza, interativas e impactantes”. (FRANCO, 2015, p. 604). Por meio de práticas pedagógicas bem definidas e planejadas o professor terá um alcance maior em relação a aprendizagem de seu aluno. Conforme aponta Franco (2015), o professor não tem como medir a extensão do alcance do aprendizado, que pode estar aquém ou além do planejado, porém com objetivos definidos, algum alcance ele terá.

Ao planejar as práticas pedagógicas que envolvem a diversidade étnico-racial, consideram-se as possibilidades do alcance da temática. Por tratar-se de um assunto tão relevante, são necessárias muitas sutilezas para que o assunto flua considerando as contradições existentes, bem como, apontando possibilidades. Portanto, ao refletir sobre

o desenvolvimento da aplicação da prática e a amplitude de seu alcance, considera-se que “As aprendizagens ocorrem entre os múltiplos ensinamentos que estão presentes, inevitavelmente, nas vidas das pessoas e que competem ou potencializam o ensino escolar.” (FRANCO, 2015, p.604).

Franco (2015), aponta também que o conhecimento que o aluno traz do seu cotidiano complementa a aprendizagem que ele obtém em sala de aula. Desse modo, possibilita ao professor redimensionar a prática a partir do conhecimento da realidade do aluno e da contrapartida do mesmo.

Nesse sentido, organizar as práticas pedagógicas, admitindo que o preconceito racial permeia as relações escolares é um passo fundamental em direção a tomada de consciência do problema que envolve nossos alunos no contexto escolar e fora dele. A partir disso, construir um trabalho que atenda as expectativas das demandas escolares é um caminho necessário para minimizar os impactos negativos que a população negra sofre diariamente nas relações estabelecidas socialmente.

A escola vista como espaço físico e cultural, é o lugar do encontro das diferenças. Nela deparam-se e convivem cotidianamente pessoas oriundas das mais diferentes realidades educacionais, culturais, econômicas e sociais. Nesse sentido, torna-se fundamental que o profissional que atua nesse espaço tenha conhecimento da realidade dos alunos com os quais trabalha. Essa realidade passa do micro até o macro espaço, ou seja, a partir da escola, do seu entorno que é o bairro, se encaminhando em direção aos espaços sociais mais amplos.

Para Gilly (2001), “O interesse essencial da noção de representação social para a compreensão dos fatos da Educação consiste no fato de que orienta a atenção para o papel de conjuntos organizados de significações sociais no processo educativo”. (2001, p. 321).

Dessa maneira, conhecer as especificidades de cada região, é estreitar laços e desenvolver estratégias de trabalho visando atingir numa maior amplitude o contingente educacional, pois a prática escolar que considera a realidade dos seus educandos tem maior possibilidade de desenvolver um ensino que privilegia o aluno como sujeito participante do processo de construção e reelaboração do conhecimento.

No item abaixo, são trazidos alguns dados sobre a prática pedagógica em relação à diversidade étnico-racial, desenvolvidas em algumas escolas da região sul do país.

2.5.1 A prática pedagógica em relação à diversidade étnico-racial na região sul

A prática pedagógica em relação à diversidade étnico-racial, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais, sobre A Lei 10.639/03, têm como referência três princípios norteadores: Consciência política e Histórica da diversidade; Fortalecimento de identidades e de direitos; Ações educativas de combate ao racismo e a discriminações.

Esses princípios devem conduzir, orientar e encaminhar as práticas pedagógicas no sentido de promover a igualdade entre todos as pessoas respeitando suas singularidades, bem como ressignificando conceitos sobre a inferioridade de negros e indígenas que foram veiculados pela ideologia do branqueamento.

Considerando esses princípios, em 2009, uma equipe da UFMG e do NERA/CNPQ¹⁶, fez uma pesquisa em 6 regiões geográficas do Brasil a fim de verificar as práticas pedagógicas em relação à diversidade étnico-racial desenvolvidas nas escolas. Foram selecionadas 6 escolas públicas em cada região envolvendo as modalidades de Ensino Fundamental, Médio e Educação de Jovens e Adultos.

Em cada região a pesquisa foi descrita observando 4 dimensões envolvendo estrutura física; gestão e coletivo de professores(a); formação continuada e material de apoio; avanços e limites do trabalho.

Dessa pesquisa mencionada, foram destacados aqui, só os resultados das seis escolas da região sul em que foram analisadas 6 escolas sendo 3 do Paraná, 2 de Santa Catarina e 1 no Rio Grande do sul. As dimensões analisadas são referentes à formação continuada e avanços e limites do trabalho.

¹⁶ Pesquisa sobre Práticas Pedagógicas de Trabalho com Relações Étnico-raciais na Escola na Perspectiva da Lei nº 10.639/03, desenvolvida no âmbito do Programa de Ensino, Pesquisa e Extensão Ações Afirmativas na Universidade Federal de Minas Gerais e do Núcleo de Estudos e pesquisas sobre Relações Étnico-Raciais e Ações Afirmativas (NERA/CNPQ), no período de fevereiro a dezembro de 2009. (GOMES, 2012, p. 8).

Ao analisar o relatório de cada escola pesquisada nas dimensões 3 e 4 respectivamente que são referentes à formação continuada e material de apoio e ainda, avanços e limites do trabalho, constata-se que a realidade é muito próxima entre uma escola e outra, apesar de serem distantes fisicamente. Entre os três Estados que compõem a região Sul, o Estado do Paraná e de Santa Catarina ofertam diferentes modalidades de capacitação, não sendo mencionada nenhuma tipo de formação na escola pesquisada no Estado do Rio Grande do Sul.

No Paraná, no que concerne à formação continuada, tanto as mantenedoras estaduais como municipais ofertam capacitação aos profissionais da educação, porém não abrange todos os profissionais. A ação mais efetiva de formação da Secretaria Estadual de Educação é por meio de grupos de estudos realizados aos sábados. Já na prefeitura Municipal de Curitiba, há projetos desenvolvidos em parcerias entre universidade e escolas e também há capacitação realizada pela equipe de ensino da própria Secretaria Municipal de Educação.

No Estado de Santa Catarina, em uma das escolas pesquisadas, há o registro da participação da equipe responsável pelo trabalho com a diversidade étnico-racial no curso ofertado pelo MEC/SECADI¹⁷. Na outra escola, somente uma professora participou da formação ofertada pela Secretaria Estadual de Educação. No quadro 2 abaixo, verifica-se as modalidades de formação as quais as escolas participantes tiveram acesso.

QUADRO 2- MODALIDADES DE FORMAÇÃO OFERTADAS ÀS ESCOLAS PESQUISADAS NA REGIÃO SUL

(Continua)

| | FORMAÇÃO CONTINUADA DA EQUIPE EM RELAÇÃO À DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL |
|-----------|---|
| PR | ESCOLA 1: Município de Colombo, colégio estadual. - A SEED do Paraná oferece atividades de formação em serviço para os professores, por meio de grupos de estudos. |
| | ESCOLA 2: Município de Curitiba, escola municipal. - A SMED desenvolve várias ações de formação por meio de uma equipe do Departamento de Ensino. |

¹⁷ MEC- Ministério da Educação e Cultura. SECADI, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão.

| | |
|----|--|
| | ESCOLA 3: Município de Pitanga, colégio estadual. -Além do grupo de estudos que ocorrem aos sábados, alguns docentes participaram do fórum Estadual de Diversidade Étnico-racial. |
| SC | ESCOLA 1: Município de Blumenau, escola municipal. Os responsáveis pelo trabalho participaram de curso ofertado pelo MEC/SECADI. |
| | Escola 2: Município de Ponte alta, escola municipal. Uma professora participou da formação ofertada pela SEED. |
| RS | ESCOLA 1: Município de Porto Alegre. - Não há relato de participação em capacitação. |

Fonte: Pesquisa sobre Práticas Pedagógicas de Trabalho com Relações Étnico-raciais na escola. GOMES, Nilma Lino. (2012). Dados organizado pela autora, (2017).

Em relação à dimensão 4 que faz referência aos avanços e dificuldades, é detectado que nas escolas do Estado do Paraná há naturalização do preconceito, discordância no trabalho da equipe, preconceitos expressos pela comunidade, necessidade de aprofundamento do trabalho identitário, material pedagógico escasso e desatualizado (GOMES, 2012).

No Estado de Santa Catarina, entre as dificuldades mencionadas por uma escola, está a origem germânica da população, que é muito valorizada pela mídia local. Na outra escola, a dificuldade reside na superficialidade do desenvolvimento do trabalho que envolve somente duas profissionais (GOMES, 2012).

No Rio Grande do Sul, a dificuldade se acentua pela ausência de formação e de escassez de materiais de apoio (GOMES, 2012). No quadro 3, estão as principais dificuldades encontradas nas escolas da região sul.

QUADRO 3- DIFICULDADES ENCONTRADAS NAS ESCOLAS PESQUISADAS EM RELAÇÃO AO TRABALHO COM A DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL

| PRINCIPAIS DIFICULDADES ENCONTRADAS NO TRABALHO | |
|---|--|
| PR | ESCOLA 1: Naturalização do preconceito. |
| | ESCOLA 2: Preconceito na comunidade, falta de reconhecimento identitário |
| | ESCOLA3: Material escasso e desatualizado. |
| SC | ESCOLA 1: A mídia local ressalta a origem germânica. |
| | ESCOLA 2: Abordagem superficial da temática. |
| RS | ESCOLA1: Não há formação nem material de apoio. |

Fonte: Pesquisa sobre Práticas Pedagógicas de Trabalho com Relações Étnico-raciais na escola. GOMES. Nilma Lino (2012). Organizado pela autora, (2017).

Nas escolas analisadas na região sul é salientado que o trabalho desenvolvido fica sob a responsabilidade de um grupo de professores que normalmente são da disciplina de História, Geografia ou Arte, envolvendo a participação de uma parte muito reduzida dos profissionais. Há também o limite teórico que impede a efetivação de uma prática mais abrangente. (GOMES, 2012)

Em um comparativo entre os três estados da região sul, é perceptível, por meio das informações aqui já mencionadas, que o estado do Paraná apresenta uma prática mais efetiva, conseguindo uma maior abrangência e adesão dos profissionais. Um fator que leva a esse resultado é a modalidade de formação que envolve um contingente maior, pois ocorre por meio de grupos de estudos o que facilita o acesso de novos conhecimentos aos profissionais da educação.

As atividades sobre a diversidade étnico-racial desenvolvidas pelos professores contemplam discussões, debates, seminários, confecção de cartazes, poesia, paródia, mural, dança, leitura de texto informativo, livro, jornal, teatro. Na maioria das escolas a Lei 10.639/03 está nomeada no Projeto Político Pedagógico respaldando as ações no planejamento anual do professor (GOMES, 2012).

O resultado dessa pesquisa realizada por vários pesquisadores e organizada por Nilma Lino Gomes em 2012, traz um panorama dos trabalhos desenvolvidos nas escolas envolvendo a temática diversidade étnico-racial. Nessa pesquisa, estão salientadas as dificuldades e resistências encontradas sobre o tema, o que de uma maneira geral, explicitam as representações que cada profissional pesquisado, traz sobre o assunto.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O objetivo desse capítulo é apresentar os instrumentos e a metodologia usada na coleta dos dados da pesquisa que está pautada na Teoria das Representações sociais.

As pesquisas que utilizam a Teoria das Representações Sociais como suporte teórico-metodológico têm à sua disposição um amplo conjunto de possibilidades metodológicas. No entanto, Sá (1998) ressalta a afirmação de Robert Farr (1993), de que “a teoria das representações sociais não privilegia nenhum método de pesquisa em especial”. No entanto, “cada abordagem teórica aponta suas orientações metodológicas”. (SÁ, 1998, p. 80). Dessa forma, “Os trabalhos com representações sociais utilizam tanto a abordagem qualitativa quanto quantitativa”. (CHAMON, 2014, p. 307). Esse método disponibiliza várias possibilidades de instrumentos de coletas de dados, a saber: entrevista estruturada ou semi-estruturada; questionário aberto ou fechado; grupo focal; análise de documentos, fotografia, desenho ou gráfico; associação livre; constituição de pares de palavras; comparação de conjuntos de palavras; observação, entre outros.

A Teoria das Representações Sociais disponibiliza também uma vasta possibilidade para análise de coletas de dados, entre as quais: análise quantitativa inferencial, descritiva; análise fatorial; análise multidimensional; análise de similitude; comparações pareadas; análise de conteúdo; análise do discurso; análise de categorias; análise lexical; análise temática; análise documental.

Desse modo, a fim de identificar como as representações sociais sobre diversidade étnico-racial de sujeitos envolvidos nas (ou com as) práticas pedagógicas foram desenvolvidas em um colégio Estadual do Município de Pinhais, fez-se a opção em ter como suporte a metodologia que envolve a Teoria das Representações Sociais com uma abordagem qualitativa. Essa abordagem permitiu respeitar o modo como cada participante envolvido na pesquisa se relaciona com o mundo, e ainda, detectar quais são suas representações sobre a temática discutida.

Entendendo as representações sociais como construções mentais elaboradas por indivíduos e seus grupos sempre em busca do familiar, de explicar o desconhecido, com a finalidade de interagir no tempo e no espaço, optou-se pela Teoria das Representações

Sociais como referencial para responder a questão apresentada como problema para essa pesquisa.

De acordo com Careno e Abdalla (2012):

A Teoria das Representações Sociais (TRS) pode contribuir efetivamente para as respostas, pois ela subsidia a reflexão, fundamentada em dados epistemológicos e sociolinguísticos sobre como o sujeito constrói seu conhecimento de mundo a partir da sua inscrição sociocultural, profissional e política, por um lado; por outro, como a sociedade se dava e se dá a conhecer e também como constrói esse conhecimento em relação a ele. (CARENO E ABDALLA, 2012, p. 72).

Para obter subsídios nessa trajetória, escolheu-se como instrumentos para coleta de dados a observação e o questionário nos quais foram registradas as informações pertinentes à pesquisa. Segundo Souza, (2005), uma das propagadoras das representações é a palavra, e nesse contexto foram utilizadas na forma escrita. “As palavras são as principais portadoras de representações”. (SOUZA, 2005, p. 101).

Dessa forma, para investigar as representações sociais de professores, funcionários e alunos sobre a diversidade étnico-racial presente no contexto escolar, a pesquisa teve seu início no ano de 2015 e se estendeu até fevereiro 2017, em um colégio estadual da região metropolitana Norte de Curitiba, no Município de Pinhais. O local da pesquisa foi escolhido por fazer parte do contexto social e profissional da pesquisadora e pela mesma perceber que as relações étnico-raciais, assim como em outros contextos sociais, merecem um olhar cuidadoso, pois é uma temática que envolve muitos aspectos de uma construção histórica que precisam ser ressignificados no contexto escolar. De acordo com Araújo:

O estudo das representações sociais diz respeito ao entendimento de como os indivíduos se percebem na relação com a sociedade mais ampla, como se sentem frente à realidade. A representação social trata-se do sentimento que têm sobre a realidade, as ações e informações que reuniram e transformaram em uma teoria do senso comum, apta para explicar a sua realidade e a si mesmo. Mas esta teoria é dinâmica, capaz de absorver ou excluir alguns dos seus elementos, na sua tarefa de compreensão da realidade e oferta de subsídios para a ação dos indivíduos sobre esta mesma realidade. Isso ressalta a necessidade de se dar maior atenção aos novos elementos incorporados e às explicações referidas a eles, pois podem oferecer a possibilidade para a mudança da representação social e dar novo significado às ações dos indivíduos. (ARAÚJO, 2008, p. 6).

Esse ressignificar envolve tanto o relacionamento entre os sujeitos que atuam nesses locais, como novas práticas dos profissionais que ali atuam, pois como é de conhecimento, desde 2003 a Lei Federal 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), foi alterada pela Lei 10.639/03, estabelecendo a obrigatoriedade do ensino de História e cultura Afro-Brasileira e africana na Educação Básica nos estabelecimentos públicos e particulares de todo o país. A Lei exige adesão, cumprimento e presença dessas orientações legais na prática educativa.

A pesquisa empírica começou na secretaria utilizando a observação. De acordo com Minayo, a observação “é feita sobre tudo aquilo que não é dito mas pode ser visto e captado por um observador atento e persistente, [...]”. (MINAYO, 2015, p.63).

O objetivo das observações realizadas foi acompanhar o trabalho desenvolvido pelos profissionais técnicos no atendimento ao público, especificamente na realização da matrícula, pois de acordo com a Deliberação 04/06 que trata das Normas Complementares às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, em seu Artigo 7º diz: “Cada escola, no âmbito do Sistema de Ensino registrará no requerimento da matrícula de cada aluno, seu pertencimento étnico-racial, garantindo-se o registro da sua auto-declaração”. (PARANÁ, 2008).

A escolha pela observação foi motivada pelo convívio estabelecido pela pesquisadora com os participantes da pesquisa. Para coletar os dados pretendidos, fez-se a opção de participar das atividades desenvolvidas na secretaria. Minayo define essa observação participante sendo um “processo pelo qual um pesquisador se coloca como observador de uma situação social, com a finalidade de realizar uma investigação científica. [...]”. (2015, p.70). Na observação há uma maior proximidade com os interlocutores, permitindo “ao pesquisador ficar mais livres de julgamentos”. (MINAYO, 2015, p.70). Essa liberdade é conseguida devido a flexibilidade que a observação proporciona.

De acordo com Oliveira (2016, p.82), as vantagens na observação são as seguintes:

- a) Facilita o rápido acesso a dados sobre situações habituais em que os membros das comunidades se encontram envolvidos.
- b) Possibilita o acesso a dados que a comunidade ou grupo considera de domínio privado.
- c) Possibilita captar as palavras de esclarecimentos que acompanham o comportamento dos observados. (OLIVEIRA, 2016, p.82)

Para essa autora, “as observações visam buscar os fundamentos na análise do meio onde vivem os atores sociais”. (OLIVEIRA, 2016, p. 80).

A partir da inserção da pesquisadora no espaço da pesquisa, passou-se a observar qual era o procedimento adotado pelos funcionários para o preenchimento dos formulários, cujas percepções foram anotadas no Diário de campo, um instrumental muito utilizado nas pesquisas com abordagem qualitativa.

Esse instrumento de registro de atividade de pesquisa é considerado por Triviños (2012), “como todo o processo de coleta e análise de informação, isto é, ele compreenderia descrições e fenômenos sociais e físicos, explicações levantadas sobre as mesmas e a compreensão da totalidade da situação em estudo”. (p. 154).

Ainda para Triviños, “podemos entender as anotações de campo, como todas as observações e reflexões que realizamos sobre expressões verbais e ações dos sujeitos, descrevendo-as, primeiro, e fazendo comentários críticos, em seguida”. (2012, p. 154).

Para Falkembach, o diário de campo é um instrumento de coleta que se usado adequadamente torna-se um facilitador da pesquisa.

Esta técnica, pelo seu caráter informal e amplo, pode-se tornar um instrumento fundamental para os educadores e grupos populares, pois [...] está formando e aperfeiçoando observadores e facilitando a reflexão coletiva da prática. [...] Combiná-las com outras técnicas de investigação não só contribuirá mas se fará necessário para o aprofundamento da busca de informações desde que [...] guardem coerência com o corpo teórico conceitual e princípios metodológicos que dão fundamento às práticas sociais em questão. (FALKEMBACH, 1987, p.21).

O diário de campo, mais do que apenas guardar informações, pode conter reflexões cotidianas que, quando relidas teoricamente, contribuem para o avanço da pesquisa.

Utilizou-se também o diário de campo em observações realizadas na sala dos professores, no qual registrou-se conversas que sob o olhar da pesquisadora, contribuíram para explicitar a representação dos professores em relação à diversidade étnico-racial naquele contexto.

Ainda foram anotadas observações realizadas no pátio do colégio, na hora do recreio, na sala de informática e na cozinha. Nesses espaços, observou-se as conversas cotidianas e informais e sempre que eram relacionadas à temática pesquisada fazia-se o registro.

Também foi utilizado para atender aos objetivos e coletar dados, o questionário que: “É uma técnica para obtenção de informações sobre sentimentos, crenças, expectativas, situações vivenciadas e sobre todo e qualquer dado que o pesquisador(a) deseja registrar para atender os objetivos de seu estudo. [...]”. (OLIVEIRA, 2016, p. 83).

