



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA - UFSC
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS - CFH
CURSO DE GRADUAÇÃO DE CIÊNCIAS SOCIAIS

**FORMAÇÃO DAS IDENTIDADES RACIAIS DE ESTUDANTES NEGROS (AS):
Perspectivas Pedagógicas da Escola de Educação Básica Wanderley Júnior de Santa
Catarina**

Acadêmico: Willian de França.

Florianópolis

2022

Willian de França

**FORMAÇÃO DAS IDENTIDADES RACIAIS DE ESTUDANTES NEGROS (AS):
Perspectivas Pedagógicas da Escola de Educação Básica Wanderley Júnior de Santa
Catarina**

Trabalho de Conclusão de Curso submetido ao curso de Ciências Sociais do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciado em Ciências Sociais

Orientador(a): Prof.(a) Alexandra Eliza Vieira Alencar
, Dr.(a)

Florianópolis

2022

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

França, Willian de
FORMAÇÃO DAS IDENTIDADES RACIAIS DE ESTUDANTES NEGROS
(AS): : Perspectivas Pedagógicas da Escola de Educação
Básica Wanderley Júnior de Santa Catarina / Willian de
França ; orientadora, Alexandra Eliza Vieira Alencar, 2022.
83 p.

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) -
Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de
Filosofia e Ciências Humanas, Graduação em Ciências
Sociais, Florianópolis, 2022.

Inclui referências.

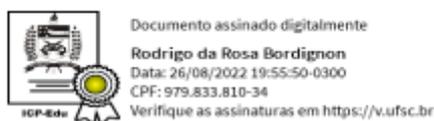
1. Ciências Sociais. 2. Identidade racial. 3. Lei
Federal 10.639/03. 4. Relações Étnico-Raciais. 5. Educação
Básica. I. Alencar, Alexandra Eliza Vieira . II.
Universidade Federal de Santa Catarina. Graduação em
Ciências Sociais. III. Título.

Willian de França

FORMAÇÃO DAS IDENTIDADES RACIAIS DE ESTUDANTES NEGROS (AS):
Perspectivas Pedagógicas da Escola de Educação Básica Wanderley Júnior de Santa
Catarina

Este Trabalho de Conclusão de Curso foi julgado adequado para obtenção do título de
Licenciado e aprovado em sua forma final pelo Curso de Ciências Sociais.

Local: Centro de Filosofia e Ciências Humanas/UFSC, 02 de Agosto de 2022.



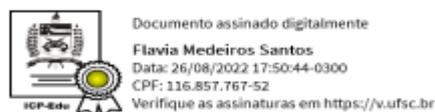
Coordenação do Curso

Banca examinadora



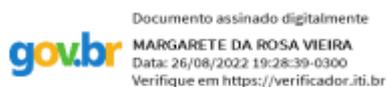
Prof.(a) Alexandra Eliza Vieira Alencar, Dr.(a)

Orientador(a)



Prof.(a) Flávia Medeiros Santos, Dr.(a)

Instituição Universidade Federal de Santa Catarina.



Prof.(a) Margarete da Rosa Vieira, Dr.(a)

Instituição EEB Aderbal Ramos da Silva.

Ativar
Acesse |

Florianópolis, 2022

AGRADECIMENTOS

A minha mãe Marina e a minha irmã Karen, mulheres fortes, que me incentivaram e deram força para que a realização desse trabalho fosse possível.

Aos meus pais de coração Paulo e Nair por serem apoio a todo instante durante esse processo, além disso, o apoio incondicional de minhas irmãs Tatiana, Juliana que esteve desde o começo trabalhando junto nas revisões, e Larissa.

Aos (as) meus (minhas) amigos (as), aqueles (as) com quem compartilho a minha vida, os anseios, alegrias e que são porto seguro, que mesmo quando parecia impossível, me deram o apoio necessário para seguir e finalizar o trabalho.

Aos (as) colegas de curso por todos os anos de parceria, companheirismo e trocas durante esse processo que foi o curso de Ciências Sociais. Além disso, as várias vezes que precisamos fazer grupos de estudos e produzir materiais que nos auxiliassem em provas e trabalhos.

A professora Alexandra Eliza Vieira Alencar por aceitar me orientar na construção do trabalho e pela dedicação, tato e afeto. Esse trabalho se tornou possível pelo apoio dado por ela, pela persistência e confiança de que tudo daria certo, acreditando muito na pesquisa e na relevância desta para os estudos das relações étnico-raciais. E um agradecimento especial às professoras avaliadoras do trabalho Flávia Medeiros Santos e Margarete da Rosa Vieira, por todas as contribuições trazidas.

Por fim, agradeço a EEB Wanderley Júnior por facilitar todas as intervenções e práticas durante as visitas de campo, por acreditarem na pesquisa e pelo carinho dedicado a mim enquanto pesquisador.

Estamos cansados de saber que nem na escola, nem nos livros onde mandam a gente estudar, não se fala da efetiva contribuição das classes populares, da mulher, do negro, do índio na nossa formação histórica e cultural. Na verdade, o que se faz é folclorizar todos eles.

(Lélia Gonzalez)

RESUMO

O trabalho tem como objetivo geral analisar de que maneira os conteúdos pedagógicos desenvolvidos em sala de aula pelos professores da E.E.B Wanderley Júnior, contribuem para o reconhecimento de estudantes negros enquanto sujeitos negros. Nesse aspecto, faz-se necessário compreender de que forma os processos de colonização na região sul do Brasil influenciam nas formações de identidades da população na região. Além disso, esse trabalho percebe a atuação do movimento negro na luta contra o processo que priva a população negra do acesso à educação até a implementação da Lei 10.639/03, assim, compreendendo de que maneira esta interfere na formação de identidade racial dos (as) estudantes. A metodologia consistiu em análise documental, aplicação de questionário, realização de entrevista semi-estruturada e observação participante em vivência sobre relações raciais promovida na escola. Como embasamento para a construção do trabalho, foi realizada uma revisão bibliográfica de autores (as) como Pierre Bourdieu, Nilma Lino Gomes, Stuart Hall, Kabengele Munanga, Achille Mbembe, dentre outros (as). O trabalho em questão, se preocupa em entender as maneiras em que a E.E.B Wanderley Júnior tem buscado desenvolver os conteúdos sobre os estudos das relações étnico-raciais e tencionando a capacitação do corpo docente da unidade escolar sobre a formação de identidade racial desses (as) estudantes. Além disso, propõe-se também uma reflexão acerca da formação acadêmica de professores (as), em relação a déficit no que diz respeito às discussões sobre os temas das relações étnico-raciais e na valorização de intelectuais negros (as).

PALAVRAS-CHAVE: identidade racial, Lei Federal 10.639/03, Relações Étnico-Raciais, Educação Básica.

ABSTRACT

The objective of this work is to analyze the teaching contents by the general teachers of the E.E.B. In this sense, it is necessary to understand the processes of the southern region of Brazil, it is necessary to identify the region. In addition, this work perceives the movement's performance in the fight against the black population against the process of private education of access to the implementation of the Law 10.) students. A documentary methodology, application-of-structure, interview analysis of the research and participant observation in experiments on the tested semi-racial relations. As a basis for the construction of the work, a bibliographic review of authors was carried out (such as Pierre Bourdieu, Nilma Lino Gomes, Stuart Hall, Kabengele Munanga, Achille Mbembe, among others (such as). that E.E.B Wanderley Júnior has sought to develop content on the studies of ethnic-racial relations and intending to train the faculty of the school unit on the racial identity of these students. academic performance of professors (as), in relation to a deficit with regard to discussions on the themes of ethnic-racial relations and in the appreciation of intellectuals (as).

KEYWORDS: racial identity, Law 10.639/03, Ethnic-Racial Relations, Basic Education.

LISTA DE TABELAS E GRÁFICOS

Tabela 01. População residente por cor/raça e religião.....	21
Tabela 02. População residente por cor/raça e religião.....	21
Tabela 03. População residente por cor ou raça.....	24
Tabela 04. População residente por cor/raça, segundo situação de domicílio, o sexo e a idade.....	25
Tabela 05. População residente, por cor/raça, segundo a situação do domicílio, o sexo e a idade.....	25
Tabela 06. Pessoas de 5 anos ou mais de idade, por sexo e cor ou raça, segundo a condição de alfabetização e a idade.....	26
Tabela 07. Pessoas de 5 anos ou mais de idade, por sexo e cor ou raça, segundo a condição de alfabetização e a idade.....	26
Tabela 08. População residente por cor ou raça.....	36
Tabela 09. População residente, por raça ou cor.....	37
Tabela 10. Número e taxa de homicídios por grupo de idade, segundo sexo e cor ou raça - 2017.....	66
Gráfico 1. Formação continuada aos (às) professores (as) da EEB Wanderley Júnior.....	52
Gráfico 2. Taxa de homicídios por cor/raça.....	65

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
1. A ETNICIDADE EUROPEIA E A INVISIBILIDADE NEGRA NO SUL DO BRASIL: UMA ANÁLISE DO CONTEXTO ÉTNICO-RACIAL DA EEB WANDERLEY JÚNIOR.....	16
1.1. A PRESENÇA E A INVISIBILIDADE NEGRA NO SUL DO BRASIL	19
1.2 O CONTEXTO ÉTNICO-RACIAL DO BAIRRO IPIRANGA – SÃO JOSÉ – SANTA CATARINA.....	23
1.3 A ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA WANDERLEY JÚNIOR: UMA ANÁLISE DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO.....	27
2. DAS POLÍTICAS DE EXCLUSÃO À LEI 10.639/03: O ESTUDO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EEB WANDERLEY JÚNIOR.....	35
2.1. POLÍTICAS DE EXCLUSÃO RACIAL NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA.....	39
2.2 A ATUAÇÃO DO MOVIMENTO NEGRO NO BRASIL, MARCOS LEGAIS E PROJETOS DE LEIS.....	41
2.3. A LEI 10.639/03: DESAFIOS E DESDOBRAMENTOS.....	46
2.4. PERSPECTIVAS DA GESTÃO E DOCENTES DA E.E.B WANDERLEY JÚNIOR.....	48
3. UMA AÇÃO ANTIRRACISTA NA EEB WANDERLEY JÚNIOR E SUAS IMPLICAÇÕES NA COMUNIDADE ESCOLAR.....	55
3.1. OS (AS) ESTUDANTES E A NOÇÃO DE IDENTIDADE.....	57
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	69
REFERÊNCIAS.....	73
ANEXO I.....	80
ANEXO II.....	81
ANEXO III.....	82

INTRODUÇÃO

Este trabalho, além da minha trajetória individual de construção como jovem negro, surge a partir de dois episódios. Ainda em 2019, durante o período em que fui bolsista no Colégio de Aplicação, participei de uma atividade proposta por estagiárias do curso de Educação Física, na qual as estudantes levaram uma senhora membro do Núcleo de Estudos da Terceira Idade da UFSC (NETI/UFSC).

Durante a atividade, a senhora apresentou aos (às) estudantes cantigas que ouvia quando era criança e entre elas, a música “Escravos de Jó”. No momento em que percebi que a música estava na lista, questionei e pedi para que esta não fosse apresentada às crianças, explicando as problemáticas que envolvem a música. Entretanto, a professora de Educação Física da turma propôs que ao invés de simplesmente excluir a música da lista, eu conversasse com os (as) estudantes sobre a história da música e o que ela representa. Assim o fiz, conversei com as crianças e, posteriormente, a membra do NETI cantou a música.

Em seguida a professora pediu para que na aula seguinte, ao invés de iniciar um conteúdo novo com a turma, nós poderíamos transformar a discussão iniciada em uma aula feita por mim. Nesse sentido, durante a aula fiz uma trajetória explicando o que são as cantigas, apresentei o que foi o processo de escravização e as consequências deste para o negro no Brasil, além de apresentar palavras do vocabulário brasileiro que herdamos da língua africana. Finalizando a aula, conversando com a turma, um dos (das) estudantes comentou que a sua mãe é negra como eu e ela alisa o cabelo, desenvolvendo o assunto, perguntei para o estudante como ele se identifica, se é branco ou negro e a resposta foi “mais ou menos” e eu me identifiquei completamente com essa resposta, porque foi como eu me vi por muito tempo.

Esse momento de diálogo com a turma em que eu era estagiário no Colégio de Aplicação, coincidiu com a fase que eu estava vivendo no curso de Ciências Sociais, durante a disciplina de Pensamento Social Brasileiro, em que se discute efetivamente as relações étnico-raciais no Brasil. Nesse momento, eu entendi que compreender as relações étnico-raciais na educação básica e como a abordagem desses temas em sala de aula,

influencia na formação de uma identidade racial de estudantes seria o meu objeto de estudo.

Desse modo, visto que a população negra atravessa processos de apagamento da sua história e cultura, que sofre com diversas tentativas de extermínio institucional, que culminam na perda de uma identidade racial, o objetivo da pesquisa está em analisar de que maneira os conteúdos pedagógicos desenvolvidos em sala de aula e em atividades extraclasse pelos/as professores/as da Escola de Educação Básica Wanderley Júnior, contribuem para o reconhecimento positivo de estudantes negros/as. Neste caminho busco também compreender como as teorias de branqueamento e as teorias sociais racistas influenciam na perda de identidade do/a negro/a, além de pensar nos processos construídos para a reconstrução de subjetividades acerca da identidade racial e analisar as relações étnico-raciais na Educação Básica.

Diante do recorte a ser estudado, o presente estudo aporta sob os encaminhamentos metodológicos que envolvem as abordagens de natureza qualitativa e quantitativa simultaneamente por entender que a diferença entre as duas técnicas de pesquisa não se caracteriza pelo aspecto de escala hierárquica e sim de natureza. Enquanto a abordagem quantitativa nos propiciou a leitura dos dados embasados numa formulação estatística, a abordagem qualitativa apresentou questões no nível da realidade que não podem ser mensuradas, por tratar-se do universo das perspectivas, dos sentidos, dos significados, dos valores, revelando a organização do contexto pesquisado.

Um movimento continuado, no qual entram em ação uma série de operações, que visam referendar a particularidade deste estudo, e apontar o caminho de como pesquisar. Neste sentido, as estratégias metodologias utilizadas consistiram na análise do Projeto Político Pedagógico – PPP da instituição escolar; na criação de um formulário com questões destinadas aos/às docentes e gestores/as, além da observação participante realizada em uma atividade pedagógica envolvendo o tema das Relações Étnico-Raciais ministradas na escola, com estudantes das primeiras séries.

Assim, a partir do estudo referente ao Projeto Político Pedagógico (PPP), meu objetivo se fez no sentido de entender quais são os mecanismos de consolidação dos conteúdos a

partir da Lei Federal 10.639/03, a escola tem buscado para que os/as estudantes negros/as encontrem um lugar de reconhecimento no sentido oposto ao da invisibilidade, de dor, sofrimento e apagamento que não prevê o resgate dos aspectos sócios-culturais africanos e afro-brasileiros, que os constituem. Para além o PPP inscreve-se como colaborador para a construção da pesquisa, produzindo conhecimento a partir da possibilidade dada ao pesquisador de interpretar as marcas e inscrições, presentes nele mesmo. Segundo CUNHA (2004), os documentos estão sujeitos às estruturas sociais transformadas ou não mediante a cronologia histórica e cultural.

