



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO SOCIOECONÔMICO
DEPARTAMENTO DE SERVIÇO SOCIAL

JHENNIFER CRISTINE DA SILVEIRA

**A QUESTÃO ÉTNICO-RACIAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA:
contribuição da escola no processo de “autoidentificação racial”
das crianças e adolescentes**

FLORIANÓPOLIS

2017

JHENNIFER CRISTINE DA SILVEIRA

**A QUESTÃO ÉTNICO-RACIAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA:
contribuição da escola no processo de “autoidentificação racial”
das crianças e adolescentes**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Departamento de Serviço Social da Universidade Federal de Santa Catarina — UFSC, para obtenção do título de Bacharel em Serviço Social.

Professora Orientadora: Dra. Andréa Márcia Lohmeyer Fuchs

FLORIANÓPOLIS

2017

JHENNIFER CRISTINE DA SILVEIRA

**A QUESTÃO ÉTNICO-RACIAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA:
contribuição da escola no processo de “autoidentificação racial”
das crianças e adolescentes**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial para obtenção do título de Bacharel em Serviço Social, de acordo com as normas do Departamento de Serviço Social da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Andréa Márcia Santiago Lohmeyer Fuchs
Departamento de Serviço Social — UFSC
Presidente

Profa. Dra. Carla Rosane Bressan
Departamento de Serviço Social — UFSC
1ª Examinadora

Profa. Dra. Patrícia Moraes de Lima
Departamento de Metodologias de Ensino — UFSC
2ª Examinadora

Profa Ms Nádia Conceição
Entrevírgulas
3ª Examinadora

FLORIANÓPOLIS

2017

Dedico este trabalho de conclusão de curso a toda a população negra, sobretudo às crianças e adolescentes — razão deste estudo —, que me inspiraram a permanecer na luta pela igualdade racial e valorização da historicidade e cultura afro-brasileira.

AGRADECIMENTOS

Embora seja impossível “quantificar” todos que se fizeram especiais para mim, gostaria de agradecer àqueles que mais estiveram presentes neste processo, que, de uma forma ou de outra, me apoiaram e incentivaram.

Aos meus pais, Carlos Bruno da Silveira e Rosa Maria de Jesus da Silveira, que, com todo amor e sacrifício conseguiram oferecer boas oportunidades de estudo. Em especial à minha mãe, inspiração como mulher *guerreira*, educadora e militante negra.

À minha doce e companheira irmã, Bruna da Silveira, que pacientemente me acompanhou e auxiliou durante todo o processo de construção deste trabalho de conclusão de curso.

A todas as mulheres da minha família. Tias, primas e, sobretudo, à minha avó, Marlene de Jesus Machado, que sempre confiou e me desejou sucesso, sendo para toda a família uma referência de força, determinação, doação, amor e de muita espiritualidade.

À minha querida orientadora, Andréa Márcia Lohmeyer Fuchs, a quem admiro muito, por ser uma excepcional docente e referência profissional. Obrigada pela confiança, dedicação e carinho durante a graduação e fora dela.

Às amigas que a academia me deu, Larissa, Mylena e Nicolý, cada uma, com o seu jeitinho, deixou meu processo formativo mais leve, risonho e completo.

Aos queridos colegas da Casa Chico Mendes, Canella, Chica, Pati, Sandra, Seu Antônio e o nosso eterno e amado Dodô, por possibilitarem a aproximação com o tema, com a comunidade e importantes trocas de conhecimento tanto nos nossos encontros e reuniões do Projeto quanto nas mais simples conversas acompanhadas de um bom café.

Ao *Tropicália*, amigos que amo muito, por terem me acompanhado desde o início do meu desejo de cursar Serviço Social, ainda no colégio. E, posteriormente, compartilhado os desafios, as angústias, as pausas, os retornos, as conquistas e as minhas desconstruções na trajetória acadêmica, além dos muitos — e necessários — momentos de descontração e carinho. Em especial, aos queridos Lucas Weber e Maria Luiza Amorim, que realizaram com muito zelo os registros fotográficos na coleta de dados.

Às dedicadas revisoras Raciolina Moreira e Tânia Alves pelo comprometimento e correção minuciosa deste trabalho.

A todos os profissionais e estudantes da referida escola, envolvidos na pesquisa, pela acolhida, disponibilidade e confiança que fizeram este trabalho possível.

Ser negro no Brasil é tornar-se negro.
(Neusa Santos Souza)

RESUMO

Todas as crianças e adolescentes têm o direito de ser reconhecidos em suas identidades e de desenvolver a sua autoestima e seus valores como grupo étnico ou histórico. Por sua vez, a escola, como instituição socializadora do conhecimento, tem importância na abordagem de questões étnico-raciais, bem como no desenvolvimento de crianças e adolescentes na sua integralidade e no reconhecimento de sua identidade. Nesse sentido, o objeto de pesquisa proposto para este Trabalho de Conclusão de Curso diz respeito à análise da percepção das crianças e adolescentes matriculados na educação básica pública em relação às atividades pedagógicas ofertadas pela escola e sua contribuição no processo de *autoidentificação* racial de seus estudantes. Quanto à metodologia, adotamos a pesquisa exploratória de abordagem qualitativa. Como unidade de análise empírica, escolheu-se uma escola estadual básica localizada no bairro Monte Cristo, em Florianópolis, bairro com maior concentração urbana de população negra da Grande Florianópolis. Para a coleta de dados, foram realizadas entrevistas semiestruturadas, por meio de uma oficina com estudantes do 3º ano de ensino fundamental e aplicação de questionário aos estudantes do 9º ano, além da análise do Projeto Político Pedagógico da escola. Os resultados da pesquisa empírica sugerem que a maior parte das crianças e adolescentes participantes não possui referenciais suficientes relativos às especificidades dos grupos étnico-raciais para se autoidentificar racialmente com embasamento e se assumir como tal, sobretudo os(as) negros(as) e pardos. Por mais que normativas, como a Lei 10.639/2003, tenham possibilitado um avanço na inclusão da temática étnico-racial nos currículos, o ambiente escolar continua sendo espaço de discriminação racial e de hierarquização das diferenças. Além disso, muitos professores não se veem também como responsáveis por esse processo e identificam pouca propriedade acerca da temática das discussões étnico-raciais e, por conseguinte, da necessidade de maior formação específica.

PALAVRAS-CHAVE: Criança e adolescente. Política Pública. Educação. Questão étnico-racial. *Autoidentificação* racial.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1	Mapa de localização da unidade de análise empírica	16
FIGURA 2	Índice de desenvolvimento humano por estados brasileiros, 2010	29
FIGURA 3	Preparação da oficina	46
FIGURA 4	Preenchimento das fichas de identificação	47
FIGURA 5	Dinâmica do espelho	47
FIGURA 6	Dinâmica do espelho	48
FIGURA 7	Elaboração dos desenhos	48
FIGURA 8	Elaboração dos desenhos	48
FIGURA 9	Escolha dos bonecos	49
FIGURA 10	Roda final com as crianças	50
FIGURA 11	Adolescentes em preenchimento do questionário	51
FIGURA 12	Participantes respondendo ao questionário	51
FIGURA 13	Densidade populacional do município de Florianópolis	54
FIGURA 14	Desenhos dos participantes E13 e E05	62
FIGURA 15	Desenho do participante E4	64
FIGURA 16	Desenho do participante E3	65
FIGURA 17	Participante escolhe a boneca <i>barbie</i> por se achar parecida	73

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1	Distribuição da população brasileira por Estados da Federação e cor/raça, 2010	28
GRÁFICO 2	População por faixas de renda mensal <i>per capita</i> familiar (RPCF) em múltiplos do salário mínimo de setembro de 2012, segundo cor/raça (Brasil, 2012)	30
GRÁFICO 3	Média dos anos de estudo da população de 10 anos ou mais por gênero e cor/raça (em %)	31
GRÁFICO 4	Taxa de analfabetismo na população de 15 anos ou mais por cor/raça autodeclarada — Brasil, 1940–2000 (em %)	31
GRÁFICO 5	Cobertura de escolarização da população por modalidade e cor/raça autodeclarada — Brasil, 2010 (em %)	32
GRÁFICO 6	Cobertura de escolarização da população em Santa Catarina por modalidade e cor/raça autodeclarada — 2010 (em %)	33
GRÁFICO 7	Total de participantes da pesquisa por sexo	55
GRÁFICO 8	Participantes da pesquisa por idade	56
GRÁFICO 9	Participantes da oficina por cidade e estado de nascimento	57
GRÁFICO 10	<i>Autoidentificação</i> Racial — Resposta livre	61
GRÁFICO 11	<i>Autoidentificação</i> Racial — Múltipla escolha	61
GRÁFICO 12	Ensino fundamental: taxas de rendimento escolar — SC — 2013	87

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1	Total de estudantes matriculados nos anos do ensino fundamental – 2016 ...	16
QUADRO 2	Metas e proposições tocantes às questões étnico-raciais e ações afirmativas para negros	36
QUADRO 3	Impacto da política de cotas nas universidades	42
QUADRO 4	Desenho da participante E11	64
QUADRO 5	Fala e desenho do participante E6	65
QUADRO 6	Fala e desenho da participante E1	66
QUADRO 7	Qual a sua cor/raça e por que você acha isso?	67
QUADRO 8	Fala e desenho da participante E7	68
QUADRO 9	Fala e desenho da participante E10	69
QUADRO 10	Respostas dos participantes sobre preconceito racial	75
QUADRO 11	Evolução no total de matrículas na Educação Básica em Santa Catarina, por dependência administrativa, 2007 a 2013	78
QUADRO 12	População negra e o Plano Estadual de Educação	79
QUADRO 13	Matriz Curricular	81
QUADRO 14	Já realizaram atividades em sala de aula para discutir a temática Raça/Cor e/ou Preconceito Racial?	82
QUADRO 15	Tem ou já teve professores(as) negros(as)?	83
QUADRO 16	Ensino Fundamental e Diversidade Étnico-Racial	85
QUADRO 17	Distorção Idade/Série da Escola	88

LISTA DE ABREVIATURAS

CUT	Central Única dos Trabalhadores
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
CEAO	Centro de Estudos Afro-Orientais
CED/UFSC	Centro de Educação
CEE	Conselho Estadual de Educação
CEF	Caixa Econômica Federal
CEPSH/UFSC	Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos
CF/88	Constituição Federal de 1988
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPIR	Conselho Nacional de Promoção de Igualdade Racial
CONEP	Resolução do Conselho Nacional de Ética em Pesquisa
DCENERERs	Diretrizes Curriculares Nacionais para as Relações Étnico-Raciais
DSS/UFSC	Departamento de Serviço Social
EAF	Educação e prevenção e da Educação Ambiental Formal
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
ERER	Educação das Relações Étnico-Raciais
FAED/UDESC	Centro de Ciências Humanas e da Educação
FEE	Fórum Estadual de Educação
FMI	Fundo Monetário Internacional
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IDHM	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
INEP	O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LABGEF	Laboratório de Relações de Gênero e Famílias
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MEN/UFSC	Departamento de Metodologias de Ensino
NUVIC	Núcleo Vida e Cuidado
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCSC	Proposta Curricular de Santa Catarina: Formação Integral na Educação Básica
PEE/SC	Plano Estadual de Educação de Santa Catarina
PMF	Prefeitura Municipal de Florianópolis
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNDH	Programa Nacional de Direitos Humanos

PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPP	Projeto Político Pedagógico
PVNC	Pré-Vestibular para Negros e Carentes
RPCF	População por faixas de renda mensal <i>per capita</i> familiar
SECAD	Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SED	Secretaria Estadual de Educação
SENAC	Serviço Nacional do Comércio
SENAI	Serviço Nacional da Indústria
SEPPIR	Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
SINAPIR	Sistema Nacional de Promoção da Igualdade Racial
SNHIS	Sistema Nacional de Habitação
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE	Termo de Consentimento Livre Esclarecido
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UnB	Universidade de Brasília
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	POLÍTICAS PÚBLICAS SOCIAIS E DIREITOS	19
2.1	Uma abordagem conceitual sobre política pública	19
2.2	Aspectos históricos da escolarização da população negra	21
3	POLÍTICA DE IGUALDADE RACIAL: LIMITES E DESAFIOS HISTÓRICOS	28
3.1	Desigualdade racial brasileira: o retrato em números sob a ótica de raça	28
3.2	Aparatos legais e normativos para a igualdade racial	34
3.3	Ações afirmativas: estratégias para democracia	40
4	A ESCOLA E A QUESTÃO ÉTNICO-RACIAL: RESULTADOS E DISCUSSÃO	44
4.1	Percurso metodológico	44
4.1.1	<i>Oficina com o 3º ano do ensino fundamental sobre identidade racial</i>	45
4.1.2	<i>Questionários aplicados junto aos adolescentes do 9º ano</i>	50
4.2	A escola e a comunidade da Chico Mendes: aspectos sócio-históricos	52
4.3	Quem são as crianças e os adolescentes pesquisados?	55
4.4	A Autoidentificação étnico-racial pelas das crianças e adolescentes	57
4.5	A Educação das Relações Étnico-Raciais e o Projeto Político Pedagógico	77
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	93
	REFERÊNCIAS	96
	APÊNDICE A – FORMULÁRIO DE ENTREVISTA (ROTEIRO)	107
	APÊNDICE B – QUADRO DE ANÁLISE DAS ENTREVISTAS	109
	APÊNDICE C – PARECER CEPESH/UFSC	110
	APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (PARA OS PAIS)	113
	APÊNDICE E – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (PARA AS CRIANÇAS E ADOLESCENTES PARTICIPANTES)	116
	APÊNDICE F – FICHA DE IDENTIFICAÇÃO	119

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho visa discutir o processo de *autoidentificação racial* a partir da percepção de crianças e adolescentes matriculados na rede pública de educação básica. O Brasil, país com a segunda maior população negra do mundo — atrás apenas da Nigéria — conseguiu, ao longo de sua história, produzir um quadro de extrema desigualdade entre os grupos étnico-raciais (CAVALLEIRO, 2005, p. 9). O preconceito racial vivido no país tem subalternizado os indivíduos pertencentes ao grupo étnico-racial negro e aprofundado as desigualdades sociais. Essas desigualdades influem diretamente na vida das classes empobrecidas, sendo as crianças e os adolescentes negros os mais impactados, sobretudo quando se trata do acesso e permanência a uma educação de qualidade.

Segundo dados do Fundo das Nações Unidas (UNICEF, 2010, p. 8), as crianças e adolescentes negros possuem três vezes menos possibilidades de acesso e permanência na escola, pela condição da raça/etnia.

Há tempos sustenta-se um discurso presente no Brasil de que não existe discriminação étnico-racial, reforçando o mito da democracia racial.¹ Vejamos: embora os negros sejam praticamente metade da população brasileira nas diversas instâncias da sociedade, não se veem representados na mídia, na política, tampouco no currículo escolar, o que repercute também nas diferentes possibilidades de acesso a bens econômicos e culturais.

A intensa luta histórica realizada, sobretudo pelos Movimentos Sociais Negros, tem trazido a temática racial para a cena pública. Nessa longa trajetória, as leis 10.639/2003 (BRASIL, 2003a)² e 11.645/2008 (BRASIL, 2008)³ alteraram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e incluíram no currículo oficial da Rede de Ensino Pública a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, confirmando a necessidade e importância das discussões étnico-raciais. Muito embora os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) definam diretrizes orientadoras aos educadores para a inserção da temática racial no cotidiano escolar, ainda persistem muitos desafios para a concretização de tais mudanças e observância da temática nas salas de aulas.

¹ Mito da democracia racial: ao discorrer sobre o mito da democracia racial, Fernandes (1972) coloca a complexidade da questão racial em debate. Para a população negra, as habilidades em lidar com essas questões vão além da aparência, visto que os espaços de poder são extremamente racializados; as funções que dão “*status*”, empregos e profissões consideradas de “mais valor” não são desempenhadas por negros.

² Altera a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências (BRASIL, 1996a).

³ Altera a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” (BRASIL, 2003a).

Em Santa Catarina, o Plano Estadual de Educação (PEE) — aprovado em 2015 e com juridicidade até 2024 — em cumprimento aos artigos 214 da Constituição Federal Brasileira de 1988 (CF/88) e 166 da Constituição Estadual de Santa Catarina — materializa propostas educacionais para a melhoria da qualidade da educação, por meio de um conjunto de diretrizes, metas e estratégias.

Considera-se *autoidentificação* racial uma construção social para a qual contribui o lugar que as pessoas ocupam na sociedade, e também como os próprios indivíduos se veem. Os Parâmetros Nacionais de Educação (BRASIL, 2000), que, entre outros temas, discorre sobre a Pluralidade Cultural, aponta que na escola ainda há manifestações de racismo, discriminação social e étnica por parte de professores, alunos e demais profissionais envolvidos no cotidiano escolar, trazendo dificuldades para os processos educacionais.

É dado que a categoria raça/etnia deve ser considerada na intervenção das expressões da questão social, pois não é possível pensar em políticas sociais no Brasil sem se considerar o diferencial gerado pelas desigualdades econômica, social e cultural de cerca de 96 milhões de pessoas pertencentes a esse segmento. Entretanto, isso é o que historicamente vem ocorrendo em termos de formulação e execução dessas políticas.

De acordo com o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) (2011, p. 39), as mulheres negras protagonizam as situações de desemprego, dos menores salários, de acesso às moradias mais precárias e representam 68% do total dos titulares do benefício social Bolsa-Família (BRASIL, 2015). Já no caso dos homens negros, eles lideram os índices como vítimas de homicídios, principalmente os jovens.

Entendo, sobretudo por ser mulher e negra, que a partir do momento em que os indivíduos se reconhecem, aceitam e reivindicam sua origem, seja ela qual for, ocorre uma mudança de comportamento, pois deixam de aceitar as desigualdades assimétricas decorrentes da sua condição de pertencimento ao grupo étnico-racial.

A diversidade étnico-racial faz parte da vida em sociedade, contudo a forma como ela é entendida e vivenciada não tem respeitado essa diversidade, e a formação escolar não pode se omitir de enfrentar essas questões. O pertencimento étnico-racial tem sido razão suficiente para a exclusão que, no caso da escola, se dá por meio dos conteúdos, práticas, metodologias de ensino-aprendizagem e materiais pedagógicos constituintes do currículo (LIMA; AMÉRICA, 2007).

Dito isto, cabe ressaltar que esse processo de identificar-se, descobrir-se e negar-se é longo, muitas vezes de uma vida inteira, e a escola pode facilitá-lo. Assim, a questão central da pesquisa neste TCC é: “Qual é a percepção das crianças e adolescentes negros e

pardos matriculados regularmente no ensino público, em relação à contribuição da escola no processo de *autoidentificação* racial??"

Com o intuito de responder ao problema de pesquisa, o objetivo geral tem como base analisar — a partir da percepção das crianças e adolescentes e das atividades pedagógicas ofertadas pela escola — como a escola tem contribuído com o processo de *autoidentificação* racial de seus estudantes regularmente matriculados.

Quanto aos objetivos específicos, determinamos: a) identificar nos documentos institucionais se as atividades pedagógicas ofertadas têm inserido a temática étnico-racial; b) identificar a percepção das crianças e adolescentes matriculados regularmente na educação básica em relação à realização (ou não) de atividades pedagógicas (metodologia e conteúdos) referentes à temática étnico-racial; c) conhecer como os estudantes matriculados (crianças e adolescentes) se autoidentificam em relação à sua raça/cor e se a escola subsidiou sua forma de pensar.

A fim de responder ao problema de pesquisa e chegar ao objetivo proposto, esta pesquisa exploratória teve como base de estudo a abordagem qualitativa, considerando os dados quantitativos, por entender que ambos se complementam.

Segundo Martinelli (1994),

A abordagem quantitativa quando não exclusiva serve de fundamento ao conhecimento produzido pela pesquisa qualitativa. Para muitos autores a pesquisa quantitativa não deve ser oposta à pesquisa qualitativa, mas ambas devem sinergicamente convergir na complementaridade mútua, sem confinar os processos e questões metodológicas a limites que contribuam os métodos quantitativos exclusivamente ao positivismo ou os métodos qualitativos ao pensamento interpretativo, ou seja, a fenomenologia, a dialética e a hermenêutica (MARTINELLI, 1994, p. 34).

A pesquisa qualitativa pode ser caracterizada como a tentativa de uma compreensão detalhada dos significados e características situacionais apresentados, neste caso, pelos dados expressados nas respostas dadas por meio de questionários, bem como na oficina realizada com as crianças. Além disso, entende-se que a abordagem qualitativa é relevante, porque não vê o sujeito como somente um objeto de análise, mas como um sujeito-objeto inserido em uma determinada realidade (DEMO, 1989). Cabe destacar que a pesquisa qualitativa é importante nesse processo, pois possibilita que o pesquisador entre em contato direto e de forma prolongada com os indivíduos e/ou situação que está sendo pesquisada —, nesse caso, as crianças e adolescentes matriculados.

Quanto à unidade de análise empírica, a pesquisa se desenvolverá numa escola estadual da Rede Pública de Ensino, na qual a maior parte dos alunos mora no bairro Monte

Cristo (cerca de 88%), onde a Escola se localiza, e que congrega 9 comunidades de periferia do município de Florianópolis (SC) (FIGURA 1)

FIGURA 1 – Mapa de localização da unidade de análise empírica



Fonte: Google Maps (2017).

Quanto aos sujeitos da pesquisa, no mês de maio de 2016, a Escola selecionada registrou 484 estudantes matriculados no ensino fundamental. Desses, segundo as matrículas, 168 eram pardos, e 45 eram negros, perfazendo um total de 213 estudantes (43,8%) negros e pardos.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei 9.394/1996, organiza o ensino fundamental básico em dois ciclos: séries iniciais (1º ao 4º ano) e séries finais (5º ao 9º) do ensino fundamental (BRASIL, 1996a). Considerando nosso interesse em estudar a contribuição da escola no processo de *autoidentificação* racial de crianças e adolescentes no ensino fundamental formal, e entendendo que essa *autoidentificação* é parte do processo de construção da identidade, selecionamos estudantes matriculados no início e término de cada ciclo, conforme quadro abaixo.

QUADRO 1 – Total de estudantes matriculados nos anos do ensino fundamental – 2016

1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano
Séries iniciais				Séries finais				
41	50	70	69	51	87	48	39	29
Total de matriculados: 484 estudantes								

Fonte: Escola Estadual América Dutra Machado (2017). Elaboração própria.

Por se tratar de estudo envolvendo crianças e adolescentes, e sendo necessários cuidados na coleta dos dados qualitativos, definimos, inicialmente, como universo da pesquisa

20 crianças e adolescentes negros ou pardos, do total de 190 matriculados nos anos 1º, 4º, 5º e 9º, distribuídos da seguinte forma:

- 5 estudantes do 1º ano do ensino fundamental básico — séries iniciais;
- 5 estudantes do 4º ano do ensino fundamental básico — séries iniciais;
- 5 estudantes do 5º ano do ensino fundamental — séries finais;
- 5 estudantes do 9º ano do ensino fundamental — séries finais.

O registro quanto à raça/cor dos estudantes no ato da matrícula era feito pelos funcionários da escola, não havendo assim espaço para *autoidentificação* racial. Em razão do interesse do estudo proposto, os estudantes escolhidos para participar da pesquisa foram aqueles classificados pela escola como negros ou pardos.

Quanto aos procedimentos de coleta e análise de dados, optamos por: a) análise de documentos: o Projeto Político Pedagógico da Escola; b) entrevistas semiestruturadas, por meio da realização de oficina com crianças — técnica adotada como estratégia metodológica para maior aproximação entre os estudantes e pesquisadores, com metodologia lúdica e dialógica, respeitando as faixas etárias; c) questionário, a ser realizado com os adolescentes matriculados. (APÊNDICE A)

Para a análise, as entrevistas e oficinas foram gravadas e transcritas, sendo utilizado o quadro de análise de entrevistas (APÊNDICE B) a fim de melhor observarmos as divergências e recorrências nas falas dos sujeitos. Os questionários foram sistematizados em planilha Excel, juntamente com os dados quantitativos secundários da pesquisa⁴ realizada pelo Núcleo Vida e Cuidado (NUVIC) no ano de 2016 sobre o perfil dos estudantes matriculados na referida escola. Assim, realizamos a triangulação na análise de dados, considerando os documentos institucionais, os dados primários (questionários e resultados das oficinas) e secundários à luz do referencial teórico conceitual.

Quanto aos aspectos éticos, por se tratar de uma pesquisa e estudo que envolvem seres humanos, a presente pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEPSH/UFSC) para avaliação, conforme cronograma, vinculado à Universidade Federal de Santa Catarina, recebendo sua aprovação.⁵ A coleta dos dados primários foi realizada somente após a aprovação do Comitê de Ética. Também foram respeitados os princípios de ética em pesquisa com seres humanos descritos na Resolução do Conselho Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) nº 510/2016. As oficinas e questionário com os

⁴ Pesquisa vinculada ao Projeto de Extensão “Território Popular: registro, memória e participação na Comunidade Chico Mendes”.

⁵ Parecer CEPSH/UFSC, sob nº 2.241.833 (CAAE: 68791417.4.0000.0121) (APÊNDICE C)

estudantes foram realizados mediante Termo de Consentimento Livre Esclarecido — TCLE dos responsáveis legais (APÊNDICE D), bem como o Termo de Assentimento Livre Esclarecido para as crianças e adolescentes (APÊNDICE E).

O presente TCC está estruturado da seguinte forma: no capítulo 2 abordaremos acerca das políticas públicas sociais e direitos e política social de educação, especificamente, incluindo o processo de escolarização da população negra.

No capítulo 3 trataremos sobre os limites e desafios históricos referentes à política de igualdade racial, a partir das estatísticas, marcos normativos e regulatórios.

No capítulo 4 apresentaremos os resultados e a análise da pesquisa acerca da Questão Étnico-Racial na Escola, bem como do processo de *autoidentificação* das crianças e adolescentes matriculados. Trataremos, portanto, dos aspectos políticos-institucionais a partir da análise da realidade da escola. Por fim, será apresentada a análise de alguns dados estatísticos sobre a questão étnico-racial na educação, finalizando com as implicações no que diz respeito às falas das crianças e adolescentes e o PPP da escola, quanto à temática.

Portanto, o presente Trabalho de Conclusão de Curso pretende somar debate e discussão acerca da contribuição da escola para o processo de *autoidentificação* racial, como também a respeito de sua influência no acesso e permanência da população pertencente ao grupo étnico-racial negro em relação à política social de educação.

2 POLÍTICAS PÚBLICAS SOCIAIS E DIREITOS

As políticas públicas sociais envolvem aspectos socioeconômicos, políticos, culturais e classes sociais, atuando na garantia de direitos em resposta às expressões da questão social.⁶ Dessa forma, assumir a diversidade histórica e cultural do povo brasileiro representa não somente fazer uma reflexão mais profunda sobre as particularidades dos grupos sociais mas também planejar políticas públicas efetivas. Sendo assim, o presente capítulo tem como objetivo abordar as discussões conceituais e normativas sobre política pública e a trajetória histórica de construção da política social de educação no Brasil, considerando o diferencial gerado pela exclusão econômica, social e cultural pessoas pertencentes ao grupo étnico-racial negro.

2.1 Uma abordagem conceitual sobre política pública

Entende-se por política um espaço historicamente instituído e articulado por conflitos e disputas de poder, que propicia uma diversificação e multiplicação de direitos de cidadania por meio de uma organização social. Em sua configuração mais recente, ou seja, a partir do segundo pós-guerra nos Estados Unidos e na Europa, se assume uma conotação de política pública, entendida por teóricos e filósofos pela prescrição de objetivos e ações dos governos, com vistas ao bem comum.

No entanto, cabe ressaltar que política pública não é sinônimo de política estatal. A palavra “pública” é mais abrangente e tem identificação com “todos”, ou seja, seu caráter público não se dá pela vinculação ao Estado, mas sim pelo fato de significar um conjunto de decisões e estratégias de ações planejadas, executadas e avaliadas, com vistas ao atendimento de legítimas demandas e necessidades sociais. Portanto, a sociedade também exerce papel ativo e decisivo (PEREIRA, 2008).

Alguns autores contribuem com o debate ao afirmar que a política pública não resulta apenas da ação, mas também da “não ação” intencional de uma autoridade pública, o que Dye (1972, s/p *apud* PEREIRA, 2008, p. 97) define como “o que o governo escolhe ou não fazer”. Além disso, chama atenção para aspectos, como a importância da participação do

⁶ A questão social expressa, portanto, disparidades econômicas, políticas e culturais das classes sociais, mediatizadas por relações de gênero, características étnico-raciais e formações regionais, colocando em causa as relações entre amplos segmentos da sociedade civil e o poder estatal. Envolve simultaneamente uma luta aberta e surda pela cidadania (IANNI, 1992 *apud* IAMMAMOTO, 2001). Esse processo é denso de conformismos e rebeldias, forjados ante as desigualdades sociais, expressando a consciência e a luta pelo reconhecimento dos direitos sociais e políticos de todos os indivíduos sociais (IAMMAMOTO, 2001, p. 17).

Estado na criação e no procedimento de políticas públicas, e não de organizações e grupos particulares.

As políticas públicas possuem, portanto, as funções de materializar direitos conquistados pela sociedade, incorporá-los às leis e distribuir bens públicos de maneira universal. Ao levar em conta que o ser humano é um ser social dotado de dimensões emocionais, cognitivas e capacidade de desenvolvimento, destaca-se que as políticas públicas não podem estar voltadas meramente ao atendimento de necessidades biológicas. Assim, contribuem para a concretização do direito à autonomia, à informação, à convivência familiar e comunitária saudável, ao desenvolvimento intelectual, às oportunidades de participação e ao usufruto do progresso (PEREIRA, 2006).

Dito isto, a política social, especificamente, consiste numa espécie de gênero da política pública, entendida como modalidade de intervenção do Estado no atendimento das necessidades sociais básicas dos cidadãos, desenvolvidas por meio de planos, programas, projetos e serviços (PEREIRA, 2006).

O surgimento das políticas sociais está relacionado à ascensão do sistema capitalista, às lutas de classes e ao movimento da intervenção do Estado nas relações sociais e econômicas (SOUSA, 2013). No Brasil, o desenvolvimento das políticas sociais é atrelado a questões trabalhistas, sendo crucial o ano de 1923, com a Lei Eloy Chagas, que instituiu as Caixas de Aposentadoria e Pensão. Emergiram, pois, no início do século XX e, sob a perspectiva do Estado, representaram na época uma alternativa para apaziguar os conflitos que existiam entre as classes. No entanto, sob a perspectiva da classe operária, significaram uma importante conquista social das lutas trabalhistas (YAZBEK, 2008).

Com o desenvolvimento dos processos de urbanização e industrialização, se intensificam as expressões da “questão social”. Ou seja, agravou-se o conjunto de desigualdades engendradas pelas relações sociais constitutivas do capitalismo contemporâneo.

A partir da Constituição Federal de 1988 (CF/88), iniciou-se o processo de instituição do sistema de proteção social no Brasil. Em seu artigo 194, a Seguridade Social é definida como “conjunto integrado de ações de iniciativa dos Poderes Públicos e da sociedade, destinadas a assegurar os direitos relativos à saúde, à previdência e à assistência social.” (BRASIL, 1988). Contudo, nesse contexto, as políticas assumem características cada vez menos universais, sendo elas atribuídas aos indivíduos, não por seu direito à cidadania, mas sim em razão de sua condição de excluído (TELLES, 2001).

Portanto, a política social pública constitui um conjunto de iniciativas com o objetivo de realizar, fora da esfera privada, o acesso a bens, serviços e renda. Possibilitam não

apenas a cobertura de riscos sociais, mas também a amplificação de oportunidades, a melhoria das condições sociais dos indivíduos, o combate às situações de pobreza e às desigualdades sociais. Em razão dessa perspectiva, julgamos importante discutir brevemente na próxima seção a história da política de educação brasileira, incluindo os aspectos de exclusão, resistência e acesso da população negra.