Essa autora adverte que apesar de um questionário não apresentar um padrão quanto ao número de perguntas “[...] é prudente não abusar da boa vontade dos informantes e procurar formular questões precisas e em número razoável para não ocupar o pesquisado(a) por mais de trinta minutos”. (OLIVEIRA, 2016, p.83).

Uma vez que os participantes da pesquisa são professores, funcionários e alunos, foram utilizados quatro questionários distintos. Todos encontram-se em anexo.

O questionário elaborado para coleta de dados na pesquisa com os professores, alunos e funcionários é composto por questões abertas e fechadas. Entende-se por questões abertas aquelas que o pesquisado não fica limitado, mas pode responder com liberdade, “com as quais fica inteiramente à vontade para responder o que achar necessário, podendo a sua resposta ser ampla”. [...]. (OLIVEIRA, 2016, p. 84).

As questões fechadas, no entanto, limitam o informante ao que é perguntado. O papel dele é assinalar os itens conforme são propostos e “segundo seu ponto de vista”. (2016, p. 84). Quando a questão apresentava múltipla escolha pedia-se que justificasse sua resposta, conforme recomendações. [...] “quando, por exemplo, ao solicitar que o

informante assinale um ou mais itens, é recomendável que se coloque abaixo de cada item o enunciado: justifique sua resposta”. (2016, p. 85), ou ainda, mencione aspectos que julgar necessário. O que importa é possibilitar ao participante liberdade para expressar suas ideias.

Ao iniciar o procedimento de coleta de dados foi pedida a participação colaborativa e voluntária dos professores, funcionários e alunos como informantes na pesquisa. Nesse momento, foi explicitado a todos os participantes, qual era o problema da pesquisa e seus objetivos. Após os devidos esclarecimentos, foi apresentado o termo de consentimento esclarecido para os mesmos assinarem.

Na sequência da pesquisa, nos meses de maio e junho foi aplicado um questionário a uma funcionária e a cinco professores/as. O objetivo foi avaliar os instrumentos de coleta de dados, os quais passaram por mudanças. O critério para a escolha da funcionária como participante da pesquisa foi o contato diário que a mesma tinha com os alunos do Ensino Médio. Seguindo o mesmo critério, ou seja, que trabalhassem com o ensino Médio, os professores/as foram selecionados.

Após ser readequado e complementado, um novo questionário foi distribuído aos professores no mês de setembro de 2016, envolvendo mais 23 participantes. Para que o professor fosse um participante dessa pesquisa deveria trabalhar com o Ensino Médio. Seguindo esse critério foram distribuídos 60 questionários. A pesquisadora acompanhou o preenchimento de alguns. Isso foi possível porque esse instrumento de coleta de dados foi aplicado durante a hora atividade dos professores. A hora atividade é um momento reservado ao estudo do professor que está incluso na carga horário de trabalho do mesmo. Alguns professores levaram o questionário para responder em suas casas. A partir disso, obteve-se a devolução de 23 questionários do total de 60. Observou-se que a maioria dos questionários levados pelos professores para que fossem respondidos em casa, não foram devolvidos.

Ao pedir a colaboração dos professores como participantes voluntários na pesquisa, foi apresentado a cada um, o termo de esclarecimento consentido para assinatura, no qual, como já mencionado anteriormente, estavam descritos o problema

e os objetivos da pesquisa. Esse procedimento ocorreu de maneira tranquila, sendo que só uma professora se opôs a colaborar apresentando justificativa de ordem pessoal.

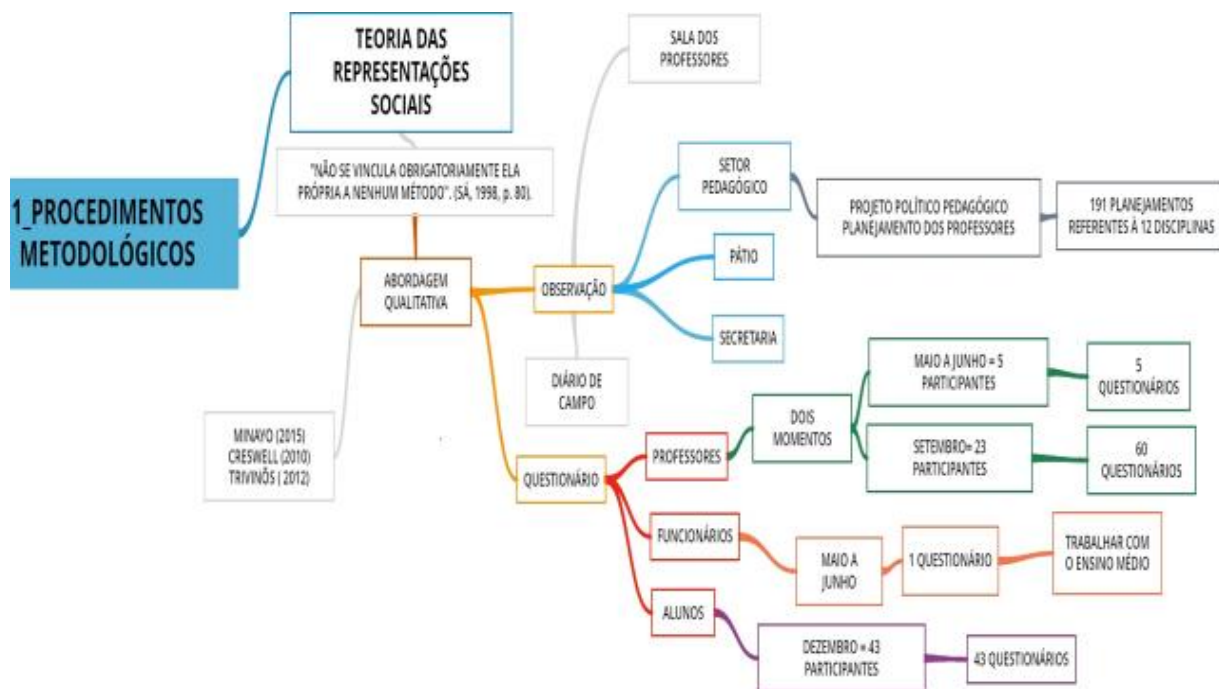
No questionário, as questões de 1 a 6 são relativas ao gênero, raça, idade, renda familiar, tempo de profissão e formação acadêmica. Esses dados são importantes para traçar o perfil dos participantes.

A pesquisa com os alunos dos 3^{os} anos do Ensino Médio seguiu o mesmo critério de esclarecimentos e coletas de assinaturas dos demais participantes. Para participação dos alunos menores de 18 anos, solicitou-se o consentimento dos pais, mediante o envio e posterior recolhimento do termo de consentimento esclarecido. Vide modelo em anexo.

O questionário aplicado aos alunos se compôs por 11 questões abertas e fechadas. Foram distribuídos 43 questionários aos alunos do 3^o ano do Ensino Médio no mês de dezembro de 2016. Todos os participantes preencheram e devolveram o questionário. A aplicação do mesmo foi realizada em horário de aula dos alunos, sendo conduzido pela pesquisadora. Durante a realização desse procedimento alguns alunos solicitaram apoio nas questões que tinham dúvidas.

Segue abaixo, na figura 4 o mapa conceitual do procedimento metodológico desenvolvido na pesquisa.

FIGURA 4- MAPA CONCEITUAL 1- PROCEDIMENTO METODOLÓGICO



FONTE: A autora, 2017.

4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISES DOS RESULTADOS

Com o intuito de desenvolver na prática a nossa pesquisa, passou-se a fazer análise dos planejamentos dos professores das disciplinas do Ensino Médio, pois sabe-se que para o atendimento dos princípios das ações educativas de combate ao racismo e a discriminações o parecer da Lei 10.639/03, prevê a seguinte determinação:

O ensino de História e cultura afro-Brasileira e africana, a educação das relações étnico-raciais, tal como explica o presente parecer, se desenvolverão no cotidiano das escolas, nos diferentes níveis e modalidade de ensino, como conteúdo de disciplinas¹⁸, particularmente, Educação Artística, literatura e História do Brasil, [...].
(BRASIL, 2013, p. 506).

Para a determinação acima o parecer nº CNE/CP 003/2004 prevê que os estabelecimentos de ensino de todos os níveis deverão providenciar:

Inclusão, em documentos normativos e de planejamento dos estabelecimentos de ensino de todos os níveis- estatutos, regimentos, planos pedagógicos, planos de ensino- de objetivos explícitos, assim como de procedimentos para sua consecução, visando ao combate do racismo, a discriminações, ao reconhecimento, valorização e respeito das histórias e culturas afro-brasileira e africana. (BRASIL, 2013, p. 508).

Sabendo da legitimidade dessas orientações sobre A Lei Federal 10.639/03, como direcionamento a ser seguido no âmbito escolar, fez-se uma análise dos planejamentos das disciplinas do Ensino Médio, com o objetivo de verificar a forma que os professores estavam contemplando as orientações em seus planejamentos. O Parecer CNE nº03/04 aponta a função da escola e a necessidade de qualificação para os professores, nos seguintes termos:

¹⁸ §2º, Art. 26ª, Lei 9393/96: 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 Brasileiras.

[...] o ensino das diferentes áreas de conhecimentos e, além disso, sensíveis e capazes de direcionar positivamente as relações entre pessoas de diferente pertencimento étnico-racial, no sentido do respeito e da correção de posturas, atitudes, palavras preconceituosas. Daí a necessidade de se insistir e investir para que os professores, além de sólida formação na área específica de atuação, recebam formação que os capacite não só a compreender a importância das questões relacionadas à diversidade étnico-racial, mas a lidar positivamente com elas e, sobretudo criar estratégias pedagógicas que possam auxiliar a reeducá-las, para o ensino das diferentes áreas de conhecimentos e, além disso, sensíveis e capazes de direcionar positivamente as relações entre pessoas de diferente pertencimento étnico-racial, no sentido do respeito e da correção de posturas, atitudes, palavras preconceituosas. Daí a necessidade de se insistir e investir para que os professores, além de sólida formação na área específica de atuação, recebam formação que os capacite não só a compreender a importância das questões relacionadas à diversidade étnico-racial, mas a lidar positivamente com elas e, sobretudo criar estratégias pedagógicas que possam auxiliar a reeducá-las. (BRASIL, 2004, p. 17).

As informações foram coletadas por meio da análise de 191 planejamentos envolvendo 12 disciplinas referentes ao Ensino Médio. Para melhor visualização sobre Planejamento e atendimento da Lei 10.639/03, os dados foram organizados e dispostos na tabela 1.

TABELA 1 -ANÁLISE DOS PLANEJAMENTOS DO ENSINO MÉDIO QUANTO AO ATENDIMENTO DA LEI 10.639/03

| DISCIPLINA | (continua) | |
|-------------------|-----------------------------|---------------------------------|
| | QUANTIDADE DE PLANEJAMENTOS | ANEXO COM AS LEIS ¹⁹ |
| LÍNGUA PORTUGUESA | 21 | 7 |
| HISTÓRIA | 39 | 13 |
| QUÍMICA | 7 | 7 |
| FILOSOFIA | 12 | 0 |
| SOCIOLOGIA | 9 | 0 |
| BIOLOGIA | 6 | 6 |
| GEOGRAFIA | 12 | 12 |
| MATEMÁTICA | 24 | 24 |
| ARTE | 21 | 03 |
| FÍSICA | 16 | 00 |
| EDUCAÇÃO FÍSICA | 20 | 00 |

¹⁹ Uma folha com o número da Lei Federal 10.639/03 é anexada ao planejamento. Alguns professores fazem a observação que o planejamento será desenvolvido atendendo a legislação em anexo. Outros, no entanto, não fazem nenhuma menção ao documento anexado.

| | | |
|----------------------|-----|----|
| INGLÊS | 5 | 00 |
| TOTAL DE DISCIPLINAS | 191 | 72 |

FONTE: Dados coletados dos planejamentos dos professores na escola pesquisada. Organizado pela autora, 2016.

Observando a tabela 1, é possível perceber que 72 planejamentos têm a Lei 10.639/03 como anexo, que é uma cópia das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Educação Relações étnico-raciais.

No entanto, os professores que se utilizaram dessa prática, entenderam ter cumprido às determinações da Lei 10.639/03, pois ao anexá-la ao planejamento, demonstraram que a mesma faz parte do universo escolar. Contudo, quando questionados sobre a forma como conduziram suas práticas pedagógicas envolvendo a diversidade, étnico-racial, alguns professores mencionaram que farão uso, “quando for oportuno”, “quando se fizer necessária”, “quando aparecer uma oportunidade”, será trabalhada.

Franco (2015), contraria esse pensamento ao trazer uma reflexão acerca dos princípios da prática pedagógica, em que a intencionalidade é um deles. Para essa autora, as intencionalidades são previamente estabelecidas e por isso, “serão perseguidas ao longo do processo didático, de formas e meios variados.” (FRANCO, 2015, p. 605). A autora defende que é por meio das intencionalidades que torna-se possível a organização das práticas pedagógicas e é por meio da ação-reflexão-ação, ou seja, da práxis, que é possível constantemente redimensioná-las.

Na postura relatada, está presente uma divergência em relação ao que está disposto na Lei 10.639/03, pois a mesma explicita a orientação a ser seguida no ensino da História e cultura Afro-Brasileira e Africana.

Caberá, aos sistemas de ensino, às mantenedoras, à coordenação pedagógica dos estabelecimentos de ensino e aos professores, com base neste parecer, estabelecer conteúdos de ensino, unidades de estudos, projetos e programas, abrangendo os diferentes componentes curriculares. [...]. (BRASIL, 2013, p. 503).

Ao analisar os planejamentos das disciplinas de Geografia, Química, Biologia e Matemática, a pesquisadora detectou que os professores apenas anexaram a Lei ao

planejamento sem fazer nenhuma menção aos objetivos e metodologias para o desenvolvimento dos conteúdos. Já nos planejamentos das disciplinas de Inglês e Educação Física a Lei se quer foi anexada, e também não há menção ou qualquer referência aos conteúdos mencionados nas Diretrizes Curriculares para a educação das relações étnico-raciais.

No entanto, o parecer nº 03/2004 orienta que é preciso ter clareza que o Art. 26^a acrescido à Lei 9394/96 (LDBEN) Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, não é só inclusão de novos conteúdos, mas a exigência de novos pensamentos a respeito das “relações étnico-raciais, sociais, pedagógicas, procedimentos de ensino, condições oferecidas para aprendizagem, objetivos tácitos e explícitos da educação oferecida pelas escolas”. (BRASIL, 2013, p. 503).

Desse modo, ao ser analisado O Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, verifica-se que tem como base estruturante seis Eixos Estratégicos propostos no documento “Contribuições para a Implementação da Lei 10639/03”. (BRASIL,2008). A saber: 1) Fortalecimento do marco legal; 2) Política de formação para gestores e profissionais de educação; 3) Política de material didático e paradidático; 4) Gestão democrática e mecanismos de participação social; 5) Avaliação e Monitoramento e 6) Condições institucionais. O referido plano, aponta com base no Parecer nº3/2004, e nos Eixos Fundamentais do plano, que

A formação deve habilitar à compreensão da dinâmica sociocultural da sociedade brasileira, visando a construção de representações sociais positivas que encarem as diferentes origens culturais de nossa população como um valor e, ao mesmo tempo, a criação de um ambiente escolar que permita que nossa diversidade se manifeste de forma criativa e transformadora na superação dos preconceitos e discriminações Étnico-raciais (BRASIL, 2008, p. 28).

O mesmo documento ainda, faz várias menções sobre a interdisciplinaridade e a necessidade de se tratar do tema nas diferentes disciplinas em todo o ano letivo. Esse documento descreve por exemplo, as principais ações para os Conselhos de Educação, entre as quais mencionam a necessidade de recomendar às instituições de ensino públicas e privadas a observância da Interdisciplinaridade, devendo:

I. 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, de Literatura, História Brasileiras e de Geografia; II. o ensino deve ir além da descrição dos fatos e procurar constituir nos alunos a capacidade de reconhecer e valorizar a história, a cultura, a identidade e as contribuições dos afrodescendentes e da diversidade na construção, no desenvolvimento e na economia da Nação Brasileira; III. os conteúdos programáticos devem estar fundados em dimensões históricas, sociais e antropológicas referentes à realidade brasileira, com vistas a combater o preconceito, o racismo e as discriminações que atingem a nossa sociedade. IV. a pesquisa, a leitura, os estudos e a reflexão sobre este tema introduzido pelas Leis nºs 9.394/96, 10639/03 e 11645/2008, têm por meta adotar Políticas de Reconhecimento e Valorização de Ações Afirmativas que impliquem justiça e iguais direitos sociais, civis, culturais e econômicos, bem como valorização da diversidade. (BRASIL, 2008, p. 40).

O Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações étnico-raciais e para ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana traz reflexões para todas as modalidades e níveis de ensino. Para a educação básica afirma que

“As desigualdades percebidas nas trajetórias educacionais das crianças e dos jovens negros nos diferentes níveis de ensino, bem como as práticas institucionais discriminatórias e preconceituosas determinam percursos educativo muito distintos entre negros e brancos”. (BRASIL, 2008, p.48).

Por conseguinte, apresenta também ações prioritárias como orientação para cada etapa da Educação Básica. Destacam-se aqui duas orientações do plano referentes ao ensino fundamental e ao ensino médio. A primeira, é uma das ações que devem ser realizadas no ensino fundamental, e afirma que se deve “Abordar a temática étnico-racial como conteúdo **multidisciplinar e interdisciplinar durante todo o ano letivo**²⁰, buscando construir projetos pedagógicos que valorizem os saberes comunitários e a oralidade, como instrumentos construtores de processos de aprendizagem”. (BRASIL, 2008, p 51). A segunda, são ações para o ensino médio, as quais devem “Contribuir para o desenvolvimento de práticas pedagógicas reflexivas, participativas e interdisciplinares, que possibilitem ao educando o entendimento de nossa estrutura social desigual”. (BRASIL, 2008, p.52).

²⁰ O grifo é nosso.

Nos planejamentos analisados, que não trazem a Lei no anexo, são encontrados conteúdos que não atendem a perspectiva da lei. No entanto, a recomendação legal é a seguinte: “aos estabelecimentos de ensino está sendo atribuída a responsabilidade de acabar com o modo falso e reduzido de tratar a contribuição dos africanos escravizados e de seus descendentes para a construção da nação brasileira; [...]”. (BRASIL, 2013, p. 503). Ao não considerarem estes aspectos mencionados, as práticas pedagógicas, conscientes ou não, podem contribuir para negar todo processo histórico sobre os contextos de negros e negras no país.

Entre todos os planejamentos analisados, apenas nos planejamentos da disciplina de Filosofia está explícito o objetivo para trabalhar a Lei 10.639/03. O objetivo proposto foi: “Refletir sobre o desejo de liberdade e os condicionamentos sociais, com fins de se construir uma sociedade capaz de atender as necessidades coletivas. (PLANEJAMENTO DE FILOSOFIA, 2016).

Esse planejamento atende a meta 3 do Plano nacional de Educação em que a estratégia 3.1 explicita a finalidade de reformulação do Ensino Médio:

[...] incentivar práticas pedagógicas com abordagens interdisciplinares estruturadas pela relação entre teoria e prática, por meio de currículos escolares que organizem, de maneira flexível e diversificada, conteúdos obrigatórios e eletivos articulados em dimensões como ciência, trabalho, linguagens, tecnologia, cultura e esporte, [...] (PNE, 2014, p. 53).

A clareza do objetivo a ser trabalhado explicita alternativas de reflexão, discussão, posicionamento sobre a diversidade no contexto escolar, e ainda, considera a possibilidade dos alunos articularem suas experiências culturais e seus valores aos novos aprendizados, ou seja, ressignificá-los.

Como para todo pesquisador, as interrogações borbulham e inquietam, tornando a busca por respostas uma condição urgente, foi aplicada uma questão sobre os planejamentos com a finalidade de identificar a maneira pela qual os professores abordavam a temática diversidade étnico-racial em suas aulas. Essa questão foi aplicada a 5 professores tendo o cuidado de construir uma relação cordial e de interação com os participantes que se dispuseram a contribuir. Segundo Minayo (2015, p. 63), a interação, é “essencial entre o pesquisador e o pesquisado”.

Para análise dos planejamentos de aula dos professores a seguinte pergunta foi feita: De que maneira a temática diversidade étnico-racial é contemplada em suas aulas?

Responderam à pergunta os professores das seguintes disciplinas: Língua Portuguesa, Educação Física, Matemática, Química e Física. O critério para a participação dos professores, foi que trabalhassem com o Ensino Médio, pois esse é o foco dessa pesquisa.