O diálogo realizado com a direção da escola foi desenvolvido a partir de entrevista semiestruturada via realização de um questionário com questões referentes ao tema do projeto e serviu para me conduzir ao entendimento de como ocorreu o processo de implementação da Lei Federal 10.639/03 e como a equipe pedagógica se organiza para o desenvolvimento deste trabalho.

A entrevista semiestruturada faz parte de um processo na pesquisa no qual, o entrevistador tem como objetivo coletar as informações do entrevistado, a partir de uma organização de questões sobre o problema/objeto de estudo, através dos símbolos, sentidos e significados incorporados individualmente pelas experiências do indivíduo (NETO, 2001).

A mobilização do público alvo das entrevistas foi realizada a partir de um contato prévio via e-mail com a direção da unidade escolar, pensando em uma preparação para uma abordagem posterior ao grupo docente que contribuirá com a pesquisa. Tendo realizado essa primeira etapa do contato com a escola e a entrevista semiestruturada com auxílio do questionário, realizei presencialmente uma entrevista, respeitando os protocolos exigidos em razão da Pandemia de COVID-19. Realizei também uma pesquisa com os (as) professores (as) da escola através de um formulário pelo Google Forms, plataforma do Google. A utilização desta ferramenta, como método na pesquisa acadêmica possibilitou uma praticidade na coleta e análise de dados, já que a própria plataforma disponibiliza os resultados em gráficos e planilhas. Assim, trazendo uma facilidade na análise dos resultados quantitativos da pesquisa.

No que tange aos/as estudantes foi realizada uma observação participante durante a realização de uma oficina ministrada na escola, sobre as relações raciais no âmbito do projeto Ciclo de Oficinas “A diversidade como princípio formativo da identidade nacional”, aprovado no Edital SBPC vai às Escolas 2021. A atividade contou com a equipe do projeto de extensão Ebó¹ Epistêmico: ações a partir da disciplina de Estudos Afro-brasileiros da UFSC, coordenado pelas professoras Flávia Medeiros Santos e Alexandra E.V. Alencar do Departamento de Antropologia da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), além de estudantes em nível de graduação e pós-graduação, da qual atuei também como facilitador de tal ação. As oficinas como estratégias de pesquisa, são práticas discursivas capazes de produzir sentidos e compreensões dialógicas a partir da linguagem, muitas vezes desassociando do que se tinha pensado inicialmente (SPINK e MENEGON, 2014).

Nesta ação pedagógica, a técnica utilizada para a coleta de dados foi à observação participante, na qual o pesquisador participa de um determinado grupo ou organização, ganhando também a possibilidade de estar, sem desvios, junto ao objeto de estudo. Para, além disso, a observação participante possibilita ao pesquisador observar o comportamento dos indivíduos em suas experiências compreendendo os significados atribuídos às suas realidades (OLIVEIRA, 1996).

Com o propósito de buscar auxílio para a compreensão de toda complexidade que envolve a importância dos estudos e valorização da cultura afro-brasileira e africana nas escolas, se faz necessário nos aprofundarmos em bibliografias que nos ajudem a entender como são produzidas as relações étnico-raciais e a construção de identidade racial na escola, além de indagar a responsabilidade docente nesse sentido. Assim contamos com as contribuições teóricas de: Pierre Bourdieu (2007), Nilma Lino Gomes (2017), Stuart Hall (2016), Kabengele Munanga (1999), Achille Mbembe (2014), dentre outros, que foram de extrema importância na construção das reflexões teóricas do trabalho.

A fim de atingir o objetivo proposto, este trabalho foi organizado em três capítulos: no **primeiro capítulo**, vou discutir o processo de colonização que acontece na região sul do

¹ Ebó é uma palavra em Iorubá, que significa oferenda, um ritual africano muito utilizado nas religiões de matriz africana, em que se propõe o reequilíbrio dos aspectos da vida de um indivíduo. Mas é também, um movimento de transformações e multiplicação de forças vitais, assim sendo um produtor de saberes tecnológicos, à medida que este dá aos indivíduos a oportunidade de desenvolver-se em meio a trocas, invenções e a comunicação como ponto principal nesse desenvolvimento (RUFINO, 1987).

Brasil, desenvolvendo uma relação entre a noção de etnicidade - homogeneidade europeia - e a invisibilidade da população negra na região. Assim, fazendo uma análise do contexto étnico-racial do município de São José/SC e do bairro Ipiranga, onde se localiza a EEB Wanderley Júnior. Posteriormente, faço uma apresentação da unidade escolar utilizada como campo para a pesquisa, analisando o Projeto Político Pedagógico a fim de compreender como a Lei 10.639/03 e os conteúdos das relações étnico-raciais aparecem no documento.

Em seguida, no segundo capítulo, desenvolvo um movimento de uma proposta de caminhada, que sai das políticas de exclusão na educação brasileira, passa pelos movimentos negros, como construtores de saberes e noções de identidades e reconhecimento. Aqui, aponto realizo um breve panorama sobre os marcos legais e projetos de leis da educação, para o acesso de negros (as) até a homologação da Lei Federal 10.639/03, apresentando os desafios e desdobramentos desta nas instituições escolares do país. A partir disso, busco interpretar as perspectivas trazidas pelas entrevistas e questionário com a gestão escolar e professores (as) pensando em como a unidade de ensino compreende, valoriza e aplica ou não os estudos das relações étnico-raciais.

No terceiro capítulo, a partir do desenvolvimento da oficina “A diversidade como princípio formativo da identidade nacional” desenvolvida com estudantes das primeiras séries da EEB Wanderley Júnior, apresento as minhas observações sobre as reações, conhecimentos e questionamentos que se fizeram presentes na atividade pelo corpo discente. Com base nisso, apresento essas observações atreladas às teorias desenvolvidas por diversos pesquisadores/as, que contribuíram e ainda contribuem para os estudos das relações étnico-raciais, pensando em como os/as estudantes percebem as abordagens desses temas e desenvolvem as relações pessoais na relação com suas construções identitárias.

1. A ETNICIDADE EUROPEIA E A INVISIBILIDADE NEGRA NO SUL DO BRASIL: UMA ANÁLISE DO CONTEXTO ÉTNICO-RACIAL DA EEB WANDERLEY JÚNIOR.

A partir da invasão portuguesa no início do século XVI, houve no Brasil de modo geral, forte colonização de diversos países europeus. A região sul do país, em especial/específico, concentra ampla imigração de alemães, italianos, poloneses e portugueses. Contudo, sabe-se também que o Brasil é o país que mais importou africanos escravizados entre os países da América, onde aproximadamente quatro milhões de africanos foram trazidos pelo comércio negreiro ao Brasil (IBGE, 2007).

Desse modo, é notório uma noção muito positiva e forte de pertencimento à natalidade europeia, uma identidade étnica que se opõe à identidade brasileira, invisibilizando e tornando insignificante a presença da população negra na região sul do Brasil. Portanto, neste capítulo irei me concentrar em discutir as questões que envolvem a colonização, imigração e as construções identitárias na região sul. Além disso, quero neste capítulo compreender com base nesses aspectos, o contexto étnico-racial do bairro Ipiranga, localizado no município de São José/SC e a partir do Plano Político Pedagógico da EEB Wanderley Júnior, analisar como encontra-se o contexto étnico-racial da escola.

Como se sabe, a região sul teve o início do processo de colonização em meados do século XVII, marcada por conflitos territoriais entre colonizadores espanhóis e portugueses, porém, esse processo se fortaleceu em meados do século XVIII. Pensando estrategicamente na defesa do seu território, a corte portuguesa começa a “colonização por casais”, chamado assim, pois o movimento era caracterizado por famílias camponesas que facilitariam o povoamento e a produção de alimentos nas propriedades agrícolas. Desse modo, como afirma Franzen:

[...] muitos açorianos, vindos da Colônia do Sacramento, fugindo dos conflitos permanentes a que aquele estabelecimento português no Rio da Prata estava sujeito, buscavam segurança e tranquilidade no novo povoado (FRANZEN, 2003).

Segundo, Franzen (2003), o trabalho agrícola destinado aos primeiros imigrantes da região sul, não são os mesmos trabalhos desenvolvidos pelos seus filhos/descendentes,

porque de alguma maneira, estes, seriam influenciados pelo ambiente em que estavam inseridos e pelo convívio junto daqueles que já viviam na região. Portanto, agora esses açorianos não mais priorizavam o trabalho agrícola, no campo, mas também se inseriram na exportação do gado, já que houve uma valorização do couro e da carne seca.

Em Santa Catarina, diferente dos outros estados da região como o Rio Grande do Sul, que desenvolve a construção de identidade gaúcha frente às outras identidades e até mesmo grupos étnicos, não possui uma noção identitária única, mas um orgulho em ser descendente de etnias europeias. Em Santa Catarina, principalmente no litoral do estado, acontece um processo de resgate de uma valorização da cultura açoriana, atribuindo ser importante para a formação do povo catarinense e na construção do Brasil (LEMONJE,2013).

Um outro momento da colonização no sul do Brasil é marcado por uma forte imigração de outros povos de países da Europa durante o século XIX. Essa colonização consistia em povoar as terras que serviam de passagem, principalmente nos caminhos entre as capitanias do sul e as capitanias de São Paulo e Minas Gerais, terras estas povoadas por italianos, alemães e poloneses. Além do povoamento das terras do Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Paraná, a imigração nesses estados tinha também como característica a formação de grupos de pequenos agricultores que produzissem alimentos básicos.

É sublinhada sobre a imigração desses povos a construção de uma comunidade homogênea, com pouco ou nenhuma presença brasileira na localidade, dando assim, a forte noção do que se chama de etnicidade² - consciência de pertencimento e a manutenção de padrões culturais de um determinado grupo étnico - que nesse sentido, se mantém a partir da religião católica e da escola, na qual os professores eram os padres e pastores da própria comunidade, com a garantia de manter a língua natal e os costumes culturais. Desta forma:

Outro problema comum ainda pode ser levantado e tem muita importância para a questão étnica. As colônias “estrangeiras” tomaram para si a tarefa de construir suas escolas, hospitais, igrejas, contratar professores e médicos, providenciar

² Os grupos étnicos são formados a partir de noções construídas por atores de determinados grupos, que categorizam a si mesmos e aos outros indivíduos de um determinado grupo desenvolvendo assim, identidades a partir de suas origens e meio ambiente. Desse modo, a etnicidade acontece como um mecanismo para os indivíduos construírem diversas identidades a partir de suas interações e contextos (BARTH, 1969).

padres e pastores da mesma origem dos colonos, seja por falta de recursos ou mesmo por descaso dos governos provinciais (SEYFERTH, 1986).

Dessa forma, e voltando às questões de manter uma homogeneidade cultural e os valores étnicos, a língua aparece ativamente como mecanismo da manutenção dessa identidade étnica construída e defendida por esses imigrantes europeus. A medida que é através do uso das normas linguísticas e dos diálogos desenvolvidos nas comunidades que se tem a possibilidade de desfrutar dos valores socioculturais pertencentes a sua origem. Entretanto, os imigrantes europeus passam por um processo que vai da manutenção da língua homogênea à obrigatoriedade do ensino-aprendizagem da língua portuguesa, motivada pela construção de identidade nacional brasileira da Era Vargas:

A segunda fase, a bilíngue, acentua-se nas comunidades de imigração “na década de 30 com o movimento de ‘nacionalização do ensino’ imposto pelo Governo de Getúlio Vargas, que inibia as populações bilíngues de assumirem abertamente seu bilinguismo” (ROST, p. 220, 2008).

Segundo a autora Claudia Rost, o processo de desenvolvimento da língua dos imigrantes europeus, principalmente do teuto-brasileiro, acontece em três fases. A primeira seria a fase já mencionada, na qual o imigrante reproduz a sua língua de origem em todos os espaços, a fim de manter a sua identidade. A segunda é chamada de bilíngue, nessa fase, com o decreto e o processo nacionalista da época, tornava obrigatório o aprendizado da língua portuguesa e o ensino da língua nas escolas. E a terceira fase, é caracterizada pela inversão do uso das línguas, agora não se podia falar a língua de origem, porque as pessoas realmente foram perseguidas e muitas vezes nem dentro de casa elas falavam as línguas maternas. “Essa identidade étnica foi formalizada a partir de critérios de pertencimento a um grupo étnico, marcada, pois, pela etnicidade” (SEYFERTH, p. 64-65, 1986).

Nesse sentido, a autora Giralda Seyferth, exemplifica os conflitos existentes entre as comunidades étnicas e o estado brasileiro, a medida em que essas comunidades se colocavam em oposição à cultura e a forma de trabalho dos brasileiros, sempre atribuindo ao povo brasileiro características ruins, principalmente a mulher brasileira, como sendo aquela que não trabalha, algo inaceitável para a cultura desses grupos étnicos.

Mediante as construções midiáticas e a forte noção identitária desenvolvidas pelos povos europeus - como relatado anteriormente -, de que a região sul do Brasil é constituída

amplamente por descendentes europeus, se fortalece a falsa ideia da inexistência de outros grupos étnicos na região. Entretanto, o que percebemos é que a região sul é composta por uma complexa diversidade e força cultural e histórica de outros grupos étnicos. Nesse sentido, irei adentrar-me nas discussões que envolvem a presença e a invisibilidade negra nos estados da região sul.

1.1 A PRESENÇA E A INVISIBILIDADE NEGRA NO SUL DO BRASIL

Antes de entrar e para auxiliar na discussão das questões relacionadas à presença e a invisibilidade da população negra no sul do Brasil, se faz necessário abordar o tema do processo/política de branqueamento, mencionado anteriormente. Esse processo tinha como objetivo transformar a população brasileira em uma população homogeneamente branca e é um dos principais motivadores da invisibilidade negra na região sul.

No final do século XIX, acontece no Brasil um forte processo de modernização do país e junto desse processo se tem a necessidade da construção de uma identidade nacional, o brasileiro, que somente seria possível se a sociedade brasileira conseguisse alcançar um tipo ideal de população, o branco. Desse modo, essa noção de identidade provocava na elite política brasileira e nos intelectuais da época, uma preocupação em relação à questão racial e ao desenvolvimento do país, já que, segundo as teorias científicas raciais propunham que a miscigenação causava a degeneração da população, impedindo a modernização brasileira, como afirma Lilia K. Moritz Schwarcz:

Opondo-se, portanto, à visão humanista, os teóricos das raças partiam de três proposições básicas. A primeira tese afirmava a realidade das raças, estabelecendo que existiria entre esses agrupamentos humanos a mesma distância encontrada entre o asno e o cavalo. A segunda instituiu uma continuidade entre caracteres físicos e morais, determinando que a divisão do mundo em raças corresponderia a uma divisão entre culturas. Um terceiro aspecto apontava para a predominância do grupo "racial-cultural" ou étnico no comportamento do sujeito, conformando-se enquanto uma doutrina da psicologia coletiva, hostil à ideia do arbítrio do indivíduo. (SCHWARCZ, p. 85, 1996).