2.2 Aspectos históricos da escolarização da população negra

A questão educacional no Brasil é marcada por uma relação conflituosa, na qual historicamente prevaleceu a reprodução dos interesses dominantes, disputas de poder e desigualdades de acesso, reservando o ensino a uma elite exploradora. A partir da redemocratização das políticas e de significativas mudanças provocadas pela CF/88, criou-se um setor alvo de políticas públicas, enunciou-se o direito à educação como um direito social e se instituiu o ensino público e gratuito (AZEVEDO, 2001).

Pesquisas recentes sobre o processo histórico de escolarização da população negra comprovam, por meio de registros fotográficos, a presença de crianças negras, ainda que poucas, no sistema oficial de ensino, já entre o final do século XIX e o início do século XX. Dessa maneira, cabe-nos questionar e entender como se deu o processo de inclusão dessa população na escolarização oficial, bem como as condições e mecanismos que dificultavam ou impediam a permanência da população negra no sistema oficial de ensino (SANTOS, 2008, p. 3).

A política educacional brasileira é identificada por períodos e, de forma breve, vamos aqui fazer sua recuperação, contextualizando-a com a trajetória de escolarização da população negra, para melhor entendermos os processos que trazem rebatimentos concretos na realidade educacional atual.

O período de 1500 à década de 1830 denomina-se Colonial e se subdivide entre o Período Jesuítico (1500 a 1759) e o Pombalino (1759 a 1822). O primeiro caracteriza-se pela agroexportação e presença dos Jesuítas, e o ensino limitava-se à catequização indígena, voltada à doutrinação para o trabalho e ascensão social dos nobres — marca-se, então, o início da organização educacional.

Já na Colônia — Período Pombalino — ocorre a expulsão dos Jesuítas do país e implanta-se o ensino público oficial por meio do sistema de aulas régias, financiado pelo poder público, mas acessado apenas pelos nobres, para garantia de interesses absolutistas. A educação, nesse momento, era limitada em termos de escolarização formal e, sobretudo

pública, pois uma grande parcela da população — os brancos pobres, os indígenas, os negros livres e escravizados e a população mestiça — estava afastada da escola.

Silva (2002, p. 66) pontua que a instituição Escola serviu como instrumento de imposição de valores e negação de identidades e culturas diferenciadas. Desde o século XVI, a oferta de programas de educação escolar às comunidades indígenas no Brasil caracterizou-se pela catequização e integração forçada dos índios à sociedade, por exemplo. Em toda a sua trajetória, o objetivo dessa instituição foi de fazer com que essas populações se transformassem em algo diferente do que eram, o que pode ser perfeitamente atribuído ao processo de escolarização dos negros, visto que estes chegavam do continente africano e eram imediatamente isolados e negadas suas culturas e conhecimentos próprios.

Com o desenvolvimento do capitalismo industrial na Europa, a vinda da família real para o Brasil (1808), a Ruptura do Pacto Colonial e o processo de Independência (1822), no Período Império (1822 a 1889), constituiu-se um sistema educacional dividido em três partes — elementar, secundário e superior — e dualista no que se referia aos objetivos, no qual a educação das classes pobres destinava-se à reprodução das forças de trabalho e, em contraposição, a educação das elites voltava-se para a ocupação de grandes cargos. Importante salientar ainda o direcionamento sexista, dado que os homens aprendiam ofícios, enquanto as mulheres tinham uma educação direcionada a trabalhos domésticos.

Cabe frisar, no entanto, que a Constituição de 1824 garantia a instrução primária e gratuita a todos os considerados cidadãos, ou seja, restringia esse acesso somente aos (homens) brasileiros, o que impedia o ingresso da população escrava no sistema oficial de ensino, visto que eram majoritariamente de origem africana. Destaca-se que, no decorrer da primeira metade do séc. XIX, eles compunham a maioria da população brasileira (SANTOS, 2008, p. 3).

A partir do Império, algumas leis foram criadas, associadas à ideia de que a educação seria instrumento para promover o alinhamento com as chamadas nações civilizadas. Como exemplo, a reforma de Couto Ferraz, Decreto 1.331 de fevereiro de 1854, não permitia aos escravos o acesso às escolas públicas:

[...] estabeleceu obrigatoriedade e gratuidade da escola primária para crianças maiores de 07 anos, inclusive libertos, desde que pudessem comprovar tal situação. No entanto, não eram admitidas crianças com moléstias contagiosas nem escravas. Ora, essa Reforma, além de excluir explicitamente as crianças escravas do acesso à escolarização, vedava também, implicitamente, as crianças negras libertas ou livres, visto que a parcela da população mais atingida pelas moléstias infectocontagiosas, eram justamente, o contingente pobre, em sua maioria negro e mestiço (NASCIMENTO *et al*, 2006).

Ademais, não previa nenhuma ação destinada a escolarizar a população adulta, que contava com um número expressivo de libertos. Uma Reforma que perpetuava a exclusão de escravos, crianças e adultos libertos, a escolarização formal (SANTOS, 2008, p. 4).

O Decreto 7.031 de setembro de 1878 estipula que os negros poderiam frequentar o período noturno. Logo, o acesso à instrução por parte dos negros adultos dependia da disponibilidade dos professores e das condições físicas, depois de um dia ou até mesmo noites de trabalho (escravo), o que dificultava seu ingresso às escolas. Outra contradição dava-se pelo fato de que

[...] o sistema oficial de ensino interditava o acesso à escolarização às crianças escravas, e não as crianças negras, desde que estas provassem sua condição de “livres”, o que obviamente não era uma tarefa nada fácil, posto que os pais destas crianças, muitas vezes, ainda na qualidade de escravos, viviam com eles no cativeiro, ou sob o cuidado de senhores (SANTOS, 2008, p. 5).

Apesar de as reformas educacionais dos séculos XIX e XX aparentarem caráter de universalização, democratização e gratuidade do ensino, não foram criadas condições reais aos negros, recém-egressos do cativeiro, de incluírem-se efetivamente no processo de escolarização. Algumas delas agravaram ainda mais a exclusão socioeducacional dessa população.

Conclui-se que, ao lado de uma legislação oficial que não engendrava condições dignas de acesso e permanência nas escolas, somava-se a essas dificuldades a falta de consciência de uma população ex-egressa do cativeiro da importância da educação, além do duro e difícil cotidiano de preconceito e discriminação nas escolas, que tanto quanto e/ou muito mais contribuíram para o afastamento de grande parcela da população negra do processo de escolarização no sistema oficial de ensino (SANTOS, 2008, p. 6).

Com a abolição da escravatura, em 1888, e a Proclamação da República, em 1889, foram realizadas tentativas para regulamentar o ensino público brasileiro, contudo, a Lei Áurea não previu nenhum mecanismo de inclusão dos negros na sociedade. Nesse contexto, a população negra deixou de ser ferramenta de trabalho para ser mão de obra assalariada e passou a ter direito à cidadania, mas, na prática, se encontrava estigmatizada pela escravidão e à margem de uma sociedade que continuaria preconceituosa e excludente, de tal maneira que negros eram impedidos de frequentar vários *ambientes de brancos*, principalmente as escolas, locais favoráveis à reprodução desse modelo de sociedade e de suas relações de poder (NUNES, 2014).

A partir desse momento, a população negra enfrentou inúmeras dificuldades de acesso e inclusão, não só à escolarização, mas também ao mercado de trabalho.

Entretanto, de acordo com Santos (2008, p. 6), a luta da população negra pela sua

inclusão no processo de escolarização não se limitou ao caminho do ensino oficial. Alguns trabalhos levantaram exemplos de instituições, como o Colégio Cesarino, primeiro colégio feminino fundado em Campinas, em 1860, e o Colégio São Benedito, de 1902, que alfabetizava crianças negras. Outro exemplo seria a irmandade de São Benedito, em São Luís do Maranhão, que ministrava aulas públicas.

Mesmo reconhecendo a importância de tais iniciativas, vale ressaltar que eram empreendidas por instituições de caráter religioso, dando-lhes um cunho ideológico, ou seja, cristão-filantrópico ou, ainda, catequético. Além das já citadas, segundo Cunha (1999), há o registro de uma escola voltada para o ensino da leitura e escrita dos escravizados aquilombados, criada pelo negro Cosme, no Quilombo da Fazenda Lagoa Amarela, em Chapadinha, no Maranhão (SANTOS, 2008).

Na Primeira República (1889 a 1930), tem-se uma nova Constituição (1891), foram observadas a precariedade das condições de vida da maior parte da população e, principalmente, as consequências disso para a economia e investiu-se mais na educação. Regulamentou-se o ensino como responsabilidade do Estado e a sua descentralização, de modo que a União se responsabilizava pela educação superior e educação secundária, e os estados, pelo ensino fundamental e ensino profissional. No entanto, devido à sua perspectiva higienista e doutrinadora — a educação era tida como instrumento de controle e adestramento da população pobre para o trabalho — o período da Primeira República foi caracterizado pela moralização do ensino, o que pode ser exemplificado pela instituição do serviço militar obrigatório e a formação da consciência cívica.

No que se refere à população negra, o desenvolvimento industrial do final do século XIX impulsionou o ensino popular. Embora voltada para o trabalho e nas condições doutrinadoras postas acima, surgiram as primeiras oportunidades de educação formal.

O período da Era Vargas (1930 a 1945) caracterizou-se pela mudança do modelo agroexportador para o industrial. Por meio de um viés populista, ocorreu a universalização da escola básica, com intuito de formar um mercado consumidor e qualificar a força de trabalho. Todavia, esse crescimento se deu de forma desordenada, em razão da expansão intensa da população urbana e do processo de imigração europeia — que tinha em vista servir à mão de obra industrial.

Na década de 1940, a promulgação das leis orgânicas de ensino industrial e comercial, juntamente com a iniciativa privada, voltou-se para o ensino profissionalizante criando, portanto, instituições, como o Serviço Nacional da Indústria (SENAI) e o Serviço Nacional do Comércio (SENAC).

O Período Nacional Desenvolvimentista (1946 a 1964), num contexto mundial de pós-guerra, teve como características a substituição da importação pelo projeto nacionalista de industrialização, que favoreceu a ampliação das instituições de ensino técnico industrial.

Durante o Período Militar (1964 a 1984), teve-se a disseminação e ampliação do Sistema de Ensino, entretanto sob um contexto de censura e divergências no que se referia aos objetivos da escola. Passou-se a dar ênfase à alfabetização, em razão dos altos índices de analfabetos, principalmente funcionais, na população da época. Mesmo com a legitimação do 2º grau no Sistema de Ensino, este dividia-se entre científico, direcionado aos que cursariam o ensino superior, e o ensino profissional, voltado ao mercado de trabalho, momento em que também se instituíram os vestibulares, em detrimento da ampliação do acesso da população a esse nível de ensino.

A partir da década de 1980, apesar da influência que o processo histórico excludente teve na educação do negro no Brasil, constituiu-se avanço, no que se refere à educação formal, a promulgação da Carta Magna de 1988, que representou um marco no reconhecimento da diversidade étnica do país.

A partir da CF/88, foi conquistada uma série de avanços voltados à construção de uma institucionalidade participativa e de controle social das políticas públicas, na tentativa de romper com a lógica de interesses privados, tendo como perspectiva a democracia nos processos de tomada de decisão do Estado, de 1984 em diante. Iniciou-se, então o Período da Transição Democrática (NUNES, 2014).

No que se refere à educação, a CF/88 estipula a gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais, ensino fundamental obrigatório, ensino médio, atendimento em creches e em pré-escolas com crianças de 0 a 6 anos, direitos da garantia aos padrões mínimos de acesso aos bens sociais econômicos e culturais, como também abertura de espaço para a produção do conhecimento científico desvinculado da lógica posta até o momento (BRASIL, 1988).

Apesar de a CF/88 ter representado um pontapé inicial, no que tange à garantia dos direitos sociais, ela demarca apenas referenciais, que posteriormente foram detalhados e legitimados por políticas, estatutos e leis orgânicas. No caso da educação, ela se concretizou com a Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de maneira tardia e sob influência do neoliberalismo, subordinando a educação à economia e ao controle social.

Em 1995, Fernando Henrique Cardoso assumiu a presidência do Brasil sob uma perspectiva neoliberal, orientado pelo Banco Mundial e pelo Fundo Monetário Internacional

(FMI). Segundo Gentili (1999, p. 25), a influência da perspectiva neoliberalista na LDB provocou a “adequação” da instância educacional aos princípios mercadológicos e, conseqüentemente, colocou em questão a própria noção de direitos e a concepção de igualdade, supondo “aceitar que uma sociedade pode ser ‘democrática’ sem a existência de certos mecanismos e critérios que promovem uma progressiva igualdade e que se concretizam na inexistência de um conjunto inalienável de direitos sociais” (GENTILI, 1999, p. 25).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), foi construída com a participação de educadores, estudantes, movimentos sociais e parlamentares por meio de conferências e fóruns. Ela organiza o Sistema de Educação, estipulando níveis de ensino, ou seja: educação básica subdividida em educação infantil, ensino fundamental e médio e ensino superior; educação de jovens e adultos; educação profissional e a educação especial. Além disso, a LDB estabelece os princípios da educação pública e gratuita e delega responsabilidades e competências às três esferas do Governo, de modo que aos municípios cabe a manutenção da educação infantil, com a garantia prioritária do ensino fundamental. Os estados auxiliam os municípios na garantia do ensino fundamental e mantêm o ensino médio. Já à União, compete assistir financeiramente os estados e municípios.

Já o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005, aprovada em 2014, planeja e estipula estratégias e metas a serem alcançadas no prazo de 10 anos, desde a educação infantil até a pós-graduação. As estratégias preveem aumento do investimento, melhorias em infraestrutura e valorização do professor (BRASIL, 2014a).

Conforme exposto, é evidente o avanço no investimento da qualidade do ensino, na ampliação e no acesso das populações mais pobres à educação pública e gratuita. Entretanto, cabe destacar as condições desiguais ainda vividas pelos diferentes segmentos e parcelas da população. Destaca-se que os interesses neoliberais se fazem presentes em todas as políticas e direitos sociais, o que ocasiona atendimento desigual das reais necessidades dos indivíduos, sobretudo quando se levam em conta outros fatores que não os de classe, tais como gênero e raça/etnia.

Apontou-se, portanto que, sob uma perspectiva de classe, o acesso à educação pela população no Brasil foi marcado por uma dualidade, ou seja, pobres *versus* elite. Entretanto, a escola, como um não lugar para os negros, constituiu-se pelo esquecimento e políticas de negação do reconhecimento do direito às diferenças. A história da educação do negro aponta um processo de exclusão, mas também traz formas de resistência cultural e percurso histórico de conquistas (CRUZ, 2015).

Mesmo que tardio, o período pós-abolicionista representou um marco essencial e

significativo na história da população negra do Brasil. No entanto, conforme explicitado, ele pôs o negro em posição de desvantagem na competição por melhores condições de trabalho e de vida, uma vez que a ordem econômica que se configurava no período pré-industrial não somente deixou de absorver a mão de obra dos negros, despreparados para as novas exigências do mercado de trabalho, como estimulou a imigração de estrangeiros e a competição com os demais brasileiros. Percebe-se, pois, que, durante todo o processo de construção do sistema educacional brasileiro, a população negra foi colocada à margem do processo produtivo, o que desencadeou notórias desigualdades — evidenciadas no Brasil até os dias atuais.

É passada a hora de corrigirmos as desigualdades históricas que incidem sobre o povo negro construindo políticas públicas específicas para esse segmento étnico/racial.

Após entendermos a necessidade de reconhecer uma diversidade histórica e cultural para implementação de políticas públicas que realmente se pautem no direito e na justiça, destinaremos o próximo capítulo a uma breve reflexão acerca dos marcos normativos e políticas de igualdade racial.

3 POLÍTICA DE IGUALDADE RACIAL: LIMITES E DESAFIOS HISTÓRICOS

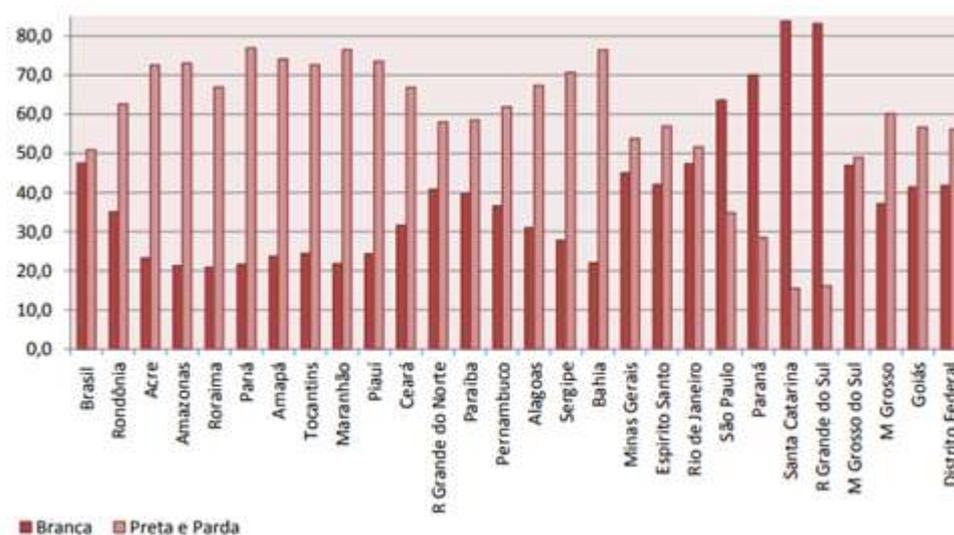
Apesar da influência do processo histórico excludente evidenciado no Brasil, é essencial reconhecermos alguns avanços, principalmente no que remete ao reconhecimento da sua diversidade étnica, socioeconômica e cultural. Este capítulo se dedica a apresentar um panorama situacional da população negra frente aos não negros nos dias atuais, tanto no que tange ao acesso às Políticas Públicas Sociais quanto aos principais marcos normativos que estabelecem questões sobre uma escolarização que contemple tais diversidades.

3.1 Desigualdade racial brasileira: o retrato em números sob a ótica de raça

A partir dos objetivos propostos neste Trabalho de Conclusão de Curso, faz-se necessária uma análise das atuais estatísticas que situe as condições da população pertencente ao grupo étnico-racial negro no Brasil. Nessa perspectiva, por meio de dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA, 2011) e do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010), constata-se que, no último Censo (2010), 96 milhões de pessoas se autodeclararam negros ou pardos, ou seja, cerca de metade da população (50,7%), ultrapassando a raça/cor branca (43,1%).

Todavia, os indicadores sociais referentes à população pertencente ao grupo étnico-racial negro ainda são inferiores ao quadro da população autodeclarada branca. Tal fato pode ser verificado nos gráficos a seguir, que ilustram o acesso da população às políticas, de acordo com critérios de raça/cor.

GRÁFICO 1 – Distribuição da população brasileira por Estados da Federação e cor/raça, 2010



Fonte: CUT (2013).

FIGURA 2 – Índice de desenvolvimento humano por estados brasileiros, 2010



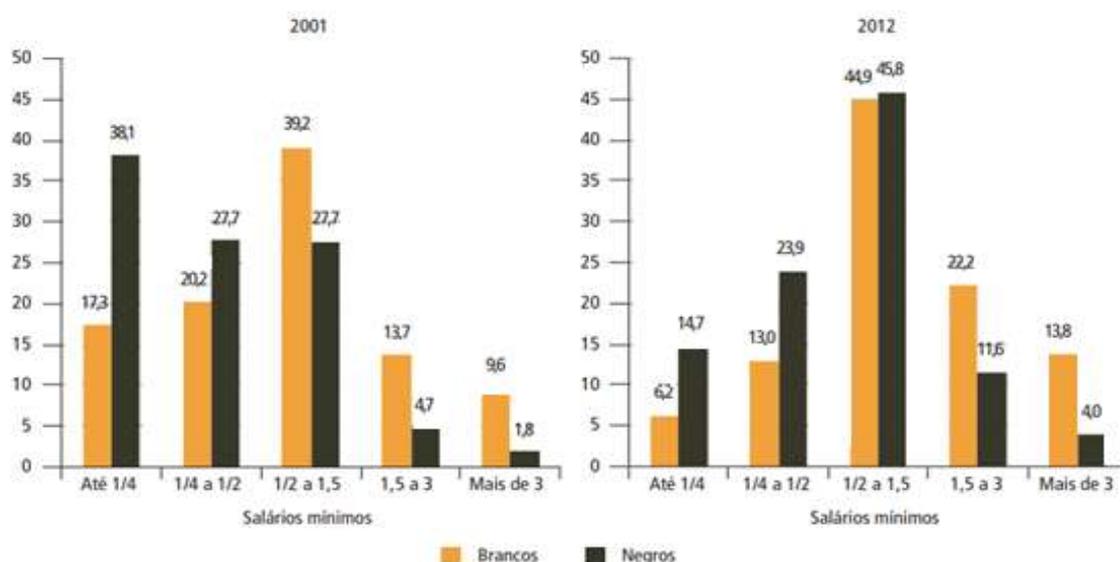
Fonte: IBGE (2010).

A partir do Gráfico 1, nota-se inicialmente que as maiores concentrações da população negra se localizam nos estados pertencentes às regiões Norte e Nordeste. Em contraponto, os estados de São Paulo, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul apresentam população de brancos maior do que a de negros e, em alguns casos, significativamente.

Não obstante, quando relacionamos tais dados com a Figura 2, que aponta o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM)⁷ por estado, é possível constatar que as regiões Norte e Nordeste também compreendem os menores índices, frente às regiões Centro Oeste, Sudeste e Sul. A partir disso, pode-se concluir que a população pertencente ao grupo étnico-racial negro vivencia as piores condições no que se refere a renda, longevidade e educação — indicadores levados em consideração para a estipulação do IDHM.

⁷ IDHM – Cálculo do Índice de Desenvolvimento Humano para todos os municípios brasileiros e divisões intramunicipais (aproximações de bairros) das regiões metropolitanas do país. Também são calculados cerca de 200 indicadores sociais e econômicos. Com informações do Censo Demográfico (IBGE, 2010), publicadas em maio de 2012, os resultados foram atualizados em 2013.

GRÁFICO 2 – População por faixas de renda mensal *per capita* familiar (RPCF) em múltiplos do salário mínimo de setembro de 2012, segundo cor/raça — Brasil, 2012



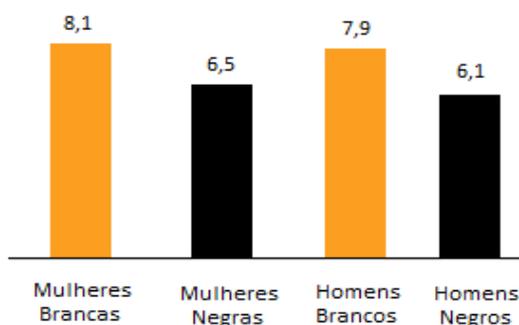
Fonte: PNAD – Microdados (IPEA, 2014).

O Gráfico 2 revela que, muito embora os negros tenham deixado de se concentrar majoritariamente entre os mais pobres — tendo em vista que a parcela com até 1/2 salário mínimo foi de 65,8%, em 2001, para 38,6% em 2012 — ainda persistem disparidades entre os dois grupos étnicos referenciados. Além de possuírem nível de renda *per capita* familiar menor do que os brancos, os negros são mais numerosos nas faixas de rendimento até 1/2 salário mínimo de renda mensal *per capita* familiar (IPEA; SEPIR, 2014).

Apresentam-se ainda outros agravantes decorrentes do período da escravidão, tais como as altas taxas de concentração em periferias urbanas e áreas rurais isoladas e de desemprego — 9,3% no caso de negros e 7,5% para os brancos (IBGE, 2010). De acordo com o Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias (BRASIL, 2014b), a população carcerária brasileira chegou ao número de 622.202 presos, dos quais 61,6% são negros (pretos e pardos). Além disso, a população negra continua detendo as menores marcas no Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) — 45 pontos abaixo da população branca, de acordo com o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD, 2009)⁸.

⁸O PNUD está no Brasil desde o início da década de 1960. Cria e implementa projetos, procurando responder aos desafios e às demandas específicas do país por meio de uma visão integrada de desenvolvimento.

GRÁFICO 3 – Média dos anos de estudo da população de 10 anos ou mais por gênero e cor/raça (em %)

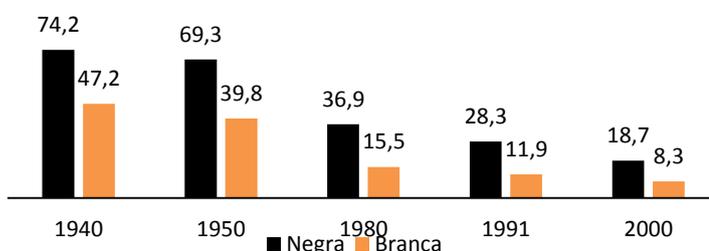


Fonte: PNAD (2009), baseado em Rosenberg e Madsen (2011). Elaboração própria.

Conforme observado no gráfico acima, de acordo com o PNAD, a população negra tem, em média, dois anos a menos de estudo do que a população branca. Dados do UNICEF (2010, p. 8) sinalizam que “uma criança ou adolescente negro, entre sete e quatorze anos, tem 30% mais chance de estar fora da escola do que uma criança branca na mesma faixa etária”.

Tais informações são preocupantes, dado que, além de sua imprescindível função formativa, a educação, como geradora de oportunidades, constitui-se uma porta de entrada privilegiada ao mundo do trabalho e, conseqüentemente, representa um instrumento importante de ascensão social. Dessa forma, a desigualdade ainda existente entre a educação escolar dos negros e dos brancos repercute em conseqüências que vão além do processo educativo (JACCOUD, 2008a, p. 48).

GRÁFICO 4 – Taxa de analfabetismo na população de 15 anos ou mais por cor/raça autodeclarada — Brasil, 1940–2000 (em %)

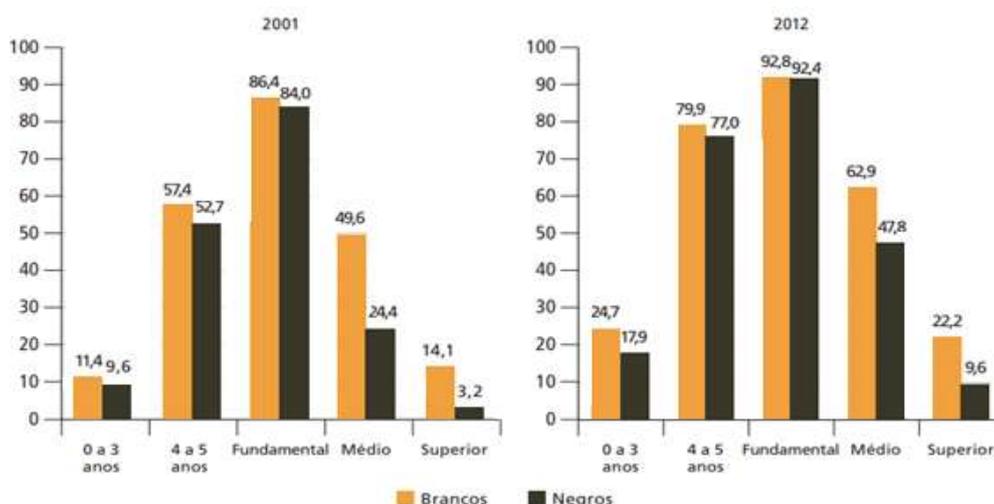


Fonte: Relatório de Desenvolvimento Humano Brasil (PNUD, 2005). Elaboração própria.

No que se refere às taxas de analfabetismo no Brasil, o Gráfico 4 traz dados importantes. Muito embora seja evidente uma importante redução ao longo dos anos em ambos os grupos étnico-raciais, verificamos que a população autodeclarada branca obteve

melhores índices na redução do analfabetismo em todos os anos registrados, permanecendo um fosso significativo em relação à população autodeclarada negra. Os dados de 2000 confirmam que há uma diferença percentual 56% menor de analfabetos brancos em relação aos negros. Em 1991 essa diferença era de 58%, em 1980 eram 58%, em 1950 eram 42,5% e em 1940 era de 36,3%. E ainda: entre os anos pesquisados, a população branca teve uma redução de 82,4% da taxa de analfabetismo entre 1940 e 2000 e a população negra de 74,8%. Ou seja, no geral, melhoramos a questão do analfabetismo, mas, no recorte de raça/cor/etnia, ainda mantemos fortemente as dissonâncias (IPEA; SEPIR, 2014).

GRÁFICO 5 – Cobertura de escolarização da população por modalidade e cor/raça autodeclarada — Brasil, 2010 (em %)

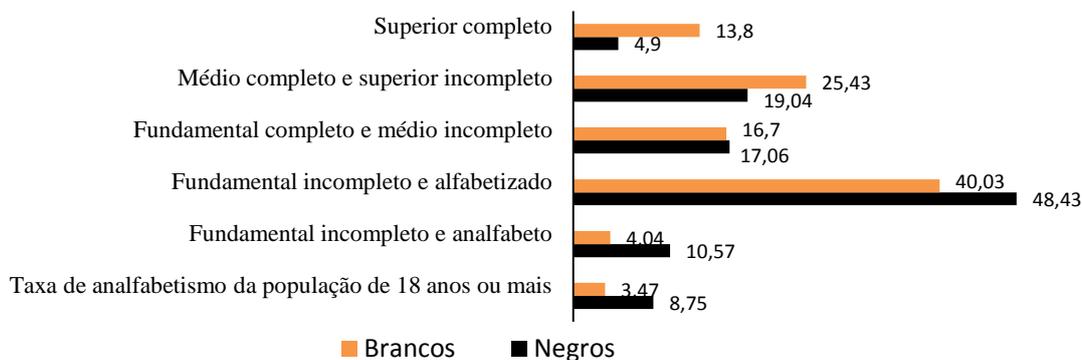


Fonte: PNAD – Microdados (IPEA, 2014).

De modo geral, assim como no caso dos dados referentes ao analfabetismo, é possível detectar no Gráfico 5 um avanço significativo quanto ao acesso da população à educação em todos os níveis de ensino, todavia ressalta-se que, a partir de um recorte de raça/cor, é evidenciada uma desigualdade. Desde o ensino infantil até o ensino superior, a população negra apresenta números inferiores de acesso em relação à população branca. Muito embora o percentual de escolarização no ensino superior caia significativamente quando comparado com as demais fases da educação brasileira, a população negra é 57% menor do que a população branca no ensino superior. Isso só comprova que, mesmo com o investimento em normativas que estabeleceram a educação como um direito fundamental básico e universal, faz-se necessária a formulação e ampliação de políticas públicas e ações

afirmativas específicas para esse segmento da população, tendo em vista a discrepância quanto às condições de acesso e permanência.

GRÁFICO 6 – Cobertura de escolarização da população em Santa Catarina por modalidade e cor/raça autodeclarada — 2010 (em %)



Fonte: PNUD, IPEA e FJP (2010). Elaboração própria.

No caso do estado de Santa Catarina, segundo dados do IBGE (2010), a população afro-brasileira representa 15,5% do total de habitantes; já a população branca soma um montante de 84%. Em relação à escolaridade média, constata-se novamente que a população negra possui menos anos de estudo do que a população branca em todos os níveis de escolarização, ou seja, desde o ensino fundamental até o superior. E mais: quando olhamos o Gráfico 6 nos dois extremos, ou seja, as taxas de analfabetismo e de ensino superior, verificamos que eles retratam de forma contundente como a população negra possui acessos diferenciados. Em relação à taxa de analfabetismo, verificamos uma diferença percentual para menos de 60,3% em relação à população negra. Já em relação ao ensino superior, a população negra é 64,5% menor do que a população branca.

Por mais que tais dados comprovem a existência de diferenças nas possibilidades e oportunidades entre negros e brancos, tanto na sociedade quanto no sistema educacional, naturalizou-se um discurso de recusa da discriminação. A educação familiar e a escolar podem contribuir nesse combate, contudo esse discurso e/ou prática se configura como aspecto difícil de ser desconstruído, uma vez que o racismo esteve presente em todo o processo histórico de formação da nossa sociedade.