Ao responder a questão a/o professor/a de Língua Portuguesa declara: “Eu trabalho com essa questão sempre que necessário”. Ao ser questionada/o sobre qual situação seria necessário o trabalho, a/o referida/o professor/a pontuou que quando houvesse algum problema na sala, ou seja, quando houvesse algum conflito ou questionamento entre os alunos envolvendo a temática.

No entanto, no eixo ações educativas de combate ao racismo e as discriminações está prescrito que “O ensino [...] a educação das relações étnico-raciais [...], se desenvolverão no cotidiano das escolas, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, [...]. (BRASIL, 2013, p. 505).

O/a professor/a de Educação Física relatou em sua resposta que trabalha com a diversidade a partir do esporte, mostrando aos alunos que o negro tem muita representatividade no futebol e no atletismo devido à musculatura do corpo. Relatou ainda, que mostra aos alunos que existem muitos negros que assumem posição de destaque social. Ele/a elenca algumas personalidades como: Barack Obama, Pelé, Glória Maria, Joaquim Barbosa, Vanderlei Cruz. O/a referido/a professor/a completa sua resposta dizendo que se sente um pouco receoso/a de falar sobre o racismo em sala de aula, pois tem dificuldade em se expressar sobre “esse assunto”. Segundo o/a professor/a: “Nunca se sabe como cada um interpreta, de repente chegam em casa e falam: olha, aquele/a professor/a falou isso sobre negro”. “Acho melhor não arriscar”.

Para Gilly, conhecer as representações sociais e seus processos formativos, torna-se importante para a educação e para os professores, pois subsidia no entendimento das concepções e significados que diariamente circulam no universo escolar (2001, p. 321).

Nesse sentido, importa salientar ainda, que as Diretrizes Curriculares para a Educação Étnico-racial trazem concepções muito claras que dão suporte ao professor

em relação ao trabalho em sala de aula. De acordo com as Diretrizes, em relação ao trabalho da escola e seus professores:

A escola tem papel preponderante para a eliminação das discriminações e para emancipação dos grupos discriminados, [...]. Para obter êxito, a escola e seus professores não podem improvisar. Têm que desfazer mentalidade racista e discriminadora secular, superando o etnocentrismo europeu, reestruturando relações étnico-raciais e sociais, desalienando processos pedagógicos. [...]. (BRASIL, 20013, p. 501).

Deste modo, evidencia-se na fala do/a professor/a de Educação Física que o trabalho desenvolvido está em dissonância com as orientações das Diretrizes Curriculares para A Educação Étnico-racial, pois o princípio “Ações educativas de combate ao racismo e a discriminação encaminha para:

Disponibilização deste parecer, na sua íntegra, para os professores de todos os níveis de ensino, responsáveis pelo ensino de diferentes disciplinas e atividades educacionais, assim como para outros profissionais interessados a fim de que possam estudar, interpretar as orientações, enriquecer, executar as determinações aqui feitas e avaliar seu “os profissionais interessados a fim de que possam estudar, interpretar as orientações, enriquecer, executar as determinações aqui feitas e avaliar seu próprio trabalho e resultados obtidos por seus alunos, considerando princípios e critérios apontados. (BRASIL, 2013, p. 509).

A resposta obtida do/a professor/a de matemática foi que ele/a não trabalhava esse assunto, pois não tinha como encaixar em seus conteúdos programáticos. No entanto, As Diretrizes para a Educação Étnico-racial contempla o trabalho sobre diversidade étnico-racial numa perspectiva multidisciplinar o que está previsto na Lei que descreve: “O ensino da História e cultura Africana se fará por diferentes meios, [...], destacando-se a atuação de negros em diferentes áreas do conhecimento, [...]. (BRASIL, 2013, p.507).

Ainda em relação ao ensino da matemática as Diretrizes Curriculares para Educação Básica no Estado do Paraná reconhecem que:

[...] além de seus conteúdos “mais estáveis”, as disciplinas escolares incorporam e atualizam conteúdos decorrentes do movimento das relações de produção e dominação que determinam relações sociais, geram pesquisas científicas e trazem para o debate questões políticas e filosóficas emergentes. (PARANÁ, 2008, p. 26).

Desse modo, para o ensino de matemática as Diretrizes Curriculares para Educação Básica no Estado do Paraná, mencionam a Etnomatemática, a qual tem como papel “reconhecer e registrar questões de relevância social que produzem o conhecimento matemático” (PARANÁ, 2008, p.64). As referidas Diretrizes, afirmam ainda mencionando D`Ambrosio (2001, 1998) que:

Essa metodologia é uma importante fonte de investigação da Educação Matemática, por meio de um ensino que valoriza a história dos estudantes pelo reconhecimento e respeito a suas raízes culturais: “reconhecer e respeitar as raízes de um indivíduo não significa ignorar e rejeitar as raízes do outro, mas, num processo de síntese, reforçar suas próprias raízes” (D`AMBROSIO, 2001, p. 42), tendo em vista aspectos como “memória cultural, códigos, símbolos, mitos e até maneiras específicas de raciocinar e inferir” (D`AMBROSIO, 1998, p. 18). (D`AMBROSIO, 2001, 1998, apud PARANÁ, 2008, p.64).

Entre os conteúdos decorrentes do movimento das relações de produção do conhecimento, estão aqueles que podem ser relacionados à diversidade étnico-cultural e estão previstos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico- raciais.

Dessa maneira, a articulação de conteúdos que envolvam gráficos, tabelas, percentagens com os dados oficiais sobre a realidade social da população negra que são veiculados cotidianamente nos meios de comunicação, seria um maneira de trabalhar com a temática diversidade étnico-racial.

Os outros dois professores, um de Química e o outro de Biologia responderam que pedem para os alunos confeccionarem cartazes sobre os negros, mas não relacionam os conteúdos de suas áreas específicas às questões étnico- raciais.

Contudo, analisando os conteúdos para o Ensino de Biologia, nas Diretrizes Estaduais do Paraná, verifica-se na orientação que o projeto educativo das escolas “precisa atender igualmente aos sujeitos, seja qual for sua condição social e econômica, seu pertencimento étnico e cultural [...]. (PARANÁ, 2008, p.15). Menciona ainda que:

Ainda com relação à abordagem metodológica, é importante que o professor de Biologia, ao elaborar seu plano de trabalho docente, garanta o previsto na Lei n. 10.639/03 que torna obrigatória a presença de conteúdos relacionados à história e cultura afro-brasileira e africana. Igualmente deve ser resguardado o espaço para abordagem da história e cultura dos povos indígenas, em concordância com a Lei n. 11.645/08. A abordagem pedagógica sobre a história e cultura afro-brasileira e africana, bem como, sobre a cultura indígena, poderá ser desenvolvida por meio de análises que envolvam a constituição genética da população brasileira. Os conteúdos específicos a serem trabalhados devem estar relacionados tanto aos conteúdos estruturantes quanto aos conteúdos básicos da disciplina de forma contextualizada, favorecendo a compreensão da diversidade biológica e cultural. (PARANÁ, 2008, p.67).

Para o ensino de química, as Diretrizes Curriculares para Educação Básica, aponta que:

Uma sala de aula reúne pessoas com diferentes costumes, tradições e ideias que dependem também de suas origens, isso dificulta a adoção de um único encaminhamento metodológico para todos os alunos, além disso, o professor deve abordar a cultura e história afro-brasileira (Lei n. 10.639/03, sendo obrigatório a abordagem de conteúdos que envolvam a temática de história e cultura afro-brasileira e africana), história e cultura dos povos indígenas respaldado pela Lei n. 11.645/08 e educação ambiental com base na Lei 9795/99, que institui a Política Nacional de Educação Ambiental, relacionando-os aos conteúdos estruturantes de modo contextualizado. (PARANÁ, 2008, p. 65).

Nas respostas desses professores, estão ausentes as possibilidades da discussão e reflexão sobre a cultura dos afrodescendentes. No entanto, as Diretrizes apontam que o trabalho deveria ser desenvolvido a partir da promoção de diálogos assumindo o “compromisso com a formação de cidadãos atuantes e democráticos, capazes de compreender as relações sociais e étnico-raciais [...]”. (BRASIL, 2013, p. 503).

Albuquerque (2003) ratifica as respostas encontradas nas falas dos professores/as em relação ao trabalho com a diversidade étnico-racial nas escolas.

Quase não há escolas que estejam dispostas a enfrentar a discussão do preconceito, há outras que preferem não abordar o assunto por considerar que falar no assunto faz com que a situação se exacerbe. De qualquer maneira, as discussões ainda não foram incorporadas como parte do projeto político pedagógico. (ALBUQUERQUE, 2003, p. 100).

Com o que foi demonstrado até aqui, verifica-se que alguns professores/as, tratam das questões étnico-raciais de forma superficial, encontrando barreiras por não se apropriarem de bases teóricas que os ajudariam em suas práticas pedagógicas. Verifica-se também, que alguns desconsideram o aprofundamento necessário e amplamente descrito nas orientações oficiais, tanto no âmbito nacional, quanto no estadual.

Depreende-se após análise das respostas, que os professores/as atuam mais em relação a suas ideias de mundo, com isso, justificam suas ações e metodologias profissionais. Pois como demonstra Loyola, (2002) as RS são então, formas de conhecer o mundo. Em um grupo estas representações formam-se de acordo com gestos, expressões e comportamentos, o *habitus*, sendo este “produto da história, o *habitus* é um sistema de disposições aberto, permanentemente afrontando a experiências novas e permanentemente afetado por elas. Ele é durável, mas não imutável” (LOYOLA, 2002, p. 83). Deste modo, é necessário que nos estabelecimentos de ensino, se criem novos debates e situações problematizadoras da realidade, para que seja possível criar novas e positivas representações, que se traduzam em práticas pedagógicas transformadoras da realidade.

Para Abric (2000), as Representações Sociais possuem algumas funções, e explicam por que as criamos, e para que servem. São elas: função de saber, função identitária, função de orientação e função justificadora. A *função do saber* é ligada ao saber prático do senso comum, permite compreender e explicar a realidade de modo que os indivíduos produzam conhecimentos próprios do grupo. Ela permite as trocas sociais. A *função identitária* desempenha importante papel no controle social, define a identidade do grupo e é um meio de proteger as especificidades de cada grupo social. A terceira função é a de *orientação*. Ela permite que as RS guiem os comportamentos e condutas dos membros de um grupo, é uma forma de guiar a ação. E por fim, a quarta função que é a *justificadora*, é o meio pelo qual o indivíduo, afirma e justifica suas ações, assim, é a forma como realiza a manutenção ou reforça comportamentos assumidos pelos grupos sociais ou pelos indivíduos (ABRIC, 2000 apud PATRIOTA, 2007).

Ao serem analisadas as justificativas dos/as professores/as, em relação ao trabalho com a temática, entende-se a necessidade de justificarem seus comportamentos.

Ao justificarem que não há necessidade de discussão; que não fazem a abordagem por receio ou que cumprem suas funções em relação as ações que a lei propunha ao elaborarem cartazes, esses/as professores/as explicitam suas representações sobre a diversidade étnico-racial. É possível, a partir disso, detectar a presença dos processos formadores das representações sociais: objetivação e ancoragem, em que as atividades do modo como são desenvolvidas por eles, transformam o estranho em familiar. “[...] é nessa transformação do estranho em familiar que a objetivação e a ancoragem podem ser vistas como processos privilegiados para investigar a historicidade das representações sociais [...]”. (VILLAS BÔAS, 2010, p. 395).

Autores como Chamon e Moreira (2015), inferem que “importa considerar que a cada dia o professor tem sido convidado a se infiltrar na vida da escola em todos os seus aspectos.” (p.141). Nesse sentido, um aspecto escolar que requer o aceite desse convite é a diversidade étnico-racial, pois quase tudo o que existe no espaço escolar privilegia a representação do branco. No entanto, esse espaço é ocupado por muitas diversidades, que estão lá, se socializam, produzem saberes, trazem suas representações, modificam e são modificados pelo contexto. Se houver resistências em perceber a homogeneidade do espaço, haverá também o fortalecimento de um sistema que não é e nunca foi adequado para contemplar as especificidades das diferenças que compõem o cotidiano escolar.

4.1 ANÁLISE DOS DADOS DA FUNCIONÁRIA

Com o objetivo de analisar como se desenvolvem as relações étnico-raciais no cotidiano escolar entre os funcionários, realizou-se uma pesquisa com uma funcionária negra. O roteiro da pesquisa foi composto por quatro perguntas que foram respondidas verbalmente pela participante e anotadas pela pesquisadora.

A primeira pergunta está relacionada com a identificação, sendo que a pergunta seguinte diz respeito ao relacionamento da funcionária com os outros sujeitos da escola. Em sua resposta, a funcionária relata que foi bem acolhida pelo grupo. Ela se declara bem resolvida e não se importa com o comportamento dos outros em relação a ela. As respostas estão no quadro 4.

QUADRO 4 – PESQUISA COM UMA FUNCIONÁRIA NEGRA DO COLÉGIO.

| | |
|--|---|
| Pergunta 2 - Como é o seu relacionamento com os/as colegas de trabalho? | Resposta: Sabe professora, se alguém fica me olhando, nem ligo. Não fico achando que estão me reparando ou tirando sarro de mim, pois eu sei que tenho valor. Não vou ficar enclausurada por causa dos outros. As meninas são bem bacanas comigo. Me chamam para tomar chimarrão e comer junto com elas. |
| Pergunta 3 – Você foi bem acolhida nesse colégio ao ingressar como funcionária? | Resposta: Eu fui muito bem acolhida, todo mundo me respeita. Não fico de conversa com ninguém, faço o que tenho de fazer, cumpro o meu dever e ajudo todo mundo sempre que posso. Não dou motivos para me chamarem atenção. Assim o dia passa e vou para minha casa com o dever cumprido. |
| Pergunta 4- Em algum momento já sentiu alguma forma de preconceito racial aqui no colégio? | Resposta: Aqui nessa escola, como funcionária não, só quando eu era aluna. Os professores me esqueciam no fundo da sala. A minha carteira sempre era a última. A correção do meu caderno sempre ficava para o outro dia. Eu chorava de tristeza. Chorava muito. Nunca entendi o motivo daquilo. Mas tinha uma professora que gostava muito de mim. Ela me abraçava. Levava roupas, sapatos, materiais para mim. Esses dias eu encontrei com ela. Nossa, está tão velhinha. Aquela professora foi muito importante na minha vida. |

Fonte: A autora 2016. Pesquisa de campo.

O relato da funcionária sobre sua vida escolar, aponta a força de uma representação social histórica que corrobora e evidencia uma realidade que é visível ainda hoje nas escolas. No entanto, a forma como acontece a discriminação dos alunos negros nem sempre é percebida aos olhos dos profissionais que atuam na escola, contudo, o aluno que passa pelo processo da discriminação é impactado negativamente.

De acordo com Silva Jr.:

As manifestações da discriminação racial na escola conformam um quadro de agressões materiais ou simbólicas, de caráter não apenas físico e/ou moral, mas também psíquico, em termos de sofrimento mental, com consequências ainda não satisfatoriamente diagnosticadas, visto que incidem cotidianamente sobre o alunado negro, alcançando-o já em tenra idade. (SILVA JR, 2002, p.14).

Sobre o preconceito racial na sociedade essa funcionária revela que:

Eu tenho dó de quem tem preconceito, pois isso está no psicológico delas. Desde pequenas, parece uma doença que nasce com elas. O mundo ia ser bem melhor se não tivesse preconceito, porque Deus faz tudo tão bonito. Quem estraga são as pessoas. A minha mãe desde pequena dizia para eu deixar pra lá. Não vale a pena se incomodar. O mundo sempre vai ser assim. (RESPOSTA DE UMA FUNCIONÁRIA NEGRA DA ESCOLA).

Com esses argumentos da funcionária, fica claro que desde criança os negros não foram acostumados a lutar contra o racismo e preconceito, ao contrário foram acostumados a aceitarem calados e a fazerem concessões, “deixar pra lá”, “o mundo sempre vai ser assim”. Neles, há a presença das representações sociais que foram construídas, se ancoraram e há muito tempo faz parte de um pensamento encontrado no meio social brasileiro.

Na expressão: “Deus faz tudo tão bonito”, está a demonstração clara da aceitação ao comportamento externado por outras pessoas em relação ao negro. É uma forma de ancoragem, que torna o que é estranho, inexplicável, em algo familiar, e, portanto, explicável. Por exemplo: Ser negro e aceitar o preconceito como situação normal, ou não considerar como preconceito além de se tornar uma situação familiar é uma forma de sobreviver ao cotidiano.

Com essa declaração a funcionária deixa claro a representação que ela tem sobre a manifestação do preconceito pelas outras pessoas. Ela demonstra, assim, uma certa aceitação ao comportamento externado pelos outros.

De acordo com Santos e Scopinho,

Com base em crenças e vieses pré-existentes a um pensamento deliberado e proposital, as representações, impregnadas que são por essa atmosfera, edificam nossa realidade. Tratam-se de mecanismos prescritivos e relativamente estáveis que definem o negro com base em uma série de estereótipos e o convocam a agir e identificar-se como tal. [...]. (2015, p. 179).

Assim, as diferenças existentes são marcas identitárias e por isso mesmo, devem estar presentes nas discussões e nas práticas diárias.

4.1.2 Análise e apresentação dos dados e resultados da pesquisa com professores

Objetiva-se com esse tópico apresentar os dados colhidos a partir do questionário aplicado aos professores/as. Esse está voltado para atender aos objetivos específicos dessa pesquisa que pressupõe: Identificar como a questão étnico-racial é discutida e contemplada na prática pedagógica dos profissionais da escola pesquisada; analisar se os princípios norteadores da prática pedagógica sobre a diversidade étnico-racial são conhecidos pelos profissionais da educação envolvidos na pesquisa, e também verificar como foram construídos os saberes dos sujeitos envolvidos no processo educativo em relação à diversidade étnico-racial.

Como já relatado anteriormente, a pesquisa com os professores/as foi realizada em dois momentos. Um no primeiro semestre de 2016 e o outro no final de 2016.

Os primeiros dados a serem analisados são referentes ao sexo, cor, idade, média salarial, tempo de profissão e formação acadêmica dos participantes.

Essas informações são referentes às 6 primeiras perguntas do questionário e compõem o perfil dos participantes. Os dados foram organizados em uma tabela para melhor visualização e análise. Veja tabela 2.

TABELA 2 – PERFIL DOS PROFESSORES PARTICIPANTES DA PESQUISA
(Continua)

| PERFIL DOS ENTREVISTADOS POR SEXO, COR, IDADE, MÉDIA SALARIAL, TEMPO DE PROFISSÃO E FORMAÇÃO ACADÊMICA. | | |
|---|---------------------|------------|
| | Nº de participantes | Percentual |
| Sexo | | |
| Masculino | 6 | 26,08% |
| Feminino | 17 | 73,92% |
| Outro | 00 | - |
| Cor | | |
| Branco | 17 | 73,92% |
| Preto (a) negro (a) | 1 | 4,34% |
| Pardo (a) | 5 | 21,73% |
| Indígena | 0 | - |
| Idade | | |

| | | |
|---------------------|----|--------|
| 30 a 40 anos | 4 | 17,39% |
| 41 a 50 anos | 14 | 60,86% |
| 51 a 60 anos | 3 | 13,04% |
| Acima de 60 anos | 2 | 8,69% |
| Média salarial | | |
| De 1 a 5 salários | 7 | 30,43% |
| De 6 a 10 salários | 12 | 52,17% |
| Mais de 10 salários | 4 | 17,39% |
| Tempo de profissão | | |
| 1 a 5 anos | 0 | - |
| 6 a 10 anos | 5 | 21,74% |
| 11 a 15 anos | 2 | 8,69% |
| Mais de 16 anos | 16 | 69,56% |
| Formação acadêmica | | |
| Graduação | 1 | 4,34% |
| Especialização | 19 | 82,60% |
| Mestrado | 3 | 13,04% |
| Doutorado | 0 | - |

Fonte: A autora (2016). Pesquisa de campo.

A partir dos dados explicitados na tabela 2, observa-se que o universo pesquisado entre os professores/as é predominantemente feminino, contando com a participação de 6 professores num total de 23 participantes.

Outro dado observado, é a predominância dos brancos nas atividades do ensino, pois no universo pesquisado 73,92% se autodeclararam brancos. Isso ratifica o que é veiculado em pesquisas (IBGE, 2008, 2012, 2015), as quais informam que as pessoas da raça negra têm menos acesso ao ensino superior se comparados aos brancos.