Assim, a partir da noção de que a população negra no Brasil era racionalmente inferior aos brancos e que o país tornara-se cada vez “mais negro”, se faria necessário construir mecanismos que superassem a degeneração da sociedade brasileira facilitando a modernização.

Neste sentido, as ações para o desenvolvimento do processo de branqueamento acontecem de duas formas principais. A primeira delas se caracteriza pela miscigenação, que antes vista como um problema à população brasileira, agora serviria como um caminho para alcançar o objetivo de clarear e chegar ao tipo ideal de população. É importante ressaltar, que a miscigenação é caracterizada pelo estupro de mulheres negras e indígenas. A segunda é uma política externa no regime colonial que o Estado brasileiro adota, permitindo e facilitando a imigração de europeus de diversos países, oferecendo-lhes trabalho e moradia.

A partir dessa configuração social e das relações raciais construídas no Brasil desde a colonização, a região sul reflete e desenvolve vigorosamente a supervalorização de uma identidade europeia. É muito comum ouvir que a região sul é a região mais branca do país ou com a maior população de origem europeia, além da valorização da respectiva herança cultural dos diversos países da Europa, promovendo a ideia de inexistência da população negra.

Entretanto, o que há na verdade é um plano de apagamento da história, cultura e do negro enquanto sujeito histórico e que faz parte do desenvolvimento e construção da região. Tal movimento, é um resultado das políticas e do processo de branqueamento e da forte explanação do mito da democracia racial³ na região. Segundo o censo demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2010, a região sul é a que representa a população negra em menor número, em que 20,7% da população é negra (pretos e pardos), enquanto 78,3% é representada pela população branca. Veja as tabelas a seguir:

³ O mito da democracia racial surge durante o século XIX, impulsionado por observações feitas por intelectuais estrangeiros, que chegam no Brasil e encontram uma relação entre negros e brancos, muito diferente da relação racial vista nos Estados Unidos - país utilizado como parâmetro. Esse comparativo, propunha que existiria uma relação branda entre senhores e escravos, à medida que esses não viviam separados, mas que se relacionavam, conviviam no mesmo ambiente. Além disso, no Brasil essa ideia de democracia racial ganha força com as concepções do sociólogo brasileiro Gilberto Freyre, atribuindo à mestiçagem como recurso positivo na construção da população brasileira (DOMINGUES, 2005).

Tabela 01: População residente por cor/raça e religião.

Tabela 2094 - População residente por cor ou raça e religião						
Variável - População residente - percentual do total geral						
Religião - Total						
Ano - 2010						
Brasil, Grande Região e Unidade da Federação	Cor ou raça					
	Branca	Preta	Amarela	Parda	Indígena	Sem declaração
Brasil	47,5	7,5	1,1	43,4	0,4	0,0
Norte	23,2	6,5	1,1	67,2	1,9	0,0
Nordeste	29,2	9,4	1,2	59,8	0,4	0,0
Sudeste	54,9	7,8	1,1	36,0	0,1	0,0
Sul	78,3	4,0	0,7	16,7	0,3	0,0
Centro-Oeste	41,5	6,6	1,5	49,4	0,9	0,0

Tabela 02: População residente por cor/raça e religião.

Tabela 2094 - População residente por cor ou raça e religião						
Variável - População residente - percentual do total geral						
Religião - Total						
Ano - 2010						
Brasil e Unidade da Federação	Cor ou raça					
	Branca	Preta	Amarela	Parda	Indígena	Sem declaração
Brasil	47,5	7,5	1,1	43,4	0,4	0,0
Paraná	70,1	3,1	1,2	25,4	0,2	0,0
Santa Catarina	83,9	2,9	0,4	12,6	0,3	0,0
Rio Grande do Sul	83,2	5,5	0,3	10,6	0,3	0,0

Fonte: IBGE - Censo Demográfico

Como vemos na tabela acima, o Paraná é o estado com a maior parcela da população negra da região sul. Entretanto é também o estado que se julga o mais bem sucedido no processo de branqueamento, por possuir uma pequena parcela da população a se autodeclarar negra. Um processo diferente do resto do país, sem a presença de escravizados, negros ou portugueses, o Paraná construiu-se com uma civilização original, com forte imigração europeia e influência ariana (MORAES e SOUZA, 1999).

Todavia, o baixo número de negros e negras na região não significa a inexistência dos mesmos, muito pelo contrário. Desde a primeira metade do século XVIII, a região sul conta com a força de trabalho escrava tendo uma forte presença de negros (escravizados) desde os trabalhos em fazendas às cidades, seja na pesca de baleias, nas produções de farinha de mandioca ou comercialização e exportação de gados. No livro “Negros no Sul Brasil” LEITE (1996), atribui a responsabilidade dessa invisibilidade da presença negra na região à literatura científica, pois esta atribui a colonização europeia como a impulsionadora do sucesso econômico no Sul do Brasil. Conforme lemos:

[...] na literatura científica, o negro é invisibilizado, seja porque não intencionam revelar a efetiva contribuição destes, seja porque os textos vão se deter na sua ausência, na reafirmação de uma suposta inexpressividade (LEITE, p.40, 1996).

Segundo a autora, essa invisibilidade na literatura científica sobre os processos de construção, trabalho e da sociedade sobre a região sul, ignoram completamente a influência e o trabalho do negro nesse processo, que coloca o imigrante europeu no lugar de destaque e privilégio. E vale aqui destacar também que essa mesma literatura despreza o fato de que os negros africanos trazidos para o Brasil também são imigrantes. Nesse sentido, “não é que o negro não seja visto, mas ele é visto como inexistente” (LEITE, p. 41). Ou seja, entende-se que a invisibilização do negro, seja no trabalho ou nas relações sociais, surge como mecanismo de manutenção do racismo e das ideologias de branqueamento, como aponta a autora Alexandra Alencar em “Cidadão Invisível e o direito à cidade negada”:

O mecanismo de invisibilidade se processa pela produção de certo olhar que nega a sua existência como forma de resolver a impossibilidade de bani-lo totalmente da sociedade (ALENCAR, p.184. 2019).

Nesse sentido, a maneira como o projeto de invisibilidade do negro mantido pela branquitude, se dá através de ações como a representação midiática que somente apresenta o (a) negro (a) quando envolvidos em casos policiais, nossas histórias, arte e vivências tomam algum espaço de destaque tão somente quando se aproximam datas como 13 de maio e 20 de novembro. Além disso, os lugares habitados majoritariamente pela população negra, estão fora dos mapas e percursos turísticos, essas são ações que colocam o (a) negro (a) nesse lugar de exclusão (ALENCAR, 2019).

Portanto, nesse cenário onde o negro é marginalizado, invisibilizado e excluído, movimentos como o mapeamento realizado pelo IPHAN de casas religiosas em Santa Catarina (SOUZA, 2017), se fazem necessários na luta antirracista, onde as religiões de matriz africanas possuem papel importante no enfrentamento da invisibilidade da população negra e pela busca de um reconhecimento, enquanto pertencentes locais (ALENCAR, 2019). Desse modo, construindo um movimento de resgate e uma valorização da tradição negra, de modo que se recupere a visibilidade negra na região e que para além disso, a população negra tenha liberdade de se enxergar e de produzir saberes no sul do Brasil.

Neste sentido, entendendo a forma como a branquitude⁴ atua sobre a construção de uma identidade da população negra, enquanto indivíduos pertencentes a determinados territórios, irei me debruçar sobre os aspectos étnico-raciais do bairro Ipiranga no município de São José/SC, onde se localiza a EEB Wanderley Júnior, a fim de compreender a partir disso, como a unidade escolar se insere nesse contexto.

1.2 O CONTEXTO ÉTNICO-RACIAL DO BAIRRO IPIRANGA – SÃO JOSÉ – SANTA CATARINA

Apesar de se saber historicamente da influência e participação da população e cultura negra para o desenvolvimento socioeconômico do município de São José é notória a invisibilidade de negros e negras na cidade. Percebe-se que ainda segundo o censo demográfico de 2010 do IBGE, a cidade possui cerca de 209.804 habitantes, grande parte da população da cidade apresenta-se quase que homogeneamente branca, representando 84,56% da população, enquanto 9,53 % pardos, 5,18 % negros e 0,66% compreende a população indígena e amarela (PREF. SÃO JOSÉ, pág. 137).

A partir disso, podemos perceber com mais ênfase a importância do levante de discussões como feito anteriormente relacionadas a invisibilidade da população negra na região sul do Brasil. O município de São José nitidamente possui uma baixa presença

⁴ Para Schucman, “A branquitude é entendida como uma posição em que os sujeitos que ocupam esta posição foram sistematicamente privilegiados no que diz respeito ao acesso a recursos materiais e simbólicos, gerados inicialmente pelo colonialismo e pelo imperialismo, e que se mantêm e são preservados na contemporaneidade” (Schucman, 2014:84).

negra na população. Entretanto, isso não significa que a população negra não exista na cidade e que a mesma não ocupe espaços e ainda, que não faça parte do desenvolvimento e crescimento do município.

Tabela 03: População residente, por cor/raça.

Tabela 136 - População residente, por cor ou raça						
Variável - População residente - percentual do total geral						
Município - São José (SC)						
Ano - 2010						
Cor ou raça						
Total	Branca	Preta	Amarela	Parda	Indígena	Sem declaração
100,00	84,56	5,18	0,40	9,53	0,26	0,07
Fonte: IBGE - Censo Demográfico						

O contexto dos aspectos étnico-raciais do município reflete diretamente na demografia dos bairros. Nesse caso, o bairro Ipiranga, localizado no distrito de Barreiros, é o terceiro maior bairro do município de São José com um total de 14.139 habitantes. Desse número total de habitantes, 48% representam a população masculina, em que 40,48% se autodeclaram brancos, 4,88% pardos, 2,30% negros, 0,19% amarelos e indígenas. As mulheres representam 51,96% da população, dessas 44,61% se autodeclaram brancas, 4,34% pardas, 2,58% negras, 0,25% amarelas e 0,17% indígenas. (IBGE 2010). Como vemos nas tabelas a seguir nas figuras 04 e 05:

Tabela 04: População residente, por cor/raça, segundo a situação do domicílio, o sexo e a idade.

Tabela 3175 - População residente, por cor ou raça, segundo a situação do domicílio, o sexo e a idade																					
Variável - População residente (Pessoas)																					
Bairro - Ipiranga - São José (SC)																					
Idade - Total																					
Ano - 2010																					
Sexo	Cor ou raça x Situação do domicílio																				
	Total			Branca			Preta			Amarela			Parda			Indígena			Sem declaração		
	Total	Urbana	Rural	Total	Urbana	Rural	Total	Urbana	Rural	Total	Urbana	Rural	Total	Urbana	Rural	Total	Urbana	Rural	Total	Urbana	Rural
Total	14.139	14.139	-	12.032	12.032	-	690	690	-	63	63	-	1.303	1.303	-	51	51	-	-	-	-
Homens	6.793	6.793	-	5.724	5.724	-	325	325	-	27	27	-	690	690	-	27	27	-	-	-	-
Mulheres	7.346	7.346	-	6.308	6.308	-	365	365	-	36	36	-	613	613	-	24	24	-	-	-	-

Fonte: IBGE - Censo Demográfico

Tabela 05: População residente, por cor/raça, segundo a situação do domicílio, o sexo e a idade.

Tabela 3175 - População residente, por cor ou raça, segundo a situação do domicílio, o sexo e a idade																					
Variável - População residente - percentual do total geral																					
Bairro - Ipiranga - São José (SC)																					
Idade - Total																					
Ano - 2010																					
Sexo	Cor ou raça x Situação do domicílio																				
	Total			Branca			Preta			Amarela			Parda			Indígena			Sem declaração		
	Total	Urbana	Rural	Total	Urbana	Rural	Total	Urbana	Rural	Total	Urbana	Rural	Total	Urbana	Rural	Total	Urbana	Rural	Total	Urbana	Rural
Total	100,00	100,00	-	85,10	85,10	-	4,88	4,88	-	0,45	0,45	-	9,22	9,22	-	0,36	0,36	-	-	-	-
Homens	48,04	48,04	-	40,48	40,48	-	2,30	2,30	-	0,19	0,19	-	4,88	4,88	-	0,19	0,19	-	-	-	-
Mulheres	51,96	51,96	-	44,61	44,61	-	2,58	2,58	-	0,25	0,25	-	4,34	4,34	-	0,17	0,17	-	-	-	-

Fonte: IBGE - Censo Demográfico

Em relação à alfabetização, dos 14.139 mil habitantes do bairro - questão não respondida por 872 habitantes -, a população alfabetizada com cinco anos de idade ou mais, representa 96,49%, sendo 82,24% a população branca, 13,47% representa a população preta e parda, 0,43 amarelos e 0,34% indígenas. Em contraponto, a população do bairro Ipiranga entre cinco anos de idade ou mais não alfabetizada, representam 3,51% da população, em que brancos são 2,81%, pretos e pardos 0,68%, amarelos 0,01 e indígenas 0,02.

Veja os dados na tabela a seguir:

Tabela 06: pessoas de 5 anos ou mais de idade, por sexo e cor ou raça, segundo a condição de alfabetização e a idade.

Tabela 3176 - Pessoas de 5 anos ou mais de idade, por sexo e cor ou raça, segundo a condição de alfabetização e a idade																		
Variável - Pessoas de 5 anos ou mais de idade (Pessoas)																		
Bairro - Ipiranga - São José (SC)																		
Idade - Total																		
Ano - 2010																		
Alfabetização	Sexo x Cor ou raça																	
	Total						Homens						Mulheres					
	Total	Branca	Preta	Amarela	Parda	Indígena	Total	Branca	Preta	Amarela	Parda	Indígena	Total	Branca	Preta	Amarela	Parda	Indígena
Alfabetizadas	12.801	10.911	632	57	1.156	45	6.104	5.154	302	24	602	22	6.697	5.757	330	33	554	23
Não alfabetizadas	466	373	37	1	53	2	217	173	12	1	29	2	249	200	25	-	24	-

Fonte: IBGE - Censo Demográfico

Tabela 07: pessoas de 5 anos ou mais de idade, por sexo e cor ou raça, segundo a condição de alfabetização e a idade.

Tabela 3176 - Pessoas de 5 anos ou mais de idade, por sexo e cor ou raça, segundo a condição de alfabetização e a idade																		
Variável - Pessoas de 5 anos ou mais de idade - percentual do total geral																		
Bairro - Ipiranga - São José (SC)																		
Idade - Total																		
Ano - 2010																		
Alfabetização	Sexo x Cor ou raça																	
	Total						Homens						Mulheres					
	Total	Branca	Preta	Amarela	Parda	Indígena	Total	Branca	Preta	Amarela	Parda	Indígena	Total	Branca	Preta	Amarela	Parda	Indígena
Alfabetizadas	96,49	82,24	4,76	0,43	8,71	0,34	46,01	38,85	2,28	0,18	4,54	0,17	50,48	43,39	2,49	0,25	4,18	0,17
Não alfabetizadas	3,51	2,81	0,28	0,01	0,40	0,02	1,64	1,30	0,09	0,01	0,22	0,02	1,88	1,51	0,19	-	0,18	-

Fonte: IBGE - Censo Demográfico

Ao analisar as tabelas, principalmente às tabelas 03 e 04, pode-se perceber que a população branca representa o maior número de pessoas não alfabetizadas com 82,24%. Entretanto, quando se observam as tabelas 01 e 02, apercebe-se que os autodeclarados brancos também representam o maior número: 85,10% da população; enquanto os pretos, pardos e indígenas, representam juntas 14,91%.