As políticas sociais possuem efeitos muito importantes, pois não representam a única possibilidade de ação para atingir patamares melhores de equidade na distribuição de renda e bens públicos. No entanto, observa-se que a melhoria das condições de vida da população em geral não acompanha uma significativa redução das desigualdades entre negros

e brancos. É essencial que as políticas universais incorporem em seu bojo a necessária atenção à redução das desigualdades raciais, a ser refletida desde a formulação, na definição de públicos prioritários e estratégias, até os indicadores de monitoramento e avaliação das políticas e programas públicos (IPEA; SEPPIR, 2014).

3.2 Aparatos legais e normativos para a igualdade racial

Nos últimos quinze anos, tornou-se necessário discutir de forma mais efetiva a implantação de políticas sociais com vistas a minimizar um quadro considerado inaceitável para um país como o Brasil.

O movimento de reconstituição da Lei de Diretrizes e Bases se inicia em 1986, quando a IV Conferência Brasileira de Educação aprovou a “Carta de Goiânia” com proposições para o Congresso Nacional Constituinte. No caso das discussões a respeito da categoria raça/cor, ressaltam-se dois importantes marcos, isto é, o Centenário da Abolição, em 1988, e os 300 anos da Morte de Zumbi dos Palmares, em 1995, os quais impulsionaram a ocorrência de eventos no Brasil inteiro. A partir deles, foram publicadas diversas pesquisas com indicadores sociais e econômicos que ilustraram as reais condições da população negra frente aos não negros — e com isso foram construídos novos argumentos para romper com a ideia de democracia racial, conforme pudemos evidenciar de forma breve na seção 3.1.

Desse modo, ainda na década de 1980, com a constatação de que a discriminação racial presente no cotidiano escolar era a responsável direta pela crescente desigualdade de percurso entre os alunos negros e brancos (RODRIGUES FILHO; PERÓN, 2011), a temática da educação do negro passou a ser, assim, interesse de muitos pesquisadores. Uma das consequências disso, por exemplo, foi a determinação da inclusão — por intermédio e esforço do Centro de Estudos Afro-Orientais (CEAO), vinculado à Universidade Federal da Bahia (UFBA), e do secretário de educação e cultura da Bahia — da disciplina “Introdução aos Estudos Africanos” nas escolas públicas estaduais do estado, acontecimento de grande simbolismo para a população afrodescendente local, em junho de 1985.

Outro exemplo das políticas públicas especificamente voltadas para a população afrodescendente que antecederam as normativas atuais consiste na instauração do Movimento Pré-Vestibular para Negros e Carentes (PVNC)⁹. Surgido, inicialmente, no Estado do Rio de

⁹ Programa Nacional de Direitos Humanos. Surgido no Rio de Janeiro, a partir das reflexões do movimento negro sobre a educação, realizado entre 1989 e 1992. O PVNC foi o primeiro a organizar-se como uma rede, a buscar parcerias, a negociar isenções de taxas de inscrição e bolsas de estudos com universidades públicas e

Janeiro, objetivava promover a entrada de alunos negros nas universidades públicas. Portanto, compreende-se que a década de 1980 representou uma grande conquista na luta contra a desigualdade racial, principalmente no âmbito educacional (PEREIRA, 2016).

Tendo em vista que os direitos das crianças e adolescentes são materializados pelo Estado por meio de políticas públicas, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)¹⁰ também foi um importante marco para a garantia de direitos da população negra. Seu artigo 5º pontua que “nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais”. Já o artigo 16, sobre o direito à liberdade, compreende, entre outros aspectos, “participar da vida familiar e comunitária, sem discriminação” (BRASIL, 1990).

Além disso, o artigo 53 do capítulo IV aborda o “Direito à educação, à cultura, ao Esporte e ao Lazer”, como fundamentais para o desenvolvimento integral das crianças e adolescentes, visando ao preparo para o exercício da cidadania, assegurando-lhes, portanto:

- I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
 - II – direito de ser respeitado por seus educadores;
 - III – direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;
 - IV – direito de organização e participação em entidades estudantis;
 - V – acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência.
- Parágrafo único. É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais (BRASIL, 1990).

Nos anos de 1996, 2002 e 2009, o Governo publicou o Programa Nacional de Direitos Humanos em três versões, a saber, PNDH 1 (BRASIL, 1996b), PNDH 2 (BRASIL, 2002) e PNDH 3 (BRASIL, 2009). Tais documentos estabelecem diversas metas e proposições para promover os Direitos Humanos, de modo geral, e a luta contra a discriminação racial, de modo específico. São estruturados em eixos orientadores, subdivididos em diretrizes, objetivos estratégicos e ações programáticas. As principais metas e proposições tocantes às questões étnico-raciais e ações afirmativas para negros se expressam no quadro abaixo (QUADRO 2).

privadas, a mover ações judiciais contra universidades para garantir o direito de fazer a prova de vestibular para os estudantes mais pobres, a utilizar a mídia para divulgar amplamente o seu projeto, a divulgar sua experiência em eventos políticos e acadêmicos, a aparecer em documentos governamentais. O primeiro resultado concreto desse debate foi a concessão de 200 bolsas de estudos pela PUC-SP. Foi a partir dele que surgiu a maioria dos cursos pré-vestibulares populares hoje existentes. Atualmente contempla um grupo de 40 cursos.

¹⁰ Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990

QUADRO 2 – Metas e proposições tocantes às questões étnico-raciais e ações afirmativas para negros

PNDH 1	PNDH 2	PNDH 3
<p><i>Decreto 1.904, de 13 de maio de 1996</i></p> <p>Em curto prazo:</p> <p>a) contribuir para a inclusão do quesito "cor" em todos e quaisquer sistemas de informação e registro sobre a população e bancos de dados públicos;</p> <p>b) incentivar e apoiar a criação e instalação, em níveis estadual e municipal, de Conselhos da Comunidade Negra e de apoiar a definição de ações de valorização para a população negra e com políticas públicas.</p> <p>Em médio prazo:</p> <p>a) revogar normas discriminatórias ainda existentes na legislação infraconstitucional;</p> <p>b) desenvolver ações afirmativas para o acesso dos negros aos cursos profissionalizantes, à universidade e às áreas de tecnologia de ponta;</p> <p>c) determinar ao IBGE a adoção do critério de se considerarem os mulatos, os pardos e os pretos como integrantes do contingente da população negra e a adoção do princípio da criminalização da prática do racismo nos Códigos Penal e de Processo Penal;</p> <p>Em longo prazo:</p> <p>a) incentivar ações que contribuam para a preservação da memória e fomento à produção cultural da comunidade negra no Brasil;</p>	<p><i>Decreto 4.229, de 13 de maio de 2002</i></p> <p>a) Apoiar o reconhecimento, por parte do Estado brasileiro, da marginalização econômica, social e política a que foram submetidos os afrodescendentes em decorrência da escravidão.</p> <p>b) Adoção, no âmbito da União, estados e municípios, de medidas de caráter compensatório que visem à eliminação da discriminação racial e à promoção da igualdade de oportunidades (ampliação do acesso dos afrodescendentes às universidades públicas, aos cursos profissionalizantes, às áreas de tecnologia de ponta, aos cargos e empregos públicos, por exemplo), de forma proporcional à sua representação no conjunto da sociedade brasileira.</p> <p>c) Promover o cadastramento e a identificação das comunidades remanescentes de quilombos em todo o território nacional, com vistas a possibilitar a emissão dos títulos de propriedade definitiva de suas terras, bem como apoiar projetos de infraestrutura, como forma de evitar o êxodo rural e promover o desenvolvimento social e econômico dessas comunidades.</p> <p>d) Incentivar a participação de representantes afrodescendentes nos conselhos federais, estaduais e municipais de defesa de direitos e apoiar a criação de conselhos estaduais e municipais de defesa dos direitos dos afrodescendentes.</p>	<p><i>Decreto 7.037, de 21 de dezembro de 2009</i></p> <p>a) Apoiar, junto ao Poder Legislativo, a aprovação do Estatuto da Igualdade Racial.</p> <p>b) Promover ações articuladas entre as políticas de educação, cultura, saúde e de geração de emprego e renda, visando incidir diretamente na qualidade de vida da população negra e no combate à violência racial.</p> <p>d) Realizar levantamento de informações para produção de relatórios periódicos de acompanhamento das políticas contra a discriminação racial, contendo, entre outras, informações sobre inclusão no sistema de ensino (básico e superior), inclusão no mercado de trabalho, assistência integrada à saúde, número de violações registradas e apuradas, recorrências de violações, e dados populacionais e de renda.</p> <p>e) Analisar periodicamente os indicadores que apontam desigualdades visando à formulação e implementação de políticas públicas e afirmativas que valorizem a promoção da igualdade racial;</p> <p>f) Fortalecer a integração das políticas públicas em todas as comunidades remanescentes de quilombos localizadas no território brasileiro.</p> <p>g) Fortalecer os mecanismos existentes de reconhecimento das comunidades quilombo-</p>

Fonte: PNDH 1 (BRASIL, 1996b), PNDH 2 (BRASIL, 2002) e PNDH 3 (BRASIL, 2009). Elaboração própria.

No que tange à educação, após a aprovação e implantação da LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996a), avalia-se como insuficientes os desdobramentos referentes à questão étnico-racial na educação. Assim, a partir da mobilização de intelectuais do movimento negro, inclui-se o volume “Pluralidade Cultural” nas publicações dos Parâmetros Curriculares Nacionais, no qual a questão de raça aparece.

Nesse mesmo sentido, afim de reverter as representações pejorativas referentes à população negra e população africana, inclui-se no currículo escolar das redes de ensino do país, por meio da implantação da Lei nº 10.639, aprovada em 1999 e promulgada em janeiro de 2003, a obrigatoriedade das temáticas História e Cultura Afro-Brasileira. A lei também estabelece a inclusão do dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra” nos calendários escolares.

A referida lei não foi sancionada de um dia para o outro. Ao contrário, antes de ser sancionada, passou por diversos estágios, resultando dos movimentos negros da década de 1970 e do esforço de simpatizantes da causa negra na década de 1980, quando diversos pesquisadores alertaram para a evasão e para o déficit de alunos negros nas escolas, em razão, entre outras causas, da ausência de conteúdos afrocêntricos que valorizassem a cultura negra de forma abrangente e positiva. Na década de 1990, ocorrem movimentos intensos em todo Brasil a favor da afirmação da identidade negra, com destaque para a célebre Marcha Zumbi dos Palmares, que, segundo Lucimar Dias, reuniu cerca de 10 mil negros e negras, que foram a Brasília com um documento reivindicatório a ser entregue ao então presidente Fernando Henrique Cardoso (DIAS, 2005 *apud* PEREIRA e SILVA, 2012, p. 2).

Acredita-se que tal inclusão, além de reconstruir nos alunos e nos professores uma imagem positiva do continente africano, eleva a autoestima dos estudantes e torna os demais menos refratários à diversidade étnico-racial. Vale destacar que o parecer e o próprio documento oficial da referida Lei foi redigido pela professora Dra. Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva,¹¹ indicada pelo movimento negro para ser a primeira pessoa negra a fazer parte, à época, do Conselho Nacional de Educação (CNE). A presença da professora Petronilha no CNE e a possibilidade de ela atuar estrategicamente como relatora do documento foram essenciais para o processo de implantação da lei em questão.

Em seguida, com vistas a atender e orientar quanto às indicações trazidas pela Lei nº 10.639/2003, formularam-se as Diretrizes Curriculares Nacionais para as Relações Étnico-Raciais (BRASIL, 2004) para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Pressupondo determinações acerca da Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER), as

¹¹ Professora emérita da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), nas áreas de ensino-aprendizagem e de relações étnico-raciais, na condição de professora sênior, junto ao Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas do Centro de Educação e Ciências Humanas. É conselheira, na condição de notório saber, do Conselho Nacional de Políticas de Igualdade Racial e foi Conselheira da Fundação Cultural Palmares, nos termos da Portaria 141, de 28 de dezembro de 2011.

DCENERERs norteiam detalhadamente uma série de princípios referentes à consciência política e histórica da diversidade, o fortalecimento de identidades e de direitos e ações educativas de combate ao racismo e a discriminações.

Em 21 de março de 2003 instituiu-se a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), histórica reivindicação dos movimentos negros. Tendo como propósito a promoção e articulação de políticas de igualdade racial e a superação do racismo, a SEPPIR configura-se como importante mecanismo institucional. Inicialmente vinculava-se à Presidência da República, funcionando administrativamente com o apoio do Ministério da Justiça (MJ). Atualmente a SEPPIR encontra-se na presidência do Conselho Nacional de Promoção de Igualdade Racial (CNPIR), órgão colegiado de caráter consultivo, instituído pelo Decreto 4.885/03 (BRASIL, 2003b).

Com o objetivo de formular e avaliar políticas de promoção de igualdade racial, com ênfase na população negra e outros segmentos raciais e étnicos da população brasileira, o CNPIR é composto por vinte e dois representantes do governo e vinte e dois representantes da sociedade civil, sendo eles representantes da juventude negra, das mulheres negras, das comunidades quilombolas, comunidades de religiões de matriz africana, de comunidades LGBT, das comunidades ciganas, das comunidades judaicas, das comunidades árabes, das comunidades indígenas e trabalhadores.

Outro elemento de importância para o redesenho das políticas públicas é o Sistema Nacional de Promoção da Igualdade Racial (SINAPIR),¹² que permite maior articulação e descentralização das políticas públicas. Seu objetivo central resume-se, portanto, na institucionalização da Política de Promoção da Igualdade Racial (BRASIL, 2003b) em todo o país. Além disso, o Sistema instaurou o Estatuto da Igualdade Racial, a partir da Lei N° 12.288/10, de 20 de julho de 2010.

O Estatuto da Igualdade Racial altera as Leis n° 7.716 (BRASIL, 1989) e n° 9.029 (BRASIL, 1995) e estabelece possibilidades concretas para a criação de leis, decretos e políticas complementares destinados a garantir à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica. Considera em seu Art. 1°:

I – discriminação racial ou étnico-racial: toda distinção, exclusão, restrição ou preferência baseada em raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica que tenha por objeto anular ou restringir o reconhecimento, gozo ou exercício, em igualdade

¹² SINAPIR – Sistema Nacional de Promoção da Igualdade Racial, instituído por decreto de número 8.136/13 (BRASIL, 2013a).

de condições, de direitos humanos e liberdades fundamentais nos campos político, econômico, social, cultural ou em qualquer outro campo da vida pública ou privada;

II – desigualdade racial: toda situação injustificada de diferenciação de acesso e fruição de bens, serviços e oportunidades, nas esferas pública e privada, em virtude de raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica;

III - desigualdade de gênero e raça: assimetria existente no âmbito da sociedade que acentua a distância social entre mulheres negras e os demais segmentos sociais;

IV – população negra: o conjunto de pessoas que se autodeclararam pretas e pardas, conforme o quesito cor ou raça usado pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), ou que adotam autodefinição análoga;

V – políticas públicas: as ações, iniciativas e programas adotados pelo Estado no cumprimento de suas atribuições institucionais;

VI – ações afirmativas: os programas e medidas especiais adotados pelo Estado e pela iniciativa privada para a correção das desigualdades raciais e para a promoção da igualdade de oportunidades (BRASIL, 2010).

Além disso, em seu Art. 4º, o Estatuto estabelece formas de promoção da população negra no que tange à participação, em condição de igualdade de oportunidade na vida econômica, social, política e cultural, tais como:

I – inclusão nas políticas públicas de desenvolvimento econômico e social;

II – adoção de medidas, programas e políticas de ação afirmativa;

III – modificação das estruturas institucionais do Estado para o adequado enfrentamento e a superação das desigualdades étnicas decorrentes do preconceito e da discriminação étnica;

IV – promoção de ajustes normativos para aperfeiçoar o combate à discriminação étnica e às desigualdades étnicas em todas as suas manifestações individuais, institucionais e estruturais;

V – eliminação dos obstáculos históricos, socioculturais e institucionais que impedem a representação da diversidade étnica nas esferas pública e privada;

VI – estímulo, apoio e fortalecimento de iniciativas oriundas da sociedade civil direcionadas à promoção da igualdade de oportunidades e ao combate às desigualdades étnicas, inclusive mediante a implementação de incentivos e critérios de condicionamento e prioridade no acesso aos recursos públicos;

VII – implementação de programas de ação afirmativa destinados ao enfrentamento das desigualdades étnicas no tocante à educação, cultura, esporte e lazer, saúde, segurança, trabalho, moradia, meios de comunicação de massa, financiamentos públicos, acesso à terra, à Justiça, e outros. Parágrafo único. Os programas de ação afirmativa constituir-se-ão em políticas públicas destinadas a reparar as distorções e desigualdades sociais e demais práticas discriminatórias adotadas, nas esferas pública e privada, durante o processo de formação social do País. Art. 5º Para a consecução dos objetivos desta Lei, é instituído o Sistema Nacional de Promoção da Igualdade Racial (Sinapir), conforme estabelecido no Título III (BRASIL, 2010).

Tratando-se especificamente do direito fundamental à educação, o Art. 1º da Seção II obriga o estudo da história geral da África e da história da população negra no Brasil nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, conforme disposto na Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996).

Desse modo, os conteúdos referentes à história da população negra no Brasil serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, resgatando sua contribuição decisiva para o desenvolvimento social, econômico, político e cultural do País. Para isso, prevê a formação

inicial e continuada de professores, a elaboração de material pedagógico específico e o incentivo à participação de intelectuais e representantes do movimento negro para debater com os estudantes suas vivências relativas ao tema em comemoração. No que se refere às instituições de ensino superior tanto públicas quanto privadas, propõe, entre outros aspectos, apoiar grupos, núcleos e centros de pesquisa e programas de extensão universitária que desenvolvam temáticas de interesse da população negra, bem como incorporar nas matrizes curriculares dos cursos de formação de professores temas relativos à pluralidade étnica e cultural da sociedade brasileira.

Outros avanços voltam-se ao apoio de ações socioeducacionais realizadas por entidades do movimento negro que desenvolvam atividades que objetivem a inclusão social, adoção, avaliação e acompanhamento de programas de ação afirmativa pelo poder público e de políticas de promoção da igualdade e de educação pelo Poder Executivo Federal.

3.3 Ações afirmativas: estratégias para democracia

Conforme abordado anteriormente, a identidade étnico-racial surge do processo de vinculação consciente do sujeito. Nessa perspectiva, quando nos referimos à educação, especificamente, evidencia-se a importância da abordagem dessa questão para o desenvolvimento de crianças e adolescentes de forma integral, sobretudo em razão da constante influência das representações sociais vinculadas em uma fase da vida em que se encontram em processo de desenvolvimento pessoal, social e biológico.

No que concerne aos impactos do preconceito racial na educação da população negra,

[...] incidem obstáculos adicionais para o desenvolvimento dos estudos, representados pela discriminação racial presente nos espaços escolares e que se manifesta de diferentes formas: atitudes discriminatórias de professores, demais profissionais do ensino e colegas; livros didáticos que transmitem conteúdos preconceituosos ou que reforçam a invisibilidade dos negros; conteúdo de ensino antropocêntrico e pouco receptivo à perspectiva da diversidade e do multiculturalismo (PAIXÃO, 2008, p. 184).

Nessa perspectiva, algumas dificuldades no ambiente escolar auxiliam no agravamento da situação de vulnerabilidade social de um segmento da população, bem como um conservadorismo, e a formação escolar não pode se omitir de enfrentar essas questões.

Salienta-se a necessidade de ampliação do debate acerca dessa temática, tanto nos campos de atuação, no caso, as escolas, quanto nos currículos, no intuito de buscar o reconhecimento da relevância dessas intervenções e propor ações efetivas de enfrentamento.

O debate sobre o racismo e as desigualdades raciais tomou outras proporções com o processo de redemocratização da sociedade brasileira, ainda que muitas vezes, essas questões estivessem diluídas no debate sobre justiça social e distribuição de renda. Entretanto, a atuação das organizações negras passou a ser mais incisiva na denúncia do mito da democracia racial e do racismo, localizando-os na estrutura social, política, econômica e educacional brasileira. Isso resultou, na segunda metade da década de 1990, no reconhecimento, pelo Estado brasileiro, da existência do racismo e, por conseguinte, da necessidade de políticas de ações afirmativas voltadas à população negra. Este novo cenário impõe ao Estado brasileiro uma nova agenda e força atitudes políticas e debates públicos sobre as desigualdades raciais na sociedade brasileira: as políticas universalistas são questionadas e se revelam como insuficientes, na medida em que não conseguem atingir a população negra (PASSOS, 2012).

O termo Ações Afirmativas foi utilizado pela primeira vez nos Estados Unidos, na década de 1960. Referia-se a políticas do governo para combater as diferenças entre brancos e negros. No entanto, já eram pauta de reivindicação do movimento negro e outros grupos discriminados, como árabes e palestinos no mundo todo.

Para Gomes (2005a), elas podem ser definidas como

[...] um conjunto de políticas públicas e privadas de caráter compulsório, facultativo ou voluntário, concebidas com vistas ao combate à discriminação racial, de gênero, por deficiência física e de origem nacional, bem como para corrigir ou mitigar os efeitos presentes da discriminação praticada no passado, tendo por objetivo a concretização do ideal de efetiva igualdade de acesso a bens fundamentais, como a educação e o emprego (GOMES, 2005a, p. 53).

As ações afirmativas se configuram como ações de políticas públicas que objetivam corrigir desigualdades raciais presentes na sociedade, acumuladas ao longo de anos. Buscam, portanto, assegurar igualdade de oportunidades a todos, podendo ser de três tipos, isto é, com o objetivo de reverter a representação negativa dos negros, para promover igualdade de oportunidades ou para combater o preconceito e o racismo.

No Brasil, as ações afirmativas integram uma agenda de combate à herança histórica de escravidão e segregação racial. Partem do conceito de equidade expresso na constituição, ou seja, tratar os desiguais de forma desigual. Assim, não devem ser vistas como um benefício, tampouco algo paternalista, tendo em vista que só se fazem necessárias quando observado histórico de direitos não assegurados. Nessa perspectiva, as ações afirmativas precedem um diagnóstico sociocultural histórico e comprovação estatística das dissonâncias existentes.

Nessa direção, a principal ação afirmativa na área da educação é a Lei 12.711, de 2012 (BRASIL, 2012), conhecida como a Lei de Cotas, que estabelece cotas para negros nos processos seletivos de universidades e institutos federais.

QUADRO 3 – Impacto da política de cotas nas universidades

Ano	Universidades Federais		Institutos Federais	
	Total	Cotas	Total	Cotas
2013	221.650	70.849	44.507	20.448
2014	243.383	98.121	52.414	24.222
Total	465.033	168.970	96.921	44.670

Fonte: Secretaria de Ensino Superior (Sesu/MEC) em novembro 2014 (BRASIL, 2014).

Entre 2013 e 2014, as vagas totais nas Universidades Federais cresceram 10%, e as vagas para cotistas cresceram 38%. Já nos Institutos Federais, no mesmo período, tanto o total das vagas quanto as vagas para cotistas cresceram 18% (BRASIL, 2014a). Em 2014, estima-se que 20% do total de vagas ofertadas pelas Universidades Federais (48.676) foram ocupados por estudantes autodeclarados pretos, pardos e indígenas, o que corresponde a 49,6% das vagas destinadas a cotas. No caso dos Institutos Federais, 23% do total de vagas ofertadas foram ocupados por estudantes declarados pretos, pardos e indígenas (12.055), representando cerca de 49,7% das vagas destinadas a cotas (COSTA, 2015).

Frente às discussões apresentadas, é sabido que o ensino excludente e elitista persiste. Embora o Brasil tenha ampliado as discussões acerca do acesso e permanência de negros na educação formal, as mazelas históricas da negação de direitos e de silenciamento ainda são fortes. De fato, isso é visível nas estatísticas sociais apresentadas, visto que os negros ainda são maioria na população desempregada nas favelas e habitações insalubres, nos bolsões de pobreza, na população carcerária e, claro, nas taxas de não escolarização, e representam o maior índice de analfabetismo e o menor nas matrículas escolares.

As políticas públicas voltadas para a democratização da educação impulsionam questões como inclusão e promoção da igualdade social do negro na sociedade, pois vêm

reconhecer a sua existência e trajetória na nação brasileira, na condição de sujeitos na construção da sociedade.

É preciso que se modifique o conteúdo e as práticas escolares para conquistar um resultado eficaz no processo educativo, no sentido de evitar que aspectos como as desigualdades e discriminações raciais se reproduzam. Diante disto, a sessão a seguir propõe apresentar cronologicamente os principais avanços legais relativos à educação da população negra.

Com vistas a observar tais questões na implementação das discussões acerca das relações étnico-raciais nas escolas, temos como objetivo central analisar — a partir da percepção das crianças e adolescentes — como a escola tem contribuído com o processo de *autoidentificação* racial de seus estudantes regularmente matriculados. Assim, no capítulo a seguir, apresentaremos os resultados e discussões do estudo proposto.

4 A ESCOLA E A QUESTÃO ÉTNICO-RACIAL: RESULTADOS E DISCUSSÃO

Este capítulo propõe-se apresentar os resultados da pesquisa empírica realizada com crianças e adolescentes, estudantes e moradores na Comunidade Chico Mendes, comunidade originada de um processo migratório e constituída por um grande contingente de moradores pertencentes ao grupo étnico-racial negro. Assim, inicialmente retomaremos o percurso metodológico e, em seguida, partimos para os resultados e discussão, subdivididos em seções temáticas, a partir dos achados empíricos.

4.1 Percurso metodológico

Conforme explicitado no capítulo introdutório, o presente trabalho possui o caráter de pesquisa exploratória. A fim de atender o seu objetivo geral, isto é, “analisar — a partir da percepção das crianças e adolescentes e das atividades pedagógicas ofertadas pela escola — como a escola tem contribuído com o processo de *autoidentificação* racial de seus estudantes regularmente matriculados”, utilizamos, nos procedimentos de coleta de dados, fontes primárias e fontes secundárias.

Em relação às fontes secundárias, foram utilizados dados da pesquisa sobre o perfil dos estudantes matriculados numa escola estadual da rede básica de ensino, realizada no ano de 2016 pelo Núcleo de Vida e Cuidado (NUVIC), vinculado ao Departamento de Metodologias de Ensino (MEN) do Centro de Educação (CED/UFSC), do qual faço parte. Além disso, analisamos o Projeto Político Pedagógico da referida escola — documento institucional já existente.

Quanto aos dados primários, conforme definições metodológicas já anunciadas, devido ao perfil dos principais sujeitos da pesquisa, ou seja, as crianças e adolescentes matriculados, optamos como instrumento de coleta de dados por entrevistas semiestruturadas, por meio da realização de oficina e pelo preenchimento de questionário. A partir deles, obtivemos informações tanto sobre a perspectiva de estudantes crianças em séries iniciais, quanto de estudantes adolescentes em processo de finalização dos estudos na instituição, visto que a escola atende do 1º ao 9º ano do ensino fundamental.

A proposta metodológica original previa a realização de quatro oficinas compostas por cinco participantes em cada uma delas, sendo elas direcionadas a estudantes do 1º, 4º, 5º e 9º ano. Contudo, o parecer final de aprovação pelo CEPESH/UFSC veio somente em meados de agosto, muito embora o Projeto de Pesquisa referente a este Trabalho de Conclusão de

Curso tenha sido encaminhado ao CEPESH/UFSC em maio de 2017. Em razão dos tempos definidos pelo Departamento de Serviço Social para defesa das bancas de TCC, foi necessária a redefinição da coleta de dados. Em comum acordo com a orientadora de TCC e a equipe pedagógica da escola, definimos pela execução de uma única oficina com todos os estudantes (crianças) de uma turma das séries iniciais (3º ano), totalizando 13 alunos, e o preenchimento de questionário com uma turma de estudantes (adolescentes) das séries finais do ensino fundamental (9º ano), totalizando 15 alunos. Esse redimensionamento no quantitativo de técnicas de pesquisa (oficina e questionário) não prejudicou o número de participantes (28 estudantes ao todo), tampouco a qualidade da coleta de dados.

Para garantir o respeito e integridade dos participantes da pesquisa, e de acordo com as orientações da coordenação pedagógica da escola e os pressupostos do Comitê de Ética em Pesquisa, foram encaminhados aos responsáveis legais dos estudantes documentos informando o objetivo das atividades e a solicitação de autorização formal, mediante assinatura do documento. Em relação ao registro das informações, todo o processo de realização tanto da oficina quanto da aplicação do questionário foi gravado e fotografado e posteriormente transcrito e sistematizado para análise que seguirá no item 4.4 deste capítulo.

4.1.1 Oficina com o 3º ano do ensino fundamental sobre identidade racial

Conforme pontuado anteriormente, com objetivo de coletar dados sobre a perspectiva das crianças a respeito da temática Étnico-Racial na Escola, realizamos uma oficina com os estudantes do 3º ano do período vespertino. Após a aprovação do Comitê de Ética CEP/UFSC, da Secretaria Estadual de Educação e da Equipe de Coordenação Pedagógica da escola referida, a oficina foi marcada para o dia 29 de setembro de 2016, com previsão de duração de uma hora.

Como principal pesquisadora, a oficina foi planejada e coordenada por esta estudante-pesquisadora (Jhennifer Silveira), contando ainda com a colaboração de uma profissional experiente em educação infantil e atualmente assessora pedagógica em uma escola da rede pública em Florianópolis, além de mais dois colegas no apoio às fotos e gravações das atividades pedagógicas.

A oficina foi realizada no auditório da escola, e chegamos às 15h20 para a preparação do espaço em que seria realizada, dispondo bonecos ao centro da sala e os demais materiais necessários para a realização das atividades (FIGURA 3). Quanto ao planejamento da oficina, ela foi dividida em três momentos com três blocos de perguntas, sendo direcionadas diferentes formas de coleta das respostas.

FIGURA 3 – Preparação para a oficina

Foto: Maria Luiza Amorim. Data: 29 de setembro de 2017.

A oficina iniciou-se em torno das 15h30 com a chegada das 13 crianças — número inferior ao total de alunos matriculados no 3º ano vespertino, devido ao clima chuvoso. Assim, sentados no chão e em formato de roda, após a minha apresentação, orientei-os quanto ao primeiro momento da oficina, isto é, o preenchimento individual da ficha de identificação (APÊNDICE F) contendo informações pessoais dos participantes: idade, cidade e estado de nascimento, tempo de estudo na escola, informações se já tiveram professores(as) negros(as), bem como de que maneira se autoidentificavam racialmente, sendo essa última pergunta respondida de duas maneiras: primeiramente de forma livre, sem nenhum tipo de incentivo quanto à forma de registro e, num segundo momento, a partir de opções já pré-estabelecidas (múltipla escolha) (FIGURA 4). Essa etapa da oficina teve duração de 20 minutos e, enquanto as crianças faziam os registros na ficha de identificação, procuramos, além de auxiliar no preenchimento — visto que muitas não eram completamente alfabetizadas — conversar individualmente com os participantes (estudantes) com o objetivo de entender os motivos das respostas e coletar outras informações não necessariamente previstas na ficha.

FIGURA 4 – Preenchimento das fichas de identificação

Foto: Lucas Weber e Maria Luiza Amorim. Data: 29 de setembro de 2017.

Após o preenchimento das fichas, as crianças retornaram para a grande roda, e partimos para o segundo momento da oficina. A fim de introduzir a atividade principal, realizei uma dinâmica na qual os participantes receberam uma caixa “mágica” — visto que cada um observaria algo diferente dentro dela. Eles olhavam o que havia dentro e deveriam passar para o colega sem contar o que viram (FIGURAS 5 e 6). O objetivo dessa dinâmica foi, além de tornar mais lúdica a tarefa, facilitar o entendimento das crianças quanto ao propósito da atividade seguinte, na qual cada um deveria desenhar o que viu na caixa, isto é, elaborar um autorretrato.