A ausência de professores negros, indica também a representação social que as pessoas possuem em relação ao negro. Nesse sentido, Machado (2010), declara: “Arraigada pela ideologia social europeia a escola[...] acaba por reproduzir e legitimar a discriminação, mesmo que em seu discurso alicerçado no mito da democracia racial, ela apregoa que não existe discriminação ou racismo”. (MACHADO, 2010, p.102).

Ao serem analisadas as repostas em relação ao tempo de formação, observa-se que 69,56% dos/as participantes já atuavam profissionalmente quando a Lei 10.639/03 foi promulgada. Isso significa dizer que todos esses/as profissionais não tiveram na formação inicial, abordagem sobre a educação para diversidade étnico-racial, como preconiza a lei.

Essa realidade está refletida nas respostas da questão 07, na qual se solicita que sejam mencionados documentos oficiais sobre relações étnico-raciais, norteadores da prática docente. Apenas 06 de 23 professores/as participantes mencionaram as diretrizes para educação das relações étnico-raciais. O documento mais citado, foi a LDB, com 10 citações, no entanto, não foram apresentadas nas citações nenhum aspecto ou artigo definido do referido documento. Foram elencados também, pelos participantes, o Projeto Político Pedagógico, Constituição Federal, Parâmetros Curriculares Nacionais, Estatuto da Criança e do Adolescente, Diretrizes de Biologia entre outros. Dos participantes da pesquisa apenas 02 não responderam, e 1 escreveu que não se lembrava de nenhum documento específico. Os dados estão dispostos na tabela 3.

TABELA 3- DOCUMENTOS NORTEADORES CITADOS PELOS/AS PARTICIPANTES.
DOCUMENTOS CITADOS NA QUESTÃO 7

| DOCUMENTOS CITADOS NA QUESTÃO 7 | Nº DE VEZES |
|---|-------------|
| Constituição Federal | 1 |
| Currículo (Sem especificar) | 1 |
| Diretrizes (Sem especificar qual) | 2 |
| Diretrizes Curriculares Estadual | 5 |
| Diretrizes Curriculares Estadual– BIOLOGIA | 1 |
| Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações étnico-Raciais | 6 |
| Estatuto (Sem especificar qual) | 1 |
| Estatuto da criança e do Adolescente | 1 |
| LEI 9.795/99 de educação Ambiental | 1 |
| Lei de Diretrizes e Bases da Educação | 10 |
| Parâmetros Curriculares Nacionais | 2 |
| Projeto Político Pedagógico | 6 |

Fonte: A autora 2016. Pesquisa de campo.

Cumprе ressaltar que durante a aplicação do questionário, houve uma grande inquietação por parte dos participantes em relação a essa questão. Alguns participantes pediram que a questão fosse explicada, houve certo “burburinho” e consulta entre os pares. A partir disso, pode-se observar que os participantes não tinham claro o que eram os documentos norteadores. Conjectura-se, desse modo, que há um limite teórico em relação ao entendimento das nomenclaturas para o registro formal, uma vez que anualmente ao organizarem o planejamento do ano letivo, os/as profissionais deveriam considerar os documentos norteadores da prática educacional.

A partir das respostas da questão 07 observou-se também, que um participante nomeou a Constituição Federal, no entanto, não destacou nenhum capítulo, artigos ou incisos que fossem norteadores da educação, ou de práticas pedagógicas nesse documento. Outro participante fez a menção de “estatuto”, no entanto não houve uma especificação sobre qual estatuto o respondente se referia.

A partir das nomeações de documentos apresentadas nas respostas dos/as participantes observou-se que 78% deles/as não citaram as diretrizes para a Educação Étnico-racial. Esse percentual retrata que o trabalho com essa temática é desenvolvido sem incluir na prática pedagógica um planejamento prévio envolvendo as orientações que constam nas diretrizes, ou seja, o trabalho é desenvolvido a partir das representações que os professores têm sobre a temática. Moreira e Chamon, (2015) declaram que “Representar é tornar próximo um conceito que ainda não é compreendido pelo indivíduo”. (p. 56). De acordo com esses autores, a RS emerge da dispersão da informação, focalização e pressão à inferência. Destaca-se aqui a dispersão da informação pois, segundo os mesmos autores

Na dispersão da informação é necessária a existência de determinadas informações sobre o objeto, porém sem que o grupo as domine completamente. O conhecimento a respeito desse objeto é sempre parcial, não sendo suficiente para o total controle, pela coletividade, de suas concepções e conceitos”. (MOREIRA E CHAMON, 2015, p.56-57).

Nessa mesma questão, constatou-se que 78% dos participantes desenvolvem o trabalho sobre diversidade étnico-racial, não apontando a diretriz próprias como suporte teórico, o que supõe-se que há a presença de um conhecimento parcial e insuficiente

para que haja uma ressignificação na representação sobre diversidade étnico-racial na prática pedagógica dos profissionais do colégio pesquisado. Continua-se desse modo, veiculando e reafirmando as representações que os alunos e os próprios professores/as têm a respeito da temática.

O momento de formação acadêmica ou profissional em que os/as participantes tiveram contato com a Lei 10.639/03, foi perguntado na questão 08. A maioria dos respondentes afirmou que o primeiro contato foi a partir da formação continuada ofertada pela Secretaria de Educação do Paraná, totalizando 12 participantes. No entanto, 50% dos participantes responderam que participaram poucas vezes das capacitações. Dos respondentes 3 declararam ter sido na graduação; 5 na pós-graduação; outros 3 no contato por meio de leituras; 1 participante respondeu que foi em curso escolhido por iniciativa própria; 1 outro afirmou que não teve contato com a lei em momento nenhum.

Em relação à participação na capacitação ofertada pela Secretaria de Educação do Paraná quanto à temática diversidade étnico-racial, bem como a periodicidade da mesma, objeto da questão 09, a resposta declarada por 50% dos participantes foi que a mesma aconteceu poucas vezes. Por conseguinte, os respondentes classificaram a capacitação como superficial 78, 26% enquanto 13,04%, disseram que foi de forma adequada e 4,34% de forma aprofundada.

As respostas obtidas nas questões 08 e 09, conformam o quadro de uma realidade presente em muitas escolas no Paraná e no Brasil. Pesquisas como a presente no livro *Práticas Pedagógicas de Trabalho com Relações Étnico-raciais na Escola na Perspectiva da Lei 10.639/03*, organizado por Nilma Lino Gomes em 2012, trazem o panorama de todas as regiões geográficas do País, elencando que uma das grandes dificuldades para a efetivação da referida lei, é a falta de capacitação ofertada pelas mantenedoras.

Ao serem perguntados sobre a necessidade Lei 10.939/03, 52,17% dos participantes responderam ser necessária, 43,47%, responderam ser muito necessária e 4,34% responderam ser pouco necessária. Apenas um participante que assinalou que a lei é muito necessária justificou:

“Quando abordamos as questões raciais e de gênero, o preconceito e a discriminação aparecem de forma gritante dentro da sala de aula. (PARTICIPANTE DA PESQUISA, 50 ANOS).

Por meio dessa justificativa fica explícita a percepção do participante que o preconceito racial está presente e se manifesta em sala de aula. Ele demonstra que há uma representação de preconceito racial e de gênero ancorado entre os alunos. De acordo com Moscovici, ao desejar definir um objeto, temos uma tendência de classificá-lo. No entanto, essa classificação

“[...] não é, de nenhum modo, uma escolha puramente intelectual, mas reflete uma atitude específica para com o objeto, um desejo de defini-lo como normal ou aberrante. É isso que está em jogo em todas as classificações de coisas não familiares, a necessidade de defini-las como conformes, ou divergentes, da norma. [...] (p.65).

A partir do posicionamento de Moscovici, entende-se que o preconceito racial é a classificação da cor negra na perspectiva do aberrante, a partir de imagens construídas sob um viés distorcido. Isso decorre das bases da formação histórica, em que a figura do negro aparece depreciada interferindo, muitas vezes, nas relações em que cada indivíduo estabelece em relação ao outro, ao diferente.

É interessante ressaltar nessa questão que apesar de 95,64% dos participantes terem considerado a lei como necessária ou muito necessária, 60,86% dos respondentes, não justificaram suas respostas, o que demonstra que a temática não parece ter sentidos mais profundos para os professores respondentes.

Na questão 11, perguntou-se quais eram as dificuldades encontradas para trabalharem as questões étnico-raciais na disciplina de cada participante. Um total de 12 participantes, responderam que não encontraram dificuldades para trabalhar os conteúdos relacionados com a diversidade étnico-racial, no entanto, outros, alegaram haver dificuldades relacionadas a falta de capacitação; falta de material adequado na escola; dificuldade em relacionar a proposta da lei com os conteúdos específicos da disciplina, que no caso era Biologia; falta de tempo para planejar adequadamente as ações baseadas na Lei. Ao analisar-se as questões, observa-se a ausência de justificativas para as respostas assinaladas em 14 dos 23 questionários.

A pesquisadora com o intuito de coletar informações acerca dos momentos/lugares em que os professores haviam presenciado/participado de discussões sobre diversidade étnico-racial no interior do colégio, apresentou a questão 12, com algumas opções para serem assinaladas, exemplificadas na tabela 4.

TABELA 4 - MOMENTOS/LUGARES DE DISCUSSÕES SOBRE DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL

AMBIENTES E MOMENTOS EM QUE HÁ DISCUSSÕES SOBRE A DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL NO COLÉGIO

| Local/momento de discussões | Nº de participantes | Percentual |
|-----------------------------|---------------------|------------|
| Hora-atividade | 7 | 30,43% |
| Reunião pedagógica | 14 | 60,86% |
| Sala de aula | 8 | 34,78% |
| Sala dos professores | 11 | 47,82% |
| Não presenciei | 2 | 8,69% |

Fonte: A autora, 2016. Pesquisa de campo.

Observa-se nas respostas obtidas por meio dos professores participantes que a temática diversidade étnico-racial permeia mais a sala dos professores e as reuniões pedagógicas do que as salas de aulas. Apenas 8 professores mencionam a sala de aula como espaço de discussão sobre a temática. No entanto, esta deveria ser o espaço primordial para que essas discussões ocorressem. Obteve-se como resposta de 2 participantes que os mesmos “não presenciaram” essa discussão em nenhum momento/espaço do colégio. Como há uma grande rotatividade de professores no colégio, devido a complementação da carga-horária em outras unidades escolares, possivelmente as discussões ocorreram em um momento de ausência desses profissionais.

As poucas discussões em sala de aula podem indicar que o corpo docente ainda não conseguiu caminhar efetivamente em relação à construção de conhecimentos que mobilizem o grupo à refletir sobre a importância das questões étnico-raciais no âmbito da educação. Entende-se que essas questões requerem um posicionamento das unidades escolares, pois de acordo com o IBGE- 2010, mais de 50% da população brasileira se autodeclararam negros, e os mesmos não podem ser invisibilizados nos espaços

educacionais, tão pouco, pode-se continuar com a manutenção das representações sociais históricas negativas sobre os negros no país.

As Diretrizes para a Educação Étnico-Racial (2004), apontam que as práticas pedagógicas dos profissionais da educação devem considerar três princípios norteadores que são: consciência política e histórica da diversidade; fortalecimento de identidades e de direitos; ações educativas de combate ao racismo e a discriminação. Entretanto, na questão 13, ao serem questionados sobre os princípios que norteiam a educação étnico-racial, 65,21% dos participantes declaram não conhecê-los. Para 8,69%, o que equivale a dois professores, os princípios são conhecidos, porém não souberam nomeá-los. Um total de 5 professores, ou seja, 21,73% tentaram nomear os princípios que norteiam a prática pedagógica em relação a diversidade étnico-racial declarando que promovem discussões abordando igualdades de direito, liberdade e regate da identidade, bem como desenvolvendo atividades sobre o tema. Um participante não respondeu a questão.

Na questão 14, que buscou verificar se os professores já presenciaram em suas atividades profissionais atitudes de preconceito racial obteve-se as seguintes respostas: 73,91% dos professores participantes declaram ter presenciado atitudes discriminatórias, racismo ou preconceito no decorrer de suas práticas profissionais na escola. Apenas 17,39% declararam que nunca presenciaram situações de preconceito racial, enquanto que 02 professores/as, 8,69% não responderam.

Entre as práticas discriminatórias foram mencionadas, piadas sobre a cor, o cabelo e o cheiro das pessoas negras, bem como comentários depreciativos. A pesquisadora escolheu dois relatos para explicitá-los aqui, pois envolvem tanto a manifestação do preconceito e discriminação por parte dos alunos, como por parte dos professores. Os participantes foram nomeados por (A) e (B). Desse modo, ao responder que havia presenciado preconceito ou discriminação em sala o professor declarante (A) relata:

Presenciei alunos fazendo piada sobre a cor e o cabelo dos colegas negros. Escutei alunos dizendo que não chamariam o colega negro para participar do grupo de trabalho porque ele tem cheiro ruim. Entre os professores não é muito comum ouvir, percebo que eles cuidam um pouco mais com as palavras, mas não quer dizer que não tenham preconceito de cor. (DECLARAÇÃO DO PROFESSOR A PARTICIPANTE DA PESQUISA, 2016)

O outro participante, aqui nomeado como (B), responde a essa questão da seguinte forma:

“Sim. Vários. Entre os alunos de forma a expressarem conceitos pejorativos. Entre professores, ao se referirem a alunos como pobres, negros e sem perspectivas”. (DECLARAÇÃO DO PROFESSOR B, PARTICIPANTE DA PESQUISA, 2016).

A partir da resposta do participante (A), no primeiro relato, nota-se que o preconceito racial passa por uma reelaboração, é mais sofisticado, cuidadoso, já existe a preocupação de não explicitá-lo, no entanto é perceptível a partir dos comentários e posturas de alguns, entre o grupo de profissionais.

Para Gomes, (2002, p.50), na escola, assim como são reproduzidas as representações sociais negativas sobre os negros, podemos também ressignificá-las por meio de estratégias pedagógicas que considerem a temática no currículo.

as representações do corpo negro no cotidiano escolar poderá ser uma contribuição não só para o desvelamento do preconceito e da discriminação racial na escola, como também poderá ajudar-nos a construir estratégias pedagógicas alternativas que nos possibilitem compreender a importância do corpo na construção da identidade negra de alunos/as, professores/as negros, mestiços e brancos, e como esses fatores interferem nas relações estabelecidas entre esses diferentes sujeitos no ambiente escolar. Na escola, não só aprendemos a reproduzir as representações negativas sobre o cabelo crespo e o corpo negro; podemos também aprender a superá-las. Para isso, elas terão que ser consideradas temáticas merecedoras de um lugar em nosso currículo e em nossas discussões pedagógicas. (GOMES, 2002, p.50)

Cabecinhas e Amâncio (2004, p. 140) exemplificam: “O facto da hierarquização racial ter sido banida do discurso público não exclui comportamentos e percepções racistas. Atentas às novas normas sociais, as pessoas têm o cuidado de velar os seus discursos [...]”.

Esse comportamento está associado às representações prescritivas, como apontam Reis e Bellini, “[...] impõem sobre nós com uma força irresistível. Essa força é uma estrutura que está presente antes mesmo que nós comecemos a pensar e de uma tradição que decreta o que deve ser pensado”. (REIS E BELLINI, 2011, p.12).

Pode-se notar a partir dos depoimentos dos/as participantes que as práticas racistas, discriminatórias e preconceituosas estão presentes no contexto escolar. Essas características, tornam o ambiente escolar prejudicial para os alunos que o frequentam (CAVALLEIRO,1999).

Munanga, (2005), corroborando com o pensamento de Cavalleiro (1999), declara: “[...] o preconceito incutido na cabeça do professor e sua incapacidade em lidar profissionalmente com a diversidade, [...], desestimulam o aluno negro e prejudicam seu aprendizado”. (MUNANGA, 2005, p. 16).

As representações externadas pelos/as professores/as, associando os alunos negros à pobreza e a falta de perspectivas são frutos da construção de um pensamento que advém do próprio processo histórico da formação do Brasil. De acordo com Moscovici (2015), “[...] para se compreender e explicar uma representação, é necessário começar com aquelas, das quais ela nasceu. [...]”. (p.41), pois as representações “são alimentadas tanto por conhecimentos oriundos da experiência cotidiana como pelas reapropriações de significados historicamente consolidados”. (VILLAS BÔAS E SOUZA, 2011, p. 40).

A questão 15, refere-se à participação do pesquisado em algum projeto sobre diversidade étnico-racial em suas escolas. Como respostas, obteve-se um percentual de 30,43% dos/as entrevistadas que declararam a não participação em nenhum projeto envolvendo diversidade étnico-racial no colégio em que trabalham. Enquanto 69,56% relataram desenvolver as atividades que a equipe multidisciplinar propõe. A equipe multidisciplinar está prevista nas diretrizes curriculares estaduais para o trabalho com a diversidade étnico-racial na rede estadual de educação. Em relação ao trabalho proposto pela equipe multidisciplinar um/a professor/a participante da pesquisa declara: “Foi muito complicado, pois nem todos do grupo liam o material, só estavam interessados no certificado. Assim, uns 4 ou 5 faziam o trabalho”. (PROFESSORA PARTICIPANTE DA PESQUISA).

A equipe multidisciplinar que é definida por ser:

“(…) um grupo de indivíduos com contributos distintos, com uma metodologia compartilhada frente a um objetivo comum, em que cada membro da equipe assume claramente as suas próprias funções, assim como os interesses comuns do coletivo, e todos os membros compartilham as suas responsabilidades e seus resultados.” (ZURRO, FERRERO & BAS, 1991, p. 29).

A partir dessas características claras e definidas, a equipe multidisciplinar é orientada a ser composta por um grupo de profissionais de vários segmentos do colégio com o objetivo de propor e acompanhar os trabalhos sobre diversidade étnico-racial em atendimento a Lei Federal 10.639/03, que foi modificada pela Lei Federal 11.645/08.

No decorrer do desenvolvimento do projeto da equipe multidisciplinar, a Seed - Pr, propõe como critério a leitura de alguns referenciais teóricos que deve ser feita por todos os membros participantes da equipe. No término do projeto, após os participantes terem desenvolvido os estudos e as ações propostas pela equipe, todos recebem um certificado de 40 horas. Portanto, a professora ao expressar que seus colegas “só estavam interessados no certificado”, está se reportando ao certificado de conclusão dos trabalhos da equipe multidisciplinar. Essa participante revela em sua resposta uma realidade que permeia a escola todos os anos, em relação a equipe multidisciplinar. Apesar de todos os membros da equipe terem a incumbência de conduzir e dar suporte para os outros/as profissionais do colégio em relação à temática eleita para ser desenvolvida, entanto, essa responsabilidade fica centrada em poucos membros, enquanto alguns, assinam a lista que é mensal garantindo a frequência e a certificação.

Essa postura de alguns profissionais desarticula e torna ineficiente o trabalho da equipe multidisciplinar, pois o mesmo não consegue ter a abrangência necessária para efetivar um trabalho mais eficaz. Além disso, denota o descompromisso com o desenvolvimento da temática que se faz tão necessário no ambiente escolar.

Na sequência da análise do questionário a pergunta 16 está relacionada aos referenciais teóricos que os/as professores usam para trabalhar com a diversidade étnico-racial. Desse modo, dos 23 participantes, 39,13% não responderam a questão, deixando-a em branco. Outros 8,69%, o que equivale a 2 professores/as, não se lembraram de nenhum referencial. Somente 2 participantes mencionaram a lei 10.639/03, sem, no

entanto, fazer nenhuma relação com suas diretrizes. Apenas 1 participante alegou em sua resposta não fazer uso de nenhum referencial teórico, e outro respondente declarou não incluir a temática em suas aulas. Somente 1 participante nomeou alguns referenciais os quais faz uso. São eles: Milton Neves – Cultura popular; Irineu Wilges – Cultura religiosa; Caio Prado Junior, Sérgio Buarque de Holanda, Florestan Fernandes e Gilberto Freyre – Antropologia.

Os demais, num total de 5, citaram respectivamente, a LDB, DCEs do Paraná, bem como, mencionaram que buscam conteúdos em *sites* relacionados a temática.