Ainda que os (as) negros (as) representem mais de 56% da população brasileira, existe uma enorme tensão entre os aspectos da cultura afro-brasileira e aos aspectos daquela

que faz parte do ideário e imaginário do branco como sendo o possessor da estética e cultura, procedente do etnocentrismo⁵ (BRASIL, 2006, pág. 235).

A partir desses conflitos culturais propostos, em que a cultura europeia é valorizada e a cultura afro-brasileira é desvalorizada, pesquisas realizadas nas escolas públicas e privadas apontam um número muito baixo de estudantes que se autodeclaram negros e pardos, ou ainda, um número elevado daqueles que não sabem responder. Segundo o site Monitor Mercantil, em 2019, nas 20 escolas mais bem colocadas no Enem, apenas 9,75% dos (das) estudantes se autodeclaram negros (as) e pardos (as).

Desse modo, cabe aqui compreender como a Lei 10.639/03, a partir da análise do Projeto Político Pedagógico da Escola de Educação Básica Wanderley Júnior está presente, como ele é difundido e se esse movimento interfere na formação de identidade racial dos (das) estudantes da instituição.

1.3 A ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA WANDERLEY JÚNIOR: UMA ANÁLISE DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO.

A Escola de Educação Básica Wanderley Júnior, pertencente à rede pública estadual de Santa Catarina, está localizada na Rua Otto Malina, número 438, no Bairro Ipiranga - Distrito de Barreiros – no município de São José.

Segundo o Projeto Político Pedagógico, em 2014 a unidade escolar (UE) atendia mais de 1.300 estudantes de diversas realidades sócio-culturais e econômicas, que compreendiam moradores/as do bairro e adjacências. Este número tem aumentado a cada ano, atendendo estudantes da classe trabalhadora, em maioria filhos de pedreiros, empregadas domésticas, vendedores, motoristas, funcionários públicos e professores.

Inicialmente chamada Escola Reunida Professora Margarida Anunciação de Carvalho, criada em 1957, a escola localizava-se no bairro Ipiranga, próxima a Igreja Nossa Senhora de Lourdes, atendendo somente as primeiras séries de Ensino Fundamental.

⁵ O etnocentrismo, diferente do racismo, atua a medida em que um determinado grupo étnico toma para si a ideia de superioridade sobre outras culturas. Desse modo, compreendendo que somente seus valores, costumes e mecanismos de desenvolvimento são corretos e aceitáveis. Assim, seguindo um processo de conversão de costumes, comportamentos e culturas que lhes causa estranhamento, descaracterizando e deslegitimando tais valores (GOMES, 2017).

Em 1958, em homenagem ao Deputado Federal, jornalista e professor Afonso Guilhermino Wanderley Júnior, cria-se o Grupo Escolar Afonso Wanderley Júnior em um terreno doado por Otto Júlio Malina. Em 1980, a escola passa a se chamar Colégio Estadual Wanderley Júnior, mesmo ano em que a escola passa a oferecer o curso de 2º grau. Até o ano de 2014 a escola atende estudantes do Ensino Fundamental e Ensino Médio, mas desde então, a instituição tem oferecido somente o Ensino Médio.

Atualmente a EEB Wanderley Júnior proporciona três modalidades de ensino, que corresponde ao Ensino Médio Inovador (EMI) - que propõe uma remodelação no currículo das séries do Ensino Médio. Com a implementação da ordem crescente do Ensino Médio Inovador, atuando inicialmente nas turmas de primeiros anos, a escola continua oferecendo o Ensino Médio regular às turmas de segundo e terceiro anos respectivamente. Além dessas duas modalidades mencionadas, a escola também oferece o curso de Magistério que tem duração de 2 anos, em que os (as) estudantes se tornam licenciados (as) para atuar na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A EEB Wanderley Júnior também funciona como um Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA), desde o ano de 2019, oportunizando àqueles/as que não tiveram acesso ou não finalizaram os estudos no ensino fundamental e médio na idade própria, além de possibilitar a esses (as) jovens novas perspectivas no mercado de trabalho.

O Projeto Político Pedagógico (PPP) é um documento projetado para reunir propostas de ação concreta e executar durante determinado período de tempo. Projetar: ação para o futuro, político por considerar a como um espaço de formação cidadã/ôs conscientes, responsáveis e críticos, que atuarão individual ou coletivamente na sociedade transformando os rumos que ela vai seguir; pedagógico por definir e organizar as atividades e os projetos educativos necessários aos processos de ensinar e aprender. Tal documento garantido pelo artigo 12 da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (Lei 9.394/96-LDB), atribui a aos estabelecimentos de ensino a responsabilidade de construir e de colocar em prática a sua própria proposta pedagógica, tendo como base a gestão democrática, formação para a cidadania e os princípios básicos norteadores da educação no país.

Segundo Veiga (2006):

A abordagem do Projeto Político Pedagógico concebido como organização do trabalho da escola deve estar fundamentada nos princípios que deverão nortear a escola democrática, pública e gratuita (VEIGA, p. 12, 2006).

Nesse sentido, o Projeto Político Pedagógico deve ser um documento teórico metodológico, que garanta a autonomia e a identidade das instituições de ensino em relação à proposta curricular, da orientação das práticas educativas construídas de forma coletiva, mantendo explícitos os objetivos do ambiente educacional. Assim, atendendo as demandas e as expectativas educacionais da comunidade escolar e o ambiente em que a unidade escolar está inserida, além das expectativas do sistema estadual e nacional de educação, como colocam Medeiros e Natividade em “Projeto Político Pedagógico e Gestão Democrática: Limites e desafios”:

Dessa forma não é possível se lançar no desafio de se construir um PPP e permanecer na mesmice do dia a dia. Os gestores das escolas precisam lançar mão de todos os atores que fazem parte do processo ensino aprendizagem. O PPP não se faz apenas com os gestores e professores. O projeto político pedagógico envolve todos dentro de uma escola, gestores, professores, equipe pedagógica, alunos e pais de alunos. Todos devem estar cientes dos objetivos a serem alcançados e motivados a trabalhar para alcançá-los (MEDEIROS & NATIVIDADE, p.09, 2014).

Desse modo, a partir do caráter de construção coletiva do Projeto Político Pedagógico, tendo a obrigatoriedade de como um processo construído, ser finalizado, ter cumprido o seu objetivo. O PPP parte da ideia de que a escola precisa incorporar aos (às) estudantes a consciência da sua função social, além de demarcar o compromisso sociopolítico da escola com a população. Além disso, o PPP deve definir a organização dos métodos educacionais para o processo de ensino-aprendizagem dos (as) estudantes.

Partindo do entendimento de que o Projeto Político Pedagógico deve ser construído pela comunidade escolar, não somente pela gestão escolar e corpo docente (MEDEIROS & NATIVIDADE, 2014). O PPP da Escola de Educação Básica Wanderley Júnior conta com o que se chama de “Entidades Auxiliares da Escola” como a Associação de Pais e Professores (APP), o Grêmio Estudantil e o Conselho Deliberativo Escolar (CDE), cujo os objetivos consistem em auxiliar nas demandas administrativas e pedagógicas da escola,

buscando sempre cumprir com o objetivo norteador das instituições escolares atuarem com caráter democrático, político e pedagógico.

Assim, a Associação de Pais e Professores (APP) da EEB Wanderley Júnior possui papel muito importante para além da atuação no âmbito financeiro da escola, construindo movimentos que arrecadam verbas e que são destinadas às demandas da escola e como recursos administrativos e pedagógicos, principalmente para melhorias facilitando a produção de atividades pedagógicas do corpo docente e para o processo de ensino-aprendizagem dos (as) estudantes. A APP também colabora e é de extrema importância na reivindicação da qualidade do ensino oferecido pela instituição aos (às) estudantes, cumprindo com os objetivos descritos no PPP.

Além da Associação de Pais e Professores, a EEB Wanderley Júnior também possui o Conselho Deliberativo Escolar (CDE), que em diversos momentos atuará em conjunto com a APP e talvez um dos mais importantes órgãos da instituição. É o CDE que reunirá todas as instâncias da instituição escolar - gestores, pais e estudantes -, mantendo a partir das representações a mesma autoridade. Sendo por meio desse órgão que a participação de pais e estudantes aconteça mediante a construção e avaliação do Projeto Político Pedagógico da escola que acontece questionando e propondo melhorias para as insatisfações apresentadas pelos envolvidos.

Apesar de não ser muito explorado na EEB Wanderley Júnior, o Grêmio Estudantil também é um órgão existente na instituição. O Grêmio possui extrema importância no desenvolvimento das relações entre os (as) estudantes da escola, principalmente mediante as suas insatisfações e organização de reivindicações. Além disso, o Grêmio atua diretamente na construção de atividades socioculturais que terão completa relevância na relação entre escola e estudantes. Atualmente na EEB Wanderley Júnior, o Grêmio Estudantil tem atuado mais no desenvolvimento do Projeto “Rádio Wandeco”.

O Projeto Político Pedagógico da EEB Wanderley Júnior contém um capítulo chamado “As concepções, a função social e o papel da escola”. É portanto neste capítulo que a instituição abordará as questões relacionadas ao direito à educação, às relações socioeconômicas e étnico-raciais no ambiente escolar. Nesse sentido, o documento garante

que o acesso e a permanência do (a) estudante é um direito garantido e que será mantido mediante ao papel social da escola:

A escola precisa também reconhecer que é um espaço no qual o ser humano transita, constrói sua identidade e se constrói como sujeito na trajetória dos seus diferentes ciclos da vida humana. O aluno precisa sentir-se parte do todo, responsável pelos seus atos e consciente de que um ato seu pode mudar todo o contexto em que vive. (EEB WANDERLEY JÚNIOR, p.14, 2022).

Desse modo, buscar-se-á alinhar as demandas sociais que pertencem à escola, com os conceitos e conteúdos científicos que devem ser desenvolvidos em sala de aula. Além disso, ressalta a importância da formação continuada de professores (as), na medida em que o corpo docente precisa estar atento em contribuir para a construção de cidadãos que praticam o respeito e a inclusão.

Citando PIMENTA (2002):

“A educação é um fenômeno complexo, histórico. Ou seja, é produto do trabalho de seres humanos e, como tal, responde aos desafios que diferentes contextos políticos e sociais lhe colocam. A educação retrata e reproduz a sociedade; mas também projeta a sociedade que se quer. Por isso, vincula-se profundamente ao processo civilizatório e humano. Enquanto prática histórica tem os desafios de responder às demandas que os contextos colocam” (p.37-38).

O PPP da escola compreende a valorização do indivíduo e suas especificidades na construção da cidadania, de modo que esse movimento influencia no processo de ensino aprendizagem dos (as) estudantes. Ou seja, a educação é uma ferramenta fundamental político-social para a transformação da sociedade.

A Proposta Curricular da escola é construída pautada na Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina, segundo a gestora, a partir do Materialismo Histórico-Dialético, com fundamentação no método Histórico Cultural de Lev Vygotsky. Esses pressupostos metodológicos são utilizados como mecanismos de superação da ideologia neoliberal capitalista que assombra a escola e naturaliza as injustiças e desigualdades sociais. Nesse sentido, o (a) professor (a) atuará como mediador(a) entre o (a) estudante e o conhecimento.

A partir das discussões trazidas até então, chego na principal questão que norteia e que é fundamental para o desenvolvimento deste trabalho. O tema de estudo das relações

étnico-raciais aparece em dois momentos no Projeto Político Pedagógico da EEB Wanderley Júnior, como “Temas Transversais”. Nesse sentido, os temas ligados às relações étnico-raciais e afrodescendência são abordados de forma muito rasa, junto a temas como multiculturalismo, diversidade, ambientalista, entre outros subtemas. Em outro momento, na discussão proposta sobre o Ensino Médio e a BNCC, o tema dos estudos das relações étnico-raciais apresenta-se com o tema da Educação Escolar Quilombola no então chamado “conhecimentos multidisciplinares” agregados ao currículo escolar.

À vista disso, é evidente que as discussões relacionadas à diversidade aparecem no PPP da escola ilusoriamente assumindo um papel de extrema importância, valorizadas e praticadas pela escola e corpo docente. Entretanto, quando o “leque” dos assuntos correlacionados à diversidade, percebe-se que até mesmo na teoria essa valorização é marginalizada. A partir disso, voltamos a “exclusividade” da abordagem das relações étnico-raciais aos (às) professores (as) e estudantes negros (as), como salienta a pesquisadora Joana Célia dos Passos:

O enfrentamento ao racismo e às desigualdades raciais pelos movimentos negros, ao longo da história brasileira, foi, sem dúvida, elemento propulsor, que congregou militantes, organizações negras e setores do governo brasileiro na construção de uma agenda voltada para a superação das desigualdades raciais na sociedade brasileira, entre elas, as políticas afirmativas. Nessa dinâmica, a participação ativa dos movimentos negros na III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, realizada em 2001 em Durban, na África do Sul, influenciou sobremaneira a agenda governamental para o desencadeamento de políticas de promoção da igualdade racial no Brasil (PASSOS,p.22, 2012).

Neste caminho temos o documento federal “Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais (2006) em consonância com a reflexão de Passos (2012) que assevera:

Registra-se significativo número de professores (as), em sua maioria negros (as), que tomam iniciativas sustentando experiências que procuram reverter a lógica quase naturalizada que diferencia, inferioriza e hierarquiza a população negra e pobre na escola. Elaboram projetos e atividades educacionais, organizam grupos de estudos que apoiam debates e alimentam a busca pelo fortalecimento de ações de valorização da diversidade cultural e étnico-racial. Existem em grande número, mas no geral, são iniciativas isoladas que nem sempre têm continuidade ou se tornam visivelmente significativas (BRASIL, 2006).

Ou seja, mesmo que exista o esforço de professores/as em construir propostas e atividades, que contribuam para a valorização da diversidade cultural e das questões étnico-raciais, de maneira isolada não terá vigência, assim se faz necessário, projetos políticos pedagógicos que envolvam o corpo docente e equipe pedagógica no desenvolvimento deste trabalho.

Enquanto docente na disciplina de Sociologia da EEB Wanderley Júnior e sendo um dos (das) poucos (as) professores (as) negros (as), pude remeter a minha experiência como estudante, principalmente em relação à falta de conteúdos que abordavam a história da população negra no Brasil, que não o viés dos livros de História, relatos de dor e sofrimento. Busquei durante o período em que estive lecionando, propor debates acerca dos temas das relações étnico-raciais a partir de conceitos e construções teóricas dadas pelos clássicos da sociologia brasileira.