FIGURA 5 -- Dinâmica do espelho

Fotos: Lucas Weber e Maria Luiza Amorim. Data: 29 de setembro de 2017

FIGURA 6 – Dinâmica do espelho

Foto: Lucas Weber e Maria Luiza Amorim. Data: 29 de setembro de 2017

Assim, após todos terem se observado dentro da caixa, foram disponibilizados os materiais (folhas personalizadas, lápis de cor e giz de cera) para que elaborassem os seus desenhos, também individualmente. Tais desenhos foram pensados como uma segunda forma de registro para coleta de dados, os quais serviriam de comparativo com relação ao que as crianças responderam no primeiro bloco, ou seja, para analisar de que forma elas se veem e se representam (FIGURAS 7 e 8).

Cabe ressaltar que, também durante esse momento, aproveitamos para conversar individualmente com as crianças — segundo bloco de perguntas, para buscar entender a escolha de cores, traços, a maneira como se relacionam com a própria imagem e a noção de identidade racial. Esse segundo momento, a contar da dinâmica do espelho até o término da confecção dos desenhos durou também em torno de 20 minutos.

FIGURA 7 – Elaboração dos desenhos

Foto: Lucas Weber e Maria Luiza Amorim. Data: 29 de setembro de 2017.

FIGURA 8 – Elaboração dos desenhos



Foto: Lucas Weber e Maria Luiza Amorim. Data: 29 de setembro de 2017.

Após a elaboração dos desenhos, nos dedicamos ao terceiro e último momento da oficina. Novamente sentados em roda, solicitamos às crianças que observassem os bonecos e bonecas dispostos ao centro e que, em seguida, escolhessem aquele de que mais tivessem gostado, ou ainda, caso tivessem encontrado, algum com que se identificassem por acharem traços parecidos com os seus.

FIGURA 9 – Escolha dos bonecos



Foto: Lucas Weber e Maria Luiza Amorim. Data: 29 de setembro de 2017.

Na sequência, dei início às perguntas do terceiro bloco, as quais foram direcionadas ao grande grupo. Questionei, portanto, o motivo das escolhas dos bonecos, o entendimento deles a respeito de preconceito racial e de racismo, se já haviam realizado atividades relacionadas a esses temas na escola, se conversavam sobre questões étnico-raciais junto às famílias, se já sofreram ou presenciaram algum tipo de preconceito relacionado a raça/cor, o que os havia auxiliado para responder como se identificavam racialmente durante o

preenchimento da ficha no bloco 1, bem como se acreditavam que a escola poderia auxiliar tanto nesse processo quanto em relação ao respeito às diversidades (FIGURA 10).

FIGURA 10 – Roda final com as crianças



Foto: Lucas Weber. Data: 29 de setembro de 2017.

A roda final durou em torno de 15 minutos. Após o seu término, as crianças puderam brincar com os bonecos levados durante os minutos finais. Por fim, distribuímos para cada um deles um saquinho de doces, como forma de agradecimento pela participação e colaboração das crianças e de lembrança da oficina.

4.1.2 Questionários aplicados junto aos adolescentes do 9º ano

No que se refere à coleta de dados relativa aos participantes adolescentes, isto é, os estudantes matriculados no 9º ano matutino, foi pensada uma estratégia metodológica, procurando atender de forma mais adequada a demanda dessa faixa etária. Nessa perspectiva, em vez de oficina com desenho e bonecos, as perguntas relativas aos blocos 1, 2 e 3 foram transformadas em um questionário *online*.

Assim, como no caso da oficina com o 3º ano, após todos os procedimentos burocráticos, fui à escola na data de 26 de setembro de 2017 com o objetivo de conversar com a turma para expor a proposta da pesquisa e entregar as autorizações dos responsáveis legais. Confirmado o interesse dos estudantes, o questionário foi marcado para o dia 4 de outubro de 2017, das 10h30 às 11h15, durante a aula de geografia, no laboratório de informática da escola.

Na data marcada, com intuito de organizar o laboratório e preparar a atividade com antecedência, cheguei em torno de 30 minutos antes. Contudo, devido às condições da instituição, isto é, por falta de internet, conversei com os participantes da pesquisa, propondo

o preenchimento escrito, em vez de online, para assim não perdemos a oportunidade e a disponibilidade de tempo oferecida pela equipe pedagógica da escola naquela manhã. Os adolescentes aceitaram tranquilamente a proposta, então providenciei folhas e lápis para cada um dos 15 participantes (FIGURA 11).

FIGURA 11 – Adolescentes em preenchimento do questionário



Foto: Jhennifer Silveira. 4 de outubro de 2017.

Nesse dia, a coleta de dados foi coordenada por mim, pesquisadora deste Trabalho de Conclusão de Curso, não sendo necessário auxílio além da professora responsável pela turma naquele momento. Ao iniciar a atividade, orientei os participantes para que respondessem às questões individualmente e evitassem conversar, a fim de obter o máximo possível de veracidade nas respostas e o respeito à singularidade de cada um.

Quanto à metodologia da aplicação do questionário, após o recolhimento das autorizações dos responsáveis legais, as perguntas eram lidas por mim, uma de cada vez e, quando necessário, tirava as dúvidas dos participantes, cuidando para não os influenciar nas respostas, apenas facilitando o seu entendimento (FIGURA 12). Dessa forma, os adolescentes precisavam colocar apenas o número da pergunta e as respectivas respostas.

FIGURA 12 – Participantes respondendo ao questionário



Foto: Jhennifer Silveira. Data - 4 de outubro de 2017.

O questionário foi também organizado em três blocos de perguntas. O primeiro se direcionava à identificação dos participantes, isto é, idade, cidade e estado de nascimento, bairro e/ou comunidade de moradia e o tempo de estudo na referida escola. Já o segundo bloco visava obter informações quanto à identificação racial dos adolescentes, ou seja, assim como no caso das crianças, os participantes deveriam se identificar racialmente em dois momentos: resposta livre e posteriormente em múltipla escolha. Por fim, o terceiro bloco procurava entender de que maneira os participantes compreendiam o preconceito racial, se já haviam realizado atividades relacionadas ao tema durante o período de aprendizagem na escola, se entendiam que ela havia contribuído para como eles se identificavam racialmente, e como se dava tal discussão nas famílias e locais fora do espaço da escola.

Esse processo de aplicação do questionário durou em torno de 35 minutos. Foi possível perceber que os participantes estavam bastante à vontade com a proposta e com a discussão da temática, avaliando como bastante positiva a atividade. Ao final, agradei pela participação de todos e conversamos um pouco sobre a temática.

4.2 A escola e a comunidade da Chico Mendes: aspectos sócio-históricos

A escolha da referida escola como unidade de análise empírica da pesquisa não foi ao acaso. Além do contato prévio estabelecido por meio de atividades desenvolvidas pela pesquisadora junto à Casa Chico Mendes, ao NUVIC/UFSC e ao LABGEF¹³/UDESC, outro importante aspecto que influenciou essa escolha foi o fato de a comunidade Chico Mendes apresentar ao longo de sua história uma trajetória de ocupações, movimentos políticos e trânsitos culturais. Apesar do estigma associado à população moradora por parte da mídia e da ausência do Estado, a Comunidade Chico Mendes denota uma forte característica de organização comunitária que, no decorrer dos anos, resultou na conquista de diversas melhorias relacionadas à infraestrutura local.

A Comunidade Chico Mendes, somada a Novo Horizonte, Nossa Senhora da Glória, Nova Esperança, Promorar, Santa Terezinha I e II, Panorama e Pasto do Gado, forma o bairro Monte Cristo. Localizado na região continental de Florianópolis (SC), onde a escola se insere, constitui-se um dos bairros mais populosos, com cerca de 30 mil habitantes, e um

¹³ LABGEF – Laboratório de Relações de Gênero e Famílias, vinculado a FAED/UDESC.

dos mais baixos índices de IDH do município (0,680) (IBGE, 2010).¹⁴

O bairro passou a ganhar visibilidade a partir da década de 1980, período marcado pelo processo de especulação imobiliária e acelerado movimento de êxodo rural no estado de Santa Catarina entre 1970 e 1990. A comunidade Chico Mendes, especificamente, surgiu em meados de 1991 a partir do movimento de ocupação de famílias de origem majoritariamente rural, vindas da região serrana e do oeste catarinense. De acordo com Lima¹⁵ (2014), a maioria das casas eram barracos feitos de madeira e se espalhavam ao redor da escola, que estava presente desde o início de construção da comunidade, servindo inicialmente como única fonte de água. A partir da rua em frente à escola, surgiram os becos e servidões da comunidade (LIMA, 2014, p. 25).

Em seu início de construção, existia forte presença de elementos da vida rural, tais como cavalos, galinhas, porcos e carroças. A grande parte dos moradores tinha como ocupação ser catadores e vendedores de materiais recicláveis. Além da escola, outras construções complementavam o ambiente do bairro, tais como o campo de futebol e os centros comunitários, pelo menos um em cada comunidade, o que ilustra desde já a forte capacidade de organização política e comunitária do bairro como um todo (LIMA, 2014).

Por esse histórico de organização comunitária e reivindicações relativas a melhorias relacionadas à infraestrutura e à consolidação do direito à terra, a intervenção social na Comunidade Chico Mendes por parte da Prefeitura Municipal de Florianópolis (PMF) se deu a partir de 1994. As ações voltaram-se para a questão da desnutrição, desemprego, analfabetismo, evasão escolar, mortalidade infantil, saneamento básico e marginalidade, entre outras. No ano 2000 a PMF, em conjunto com a Caixa Econômica Federal (CEF) e a União, assinou com o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) um acordo de repasse financeiro para a implantação do Projeto “Bom Abrigo: Urbanização, Habitação e Desenvolvimento Comunitário” (ROSA, 2007).

De acordo com o Plano Municipal de Habitação de Interesse Social de Florianópolis elaborado em 2009, as regiões central e continental do município são as mais populosas, em relação ao número de pessoas por hectare. Devido a tal característica e demais fatores sócio-históricos na construção dessas localidades, essas regiões compreendem a maior

¹⁴ IDH de 0,847, no caso de Florianópolis; de 0,774, referente ao Estado de Santa Catarina e de 0,727 no Brasil. (IBGE, 2010).

¹⁵ Dr. Donizeti Lima — Sociólogo, Teólogo, Doutor em Educação (UFSC). Morou por mais de 20 anos na comunidade, sendo coordenador da Casa Chico Mendes.

parte das chamadas “áreas de interesse social”,¹⁶ ou baixa renda — 31% concentradas no Continente e 29% no Centro, seguidas pelo Maciço da Costeira e Norte da Ilha, que perfazem cerca de 12% e 11% e, por último, Saco Grande, com 9% e Sul da Ilha com 8% (FIGURA 13).

FIGURA 13 – Densidade populacional do município de Florianópolis



Fonte: IBGE (2010). Elaboração: Plano Municipal de Habitação de Interesse Social.¹⁷ (FLORIANÓPOLIS, 2009).

Nessa mesma perspectiva, a tabela abaixo evidencia que, além de contemplarem o maior número de comunidades, o Continente e o Centro são também as regiões que mantêm as maiores taxas de percentual populacional, concentrando aproximadamente 70% do total — tratando-se das áreas de interesse social.

¹⁶ Áreas de Interesse Social — porções de território do município, destinados prioritariamente à recuperação urbanística, à regularização fundiária e à produção, manutenção e melhorias de empreendimentos de habitação de interesse social, incluindo a recuperação de imóveis degradados, a provisão de equipamentos sociais e culturais, espaços públicos, serviço e comércio de caráter local (MEDVEDOVSKI *et al.*, 2006, p. 4).

¹⁷ O Plano Local de Habitação de Interesse Social, um instrumento de implantação do Sistema Nacional de Habitação (SNHIS), regulamentado pela Lei Federal 11.124, de junho de 2005, está direcionado à população de baixa renda — especialmente àquela que se encontra limitada a rendimentos de até 3 salários mínimos e representa a quase totalidade do déficit habitacional do país. Objetiva promover o planejamento das ações do setor habitacional de forma a garantir o acesso à moradia digna, a expressão dos agentes sociais sobre a habitação de interesse social e a integração dos três níveis de governo (FLORIANÓPOLIS, 2011).

TABELA 1 – Quantitativo por comunidades das áreas de interesse social

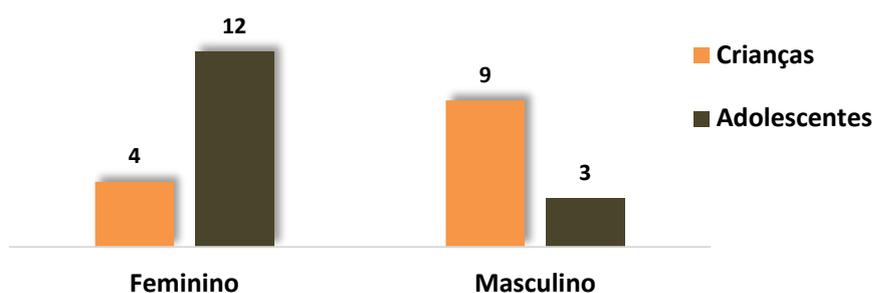
AIS	Nº COMUNIDADES	% COMUNIDADES	POPULAÇÃO (2004)	% POPULAÇÃO
CONTINENTE	20	31%	21.017	33,72%
CENTRO	19	29 %	26.048	41,79%
MACIÇO DA COSTEIRA	8	12 %	1.916	3,07%
NORTE DA ILHA	7	11 %	1.738	2,79%
SACO GRANDE	6	9 %	6.405	10,28%
SUL DA ILHA	5	8 %	5.202	8,35%

Fonte: Plano Municipal de Habitação de Interesse Social (FLORIANÓPOLIS, 2009).

Tais fatores dizem respeito, principalmente, à atual dinâmica da região e situação da população do bairro Monte Cristo como um todo, mas que são nodais para o entendimento do contexto dos sujeitos-crianças e adolescentes participantes da pesquisa. Munidos de tais informações a respeito da formação sócio-histórica da Comunidade Chico Mendes, nos dedicaremos, na seção a seguir, a apresentar a identidade dos indivíduos participantes da pesquisa.

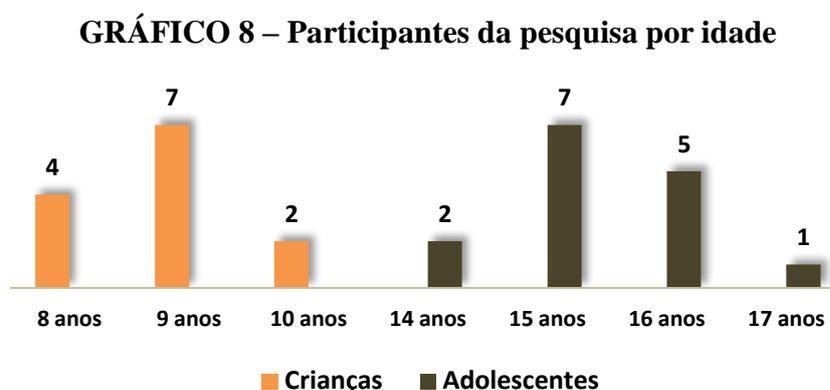
4.3 Quem são as crianças e os adolescentes pesquisados?

Considerando os dois grupos de estudantes participantes da pesquisa, no total de 28, 16 eram do sexo feminino e 12, do masculino, representando, 57% e 43% respectivamente. No entanto, no recorte por procedimentos metodológicos, isto é, tratando-se especificamente da oficina e do questionário, na primeira, a maior parte das crianças era de meninos (69%); em contraponto, no questionário, os(as) participantes eram majoritariamente meninas (80%) (GRÁFICO 7).

GRÁFICO 7 – Total de participantes da pesquisa por sexo

Fonte: Coleta de dados – Oficina e questionário (2017). Elaboração própria.

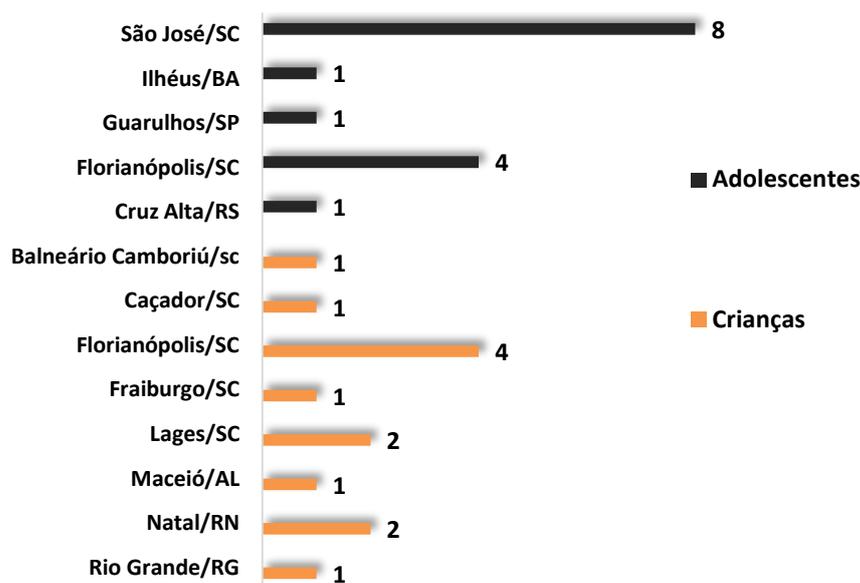
Em relação à idade dos participantes, a faixa etária dos participantes matriculados no 3º ano do ensino fundamental varia entre 8 e 10 anos e, no caso do 9º ano, os estudantes têm entre 14 e 17 anos. (Gráfico 8).



Fonte: Coleta de dados – Oficina e questionário (2017). Elaboração própria.

A pesquisa, já mencionada neste trabalho, realizada pelo NUVIC em 2016, também nessa escola, apresentou uma multiplicidade de resultados quanto à naturalidade dos estudantes, aspecto relacionado ao próprio contexto de formação sócio-histórica do Bairro Monte Cristo e suas nove comunidades. Ao acessar os dados de origem dessas crianças e adolescentes, a pesquisa mapeou que, com relação ao número total de estudantes da escola em 2016, ou seja, 484 estudantes, 301 matrículas são oriundas da Região Sul; 62, do Nordeste; 11, do Norte; 4 do Sudeste e uma, do Centro-Oeste. Além disso, houve dois registros com procedência de outros países da América do Sul, a saber: um do Paraguai e um da Argentina, e 106 não informados. Diante disso, por mais que a Região Sul se constitua em origem de mais da metade das crianças e adolescentes matriculados na data, destaca-se que as regiões Norte e Nordeste representam o número significativo de 94 estudantes — 19% do total de matriculados na escola em 2016.

Ao fazer um recorte dos participantes da pesquisa quanto à cidade e estado de origem, percebe-se certa variação, quando levado em conta o número de pesquisados. Isto é, apesar da maior parte das crianças e adolescentes terem nascido nas cidades de São José (28%) e Florianópolis (14%) — ambas em Santa Catarina —, indicam-se também outras 11 cidades de 6 diferentes estados brasileiros, número considerado significativo (GRÁFICO 9).

GRÁFICO 9 – Participantes da oficina por cidade e estado de nascimento

Focente: Coleta de dados – Oficina e questionário (2017). Elaboração própria

Quanto aos locais de moradia dos participantes, de acordo com os dados encontrados nas fichas de identificação e do questionário, apesar de a escola atender outros quatro bairros — Bom Abrigo, Coloninha, Capoeiras e Jardim Atlântico —, todos os pesquisados residem no bairro Monte Cristo. Além disso, do total de 28 participantes, cerca de 43% se identificaram como moradores da Comunidade Chico Mendes, 7% moram na Comunidade Novo Horizonte e 4% na Comunidade Panorama.

Após a apresentação do perfil dos participantes, discutiremos nas duas próximas seções os resultados do estudo buscando uma aproximação ao problema de pesquisa e aos objetivos traçados na metodologia. Ou melhor dizendo, serão apresentados os resultados sobre a perspectiva das crianças e adolescentes com relação à *autoidentificação* racial e à abordagem dessa temática no espaço escolar.

4.4 A Autoidentificação étnico-racial pelas crianças e adolescentes

Esta seção tem por objetivo aproximar as reflexões realizadas até o momento ao objeto de pesquisa deste trabalho — a identificação étnico-racial dos participantes e sua compreensão acerca da contribuição da escola. Cabe-nos, neste momento final, apresentar os registros realizados em ambos os procedimentos de coleta de dados.

Como recurso metodológico de análise dos dados, utilizaremos os desenhos junto a algumas falas realizadas pelas crianças durante a realização da oficina (3º ano do ensino

fundamental), bem como as respostas dos adolescentes (9º ano do ensino fundamental), que foram gravadas e transcritas posteriormente. Ou seja, conversas desempenhadas durante o preenchimento das fichas de identificação, na confecção dos desenhos, na escolha dos bonecos ou então durante a roda final.

Contudo, concordamos com Carvalho e Nunes (2007) quando afirmam:

[...] o pesquisador, como adulto, não está isento de sua própria concepção de infância, e da interferência da relação criança-adulto, na relação pesquisado, pesquisador. Isto encerra uma questão metodológica crucial, uma vez que são adultos pesquisadores que escolhem, dão forma e expressam os “pontos de vista das crianças”, seja qual for o método ou a forma como estes são revelados (NUNES, 2003 *apud* CARVALHO; NUNES, 2007, p. 7).

Tal aspecto se evidencia neste trabalho, pois, uma vez que o montante de participantes consiste em 28 crianças e adolescentes, seria impossível absorver o que todos pensam. Além disso, destaca-se que, como pesquisadora, junto à orientadora, tive o papel de selecionar os materiais de análise (desenhos e falas realizadas pelos sujeitos participantes). Esse tratamento dos dados a partir do conjunto de informações obtidas (oralmente, textualmente e em desenho) tem o filtro dos pesquisadores orientados pelos referenciais teórico-metodológicos. Entretanto, procuramos estar atentas ao que nos ensinam Bourdieu, Chamboredon e Passeron (2004) quando dizem que precisamos ter constantemente vigilância e ruptura epistemológica para entender o que a realidade é, e não o que gostaríamos que ela fosse.

De acordo com a autora Nilma Lino Gomes (2005b), encontra-se nas discussões sobre as relações raciais no Brasil uma gama de termos e conceitos que, por muitas vezes, causam discordâncias entre autores, intelectuais e militantes, devido às diferentes perspectivas teóricas e ideológicas, áreas do conhecimento e dos posicionamentos políticos envolvidos.

Cabe, então, esclarecer que são denominadas *negras* as pessoas classificadas como pretas e pardas nos censos demográficos realizados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Nesse sentido, Santos (2002) contribui ao pontuar que os dados estatísticos produzidos por esse órgão e pelo IPE

Indicam que se justifica agregarmos pretos e pardos para formarmos, tecnicamente, o grupo racial negro, visto que a situação destes dois últimos grupos raciais é, de um lado, bem semelhante, e, de outro lado, bem distante ou desigual quando comparada com a situação do grupo racial branco. Assim sendo, ante a semelhança estatística entre pretos e pardos em termos de obtenção de direitos legais e legítimos, pensamos ser plausível agregarmos esses dois grupos raciais numa mesma categoria, a de negros. [...] a diferença entre pretos e pardos no que diz respeito à obtenção de vantagens sociais e outros importantes bens e benefícios (ou mesmo em termos de exclusão dos seus direitos legais e legítimos) é tão insignificante estatisticamente que podemos agregá-los numa única categoria, a de negros, uma vez que o racismo no Brasil não faz distinção significativa entre pretos e pardos, como se imagina no senso comum (SANTOS, 2002, p. 13).

Para facilitar a compreensão da análise e interpretação proposta neste subcapítulo, é necessária também a compreensão do significado de algumas categorias, tais como etnia, raça, racismo e preconceito racial na sociedade brasileira.

O uso do termo *raça* tanto na área das ciências quanto da biologia nos meios acadêmicos, pelo poder político e na sociedade, esteve ligado à dominação político-cultural de um povo em detrimento de outro. Assim, no campo intelectual, muitos profissionais preferem usar o termo *etnia* para se referir aos negros e negras, por acharem que, quando se fala em *raça*, se limita ao determinismo biológico, à ideia de que a humanidade se divide em raças superiores e inferiores (GOMES, 2005b).

Compreende-se por etnia um outro termo ou conceito usado para se referir ao pertencimento ancestral e étnico/racial dos negros e demais grupos da sociedade. De acordo com Cashmore (2000, p. 196), diz respeito a um grupo composto por pessoas conscientes de terem origens e interesses comuns, não mero agrupamento de pessoas ou setor da população. Ou ainda: “um grupo social cuja identidade se define pela comunidade de língua, cultura, tradições, monumentos históricos e territórios” (BOBBIO, 1992, p. 449).

Entretanto, o termo *raça* pode ser interpretado e usado como categoria de identificação por origem familiar, ascendência, cultura, tradição, opção política e ideológica, entre outras definições. Diferentemente de como era originalmente utilizado, o Movimento Negro e alguns sociólogos fazem seu uso com uma nova interpretação, baseada na sua dimensão social e política, isto é, ressignificando-o. Além disso, cabe ressaltar que tanto a discriminação racial quanto o racismo existentes na sociedade brasileira se dão não apenas em razão dos aspectos culturais dos representantes de diversos grupos étnico-raciais, mas também devido à relação que se faz a aspectos físicos concernentes às referidas estéticas corporais (GOMES, 2005b).

Dessa forma, por mais que se reconheça a importância do uso de outros termos para falar do pertencimento racial do brasileiro, considera-se politicamente mais conveniente, também por esta pesquisadora, não abandonar o termo *raça*. Argumenta-se que, no caso dos negros brasileiros, a substituição por *etnia*, por exemplo, não altera totalmente a compreensão intelectual do racismo em nosso país (MUNANGA; GOMES, 1994).

Segundo Santos (2001, p. 85), o racismo parte do pressuposto da “superioridade de um grupo racial sobre outro”, assim como da “crença de que determinado grupo possui defeitos de ordem moral e intelectual que lhe são próprios”. Compreende um comportamento resultante da aversão em relação a pessoas que possuem um pertencimento racial observável

por meio da cor da pele e tipo de cabelo, entre outros aspectos.

Na forma individual, o racismo se manifesta por meio de atos discriminatórios cometidos por indivíduos contra outros — podendo atingir níveis extremos de violência. Já na institucional, implica práticas discriminatórias sistemáticas fomentadas pelo Estado ou com o seu apoio indireto. Por exemplo, o isolamento de negros em determinados bairros, escolas e empregos tanto na presença de personagens negros com imagens estereotipadas quanto na ausência da história positiva do povo negro no Brasil nos livros didáticos, ou ainda, na mídia, ao retratar os negros e outros grupos étnico/raciais que vivem uma exclusão de maneira equivocada (GOMES, 2005b).

Entende-se por preconceito o conceito ou opinião formados antecipadamente, sem maior ponderação ou conhecimento dos fatos. Alude a um julgamento depreciativo e prévio a membros de um grupo racial de pertença, religião ou de pessoas que ocupam outro papel social significativo. Ressalta-se que o preconceito não é inato, mas aprendido socialmente.

O preconceito racial, especificamente, trata de uma disposição desfavorável, culturalmente condicionada, em relação aos membros de uma população estigmatizada. Quando se exerce em relação à aparência, isto é, aos traços físicos do indivíduo (a fisionomia, os gestos, os sotaques) denomina-se preconceito racial de marca; quando “basta a suposição de que o indivíduo descende de certo grupo étnico para que sofra as consequências do preconceito, diz-se que é de origem” (NOGUEIRA, 1979, p. 79).

Dessa maneira, conforme pontuado no percurso metodológico, as crianças e adolescentes responderam quanto à sua identificação racial de duas maneiras diferentes. A primeira, de forma livre, ou seja, sem incentivo (GRÁFICO 10). Posteriormente, os sujeitos-crianças e adolescentes foram questionados novamente quanto à sua raça/cor, todavia, a partir de algumas opções já pré-estabelecidas, baseadas em alguns dos termos utilizados pelo IBGE, isto é: “Amerelo”, “Branco”, “Indígena” e “Negro”, em vez de “Preto”¹⁸, “Pardo” e “Outro” (GRÁFICO 11).

¹⁸ Opção da pesquisadora, visto que "Discutir que termo é mais adequado para se referir aos negro(a)s e/ou preto(a)s brasileiros é, por um lado, discutir o caráter estruturante do racismo na sociedade brasileira. Historicamente, os dois termos carregam as pechas da instituição escravista e das políticas racistas que marcaram a trajetória de exclusão dos afrodescendentes no Brasil, tendo sido utilizados como forma de menosprezar tais pessoas nas mais diferentes formas e situações. Dessa feita, a escolha mais adequada está vinculada às formas por meio das quais negro(a)s e preto(a)s do Brasil se identificam e se compreendem como indivíduos. É a voz negra e preta (na sua multiplicidade) que precisa ser respeitada." (Entrevista de Ynaê Lopes, professora da Escola Superior de Ciências Sociais e História da FGV) (OLIVEIRA, 2017).

GRÁFICO 10 – Resposta livre

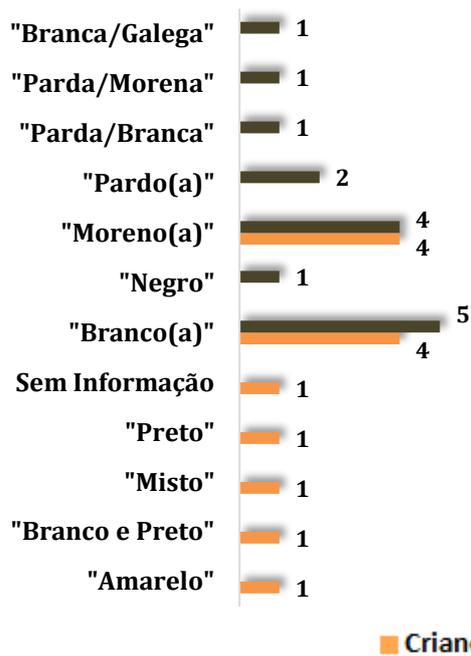
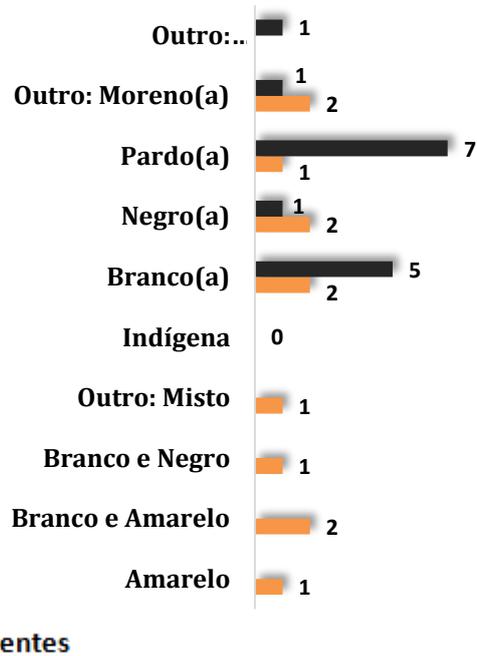


GRÁFICO 11 – Múltipla escolha



Fonte: Coleta de dados — Oficina. Elaboração própria.

A partir dos gráficos 10 e 11, percebe-se desde já uma gama de termos utilizados pelos participantes quanto à *autoidentificação* racial, o que, à primeira vista, pode somente demonstrar a presença de um aspecto característico da população brasileira — uma diversidade étnico-racial nata — conforme apresentado nos capítulos anteriores.

Os dados sugerem, portanto, importantes diferenças para o debate proposto neste TCC. Vejamos: no caso das crianças, na pergunta livre, do total de 13, cerca de 31% se identificaram como brancos(as); 31%, como morenos(as) e os outros, 38,5%, como “pretos”, “mistos”, “amarelos”, “brancos e pretos” ou não informaram (GRÁFICO 10).

Já em comparação à estimulada, 15,4% se identificam como brancos(as); 15,4%, como morenos(as); 15,4%, como negros(as) e outros, 38,5%, como pardo(a)s, mistos, amarelos, brancos e negros¹⁹ ou brancos e amarelos.²⁰ Além disso, apenas uma das crianças se autoidentificou racialmente como negra na pergunta aberta (livre), e o quantitativo daquelas que se autodeclararam brancas se manteve o mesmo em ambas as perguntas/respostas (GRÁFICO 11).