Constatamos, a partir da análise, que as respostas sobre o uso dos referenciais teóricos utilizados para trabalhar a diversidade étnico-racial, estão alinhadas para a comprovação que não existe um critério teórico na escolha das fontes de informação. Uma das respostas obtidas, ainda, aponta que o trabalho é direcionado com base no senso comum. Abaixo segue o relato das respostas de três participantes:

Relato (A): “Primeiramente uso a LDB e as DCEs do Paraná, mas pesquisei muito material, pois gosto de trabalhar a questão das cotas, diferença entre raça e etnia e desmistificar o senso comum de que o negro é burro e preguiçoso” (PROFESSORA PARTICIPANTE DA PESQUISA).

Nesse primeiro relato, temos a confirmação da respondente, que existe uma representação negativa que recai sobre as pessoas negras. Ela afirma que essa representação faz parte do senso comum e precisa ser ressignificada. Em relação à formação das representações sociais, Moscovici, nos esclarece:

[...] representações sociais são sempre complexas e necessariamente inscritas dentro de um “referencial de pensamento preexistente”; sempre dependentes, por conseguinte, de sistemas de crença ancorados em valores, tradições e imagens do mundo e da existência. [...]. (2015, p. 216).

Essas representações negativas acerca do povo negro, são oriundas de pensamentos preexistentes que se manifestam no cotidiano e muitas vezes são alimentados dentro do contexto escolar, seja pelos alunos ou até mesmo pelos profissionais que atuam nesses espaços.

Relato (B): “Ainda não consegui incluir as questões raciais nas minhas práticas, mas utilizo as campanhas da ONU para discutir a discriminação em

geral, da mulher, das pessoas em países em guerra e outras discussões sobre discriminações que podem partir dali” (PROFESSORA PARTICIPANTE DA PESQUISA).

No relato (B), a declarante informa não ter conseguido incluir a temática em suas aulas, mas elege outros assuntos que também incluem objetos de discriminação. No entanto, as orientações para o trabalho com a diversidade étnico-racial são muito claras em relação à prática pedagógica, não cabendo ao professor fazer uma seleção de conteúdos em detrimento a outros. Depreende-se desse relato, que existe uma dificuldade pessoal em relação à temática que a professora tenta minimizar se justificando. No entanto, por meio de sua prática, evidencia-se suas representações em relação à temática, pois de acordo com Moscovici, criamos representações para responder às nossas necessidades.

Representar significa, a uma vez e ao mesmo tempo, trazer presentes as coisas ausentes e apresentar as coisas de tal modo que satisfaçam as condições de uma coerência argumentativa, de uma racionalidade e da integridade normativa do grupo. [...]. (MOSCOVICI, 2015, p. 216).

Nessa referência Moscovici, demonstra que se traz para o presente o que está ausente. Do mesmo modo que tem o significado da ancoragem, que é tornar algo desconhecido em familiar, ou seja, no caso do relato, suavizar uma realidade que causa desconforto, em algo que a deixa em uma situação mais confortável e familiar.

No relato (C) o professor afirma: “Não tenho referencial teórico específico, abordo as questões no dia a dia” (PROFESSOR PARTICIPANTE DA PESQUISA).

O professor do relato (C), pedagogicamente, não contribui para o aprendizado adequado dos alunos, pois segundo Franco (2012), toda prática pedagógica possui uma intencionalidade em relação ao aprendizado, pois, “Os processos de concretização das tentativas de ensinar-aprender ocorrem por meio das práticas pedagógicas”. (p. 604), que devem ser bem definidas, com a finalidade de atingir resultados previamente estabelecidos.

Nas respostas obtidas na questão em análise, observa-se os processos de ancoragem e objetivação. Quando o participante declara no relato (C): “Não tenho referencial teórico específico, abordo as questões no dia a dia”, fica explícita a tentativa

de tratar sobre algo que lhe é familiar, sem esforço para compreender o que lhe é estranho. Ou seja, o referencial é estranho, mas a temática é conhecida, logo, a abordagem das questões a partir de situações do dia a dia, na visão do professor será suficiente para dar conta de trabalhar a temática.

A objetivação segue definida por Moreira e Chamon, (2015), “objetivar é transformar uma abstração em algo quase físico”. [...]. (p.58). Ainda segundo esses autores, “Ao trazer para próximo o que antes era estranho, o grupo incorpora determinados assuntos, dando ao estranho referências próprias. (2015, p. 58).

A objetivação, “une a ideia de não familiaridade com a realidade, torna-se a verdadeira essência da realidade” (MOSCOVICI, 2007, p.62). Portanto, é o processo por meio do qual materializamos um conceito ou o reproduzimos em uma imagem. A objetivação diz respeito “à forma como se organizam os elementos constituintes da representação e ao percurso através do qual tais elementos adquirem materialidade e se tornam expressões de uma realidade pensada” (MOSCOVICI, 2007 p.72). Dessa forma, mesmo o tema diversidade étnico-racial não sendo trabalhado por todos os/as profissionais e não havendo um referencial específico para o desenvolvimento da temática, há uma rede de significação que torna o tema familiar ao coletivo de profissionais do colégio pesquisado.

4.1.3 Análise e apresentação dos dados e resultados da pesquisa com alunos

Os novos marcos legais frente à diversidade étnico-racial, definiram, regularam e buscaram ressignificar o trabalho desenvolvido nas escolas em relação à temática, pois a Lei Federal 10.39/03 e suas diretrizes, além de proporem conteúdos específicos, têm a especificidade de uma reflexão aprofundada sobre as relações raciais conformadas na sociedade e principalmente no cotidiano escolar. a pesquisadora entende que a ressignificação nas relações, dentro do espaço escolar, envolvem todos os seus agentes, ou seja, professores, alunos e demais pessoas que transitam nesse espaço.

Desse modo, ao aplicar este questionário que segue analisado na sequência, traçou-se como objetivo identificar as representações sociais sobre diversidade étnico-racial desses sujeitos, alunos, que estão diretamente envolvidos nas práticas pedagógicas

de seus professores. As duas primeiras questões aplicadas, são referentes ao gênero e à cor dos/as pesquisados/as, as quais encontram-se organizadas na tabela 5.

TABELA 5 – PERFIL DOS ALUNOS PARTICIPANTES.

| Perfil dos alunos participantes em relação à cor e ao gênero. | | |
|---|---------------------|-------------|
| | Nº de entrevistados | Porcentagem |
| Gênero | | |
| Masculino | 22 | 51,16% |
| Feminino | 21 | 48,84% |
| Outro | - | - |
| Cor | | |
| Branco(a) | 18 | 41,86% |
| Preto(a) | 7 | 16,28% |
| Pardo(a) | 18 | 41,86% |
| Indígena | - | - |
| Amarelo | - | - |

Fonte: A autora (2016). Pesquisa de campo.

É possível perceber, que no universo pesquisado, há uma predominância do sexo masculino, um equilíbrio entre a presença de pardos e brancos e um índice bem reduzido da presença de pretos. No entanto, se forem somados os índices referentes a pretos e pardos, obter-se-á a predominância da presença de negros no grupo pesquisado. O que infere uma presença significativa.

Na questão 03, sobre a existência de preconceito racial no colégio pesquisado, 30 aluno(a)s de um contingente de 43 responderam que há preconceito racial sim. Isso perfaz um total de 69,76 % dos alunos pesquisados.

Gomes (2005), traz uma discussão acerca do racismo, feita pelos pesquisadores Edson Borges, Carlos Alberto Medeiros e Jacques d'Adesky (2002), em que eles apontam que o racismo pode se manifestar de forma individual ou institucional.

Dessa forma, individualmente, segundo a argumentação da autora, “se manifesta por meio de atos discriminatórios”, entre indivíduos, “podendo atingir níveis extremos de violência, como agressões, [...], assassinatos. (GOMES, 2005, p.52).

Já o racismo institucional, de acordo com os autores citados por Gomes (2005), “implica práticas discriminatórias sistemáticas fomentadas pelo Estado ou com o seu apoio indireto”. (p. 53). É manifestado “sob a forma de isolamento dos negros em determinados bairros, escolas e empregos”. E ainda, “nos livros didáticos tanto na

presença de personagens negros com imagens deturpadas e estereotipadas quanto na ausência da história positiva do povo negro no Brasil.” (GOMES, 2005, p. 53).

Outra forma de manifestação do racismo institucional, segunda a autora, é na mídia por meio de “propagandas, publicidades e novelas” que retratam “os negros” e sua história, “de maneira indevida e equivocada”. (p.53).

Vale lembrar, que atualmente, outros veículos de manifestação do racismo individual, são as redes sociais que são usadas diariamente por pessoas que pressupõe a “superioridade de um grupo racial sobre o outro”. (SANTOS, 2001, p. 85).

Essa discussão trazida por Gomes, auxilia na percepção que a constatação da existência de preconceito racial feita por meio das respostas dos/as alunos/as na questão 03, não é aleatória, nem um problema pontual de uma escola, mas o reflexo social, com origens históricas, da maneira como a sociedade lida com a questão racial.

Em relação a questão 04, em que é perguntado se os participantes já haviam sofrido ou presenciado algum tipo de preconceito no ambiente escolar, 20 alunos/as responderam que não, no entanto 23 responderam que haviam presenciado ou sofrido esse tipo de preconceito. Isso equivale a 53,48 % dos aluno(a)s pesquisados.

Entre as respostas obtidas, a resposta de um participante do sexo masculino, branco, chamou a atenção da pesquisadora ao declarar:

“Eu já ouvi várias pessoas chamando os outros de pretinho, mas na minha opinião era só brincadeira, preconceito sério, eu ainda não vi.” (Aluno do 3º ano, Pesquisa de campo).

Para esse participante “brincadeira” com a cor do outro não ofende e não é racismo. Na análise dele é tolerável que esse comportamento ocorra entre os alunos. No entanto, quem se torna alvo da “brincadeira”, mesmo sem entender o que isso significa, está exposto ao jugo do outro, podendo ter prejuízos na construção de sua identidade, bem como, ter comprometido o seu desenvolvimento intelectual e social. Pois, “Nenhuma identidade é construída no isolamento. Ao contrário, é negociada durante a vida toda por meio do diálogo [...], com os outros”. (GOMES, 2005, p. 42).

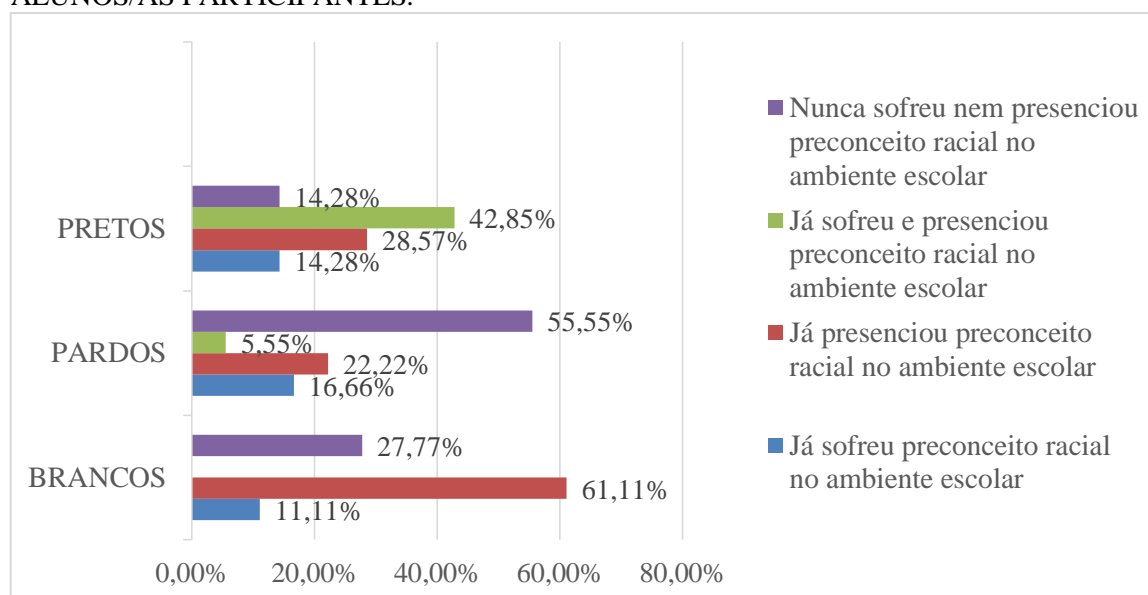
Para essa mesma autora,

A reflexão sobre a construção da identidade negra não pode prescindir da discussão sobre a identidade enquanto processo mais amplo, mais complexo. Esse processo possui dimensões pessoais e sociais que não podem ser separadas, pois estão interligadas e se constroem na vida social. (GOMES, 2005, p.42).

A ausência de reflexão em relação às manifestações de racismo no contexto escolar pode levar os alunos brancos a “cristalização de um sentimento irreal de superioridade” (CAVALLEIRO, 1999, p.52), pois a partir da negação da raça, cultura, estética e capacidade intelectual dos alunos negros, tem-se a reafirmação da superioridade dos alunos brancos.

No gráfico 4, abaixo foram quantificadas as respostas sobre ter sofrido ou presenciado o preconceito racial por cor dos/as alunos/as participantes.

GRÁFICO 4 – MANIFESTAÇÃO DE RACISMO PRESENCIADO OU SOFRIDO PELOS/AS ALUNOS/AS PARTICIPANTES.



FONTE: Pesquisa de campo, 2016. Organizador: a autora

Ao observar o gráfico, nota-se que as três categorias analisadas já sofreram preconceito racial no ambiente escolar. No entanto, quando o quesito é ter sofrido e presenciado o preconceito racial, verifica-se a ausência da categoria branca. Na categoria pretos, se forem somados os percentuais referentes ao sofrer preconceito junto

com sofrer e presenciar preconceito racial, tem-se um percentual de 57,13%, significando mais da metade da categoria, no entanto, o mesmo não é verificado nas outras categorias.

Apesar das três categorias de cor admitirem a presença de atitudes racistas no ambiente escolar, 55,55% dos/as alunos/as pardos declararam nunca ter sofrido ou presenciado essas atitudes no colégio.

Na categoria brancos o maior índice está entre aqueles que já presenciaram o preconceito racial. Nessa categoria também estão aqueles que menos sofreram preconceito. Na justificativa das participantes que declararam sofrer preconceito, explicaram que não é preconceito racial, mas sim discriminação, pois uma é magra e baixa e a outra é “deficiente”, conforme declararam.

A partir das respostas obtidas nessa questão, pode-se afirmar que algumas práticas discriminatórias, como o apelido e o xingamento não são vistas pelos alunos/as brancos/as como manifestações de racismo, pois já foram aceitas como normais entre o grupo. No entanto, como argumenta Cavalleiro (1999), essas práticas provocam nos alunos negros,

Autorrejeição, rejeição ao seu outro igual, rejeição por parte do grupo; desenvolvimento de baixa autoestima com ausência de reconhecimento de capacidade pessoal, timidez, pouca ou nenhuma participação em sala de aula; ausência de reconhecimento positivo de seu pertencimento racial e dificuldade de aprendizagem. (p. 52).

Na questão 5²¹, quando a pergunta referiu-se ao comportamento dos mesmos diante de uma atitude racista 46,51 % dos participantes disseram ignorar a situação; 20,93% relataram que denunciam; 13,95 % disseram exigir uma explicação a respeito da postura apresentada; enquanto 4,65% disseram compreender a situação. Os percentuais referentes as respostas da questão estão quantificados na tabela 6.

O percentual de 46,51 % é bastante revelador, pois ao ignorar a situação os respondentes tanto podem indicar uma aceitação, como uma omissão em relação ao preconceito presenciado. Nas duas hipóteses há uma relação assimétrica entre os/as

²¹ Nas questões 5, 6, 7 e 10, o participante poderia assinalar mais de uma resposta.

alunos/as colocando os/as negros/as numa situação desfavorável, pois são os alvos da ação.

TABELA 6 - REAÇÃO DIANTE DO PRECONCEITO

Quando percebe uma atitude racista contra você ou alguém:

| | Participantes | Porcentagem |
|---|---------------|-------------|
| Ignora | 20 | 46,51% |
| Exige uma explicação da postura apresentada | 6 | 13,95% |
| Compreende | 2 | 4,65% |
| Denuncia | 9 | 20,93% |
| Outras | 6 | 13,95% |

Fonte: A autora 2016. Pesquisa de campo.

Quando a pergunta referiu-se aos espaços escolares em que se dá a manifestação do preconceito racial, na questão 06, obteve-se em 1º lugar a sala de aula com 58,13 %; em 2º lugar, o pátio, durante o recreio com 30,23%; em 3º lugar a quadra de esportes, nas aulas externas, com 23,25% e por fim, em frente do colégio (na saída ou entrada para as aulas), com a resposta de 18,60 % dos participantes. Na tabela 7, estão nomeados os locais apontados pelos/as participantes em que ocorrem as manifestações de preconceito racial no colégio.

TABELA 7 - ESPAÇOS ESCOLARES EM QUE SE MANIFESTAM O PRECONCEITO RACIAL NO COLÉGIO.

Espaços escolares em que já presenciou preconceito racial.

| Locais | Participante | Porcentagem |
|----------------------------|--------------|-------------|
| Sala de aula | 25 | 58,13% |
| Pátio, no recreio | 13 | 30,23% |
| Quadra, nas aulas externas | 10 | 23,25% |
| Em frente ao colégio | 8 | 18,60 |
| Não presenciei | 13 | 30,23% |

Fonte: A autora (2016). Pesquisa de campo.

Como observa-se nas respostas, a sala de aula foi o local mais apontado em relação a manifestação do preconceito, obtendo-se um percentual de 58,13 % das indicações, pois é o espaço escolar em que os alunos mais convivem mutuamente, explicitando, dessa forma suas representações sociais, pois as mesmas, se constroem e se manifestam nas esferas relacionais. Dessa forma, nos momentos de convívio e nas contradições do cotidiano é que são manifestadas a partir de construções prévias. Nesse

sentido, Santos (1994), aponta que “Sendo a representação social uma construção do sujeito sobre o objeto e não a sua reprodução, essa reconstrução se dá a partir de informações que ele recebe de e sobre o objeto”. (SANTOS, 1994, p.135).

Para saber a forma como o racismo é manifestado no colégio, a pesquisadora propôs a questão 07. Nessa questão os pesquisados poderiam assinalar as seguintes opções: Apelidos, piadinhas, olhar de deboche, xingamentos, isolamento, veiculação de vídeos desqualificando os negros no whatsapp, e ainda, a opção não há racismo.

Dessa forma, foram registradas pela pesquisadora as posições que as opções foram assinaladas por ordem decrescente, com isso, obteve-se: piadinhas, apelidos, xingamentos, olhar de deboche, não há racismo e veiculação de vídeos desqualificando os negros no whatsapp, ou seja, 58,13% para a forma mais votada, que é a opção piadinhas e 6,97% para menos votada, que é a opção veiculação de vídeos desqualificando os negros no whatsapp.

Observa-se que as piadas racistas estão no topo das formas de manifestação do racismo. No entanto, alguns participantes acham que não é uma forma muito agressiva da manifestação do preconceito. De certa forma, esse percentual de 58,13 %, retrata também o pensamento da sociedade externa à escola, pois as piadas sobre negro são veiculadas com muita frequência nos meios sociais.

Essa prática que é considerada inofensiva, traduz as representações que a sociedade tem do negro. Normalmente as piadas trazem a imagem do negro de uma forma bizarra. Relacionam sua cor a sujeira; seus traços físicos a animais; seu cabelo como ruim; seu caráter como duvidoso; destacam a inferioridade na inteligência; e ainda o tachando de preguiçoso. A partir dessas práticas, o racismo é externado nos ambientes de convívio entre brancos/as e negros/as. Munanga escreve sobre isso: “[...] o racismo é uma crença na existência das raças naturalmente hierarquizadas [...]”. (MUNANGA, 2004, p. 24). Para o racista, aquele que não faz parte do seu pertencimento racial, é naturalmente inferior (MUNANGA, 2004).

As respostas dos participantes mostram uma visibilidade negativa dos negros, pois são referências quando os aspectos analisados são pejorativos. As representações

criadas na sociedade externa à escola, são reforçadas dentro das mesmas. Observa-se muito nessas manifestações de racismo o senso comum. De acordo com Marková:

[...] Os humanos nascem num fenômeno simbólico cultural, e não inventam nada por eles mesmos em suas experiências individuais. [...]. O fenômeno cultural, no qual nascemos, como os módulos de pensamento social, as cerimônias coletivas, as práticas sociais e a linguagem, são transmitidos de geração a geração através de experiências diárias de comunicação, da memória coletiva e das instituições, muitas vezes sem esforço individual e sem mudança cognoscível. [...] (MARKOVÁ, 2006, p.191).