Frente ao baixo percentual de habitantes negros no bairro Ipiranga, a EEB Wanderley Júnior é uma escola com um número expressivo de estudantes negros (as), entretanto, é explícito que a maioria dos (as) professores (as), principalmente os da área das humanas, costumam desenvolver atividades que evidenciam a cultura e a história afro-brasileira e africana na chamada “Semana da Consciência Negra”, que antecede o dia 20 de novembro. Costumam ser trabalhos bem desenvolvidos, como cartazes com personalidades negras, encenações, danças, entre outras representações artísticas. Mas – ao menos em 2021 enquanto estive nesta Unidade Escolar (UE) – pude perceber que as atividades habitualmente são pensadas individualmente e presumo que dessa maneira, o movimento não tenha o impacto que poderia ter, como afirma Ferreira:

[...] falamos aqui de uma luta antirracista que não é praticada pelo Movimento Negro, mas que possui em seu horizonte o combate ao racismo (não sem contradições, claro). Em especial, professoras e professores que fazendo uso de suas capacidades pedagógicas, desenvolvem ações culturais e educativas, seja especificamente no dia 20 ou durante o ano letivo (FERREIRA, 2021).

Dessa forma, é extremamente importante, que ações que contribuam para a luta antirracista sejam tomadas pelos (as) professores e equipe pedagógica, mas se torna

explícita mediante análise do PPP da EEB Wanderley Júnior a falácia da busca pelo respeito, desenvolvimento a construção de cidadãos que sejam capazes de respeitar os outros com suas individualidades e especificidades. Tampouco a responsabilidade de construir um espaço de combate ao racismo, onde os (as) estudantes se sintam seguros, se reconheçam e fortaleçam qualquer noção de identidade. Nesse sentido, vamos compreender como as políticas de exclusão do negro, baseadas em teorias racistas influenciarão na perda de identidade do (da) negro (a) e as medidas buscadas para o resgate de pertencimento da população negra.

2. DAS POLÍTICAS DE EXCLUSÃO À LEI 10.639/03: O ESTUDO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EEB. WANDERLEY JÚNIOR.

Desde o Brasil colonial, durante e após o período escravocrata, a população negra sofre com inúmeras tentativas de apagamento de suas raízes, cultura e história, tendo como principal ator dessas medidas o etnocentrismo com o apoio das teorias sociais racistas dos séculos XIX e XX, que “[...] *chegam tardiamente ao Brasil, recebendo, porém, uma entusiástica acolhida, em especial nos diversos estabelecimentos de ensino e pesquisa, que na época congregavam boa parte da reduzida elite pensante nacional.*” (SCWARCZ,p.139.1994) e buscavam, nesse sentido de alguma maneira justificar a superioridade do branco sobre o negro, contribuindo efetivamente para a perda de identidade deste último. Tais teorias tinham na mestiçagem sinônimo de degeneração, o que vinha a contribuir com as políticas de exclusão dos sujeitos negros, para garantir a construção de uma identidade nacional⁶.

A escola continuamente aparece como um ambiente em que se reforçam diversos estereótipos e muitas vezes operam como um mecanismo de manter as relações de desigualdade social, como apresenta Pierre Bourdieu em “Escritos de educação”:

É provavelmente por um feito de inércia cultural que continuamos tomando o sistema escolar como um fator de mobilidade social, segundo a ideologia da “escola libertadora”, quando ao contrário, tudo tende a mostrar que ele é um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência da legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural. (BOURDIEU, 1998, pág. 41).

Nesse sentido, Bourdieu entende que a transmissão de capital cultural - denominada por ele como os valores culturais da família incorporados pelos indivíduos - não é recebida de forma acolhedora pela/na instituição escolar. Segundo o autor, costumeiramente, os (as) professores (as) não recebem tão bem os (as) estudantes - no sentido de valorizar o capital cultural destes - que, por consequência, não atingem ou não reproduzem as expectativas esperadas.

⁶ No Brasil, o projeto de identidade nacional teve início no século XVII, mas ganhou grandes proporções entre os séculos XIX e XX, buscando implantar um ideário (europeu) modelo comportamental, cultural e religioso na sociedade brasileira. Assim, para construir uma noção de identidade no Brasil utiliza-se de dois principais movimentos, a participação - daqueles que são naturalmente inseridos nesses moldes culturais - e a exclusão, onde mesmo a sociedade brasileira sendo mestiça, aqueles que não se enquadram no imaginário branco são excluídos (FIORIN,2009).

Eu nasci e cresci em Palhoça, município da Grande Florianópolis. Fui criado pela minha mãe, uma mulher branca e onde eu cresci, durante as décadas de 1990 e 2000, a vizinhança é homoganeamente branca e as discussões sobre as relações étnico-raciais eram totalmente desconhecidas.

Como se percebe nas tabelas 05 e 06, ainda que entre os censos de 1991 e 2010 tenha havido um crescimento da população negra – pretos e pardos – na cidade de Palhoça, a população branca ainda é maioria. E como também se observa, há um crescimento da população que se autodeclara parda sobre aquela que se autodeclara preta – representa 10,74% – como um resultado do processo de “pardalização”, que se apresenta como um bônus na medida em que o sentimento de indefinição ou não reconhecimento racial se fortalece (MADEIRA e GOMES, 2018).

Tabela 08: População residente, por cor ou raça

Tabela 136 - População residente, por cor ou raça											
Variável - População residente (Pessoas)											
Município - Palhoça (SC)											
Ano x Cor ou raça											
1991				2000				2010			
Branca	Preta	Parda	Sem declaração	Branca	Preta	Parda	Sem declaração	Branca	Preta	Parda	Sem declaração
64.366	1.958	1.771	264	92.067	3.709	6.417	241	116.632	5.245	14.754	-
Fonte: IBGE - Censo Demográfico											

Tabela 09: População residente, por raça ou cor.

Tabela 136 - População residente, por cor ou raça											
Variável - População residente - percentual do total geral											
Município - Palhoça (SC)											
Ano x Cor ou raça											
1991				2000				2010			
Branca	Preta	Parda	Sem declaração	Branca	Preta	Parda	Sem declaração	Branca	Preta	Parda	Sem declaração
94,06	2,86	2,59	0,39	89,61	3,61	6,25	0,23	84,93	3,82	10,74	-
Fonte: IBGE - Censo Demográfico											

Durante a infância, adolescência e início da juventude, com todos os processos de colonização e alienação estruturados e mantidos pela branquitude – exercício de manutenção de poder e superioridade da população branca sobre outras raças e etnias – eu não me reconhecia em lugar algum. Não era branco o suficiente para ser branco e não era negro o suficiente para ser negro. Mesmo com a mudança do racismo científico⁷ para o elogio à mestiçagem⁸ como identidade nacional, a questão da cidadania sempre foi negada à população negra, como expõe Aparecida Sueli Carneiro:

A negação da identidade, da racialidade negra, no qual a miscigenação é um operador, implica no plano político em destituir o negro da condição de um grupo de interesse, a ser reconhecido, é uma estratégia de controle e anulação do sujeito político. (CARNEIRO, 2005, p.282).

Sobre esse processo de desumanização do negro e como ele implica no movimento de negação, a única forma de se identificar socialmente seria com outros negros. Mas como se identificar com quem não é considerado humano? Essa desumanização atribuía aos negros uma animalidade, um objeto, que mesmo com a abolição da escravatura, a inserção social não poderia acontecer de forma simples, o negro continuara sem um lugar, sem um espaço ao qual poderia se reconhecer, pelo contrário, o sentimento era de abandono. (NOGUEIRA,1998). Como afirma Munanga:

⁷ O racismo científico consiste em uma ideologia propagada principalmente no início do século XX, onde a questão racial se vinculava à biologia e defendia-se em teses científicas de degeneração da raça negra que implicava em uma ideia de reconhecimento da identidade da nação brasileira como desenvolvida, visto que a maioria numérica deste país era e continua sendo negra. Para saber mais ver (SCHWARCZ, 1994).

⁸ Tal ideologia consistia na vinculação racial com a questão cultural criando um tipo mestiço oriundo das três raças (negra, branca e indígena), que representaria a identidade nacional brasileira de forma positivada. Essa ideologia foi expressa principalmente pela obra de Gilberto Freyre, a partir dos anos de 1930. Para saber mais ver (Da Matta, 1987).

Apesar de ter fracassado o processo de branqueamento físico da sociedade, seu ideal inculcado através de mecanismos psicológicos ficou intacto no inconsciente coletivo brasileiro, rodando sempre nas cabeças dos negros e mestiços. Esse ideal prejudica qualquer busca de identidade baseada na "negritude" e na "mestiçagem", já que todos sonham ingressar um dia na identidade branca, por julgarem superior (MUNANGA, 2006, p.16.).

Desse modo, não sendo uma experiência única e exclusivamente individual, eu enquanto homem negro precisaria, e assim o fiz, me desenvolver com o apoio de outros militantes dos movimentos negros da região da Grande Florianópolis, construir novas subjetividades sobre os meus saberes identitários, o que me colocava na contramão das ideologias discriminatórias da superioridade da população branca no Brasil, que associa a barbárie e a selvageria à população negra, enquanto se valoriza e ascende a cultura branca europeizada.

Em *A crítica da razão negra* (2014), o autor Achille Mbembe, apresenta uma noção de raça imposta pela branquitude, que a partir de suas considerações, estabeleceria uma dessemelhança completa e insuperável entre o negro, de quem as pessoas sentem medo, e aquele que possui o direito de humanidade, o branco. O negro, nesse sentido, estaria na sociedade como uma espécie de pré-humano, sendo incapaz de controlar sentimentos e sensações, agindo como um animal, vivendo em um estado primitivo, fadado à escravidão e às ações “civilizatórias” e “humanitárias” das humanidades europeias (MBEMBE, 2014, p. 76-77).

O debate envolvendo as relações étnico-raciais, só me foram apresentadas em 2016, com 20 anos, quando fui aluno do Projeto Comunitário Integrar - projeto este idealizado e estruturado por professores (as) voluntários (as), dando oportunidade e a possibilidades de estudantes que não possuem condições financeiras de frequentar cursos de preparação pré-vestibular privados. Foi a partir de então que eu comecei a me reconhecer nos lugares, ter acesso e estar em contato com uma cultura que também é minha, mas que antes me foi negada.

Desse modo, entender os processos da construção de um sistema educacional brasileiro, principalmente alçando compreender as políticas educacionais que envolvem a inserção do negro na sociedade de classe, o acesso à educação e a partir disso construir uma valorização dos saberes, tornam-se de extrema importância para o desenvolvimento deste trabalho, para compreender como se desenvolvem as noções de identidades e as relações étnico-raciais na educação brasileira.

A educação no Brasil sempre esteve concentrada e sempre se moldou nos interesses classistas desenvolvendo-se acerca dos modelos capitalistas de produção, na qual o currículo se insere em um contexto de reprodução de significações e a escola se constitui a partir da sociedade, a qual se organiza e funciona no sistema capitalista e nas disputas entre as classes sociais. É a partir desse contexto que a escola, portanto, sofrerá as influências destes conflitos de poder e saberes propostos. Desse modo, no intuito de garantir e manter o seu lugar de domínio, a escola torna-se um lugar de propagação das desigualdades e manutenção destas estruturas desiguais.

Sendo assim, durante a história e construção do país foram criadas diversas políticas e leis educacionais, que atuariam como mecanismos de homogeneização da educação, excluindo negros e negras. Dessa maneira, cabe aqui fazer uma breve cronologia dessas leis e políticas de impedimento ao acesso do negro na educação no Brasil.

2.1. POLÍTICAS DE EXCLUSÃO RACIAL NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

A cronologia trazida aqui é baseada no artigo desenvolvido por Surya Pombo de Barros em *“Escravos, libertos, filhos de africanos livres, não livres, pretos, ingênuos: negros nas legislações educacionais do XIX”*, onde ela desenvolve problematizações acerca da negação do acesso à educação dos negros filhos de escravizados no século XIX.

Entre os anos de 1835 e 1950, foram se formando em diversas províncias do país leis e políticas que negavam o acesso dos negros e negras a educação. A primeira delas ocorreu em Minas Gerais, com a criação da Lei de 28 de março de 1835, que negava às pessoas escravas a presença no âmbito escolar. No mesmo ano, no Espírito Santo, havia uma Lei que proibia escravos de ter acesso à leitura, aprender a escrever e as artes. É

importante ressaltar, que todas essas leis e políticas que se construíaem no intuito de manter o negro no lugar de inferioridade, se constituíaem da mesma maneira, propondo que escravizados, portadores de moléstias e pretos livres ou libertos não poderiam frequentar as escolas públicas.

Outra Lei nesse mesmo molde foi sancionada em 1837, na qual o Art.1 proibia as escolas públicas de receber pessoas não livres, neste sentido, outras províncias como a Paraíba, São Pedro do Rio Grande do Sul e Pernambuco introduzem a proibição do ensino de pessoas não livres. Em 1848 somente poderiam ser matriculados no Atheneu da Cidade do Natal, aqueles que eram livres e ingênuos⁹, caso não estivessem sob esses requisitos, a possibilidade de fazer parte do Atheneu não seria possível.

A década de 1850 é caracterizada por um marco em relação às políticas educacionais de exclusão do negro, com a criação do Decreto Couto Ferraz em 1854, que nega aos escravizados o acesso ao ensino primário e secundário. Nesse mesmo ano, na província de Santa Catarina, acontece a proibição de cativos e afetados por moléstias, em 1859 essa proibição sofre uma alteração passando a chamar as pessoas escravizadas de cativos.

Segundo Surya de Pombos Barros:

A explicitação da palavra escravo em províncias que já haviam proibido não livres, e a inclusão dessa categoria pela primeira vez em outras províncias durante os anos 1850 e 1860 revelam um aspecto da disputa sobre o lugar do negro na sociedade brasileira. Disputa porque a insistência na proibição também pode ser interpretada como tentativa dos poderes estabelecidos de instaurar um costume: a procura de pessoas negras (mesmo escravas) pela escola incomodaria e, portanto, precisava ser regradada? (BARROS, 2016, p.600).

Apesar das relações entre a educação e a população negra estarem sempre nesse ciclo de proibição como mecanismo de inferiorização do (da) negro (a), este cenário passa

⁹ Os ingênuos eram os filhos das escravas nascidos a partir da Lei do Ventre Livre. Apesar dessas crianças estarem em condição de liberdade, a Lei dava aos senhores das escravas a tutela das crianças até os 8 anos de idade. Além disso, os senhores possuíam o direito de receber uma indenização pelos custos da tutela, ainda, podendo fazer uso da mão de obra do menor até os 21 anos de idade (ZERO, 2003).

por alguma alterações tomando novos rumos. Em 1971 a Lei do Ventre Livre é sancionada e com ela possibilidades de flexibilização da inserção dos (das) negros (as) nas escolas públicas, onde algumas províncias continuavam com a proibição e outras que permitiam que escravizados frequentassem as aulas, desde que houvesse a permissão dos seus senhores. Além disso, os novos moldes dessas relações propostas, tinham como intuito inserir o negro no mercado de trabalho, sendo uma educação baseada com os princípios morais e religiosos (GONÇALVES & SILVA, 2000).