Durante a realização da oficina (nas etapas de sua realização: preenchimento do questionário, desenho, roda de conversa), algumas situações se mostraram muito

¹⁹Participante assinalou duas opções.

²⁰Participante assinalou duas opções.

interessantes, pois contribuem para o conjunto dos achados empíricos. Ao utilizarmos a técnica de desenho com as crianças para melhor compreender seus pensamentos e problematizar sobre a questão da *autoidentificação* racial, essa técnica nos trouxe elementos que ampliaram nossa compreensão sobre a temática. Para Farias (2016, p. 31), o uso de desenhos como instrumento de coleta de dados de pesquisa com as crianças é de fundamental importância para compreender não somente seus discursos durante sua confecção como também, de maneira legítima, “o universo das crianças por meio de suas expressões artísticas”. Seus desenhos sinalizam representações sobre como essas crianças se autoidentificam, muitas vezes de forma distinta das categorias de classificação de raça/etnia, conforme será explorado a seguir.

Um dos participantes, E13 (9 anos), durante a realização do preenchimento do questionário (ficha de identificação) se autoidentificou na repostas livre como *branco*. Contudo, quando oferecidas opções de múltipla escolha, ele assinalou duas opções, se identificando como *branco e amarelo*.²¹ Tal situação ocorre de maneira similar no caso do participante E05 (8 anos), que se autoidentifica racialmente como branco e, posteriormente, como amarelo (FIGURA 14).

FIGURA 14 – Desenhos dos participantes E13 e E05



Fonte: Coleta de dados: desenhos (E13 e E5, respectivamente) — Oficina (2017).

No caso das respostas dadas pelos adolescentes, também os dados apontam

²¹Cabe destacar que não foram identificados no participante, pela pesquisadora, traços da categoria de classificação de raça/etnia oriental.

variações importantes. Na resposta livre, cerca de 33,3% (5) se autoidentificaram como brancos; 26%, como morenos(as); 13,3% como pardos(as); 6,7% como negros e outros 20%, como “branca/galega”, “parda/branca” ou “parda/morena” (GRÁFICO 11).

Em contraponto, nas respostas a partir de múltiplas escolhas, há 46,6% autoidentificados como pardos(as); 33,3%, como brancos; 6,7%, como negros e 13,3%, como outros, sendo “brancos/pardos” e “moreno(a)s”. Os respondentes autodeclarados “morenos” migraram para os “pardos”, os negros se mantiveram com a mesma classificação (GRÁFICO 11).

Tanto as respostas dadas às perguntas dos questionários quanto os desenhos elaborados pelas crianças sugerem que elas não distinguem de forma clara ou conforme as categorias de classificação de raça/etnia estabelecidas, muito embora a cor de lápis amarela, por exemplo, seja uma opção para a criança representar sua “cor”, possa ter levado a essa dupla resposta. Esse conjunto de respostas (questionário e desenho representados) nos leva a pensar em possíveis aspectos que possam ter influenciado as respostas das crianças, entre elas, a possibilidade de poucas conversas sobre essa questão desde a tenra idade para discussões acerca dessa temática ou, no caso da *autoidentificação*, de diferentes respostas: negro, pardo, moreno, misto, possam estar relacionadas a medo, insegurança em razão do preconceito racial declarado ou velado em nosso país, nas escolas e no conjunto das relações sociais.

Há, portanto, uma gama de questões que se refletem em danos objetivos sobre a negação da negritude, que será explorado posteriormente, ainda nesta sessão. Não cabe a mim, como pesquisadora, individualizar e cobrar dessas crianças que se autoidentifiquem como negras, mas observar as informações postas de uma maneira mais ampla. Arendt (2007) traz importante discussão sobre a pluralidade humana ao afirmar que somos todos iguais e, ao mesmo tempo, todos diferentes .

Se não fossem iguais, os homens seriam incapazes de compreender-se entre si e aos seus ancestrais, ou de fazer planos para o futuro e prever as necessidades das gerações vindouras. Se não fossem diferentes, se cada ser humano não diferisse de todos os que já existiram, existem ou virão a existir, os homens não precisariam do discurso ou da ação para se fazerem entender (ARENDDT, 2007, p. 188).

Contudo, continua a autora, essa distinção singular vem à tona no discurso e na ação:

[...] Essa distinção singular vem à tona no discurso e na ação. Através deles os homens podem distinguir-se, ao invés de permanecerem apenas diferentes; a ação e o discurso são os modos pelos quais os seres humanos se manifestam uns aos outros, não como meros objetos físicos, mas enquanto homens. [...]. É com palavras e atos que nos inserimos no mundo humano; e esta incursão é como um segundo nascimento (ARENDDT, 2007, p. 188–189).

Dando continuidade, outra criança, E11 (8 anos), num primeiro momento se autoidentifica racialmente como *morena*, contudo, na questão de múltipla escolha, marca as opções *branca* e *negra*. Quando perguntada sobre o motivo, constatou-se que a participante compreende que *peessoas morenas* são a mistura desses dois termos (QUADRO 4).

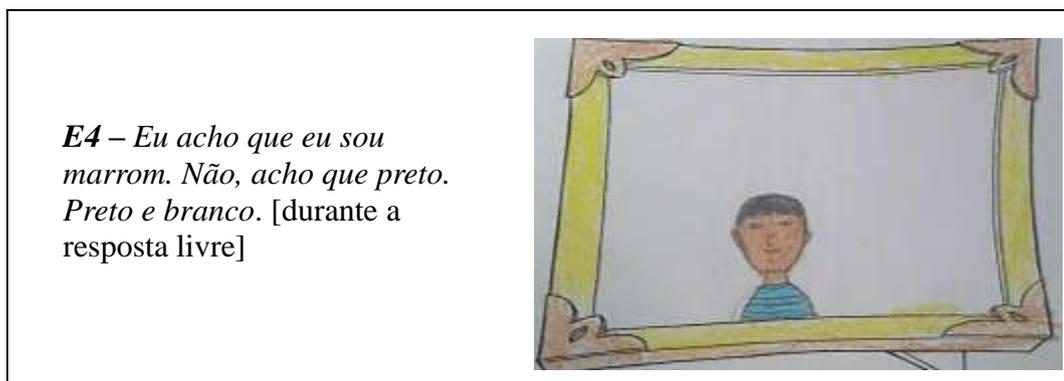
QUADRO 4 – Desenho da participante E11



Fonte: Coleta de dados: desenho (E11) – Oficina (2017).

O participante E4 (9 anos) manifestou sua *autoidentificação* étnico-racial de forma bastante particular. Ao analisar o dorso e a palma da mão e perceber cores diferentes durante a pergunta livre, o estudante respondeu: *branco e preto*. Contudo somadas as alternativas oferecidas na pergunta estimulada, o estudante respondeu: *negro* (FIGURA 15).

FIGURA 15 – Desenho do participante E4



Fonte: Coleta de dados: desenho (E4) – Oficina (2017).

Nessa mesma direção, o participante E6 nos leva a inferir que também não possui de forma clara conhecimento a respeito das características e especificidades dos termos étnico-raciais apresentados. Isso porque, em ambas as respostas, o participante se apresentou

como *misto*, justificando tal escolha de duas formas distintas, a partir da fala apresentada no quadro abaixo (QUADRO 5).

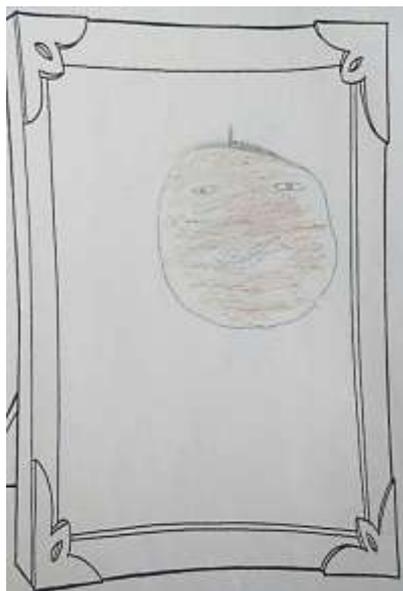
QUADRO 5 – Fala e desenho do participante E6

<p>E6 – <i>Eu sou misto porque eu tenho um pouco do meu pai e um pouco da minha mãe.</i> <i>[...] Eu não era assim, eu era branco, mas aí depois que eu cheguei aqui, de Maceió, meu pai me levou um monte de vezes pra praia, aí eu fiquei assim... escuro.</i></p>	
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: Coleta de dados: desenho (E6) – Oficina (2017).

Embora não possamos afirmar com certeza as reais motivações para que algumas crianças deixem de se pintar em seus desenhos, visto que isso pode estar atrelado à falta de interesse, de tempo ou ainda de materiais (como determinada cor desejada), algumas situações ocorridas durante a coleta serão evidenciadas. Curiosamente, o participante E3 foi o único das 13 crianças a exaltar sua negritude e representá-la nos desenhos e na *autoidentificação* étnico-racial. Na primeira resposta se afirmou *preto* e na segunda assinalou *negro*.

FIGURA 16 – Desenho do participante E3



Fonte: Coleta de dados – Oficina (2017)

Já a participante E1 (8 anos), autoidentificada como *branca* tanto na resposta livre

quanto na de múltipla escolha, nos chamou atenção, pois, em determinado momento, durante a confecção dos desenhos, a participante notificou à pesquisadora a preocupação apontada no quadro seguir (QUADRO 6).

QUADRO 6 – Fala e desenho da participante E1

<p><i>E1: Prof., eu fiz o meu rosto, mas não tem como eu me pintar.</i></p> <p><i>P: Por quê?</i></p> <p><i>E1: Por que <u>eu sou branca e lápis de cor não aparece.</u> E aí, como é que eu vou fazer? (Em seguida, a participante tenta pintar o rosto com o lápis de cor branco, mostrando à pesquisadora que realmente a cor não aparece, decide, então, não pintar.)</i></p>	
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: Coleta de dados: desenho (E1) – Oficina (2017).

Sobre esse assunto, Farias (2016) contribui, ao acentuar:

[...] em relação ao principal suporte onde as crianças desenhavam, a folha A4 de papel, apresenta cor branca como supostamente neutra — e que isso infere, quer a adultos como seus desenhos por acreditar que a cor já está ali submetida — o branco — pois o próprio papel branco já é o preenchimento da cor da pele nos desenhos de uma sociedade que se branqueia socialmente. Este debate sobre a suposta neutralidade do branco está presente nos estudos sobre branquitude, e que se referem, essencialmente, ao imenso peso implícito social de que brancos não pertencem a alguma raça, mas são a raça a ser seguida (FARIAS, 2016, p. 14).

Segundo posto, a escolha da realização dessa questão por duas maneiras distintas se deu como estratégia para obter respostas com o máximo de veracidade e/ou significado e, assim, considerar a subjetividade e historicidade que influem no modo de ser e pensar de cada participante. Além disso, buscou-se nas conversas — individuais e em grupos — com as crianças as justificativas de suas respostas, que definem e marcam os lugares sociais de cada um, sobretudo nessa faixa etária.

As respostas sugerem, de modo geral, que as crianças não sabem com propriedade a origem de suas identidades raciais, pontuando, por exemplo, as idas à praia e comentários de familiares. Tal fato ocorre também com alguns dos participantes matriculados no 9º ano. Todavia, cabe também destacar aqueles que denotaram entender que a origem de sua cor/raça advém da descendência dos pais e familiares, por exemplo, como os participantes E17 e E18,

mencionados no quadro abaixo.

QUADRO 7 – Qual a sua cor/raça e porque você acha isso?

ADOLESCENTES

E14: Eu sou morena porque eu já nasci assim.

E15: Eu me acho morena. Porque sim. As pessoas falam que eu sou morena, principalmente os meninos que falam “nossa, que morena linda você é”.

E17: Pardo. Por causa da minha cor e das cores da minha mãe e do meu pai. Ela é morena e ele branco e com a mistura das genéticas eu vim com a cor parda.

E18: Eu acho que sou parda, por causa da mistura do meu pai e da minha mãe.

E21: Parda/Morena. Porque falam que eu sou morena.

E23: Eu acho que sou negro porque tenho a pele escura.

E26: Branca. Porque fiz uns exames e no papel dizia isso.

E27: Eu sou branca. Porque sou clara.

Fonte: Coleta de dados – Questionário (2017). Elaboração própria.

Muitos dos argumentos utilizados pelos adolescentes podem ser justificados pelo fato de que “a identidade, para se constituir como realidade, pressupõe uma interação. A ideia que um indivíduo faz de si mesmo, de seu ‘eu’, é intermediada pelo reconhecimento obtido dos outros em decorrência de sua ação” (D’ADESKY, 2001, p.76 *apud* GOMES, 2008, p. 3). Dessa forma, ela não pode ser construída no isolamento, se concretiza ao longo da vida por meio das relações e do diálogo *externo*, isto é, com os outros, e *interno*, referindo-nos a nós mesmos.

Em complemento, de acordo com o antropólogo Munanga (1994),

A identidade é uma realidade sempre presente em todas as sociedades humanas. Qualquer grupo humano, através do seu sistema axiológico sempre selecionou alguns aspectos pertinentes de sua cultura para definir-se em contraposição ao alheio. A definição de si (autodefinição) e a definição dos outros (identidade atribuída) têm funções conhecidas: a defesa da unidade do grupo, a proteção do território contra inimigos externos, as manipulações ideológicas por interesses econômicos, políticos, psicológicos, etc. (MUNANGA; GOMES, 1994, p. 177–178).

A identidade se refere, portanto, a um modo de ser no mundo e com os outros. É

importante na criação das relações e de referências culturais dos grupos sociais. Ela se expressa pelas práticas linguísticas, festivas, rituais, comportamentos alimentares e tradições populares que marcam a condição humana. Por conseguinte, a reflexão sobre a construção da identidade não pode prescindir da discussão sobre a identidade negra como processo mais amplo e complexo (GOMES, 2005b).

Na ficha de identificação preenchida pelos participantes das séries iniciais, foi questionado também se as crianças “gostariam de mudar algo nelas”. Ao analisar as respostas, verificou-se que 54% afirmaram ter interesse, 38% responderam que não e 8% não informaram. Cabe ressaltar que dessas sete crianças participantes da oficina que sinalizaram interesse em mudar algo, três apontaram que gostariam de mudar os cabelos; uma, a cor da pele; uma, ter olhos azuis e outros dois não detalharam. A relevância dessas respostas pode ser explorada a partir do diálogo seguido do desenho abaixo, referente à participante E7 (9 anos).

QUADRO 8 – Fala e desenho do participante E7

<p><i>P: Tens ideia do que gostarias de <u>mudar</u>?</i> <i>E7: Tenho.</i> <i>P: O que?</i> <i>E7: Meu <u>cabelo</u>.</i> <i>P: Por quê?</i> <i>E7: Porque meu cabelo <u>é duro e minha irmã me chama de piolhenta</u>.</i></p>	
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------

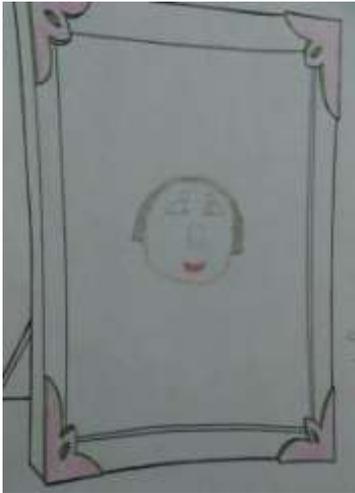
Fonte: Coleta de dados: desenho (E7) – Oficina (2017).

As diferenças são também construções sociais, culturais e políticas. Desde a infância se aprende a olhá-las a partir das particularidades. Todavia, imerso em relações de poder e de dominação, muitas vezes esse aprendizado vem acompanhado de um processo de hierarquização. Na sociedade brasileira, o cabelo do negro, por exemplo, aponta de maneira significativa o preconceito racial vivido no país: “Ver o cabelo do negro como *ruim* e do branco como *bom* expressa um conflito. Por isso, mudar o cabelo pode significar a tentativa do negro de sair do lugar da inferioridade ou a introjeção deste” (GOMES, 2008, p. 7).

A participante E10 (9 anos), autoidentificada racialmente como *morena* tanto na resposta livre quanto na de múltipla escolha, destaca-se por apresentar, em contraponto às

suas respostas, alguns traços afrodescendentes, conforme o próprio desenho sugere. O seu autorretrato, quando associado à sua fala, pode representar insatisfação e dificuldade de reconhecimento como pertencente ao grupo étnico-racial negro, visto que o termo *moreno(a)* não se constitui como uma raça/cor, de fato (QUADRO 9).

QUADRO 9 – Fala e desenho da participante E10

<p>P: <i>O que tu gostarias de <u>mudar</u>?</i> E10: <i>A <u>minha cor</u></i> P: <i>O que tu gostaria de ser?</i> E10: <i>Branca</i> P: <i>Por que tu gostaria de ser branca?</i> E10: <i>Por causa da <u>minha irmã</u>.</i> P: <i>Por que?</i> E11: <i><u>Ela fica me chamando de preta.</u></i></p>	
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: Coleta de dados: desenho (E10) – Oficina (2017).

Os diálogos apresentados acima, realizados com as participantes E7 e E10, podem nos falar muito sobre a sociedade brasileira, no que diz respeito à cor e à raça, mas também de como as dinâmicas e classificações raciais acontecem no seio familiar. Mandelbaum (2008, p. 98) aponta que a família é o local onde “transmitimos e recebemos continuamente mensagens conscientes e inconscientes”.

A família,²² espaço privilegiado, caracterizado pelas relações de parentesco e, sobretudo, de vivência e convivência, é essencial para a construção das identidades pessoais, principalmente na infância e adolescência. As crianças aprendem valores, sentimentos e expectativas de posição por intermédio de cada um de seus membros e demais pessoas com que convivem. É preciso, portanto, considerar que ela exerce, desde muito cedo, grande influência a respeito do entendimento sobre os grupos raciais (BRITO, 2013; GOMES, 1987; SILVA, 1987).

Barbosa (1987) e Souza (1999) destacam que os familiares, muitas vezes, reforçam normas e monitoram comportamentos. Por meio das relações sociais, os sujeitos-criança podem ser induzidos a um modo de pensar insultuoso em relação a determinados grupos raciais.

²² Compreende-se aqui a família a partir da moderna historiografia, isto é, como uma instituição social básica, histórica, que se transforma sincrônica e diacronicamente. Dessa maneira, desconsidera-se a ideia de um padrão único de organização familiar, de um modelo, mesmo que as duas famílias participantes dessa pesquisa sejam compostas por pai, mãe e filhos, cuja estrutura, aliás, não resultou de escolha intencional.

Portanto, de ordem ideológica, o ato de rejeitar e discriminar está muito presente e vivo no imaginário e no discurso cotidiano de brancos e negros, que não conseguem forjar completamente seu comportamento para se dizerem antirracistas, deixando escapar inclusive alguns jargões populares que identificam a representação social. [...] Nessa perspectiva, somos levados a esmo pela ideologia dominante a pensar e tratar o negro com descaso, desprezo, desrespeitando as diferenças étnico-culturais e desqualificando *a priori* seu potencial humano, atitude racista que tem dificultado a inserção valorizada do negro na sociedade (BRITO, 2013, p. 81).

Todavia, Brito (2013) afirma também que, de fato, não se faz necessário realizar um pronunciamento verbal, explícito à criança a respeito da cor da pele. A atribuição do seu significado social é consequência da compreensão sucessiva que ela adquire ao se confrontar com sinais de aceitação ou rejeição, implícitos nas atitudes e nas condutas dos membros de seu primeiro grupo de referência, isto é, da família. Esta pode ser o ponto forte ou então agir pejorativamente desfavorecendo as potencialidades de seus membros. Seus modos de sociabilidade podem contribuir na vitimização ou perpetração de violências (CARVALHO, 2010).

Isto posto, ressalta-se que, como sujeitos sociais, as identidades sociais, ou seja, não apenas a racial mas também a de gênero, sexual, de nacionalidade, de classe, etc., são construídas de modo interseccional, no âmbito da cultura e da história. Reconhecer-se numa identidade supõe, portanto, estabelecer um sentido de pertencimento a um grupo social de referência (GOMES, 2005b).

A pesquisa realizada por Gomes, em 2002, reporta ao

[...] importante papel desempenhado pela dupla cabelo e cor da pele na construção da identidade negra e a importância destes, sobretudo do cabelo, na maneira como o negro se vê e é visto pelo outro, inclusive aquele que consegue algum tipo de ascensão social. Para esse sujeito, o cabelo não deixa de ser uma forte marca identitária e, em algumas situações, continua sendo visto como marca de inferioridade (GOMES, 2002, p. 2).

A autora nos leva a refletir que, quando se fala sobre o corpo e cabelo negro, nos aproximamos da discussão sobre identidade negra. De modo geral, esse processo se constrói de maneira conflituosa e complexa, em especial no caso de determinados segmentos da população. Considerados ícones da estética negra, o cabelo e o corpo, quando pensados pela cultura, podem ser considerados expressões simbólicas da identidade negra no Brasil, possibilitando a construção social, cultural, política e ideológica de uma expressão criada no seio da comunidade negra: a beleza negra. Por isso não podem ser considerados simplesmente como dados biológicos. Dependendo da relação e do significado que lhes é atribuído pelo sujeito, podem também representar um sentimento de autonomia, expresso nas formas ousadas e criativas de usá-lo (GOMES, 2002, p. 2).

De acordo com Anunciada (2016), a questão da representatividade positiva negra

é de extrema importância para a formação de crianças. Quando estas veem apenas pessoas brancas sendo personagens principais em todas as histórias, por exemplo, desenvolvem um complexo de rejeição que afeta fortemente sua autoestima, como pôde ser observado nos diálogos acima expostos. Já quando são apresentadas a diferentes narrativas, em que a população negra e sua cultura são exaltadas, essas crianças tendem a desenvolver uma autoimagem positiva.

Do total de 28 participantes, apenas 10% (3) se autodeclararam *negros*, e curiosamente todos são meninos. Em contraponto, 83% (10) das meninas se autoidentificaram racialmente, em algum momento, como *morenas* e/ou *pardas*. Tal fato, referenciado por renomadas autoras negras, nos permite inferir que o preconceito racial afeta a população negra de maneira mais intensa no sexo feminino, tanto na infância quanto na adolescência e vida adulta.

Segundo a blogueira negra brasileira Rayza Nicácio,²³ quando as mulheres negras recebem protagonismo nas publicações, no caso das revistas, estas acabam vendendo 30% a menos do que em relação a capas com mulheres brancas. Ainda sobre esse assunto, Vidal, vice-diretora executiva do Instituto Patrícia Galvão,²⁴ em entrevista à jornalista Luciana Araújo (2013), ressalta:

[...] é importante dizer que as pessoas querem se ver e a população negra não se vê na mídia, ou quando se vê é em situações que o colocam como uma pessoa sem poder. Um exemplo disso são as propagandas da Caixa Econômica, que no imaginário da população está muito ligada à pobreza, ao pagamento de benefícios assistenciais. Ou quando o Milton Gonçalves aparece como o senhor idoso negro que vai buscar remédios na farmácia popular ou tomar a vacina contra a gripe oferecida pelo SUS. Essas representações não nos qualificam e nem nos empoderam, pois esses espaços são tidos no imaginário como o lugar dos desempoderados, desprovidos aquisitivamente, dificilmente se pensa que é o lugar que todos devem ter acesso e que há um serviço/atendimento de qualidade. Quando o espaço, o lugar está desqualificado automaticamente ele dá a mesma denotação à pessoa/personagem que ocupa aquele determinado lugar (ARAÚJO, 2013, s/p).

Todas essas informações, quando comparadas aos resultados da pesquisa, nos permitem supor que, em razão do efeito da ditadura da beleza e do *colorismo*, as crianças e adolescentes tendem a um *branqueamento*.

O *colorismo* é muito comum em países que sofreram colonização europeia e pós-escravocratas. Termo criado em 1982 pela escritora e ativista Alice Walker, considera que somos socialmente avaliados pela aparência e cor a todo tempo. A cor da pele corresponde a

²³ Rayza Nicácio – *youtuber* brasileira, famosa por tratar temas como empoderamento cacheado e beleza, moda, desde 2012, em seu canal da rede.

²⁴ Fundado em 2001, o Instituto Patrícia Galvão é uma organização social sem fins lucrativos que atua nos campos do direito à comunicação e dos direitos das mulheres brasileiras.

um determinado *status* social, ou seja, quanto mais clara for, maior a probabilidade de o indivíduo ser aceito e de desfrutar privilégios. Raça e cor são níveis dentro de um sistema de discriminação racial, o primeiro é um conceito subjetivo, aplicado a pessoas *não brancas*. O racismo pode ser sofrido por latinos e asiáticos, por exemplo, já o colorismo consiste numa manifestação subsequente, caso a pessoa tenha a pele mais escura (NEVES, 2015).

Já o *branqueamento*, teoria tipicamente brasileira, aceita entre 1889 e 1914 pela maioria da elite brasileira, de acordo com o autor Skidmore (1976),

[...] baseava-se na presunção da superioridade branca, às vezes pelo uso dos eufemismos raças “mais adiantadas” e “menos adiantadas” e pelo fato de ficar em aberto a questão de ser a inferioridade inata. À suposição inicial, juntaram-se mais duas. Primeiro — a população negra diminuiria progressivamente em relação à branca por motivos que incluíam a suposta taxa de natalidade mais baixa, a maior incidência de doenças e a desorganização social. Segundo — a miscigenação produzia “naturalmente” uma população mais clara, em parte porque o gene branco era mais forte e em parte porque as pessoas procuravam parceiros mais claros que elas. (A imigração branca reforçaria a resultante predominância branca) (SKIDMORE, 1976, p. 81).

O branqueamento foi visto, portanto, como um meio mais apropriado para que o país alcançasse o progresso segundo o ideal de civilização europeia e se tornasse branco. Dessa forma pode-se concluir que o mestiço (pardo) nunca foi uma categoria racial com um fim em si mesma, mas um processo para chegar ao branco.

Os efeitos dessa ideologia e o fato de os estereótipos pejorativos estarem associados à cor e à raça negra fizeram com que os brasileiros mestiços e grande parte da população com ascendência africana, de maneira geral, não se classificasse como negros. Tal aspecto gerou um grande número de denominações para designar as cores dos não brancos, como *moreno*, *pessoa de cor*, *marrom*, *escurinho*, etc. Essa forma de classificação influenciou de forma depreciativa na identificação dos pardos com a negritude (SCHUCMAN; FACHIM, 2016).

Ao longo da vida, em nossa sociedade, aprendemos junto à família, escola, círculo de amizades, relacionamentos afetivos e demais espaços de convívio social a direcionar frases, piadas e apelidos de cunho pejorativo e em tom de inferioridade. No caso da população negra, geralmente fazem referência à cor da pele, cabelo e/ou corpo. Isso ocorre devido à estrutura racista, na qual o Brasil se constitui, onde a cor da pele de uma pessoa é mais determinante para o seu destino social do que o seu caráter, a sua história, a sua trajetória.

Lamentavelmente, o racismo em nossa sociedade se dá de um modo muito especial:

ele se afirma através da sua própria negação. A campanha intitulada “Onde você guarda o seu racismo?” realizada pela iniciativa Diálogos Contra o Racismo apresenta uma reflexão que poderá nos ajudar a entender melhor como se dá a contradição inerente ao racismo brasileiro. Segundo ela: “as pesquisas de opinião pública revelam que 87% da população reconhecem que há racismo no Brasil. Mas 96% dizem que não são racistas. Assim, chegamos a um dos pontos-chave da nossa campanha: existe racismo sem racista?” Quanto mais a sociedade, a escola e o poder público negam a lamentável existência do racismo entre nós, mais o racismo existente no Brasil vai se propagando e invadindo as mentalidades, as subjetividades e as condições sociais dos negros. (GOMES, 2005b, p. 47).

A partir desse aporte teórico, é possível refletir acerca da contradição em que os pardos também se encontram com relação à aceitação e politização sobre seu corpo e cabelo, sobretudo na infância. Aqueles que ainda não participaram de maneira suficiente de debates sobre a temática, possuindo ainda poucas referências, encaram como natural o processo de negação do próprio corpo e do cabelo em nome da ditadura da beleza, isto é, pele branca e cabelos lisos.

Portanto, quando se utiliza o termo *cor*, mesmo como metáfora para *raça*, refere-se a uma gama infinita entre o *preto* e o *branco*. *Pardo* não remete a uma ligação ancestral, tampouco à cultura, opção política ou corresponde a traços fenotípicos. Não é uma forma pela qual os próprios sujeitos se identificam na questão racial (SCHUCMAN; FACHIM, 2016).

FIGURA 17 – Participante escolhe a boneca *barbie* por se achar parecida



Foto: Lucas Weber e Maria Luiza Amorim. Data: 29 de setembro de 2017.

Durante a escolha dos bonecos, também foi possível destacar situações. Importante ressaltar que, como ilustra a Figura 15, devido à sua forte presença no cotidiano da população (propagandas, televisão, revistas, internet, etc.), a ditadura da beleza afeta também

as meninas e mulheres brancas. Todavia, a longo prazo, tal aspecto causa impactos de ordem social e econômica, de modo especial nas mulheres negras. Ou seja, tanto no processo demorado de reconhecimento e valorização de sua beleza quanto no acesso a empregos, bens e serviços de qualidade, por exemplo.

Segundo a ONG Avante (AVANTE, 2014), apenas 10% das bonecas comercializadas no Brasil são negras. Arte-educadora, Lúcia Makena,²⁵ em entrevista a Daniele Silveira (2013) para o jornal “Brasil de Fato”²⁶ confirma:

No circuito das grandes lojas de brinquedos são raras as bonecas negras. E quando estão presentes, geralmente trazem traços característicos de pessoas brancas, alterando apenas a cor da pele. Dessa forma, fabricantes de brinquedos não se intimidam em apresentar bonecas negras com olhos verdes ou, ainda, reforçar preconceitos com a reprodução de estereótipos (SILVEIRA, 2013).

Silveira (2013) contribui ainda, apontando a importância de bonecas que contemplem as etnias, visto que os brinquedos fazem parte desse processo de formação das crianças. O fato de uma criança passar a vida inteira comprando bonecas loiras, sem se reconhecer dessa maneira, dificulta o processo de identificação e traz uma outra referência de beleza. Além disso, a diversidade de bonecas também é importante para que todas as crianças convivam com as diferenças e aceitem os vários tipos físicos.

Tanto na oficina com as crianças, durante a roda final, quanto na aplicação do questionário aos estudantes adolescentes, foi questionado o conceito de Preconceito Racial e de Racismo. No caso das crianças, não souberam responder sobre “preconceito racial”, talvez em razão de o termo não fazer, ainda, parte dos seus vocabulários, dado que possuem entre 8 e 10 anos, mas todos afirmaram saber do que se trata a palavra *racismo*.

A partir da exposição dos conceitos de racismo e preconceito racial feita no início desta sessão, as falas das crianças nos levam a refletir que elas, ainda no início do processo de formação pedagógica — importante ressaltar — expressam e percebem, mesmo que não tão clara ou inconscientemente, uma contradição. Ainda que entendendo o racismo como *algo ruim e que não deve ser feito*, mencionam a palavra *negro* de maneira pejorativa, como se, por si só, fosse algum tipo de ofensa, o que pode ser ilustrado pela fala do participante E9: *[Racismo] É ficar chamando uma pessoa de negra.*

²⁵ Lúcia Makena é arte-educadora, produtora de eventos, professora de ensino fundamental e faz bonecas negras há mais de dez anos.

²⁶ Brasil de Fato (BdF) – site de notícias e uma radioagência. Possui jornais regionais no Rio de Janeiro, em Minas Gerais, em São Paulo, no Paraná e em Pernambuco. Lançado em 25 de janeiro de 2003, o BdF circulou por mais de dez anos com uma versão impressa nacional.