Na questão 8 foi solicitado aos alunos que mencionassem 5 palavras que na sua visão, estivessem relacionadas com discriminação racial. Como resultado obteve-se 62 palavras diferentes que estão na tabela abaixo.

Ao serem analisadas as palavras citadas pelos participantes, tem-se 24 evocações para a palavra “preto”, seguida da palavra carvão com 8, e da palavra feio com 5. A repetição acentuada das palavras “preto”, “carvão” e “feio”, estão relacionadas com as representações veiculadas a respeito dos negros, que os colocam em uma posição social inferior.

TABELA 8- PALAVRAS EVOCADAS PELOS/AS ALUNOS/AS QUE EXPRESSAM PRECONCEITO RACIAL.

| (Continua) | | | | | |
|--------------------|---|------------------|----|--------------|---|
| Aderbal | 2 | Inútil | 2 | Tição | 5 |
| Asfalto | 4 | Índio | 1 | Tiziu | 4 |
| Amarelo | 1 | Ilegalidade | 1 | Urubu | 1 |
| Baitola | 2 | Imoralidade | 2 | Violência | 2 |
| Berinjela | 1 | Ladrão | 1 | Zé gotinha | 1 |
| Branquelo | 4 | Macaco | 11 | da petrobrás | |
| Branquelo azedo | 2 | Maculelê | 1 | | |
| Capa e bíblia | 2 | Magrela | 3 | | |
| Carvão | 8 | Marca de asfalto | 1 | | |
| Caveira | 1 | Mendigo | 1 | | |
| Cabelo duro | 1 | Neguinho | 5 | | |
| choquito | 2 | Negro | 1 | | |
| Corretivo | 2 | Olhares | 1 | | |
| Cotonete de carvão | 1 | Petróleo | 2 | | |
| Deficiente | 2 | Piadas | 3 | | |
| Desigualdade | 1 | Picolé de piche | 6 | | |
| Diferentão | 1 | Piche | 1 | | |
| Dumbo | 1 | Pixaim | 3 | | |
| Encardido | 1 | Pobre | | | |
| Escravo | 1 | Preconceito | 3 | | |
| Falta de educação | 4 | Preto | 24 | | |
| Favelado | 2 | Pretinho | 1 | | |
| Fedorento | 2 | Queimado | 1 | | |

| | | | |
|------------|---|-------------------|---|
| Feio | 5 | Resto de incêndio | 1 |
| Grafite | 1 | Rolha de poço | 1 |
| Gordo | 3 | Sucata | 1 |
| Haitiano | 1 | Suco de pneu | 1 |
| Humilhação | 1 | Suco de petróleo | 1 |
| Ignorância | 2 | | |

Fonte: A autora, (2016). Pesquisa de campo.

Com as respostas obtidas para esta questão, é possível perceber que a manifestação do racismo por meio do xingamento tem a intencionalidade de usar a cor com a finalidade de desqualificar. Sendo a cor um elemento inerente a cada um e não podendo ser mudada, o indivíduo não tem como mudar a sua realidade. Dessa maneira, por meio da cor, que é um componente físico que indica um pertencimento cultural, social, identitário e compõe as diversidades encontradas na sociedade, é ratificada a inferioridade da raça negra, na visão de quem o xinga.

Para Nilma Lino Gomes, essa “diversidade pode ser entendida como um fenômeno que atravessa o tempo e o espaço e se torna uma questão cada vez mais séria quanto mais complexas vão se tornando as sociedades”. (2007, p. 19). Para Marques e Stein (2009), “a representação social não é uma simples tradução da realidade e sim uma nova leitura desta”. (p.167). Sendo assim, as manifestações de racismo apresentadas por meio dos xingamentos, são leituras que os alunos fazem dos espaços sociais em que atuam, incluindo suas casas e o próprio espaço escolar.

A partir das palavras mencionadas pelos/as alunos/as foi organizada a nuvem de palavras. Por meio dela é possível observar que a palavra “preto” foi a que teve maior destaque, seguida das palavras “macaco”, “asfalto”, “carvão”, “feio”, “piche”, “tição”, todas elas usadas com uma intenção pejorativa, como xingamento.

TABELA 9 - DISCIPLINA QUE DISCUTIRAM O TEMA DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL

| Disciplina | Participante | Porcentagem |
|-------------------|--------------|-------------|
| Língua Portuguesa | 13 | 30,23% |
| Matemática | 1 | 2,32% |
| História | 19 | 44,18% |
| Educação Física | 8 | 18,60% |
| Sociologia | 34 | 79,06% |
| Filosofia | 18 | 41,86% |
| Química | - | - |
| Geografia | 12 | 27,90% |
| Biologia | 3 | 6,97% |
| Física | - | - |
| Artes | 23 | 53,48% |
| Inglês | 15 | 34,88% |

Fonte; A autora, (2016). Pesquisa de campo.

A partir dos resultados obtidos, foi possível a construção da nuvem de palavras, na qual os resultados ficam evidenciados. Veja figura 6.

FIGURA 6 – DISCIPLINAS DO COLÉGIO QUE TRABALHAM A DIVERSIDADE ÉTNORACIAL.



FONTE: A autora, (2016). Pesquisa de campo.

É possível observar na nuvem de palavras que as disciplinas mais mencionadas foram exatamente “Sociologia”, “Artes”, “História” e “Filosofia”, ou seja, as disciplinas que na escola, de um modo geral, são “responsáveis” por trabalhar as demandas sociais

que surgem, entre elas, a diversidade étnico-racial. No entanto, o parecer das Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-raciais orientam:

[...]. Caberá, aos sistemas de ensino, às mantenedoras, à coordenação pedagógica dos estabelecimentos de ensino e aos professores, com base neste parecer, estabelecer conteúdos de ensino, unidades de estudos, projetos e programas, abrangendo os diferentes componentes curriculares [...]. (RASIL, 2013, p. 503).

Observa-se também, que as disciplinas de “Matemática”, “Física” e “Química”, foram as menos mencionadas no questionário. Comparando essa questão com o questionário realizado com os/as professores/as, verifica-se que nessas disciplinas o trabalho realizado em relação a diversidade étnico-racial está em desacordo com as orientações das diretrizes. É possível identificar ainda, a representação existente, a partir do senso comum, em relação às disciplinas da área das exatas, que nelas não há espaço para discussões de temas que envolvam as temáticas humanas e sociais.

Analisando essa questão à luz da TRS, sob o aspecto das condições para a emergência das representações sociais, tem-se a característica “pressão à inferência” que segundo Moreira e Chamon (2015), “[...], acontece quando o grupo precisa se posicionar sobre determinado objeto, porém sem conhecimento suficiente sobre o assunto. [...]”. (MOREIRA E CHAMON, 2015, p. 57), eximindo-se, dessa forma, do trabalho com a temática.

A última questão foi acerca da discussão sobre diversidade étnico-racial e sua contribuição para combater o racismo. A resposta de 38 participantes foi favorável a esse debate. Relataram que é muito importante discutir a temática para que dessa forma, possam conhecer as diferenças que permeiam os espaços sociais os quais convivem.

Dos respondentes, 02 deixaram a questão sem resposta, e 3 participantes responderam que não sabiam se a discussão contribuía para o combate ao racismo.

A maioria das respostas foram favoráveis à discussão da temática possibilitando uma nova percepção em relação ao assunto, isso representa, de acordo com a análise feita pela pesquisadora, um movimento de mudança na forma como os/as alunos/as ancoram e objetivam suas representações acerca do racismo. Essa mudança explicita

uma das características inerentes aos eixos estruturantes da formação das representações sociais, a Imagem, ou campo de Representação, que de acordo com Teles (2010),

[...] remete-nos à ideia e imagem, de modelo social, ao conteúdo concreto referente a um aspecto preciso da representação social [...], seria o que está veiculado na sociedade sobre o objeto de representação social, que, assim, engloba tanto os juízos quanto as afirmações formuladas sobre ele. (TELES, 2010, p. 78).

A análise da pesquisadora, a partir do conjunto das respostas obtidas pelo questionário respondido pelos/as alunos, é que em alguns momentos há indícios da manutenção da representação social que envolvem o racismo configurado no meio social e em outros momentos, está presente a necessidade de ressignificar essa representação. Dessa forma, a presença de práticas pedagógicas que encaminhem para a reflexão, no sentido de superar o racismo no interior do colégio pesquisado e fora dele é uma necessidade eminente.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A investigação sobre diversidade étnico-racial nesse trabalho, propôs-se a analisar as representações sociais dos professores, funcionários e alunos em um colégio estadual do município de Pinhais. Tendo esse direcionamento, a pesquisa foi atrelada aos objetivos específicos de identificar como a questão étnico-racial vem sendo discutida e contemplada na prática pedagógica dos profissionais da educação; analisar se os princípios norteadores da prática pedagógica sobre a diversidade étnico-racial são conhecidos e contemplados pelos profissionais da educação em seus planejamentos, e também, verificar como foram constituídos os saberes dos sujeitos envolvidos no processo educativo em relação à diversidade étnico-racial.

Tendo a clareza que trabalhar com a temática diversidade étnico-racial é sempre uma tarefa árdua, no entanto necessária, pois é uma realidade que perpassa o cotidiano escolar, passou-se ao levantamento de dados a partir de análises de documentos, observações e aplicação de questionários aos participantes da pesquisa.

A partir disso, foi possível concluir que As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, trouxeram muitos avanços, mas o seu desenvolvimento nas escolas depende do engajamento de todos os profissionais envolvidos no processo educativo, independentemente de ser pedagógico, administrativo ou técnico.

Na análise dos planejamentos, tem-se retratada a maneira que os professores encontraram para cumprir a Lei que determina a inserção da temática nos planejamentos, no entanto, a mesma não foi traduzida em novas ações e práticas. Ancoraram e objetivaram, retratando a visão daquele grupo. A Teoria das Representações Sociais faz com que se compreenda a ancoragem e a objetivação, que são mecanismos que buscam familiarizar o que é estranho, de forma a tornar o abstrato em algo mais concreto. Deste modo, anexar a Lei ao planejamento é de certo modo objetivar, pois é um subterfúgio, para “transformar algo abstrato em algo quase concreto” (MOSCOVICI, 2015, p. 61).

Observou-se a partir dessa análise, que os aspectos burocráticos da legislação são executados no colégio, no entanto é na prática que o trabalho aparece insipiente, devido,

em muitas situações, ao não entendimento das dimensões a serem trabalhadas e atingidas com o conteúdo. Fica evidente a necessidade da equipe pedagógica desenvolver estratégias para auxiliar os profissionais afim de superar essa dificuldade apresentada.

Outro aspecto que ficou evidenciado é que a temática tem pouco espaço de discussões nos momentos destinados a capacitação dentro e fora da escola, contrariando o que diz o artigo 3º da Deliberação 04/06 do Conselho Estadual de Educação do Paraná que refere-se à formação profissional em relação à diversidade étnico-racial, o que dificulta o avanço em relação à temática.

Os dados da pesquisa explicitaram que não há nenhuma atitude dos sujeitos envolvidos no colégio pesquisado que trabalhe para demonstrar a contradição existente na sociedade. Dessa forma, fica explícita a ausência de reflexão significativa no decorrer do ano letivo, em que os conteúdos são empregados mais como recurso prosódia do que como análises explicativas. Assim, as práticas desenvolvidas, normalmente não abrangem o que foi previsto no Projeto Político Pedagógico, nem tão pouco, no plano de aula. Constata-se, a partir dessa postura observada, que a temática não tem o espaço de reflexão adequado dentro das salas de aulas, nem nas discussões dos próprios profissionais do ensino.

A partir dos dados coletados na pesquisa, a falta de formação continuada foi apontada como um limitador da prática pedagógica e profissional, uma vez que 60,86% dos/as participantes não tiveram contato com a temática diversidade étnico-racial no período da graduação, pois a Lei Federal 10.639/03 é posterior às suas formações acadêmicas e não existia a obrigatoriedade em relação à temática na grade curricular. Em relação à formação recebida pelas mantenedoras, 78,26% a classificaram como superficial pois não oferece elementos suficientes para que as dificuldades sejam superadas na prática.

Obteve-se ainda a declaração de 65,21% dos participantes que os mesmos desconhecem os princípios norteadores da prática com a diversidade étnico-racial, ressaltando-se a necessidade de formação teórica aprofundada sobre a questão da diversidade, para que dessa forma, o exercício da docência ultrapasse o senso comum, e adquira um outro *status* nas relações sociais. Apesar de não ter sido explicitada

pelos/as participantes, a necessidade em aprofundar os conhecimentos nessa área é prerrogativa da própria profissão para que dessa forma tenham a possibilidade de transpor algumas barreiras que foram ocasionadas por lacunas deixadas na formação.

Outro aspecto apontado por alguns/as participantes é a “resistência” em relação à temática, que às vezes permeia o discurso e a prática dos profissionais da educação, no entanto, verificou-se que isso ocorre muito mais por desconhecimento da temática, do que por descomprometimento dos/as profissionais.

Os participantes da pesquisa declaram que há preconceito racial nos diferentes ambientes do colégio pesquisado, no entanto é mais intensificado nas salas de aulas. A pesquisa aponta que entre os professores, 73,91 % presenciaram atitudes discriminatórias, racismo ou preconceito em suas aulas. No geral, entre os alunos, esse índice foi de 58,13%. Quando os alunos respondentes eram todos brancos, 61,11% confirmam ter presenciado atitudes racistas em relação aos colegas negros. Já entre os alunos negros, o índice dos declarantes que presenciaram e também foram vítimas de racismo dentro do colégio, é de 42,85%.

Os dados revelam que as piadas e os xingamentos são as formas de discriminação mais recorrentes no colégio. As mesmas envolvem aspectos relacionados à cor da pele, ao cabelo, ao cheiro das pessoas e também comentários depreciativos e comparações animais.

Resultados obtidos a partir das pesquisas com os alunos, indicam que os professores que ministram aulas relacionadas às disciplinas de Matemática, Biologia e Química são os que menos abordam os conteúdos relacionados à diversidade étnico-racial, ou ainda, não fazem nenhuma menção ao assunto.

Constatou-se também que a temática é pouco discutida nos ambientes familiares dos alunos, denotando a ideia da ausência de preconceito racial na sociedade, ou ainda, a naturalização do mesmo. Observa-se ainda, que muitos conflitos que surgem envolvendo o desrespeito existente relacionados à diversidade cultural, são tratados como indisciplina e não tem uma intervenção adequada, nem do colégio, nem na família, no sentido de levar o aluno a uma reflexão da sua condição como sujeito pertencente a uma sociedade que se apresenta como diversa e que ele, como indivíduo e como sujeito

coletivo, deve respeitar e ser respeitado dentro de qualquer espaço social ou segmento da sociedade que atua.

Nos relatos da funcionária negra, são evidenciados os preconceitos sofridos na sua história de vida. No entanto, a mesma retira a culpa das pessoas das quais sofre preconceito e justifica o comportamento das mesmas como se fossem doentes e agissem involuntariamente. Nesse exemplo e em muitos outros que acontecem cotidianamente nos espaços escolares e na sociedade, o preconceito vai se sedimentando continuamente e passa a ser considerado normal, pois como é justificado vai se perpetuando em todos os recintos.

De acordo com Abric (2000), tem-se aí a função justificadora das representações sociais, a qual respalda as tomadas de posição e os comportamentos. “As representações têm por função preservar e justificar a diferenciação social, e elas podem estereotipar as relações entre os grupos, contribuir para a discriminação ou para a manutenção da distância social entre eles”. (ABRIC, 2000, p. 28).

Os resultados da pesquisa apontam que há presente no contexto do colégio pesquisado, uma representação social negativa em relação à diversidade étnico-racial permeando tanto o universo dos profissionais envolvidos no processo educativo, como dos alunos. Um dos aspectos que corroboram essa representação, é a própria localização do bairro, que como já foi descrito, encontra-se na região periférica e pobre da município de Pinhais. A formação e a ruptura dessas representações, passam por processos que se compõem e se solidificam nas relações que são estabelecidas nos espaços sociais, principalmente o familiar e o escolar e perduram através do tempo e do espaço.

O caminho percorrido na pesquisa, evidenciou que para mudar uma representação social, é necessário admitir a presença dessa representação que emoldura e justifica as ações. É necessário o distanciamento de práticas antigas, de pensamentos solidificados, das próprias certezas, do racismo ou de qualquer outra forma de preconceito. Requer ainda, uma tomada de posição que às vezes significa se distanciar de uma vida que identifica. Significa construir conhecimentos, se afastar de verdades que foram construídas durante toda a trajetória de formação em diferentes aspectos da vida.

É necessário portanto, um ressignificar que requer esforço, estudo, dedicação, mudanças de paradigmas e o rompimento com modelos existentes. Acredita-se portanto, que a escola por meio de seus agentes, pode ressignificar suas práticas, possibilitando que as diferenças manifestadas em seu seio, sejam respeitadas. Assim, preconceitos raciais, de gênero, culturais, e qualquer outra forma, serão superados por uma prática pautada na ética da igualdade e respeito à toda diversidade.

O preconceito racial fala, se mostra, não se disfarça, e impõe sua natureza excludente, mesmo quando silenciado. Ele permeia os lares, os trabalhos, as escolas, as universidades. É transmitido por meio de brincadeiras, piadinhas “inocentes”, mantém um pensamento de superioridade. São manifestados por olhares, desprezo, exclusão, baixos salários. Enfim, é mantido em lugares onde não mais o caberiam após 128 anos da abolição da escravatura e uma grande luta de muitas pessoas que acreditam na grandiosidade da pessoa humana, em detrimento à sua cor.

No entanto, não pode-se admitir que a população afrodescendente conviva com problemas que sempre os relegaram a um lugar de inferioridade na sociedade. As lutas dos movimentos negros, trouxeram muitas conquistas que devem ser acatadas, respeitadas e trabalhadas para a construção de uma sociedade centrada no respeito à diferença e ao diferente. Desse modo, cabe à escola, sua mantenedora e aos profissionais que nela atuam, se adequarem para cumprir o que orienta a Lei 10.639/03.

Para Nilma Lino Gomes,

A diversidade precisa ser entendida em uma perspectiva relacional. Ou seja, as características, os atributos ou as formas “inventadas” pela cultura para distinguir tanto o sujeito quanto o grupo a que ele pertence dependem do lugar por eles ocupado na sociedade e da relação que mantém entre si e com os outros. Não podemos esquecer que essa sociedade é construída em contextos históricos, sócioeconômicos e políticos tensos, marcados por processos de colonização e dominação. Estamos, portanto, no terreno das desigualdades, das identidades e das diferenças. (GOMES, 2007, p. 22).

Dessa forma, desconsiderar a diversidade presente no contexto escolar, significa fechar os olhos para uma situação que faz parte da gênese da nossa cultura. Significa corroborar com ações que invisibilizam uma cultura que contribuiu para a formação do

povo brasileiro. E além de tudo, significa compactuar com uma realidade excludente que é reflexo das desigualdades estruturais históricas.

As representações sociais negativas sobre o negro estão postas na sociedade, e se manifestam de uma forma sutil, e vão formando uma rede de representações que se difundem por meio de conversas, acontecimentos explorados pelas diversas mídias e vão penetrando no cotidiano das pessoas, e formando as vozes da sociedade. Para Silva (2012, p.113), “o indivíduo, ao ouvir as vozes da sociedade, absorve e organiza seu discurso e, assim, constrói e recria a sociedade e seus objetos”.

Da mesma forma, o racismo contra os negros demonstra que as relações raciais estabelecidas dentro dos espaços escolares ainda não são respaldadas no respeito e na igualdade. Sendo assim, a escola continua com a responsabilidade de promover ações que contribuam para o rompimento de práticas que perpetuam uma história que deve ser superada.

Nos relatórios e dados oficiais sobre a condição social do negro no Brasil está presente uma realidade que não é discutida na escola, nas comunidades, e nem tão pouco nas famílias. São mencionados aqui alguns exemplos de notícias que todos os dias são encontrados com muita facilidade nos noticiários: “Jovens negros de 21 anos têm 147% mais chances de serem assassinados” (CORREIO BRASILIENSE²², 20/03/2016).