Nesse sentido, somente em meados do século XX, quando “Os trabalhos sobre educação de negros” no século XIX constata as dificuldades, empecilhos e restrições à presença negra na escola, baseadas nos costumes, na cultura, e também na legislação, mesmo quando a lei vedava a instrução aos escravos e não a qualquer outra categoria de origem negra (BARROS, p.603. 2016), onde os diversos movimentos e especificamente os movimentos negros tomam força e passam a questionar e condenar o elitismo existente no campo da educação. Deste modo, cabe aqui fazer uma breve contextualização da atuação dos movimentos sociais na esfera educacional - nesse caso, o movimento negro - passando por diversos marcos legais e projetos de leis, até a ratificação da lei 10.639/03.

2.2 A ATUAÇÃO DOS MOVIMENTOS NEGROS NO BRASIL, MARCOS LEGAIS E PROJETOS DE LEIS.

Os movimentos negros no Brasil perpassam por diversos momentos dentro da história, em que a própria abolição da escravatura é resultado das lutas das organizações construídas durante o período escravocrata. Dessa forma, toda conquista pela luta antirracista, vêm das organizações e dos Movimentos Negros em diálogo com as diferentes esferas do poder, os partidos políticos e a sociedade civil. É sabido que:

O Movimento Negro ressignifica e politiza a raça, compreendendo-a como construção social. Ele reeduca e emancipa a sociedade, a si próprio e ao Estado, produzindo novos conhecimentos e entendimentos sobre as relações étnico-raciais e o racismo no Brasil, em conexão com a diáspora africana. (GOMES, 2017, p.38).

Como já mencionado anteriormente, os Movimentos Sociais Negros brasileiros, possuem papel fundamental na luta antirracista e pela busca da inserção do (da) negro (a) nos espaços que lhes são negados. À vista disso, os Movimentos Negros tornam-se ao

longo da história, um viabilizador da educação para toda a sociedade, principalmente para o (a) negro (a), sendo esta uma prioridade em relação as principais reivindicações e pautas deste movimento. Logo, o Movimento Negro atua diretamente como produtor de saberes emancipatórios, que tiram da inexistência os conhecimentos adquiridos a partir das experiências vividas e os tornam visíveis, como evidencia Nilma Lino Gomes em “O movimento Negro Educador”:

[...] o Movimento Negro, enquanto forma de organização política e de pressão social – não sem conflitos e contradições – tem se constituído como um dos principais mediadores entre a comunidade negra, o Estado, a sociedade, a escola básica e a universidade. Ele organiza e sistematiza saberes específicos construídos pela população negra ao longo da sua experiência social, cultural, histórica, política e coletiva. (GOMES, 2017, p.42).

A educação escolar, desse modo, levanta-se como um marcador da regulação dos corpos e identidades negras. Assim, existe uma tentativa de um trabalho complexo em favor da descolonização dos saberes corpóreos do (da) negro (a). A partir disso, segundo a autora, o Movimento Negro desempenha papel essencial na construção de saberes, mesmo em meio às dificuldades e noções – animalização e inferiorização da população negra – impostas pela branquitude e complementa:

É nesse contexto que o Movimento Negro ocupa lugar central. Ele participa como sujeito político que apresenta alternativas e esse processo de tensão, na tentativa de recodificar a emancipação sociorracial nos seus próprios moldes e não nos parâmetros da regulação (GOMES, 2017, p. 100).

As políticas e ações visando aos direitos da população negra se desenvolvem de forma mais expressiva durante o século XIX. É na primeira metade do século em que começam a se construir políticas que trabalham efetivamente em desfavor da exclusão social decretada à população negra no Brasil. Em 1909 se tem um dos momentos mais importantes desse movimento de inserção do negro, principalmente em relação ao mercado de trabalho, onde se criam as escolas profissionalizantes em São Paulo, cujo intuito era desenvolver mão de obra qualificada, possibilitando a escolarização de alguns negros.

Fundamentado na ideia de produção de saberes e de viabilizar a educação, menciono aqui alguns momentos e Movimentos Sociais Negros, que vão se constituindo e

evidenciando suas principais contribuições às políticas educacionais para a população negra no Brasil. São alguns deles: a Frente Negra Brasileira (FNB), fundada em 16 de setembro de 1931, a partir do descontentamento da população negra com o abandono do sistema político em relação aos direitos.

A FNB tinha como característica o protagonismo feminino em suas ações, principalmente no desenvolvimento dos trabalhos assistencialistas e na organização de manifestações artísticas, chamadas “A Cruzada Feminina e Rosas Negras”, respectivamente. Além disso, a Frente Negra Brasileira (FNB) tinha como principal ação desenvolver trabalhos envoltos na educação e na instrução. Segundo Petrônio Domingues, somente por meio da educação seria possível a inserção do negro na sociedade de classes:

Acreditava-se que os negros, na medida em que progredissem no campo educacional, seriam respeitados, reconhecidos e valorizados pela sociedade mais abrangente. A educação teria o poder de anular o preconceito racial e, em última instância, de erradicá-lo (DOMINGUES,, 2008, p.523).

Ou seja, a Frente Negra Brasileira (FNB), buscava por meio da alfabetização e posteriormente na oferta do ensino primário, secundário e o curso de alfabetização de jovens e adultos em 1934, tirar o (a) negro (a) desse lugar o qual foi designado - da ignorância e animalidade. Nesse sentido, propunha um movimento educacional democrático e de acolhimento da população negra. Com influência desse movimento, no mesmo ano, em 1934, a Constituição Brasileira tornou obrigatório o direito de ensino a todas as pessoas, sem em momento algum mencionar os (as) negros (os).

Outro movimento de extrema importância no cenário educacional da população negra no Brasil - especificamente no Rio de Janeiro - é o Teatro Experimental Negro (TEN), criado em 1944 por Abdias do Nascimento, Ruth de Souza, Maria Nascimento, Alberto Guerreiro Ramos, dentre outros. Este movimento fazia um trabalho de valorização do (da) negro (a) e recuperação da arte e cultura afro-brasileira, além de dar oportunidade de emprego e promover os processos de alfabetização dos (das) negros (as). O Teatro Experimental Negro (TEN) possui um importante papel na luta pela inserção de estudantes

negros (as) em todas as etapas de ensino. Nesse sentido, Gonçalves e Silva (2000) compreendem que:

O objetivo central era combater o racismo. Para tanto, propunha questões muito práticas do tipo: instrumentos jurídicos que garantissem o direito dos negros, a democratização do sistema político, a abertura do mercado de trabalho, o acesso dos negros à educação e à cultura, e a elaboração de leis anti-racistas (GONÇALVES & SILVA, 2000, p.148).

Esse caminho tomado pelo TEN, por sua vez traz o entendimento de que para além de oferecer as possibilidades educativas, de trabalho e assistência, a luta contra a discriminação racial estava em trabalhar efetivamente na luta pela visibilidade do Estado frente à falta de acesso da população negra à educação. Sendo assim a educação novamente surge como uma ferramenta de retirada e sentimento de inferioridade irraizado no (na) negro (a).

Seguidos desses, outro momento importante da atuação dos Movimentos Negros nas políticas educacionais acontece a partir dos debates sobre a inclusão da população negra nas escolas públicas que ocorrem entre 1940 e 1960. Essas discussões culminam no processo da Lei 4.024/61, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que apesar dos ideais universalistas que permeiam a implementação desta lei, é um momento significativo para a luta de direitos da educação à população negra no Brasil. Entretanto, quaisquer possibilidade posterior de alteração e de aprofundar as questões raciais nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação seguintes - em 1968 e 1971 - foram negadas.

Os Movimentos Negros contemporâneos no Brasil, com as influências externas de grandes ativistas e organizações estadunidenses como os Panteras Negras e movimentos abolicionistas de países africanos como Guiné Bissau, Moçambique e Angola, potencializam-se nas discussões socialistas, articulando as discussões entre raça e classe. Esses movimentos começam ou voltam a evidenciar-se no final da década de 1970, quando se caminhava para o fim do Regime Militar. É nesse período e a partir da necessidade de articular raça e classe, que é fundado o Movimento Negro Unificado (MNU), movimento de extrema importância para a luta antirracista no Brasil, dando novos rumos na relação entre a população negra e a educação. Desse modo:

Inicialmente, o próprio movimento negro gerou novas organizações, mais competentes para lidar com o tema da educação. Isto se explica, em parte, pelo aumento do número de militantes com qualificação em nível superior e médio. Passa-se a compreender melhor os mecanismos da exclusão e, por consequência, como combatê-los de forma mais eficiente (GONÇALVES & SILVA, 2000, p.149-150).

Nesse sentido, de maneira efetiva, a partir da década de 1980, os Movimentos Negros começam a construir discussões como a proposta de reavaliação do papel do negro na sociedade brasileira e a valorização da cultura afro-brasileira, além de promover debates acerca da promoção da igualdade, inclusão das temáticas negras nas escolas e o combate aos estereótipos racistas contidos nos livros didáticos. É também nesse momento, que os Movimentos Negros entendem que as políticas educacionais de cunho universalistas, já não são mais suficientes e inicia um movimento de busca por outras políticas de ações afirmativas – tema alvo de polêmicas na sociedade brasileira – principalmente as políticas de cotas de acesso ao ensino superior.

Em 20 de novembro de 1995, se tem dois grandes acontecimentos que antecederam a promulgação da Lei 10.639/03. O primeiro deles foi o DECRETO DE 20 DE NOVEMBRO DE 1995, no qual se reconhecia o racismo e os problemas deste na sociedade brasileira e assim sendo propostos projetos políticos, que serviriam como mecanismo de valorização da tradição, cultura e história afro-brasileira. Além disso, os materiais produzidos eram disponibilizados no âmbito educacional, inicialmente na educação infantil e posteriormente para os outros níveis de ensino, sendo necessária também a formação de professores, de modo que esses recebam a capacitação para a abordagem dos temas dos estudos das relações étnico-raciais.

Nesse mesmo ano, em 1995, posteriormente a Marcha Zumbi dos Palmares que reuniu mais de 30 mil pessoas em Brasília resultou em uma carta de reivindicação de direitos ao presidente Fernando Henrique Cardoso, que tornou obrigatório a revisão dos materiais didáticos, de modo que esses abarcassem a valorização da cultura e história afro-brasileira para além da história da escravidão. Ademais, diversos estados e municípios do país passaram a adotar a obrigatoriedade do ensino de história e cultura negras.

Assim, crescendo cada vez mais os debates entre os Movimentos Negros, poder público, partidos políticos e sociedade civil, constrói-se a possibilidade da criação de ações afirmativas para negros no Brasil, cuja uma das legislações é a Lei 10.639/03.

2.3. A LEI 10.639/03: DESAFIOS E DESDOBRAMENTOS

Sancionada em 2003, a Lei 10.639, cujo documento oficial garante:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o **caput** deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e políticas pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileira e o "Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'. (BRASIL, 2003).

Tal legislação é o resultado de longos anos e de muita luta de diversos movimentos sociais, principalmente dos movimentos negros.

Na medida em que a escola surge como reprodutora de desigualdades sociais – como apresenta Bourdieu – a escola também possui um caráter democrático, um espaço onde os (as) estudantes se encontram com o diferente e aprendem a se desenvolver enquanto indivíduos autônomos e críticos. Desse modo, a Lei 10.639/03, surge como possibilidade de evidenciar e valorizar a história e cultura afro-brasileira e africana, ressaltando a importância desta na formação da sociedade brasileira, de modo que se supere a exclusividade do estudo sobre o negro no Brasil ao período escravocrata e inclui o dia 20 de novembro - Dia da Consciência Negra - ao calendário escolar.

Portanto, ao trazer a cultura afro-brasileira como agente fundamental para a formação da sociedade brasileira, deve-se valorizar as ideias e pensamentos construídos por intelectuais negros (as) brasileiros (as), além de enobrecer e evidenciar a importância

da cultura e da religião de matriz africana, ressaltando o negro como um sujeito histórico, sendo assim

[...] aos estabelecimentos de ensino está sendo atribuída responsabilidade de acabar com o modo falso e reduzido de tratar a contribuição dos africanos escravizados e de seus descendentes para a construção da nação brasileira; de fiscalizar para que, no seu interior, os alunos negros deixem de sofrer os primeiros e continuados atos de racismo de que são vítimas. Sem dúvida, assumir estas responsabilidades implica compromisso com o entorno sociocultural da escola, da comunidade onde esta se encontra e a que serve, compromisso com a formação de cidadãos atuantes e democráticos, capazes de compreender as relações sociais e étnico-raciais de que participam e ajudam a manter e/ou a reelaborar, capazes de decodificar palavras, fatos e situações a partir de diferentes perspectivas, de desempenhar-se em áreas de competências que lhes permitam continuar e aprofundar estudos em diferentes níveis de formação (MEC, 2004, p.18).

Entretanto, apesar da promulgação da Lei que torna obrigatório o ensino da cultura afro-brasileira, esta sofre alguns enfrentamentos em relação à própria implementação e às necessidades de alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) Lei nº 9394/96. Mediante as propostas que determinavam que pelo menos dez por cento do conteúdo programático das disciplinas de História do Brasil e Educação Artística, deveriam ser dedicadas ao estudo da cultura e história afro-brasileira. Outrossim, a proposta de promoção de atividades de formação aos professores das instituições de ensino, com pessoas de universidades e outras instituições, que desenvolvem pesquisas sobre as temáticas negras (PEREIRA & SILVA ,p.7-8, 2012).

Em 2004, o Conselho Nacional de Educação aprovou o Parecer CNE/CP3/2004, que instaura as propostas estabelecidas pela Lei 10.639/03, cujas Diretrizes Curriculares sobre os estudos das relações étnico-raciais e o ensino da história e cultura afro-brasileira, que asseguram o direito de acesso ao ensino e a valorização da diversidade cultural e religiosa em todos os níveis e modalidades de ensino, promovendo programas de formação de professores (as) e supervisionando o cumprimento das respectivas Diretrizes.

No entanto, o discurso pautado na teoria da democracia racial torna ainda maiores as dificuldades acerca das discussões sobre os estudos das relações étnico-raciais, colocando a abordagem desses temas sob uma perspectiva transversal aos estudos das diversidades e direitos humanos, sem atribuir a importância adequada. Dessa maneira, se faz de extrema importância compreender a necessidade das instituições de ensino e o corpo docente estarem dispostos, a retirar sobre os (as) docentes das disciplinas das Ciências Humanas e principalmente, dos (das) docentes negros (as) a exclusividade das iniciativas que buscam superar as lógicas naturalizadas que inferiorizam a população negra no Brasil. A partir disso, cabe aqui, fazer uma análise que compreenda as perspectivas e responsabilidade da gestora e dos (das) docentes da E.E.B. Wanderley Júnior sobre as temáticas que envolvem as relações étnico-raciais na escola.