Durante a roda final com as crianças, foi possível perceber que a fala do participante E5, logo na sequência, teve o objetivo de complementar a primeira, no sentido de atenuá-la: *[Racismo] É tipo chamar uma pessoa de negra, mas numa parte ruim (E5).*

QUADRO 10 – Respostas dos participantes sobre preconceito racial

ADOLESCENTES

E14: Preconceito Racial significa uma pessoa não gostar da outra pelo tom da pele ou por ela ser negra.

E15: Eu acho que é uma é uma pessoa que é racista contra a cor da pessoa. Por exemplo: essa pessoa não aceita que a pessoa é negra ou branca ou também só porque o cabelo da menina é crespo e não liso.

E16: Não sei.

E17: Não respeitar o próximo só por causa da cor da pele, da raça da pessoa, e começar a difamar ela, não com agressão física, mas com agressão verbal.

E18: Quando a pessoa julga a cor da outra, tipo ela não aceita.

E19: [...] é quando uma pessoa faz uma agressão verbal com a outra e a pessoa não gosta, afeta demais a pessoa e machuca.

E20: Contra a cor da pessoa. Por ela ser de outra cor.

E21: Contra a cor da pessoa que outra não gosta.

E22: É quando uma pessoa não aceita a outra pessoa por ser diferente e faz algo contra ela.

E23: Preconceito racial é achar que certa 'raça' é melhor ou pior que outras.

E24: O preconceito racial é falar da cor de outro e chamar outras coisas como macaco, negão, etc...

E25: Não gostar da cor da pessoa, do jeito da pessoa.

E26: Eu acho que todos deveriam aceitar a cor do outro.

E27: Quando uma pessoa não gosta de uma pessoa negra e ela fica julgando.

E2:8 Preconceito com a cor da pele.

Fonte: Coleta de dados – Oficina e questionário (2017). Elaboração própria.

Já os adolescentes responderam individualmente o que entendiam sobre o conceito de preconceito racial (QUADRO 10). Nesse caso, é possível julgar que a maior parte deles compreende o conceito de preconceito racial, visto que o associam, de modo geral, à *não aceitação do outro pela cor diferente*. Ainda assim, verificam-se alguns aspectos

merecedores de análise, tais como a fala do participante E15, que relaciona o preconceito racial também a pessoas *brancas*, o que nos leva a considerar certa fragilidade quanto a este conceito, e que o participante, possivelmente, compreenda a existência de um *racismo reverso*, ou então que não perceba a diferença do impacto do preconceito quando direcionado a diferentes etnias.

Importante destacar que, de acordo com teóricos do movimento negro, não existe racismo reverso, isto é, de negros contra brancos, dado que racismo é um sistema de opressão e, para haver racismo, deve haver relações de poder. Negros não possuem poder institucional para serem racistas. A população negra sofre um histórico de opressão e violência que a exclui. Não se pode confundir racismo com preconceito, em linhas gerais. Muitas vezes o que pode ocorrer é um modo de defesa, algumas pessoas negras, cansadas de sofrer racismo, agem de modo a rejeitar diretamente a *branquitude*, mas isso é uma reação à opressão e também não configura racismo, pois tal atitude, mesmo que também errada, não possui poder social. No caso da população negra, se constitui num elemento do racismo instituído que, além de ofender, nega espaço e limita escolhas (RIBEIRO, 2014).

Faz-se necessário, portanto, compreender a influência histórica de uma sociedade que padece de racismo e do mito da democracia racial, na construção de identidade, modo de pensar e de se reconhecer dos sujeitos, sobretudo no caso de crianças e adolescentes, bem como de que maneira a escola, por sua vez, pode contribuir para esse processo de *autoidentificação* racial e de valorização e respeito à cultura negra, visto que, como coloca Souza (1990, p.77), “ser negro no Brasil é tornar-se negro”.

Em síntese, a educação das crianças negras perpassa necessariamente questões de identidade e autoestima, em razão de o padrão de beleza associar-se, em nossa sociedade, ao branco. Além do mais, tem-se nas escolas brasileiras, de modo geral, um currículo voltado a uma visão eurocêntrica do mundo, que desconsidera as contribuições dos povos africanos. Dessa forma, o ambiente escolar pode ser um espaço tanto de acolhimento da diversidade quanto de opressão ao reproduzir preconceitos (ANUNCIADA, 2016).

Entendida como um processo contínuo, construído pelos indivíduos negros e negras nos diversos espaços em que circulam — institucionais ou não —, a identidade negra também é construída durante a trajetória escolar. A escola possui também a responsabilidade socioeducativa de compreendê-la na sua complexidade, respeitar, assim como as demais, a identidade negra e lidar positivamente com ela (GOMES, 2005b).

Em vista disso, nos dedicaremos na próxima seção aos resultados da coleta de dados relativos ao processo de educação dos participantes e à unidade de ensino.

4.5 A Educação das Relações Étnico-Raciais e o Projeto Político Pedagógico

Os Planos Curriculares Nacionais (PCNs), adotados desde 1997, foram preparados pelo Ministério da Educação e constituem uma coleção de documentos que compõem a matriz curricular. Objetiva, portanto, orientar professores e escolas na montagem de currículos adequados às peculiaridades regionais e culturais do Brasil. A partir dele, e em consonância com a realidade dos sujeitos estudantes, desenvolvem-se nas salas de aula temas contemporâneos, os chamados *temas transversais*, possibilitando, então, a ampliação da compreensão cultural, crítica e existencial, por meio das próprias matérias regulares do currículo. Para tanto, leva-se em consideração no processo de escolha dos temas tanto a urgência social e a abrangência nacional quanto a possibilidade de melhorar o ensino e a aprendizagem, contribuindo para o entendimento da realidade (BRASIL, 1997).

Dessa forma, após realizada a análise da percepção das crianças e adolescentes participantes da pesquisa em relação às suas identidades étnico-raciais, este subcapítulo final tem por objetivo compreender de que maneira a referida escola aborda a temática em seus documentos institucionais, por meio da análise do Projeto Político Pedagógico, relacionando-o com algumas diretrizes e orientações nacionais referentes à temática, bem como às normativas estaduais relativas à Educação.

As recentes informações do IBGE (2010) apontam que o estado de Santa Catarina possui 295 municípios divididos em 20 microrregiões. Em Florianópolis, cidade na qual a unidade de ensino selecionada para o estudo está localizada, a Educação Básica é oferecida por 275 escolas, sendo 104 municipais, 57 estaduais, quatro federais e 110 privadas (GEPETO, 2010).

Em razão de a referida escola fazer parte do quadro das dependências estaduais de educação, nos ateremos aos dados relativos a essa instância administrativa, tendo em vista a importância de tais informações para a contextualização dos resultados deste estudo.

Apesar de o estado de Santa Catarina ter índices de 6,3 no caso das séries iniciais do Ensino Fundamental e de 5,1 nas finais, parâmetros considerados altos na classificação do

Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)²⁷, entre os anos de 2007 e 2012, o total de matrículas nessa modalidade de ensino diminuiu consideravelmente (23,7%) nas dependências estaduais. Em contraponto, é interessante evidenciar o aumento de matrículas em todas as demais dependências administrativas, isto é, municipal, privada e federal — sem alterar de maneira significativa o total de matrículas no estado (QUADRO 11).

QUADRO 11 – Evolução no total de matrículas na Educação Básica em Santa Catarina, por dependência administrativa — 2007 a 2013

Dep. Adm.	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013
Municipal	640.965	648.692	658.603	657.475	671.128	689.948	694.075
Estadual	738.642	714.061	679.528	666.478	631.405	589.418	563.936
Privada	187.355	204.618	199.433	207.162	213.737	216.983	242.151
Federal	7.250	7.850	9.441	10.249	11.382	13.450	13.800
Total SC	1.574.212	1.575.221	1.547.005	1.541.364	1.527.652	1.509.799	1.513.962

Fonte: MEC/INEP/Censo Escolar (SANTA CATARINA, 2015).

O Plano Estadual de Educação de Santa Catarina²⁸ (PEE/SC), de 2015, Lei 16.794, de 14 de dezembro de 2015, consiste num importante instrumento da política pública educacional decenal, que estabelece metas e estratégias para garantir o avanço na qualidade da educação no estado e municípios. De acordo com esse documento, as políticas públicas, como a municipalização de alguns níveis de ensino e a expansão da oferta da educação profissional nas redes federal e privada, são alguns dos fatores que contribuiriam para esse decréscimo no número de matrículas.

É preciso ser levada em consideração a dinâmica demográfica e os aspectos socioeconômicos vividos pela sociedade catarinense nos últimos tempos, visto que a diminuição da população mais jovem, incluindo a faixa-etária entre 5 e 14 anos, e a melhora das condições econômicas da população, de modo geral, influíram na migração para o ensino privado. Contudo, ainda de acordo com o PEE/SC (2015), a rede pública municipal é majoritária na oferta dos anos iniciais, e a rede pública estadual, nos anos finais e no ensino médio, responsável por 84% das matrículas nessa etapa.

²⁷ O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) é o principal indicador da qualidade do ensino básico no Brasil. Em uma escala de 0 a 10, sintetiza dois conceitos: a aprovação escolar e o aprendizado em português e matemática.

²⁸ A aprovação do Plano Estadual de Educação (PEE/SC) 2015/2024 garante aos catarinenses terem o primeiro Plano Estadual de Educação aprovado democraticamente pelas instâncias decisivas de poder. O documento segue as premissas do Plano Nacional de Educação e foi construído a partir de discussões nas escolas, em conferências municipais, regionais e estadual com a participação de toda a sociedade e passou pelas contribuições do Conselho Estadual de Educação (CEE) e do Fórum Estadual de Educação (FEE) (SANTA CATARINA, 2015).

Munidos de tais informações, dentre o total de 19 metas e 312 estratégias contidas no PEE/SC, a meta oito é a única que traz especificamente a temática étnico-racial ao abordar estratégias direcionadas às populações do campo, quilombolas, indígenas e comunidades tradicionais. Das 11 estratégias relativas a essa meta, as selecionadas abaixo mencionam diretamente o grupo étnico-racial negro (PEE/SC, 2015).

QUADRO 12 – População negra e o Plano Estadual de Educação

META 8:
Elevar a escolaridade média da população de 18 a 29 anos de idade, de modo a alcançar, no mínimo, 12 anos de estudo no último ano de vigência desse Plano, para as populações do campo, quilombolas, indígenas, comunidades tradicionais e dos 25% mais pobres, igualando a escolaridade média entre negros e não negros declarados ao IBGE.
ESTRATÉGIAS
8.1 Institucionalizar programas, em regime de colaboração com os municípios, e desenvolver tecnologias para correção de fluxo, acompanhamento pedagógico individualizado e para recuperação e progressão parcial, priorizando estudantes com rendimento escolar defasado, atendendo as especificidades dos segmentos populacionais aqui considerados.
8.6 Promover o envolvimento de órgãos governamentais de forma intersetorial, na busca ativa de jovens fora da escola, pertencentes aos segmentos populacionais aqui considerados.
8.8 Reduzir as desigualdades regionais e étnico-raciais, garantindo o acesso igualitário e a permanência na educação profissional técnica de nível médio e superior, inclusive mediante a adoção de políticas afirmativas, na forma da lei.
8.10 Fomentar e garantir a produção de material didático, bem como o desenvolvimento de currículos, conteúdos e metodologias específicas para o desenvolvimento da educação da população considerada nessa meta.
8.11 Consolidar a educação escolar no campo para populações tradicionais, populações itinerantes e comunidades indígenas e quilombolas, respeitando a articulação entre os ambientes escolares e comunitários e garantindo o desenvolvimento sustentável e preservação da identidade cultural; a participação da comunidade na definição do modelo de organização pedagógica e de gestão das instituições, consideradas as práticas socioculturais e as formas particulares de organização do tempo; a reestruturação e a aquisição de equipamentos; a oferta de programas para a formação inicial e continuada de profissionais da educação.

Fonte: Proposta Curricular de Santa Catarina (SANTA CATARINA, 2014, p. 53–54). Elaboração Própria.

Já a “Proposta Curricular de Santa Catarina: Formação Integral na Educação Básica” (PCSC),²⁹ de 2014, na qual se baseia o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola estudada, aborda o conceito de diversidade como característica da espécie humana. De acordo

²⁹ Após as Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica/CNE e necessidade da inclusão das diversidades nas áreas do conhecimento — caracterizando a Educação Básica como um percurso formativo que se inicia na educação infantil e culmina na conclusão do ensino médio — a Secretaria de Educação, promoveu a atualização da Proposta Curricular do Estado, por meio de um trabalho coletivo e coerente com os pressupostos teóricos e metodológicos,²⁹ envolvendo educadores de todo o Estado (SANTA CATARINA, 2014).

com o documento, somos diversos nas experiências de vida históricas e culturais, únicos em personalidades e nas formas de perceber o mundo. As diversidades de grupos sociais e de identidades se constituem em ambientes e tempos históricos com características diversas (SANTA CATARINA, 2014).

Dessa maneira, além de tratar da Educação para as Relações de Gênero; Educação para Diversidade Sexual; Educação e Prevenção, e Educação Ambiental Formal (EAF), a Proposta Curricular do estado discute a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) — política curricular determinada pelas já mencionadas Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, que implementam a LDB e tornam obrigatório o ensino de conteúdos de matriz afro-brasileira, africana e indígena nos currículos das escolas (SANTA CATARINA, 2014).

Advinda das políticas de reparação, a ERER objetiva atender as demandas das populações negra e indígena brasileiras, no sentido de vislumbrar ações de reconhecimento e de valorização de sua identidade histórico-cultural na educação. Segundo Silva (2007 *apud* SANTA CATARINA, 2014), relatora das Diretrizes Curriculares Nacionais da ERER (DCNERER),

A educação das relações étnico-raciais tem por alvo a formação de cidadãos, mulheres e homens empenhados em promover condições de igualdade no exercício de direitos sociais, políticos, econômicos, dos direitos de ser, viver, pensar, próprios aos diferentes pertencimentos étnico-raciais e sociais. Em outras palavras, persegue o objetivo precípua de desencadear aprendizagens e ensinamentos em que se efetive participação no espaço público. Isto é, em que se formem homens e mulheres comprometidos com e na discussão de questões de interesse geral, sendo capazes de reconhecer e valorizar visões de mundo, experiências históricas, contribuições dos diferentes povos que têm formado a nação, bem como de negociar prioridades, coordenando diferentes interesses, propósitos, desejos, além de propor políticas que contemplem efetivamente a todos (SILVA, 2007 *apud* SANTA CATARINA, 2014, p. 66–67).

Ela assinala, portanto, a educação como espaço efetivo para combater, através de novos conteúdos, desigualdades sociais referentes a racismo (SANTA CATARINA, 2014).

O Projeto Político Pedagógico da escola pesquisada (2015) está organizado em nove partes, sendo elas: 1) apresentação; 2) papel da escola; 3) currículo da escola; 4) organização administrativa, na qual aborda a organização geral, quadro profissional e suas funções, as propostas de formações dos docentes, condições de trabalho, o atendimento aos estudantes e familiares; 5) dimensão financeira; 6) dimensão física; 7) serviços gerais; 8) inclusão e 9) bibliografia.

Em sua apresentação, menciona o contexto histórico de inserção da escola no Monte Cristo, expondo algumas características socioeconômicas do bairro. Em seguida,

aponta como parte da intencionalidade

[...] promover o ensino das áreas de conhecimento que possa ser percebido e usado no dia a dia, na família e na realidade para que, através dessa educação formal, o estudante tenha possibilidade efetiva de uma inclusão social aspirando a uma ascensão cultural, social, identitária e econômica, enfim, que ele eleve seu desenvolvimento humano [...] (ESCOLA REFERIDA, 2015, p. 4).

Na apresentação do currículo, discorre-se acerca das disciplinas, conteúdos e adequação a PCSC, estruturada da seguinte forma (QUADRO 13):

QUADRO 13 – Matriz Curricular

	DISCIPLINAS (AULAS SEMANAIS)	SÉRIES								
		1 ^a	2 ^a	3 ^a	4 ^a	5 ^a	6 ^a	7 ^a	8 ^a	9 ^a
Base Comum	Língua Portuguesa	x	x	x	x	04	04	04	04	04
	Matemática	x	x	x	x	04	04	04	04	04
	Ciências	x	x	x	x	03	03	03	03	03
	História	x	x	x	x	03	03	03	03	03
	Geografia	x	x	x	x	03	03	03	03	03
	Educação Física	x	x	x	x	03	03	03	03	03
	Artes	x	x	x	x	02	02	02	02	02
	Ensino Religioso	x	x	x	x	01	01	01	01	01
Parte diversificada	Língua estrangeira	-	-	-	-	03	03	03	03	03
Total de aulas (semanais)		-	-	-	-	26	26	26	26	26

Fonte: Projeto Político Pedagógico da Unidade de análise empírica (2015).

Quanto à ausência das horas-aulas na matriz curricular das séries iniciais, o documento justifica que o professor desenvolve atividades com os conceitos das disciplinas da Base Comum. As disciplinas de Educação Física e de Artes são ministradas na carga horária de 3 e 2 horas-aulas semanais, respectivamente.

Dando continuidade, no que se refere à ideia de currículo, evidencia-se a existência de diferentes visões para sua construção e encaminhamento — mesmo que, em alguns casos, indiretamente, a questão étnico-racial tenha sido observada no PPP (ESCOLA REFERIDA, 2015) pela pesquisadora em quatro momentos.

No detalhamento dos conteúdos da disciplina de Ensino Religioso, por exemplo, o Projeto propõe *assegurar o respeito à diversidade cultural e religiosa*, o que nos leva a considerar que o docente pode, e deve também, trazer aos estudantes informações sobre as religiões de matrizes africanas.

A disciplina de Artes é referida, entre outros fatores, como *o estudo sobre o conhecimento da cultura, respeitando os valores e etnias*. Dessa forma, o professor pode se utilizar desse espaço para não só apresentar movimentos artísticos e autores negros como

também valorizar as contribuições da cultura afrodescendente. No caso da língua estrangeira, descreve-se que ela deve proporcionar, além do raciocínio lógico, *o acesso a culturas de todos os povos*, utilizando, é claro, o inglês, nesse caso, como ferramenta (ESCOLA REFERIDA, 2015).

Por fim, a disciplina de História possui:

[...] perspectiva de construir uma sociedade mais democrática, que compreenda sua diversidade étnica, regional, social, individual e grupal, e leva a conhecer as razões dos conflitos que se escondem por trás dos preconceitos e discriminações que alimentam as desigualdades sociais étnico-raciais, de gênero e diversidade sexual, das pessoas com deficiência, o processo de dominação histórico do direito de aprender a ser (ESCOLA REFERIDA, 2015, p. 9).

Tal aspecto, aliado à obrigatoriedade do ensino de História da África e da Cultura Afro-brasileira por meio da Lei 20.649, nos auxilia a entender o motivo de algumas dessas disciplinas (história e inglês) terem sido as mais citadas pelos adolescentes quando questionados a respeito da realização de discussões sobre a temática étnico-racial na escola.

A maior parte dos adolescentes do 9º ano (80%) afirma já ter participado de algum tipo de atividade, o que pode ser considerado positivo, tendo em vista que, no caso das crianças, nenhuma delas soube responder, a não ser um dos participantes, que mencionou ter tido que escrever sobre *bullying* quando esteve na direção na escola. Destaca-se ainda que, por mais que alguns dos adolescentes tenham citado como exemplo *discussões, debates e palestras*, cerca de 40% informaram não recordar com clareza das discussões, e nenhum deles deu maiores detalhes sobre as atividades. Isso pode nos levar a questionar o nível de apropriação da temática e, portanto, sua efetividade (QUADRO 14).

QUADRO 14 – Já realizaram atividades em sala de aula para discutir a temática Raça/Cor e/ou Preconceito Racial?

ADOLESCENTES

E14: Já, mas não lembro de muita coisa.

E15: Eu acho que já foi falado nesse assunto na sala de Inglês. Mas não lembro como foi.

E16: Sim, já tive discussões sobre esse assunto.

E17: Já falamos mais de uma vez sobre esse assunto em quase todas as matérias, porque esse assunto é um assunto que devemos sempre estar ciente do que fazer para evitar isso.

E18: Não sei.

E19: Sim, Português e História.

E20: Sim. Atividades sobre bullying.

E21: Sim, mas não lembro como foi a discussão sobre isso.

- E22: Sim, um debate na sala de Inglês e na de História.*
E23: Não lembro.
E24: Sim, já debatemos 'pra' disciplina de História e Português, e foi bem interessante.
E25: Não lembro, mas acho que já.
E26: Já, História e Português.
E27: Sim, já fizemos debates.
E28: Sim, já teve palestra e debate com a professora de inglês e história.

Fonte: Coleta de dados – Questionário (2017). Elaboração própria.

Quando questionados quanto à presença de professores(as) negros(as) durante suas trajetórias escolares, no caso das crianças participantes da oficina, sete (42%) delas afirmaram já terem tido professores(as) negros(as), citando, durante a roda final, um mesmo professor de Educação Física. Em contraponto, os outros 58% dos participantes do 3º ano disseram nunca terem tido professores(as) negros(as).

Por mais que todos os estudantes do 9º ano participantes da pesquisa tenham afirmado já terem tido professor(a) negro(a), do total de 15 adolescentes, 10 se referiram ao mesmo docente professor de inglês no 8º ano. Tal dado se torna ainda mais importante se considerarmos a quantidade média de professores com que um estudante geralmente tem contato durante a trajetória de 9 anos de escolarização durante o ensino fundamental; sem mencionar os demais níveis de ensino (QUADRO 15).

QUADRO 15 – Tem ou já teve professores(as) negros(as)?

ADOLESCENTES

- E14: Já, de inglês, ano passado.*
E15: Sim. Eu já tive um professor negro, ele dava aula de inglês.
E16: Já tive de matemática em 2013.
E17: Sim.
E18: Sim, professor de inglês no 8º ano.
E19: Já tive, meu professor de inglês no 8º ano.
E20: Sim, professora de Ciências e de Português.
E21: Já tive, professor de inglês.
E22: Sim, professor de inglês do ano passado.
E23: Sim, professor de inglês do 8º ano.
E24: Já, várias vezes. Não me recordo por ser vários.
E25: Sim, já tive. Professor de inglês.
E26: Já – professor de inglês no 8º.
E27: Sim.
E28: Sim, de inglês 8º ano.

Fonte: Coleta de dados – Oficina e questionário (2017). Elaboração própria.

A relevância dessas respostas se dá quando consideramos novamente a questão da *representatividade*. Como muitas pesquisas sugerem, o fato de se ter um professor ou professora negro(a) por si só não garante o combate ao racismo e a discriminação racial, tampouco a abordagem da temática em sala de aula. Todavia, os alunos negros e não negros passam a ter uma mulher ou homem negro(a) como referência de pessoa de *autoridade* e de conhecimento. Isso, principalmente quando associado a uma boa prática docente, influi para que esses estudantes possam perceber tais sujeitos como exemplos positivos também em outros espaços.

Além disso, os estudantes podem ter a oportunidade de *criar* empatia e respeito por um adulto capaz de falar sobre as questões raciais a partir de experiências próprias. De acordo com a professora norte-americana Lamb-Sinclair (2016), é mais difícil “acreditar em generalizações racistas quando há um ser humano que contraria esses comentários ali na sua frente, todos os dias”.

Todavia, conforme abordado no decorrer de todo o trabalho, não é à toa que, apesar de representar quase 54% da população brasileira, a população negra não se encontra da mesma forma nas composições de equipes pedagógicas pelo país. Tal fato ocorre em todos os níveis e modalidades de ensino, dado que, mesmo com a Lei Federal nº 12.990 (BRASIL, 2014)³⁰, muito distante dos 20% previstos, na maioria dos concursos públicos que exigem formação superior; esse percentual chega no máximo a 14%, sendo que, no caso de universidades e institutos federais de ensino, esse percentual é de 7%. Para tanto, faz-se necessário fornecer caminhos para que todos que, capazes de se tornarem professores, tenham a oportunidade e autonomia para isso (PENALVA *et al.*, 2016).

Nesse sentido, fica evidente a importância do contato das crianças e adolescentes com professores negros. Entretanto, não é objetivo da pesquisadora eximir da responsabilidade os demais professores e equipes pedagógicas. A escola tem um papel importante a cumprir nesse debate. Os(as) professores(as) não devem silenciar, mas sim cumprir o seu papel de educadores(as), por meio da construção de práticas pedagógicas e estratégias de promoção da igualdade racial no cotidiano da sala de aula. Tal aspecto supõe conhecer a história e a cultura africana e afro-brasileira, denunciar o racismo e a discriminação racial e implementar ações afirmativas voltadas para o povo negro, isto é, romper com o mito da democracia racial (GOMES, 2005c).

Dito isso, Gomes (2005c) pontua que, ao longo de sua trajetória profissional, tem observado em palestras e debates o crescimento do número de professores que buscam

³⁰ Lei Federal 12.990, em vigor desde 9 de junho de 2014, reserva aos negros 20% das vagas oferecidas nos concursos públicos do Poder Executivo Federal, de acordo com a SEPPPIR (BRASIL, 2014).

oferecer um *tratamento pedagógico à questão racial*.³¹ Ao procurar exemplos de práticas realizadas nos espaços escolares que intencionam criar estratégias de combate ao racismo e valorizem a população negra na educação, muitas foram as iniciativas observadas pela pesquisadora.

De acordo com o importante documento *Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais*,³² elaborado pelo MEC em parceria com intelectuais do Movimento Negro, são muitas as estratégias a serem utilizadas para introduzir a temática étnico-racial nos espaços escolares. O texto apresenta uma série de sugestões, desde atividades com brinquedos e comidas típicas a indicação de filmes, vídeos e bibliografia que procuram se adequar aos níveis e modalidades de ensino. Ele detalha ainda as especificidades e papéis dos sujeitos e instrumentos da escola, conforme o quadro abaixo.

QUADRO 16 – Ensino Fundamental e Diversidade Étnico-Racial

PAPEL DA ESCOLA	Espaço privilegiado de inclusão, reconhecimento e combate às relações preconceituosas e discriminatórias. Apropriação de saberes e desconstrução das hierarquias entre as culturas. Apropriação do caráter multirracial e pluriétnico da sociedade brasileira. Reconhecimento e resgate da história e cultura afro-brasileira e africana como condição para a construção da identidade étnico-racial brasileira.
PAPEL DO/A PROFESSOR/A	Sujeito do processo educacional ao mesmo tempo aprendiz da temática e mediador entre o/a aluno/a e o objeto da aprendizagem, no caso, os conteúdos da história e cultura afro-brasileira e africana, bem como a educação das relações étnico-raciais.
ESTUDANTE	Sujeito do processo educacional que vive e convive em situação de igualdade com pessoas de todas as etnias, vendo a história do seu povo resgatada e respeitada.
RELAÇÃO DOCENTE-DISCENTE	Que respeita o/a estudante como sujeito sociocultural. Que tenha o diálogo como um dos instrumentos de inclusão/interação. Que o/a professor/a esteja hierarquicamente a serviço dos(as) estudantes numa relação ética e respeitosa.
CURRÍCULO	Que contemple a efetivação de uma pedagogia que respeite as diferenças. Tratar a questão racial como conteúdo inter e multidisciplinar durante todo o ano letivo estabelecendo um

³¹ O aprimoramento do processo de reflexão sobre a construção de novos paradigmas educacionais nas questões relativas ao currículo e suas estruturas na construção do conhecimento, os processos de aprendizagem e seus sujeitos.

³² “O trabalho se dirige a diversos agentes do cotidiano escolar, particularmente, os(as) professores/as, trazendo para cada nível ou modalidade de ensino um histórico da educação brasileira e a conjunção com a temática étnico-racial, adentrando na abordagem desses temas no campo educacional e concluindo com perspectivas de ação. Todo o material aqui apresentado busca cumprir o detalhamento de uma política educacional que reconhece a diversidade étnico-racial, em correlação com a faixa etária, adentrando na abordagem desses temas no campo educacional e concluindo com perspectivas de ação. O material apresentado busca cumprir o detalhamento de uma política educacional que reconhece uma diversidade étnico-racial (BRASIL, 2006).

	diálogo permanente entre o tema étnico-racial e os demais conteúdos trabalhados na escola.
PROCESSOS PEDAGÓGICOS	<p>Que reverenciem o princípio da integração, reconhecendo a importância de se conviver e aprender com as diferenças, promovendo atividades em que as trocas sejam privilegiadas e estimuladas.</p> <p>Que reconheçam a interdependência entre corpo, emoção e cognição no ato de aprender.</p> <p>Que privilegiem a ação em grupo, com propostas de trabalho vivenciadas coletivamente (docentes e discentes), levando em conta a singularidade individual.</p> <p>Que rompam com a visão compartimentada dos conteúdos escolares.</p>

Fonte: Brasil (2006).

De acordo com a Proposta Curricular de Santa Catarina (SANTA CATARINA, 2014), é ético que a escola articule os saberes institucionais com os trazidos pelos seus sujeitos, isto é, crianças e adolescentes que a frequentam, produzindo assim outras racionalidades e posturas no âmbito das relações étnico-raciais.

Diante disso, a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) é pautada por três princípios: O primeiro diz respeito à busca por uma consciência política e histórica da diversidade que resulte na superação da indiferença e na maneira como a história das relações raciais se deram no país; o segundo pressupõe o fortalecimento de identidades e de direitos, por meio da ampliação do acesso a informações, para que os estudantes tenham de fato condições de efetivar sua trajetória escolar e projetos de vida; o terceiro princípio trata de ações educativas de combate ao racismo e às discriminações, na busca por igualdade e equidade (SANTA CATARINA, 2014).

Apesar do exposto até aqui, entendemos como necessário também reconhecer os desafios impostos aos docentes e instituições de ensino, que podem representar barreiras para concretização dos ideais pautados pela ERER. O próprio Projeto Político Pedagógico da Escola menciona:

[...] a desvalorização social do processo de escolarização e da Carreira do Magistério; a falta de políticas públicas que se preocupem com o bem-estar das comunidades empobrecidas e que proporcionem uma perspectiva de futuro melhor; a falta de investimentos em serviços públicos nas áreas de Educação, Saúde e Segurança desencadeia tensões sociais que se potencializam no bairro Monte Cristo, culminando em: migração das famílias em busca de empregos (rotatividade dos estudantes — eternas idas e vindas das crianças e adolescentes); desestímulo dos estudantes causando infrequência dos mesmos e esgotamento profissional dos Profissionais de Educação; baixo rendimento no índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB); baixo Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) local; vulnerabilidade e risco social da crianças e jovens, aumento nas situações de rua e envolvimento no tráfico de drogas; índice alto de distorção idade-série e evasão

escolar e, por fim, a falta de investidura nos recursos humanos da Escola (ESCOLA REFERIDA, 2015, p. 5).

A partir dos dados do censo escolar, o INEP³³ calcula as taxas de rendimento escolar e de distorção idade-série. No caso do rendimento escolar, estão compreendidas as taxas de aprovação, reprovação e abandono do ano observado. Assim, em 2013, a taxa de reprovação de Santa Catarina foi de 6,9%, e a taxa de abandono, de 0,7%. Ressaltamos a disparidade percentual entre o ensino público e privado em relação às taxas de reprovação e abandono.

A taxa de reprovação na escola privada é quatro vezes menor do que a da escola pública, o mesmo acontece com a taxa de abandono que, embora seja pequena entre ambas, na escola privada é oito vezes menor do que na pública. Em relação às dependências administrativas da rede pública, a estadual possui os maiores percentuais de reprovação (10,3%) e abandono (1,0%) (SANTA CATARINA, 2015) (GRÁFICO 12).

GRÁFICO 12 – Ensino fundamental: taxas de rendimento escolar – SC – 2013



Fonte: Santa Catarina (2014).

De acordo com o PPP, o IDEB³⁴ da referida escola em 2009 era de 3,2 para as séries iniciais e de 2,9 para as finais. Em 2015 a escola passou a apresentar os índices de 4,2 nos anos iniciais e de 2,6 nos finais, sendo a meta estipulada de 3,8 para ambos. No caso do 9º

³³ BRASIL. Ministério da Educação. Censo escolar da educação básica: 2012 — resumo técnico. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, 2013a.