“As mulheres negras são mais vítimas de violência que as brancas e as raízes do problema estão associadas à escravidão”. A avaliação é da promotora de Justiça Lívia Santana Vaz, do Ministério Público da Bahia, que fez estas considerações em 20 de junho de 2016, no I Seminário Biopolíticas e Mulheres Negras: práticas e experiências contra o racismo e o sexismo. A referida promotora afirma ainda: “Não há dúvida nenhuma que, em decorrência da forma como houve a escravização das mulheres negras no Brasil, e o racismo institucional que persiste até os dias de hoje, a mulher negra é muito mais vítima de violência de gênero do que a mulher branca. A promotora destaca ainda que, de acordo com o Mapa da Violência 2015, “os homicídios de mulheres negras

²²Notícia disponível em: http://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/cidades/2016/03/28/interna_cidadesdf,524302/jovens-negros-de-21-anos-tem-147-mais-chances-de-serem-assassinados.shtml. Acesso em 24/02/2017.

aumentaram 54% em dez anos no Brasil, passando de 1.864, em 2003, para 2.875, em 2013”. (EBC AGÊNCIA BRASIL²³, 2016)

É possível selecionar rapidamente milhares de notícias sobre o sofrimento de homens, mulheres, jovens e crianças negras no país, no entanto o silêncio sobre o diferente permanece. As pessoas parecem ficar anestesiadas diante da desigualdade, do desrespeito, do subemprego, da miséria, da discriminação, da falta de oportunidade, da morte, da violência e da falta de políticas públicas eficientes a qual essa população está submersa.

Ao final da pesquisa proposta, há a certeza que no colégio pesquisado, assim como em todos os que compartilham a mesma realidade, os professores, funcionários e alunos sozinhos não podem resolver os problemas relacionados ao preconceito, discriminação e racismo, com os quais se deparam cotidianamente. No entanto, se houver um trabalho coletivo e articulado a partir de políticas públicas eficientes que estabeleçam parcerias entre universidades e pessoas articuladas nos movimentos contra toda forma de discriminação e preconceito, a fim de juntos com os profissionais da educação que atuam no chão da escola, promoverem práticas planejadas e intencionais, por meio de discussões, reflexões e teorias, todos poderão ressignificar suas representações, encaminhando-as ao desenvolvimento de um olhar mais humano, respeitando assim, as igualdades, as diferenças e as especificidades identitárias, raciais e étnicas que compõem o cotidiano escolar e social.

²³ Notícia disponível em: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2016-07/mulheres-negras-sao-mais-vitimas-de-violencia-diz-promotora>. Acesso em 25/02/2017

REFERÊNCIAS

AQUINO, Rubim Santos Leão de; FRANCO, Denize de Azevedo; LOPES, Oscar Guilherme Pahl Campos. *Histórias das sociedades: das comunidades primitivas às sociedades medievais*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1980.

ABRIC, J. C. A abordagem estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, Antonia Silva Paredes; OLIVEIRA, Denise Cristina (Org.). *Estudos interdisciplinares de representação social*. 2 ed. Goiânia: AB, 2000. p. 27-37.

ALBUQUERQUE, Janeslei Aparecida. *O racismo silencioso em escolas públicas de Curitiba: imaginário, poder e exclusão social*. Curitiba, 2003. Dissertação (Mestrado em Educação). Departamento de Educação, Universidade Federal do Paraná.

ARAÚJO, Marivânia Conceição. A teoria das representações sociais e a pesquisa antropológica. *Revista Hospitalare*, Ano V, número 2, p.99-119. Dez. 2008.

BÔAS, Lucia Pintor Santiso Villas; SOUSA, Clarilza Prado. Apontamentos sobre a questão da historicidade no estudo das representações sociais. In: Org. SOUSA, Clarilza Prado, [et al.]. *Representações sociais: estudos metodológicos em educação*. Curitiba: Champagnat; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2011.

BÔAS, Lucia Pintor Santiso Villas. Representações sociais: a historicidade do psicossocial. *Rev. Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 14, n. 42, p. 585-603, maio/ago. 2014.

BORGES, Edson; MEDEIROS, Carlos Alberto; D'ADESKY, Jacques. *Racismo, preconceito e intolerância*. (Orgs.). São Paulo: Atual, 2002.

BRASIL, 1854, Coleção de Leis do Império do Brasil, p.45, vol.1. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-publicacaooriginal-115292-pe.html>>. Acesso em 18 jul. 2016.

BRASIL, 1878. Coleção de Leis do Império, p. 711, vol.1. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7031-a-6-setembro-1878-548011-publicacaooriginal-62957-pe.html>>. Acesso em 18 jul. 2016.

BRASIL, Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 5 de outubro de 1988. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/atividadelegislativa/legislacao/Constituicoes_Brasileiras/constituicao1988.html/ConstituicaoTextoAtualizado_EC84.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2016.

BRASIL, 1986. Convenção Nacional do negro pela constituinte. Disponível em: <<http://www.institutobuzios.org.br/documentos/CONVEN%C3%87%C3%83O%20NACIONAL%20DO%20NEGRO%20PELA%20CONSTITUTINTE%201986.pdf>> . Acesso em: 03 mar. 2016.

BRASIL, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/DCN-s-Educacao-das-Relacoes-Etnico-Raciais.pdf>>. Acesso em 25 maio 2015.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL, Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: MEC, 2013.

BRASIL, Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC, 1998.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Plano Nacional da Educação 2014-2024. Brasília, 2014.

BRASIL, Ministério da Justiça e Fórum de Segurança Pública. Índice de vulnerabilidade juvenil e desigualdade racial. Brasília, 2015.

BRASIL, Instituto de Pesquisas aplicadas (IPEA). Dossiê mulheres negras: retrato das condições de vida das mulheres negras no Brasil. Brasília, 2013.

BRASÍLIA: IPEA, 2008. As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil 120 anos após a abolição Mário Theodoro (org.). Luciana Jaccoud, Rafael Osório, Sergei Soares.

CABECINHAS, Rosa. AMÂNCIO, Ligia. Dominação e exclusão: representações sociais sobre minorias raciais e étnicas. Portugal: Universidade do Minho/Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade, 2004.

CAMARGO, Brígida Vizeu; JUSTO, Ana Maria. IRAMUTEQ: Um Software gratuito para Análise de Dados Textuais. Temas em Psicologia, Ribeirão Preto, v. 21, nº 2, p. 513-518, dez. 2013. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2013000200016>. Acesso em 25 maio 2016.

CANDAUI, Vera Maria (org.). Cultura, linguagem e subjetividade no ensinar e aprender. 2ª edição. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

CAPES, COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. Disponível em: <www.capes.gov.br>. Vários acessos.

CARENO, Mary Francisca; ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa. REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E A EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL NO ESPAÇO ESCOLAR BRASILEIRO. Pesquisa em Pós-Graduação - Série em Educação. Nº 6, p. 64-78. Disponível em <periodicos.unisantos.br/serieducacao/article/download/170/226> Acesso em 20 out. 2016.

CAVALLEIRO, Eliane. Discriminação racial e Pluralismo nas Escolas Públicas da Cidade de São Paulo. In: Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília: Ministério da Educação e Cultura / Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.p. 65-104.

CAVALLEIRO, Eliane. Identificando o racismo, o preconceito e a discriminação racial na escola. In: LIMA, Ivan Costa (Org). Os negros e a escola brasileira. Florianópolis. Nº 6, Núcleo de estudos negros, 1999. (Série Pensamento Negro em Educação).

CHAMON, Edna Maria Querido de Oliveira. A Educação do Campo: Contribuições da Teoria das Representações Sociais. In: CHAMON, Edna Maria Querido de Oliveira. Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, SP. Volume 18, Número 2, Maio/Agosto de 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pee/v18n2/1413-8557-pee-18-02-0303.pdf>>. Acesso em 10 mar. 2016.

CHIAVENATO, Júlio José. O Negro no Brasil. São Paulo: Cortez, 2012.

CIAMPA, Antonio Costa. Identidade. (1987). In: Silvia Tatiane Maurer Lane & Wanderley Codo (Orgs.). Psicologia Social. O Homem em movimento. p. 58-57. São Paulo: Brasiliense, 2014.

COMEC, COORDENAÇÃO DA REGIÃO METROPOLITANA DE CURITIBA. Disponível em: <<http://www.comec.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=30>>. Vários acessos.

CORREIO BRASILIENSE. Jovens negros de 21 anos têm 147 mais chances de serem assassinados. Disponível em: <http://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/cidades/2016/03/28/interna_cidades_df,524302/jovens-negros-de-21-anos-tem-147-mais-chances-de-serem-assassinados.shtml>. Acesso em 24/02/2017.

COSTA, Emília Viotti da. A abolição. São Paulo: Editora Unesp, 2010.

COSTA, Sergio. A construção Sociológica da Raça no Brasil. Revista Estudos Afro-Asiáticos, Ano 24, nº 1, p. 35-61, 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ea/v24n1/a03v24n1.pdf>>. Acesso em 17 ago. 2016.

CRESWELL, John W. Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto. Tradução de: LOPES, Magda. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CUNHA JUNIOR, Henrique. Abolição inacabada e a educação dos afrodescendentes. Revista Espaço acadêmico. Nº 89, out. 2008. Disponível em: <www.espacoacademico.com.br/089/89cunhajr.pdf> Acesso em: 02 mar. 2016.

FALKEMBACH, Elza Maria Fonseca. Diário de campo: um instrumento de reflexão. Contexto e Educação, Ijuí, Unijuí, ano 2, v. 7, p. 19-24, jul./set. 1987.

FBSP, FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. 8º Anuário Brasileiro de Segurança Pública- 2014. Disponível em : <www.forumseguranca.org.br/storage/8_anuario_2014_20150309.pdf > Acesso em: 10 ago. 2016.

FERREIRA, Yedo. Ouvindo o mestre Yedo Ferreira. Disponível em <www.youtube.com/results?search_query=YEdo+ferreira%2C+LIDER+MOVIMENTO+NEGRO>. Acesso em: 10 ago. 2016.

FERNANDES, Clara Suassuna. A Lei 10.639/03 como Instrumento Legalizador de Práticas Educativas sobre a Memória Negra. Sankofa. Revista de História da África e de Estudos da Diáspora Africana. Nº 3, p. 110-116, jun. 2009.

FILHO, Guimes Rodrigues; PÉRON, Cristina Mary Ribeiro. (Orgs). Racismo e Educação: Contribuições para a implementação da lei 10.639/03. Uberlândia: EDUFU, 2011.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Práticas Pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.41, n.3, p.601-614, Jul./set. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v41n3/1517-9702-ep-41-3-0601.pdf>. Acesso em: 10 out. 2016.

GIL, Antonio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GILLY, Michel. As representações sociais no campo da educação. In: JODELET, Denise. As representações sociais. Tradução: Lilian Ulup. Rio de Janeiro: EDUERJ. 2001. p. 321- 341.

GOMES, Romeu; DESLANDES, Suely Ferreira; MINAYO, Maria Cecilia Sousa. (Orgs.). Pesquisa Social. Petópolis: Editora Vozes, 2015.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: Uma breve discussão. In: Educação anti-racista: caminhos abertos pela lei Federal nº10.639/03. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p 39- 62.

GOMES, Nilma Lino. Educação e diversidade étnico-cultural. In: RAMOS, M. N.; ADÃO, J. M.; BARROS, G. M. N. (Coords.). Diversidade na educação: reflexões e experiências. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2003. p. 67-76.

GOMES, Nilma Lino. Indagações sobre Currículo: diversidade e Currículo. In: BEAUCHAMP, Jeanet; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. 48p.

GOMES, Nilma Lino.(Org.). Práticas pedagógicas de trabalho com relação étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03. 1ª ed. Brasília: Mec; Unesco, 2012.

GOMES, Romeu; DESLANDES, Suely Ferreira; MINAYO, Maria Cecília Sousa. (Orgs.). Pesquisa Social. Petrópolis: Editora Vozes, 2015.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. O silêncio: um ritual pedagógico a favor da discriminação racial: (um estudo acerca da discriminação racial como fator de seletividade na escola pública de primeiro grau - 1ª a 4ª série). Belo Horizonte, 1985. (Mestrado em Educação). Departamento de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais.

GUARESCHI, Pedrinho; JOVCHELOVITCH, Sandra. (Orgs.). Textos em Representações Sociais. 14ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

GUARESCHI, Pedrinho. Pressupostos psicossociais da exclusão: Competitividade e culpabilização. In. SAWAIA, Bader Burihan. (Org.). As artimanhas da exclusão: Análise psicossocial e ética da desigualdade social. Petrópolis: Vozes. p. 143-157. 2011.

GUIA GEOGRÁFICO PARANÁ. Disponível em <<http://www.guiageo-parana.com/regiao-metropolitana.htm>>. Acesso em 06 set. 2016.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. Cidadania e retóricas negras de inclusão social. Lua Nova, São Paulo, nº 85, p.13-40. 2012. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=67323263002>>. Acesso em: 05 maio 2016.

IBGE, INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Censo Demográfico, 2010. Brasília, DF: IBGE, 2010. Disponível em: <http://censo2010.ibge.gov.br/>. Vários Acessos.

IBGE, INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Indicadores IBGE Principais destaques da evolução do mercado de trabalho nas regiões metropolitanas abrangidas Recife, Salvador, Belo Horizonte, Rio de Janeiro, São Paulo e Porto Alegre 2003-2014. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/indicadores/trabalhoerendimento/pme_nova/retrospectiva2003_2014.pdf>. Acesso em 09 out. 2016.

IBGE. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Pesquisa Nacional de Amostra por domicílio (PNAD), 2013. Disponível em: < <http://www.afropress.com/post.asp?id=17721>>. Acesso em: 05 maio 2016.

IPARDES, INSTITUTO PARANAENSE DE DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO E SOCIAL. Cadernos Municipais IPARDES. Disponível em: < http://ipardes.gov.br/index.php?pg_coconteudo&cod_conteudo=30>. Vários acessos.

IPEA, INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICAS APLICADAS. Planejamento, Orçamento e a Promoção da Igualdade Racial reflexões sobre os planos plurianuais 2004-2007 e 2008-2011, Relatório de Pesquisa. Disponível em: < www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id>. Vários acessos.

JACCOUD, Luciana. *et al.* Entre o racismo e a desigualdade: da Constituição à promoção de uma política de igualdade racial (1988-2008). Políticas sociais: acompanhamento e análise – vinte anos da Constituição Federal, v. 1, n. 17, 2009.

JODELET, Denise. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, D. (Org.). Representações sociais. Rio de Janeiro: Eduerj, 2001. p. 17-44.

JORNAL O GLOBO, São Paulo, 21 out. 2013. Fatos Históricos, capa. Disponível em: < <http://acervo.oglobo.globo.com/fatos-historicos/criada-lei-afonso-arinos-primeira-norma-contra-racismo-no-brasil-10477391#ixzz4nb2p5t5k> . > Acesso em: 15 maio 2017.

JOVCHELOVITCH, Sandra. Os contextos do Saber: Representações, Comunidade e Cultura. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

JOVCHELOVITCH, Sandra. Representações sociais: para uma fenomenologia dos saberes sociais. Psicologia e Sociedade, v.10, n. 1, p. 54-68, 1998.

LOYOLA, Maria Andréa. Bourdieu e a Sociologia. In: LOYOLA, Maria Andréa (org.). *Pierre Bourdieu entrevistado por Maria Andréa Loyola*. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2002. P. 63-86.

LUZ, Marco Aurélio. Cultura Negra e ideologia do recalque. 3ª ed. Salvador: EDFBA; Rio de Janeiro: Pallas, 2010.

MACHADO, Lúcia helena de Assis. Professores negros, experiências de discriminação, de racismo e pedagogias anti-racistas. São Carlos, 2010. Dissertação (Mestrado em Educação). Departamento de Educação, Universidade Federal de São Carlos.

MARKOVÁ, Ivana. Dialogicidade e Representações Sociais: as dinâmicas da mente. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

MARQUES, Irani Maas; STEIN, Christiane Keim. Representações Sociais e escolha da escola: Escola boa é escola que... In: SILVA, Neide de Melo Aguiar (Org). Representações Sociais em educação: determinantes teóricos e pesquisas. Blumenau: Edifurb, 2009. p. 163-183.

MARTINS, Romário. História do Paraná. Curitiba: Travessa dos Editores, 1995.

MAZZOTTI, Alda Judith Alves. Representações Sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. Revista Múltiplas Leituras, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 18-43, jan. / jun. 2008.

MENEZES, Jaci Maria Ferraz de. Representações Sociais, Preconceitos e discriminações: os estudos da psicologia social e da sociologia no Brasil da década de 1950. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; BÔAS, Lúcia Pintor Santiso Villas; SOUZA, Clarilza Prado. (Orgs.). Representações Sociais: diálogos com a educação. Curitiba, PR: Champagnat, 2012.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O Desafio da Pesquisa Social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. (Orgs.). Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade. 34ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Trabalho de Campo: contexto de observação, interação e descoberta. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. (Orgs.). Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade. 34ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

MORAES, Pedro Rodolfo Bodê. O Jeca e a Cozinheira: Raça e Racismo em Monteiro Lobato. Revista de Sociologia e Política. Disponível em: <revistas.ufpr.br/rsp/article/view/39322>. Acesso em 05 nov. 2016.

MOREIRA, Alessandro Messias; CHAMON, Edna Maria Querido de Oliveira. Ser professor: representação social e construção identitária. Curitiba: Appris, 2015.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2013. 48 p.

MOSCOVICI, Serge. Representações Sociais: Investigações em psicologia social. 11ª. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

MUNANGA, Kabengele. Identidade, cidadania e democracia: algumas reflexões sobre os discursos anti-racistas no Brasil. In: SPINK, Mary Jane Paris (Org.) A cidadania em construção: uma reflexão transdisciplinar. São Paulo: Cortez, 1994, p. 177-178.

MUNANGA, Kabenguele. Marginalização do negro é fruto da abolição inconclusa. Revista Fórum Semanal. Disponível em: <<http://www.revistaforum.com.br/digital/147/marginalizacao-negro-e-fruto-da-abolicao-inconclusa>>. Acesso em 15 ago. 2015.

MUNANGA, Kabenguele. Negritude: Usos e sentidos. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

MUNANGA, Kabenguele. Origens africanas do Brasil Contemporâneo: histórias, línguas, culturas e civilizações. São Paulo: Global, 2009.

MUNANGA, Kabenguele. Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra. Petrópolis: Vozes, 1999.

MUNANGA, Kabenguele. Superando o Racismo na escola. 2. Ed. Revisada. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

NASCIMENTO, Elisa Larkin. O sortilégio da cor: identidade, raça e gênero no Brasil. São Paulo: Selo Negro, 2003.

OLIVEIRA, Inês Barbosa. (Org.). Alternativas Emancipatórias em Currículo. São Paulo: Cortez, 2004. V. 4.

OLIVEIRA, Inês Barbosa. A Produção cotidiana de alternativas curriculares. In: XXIV Reunião anual da ANPED, 2001, Caxambu. Anais 2001 – XXIV Reunião da ANPED – Intelectuais, conhecimento e espaço público. Rio de Janeiro: Microservice, 2001.

OLIVEIRA, Inês Barbosa. Aprendendo nos/dos/com os cotidianos a ver/ler/ouvir/sentir o mundo. Educ. Soc., Campinas, v. 28, n.98, p. 47-72, jan./abr. 2007. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 25 ago. 2015.

OLIVEIRA, Inês Barbosa. Currículo e processos de aprendizagensino: Políticaspráticas Educacionais Cotidianas. Currículo sem Fronteiras, v.13, n.3, p.375-391, set./dez.2013. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org>> 25/8/2015. 25 ago. 2015.

OLIVEIRA, Inês Barbosa. Docência na educação básica: saberes, desafios e perspectivas. Contrapontos (UNIVALI), v. 09, p. 18-31, 2009.

OLIVEIRA, Inês Barbosa. Memorial apresentado à Universidade Estadual do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, jan., 2011. 38 p.

OLIVEIRA, Inês Barbosa; ALVES, Nilda. Uma história da contribuição dos estudos do cotidiano escolar ao campo do currículo. In: Elisabeth Macedo; Alice Casimiro Lopes. (Org.). **Currículo**: debates contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2003, v. 2. p. 78-102.

OLIVEIRA, Maria Marly. Como fazer pesquisa qualitativa. 7ª ed. Petrópolis, Rj: Vozes, 2016.

PARANÁ. Caderno Temático dos desafios educacionais contemporâneos. Curitiba: SEED- Pr, 2008.

PARANÁ, Conselho Estadual de Educação. Deliberação 04/06. Disponível em: <http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/deliberacoes/deliberacao042006> . Acesso em 25 maio 2015.