2.4. PERSPECTIVAS PEDAGÓGICAS DA GESTÃO E DOCENTES DA EEB WANDERLEY JÚNIOR

Um dos pilares principais para o processo de descolonização, é a descentralização da educação eurocêntrica que aparece em grande destaque com a obrigatoriedade do ensino da cultura e história afro-brasileira e africana nos conteúdos escolares. Além disso, podemos ainda, articular esse movimento de descolonização, descentralização da educação eurocêntrica e construção da identidade negra, às lutas desenvolvidas pelo movimento negro ao longo da história no Brasil em resgate dessa identidade e construção de saberes emancipatórios, não somente dos conteúdos científicos programáticos, como discutido ao longo desse capítulo. Ou seja:

Ao cultivar a consciência e a descolonização do pensamento, conseguimos as ferramentas para romper com o modelo dominador da sociabilidade humana e do desejo de imaginar novas e diferentes formas de as pessoas se unirem (hooks, 2021, p.80).

À vista disso, é de suma importância pensar e questionar o papel dos (das) professores (as) e com a direção da escola no que tange os estudos das relações étnico-raciais na escola, já que a instituição escolar, para além da exposição e troca de conhecimento, possui caráter formativo, sendo um espaço onde a diversidade cultural deve ser valorizada. Portanto, passados quase 20 anos da implementação da Lei 10.639/03, quero analisar e compreender os processos que esta Unidade Escolar tem buscado para

colocar em prática os estudos das relações étnico-raciais, no que diz respeito à valorização da cultura afro-brasileira e africana no Brasil, como os (as) estudantes negros (as) da escola percebem o desenvolvimento desse trabalho e a importância disso na formação de uma identidade racial desses.

Para compreender as propostas e a forma como a escola busca trabalhar com a obrigatoriedade dos estudos das relações étnico-raciais na E.E.B. Wanderley Júnior, foi realizada presencialmente no dia 25 de maio de 2022 uma entrevista semi-estruturada com a diretora geral da unidade escolar possibilitando, desse modo obter uma visão mais metodológica do processo de implementação e desdobramentos da Lei 10.639/03 na instituição.

A atual diretora começou a fazer parte desta comunidade escolar no ano de 2016, portanto não participou do processo de implementação da lei na escola. Entretanto, afirma que a gestão escolar, junto aos (as) professores (as) e equipe pedagógica buscam durante as reuniões de início do ano construir o calendário e definem a semana do dia 20 de novembro - Dia da Consciência Negra - , como a semana em que esses assuntos deverão ser abordados, junto às atividades culturais e de esportes que valorizem a cultura afro-brasileira. E nesse sentido, durante as entrevistas, aparenta ser o suficiente ter uma semana ou uma data específica para desenvolver o tema das relações étnico-raciais na escola, quando na verdade o principal objetivo da Lei 10.639/03 é de dar visibilidade para a história e cultura negra, colocando o (a) negro (a) também como protagonista da história do país durante o ano inteiro, assumindo um papel importante na formação de identidade racial dos (das) estudantes negros (as).

Seguindo isso, ao conversarmos sobre como a obrigatoriedade dos estudos da história e cultura africana e afro-brasileira aparece no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola e a diretora coloca “Nós temos dois patamares e duas bases, pois no curso de formação de gestores (as) somos aconselhados a abordar diversos temas, entre eles as temáticas negras. Mas, é preciso ter muito cuidado com as formas que esses assuntos são abordados em sala de aula, porque os (as) estudantes e as famílias são plurais e os (as) professores são sempre prejudicados”. E completa: "Por mais que queiramos fazer um bom trabalho, fazer palestras, sempre terão os ataques e caem sobre os (as) professores e

gestão”. Tais ataques como o sofrido recentemente, provocado pelo Deputado Estadual Jessé Lopes, do Partido Liberal (PL), onde compartilha através de uma rede social uma publicação intitulada como “Doutrinação na escola Wanderley Jr, de São José/SC”. Na publicação o deputado expõe trabalhos desenvolvidos por estudantes da escola sobre a diversidade, contra a homofobia e propõe na publicação uma possível doutrinação da escola sobre a orientação sexual dos (as) estudantes da unidade escolar. Desse modo, a partir do ponto de vista da diretora podemos compreender aqui, que como na análise realizada sobre o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, a sutileza de como o tema do ensino e valorização da cultura e história afro-brasileira é abordada no documento junto aos temas transversais como sexualidade, entre outros, se dá a partir de um receio referente aos possíveis ataques.

Durante a entrevista uma outra questão levantada foi sobre os cursos de formação continuada sobre os temas das relações étnico-raciais. A diretora afirma que desde quando passou a fazer parte do corpo docente da escola, não tinha participado de nenhuma formação nesse sentido, para além das conversas abertas sobre o que fazer na semana da consciência negra, e entende que tal formação proporcionaria aos (às) professores (as) uma melhor compreensão sobre os temas e de como abordá-los em sala de aula. Mas aponta que, por mais que enquanto gestora sinta a necessidade de um desenvolvimento maior desse trabalho, falta investimento e recursos que deem o caminho para que esses profissionais possam incluir esses temas em seus conteúdos. Podemos aqui perceber que, além de simplesmente pensar na abordagem dos (das) professores (as) sobre os temas, é necessário pensar nos investimentos e projetos políticos da Secretaria de Estado de Educação nesse sentido.

Sobre a abordagem efetivamente dos temas das relações étnico-raciais e o estudo da cultura e história afro-brasileira e de como os (as) estudantes recebem esses temas a diretora coloca que “[...] a pandemia tornou desfavorável qualquer trabalho que pudesse facilitar atividades nesse sentido. Estamos trabalhando com os (as) estudantes o resgate do respeito, pois percebe-se muito que esse período de pandemia, principalmente no ano de 2020 onde estes (estas) estiveram longe do ambiente escolar e 2021, que mesmo com o retorno gradativo à escola, tiveram que passar pelo processo de readaptação com as

atividades escolares, cuidado e respeito com o outro, para que então a gente consiga trabalhar outros temas como o racismo, sexualidade, e entre outros.” Nesse momento, a diretora voltou a pergunta para mim, sobre como os (as) estudantes recebiam a abordagem desses assuntos nas minhas aulas ministradas e concluímos que se faz necessário que o (a) profissional tenha disposição e se aprofunde nos estudos sobre o tema, além disso, é preciso buscar materiais didáticos, sejam eles vídeos, imagens, textos e histórias que elucidem da melhor forma as temáticas para que os (as) estudantes recebam com facilidade.

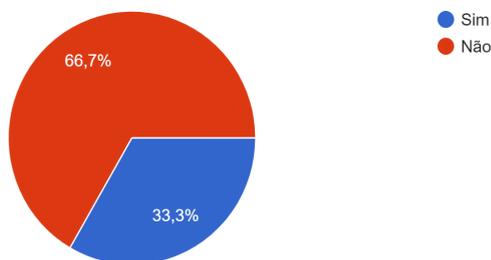
Conduzindo para a o final da entrevista, questionei se a escola recebia materiais didáticos e ou complementares para a abordagem do tema dos estudos étnico-raciais. A resposta, por sua vez, foi que durante alguns anos foram encaminhados à escola materiais voltados para a semana da Consciência Negra, mas que os materiais foram para atividades pontuais e interpreta que é uma estratégia do Estado para que em suas palavras “[...] trabalhem o menos possível para não dar incômodo/problema.” Assim, voltamos a discussão de que falta interesse e comprometimento de instâncias maiores na educação, para que as unidades escolares, gestores (as), equipes pedagógicas e professores (as), além da formação continuada para adquirirem os conhecimentos e propriedade para a abordagem dos estudos das relações étnico-raciais, é preciso também a garantia de um respaldo à essas instituições e profissionais em relação aos possíveis ataques que estes (as) venham sofrer, mediante aos retrocessos diários e o avanço da censura.

A partir das discussões desenvolvidas durante a escrita deste trabalho e principalmente em relação a esse capítulo, quis também na construção das perspectivas dos (das) docentes tirar a exclusividade - não só de levantar as discussões, mas de levar para a sala de aula - dos estudos das relações étnico-raciais e da história e cultura afro-brasileira aos (as) professores (as) das disciplinas de Ciências Humanas. Nesse sentido, foi disponibilizado no grupo de Whatsapp de professores (as) da escola um questionário com sete perguntas voltadas ao tema dos estudos das relações étnico-raciais e sobre a Lei 10.639/03 e estes/estas estariam livres para responder às questões da forma como quisessem.

Quando questionados sobre ter participado de alguma formação continuada sobre o tema dos estudos das relações étnico-raciais na E.E.B. Wanderley Júnior, não houve unanimidade nas respostas. Como aponta o gráfico 1, como podemos observar que, das doze respostas - um número diminutamente em relação ao número de 130 professores (as) que atuam na unidade escolar - que obtivemos no questionário 66,7% de respostas de professores que nunca participaram e 33,3% de respostas positivas em relação a pergunta sobre a formação continuada. Essas respostas positivas, poderiam entrar em conflito com a resposta da gestora da unidade escolar, já que a mesma afirma não ter participado de nenhuma formação enquanto professora na escola e atualmente como diretora. Todavia, a escola possui um grupo expressivo de professores (as) efetivos (as), que em contrapartida possam ter participado em algum momento de alguma formação relacionada a esse tema.

Gráfico 1: Formação continuada aos (às) professores (as) da EEB Wanderley Junior

Você já participou de alguma formação continuada sobre o tema do estudo das relações étnico-raciais na unidade escolar?
12 respostas



Fonte: Dados relativos à pesquisa de campo.

Quando questionados sobre a aplicabilidade dos conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e africana em sala de aula, as respostas foram múltiplas. Alguns como a professora de biologia responderam que “[...] confesso que já pensei sobre e muitas vezes tenho dificuldade de abordar o tema dentro da minha disciplina. Quando falo de genética, trago informações sobre os genes e a herança da cor da pele, lembrando que o que diferencia é a quantidade de melanina produzida, mas confesso que não falo mais a fundo sobre.” Então, percebe-se que de alguma forma esses professores sentem a necessidade de abordar e inserir em seus conteúdos programáticos, mas por falta de apoio pedagógico, materiais e formações que os instruissem de alguma maneira tornaria mais

fácil introduzir o tema nas aulas. Outro professor responde “evidencio essa questão principalmente na semana da consciência negra onde abordo a questão da representatividade de pessoas negras no mundo esportivo”, o que nos leva a entender que apesar dos quase 20 anos de homologação da Lei 10.639/03, ainda existe uma barreira entre os estudos da cultura e história afro-brasileira e os planejamentos de conteúdos que ultrapassem datas pontuais, como o Dia da Consciência Negra.

Além disso, sobre a distribuição dos materiais, fica evidente que os (as) professores desconhecem a existência de materiais voltados ao tema, alguns até acreditam existir algum tipo de material sobre as temáticas negras. Entretanto, que não utilizam por diversos motivos, entre eles a dificuldade de não saber abordar os temas e introduzir junto aos seus planejamentos. De modo geral, os que introduzem essas discussões buscam e produzem os materiais não disponibilizados na unidade escolar.

Nesse sentido, se faz de extrema importância compreender se os (as) professores (as) conhecem de fato a Lei 10.639/03 e como entendem a existência de uma Lei que torna obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira nas instituições escolares. Tivemos em doze respostas dois (duas) professores (as) que não conhecem a Lei, mas os outros dez possuem conhecimento da mesma e assimilam a notoriedade que o estudo desses temas têm sobre os (as) estudantes da escola, como coloca o professor da disciplina de Filosofia “Ela é importante é necessária, pois de certa forma trouxe essa temática para o debate e para o currículo da escola”.

Dessa forma, quando questionados sobre como os (as) estudantes reagem em meio ao levante dessas discussões, grande parte das respostas foram positivas: "Trabalharam muito bem apresentando bons resultados das pesquisas”, “Em geral aceitam numa boa. Os debates gerados são bons, mas nem sempre saudáveis.” O que nos leva a entender, que mesmo que exista uma discordância e ou uma insatisfação por parte dos estudantes, quando o assunto é levado para as aulas ministradas, os (as) estudantes recebem bem e participam dessas discussões. Quando atuei na escola como professor da disciplina de Sociologia, tive a oportunidade de abordar os temas de valorização dos estudos das relações étnico-raciais para além da escravização, dor e sofrimento e tivemos debates muito bem construídos.

Para finalizar o questionário, os (as) professores foram questionados sobre ter presenciado casos de racismo na E.E.B. Wanderley Júnior e como agiram ou agiriam mediante a tal situação. As respostas foram em sua maioria, não terem presenciado nenhum caso de racismo, mas de acordo com um (uma) dos (das) professores (as) “Chamei a atenção para a compreensão do racismo incrustado na cultura e de suas formas de se reproduzir nas relações sociais”. Assim, observando essas respostas, me questionei sobre as diversas formas de como o racismo estrutural¹⁰ em nossa sociedade se apresenta e de como ele - o racismo - pode ser reproduzido na sala de aula sem que os (as) professores (as) e os (as) estudantes racionalizem sobre. E ainda, me leva a pensar como precisamos avançar nos debates sobre a aplicabilidade e da importância da Lei 10.639/03 em relação aos estudos das relações étnico-raciais nas escolas e para a formação dos (as) estudantes.

¹⁰ Para Almeida, "o racismo é uma decorrência da própria estrutura social, ou seja, do modo “normal” com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia social e nem um desarranjo institucional. Comportamentos individuais e processos institucionais são derivados de uma sociedade cujo racismo é regra e não exceção. O racismo é parte de um processo social que ocorre pelas costas dos indivíduos e lhes parece legado pela tradição” (ALMEIDA, 2018, p.38).

3. UMA AÇÃO ANTIRRACISTA NA EEB WANDERLEY JÚNIOR E SUAS IMPLICAÇÕES NA COMUNIDADE ESCOLAR.

Neste capítulo especificamente farei uma análise das perspectivas dos (das) estudantes da EEB Wanderley Júnior sobre o tema das relações étnico-raciais, durante a oficina desenvolvida pelo projeto Ciclo de Oficinas “A diversidade como princípio formativo da identidade nacional”. Assim, buscando compreender de que forma as ações antirracistas influenciam na construção de uma identidade desses (as) estudantes.

O projeto Ciclo de Oficinas “A diversidade como princípio formativo da identidade nacional”, é um projeto apresentado e aprovado pelo Edital SBPC vai à Escola 2021, tendo como objetivo construir junto aos (às) estudantes oficinas que valorizem a diversidade como princípio formativo, a partir de uma perspectiva interdisciplinar, com foco na Antropologia. Tal projeto contou na realização com a equipe do projeto de extensão Ebó Epistêmico: ações a partir da disciplina de Estudos Afro-brasileiros da UFSC, coordenado pelas professoras Flávia Medeiros Santos e Alexandra E.V. Alencar do Departamento de Antropologia da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), além de estudantes em nível de graduação e pós-graduação, da qual atuei também como facilitador de tal ação na EEB Wanderley Júnior e em outras escolas. Nesse sentido, as análises desenvolvidas a partir das oficinas no/pelo projeto serviram para compreender como os (as) estudantes entendem a importância dos estudos da cultura e história afro-brasileira e africana, além de pensar, do ponto de vista dos (das) estudantes, se existe o desenvolvimento desse trabalho na escola.