³⁴ O Ideb utiliza uma escala que vai de 0 a 10. É calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar realizado todos os anos, e médias de desempenho nas avaliações do Inep, a Prova Brasil e a Saeb – avaliações aplicadas no 5º e 9º ano do Ensino Fundamental e no 3º ano do Ensino Médio. O Plano de Desenvolvimento da Educação estabelece, como meta, que em 2022 o Ideb do Brasil seja 6,0 – média que corresponde a um sistema educacional de qualidade comparável a dos países desenvolvidos (ACADEMIA QEDU, 2017b).

ano, na disciplina de português, dos 22 alunos que realizaram a Prova Brasil³⁵, apenas dois demonstraram o aprendizado adequado,³⁶ já em matemática, nenhum deles demonstrou o aprendizado adequado (PORTAL QEDU, 2017).

A distorção idade-série é a proporção de alunos com mais de 2 anos de atraso escolar. No Brasil, a criança deve ingressar no 1º ano do ensino fundamental aos 5 anos de idade, permanecendo nele até o 9º ano, com a expectativa de que conclua os estudos nessa modalidade até os 14 anos de idade. Esse cálculo é realizado a partir de dados coletados no Censo Escolar. Em geral, os determinantes da defasagem idade-série se relacionam à entrada tardia na escola, evasão ou repetência escolar.

O Brasil vem apresentando redução das taxas de distorção idade-série, causada principalmente pela reprovação e pelo abandono escolar. Em 2013 era de 21%, e Santa Catarina registrou nesse mesmo ano 11,8%, sendo 8,3% nos anos iniciais, e nos anos finais, 16,2% (SANTA CATARINA, 2015).

Todavia, conforme apontado pelo PPP (ESCOLA REFRIDA, 2015) da Escola, o cenário se constitui num fator dificultador para o aprendizado, tendo em vista que os índices de distorção idade-série da referida escola são altíssimos na maior parte das turmas, chegando a 80% no 7º ano em 2013, por exemplo. No caso do 3º ano, o índice era de 62% — quase o dobro do registrado em 2009. Isto significa que mais da metade dos estudantes estava pelo menos dois anos atrasada com relação às idades estipuladas para essa série.

Tal realidade pôde ser observada durante a realização da coleta de dados. No caso dos participantes do 3º ano do ensino fundamental, a idade variava entre 8 e 10, e nos do 9º ano, entre 14 e 17 anos, sendo as idades estipuladas de 8 a 9 e de 13 a 15 anos, respectivamente (QUADRO 17).

QUADRO 17 – Distorção Idade/Série da Escola

ANO	1º série	2º série	3ª série	4ª série	5ª série	6ª série	7ª série	8ª série
2009	2,27%	12,8%	21%	23%	49%	40,6%	44,6%	36,8%
2010	0%	3,5%	25,5%	32,6%	16,6%	18,3%	28,3%	14,2%

³⁵ A Prova Brasil é uma avaliação censitária das escolas públicas das redes municipais, estaduais e federal, realizada por alunos do 5º ano e 9º ano do Ensino Fundamental de escolas públicas urbanas e rurais. Seu objetivo é avaliar a qualidade do ensino. Por uma questão de logística e custos, nas diferentes edições da Prova Brasil, algumas escolas e seus alunos não participaram, uma vez que a participação não é obrigatória. Participam as escolas que possuíam pelo menos 20 alunos nas séries avaliadas. Muitas aderem à avaliação para terem o resultado do Ideb (ACADEMIA QEDU, 2017a).

³⁶ O resultado do aluno é apresentado em pontos numa escala (Escala SAEB). Discussões promovidas pelo comitê científico do movimento Todos Pela Educação, composto por diversos especialistas em educação, indicaram qual a pontuação a partir da qual pode-se considerar que o aluno demonstrou o domínio da competência avaliada. Decidiu-se que, de acordo com o número de pontos obtidos na Prova Brasil, os alunos sejam distribuídos em 4 níveis em uma escala de proficiência: Insuficiente, Básico, Proficiente e Avançado. Os alunos considerados com aprendizado adequado são aqueles que estão nos **níveis proficiente e avançado**. (ACADEMIA QEDU, 2017a).

2011	4,9%	10,2%	31,68%	50,6%	52,2%	44,8%	50%	47%
2012	10,71%	6,77%	26,19%	42,85%	44,61%	28,3%	40,42%	46,3%
2013	28,5%	44,06%	62,66%	45%	68,11%	50%	80,5%	31,57%

Fonte: CENSO ESCOLAR. Elaboração Projeto Político Pedagógico da Escola.

Tendo em vista que o bairro Monte Cristo consiste em uma das maiores concentrações de pessoas pertencentes ao grupo étnico-racial negro da cidade de Florianópolis, junto ao Maciço do Morro da Cruz. Os dados sugerem, de modo geral, o cenário e as condições de estudo no qual as crianças e adolescentes negros estão inseridos. Santos (2001 *apud* FERREIRA; CAMARGO, 2011) revela que, em todas as séries do ensino fundamental, as crianças e adolescentes negras apresentam maiores índices de evasão e repetência. Quanto ao atraso escolar, as frequentes interrupções, temporárias ou definitivas, também são maiores em relação às dos alunos brancos — geralmente pela inserção precoce dos negros no mercado de trabalho.

No que se refere à universalização da educação primária, a questão de cor/raça consiste num dos fatores importantes para a redução das desigualdades no acesso. De acordo com o PNAD, houve aumento significativo do número de crianças e adolescentes não declarados, passando de 18,6% (2004) para 34,4% (2012). Além disso, tanto a população branca como a negra diminuíram os percentuais (de 32,9 para 28,7% e de 46,9 para 35,9%, respectivamente). Tais dados podem sugerir fragilidade a respeito das discussões das questões étnico-raciais e de identidade, ou ainda uma falha ou despreocupação com o registro — fato infelizmente não incomum nas instituições (IBGE, 2014).

Emergem no ambiente escolar reações e atitudes desrespeitosas marcadas pela desvalorização, inferiorização, intolerância e ausência de conhecimento, como, por exemplo, o machismo, o racismo, a xenofobia, a homofobia e a intolerância religiosa. Elas geram experiências entre as crianças e adolescentes e, quando não tratadas adequadamente, serão prejudiciais aos sujeitos envolvidos. Assim, embora não tenham nascido na escola, precisam ser combatidas também nesse espaço. Faz-se necessário romper com os silêncios curriculares e reordenar os conteúdos no desenvolvimento de atividades e escolhas pedagógicas (SANTA CATARINA, 2014).

Cabe ressaltar que existe ainda,

[...] por parte de muitos professores uma baixa expectativa em relação à capacidade dos alunos negros e pertencentes às classes populares. As origens dessa baixa expectativa podem estar na internalização da representação do negro como pouco inteligente, “burro”, nos meios de comunicação e materiais pedagógicos, um estereótipo criado para justificar a exclusão no processo produtivo pós-escravidão e ainda na atualidade. A visão dessa representação pode desenvolver também nos alunos não negros preconceitos quanto à capacidade intelectual da população negra, e, nas crianças negras, um sentimento de incapacidade que pode conduzi-las ao desinteresse, à repetência e à evasão escolar (SILVA, 2005, p. 26).

Além disso, o Projeto Político Pedagógico da escola indica outro aspecto importante, que certamente influi no desenvolvimento de suas práticas pedagógicas: o alto índice de adoecimento do corpo docente. De acordo com o documento, entre os anos de 2011 e 2013, a maior parte ocorreu em razão de condições de trabalho que prejudicam a dimensão psicoemocional dos profissionais. Entre os anos de 2013 e 2014, a escola recebeu 198 atestados médicos com os principais diagnósticos relativos a depressão, síndrome do pânico e esgotamento do(a) docente.

Muito mais do que questões estruturais da escola, os professores não estão habilitados para lidar com as diferenças raciais, o que pode resultar na manutenção do racismo. Muitas vezes eles não percebem o tratamento diferenciado que é conferido aos estudantes negros, e auxiliam um ambiente escolar inibidor e desfavorável ao sucesso e desenvolvimento das potencialidades das crianças e adolescentes pertencentes a esse grupo étnico-racial (BOTELHO, 1999).

Diante de tais informações, cabe uma formação específica para os professores com o intuito de fundamentá-los para uma prática pedagógica que lhes forneça condições para identificar e corrigir os estereótipos e a invisibilidade constatados (SILVA, 2005).

Isto nos leva a outro desafio apontado pela escola, que é a realização de formações pedagógicas com a equipe docente. Ainda de acordo com o PPP (ESCOLA REFERIDA, 2015), em 2015 foi realizada pela Coordenadora Pedagógica uma formação com os professores, que tinha por objetivo estudar a Proposta Curricular de Santa Catarina e fazer um estudo sobre criança e adolescente, as infâncias e as juventudes na construção do Currículo Escolar.

Em 2016 foi realizada uma formação de educação popular e participação no projeto *Território Popular: registro, memória e participação na Comunidade Chico Mendes*. Seu objetivo consistia em, mensalmente, *indagar, analisar e buscar ações a partir dos contextos de vida das crianças, adolescentes e jovens locais*.

Discutindo temáticas com a participação de membros da comunidade —, como as dificuldades da prática docente na escola; conhecer o contexto do bairro no qual a escola está inserida; a importância do registro para a prática profissional; gênero e educação e também acerca da questão étnico-racial —, a pesquisadora esteve presente como bolsista do projeto e participante de todo o processo de organização da formação.

A formação sobre a temática étnico-racial se deu num formato de roda de conversa, na qual se refletiu acerca da importância de sua discussão, não somente nas salas de aula como também em todo o ambiente escolar, tendo em vista sua influência no processo de

identificação e pertencimento racial das crianças e adolescentes. Além disso, a psicóloga convidada que coordenou o encontro pontuou a responsabilidade pedagógica dos professores em incentivar o respeito e o contato com outras práticas culturais.

Na época alguns professores narraram situações de discriminação e preconceito que presenciaram em sala de aula e questionaram sobre a postura que deveriam assumir frente às crianças e adolescentes. Outros colocaram, de maneira interessante, que possuem dificuldades de abordar tais temas por falta de apropriação teórica.

Sobre esse aspecto, Gomes (2005c) contribui para a discussão destacando que, por falta de preparo, muitos profissionais da escola não sabem interferir nas situações de discriminação no espaço escolar e na sala, momento privilegiado para discutir a diversidade e conscientizar os estudantes. Na maioria dos casos, silenciam-se, em vez de mostrar que a diversidade não constitui um fator de superioridade e inferioridade, mas sim um fator de enriquecimento, incentivando assim a criança e/ou adolescente discriminado a assumir com orgulho os atributos de sua diferença.

Para auxiliar escolas e professores, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, do Ministério da Educação promove cursos sobre a EREER e distribui material pedagógico sobre o tema. Um deles, realizado a distância, em parceria com a Universidade de Brasília (UnB), formou cerca de 25 mil professores de escolas públicas de 306 municípios de todo o país.

O objetivo do professor não deve ser desprezar um determinado tipo de cultura ou categorizá-las. "Cabe à escola dar oportunidade para todos conhecerem a cultura afro e entenderem que ela faz parte da cultura brasileira" (OLIVEIRA³⁷, 2007 *apud* MENEZES, 2007).

É nodal para a formação das crianças e adolescentes uma reorientação das práticas da escola, chamando atenção para a acolhida desses sujeitos. Um exemplo se dá na atenção durante a escolha dos livros e didáticos, dos brinquedos educativos e demais recursos para o ensino. Tal aspecto consiste num fator importante, principalmente no caso das crianças em situação de vulnerabilidade econômica, considerando que os livros e demais materiais oferecidos pela escola podem representar o único recurso de leitura em casa. Muitas vezes tal realidade é também vivenciada pelos professores de escolas, onde os materiais pedagógicos são escassos e as salas de aula repletas de alunos. Portanto, deve-se ter criticidade na escolha, tendo em vista que ela pode representar veículo de expansão de estereótipos (SILVA, 2005).

³⁷ Waldete Tristão Farias Oliveira – coordenadora pedagógica do Centro de Educação Infantil Jardim Pan-Americano e formadora de professores em questões raciais.

A partir do exposto, principalmente quando associamos as falas das crianças e adolescentes participantes, podemos inferir que a Escola escolhida como unidade de análise empírica não demonstra ter atingido uma prática pedagógica conforme a EREER orienta, tendo em vista que os próprios professores também apresentam inseguranças quanto à abordagem da temática. Todavia, cabe ressaltar que, diante do cenário no qual a escola está inserida e o contexto de dificuldades impostas, a instituição não se eximiu por completo de suas obrigações e demonstrou certas iniciativas e preocupação quanto à temática — mesmo que ainda insuficientes (SANTA CATARINA, 2014).

O Brasil, país multiétnico e pluricultural, precisa reconhecer-se como tal, e que as organizações escolares garantam o direito de aprender e de ampliar conhecimentos a todos. Se a escola se apresenta, em muitos casos, como lugar no qual a discriminação racial se manifesta sob diversas formas, também pode ser espaço privilegiado de ações que visem discutir as relações raciais e construir possibilidades para uma educação que promova a igualdade racial. Não basta simplesmente proclamar que é preciso respeitar as diferenças: é necessário criar condições para que as crianças e adolescentes estudantes questionem as bases das desigualdades raciais no país, sem precisar negar a si mesmos o grupo étnico/racial a que pertencem.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como única aluna negra da sala de aula durante praticamente toda a minha trajetória escolar, a escola foi um lugar no qual evitei me expor nos raros momentos em que questões étnico-raciais estavam em pauta. Dessa forma, por mais que hoje seja *óbvio*, aprendi a me reconhecer como pertencente ao grupo étnico-racial negro e a gostar de mim como tal, por meio da família, de instituições que frequentei no contraturno escolar e pelas referências positivas que tive em minha comunidade — tradicional —, pelas manifestações da cultura afro-brasileira e pela forte organização comunitária.

Ainda assim, só pude compreender, de fato, acerca da origem e do contexto histórico de exclusão, desigualdades raciais e de hierarquização das diferenças, tardiamente, isto é, após a minha inserção no Ensino Superior, espaço também contraditório. Desta feita, busquei, por muito tempo, realizar uma *retrospectiva* e tentar identificar as possíveis barreiras no meu processo de aceitação e compreensão plena das questões étnico-raciais durante a escolarização. Seria possível tal realidade consistir num aspecto específico da minha trajetória?

Nessa perspectiva, nos propusemos a analisar — a partir da percepção das crianças e adolescentes e das atividades pedagógicas ofertadas pela escola — como a escola tem contribuído para o processo de *autoidentificação* racial de seus estudantes regularmente matriculados. Para tanto, foi necessário traçarmos um percurso teórico-metodológico que contribuísse nessa busca.

Conforme posto, o preconceito não é inato como atitude, mas aprendido socialmente. Todos nós cumprimos uma longa trajetória de socialização que se inicia na família, vizinhança, escola, círculo de amigos e se prolonga até a vida adulta. Sendo assim, considera-se que os primeiros julgamentos raciais apresentados pelas crianças resultam do contato com o mundo adulto, o que se intensifica quando essas crianças crescem sem referências positivas relativas a determinados grupos étnico-raciais nos mais diversos ambientes.

No decorrer do trabalho, abordamos as discussões conceituais e normativas sobre Política Pública e entendemos como se deu o processo de inclusão da população negra na instituição escola. Evidenciamos assim o quanto, historicamente, a escola serviu como instrumento de negação de identidades e culturas diferenciadas desencadeando, ainda nos dias atuais, a exclusão econômica, social e cultural dessa população.

Entendendo que as políticas públicas possuem funções de materializar direitos

conquistados pela sociedade, é evidente o avanço no investimento da qualidade do ensino, na ampliação e no acesso das populações mais pobres à educação pública e gratuita.

Todavia, quando refletimos sobre essas ações e políticas na tentativa de criar oportunidades iguais entre os grupos étnico-raciais, percebemos não só a perpetuação do estigma e do preconceito racial contra a população negra, mas também a permanência dela nas piores condições de vida. A isso, acresce o extermínio evidente da população jovem e masculina — negra — revelando assim, a existência de um sistema social racista.

Se realmente temos como intuito lutar contra o presente racismo, precisamos primeiramente admiti-lo e, então, nos (re)educar. Para tal, faz-se necessário, além de realizar pesquisas e compreender mais sobre a história da África e da cultura afro-brasileira, aprender a valorizar as contribuições e presença das influências da ancestralidade africana (e indígena), como é feito, orgulhosamente, no caso daquelas advindas da Europa e dos Estados Unidos, por exemplo.

Cabe destacar que o Movimento Negro tem sido um importante ator social na desmistificação da democracia racial no Brasil. Tendo em vista que a escola se constitui também como espaço de ascensão social e econômica, a expectativa é garantir tanto nas normativas quanto na prática condições dignas de vida e oportunidades iguais para toda a sociedade, sobretudo àqueles que vivem um histórico comprovado de discriminação e exclusão. Graças ainda ao Movimento, evidencia-se uma evolução quanto à realização das discussões étnico-raciais nas escolas e a inclusão da temática nos currículos, mesmo que minimamente. Todavia, mesmo que destacando a responsabilidade também das famílias, demais instituições que as crianças e adolescentes frequentam, literaturas, veículos de mídia e de toda a sociedade nesse importante processo de valorização e *autoidentificação* racial, a partir da análise do Projeto Político Pedagógico e, essencialmente, das falas e desenhos das crianças e adolescentes participantes, muito ainda falta.

É necessário que todos os professores e equipes pedagógicas percebam-se como essenciais nesse processo, buscando uma formação adequada para que as crianças, sobretudo negras, sintam-se respeitadas, representadas, confiantes e bonitas, sem precisar *branquear* suas identificações raciais, tampouco não gostar do seu cabelo crespo, da cor da pele escura ou dos olhos pretos, como no caso de algumas que participaram deste estudo.

Os resultados da pesquisa empírica sugerem, portanto, que a maior parte das crianças e adolescentes participantes não possuem referenciais relativos às especificidades dos grupos étnico-raciais, suficientes para se autoidentificarem racialmente com embasamento e se assumirem como tal, sobretudo os(as) negros(as) e pardos(as).

Para muitos, aspectos que envolvem questões de identidades sociais, acima de tudo a étnico-racial, podem parecer insignificantes ou passageiros na vida de uma criança. Entretanto, é comprovado o quanto a baixa autoestima influi na vida de um sujeito, principalmente na infância e na adolescência, seja no modo como ele se vê perante os colegas; no rendimento escolar; nas relações interpessoais de amizade e afetivas ou ainda na perspectivação do futuro. A população negra é estigmatizada em muitos ambientes e ocupa de maneira menos frequente *espaços de maior aquisição econômica* no mercado de trabalho ou na Educação o que, muitas vezes, resulta no fato de crianças e adolescentes negros(as) diminuírem, ao longo do tempo, o almejo de cursar o Ensino Superior, por exemplo.

Dessa feita, a escola também tem um papel social importante a cumprir. Os profissionais não podem silenciar-se diante das situações de discriminações raciais. Devem construir práticas pedagógicas e estratégias de promoção da igualdade racial no cotidiano da sala de aula, por meio da superação de opiniões preconceituosas sobre os negros, denúncia do racismo e da implementação de ações afirmativas voltadas para o povo negro, isto é, romper com o mito da democracia racial.

Por fim, como assistentes sociais, ao compreendermos como objeto de nossas ações as *expressões da questão social*, a aproximação da temática étnico-racial faz-se essencial. A apropriação do tema contribuirá significativamente como um exercício profissional mais responsável no campo da garantia e ampliação dos direitos sociais, tendo em vista que, conforme explorado, a população pertencente ao grupo étnico-racial negro consiste na que mais goza dos benefícios socioassistenciais.

REFERÊNCIAS

- ACADEMIA QEDU. Website. **O que é a Prova Brasil**. 2017a. Disponível em: <<http://academia.qedu.org.br/prova-brasil/o-que-e-a-prova-brasil>>. Acesso em: 8 nov. 2017.
- ACADEMIA QEDU. Website. **O que é o Ideb**. 2017b. Disponível em: <<http://academia.qedu.org.br/ideb/o-que-e-o-ideb-2>>. Acesso em: 8 nov. 2017.
- ANUNCIADA, Patricia. Educando nossas crianças negras para a autoaceitação. **Blogueiras Negras**. 2016. Disponível em: <<http://blogueirasnegras.org/2016/09/16/educando-nossas-criancas-negras-para-autoaceitacao>>. Acesso em: 22 out. 2017.
- ARAÚJO, Luciana. Mulher negra é invisível na publicidade, aponta vice-diretora executiva do Instituto Patrícia Galvão. **Instituto Patrícia Galvão**, Agência Patrícia Galvão, 2013. Disponível em: <<http://agenciapatriciagalvao.org.br/mulher-e-midia/pautas-midia/mulher-negra-e-invisivel-na-publicidade>>. Acesso em: 21 out. 2017.
- ARENDT, Hannah. **A condição humana**. Trad. Roberto Raposo. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.
- AVANTE. Educação e Mobilização Social. Website. **Campanha Cadê Nossa Boneca?** discute representatividade em curso de artesanato. 9 fev. 2014. Disponível em: <<http://www.avante.org.br/campanha-cade-nossa-boneca-discute-representatividade-com-artesaos>>. Acesso em: 30 out. 2017.
- AZEVEDO, Janete M. L. de. **A Educação como política pública: polêmicas do nosso tempo**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.
- BARBOSA, Irene Maria Ferreira. Socialização e identidade racial. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 63, p. 54–55, 1987.
- BOBBIO, Norberto *et al.* **Dicionário de política**. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 1992.
- BOTELHO, Denise Maria. Educadores e Relações Raciais. **Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano**, São Paulo, 9(2), p. 23–32, 1999.
- BORDIEU, Pierre; CHAMBOREDON, Jean-Claude; PASSERON, Jean-Claude. **Ofício do sociólogo: metodologia de pesquisa na sociologia**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: de 5 de outubro de 1998. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Decreto 4.885 de 20 de novembro de 2003b**. Dispõe sobre a composição, estruturação, competências e funcionamento do Conselho Nacional de Promoção da Igualdade Racial - CNPIR, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/d4885.htm>. Acesso em: set. 2017.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm>. Acesso em: set. 2017.

BRASIL. **Decreto nº 8.136 de 5 de novembro de 2013**. Aprova o regulamento do Sistema Nacional de Promoção da Igualdade Racial – SINAPIR, instituído pela Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010. Disponível em: <<https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/112077087/decreto-8136-13>>. Acesso em: set. 2017.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: SECAD/ME, 2004.

BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural e orientação sexual**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

BRASIL. **Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989**. Define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7716.htm>. Acesso em: set. 2017.

BRASIL. **Lei nº 9.029, de 13 de abril de 1995**. Proíbe a exigência de atestados de gravidez e esterilização, e outras práticas discriminatórias, para efeitos admissionais ou de permanência da relação jurídica de trabalho, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9029.HTM>. Acesso em: set. 2017.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996a**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: maio 2017.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003a**. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em: maio 2017.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 março de 2008.** Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm>. Acesso em: maio 2017.

BRASIL. **Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010.** Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis 7.716, de 5 de janeiro de 1989; 9.029, de 13 de abril de 1995; 7.347, de 24 de julho de 1985 e 10.778, de 24 de novembro de 2003. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2010.

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012.** Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm>. Acesso em: set. 2017.

BRASIL. **Lei nº 12.990, de 9 de junho de 2014.** Reserva aos negros 20% (vinte por cento) das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública federal, das autarquias, das fundações públicas, das empresas públicas e das sociedades de economia mista controladas pela União. 2014c. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/112990.htm>. Acesso em: nov. 2017.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014a.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm>. Acesso em: maio 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo escolar da educação básica: 2012 – resumo técnico.** Brasília: INEP, 2013b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais.** Brasília: SECAD, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/orientacoes_eticoraciais.pdf>. Acesso em: 5 out. 2017.

BRASIL. Ministério da Justiça. Departamento Penitenciário Nacional. **Sistema integrado de informações penitenciárias – InfoPen.** 2014b. Disponível em: <<http://www.justica.gov.br/noticias/mj-divulgara-novo-relatorio-do-infopen-nesta-terca-feira/relatorio-depen-versao-web.pdf>>. Acesso em: 12 ago. 2017.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Secretaria de Avaliação e Gestão da Informação. **Censo CRAS**. 2015. Disponível em: <<https://aplicacoes.mds.gov.br/sagi/RIV3/geral/index.php>>. Acesso em: 16 maio 2017.

Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República. **Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-1)**. Brasília: SEDH/PR, 1996b.

BRASIL. Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República. **Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-2)**. Brasília: SEDH/PR, 2002.

BRASIL. Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República. **Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3)**. Brasília: SEDH/PR, 2009.

BRITO, Angela Ernestina Cardoso de. **Lares negros olhares negros: identidade e socialização em famílias negras e inter-raciais**. 2013. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/ssrevista/article/viewFile/15305/13444>>. Acesso em: 24 out. 2017.

CARVALHO, Lucimeire Santos; CAMARGO, Climene Laura. Reflexões teóricas: família negra e o cotidiano da violência. **Saúde Coletiva**, v. 7, n. 37, 2010, p. 24–29, São Paulo, Editorial Bolina. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=84212110005>>. Acesso em: 28 out. 2017.

CARVALHO, Maria Rosário de; NUNES, Angela. **“Brincando de ser Criança”**: Contribuições da Etnologia Indígena Brasileira à Antropologia da Infância. 2003. Tese (Doutorado em Antropologia) – ISCTE, Portugal, Lisboa, 2007. Disponível em: <<http://www.anpocs.com/index.php/papers-31-encontro/st-7/st14-5/2893-carvalho-nunes-questoes/file>>. Acesso em: 19 out. 2017.

CASHMORE, Ellis. **Dicionário de relações étnicas e raciais**. São Paulo: Selo Negro, 2000.

CAVALLEIRO, Eliane. **História da Educação do Negro e outras histórias**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Brasília: MEC, 2005.

COSTA, Carmen Cira Lustosa da. Educação. In: **Website Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial**, 16 de junho de 2015. Disponível em: <<http://www.seppir.gov.br/assuntos/educacao>>. Acessado em: 11 ago. 2017.

CRUZ, Mariléia dos Santos. **Uma abordagem sobre a história da educação dos negros**. Brasília: MEC, 2015.

CUNHA, Perses. M. da. Da senzala à sala de aula: como o negro chegou à escola. In: OLIVEIRA, L. (coord.). **Relações raciais no Brasil: alguns determinantes**. Niterói: Intertexto/UFF, 1999.

CUT – Central Única dos Trabalhadores. Secretaria Nacional de Combate ao Racismo. **Insumos para o debate à III Conferência Nacional de Promoção da Igualdade Racial – III CONAPIR**. São Paulo: CUT, 2013.

D'ADESKY, Jacques. **Racismos e antirracismos no Brasil; pluralismo étnico e Multiculturalismo**. Rio de Janeiro: Pallas, 2001.

DEMO, Pedro. **Metodologia Científica em Ciências Sociais**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1989.

ESCOLA REFERIDA. **Projeto Político Pedagógico: Conhecer para Ensinar**, 2015. Documento interno.

FARIAS, Ana Carolina Batista de Almeida. **“Loira você fica muito mais bonita”**: relações entre crianças de uma EMEI da cidade de São Paulo e as representações étnico-raciais em seus desenhos. 2016. Dissertação (Mestrado em Sociologia da Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2016.

FERNANDES, Florestan. **O negro no mundo dos brancos**. São Paulo: Difel, 1972.

FERREIRA, Ricardo Franklin; CAMARGO, Amilton Carlos. As relações cotidianas e a construção da identidade negra. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília, v. 31, n. 2, p. 374–389, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932011000200013&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 6 nov. 2017.

FLORIANÓPOLIS. **Plano Municipal de Habitação de Interesse Social**. Florianópolis, 2009. Disponível em: <http://portal.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/16_08_2010_15.41.22.197114da500fbc9c40c97b79dde1fd77.pdf>. Acesso em: out. 2017.

FLORIANÓPOLIS. **Plano Municipal de Habitação de Interesse Social**. Produto 06. Cenários. Florianópolis, 2011. Disponível em: <http://portal.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/22_06_2011_16.30.42.884f696aacfa360d3f184780e46cb25c.pdf>. Acesso em: out. 2017.

GENTILI, Pablo e SILVA, Tomás Tadeu (org.). **Escola S.A.** Quem ganha e quem perde no mercado educacional no neoliberalismo. 2. ed. Brasília: CNTE, 1999.

GEPETO. Grupo de Estudos Sobre Política Educacional e Trabalho – UFSC. **Relatório estadual da pesquisa trabalho docente na educação básica no Brasil**: [Santa Catarina] / Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2010. Disponível em: http://www.gestrado.net.br/images/pesquisas/5/PesquisaDocumental_SantaCatarina.pdf. Acesso em: 27 out. 2017.

GOMES, J. B. A recepção do instituto da ação afirmativa pelo direito constitucional brasileiro. In: SANTOS, S. A. **Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Diversidade, 2005a.

GOMES, J. V. **Socialização**: um estudo com famílias de imigrantes em bairro periférico de São Paulo. 1987. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1987.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: BRASIL. **Educação Anti-racista**: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília, MEC, Secretaria de Educação Continuada e Alfabetização e Diversidade, 2005b.

GOMES, Nilma Lino. **Corpo e cabelo como ícones de construção da beleza e da identidade negra nos salões étnicos de Belo Horizonte**. São Paulo: USP, 2002.

GOMES, Nilma Lino. Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In: MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o Racismo na escola**. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/racismo_escola.pdf>. Acesso em: 1 out. 2017.

GOMES, Nilma Lino. **Sem perder a raiz**: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

IAMAMOTO, M. V. A questão social no capitalismo. **Revista Temporalis** – Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social. Ano 2, n. 3 (jan/jul.2001). Brasília: ABEPSS, Grafile, 2001.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo demográfico 2010**. Características da população e dos domicílios – resultados do universo. Rio de Janeiro: IBGE, 2010.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Relatório Educação para Todos no Brasil 2000-2015**. Versão Preliminar. 2014. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/junho-2014-pdf/15774-ept-relatorio-06062014/file>>. Acesso em: 2 out. 2017.

IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **Brasil em desenvolvimento**. Brasília: IPEA, 2010.

IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada [*et al.*]. **Retrato das desigualdades de gênero e raça**. 4. ed. Brasília: IPEA, 2011. Disponível em: <<http://www.ipea.gov.br/retrato/pdf/revista.pdf>>. Acesso em: maio 2017.

IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada; SEPPIR – Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. **Situação social da população negra por estado**. Brasília: IPEA/ SEPPIR, 2014.

JACCOUD, Luciana. O combate ao racismo e à desigualdade: o desafio das políticas públicas de promoção da igualdade racial. In: THEODORO, Mario (org.). **As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil: 120 anos após a abolição**. Brasília, IPEA, 2008b, p.131-75.

JACCOUD, Luciana. Racismo e República: o debate sobre o branqueamento e a discriminação racial no Brasil. In: THEODORO, M. (org.). **As políticas públicas e as desigualdades raciais no Brasil: 120 anos após a abolição**. Brasília: IPEA, 2008a.

LAMB-SINCLAIR, Ashley. A importância de alunos brancos terem professores negros. **Gazeta do Povo**, out. 2016. Disponível em: <<http://www.gazetadopovo.com.br/educacao/a-importancia-de-alunos-brancos-terem-professores-negros-3hcpdltigwn0i8qijjcgzy42g>>. Acesso em: 2 out 2017.

LIMA, Donizete. **Vida Loka também ama**. Juventudes, Mitos e Estilos de Vida. 2014. Tese (Doutorado pelo Centro de Ciências da Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

LIMA, Nazaré; AMÉRICA, César. **Letramento implicado: Diversidade étnico-racial e cultura negra na escola.** São Paulo: Cefiel/IEL/Unicamp, 2007.

LIMA, Patrícia de Moraes (coord.). **Projeto Território Popular: registro, memória e participação na comunidade Chico Mendes.** Florianópolis: CED – UFSC, 2016.

MANDELBAUM, B. P. H. **Psicanálise da família.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2008.