PARANÁ, Deliberação nº 04/2006 do conselho Estadual de Educação – CEE. Normas Complementares às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações da diversidade Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

PARANÁ, Secretaria de Estado de Educação do Paraná. Diretrizes Curriculares para Educação Básica. Biologia. 2008. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_bio.pdf.> Vários acessos.

PATRIOTA, Lucia Maria. Teoria das representações sociais: contribuições para a apreensão da realidade. Serviço Social em revista. Londrina: v. 10, n.01, 2007.

PEREIRA, Amilcar Araujo; COSTA, Warley da. (Orgs.). Educação e diversidade em diferentes contextos. Rio de Janeiro: Pallas, 2015.

PINHAIS, Prefeitura de Pinhais. Plano de Saneamento Básico do Município de Pinhais, 2012. Disponível em: www.pinhais.pr.gov.br/uploadAddress/pmsb_2012%5B3361%5D.pdf> . Acesso em 30 mar. 2016.

PINTO, Márcia Cristina Costa; FERREIRA, Ricardo Franklin. Relações Raciais No Brasil e a Construção Da Identidade Da Pessoa Negra. Pesquisas e Práticas Psicossociais – PPP. São João Del rei, p.157-266, jul/dez. 2014. Disponível em: [http://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/revistalapi/12%20-%20Art_%20712%20-%20Pronto\(1\).pdf](http://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/revistalapi/12%20-%20Art_%20712%20-%20Pronto(1).pdf)>. Acesso em 10 ago. 2016.

PORTAL BRASIL. CIDADANIA E JUSTIÇA. Brasil sem miséria promove redução da desigualdade entre negros e pardos. 2013. Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/cidadania-e-justica/2013/09/brasil-sem-miseria-promove-reducao-da-desigualdade-entre-negros-e-pardos>>. Acesso em 26 maio 2016.

RELATÓRIO DO INSPETOR GERAL DA INSTRUÇÃO PÚBLICA DA PROVÍNCIA DE SÃO PAULO, p. 48. Disponível em: http://www.arquivoestado.sp.gov.br/educacao/destaque_anterior2.php>. Acesso em 05 jun 2015.

ROCHA, Luiz Fernando. Teoria das representações Sociais: a Ruptura de Paradigmas das correntes Clássicas das Teorias Psicológicas. *Psicologia, Ciência e Profissão*. p.46-65, 2014.

RODRIGUES, Rosiane. “Nós” do Brasil: estudos das relações étnico-raciais. São Paulo: Moderna, 2013.

SÁ, Celso Pereira de. A Construção do Objeto de Pesquisa em Representações Sociais. Rio de Janeiro: EDUERJ, 1998.

SÁNCHEZ, Garcia Fernanda. Curitiba imagem e mito: reflexão acerca da construção social uma imagem hegemônica. Dissertação de Mestrado em Planejamento Urbano e Regional- UFRJ, RJ, 1993.

_____, Reorganização do Espaço Metropolitano e marketing: O caso da Grande Curitiba, Geosp, SP, v1, p.41-56, 1997.

SANCHES, Mário Antônio. O negro em Curitiba: a invisibilidade cultural do visível. Curitiba, 1997. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social). Departamento de Antropologia, Universidade Federal do Paraná.

SANTOS, Elisabete Figueroa; SCOPINHO, Rosemeire Aparecida. A questão étnico-racial no Brasil Contemporâneo: notas sobre a Contribuição da teoria das representações sociais. *Psicologia e Saber Social*, v.4, nº 2, p.168-182, 2015. Disponível em:< <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/psi-sabersocial/article/view/117745>>. Acesso em: 06 fev. 2016.

SANTOS, Gislene Aparecida dos. A invenção do “ser negro”: um percurso das ideias que naturalizam a inferioridade dos negros. São Paulo: Educ/Fapesp; Rio de Janeiro: Pallas, 2002.

SANTOS, Hélio. Discriminação racial no Brasil. In: SABÓIA, Gilberto Vergne; GUIMARÃES, Samuel Pinheiro (Orgs). Anais de seminários regionais preparatórios para a conferência mundial contra o racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata. Brasília: Ministério da Justiça, 2001.

SANTOS, Maria de Fátima de Souza. Representação Social e a relação indivíduo sociedade. *Temas em Psicologia*, Ribeirão Preto, v. 2, nº 3, p. 133-142, dez. 1994. Disponível em < http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X1994000300013 >. Acesso em: 09 abr. 2017.

SANTOS, Raquel Amorim dos. [In] visibilidade negra: representação social de professores acerca das relações raciais no currículo escolar do Ensino Fundamental em Ananindeua (PA). 2009. 182f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2009.

SANTOS, Sales Augusto. A Lei nº 10.639/03 como fruto da luta anti-racista do Movimento Negro. In: Educação anti-racista: caminhos abertos pela lei Federal nº10.639/03. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.p 21-37.

SILVA, Flávia Gonçalves. Subjetividade, individualidade, personalidade e identidade: concepções a partir da psicologia histórico-cultural. Psicologia da Educação. São Paulo, nº 28, p. 169-195, jun. 2009. Disponível em: < http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752009000100010 >. Acesso em 06 fev. 2016.

SILVA, Geraldo da; ARAÚJO, Marcia. Da interdição escolar às ações educacionais de sucesso: escolas dos movimentos negros e escolas profissionais, técnicas e tecnológicas. IN: História da Educação do Negro e outras histórias/Organização: Jeruse Romão. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2005. ISBN - 85-296-0038-X 278p. (Coleção Educação para Todos).

SILVA Junior, Hédio. Discriminação racial nas escolas: entre a lei e as práticas sociais. Brasília: UNESCO, 2002.

SILVA, Maria Cristina Borges da. As redes de representações socioespaciais na região cárstica curitibana. 290 fl. 2012. Tese (Doutorado em Geografia) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012. Disponível em: <http://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/36792/R%20-%20T%20%20MARIACRISTINA%20BORGES%20DA%20SILVA.pdf?sequence=3&isAllowed=y>

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Aprendizagens e ensino das africanidades brasileiras. In: MUNANGA, Kabengele (org.). Superando o Racismo na Escola. 2ª ed. Brasília: Ministério da Educação, secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 155-172.

SODRÉ, Muniz. Claros e Escuros: Identidade, povo, mídia e cotas no Brasil. 3. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

SOUSA, Juliana Marques de. A Questão Racial e a desigualdade: A discussão do racismo enquanto escolha pedagógica. In: Educação e diversidade em diferentes contextos. COSTA, Amílcar Araujo Pereira e COSTA, Waderley da. Rio de Janeiro, Pallas, 2015.

SOUZA, Dulcinéia Beirigo. (2005). Representações sociais sobre indisciplina em sala de aula dos professores iniciantes da rede municipal de Presidente Prudente-SP: implicações para a formação inicial. Dissertação de mestrado. Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, SP.

SPINK, Mary Jane. Desvendando as teorias implícitas: uma metodologia de análise das representações sociais. In: GUARESCHI & JOVCHELOVITCH (Orgs.), Textos em Representações Sociais. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 95-118.

SUPLAN, SUPERINTENDÊNCIA DE OBRAS DO PLANO DE DESENVOLVIMENTO. Disponível em: <<http://suplan.pb.gov.br/>> . Vários acessos.

TELES, Carolina de Paula. Representações sociais sobre as crianças negras na educação infantil: mudanças e permanências a partir da prática pedagógica de uma professora. São Paulo, 2010. Dissertação (Mestrado em Educação). Departamento de Educação, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

THEODORO, Mário (org.). As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil 120 anos após a abolição. IPEA, Brasília, 2008.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2012.

WASILEWSKI, Lara. Movimentos sociais e desafios contemporâneos: ações do movimento negro por uma prática educativa emancipatória. Revista chão da Escola, n.13, p.38-47, nov. 2015.

VILLAS BÔAS, Lúcia Pintor Santiso. Uma abordagem da historicidade das representações sociais. Cadernos de Pesquisa, v. 40, n. 40, p. 379-405, maio/ago. 2010. Disponível em: < www.scielo.br/pdf/cp/v40n140/a0540140.pdf. > . Acesso em 27 fev. 2017.

ZABALA, Antoni. A Prática Educativa: Como ensinar. Porto Alegre: Artmed.1998.

ZURRO, Amando Martín; FERRERO, Palet.; BAS,Solé . A equipe de cuidados de saúde primários: manual de cuidados primários. Lisboa: Farmapress, 1991.

APÊNDICES

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do Projeto: **REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL EM UM COLÉGIO ESTADUAL DO MUNICÍPIO DE PINHAIS-PR**

Pesquisador Responsável: Maria Izabel Sanches

Orientadora: Maria Cristina Borges da Silva

Instituição a que pertence o Pesquisador Responsável: Programa de Pós-Graduação
Mestrado e Doutorado da Universidade Tuiuti do Paraná

Telefones para contato: 3667- 7363 / 9885-6967

Nome do voluntário: _____

R.G. _____

O Sr. (ª) está sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa “**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL EM UM COLÉGIO ESTADUAL DO MUNICÍPIO DE PINHAIS-PR** de responsabilidade da pesquisadora Maria Izabel Sanches.

O objetivo geral da pesquisa é analisar por meio das Teorias das Representações Sociais como as práticas pedagógicas vem sendo desenvolvidas em um colégio Estadual do Município de Pinhais com o intuito de contemplar a Lei 10.639/03 e suas diretrizes.

A pesquisa busca responder aos seguintes questionamentos: A escola por meio de suas práticas pedagógicas tem atendido efetivamente aos pressupostos teóricos e metodológicos que instituem o trabalho com a Lei 10.639/03?

Embora os respondentes sejam identificados, nesta fase da pesquisa, asseguramos aos voluntários respondentes, que **não haverá em nenhum momento divulgação dos dados de identidade informados na pesquisa**. Serão utilizadas somente as respostas sem identificação dos informantes.

Eu, _____ RG nº _____ declaro ter sido informado e concordo em participar, como voluntário, do projeto de pesquisa acima descrito.

Pinhais, _____ de _____ de _____

Nome e assinatura do respondente

Nome e assinatura do responsável por obter o consentimento

QUESTIONÁRIO I APLICADO AOS PROFESSORES/AS PARA COLETA DE DADOS.

PREZADO PROFESSOR(A), AO RESPONDER ESTE QUESTIONÁRIO, ESTARÁ PARTICIPANDO DA PESQUISA SOBRE Representações Sociais da diversidade étnico-racial em um Colégio Estadual do Município de Pinhais-Pr, CONFORME O **TERMO DE ESCLARECIMENTO CONSENTIDO**, ASSINADO PELO SENHOR (A). AGRADECEMOS SUA COLABORAÇÃO.

1) GÊNERO: () MASCULINO () FEMININO () OUTRO

2) QUAL A DISCIPLINA QUE LECIONA NESTE COLÉGIO?

3) DE QUE MANEIRA A TEMÁTICA DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL ESTÁ CONTEMPLADA EM SUAS AULAS?

QUESTIONÁRIO II APLICADO AOS PROFESSORES/AS PARA COLETA DE DADOS.

PREZADO PROFESSOR(A), AO RESPONDER ESTE QUESTIONÁRIO, ESTARÁ PARTICIPANDO DA PESQUISA SOBRE Representações Sociais da diversidade étnico-racial em um Colégio Estadual do Município de Pinhais-Pr, CONFORME O **TERMO DE ESCLARECIMENTO CONSENTIDO**, ASSINADO PELO SENHOR (A). AGRADECEMOS SUA COLABORAÇÃO.

1) GÊNERO: () MASCULINO () FEMININO () OUTRO

2) COMO SE AUTODECLARA?

- () BRANCO (A)
- () PRETO(A)/NEGRO (A)-
- () PARDO(A) –
- () INDÍGENA-
- () AMARELO

3) IDADE: _____ ANOS

4) MÉDIA SALARIAL FAMILIAR:

- () DE 1 A 5 SALÁRIOS
- () DE 6 A 10 SALÁRIOS
- () MAIS DE 10 SALÁRIOS

5) HÁ QUANTO TEMPO É PROFESSOR (A)?

- () DE 1 A 5 ANOS
- () DE 6 A 10 ANOS
- () DE 11 A 15 ANOS
- () MAIS DE 16 ANOS

6) QUAL SUA FORMAÇÃO?

NA GRADUAÇÃO _____

NA ESPECIALIZAÇÃO _____

NO MESTRADO _____

NO DOUTORADO _____

7) MENCIONE DOCUMENTOS OFICIAIS (LEIS, DIRETRIZES) QUE SÃO NORTEADORES DE SUA PRÁTICA DOCENTE.

8) EM QUE MOMENTO DE SUA TRAJETÓRIA ACADÊMICA TEVE CONTATO COM A LEI 10.639/03?

- NA GRADUAÇÃO
 PÓS-GRADUAÇÃO
 EM FORMAÇÃO CONTINUADA OFERTADA PELA SEED-PR
 (...) EM CURSOS ESCOLHIDOS POR INICIATIVAS PESSOAL.
 NÃO TEVE CONTATO
 TIVE CONTATO POR MEIO DE LEITURAS
 OUTROS

9) CASO TENHA PARTICIPADO DE FORMAÇÃO CONTINUADA OFERTADA PELA SEED-PR, APONTE:
DE QUANTAS FORMAÇÕES PARTICIPOU _____

ESTAS FORMAÇÕES OCORRERAM:

- MUITAS VEZES
 POUCAS VEZES
 NENHUMA VEZ
 OUTRA

ESTAS FORMAÇÕES OCORRERAM: DE FORMA SUPERFICIAL () DE FORMA APROFUNDADA () DE FORMA ADEQUADA ()
QUAL? _____

10) NA SUA VISÃO ESTÁ LEI É:

- MUITO NECESSÁRIA
 NECESSÁRIA
 POUCO NECESSÁRIA

JUSTIFIQUE SUA RESPOSTA:

11) QUAIS AS DIFICULDADES ENCONTRADAS NA SUA DISCIPLINA E PRÁTICA PEDAGÓGICA PARA TRATAR DAS QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS?

- NÃO HÁ DIFICULDADES
 AS DIFICULDADES ESTÃO RELACIONADAS AO CONTEÚDO QUE LECIONO
 NÃO TER CAPACITAÇÃO PARA TRATAR DO ASSUNTO
 OUTRAS. JUSTIFIQUE.

12) MENCIONE EM QUAIS AMBIENTES NA ESCOLA JÁ PARTICIPOU OU PRESENCIOU DISCUSSÕES SOBRE A TEMÁTICA DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL

- REUNIÃO PEDAGÓGICA
 HORA ATIVIDADE
 SALA DOS PROFESSORES
 SALA DE AULA
 NÃO PRESENCIEI()
 OUTROS
(QUAIS?)

13) VOCÊ CONHECE ALGUM DOS PRINCÍPIOS QUE DEVEM NORTEAR AS AÇÕES EM RELAÇÃO AO TRABALHO COM A DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL?

- NÃO
 SIM - MENCIONE ALGUNS

14) EM SUA PRÁTICA DOCENTE JÁ PRESENCIOU ALGUM TIPO DE PRECONCEITO, DISCRIMINAÇÃO OU EXCLUSÃO RACIAL NO AMBIENTE ESCOLAR? CASO JÁ TENHA PRESENCIADO MENCIONE-OS.

15) EM SUA ESCOLA JÁ PARTICIPOU DE ALGUM PROJETO SOBRE DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL ?

() NÃO, NÃO HÁ PROJETO NA(S) ESCOLA(S) QUE TRABALHO

() SIM JÁ PARTICIPEI. CASO JÁ TENHA PARTICIPADO, DESCREVA-O RESUMIDAMENTE.

16) QUAIS SÃO OS REFERENCIAIS TEÓRICOS QUE UTILIZA PARA TRATAR SOBRE DIVERSIDADE ÉTNICO -RACIAL NA SUA PRÁTICA PEDAGÓGICA?

QUESTIONÁRIO III APLICADO A FUNCIONÁRIA PARA COLETA DE DADOS.

PREZADO(A) FUNCIONÁRIO(A), AO RESPONDER ESTE QUESTIONÁRIO, ESTARÁ PARTICIPANDO DA PESQUISA SOBRE Representações Sociais da diversidade étnico-racial em um Colégio Estadual do Município de Pinhais-Pr, CONFORME O **TERMO DE ESCLARECIMENTO CONSENTIDO**, ASSINADO PELO SENHOR (A). AGRADECEMOS SUA COLABORAÇÃO.

1) GÊNERO: () MASCULINO () FEMININO () OUTRO

2) COMO É O SEU RELACIONAMENTO COM OS/AS COLEGAS DE TRABALHO?

3) VOCÊ FOI BEM ACOLHIDO(A) NESSE COLÉGIO AO INGRESSAR COMO FUNCIONÁRIO(A)?

4) EM ALGUM MOMENTO JÁ SENTIU ALGUMA FORMA DE PRECONCEITO RACIAL AQUI NO COLÉGIO?

QUESTIONÁRIO IV APLICADO AOS ALUNOS/AS PARA COLETA DE DADOS.

PREZADO(A) ALUNO(A), AO RESPONDER ESTE QUESTIONÁRIO, ESTARÁ PARTICIPANDO DA PESQUISA SOBRE Representações Sociais da diversidade étnico-racial em um Colégio Estadual do Município de Pinhais-Pr, CONFORME O **TERMO DE ESCLARECIMENTO CONSENTIDO**, ASSINADO PELO(A)S SEUS PAIS E O **TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**, ASSINADO POR VOCÊ. AGRADECEMOS SUA COLABORAÇÃO.

- 1) GÊNERO: () MASCULINO () FEMININO () OUTRO

- 2) COMO SE AUTODECLARA: () BRANCO(A) () PRETO(A)/NEGRO(A)
() PARDO(A) () INDÍGENA () AMARELO(A)

- 3) NA SUA OPINIÃO, EXISTE PRECONCEITO RACIAL NESSE COLÉGIO?
() SIM () NÃO

- 4) A PARTIR DE SUA VISÃO SOBRE PRECONCEITO RACIAL, REFLITA SE JÁ SOFREU OU PRESENCIOU ALGUM PRECONCEITO NO AMBIENTE ESCOLAR.

- 5) QUANDO VOCÊ PERCEBE UMA ATITUDE RACISTA CONTRA VOCÊ OU ALGUÉM, QUAL A SUA POSTURA?
() IGNORA () EXIGE UMA EXPLICAÇÃO () COMPREENDE () DENUNCIA
() OUTRAS

6) NOS ESPAÇOS ESCOLARES EM QUE VOCÊ CONVIVE, QUAIS DESSES JÁ PRESENCIOU ALGUMA FORMA DE PRECONCEITO RACIAL?

() SALA DE AULA () PÁTIO, NO RECREIO () QUADRA, NAS AULAS EXTERNAS () EM FRENTE AO COLÉGIO () NÃO PRESENCIEI

7) ASSINALE DE QUE FORMA O RACISMO É MANIFESTADO NO COLÉGIO.

() APELIDOS () PIADINHAS () OLHAR DE DEBOCHE () XINGAMENTOS

() ISOLAMENTO

() VEICULAÇÃO DE VÍDEOS DESQUALIFICANDO OS NEGROS NO WHATSAPP

() NÃO HÁ RACISMO

8) MENCIONE 5 PALAVRAS QUE NA SUA VISÃO, ESTEJAM RELACIONADAS COM DISCRIMINAÇÃO RACIAL.

1 _____

2 _____

3 _____

4 _____

5 _____

9) NA SUA CASA, OS SEUS FAMILIARES CONVERSAM SOBRE RACISMO E DISCRIMINAÇÃO?

() SIM () NÃO

10) NAS AULAS DESSE ANO, JÁ FORAM DISCUTIDOS TEMAS REFERENTES À DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL? CASO TENHA SIDO, ASSINALE EM QUAL DISCIPLINA.

() LÍNGUA PORTUGUESA

() MATEMÁTICA

() HISTÓRIA

() EDUCAÇÃO FÍSICA

() SOCIOLOGIA

() FILOSOFIA

() QUÍMICA

() GEOGRAFIA

() BIOLOGIA

() FÍSICA

() ARTES

() INGLÊS

11) A LEI FEDERAL 10.639/03 OBRIGA O ENSINO DA HISTÓRIA DA ÁFRICA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA EM TODAS AS ESCOLAS DO PAÍS, VOCÊ ACHA QUE DISCUTIR SOBRE ESSA TEMÁTICA CONTRIBUI PARA COMBATER O PRECONCEITO RACIAL? JUSTIFIQUE.