MARTINELLI, Maria Lúcia; KOUMROUYAN, Elza. Um novo olhar para questão dos instrumentais técnico-operativo em Serviço Social. **Revista Serviço Social e Sociedade.** São Paulo, Cortez, n. 45, p. 137–141, ago., 1994.

MEDVEDOVSKI, Nirce Saffer *et al.* **Áreas Especiais de Interesse Social – A Universidade como parceira na definição das políticas municipais de Habitação Social.** UFPEL. Pelotas, 2006. Disponível em: <http://wp.ufpel.edu.br/naurb/files/2015/09/ULACAV_2006_Final.pdf>. Acesso em: 12 out. 2017.

MENEZES, Débora. Como trabalhar questões étnico-raciais na infância. **Revista Nova Escola,** 2007, s/p. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/130/como-trabalhar-as-relacoes-raciais-na-pre-escola>>. Acesso em: 27 out. 2017.

MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. Identidade, cidadania e democracia: algumas reflexões sobre os discursos antirracistas no Brasil. In: SPINK, Mary Jane Paris (org.). **A cidadania em construção: uma reflexão transdisciplinar.** São Paulo: Cortez, 1994, p. 177–187.

NASCIMENTO, Dilene Raimundo do; CARVALHO, Diana Maul de; MARQUES, Rita de Cássia (org.). **Uma história brasileira das doenças.** Brasília: Editora Paralelo 15, 2006.

NEVES, Consuelo. Colorismo: quem decide? **Site Blogueiras Negras.** 2015. Disponível em: <<http://blogueirasnegras.org/2015/02/03/colorismo-quem-decide>>. Acesso em: 15 out. 2017.

NOGUEIRA, O. **Tanto preto quanto branco: estudos de relações raciais.** São Paulo: T. A. Queiroz, 1979.

NUNES, Ranchimit Batista. História da educação brasileira: o negro no processo de constituição e expansão escolar. **XXII EPENN – Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste.** Natal, RN: Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste, 2014.

OLIVEIRA, Paulo de Romário. “Negro” ou “Preto”. **Site Último Segundo** – IG. 2017. Disponível em: <<http://ultimosegundo.ig.com.br/colunas/afro-igualdade/2017-06-01/negro-ou-preto.html>>. Acesso em: 16 out. 2017.

PAIXÃO, Marcelo. **Dialética do Bom aluno** – relações raciais e o sistema educacional brasileiro. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2008.

PASSOS, J. C. As desigualdades na escolarização da população negra e a educação de jovens e adultos. Florianópolis: IFSC; **Revista Eja em Debate**. v. 1, n. 1, 2012. Disponível em: <<file:///C:/Users/Neide/Desktop/Jhennifer/Fotos/998-3069-1-PB.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2017.

PENALVA, Janaína; DUARTE, Evandro Piza; FERREIRA, Gianmarco Loures; QUEIROZ, Marcos Vinicius Lustosa. Alunos negros, professores negros. **Jornal GGN**, [online], 19 jan. 2016.

PEREIRA, Amilcar Araujo. O movimento negro brasileiro e a lei nº 10.639/2003: da criação aos desafios para a implementação. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 11, n. 22, ago/dez de 2016. Disponível em: <<https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/3452>>. Acesso em: 24 ago. 2017.

PEREIRA, Márcia Moreira; SILVA, Maurício. **Percursos da lei 10639/03**: Antecedentes e desdobramentos. In: Linguagem e cidadania, ano 14, nº 1, jan. – dez, 2012. Disponível em: <<http://jararaca.ufsm.br/websites/l&c/2126aa06463930747e9d0d25adflac82.htm>>. Acesso em: 24 set. 2017.

PEREIRA, Potyara A. P. Discussões conceituais sobre política social como política pública e direito de cidadania. In: BEHRING, Elaine Rossetti *et al.* (org.). **Política Social no capitalismo**: tendências contemporâneas. São Paulo: Cortez, 2008.

PEREIRA, Potyara. Políticas Públicas e Necessidades Humanas com Enfoque no Gênero Sociedade em Debate. **Sociedade em Debate**, Pelotas, 12(1): 67–86, jun./2006.

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. **Relatório de Desenvolvimento Humano Brasileiro 2009**. Valores e desenvolvimento humano. Brasília: PNUD, 2009.

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. **Relatório de Desenvolvimento Humano Brasileiro 2005**. Racismo, pobreza e violência. Brasília: PNUD, 2005.

PORTAL QEDU. 2017. Disponível em <<http://www.qedu.org.br>>. Acesso em: 2 out. 2017.

RIBEIRO, Djalnila. Falar em racismo reverso é como acreditar em unicórnios. **Geledés** – Instituto da Mulher Negra, 2014. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/falar-em-racismo-reverso-e-como-acreditar-em-unicornios>>. Acesso em: 22 out. 2017.

RODRIGUES FILHO, Guimes; PERÓN, Cristina Mary Ribeiro (org.). **Racismo e Educação: contribuições para a implementação da Lei 10639/03**. Uberlândia: EDUFU, 2011.

ROSA, Edenilse Pellegrini da. **Gênero e habitação: participação e percepção feminina na construção de viveres**. 2007. Dissertação (Mestrado em Sociologia Política) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

ROSEMBERG, Fúlvia; MADSEN, Nina. Educação formal, mulheres e gênero no Brasil contemporâneo. In: BARSTED, Leila L; PITANGUY, Jacqueline. **O Progresso das Mulheres no Brasil 2003–2010**. Rio de Janeiro: CEPIA; Brasília: ONU Mulheres, 2011.

SANTA CATARINA. **Proposta Curricular de Santa Catarina: Formação Integral na Educação Básica**. Florianópolis, 2014. Disponível em: <http://www.propostacurricular.sed.sc.gov.br/site/Proposta_Curricular_final.pdf>. Acesso em: 6 out. 2017.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Plano Estadual de Educação de Santa Catarina**, 2015. Disponível em: <<file:///C:/Users/Neide%20de%20jesus/Desktop/pee-sc-versao-16-06-15-2.pdf>>. Acesso em: 28 out. 2017.

SANTOS, Helio. **A busca de um caminho para o Brasil: a trilha do ciclo vicioso**. São Paulo: Senac, 2001.

SANTOS, R. **A Escolarização da População Negra Entre o Final do Séc. XIX e o Início o Séc. XX**. São Paulo, 2008. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/public/journals/27/cover_article_3834_pt_BR.doc>. Acesso em: 28 ago. 2017.

SANTOS, Sales Augusto dos. **Ação afirmativa ou a utopia possível: o perfil dos professores e dos pós-graduandos e a opinião destes sobre ações afirmativas para os negros ingressarem nos cursos de graduação da UnB**. Relatório Final de Pesquisa. Brasília: ANPEd/ 2º Concurso Negro e Educação, mimeo, 2002.

SCHUCMAN, L. V.; FACHIM, F. L. A cor de Amanda: identificações familiares, mestiçagem e classificações raciais brasileiras. **Interfaces Brasil/Canadá**, São Paulo, v. 16, n. 3, p. 182–205, 2016. Disponível em: <<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/interfaces/article/view/10001/6763>>. Acesso em: 24 out. 2017.

SILVA, Ana Célia da. A desconstrução da discriminação no livro didático. In: MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o Racismo na escola**. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/racismo_escola.pdf>. Acesso em: 1 out. 2017.

SILVA Jr, Hédio. **Discriminação racial nas escolas: entre a lei e as práticas sociais**. Brasília: UNESCO, 2002.

SILVA, P. B. G. **Educação e identidade dos negros trabalhadores rurais do limoeiro**. 1987. Tese (Doutorado em Educação) – FACED/UFRGS, Porto Alegre, 1987.

SILVEIRA, Daniele. Bonecas negras ensinam crianças a combater o racismo brincando. **Brasil de Fato**, 2013. Disponível em: <<https://www.brasildefato.com.br/node/26971>>. Acesso em: 30 out. 2017.

SKIDMORE, Thomas E. **Preto no Branco: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

SOUSA, Maria Maglinalda Figueiredo; NUNES, Ana Beatriz Lima Monteiro; SOUSA, Margemeire Figueire; SOUSA, Mirelly Figueiredo de; ALVES, Cicero Charlison Renan. **A Assistência Social como Política Pública de Direito: avanços e desafios na efetivação dos direitos sociais**. São Luís, MA: FVS, 2013.

SOUZA, I. S. **Os educadores e as relações interétnicas: mestres e pais**. 1999. Tese (Livre Docência) – Faculdade de História e Serviço Social, UNESP, 1999.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro: ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social**. Rio de Janeiro: Graal, 1990.

TELLES, Vera da Silva. **Pobreza e cidadania: figurações da questão social no Brasil moderno**. 34. ed. São Paulo: USP, 2001. p. 13-56.

UNICEF. Fundo das Nações Unidas para a Infância. **O impacto do Racismo na Infância**. Brasília, UNICEF, 2010.

YAZBEK, Maria Carmelita. Estado e Políticas Sociais: uma aproximação conceitual. In: BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, Instituto de Estudos Especiais da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. **CapacitaSuas**, Volume 1 (2008). SUAS: Configurando os Eixos de Mudança. Brasília: MDS, 2008, 136 p.

APÊNDICE A – FORMULÁRIO DE ENTREVISTA (ROTEIRO)

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA	
CURSO: SERVIÇO SOCIAL	
PROFESSOR(A) ORIENTADOR(A) DE TCC: ANDRÉA FUCHS	
ACADÊMICO(A): JHENNIFER CRISTINE DA SILVEIRA	
OBJETIVO GERAL DA PESQUISA: Analisar — a partir da percepção das crianças e adolescentes e das atividades pedagógicas ofertadas pela escola — como a escola tem contribuído com o processo de <i>autoidentificação</i> racial de seus estudantes regularmente matriculados.	
INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS: Entrevista semiestruturada	
SUJEITOS DA PESQUISA: Crianças e adolescentes matriculados no 3º e 9º ano do E. F.	
DATA DA ENTREVISTA: ____/____/2017	Nº DA ENTREVISTA: _____

BLOCO 1 – IDENTIFICAÇÃO

- 1) Quantos anos você tem? _____
- 2) Qual o seu sexo? () Feminino () Masculino
- 3) Em qual cidade você nasceu? _____
- 4) Em qual bairro/comunidade você mora? _____
- 5) Em que ano você estuda? _____
- 6) Desde que série você estuda nessa escola? _____
- 7) Gosta de estudar nessa escola? () Sim () Não
- 8) Por quê? _____

BLOCO 2 – QUESTÕES SOBRE AUTOIDENTIFICAÇÃO RACIAL

- 9) Como você se reconhece quanto à sua raça/cor? _____
- 10) Dentre as opções abaixo, como você se identifica quanto à sua raça/cor?
 () Branco
 () Negro
 () Pardo
 () Indígena
 () Amarelo
 () Outro (especificar): _____
- 11) Quando você se reconhece na raça/cor declarada (as mencionadas nas questões 8 e 9), o que ajuda você a se reconhecer nela (características)?

- 12) Quando você compara um(a) colega negra/a e um(a) branco/a o que você percebe de diferente entre eles? _____
- 13) Quando você compara um(a) colega pardo(a) com um(a) branco(a), o que você percebe de diferente entre eles?

- 14) Você gostaria de mudar alguma (ou algumas) coisas em você?
 () Sim () Não

15) Quais coisas e por que desejaria mudar?

BLOCO 3 – QUESTÕES RELACIONADAS AO PRECONCEITO RACIAL

16) Você consegue me dizer, com suas palavras, o que significa (para você) preconceito de raça/cor?

17) Você já foi ofendido por “brincadeiras” ou palavras em momentos de discussão que se relacionavam à sua raça/cor **dentro da escola**? Consegue lembrar qual a situação (colegas da escola, professores, funcionários)?

18) Você já foi ofendido por “brincadeiras” ou palavras em momentos de discussão que se relacionavam à sua raça/cor **fora da escola**? Consegue lembrar qual foi a situação (colegas de rua, vizinhos e outros)?

19) Você já presenciou na escola alguma situação de preconceito em relação à raça/cor de algum(a) colega seu(sua)?

20) Na família, vocês conversam sobre assuntos de preconceito racial, raça/cor? O que falam?

21) Na sua escola, em sala de aula, já foram discutidos assuntos nas diferentes matérias, sobre raça/cor, racismo, preconceito racial?

() Sim () não

22) Quais são suas lembranças (disciplinas e conteúdos):

23) Fora da sala de aula, em outras atividades e eventos oferecidos pela escola, você já realizou atividades relacionadas a discussão sobre raça/cor?

() Sim () Não

24) Quais são suas lembranças (atividades, série em que ocorreu....)

BLOCO 4 – CONTRIBUIÇÕES PARA AUTOIDENTIFICAÇÃO RACIAL

25) Em sua opinião, quem auxiliou você a pensar em relação à sua raça/cor ou sua identidade racial? Justifique.

26) Em sua opinião, como a escola poderia ajudar tanto no reconhecimento racial dos estudantes como em questões de preconceito de raça/cor?

APÊNDICE B – QUADRO DE ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

Identificação dos entrevistados	
E1	
E2	
E3	
E4	
E5...	

1ª QUESTÃO			
Entrevistado(a) TC (Código)	Resposta integral	Ideias-chaves	Palavras-chaves
E1			
E2			
E3			
E4			
E5			
2ª QUESTÃO			
E1			
E2			
E3			
E4			
E5			
3ª QUESTÃO			
E1			
E2			
E3			
E4			
E5			
4ª QUESTÃO			
E1			
E2			
E3			
E4			
E5			
5ª QUESTÃO			
E1			
E2			
E3			
E4			
E5			

APÉNDICE C



APÊNDICE D

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (PARA OS PAIS E RESPONSÁVEIS)

Seu filho(a) foi convidado(a) a participar como voluntário da pesquisa que será realizada na escola. Ela contará com a presença da professora do seu filho(a) na escola, das pesquisadoras (Profa. Dra. Andréa Márcia Santiago Lohmeyer Fuchs — Docente do Departamento de Serviço Social da UFSC —, Profa. Dra. Patrícia Moraes Lima, Docente do Departamento de Metodologias de Ensino da UFSC) e Jhennifer Cristine da Silveira, estudante de Serviço Social da UFSC. A direção da escola está ciente da pesquisa e concedeu a autorização para a sua realização.

Para tanto, abaixo apresentaremos as principais ideias e propostas dessa pesquisa para que a Senhora/o Senhor, responsável legal pelo(a) participante, possa conceder a necessária autorização.

INFORMAÇÕES GERAIS

- 1) **Título da Pesquisa:** “A questão étnico-racial na educação básica: contribuição da escola no processo de *autoidentificação* racial’ das crianças e adolescentes”. A pesquisa será realizada pela estudante Jhennifer Cristine da Silveira, sob orientação da professora Dra. Andréa Márcia S. Lohmeyer Fuchs, com colaboração da Profa. Dra. Patrícia de Moraes Lima, para fins da realização do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) do Departamento de Serviço Social da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).
- 2) **Objetivo principal da pesquisa:** “Analisar — a partir da percepção das crianças e adolescentes e das atividades pedagógicas ofertadas pela escola — como a escola tem contribuído com o processo de *autoidentificação* racial de seus estudantes regularmente matriculados”.
- 3) **Motivo para a realização da pesquisa (justificativa):** o Ministério da Educação (MEC) definiu em seus documentos orientadores das ações educacionais que a discussão sobre o tema étnico-racial seja incluída nas atividades desenvolvidas nas escolas. Contudo, existem muitos desafios que têm dificultado a concretização dessa decisão tomada pelo MEC, que traria maior esclarecimento aos estudantes sobre sua identidade. Em Santa Catarina, como no resto do Brasil, existe ainda muito preconceito sobre a discussão racial, isso tem levado muitas crianças e adolescentes a terem medo de declarar sua cor/raça. É fundamental que todos, em especial as crianças e adolescentes, tenham direito de ser reconhecidos conforme sua própria identidade. A escola tem um papel importante tanto no esclarecimento quanto na oferta de atividades que levem todos os estudantes a respeitarem as diferenças existentes. Esta pesquisa busca conhecer como a escola na qual seu(sua) filho(a) estuda tem contribuído com essa discussão.

4) Procedimentos metodológicos da pesquisa: a primeira etapa da pesquisa será o estudo de alguns documentos da escola, como o Projeto Político Pedagógico, os Planos de Ensino e os Planos de Aula, para verificar quais atividades constam no planejamento escolar com a temática étnico-racial. Depois disso, realizaremos uma atividade pedagógica (oficina) de acordo com a idade do seu(sua) filho(a) onde faremos discussões, brincadeiras, pinturas e desenhos de maneira que ele(a) possa se expressar livremente. Ao final da atividade pedagógica, faremos uma conversa (entrevista), orientando o preenchimento de um questionário com perguntas de fácil resposta (orientado pela estudante e professoras da pesquisa), registrando assim as ideias de cada criança. Para garantir melhor entendimento das ideias, as conversas serão gravadas e transcritas, sendo usadas apenas para essa finalidade. Ao final da pesquisa, as informações serão analisadas, e então será elaborado o Trabalho de Conclusão de Curso. De antemão queremos deixar combinado que será preservado o nome das crianças e adolescentes pesquisados(as), evitando assim qualquer constrangimento.

5) Desconfortos e riscos da pesquisa: esta pesquisa segue as orientações definidas na norma regulamentadora de pesquisas com seres humanos expressa na Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP). Muito embora nos comprometamos a tomar todos os cuidados por se tratar de criança e adolescente, é preciso esclarecer que esta pesquisa poderá trazer alguns desconfortos e riscos, entre eles:

- cansaço pela participação na atividade pedagógica, mesmo que ela leve em torno de uma hora de realização;
- cansaço e aborrecimento pelo tempo gasto ao responder as perguntas do questionário;
- desconforto por ter que falar sobre assuntos ligados ao preconceito racial tanto de adultos quanto entre as próprias crianças e adolescentes;
- constrangimento, ao serem perguntados(as) se já sofreram algum preconceito racial na escola ou no bairro;
- não conseguir manter segredo quanto ao nome de seu filho(a) participante da pesquisa (quebra do sigilo). Sabemos que é muito importante para garantir o respeito de cada criança e adolescente participante mantermos em segredo o nome de quem participará da pesquisa. Contudo, mesmo tomando todos os cuidados necessários para a garantia do anonimato na participação, essa situação poderá acontecer. Reafirmamos que serão respeitadas rigorosamente todas as regras definidas na Resolução 510/2016, estando contempladas todas as exigências pelas referidas resoluções do CONEP, no que se refere à manutenção do sigilo e da privacidade (segredo) dos participantes da pesquisa durante todas as fases da pesquisa.

6) Formas de acompanhamento e assistência aos participantes da pesquisa e seus responsáveis: a execução da pesquisa (atividades pedagógicas e entrevistas) será realizada pela estudante de Serviço Social Jhennifer Cristine da Silveira, conjuntamente com as professoras da UFSC Andréa Márcia Lohmeyer Fuchs (orientadora) e Patrícia Moraes de Lima (coorientadora), que estarão presentes em todas as atividades envolvendo as crianças e adolescentes. As pesquisadoras responsáveis estarão disponíveis todas as vezes em que os responsáveis legais tiverem dúvidas ou requisitarem informações adicionais sobre a pesquisa. A definição da participação das professoras da UFSC na realização da pesquisa, incluindo a execução das atividades propostas na metodologia da pesquisa, visa garantir a integridade emocional dos estudantes participantes e todas as normas definidas para a prática da pesquisa com seres humanos.

CIÊNCIA E ASSINATURA DO TCLE

Diante dos esclarecimentos acima, eu, _____, abaixo assinado(a), forneço meu consentimento livre e esclarecido para que meu(minha) filho(a) participe como voluntário(a) da pesquisa “**A questão étnico-racial na educação básica: a contribuição da escola para o processo de *autoidentificação* racial de crianças e adolescentes**, realizada pela estudante de Serviço Social Jhennifer Cristine da Silveira, sob a coordenação da professora do curso de Serviço Social da UFSC, Dra. Andréa Márcia Santiago Lohmeyer Fuchs.

Assinando este Termo de Consentimento, estou ciente de que:

- a) tenho liberdade de negar a participação do(a) meu filho(a) na pesquisa em qualquer fase, sem qualquer prejuízo à minha pessoa e de meu(minha) filho(a);
- b) os dados pessoais dos participantes serão mantidos em absoluto sigilo e privacidade em todas as fases da pesquisa, e seus resultados serão utilizados apenas para alcançar os objetivos do trabalho, incluindo a publicação na literatura científica especializada e a participação em eventos científicos;
- c) não terei benefícios diretos com a participação de meu(minha) filho(a) na pesquisa, mas estarei contribuindo para a produção de conhecimento científico que poderá trazer benefícios para melhoria das ações educativas na escola;
- d) serei ressarcido(a) financeiramente, mediante indenização, a ser coberta pelas responsáveis da pesquisa, de qualquer prejuízo que aconteça em razão da participação do meu(minha) filho(a) na pesquisa, desde que devidamente comprovada e documentada a relação do prejuízo com a participação na pesquisa;
- e) nas entrevistas gravadas e questionários escritos, não serão identificados os nomes dos participantes. As informações permanecerão em poder da pesquisadora e coordenadora e não serão divulgadas na íntegra durante e após a realização da pesquisa;
- f) poderei entrar em contato sempre que necessário com as seguintes pessoas:
 - Jhennifer Cristine da Silveira — estudante pesquisadora — pelos telefones: (48) 37213812, 9910 88115 ou e-mail: jhennifer_1993@hotmail.com;
 - Andréa Fuchs — Professora coordenadora da pesquisa: andrea.fuchs1966@mail.com e andrea.fuchs@ufsc.br. Telefones: (48) 37213812, 3721 6642 (48) 991944346;
- g) obtive todas as informações necessárias para poder decidir conscientemente sobre a minha decisão de autorizar a participação do meu(minha) filho(a) na referida pesquisa;
- h) confirmo que este Termo de Consentimento foi elaborado em duas vias: uma ficando com a responsável legal, e outra, com a pesquisadora, sendo ambas as vias rubricadas e assinadas.

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, poderei consultar o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEPSH/UFSC):

Campus Universitário da UFSC — Pró-Reitoria de Pesquisa
CEP: 36036-900
Contatos: (48) 3721-9206
e-mail: cep.propesq@contato.ufsc.br

Cidade: _____ Data: _____ de 2017.

Assinatura do(a) responsável legal

Assinatura da pesquisadora



APÊNDICE E

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (PARA AS CRIANÇAS E ADOLESCENTES PARTICIPANTES)

Você foi convidado(a) a participar como voluntário(a) desta pesquisa que será realizada na escola. Ela contará com a presença da professora da sua escola, das pesquisadoras (Profa. Dra. Andréa Márcia Santiago Lohmeyer Fuchs — Docente do Departamento de Serviço Social da UFSC —, Profa. Dra. Patrícia Moraes Lima, Docente do Departamento de Metodologias de Ensino da UFSC) e Jhennifer Cristine da Silveira, estudante de Serviço Social da UFSC. Seus responsáveis legais e a diretora da escola estão cientes da pesquisa e concederam a autorização para a realização.

Sendo assim, faremos uma leitura junto com você sobre as principais ideias e propostas dessa pesquisa para que você entenda e possa nos conceder sua autorização.

INFORMAÇÕES GERAIS

- 1) **Título da Pesquisa:** “A questão étnico-racial na educação básica: contribuição da escola no processo de ‘autoidentificação racial’ das crianças e adolescentes”. A pesquisa será realizada pela estudante Jhennifer Cristine da Silveira, sob orientação da professora Dra. Andréa Márcia S. Lohmeyer Fuchs, com colaboração da Profa. Dra. Patrícia de Moraes Lima, para fins da realização do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) do Departamento de Serviço Social da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).
- 2) **Objetivo principal da pesquisa:** “Analisar — a partir da percepção das crianças e adolescentes e das atividades pedagógicas ofertadas pela escola — como a escola tem contribuído com o processo de *autoidentificação* racial de seus estudantes regularmente matriculados”.
- 3) **Motivo para a realização da pesquisa (justificativa):** o Ministério da Educação (MEC) definiu em seus documentos orientadores das ações educacionais que a discussão sobre o tema étnico-racial seja incluída nas atividades desenvolvidas nas escolas. Contudo, existem muitos desafios que têm dificultado a concretização dessa decisão tomada pelo MEC, que traria maior esclarecimento aos estudantes sobre sua identidade. Em Santa Catarina, como no resto do Brasil, existe ainda muito preconceito sobre a discussão racial, isso tem levado muitas crianças e adolescentes a terem medo de declarar sua cor/raça. É fundamental que todos, em especial as crianças e adolescentes, tenham direito de ser reconhecidos conforme sua própria identidade. A escola tem um papel importante tanto no esclarecimento quanto na oferta de atividades que levem todos os estudantes a respeitarem as diferenças existentes. Esta pesquisa busca conhecer como a escola na qual seu(sua) filho(a) estuda tem contribuído com essa discussão.
- 4) **Procedimentos metodológicos da pesquisa (metodologia):** A primeira etapa da pesquisa será

o estudo de alguns documentos da Escola, como o Projeto Político Pedagógico, os Planos de Ensino e os Planos de Aula, para verificar quais atividades constam no planejamento escolar com a temática étnico-racial. Depois disso, faremos uma atividade pedagógica (oficina) com todos os estudantes participantes da pesquisa (15) divididos em 3 grupos, por série (1º, 5º e 9º ano do Ensino Fundamental). Nessa atividade faremos uma conversa em grupo, elaboração de desenhos expressados de forma livre por cada participante. Ao final da atividade pedagógica, você será orientado a responder a perguntas em um questionário, sem precisar identificar seu nome. A atividade pedagógica será gravada para ajudar no registro das ideias trazidas pelos estudantes. Ao final da pesquisa, juntaremos todas as informações apresentadas pelos participantes, possibilitando assim o entendimento de como esse tema tem sido discutido na escola. Queremos deixar combinado que será preservado o seu nome e sua série, evitando assim qualquer constrangimento.

5) Desconfortos e riscos da pesquisa: esta pesquisa segue as orientações definidas na norma regulamentadora de pesquisas com seres humanos expressa na Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP). Muito embora nos comprometamos a tomar todos os cuidados por se tratar de criança e adolescente, é preciso esclarecer que esta pesquisa poderá trazer alguns desconfortos e riscos, entre eles:

- cansaço pela participação na atividade pedagógica, mesmo que ela leve em torno de uma hora de realização;
- cansaço e aborrecimento pelo tempo gasto ao responder as perguntas do questionário;
- desconforto por ter que falar sobre assuntos ligados ao preconceito racial tanto de adultos quanto entre as próprias crianças e adolescentes;
- constrangimento, ao serem perguntados(as) se já sofreram algum preconceito racial na escola ou no bairro;
- Não conseguir manter segredo quanto ao nome do participante da pesquisa (quebra do sigilo). Sabemos que é muito importante para garantir o respeito de cada criança e adolescente participante mantermos em segredo o nome de quem participará da pesquisa. Contudo, mesmo tomando todos os cuidados necessários para a garantia do anonimato da participação, essa situação poderá vir a acontecer. Reafirmamos que serão respeitadas rigorosamente todas as regras definidas na Resolução 510/2016, estando contempladas todas as exigências pelas referidas resoluções do CONEP, no que se refere à manutenção do sigilo e da privacidade (segredo) dos participantes da pesquisa durante todas as fases da pesquisa.

6) Formas de acompanhamento e assistência aos participantes da pesquisa e seus responsáveis: a execução da pesquisa (atividades pedagógicas e entrevistas) será realizada pela estudante de Serviço Social Jhennifer Cristine da Silveira, conjuntamente com as professoras da UFSC Andréa Márcia Lohmeyer Fuchs (orientadora) e Patrícia Moraes de Lima (coorientadora), que estarão presentes em todas as atividades envolvendo as crianças e adolescentes. As pesquisadoras responsáveis estarão disponíveis todas as vezes em que os responsáveis legais tiverem dúvidas ou requisitarem informações adicionais sobre a pesquisa. A definição da participação das professoras da UFSC na realização da pesquisa, incluindo a execução das atividades propostas na metodologia da pesquisa, visa garantir a integridade emocional dos estudantes participantes e todas as normas definidas para a prática da pesquisa com seres humanos.

CIÊNCIA E ASSINATURA DO TERMO DE ASSENTIMENTO

Diante dos esclarecimentos acima, eu, _____, abaixo assinado, forneço meu assentimento livre e esclarecido como voluntário(a) da pesquisa “**A questão étnico-racial na educação básica: a contribuição da escola para o processo de autoidentificação racial de crianças e adolescentes**”, realizada pela estudante de Serviço Social Jhennifer Cristine da Silveira, sob a coordenação da professora do curso de Serviço Social da UFSC, Dra. Andréa Márcia Santiago Lohmeyer Fuchs.

Assinando este Termo de Assentimento, estou ciente de que:

- a) tenho liberdade de recusar minha participação na pesquisa em qualquer fase, sem a) tenho liberdade de negar a participação do(a) meu filho(a) na pesquisa em qualquer fase, sem qualquer prejuízo à minha pessoa e de meu(minha) filho(a);
- b) os dados pessoais dos participantes serão mantidos em absoluto sigilo e privacidade em todas as fases da pesquisa, e seus resultados serão utilizados apenas para alcançar os objetivos do trabalho, incluindo a publicação na literatura científica especializada e a participação em eventos científicos;
- c) não terei benefícios diretos com a participação de meu(minha) filho(a) na pesquisa, mas estarei contribuindo para a produção de conhecimento científico que poderá trazer benefícios para melhoria das ações educativas na escola;
- d) serei ressarcido(a) financeiramente, mediante indenização, a ser coberta pelas responsáveis da pesquisa, de qualquer prejuízo que aconteça em razão da participação do meu(minha) filho(a) na pesquisa, desde que devidamente comprovada e documentada a relação do prejuízo com a participação na pesquisa;
- e) nas atividades pedagógicas e preenchimento do questionário, não será identificado o meu nome. As informações permanecerão em poder da pesquisadora e coordenadora e não serão divulgadas na íntegra durante e após a realização da pesquisa;
- f) poderei entrar em contato com as seguintes pessoas sempre que eu e meus responsáveis legais acharmos necessário:
 - Jhennifer Cristine da Silveira — estudante pesquisadora — pelos telefones: (48) 37213812, 9910 88115 ou e-mail: jhennifer_1993@hotmail.com;
 - Andréa Fuchs — Professora coordenadora da pesquisa: andrea.fuchs1966@mail.com e andrea.fuchs@ufsc.br. Telefones: (48) 37213812, 3721 6642 (48) 991944346;
- g) obtive todas as informações necessárias para poder decidir conscientemente sobre a minha participação na pesquisa;
- h) confirmo que este Termo de Assentimento foi elaborado em duas vias: uma ficando os meus responsáveis legais e outra com a pesquisadora, sendo ambas as vias rubricadas e assinadas.

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, poderei consultar o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEPSH/UFSC):

Campus Universitário da UFSC — Pró-Reitoria de Pesquisa
 CEP: 36036-900
 Contatos: (48) 3721-9206
 e-mail: cep.propesq@contato.ufsc.br

Cidade: _____ Data: _____ de 2017.

Assinatura do(a) estudante

Assinatura da pesquisadora

APÊNDICE F

FICHA DE IDENTIFICAÇÃO – BLOCO 1

1) MEU NOME É: _____

2) TENHO: _____ ANOS

3) SOU:



4) NASCI NA CIDADE: _____

5) MORO NO BAIRRO/COMUNIDADE: _____

6) ENTREI NA ESCOLA [REDACTED] NO:

1º ANO

2º ANO

3º ANO

7) MINHA COR/RAÇA É: _____

8) GOSTARIA DE MUDAR ALGUMA COISA EM MIM?

NADA SIM, MEU/MINHA: _____

9) TEM OU JÁ TEVE ALGUM PROFESSOR NEGRO?

SIM

NÃO

10) SOU DE ALGUMA DESSAS ETNIAS?

BRANCO

NEGRO

PARDO

INDÍGENA

AMARELO

OUTRO: _____