O Projeto de Extensão Ebó Epistêmico: ações a partir da disciplina de Estudos Afro-brasileiros da UFSC, tem como objetivo compartilhar os trabalhos construídos pelos estudantes da disciplina de Estudos Afro-brasileiro da Universidade Federal de Santa Catarina, inserida no currículo do curso de Licenciatura de Ciências Sociais no ano de 2011. com o apoio do Núcleo de Estudos de Identidades e Relações Interétnicas (NUER). Esses trabalhos desenvolvidos pelos (as) estudantes, são desenvolvidos no intuito de servirem como referência de material didático e são apresentados em um espaço virtual o “Website Ebó Epistêmico”. Além disso, desenvolver esse projeto também tem como objetivo propor um diálogo direto com professores e professoras da educação básica,

dando visibilidade a pesquisadores e pesquisadoras do campo da educação que se aprofundam nos estudos das relações étnico-raciais.

Dessa forma, nos debruçamos em provocar os (as) estudantes durante as atividades propostas durante a oficina, a pensaram nas ações individuais e coletivas frente às práticas racistas ao longo da história do Brasil. Além disso, traz uma reflexão acerca das abordagens dos (das) professores (as) dos conteúdos sobre os estudos das relações étnico-raciais que ultrapassem o Dia da Consciência Negra. A oficina foi realizada no dia 22 de junho de 2022, no auditório da escola contando com a participação de duas turmas de primeiro ano (13 e 14) e uma turma do segundo ano (203) do ensino médio, turmas do período vespertino da unidade escolar, em um total de 65 estudantes participantes.

Inicialmente a professora Alexandra faz uma introdução e contextualização do que é a oficina “A diversidade como princípio formativo da identidade nacional” e o projeto de extensão “Ebó Epistêmico”. Quando questionados sobre o significado da palavra “ebó” ninguém soube responder, a sala ficou em silêncio, algumas cabeças balançando, as expressões faciais demonstravam um estranhamento em relação à palavra. Em seguida, a professora deu significado a palavra “ebó” contextualizando e trazendo a importância dessa expressão para o nome do projeto.

Nesse sentido, cabe aqui trazer uma observação sobre a participação da gestão e professores (as) da E.E.B Wanderley Júnior durante a oficina, sendo que as turmas não estavam sob a tutela de um (a) único (a) docente. Desse modo, pude observar, já enquanto começamos a organização do auditório, um professor comentando que aquele dia era o dia de folga dele, já que teria aula-faixa em uma das turmas participantes da oficina. Além disso, outros (as) professores que entravam no auditório se quer se envolveram ou se mostraram atentos (as) durante as atividades, foi de fato um momento de “folga”. Pude perceber o interesse em duas professoras, que estavam atentas às discussões, uma delas uma professora negra, que nas nossas trocas de olhares, se reconhecia em diversas questões apontadas sobre a vida da população negra no Brasil.

3.1. OS (AS) ESTUDANTES E A NOÇÃO DE IDENTIDADE

Tendo feito isso, a professora Alexandra dá início a dinâmica denominada “Jogo das identidades” e a partir desse momento começamos a perceber como os (as) estudantes se atribuem pertencentes racialmente. A dinâmica é realizada com todos os (as) estudantes em círculo, as perguntas são feitas e à medida que se identificam com as possíveis respostas estes (estas) entram na roda. As primeiras perguntas estavam voltadas à naturalidade. Em seguida os (as) estudantes foram questionados sobre o pertencimento racial, majoritariamente o auditório estava composto por estudantes brancos (as). Quando questionados sobre quem se identificava enquanto pessoas negras - pretos e pardos - três estudantes se manifestaram enquanto negros (as). Além disso, no momento dessa pergunta, alguns (algumas) colegas intimidaram outros (as) a se manifestarem. Nesse momento a professora orientou aos (às) estudantes, que a autodeclaração racial parte de uma noção própria de identidade e que ninguém tem o direito de dizer o que uma pessoa é ou deixa de ser.

A partir dessa ação e da intervenção da professora Alexandra durante esse momento percebi, principalmente enquanto pesquisador que se fazia de extrema necessidade compreender que as construções das noções identitárias de indivíduos, são atravessadas por diversas particularidades e nuances que influenciam seja no apoderamento de uma identidade ou na perda dela, como coloca Daflon:

Considerando que a concepção de branco e não branco no Brasil varia em função não apenas de elementos fenótipos-morfológicos, mas também de fatores de classe, educação, status ocupacional, região, entre outros, não é possível ignorar o impacto desses fatores sobre a própria autodefinição racial ou de cor dos sujeitos (DAFLON, 2014, p. 51).

Nesse sentido, as representações sociais se desenvolvem por meio dos ambientes e das relações interpessoais dos indivíduos, ou seja, as representações são construídas a partir das nossas interações sociais, que se apresentam na cultura e por meio dos conhecimentos que são compartilhados. Desse modo, a representação social e os símbolos construídos por ela, desempenham expressiva incumbência na formação da identidade racial da população negra no Brasil, de maneira que, desde o início das relações propostas

pelo Ocidente com o continente africano, são atribuídas diversas características que invisibilizam, animalizam e afetam a construção das subjetividades e identidade da população negra, como afirma Hall:

A prática de reduzir as culturas do povo negro à natureza, ou naturalizar as “diferenças” foi típica dessas políticas racializadas da representação. A lógica por trás da naturalização é simples. Se as diferenças entre negros e brancos são culturais, então podem ser modificadas e alteradas (HALL, 2013, p.171).

Assim, a relação de identidade do povo negro está completamente ligada com o processo da colonização e os desdobramentos desta sob o controle da branquitude, mencionando as diferentes formas que a colonização se apresenta e as subjetividades criadas sobre os sujeitos negros, estando de acordo com Araújo e Soares quando afirmam que:

[...] o modo de convivência dos brancos, que são considerados normal ou natural, se um negro chega a um determinado lugar em que seu modo de falar e sua cultura não é respeitada e o racismo se manifesta desde o olhar até as ações das pessoas que vivem na localidade[...] (ARAÚJO e SOARES, 2019, p. 5).

Nesse sentido, acontece o que os autores chamam de “potencialização da colonização” resultando no processo de branqueamento que propõe uma relação complexa entre a população branca que é superior e a população negra, inferior. Essa inferioridade atribuída à população negra dá a necessidade de se espelhar e reproduzir – incorporar para si – as culturas e os costumes da branquitude.

Desse modo, a solução para superar toda essa construção da colonização sobre o (a) negro (a) e a negritude, é a descolonização dos nossos corpos, ações e visões daquilo que é belo, normal e natural. No processo de descolonização “pode acontecer com a quebra do espelho narcisístico do branco, não é apenas o negro assumir sua negritude, mas o branco parar de olhar só para si sem perceber o outro (ARAÚJO e SOARES, 2019). Desse modo, se pode compreender que nessa dialética entre o branco e o negro, existe uma necessidade do branco em ser reconhecido como superior, construindo assim, estratégias que coloquem o negro na subalternidade. Então, o branco depende do negro para construir sua identidade, para Hall, as identidades não são essencialistas, pelo contrário, fazem parte de um movimento estratégico que opera ativamente na exclusão de um indivíduo ou grupo étnico

sobre o outro, produzindo sujeitos marginalizados e invisibilizados (HALL, 2008). Um outro aspecto muito importante e seria um dos pilares principais para o processo de descolonização, é a descentralização da educação eurocêntrica que aparece em grande destaque com a obrigatoriedade do ensino da cultura e história afro-brasileira e africana nos conteúdos escolares. Ou seja:

Ao cultivar a consciência e a descolonização do pensamento, conseguimos as ferramentas para romper com o modelo dominador da sociabilidade humana e do desejo de imaginar novas e diferentes formas de as pessoas se unirem (hooks, 2021, p.80).

À vista disso, é de suma importância pensar e questionar o papel dos (das) professores (as) no que tange os estudos das relações étnico-raciais nas escolas, já que a instituição escolar, para além da exposição e troca de conhecimento, possui caráter formativo, sendo um espaço onde a diversidade cultural deve ser valorizada. Ou seja, ações como essa proposta pela oficina, são imprescindíveis no processo de ressignificação do ser negro dos (as) estudantes, à medida que as relações pedagógicas não são e não devem ser somente exercidas pela troca de saberes científicos, exposição e absorção de conteúdos programáticos. Mas de construir junto a estes (as) estudantes noções – mesmo que complexas – sobre as relações étnico-raciais trazendo o protagonismo do (da) negro (a) como sujeito corpóreo.

Ainda na dinâmica das identidades, os (as) estudantes foram questionados sobre as relações de gênero e sexualidade. Todos se identificaram com o gênero atribuído biologicamente, mas percebemos muitas risadas durante esse momento da dinâmica. E sobre a sexualidade, a grande maioria se manifestou enquanto pessoas heterossexuais e algumas meninas sentiram a vontade de se manifestarem enquanto bissexuais.

Dando sequência às atividades da oficina, Karime, uma das colegas que faz parte da equipe do projeto realizou a dinâmica “Personalidades Negras”, que se trata de um exercício de identificar personalidades negras e seus respectivos nomes projetados em tela. Nomes como Silvio de Almeida, Antonieta de Barros - nesse momento a professora Alexandra provocou os (as) estudantes do porquê ela foi a única mulher negra deputada - , Lélia Gonzalez, Mano Brown, IZA e Kabengele Munanga, estiveram nesse quadro e os estudantes tinham que identificá-las. Novamente os estudantes foram questionados, agora

sobre o porquê não reconhecemos algumas das personalidades apresentadas? Um estudante prontamente respondeu que é por falta de reconhecimento - mas por quê falta reconhecimento?

A partir desse questionamento e dessa falta de reconhecimento mencionado, que pode ser atribuída a invisibilidade e ainda ao apagamento histórico de personalidades negras no Brasil, demonstrando assim, a maneira como o racismo opera sobre a exclusão e eliminação das contribuições da população negra e indígena para a construção histórica, político, social e cultural do país. Dessa forma, por longos anos não somente banir a população negra enquanto indivíduos participantes da sociedade brasileira, mas também houve a busca pela homogeneização com ênfase na participação única e exclusiva da população branca na construção da história e cultura brasileira.

O racismo no Brasil se apresenta de forma ardilosa, pautada na negação da existência de tal. O brasileiro afirma que não é racista, que o racismo não existe, entretanto, em diversos âmbitos da sociedade, percebemos a invisibilidade da população negra, quanto mais se nega a existência do racismo mais ele se propaga e afeta o negro. Essas condições que atravessam a vida do (da) negro (a), se comprovam a partir da forma expressiva das desigualdades raciais, pautadas no racismo estrutural, na exclusão social e na desigualdade socioeconômica que atinge majoritariamente a população negra, como aponta Gomes:

Elas se manifestam sob a forma de isolamento dos negros em determinados bairros, escolas e empregos. Estas práticas racistas manifestam-se, também, nos livros didáticos tanto na presença de personagens negros com imagens deturpadas e estereotipadas quanto na ausência da história positiva do povo negro no Brasil. Manifestam-se também na mídia (propagandas, publicidade, novelas) a qual insiste em retratar os negros, e outros grupos étnico/raciais que vivem uma história de exclusão, de maneira indevida e equivocada (GOMES, p. 53. 2017).

Desse modo, percebe-se que a importância da escola em relação a valorização da cultura e história africana e afro-brasileira, principalmente no âmbito escolar onde até então, a literatura apresenta a história do negro escravizado enquanto um ser conformado

com a situação em que foi submetido. Além disso, a institucionalização do racismo na história da escravização, coloca o negro brasileiro e a história do continente africano em um estado primitivo, irracional, daquele que não possui cultura e tão pouco é humanizado. Assim, colocando os conhecimentos produzidos em África na subalternidade e invisibilidade.

No ano de 2021, enquanto professor da disciplina de Sociologia da escola EEB Wanderley Junior, tive a oportunidade de propor aos (às) estudantes das turmas de primeiros anos da escola algumas atividades que os incitassem a pesquisar e conhecer figuras e personalidades negras brasileiras. Para construir uma dessas atividades, me baseei em uma atividade proposta pela professora Alexandra Alencar na disciplina de Estudos Afro-brasileiros, que consistia na pesquisa de uma personalidade negra brasileira, na qual deveríamos junto a uma breve biografia da personalidade escolhida inserir uma imagem da mesma. Assim fizemos, os (as) estudantes escolheram personalidades diversas e organizamos um “Varal das personalidades negras” na escola.

Outra atividade construída juntos aos (às) estudantes, foi pensada durante as aulas com o tema da “Sociologia no Brasil” nas turmas de terceiro ano da escola. Como atividade de finalização do conteúdo, apresentei o samba-enredo da escola de samba Estação Primeira da Mangueira do ano de 2019 “História para ninar gente grande”, que apresenta uma perspectiva diferente das contadas nos livros didáticos e na história do Brasil e que evidencia personalidades importantes nas lutas e resistências do povo negro e indígena no país. Tendo apresentado o samba-enredo, conversamos sobre a história e importância dos sambas-enredos para as escolas de samba e do movimento de resistência que estes representam. Em seguida, dividimos em forma de sorteio os (as) personagens da história que cada turma apresentaria. Os (as) estudantes tiveram autonomia para escolher a forma como achavam melhor contar a história e apresentar o (a) personagem. Todas as turmas se engajaram na construção da atividade e espalhamos pela escola cartazes intitulados “A história que a história não conta”. Ver os (as) estudantes engajados na produção da atividade, escolhendo as melhores formas de apresentar e contar as histórias desses heróis que não são apresentados na história e nos livros didáticos evidenciou a importância das ações docentes frente à valorização da cultura e história africana e

afro-brasileira, mostrando que a nossa história não é somente construída de dor, mas dotada de riqueza, cultura e arte.

A partir dessas reflexões, finalizando as dinâmicas interativas da oficina realizada na EEB Wanderley Júnior pela equipe da UFSC, um momento é separado para abordar as teorias que baseiam os estudos das relações étnico-raciais e como essas relações se desenvolvem no Brasil. As questões que envolvem o racismo científico trazem algumas reflexões acerca das falsas teorias que tentavam justificar a inferioridade da população negra, durante essa conversa sobre racismo científico um estudante questionou sobre qual termo correto utilizar “negro ou preto?”. Dando continuidade ao diálogo, o mesmo estudante comentou que a Europa era mais evoluída e privilegiada, porque tiveram sorte de descobrir algumas coisas que outros países não descobriram.

Em vista disso, nos debruçamos aqui sobre o eurocentrismo que segundo Muryatan Barbosa, se caracteriza como um etnocentrismo singular e sobre a influência dele nas relações étnico-raciais,. Tendo em vista que o eurocentrismo é uma expressão de dominação europeia no mundo, ou seja, se entende que a religiosidade, a cultura, modelo socioeconômico e raça européia-ocidental, são modelos universais de desenvolvimentos, para que sociedades e nações “pré-modernos” e “arcaicos” caminhem rumo à civilização, tendo a Europa Ocidental como objetivo civilizatório (BARBOSA, 2008). Conforme afirma Munanga:

As descobertas do século XV colocam em dúvida o conceito de humanidade até então conhecido nos limites da civilização ocidental. Que são esses recém descobertos (ameríndios, negros, melanésios, etc.)? São bestas ou são seres humanos como “nós”, europeus? Até o fim do século XVII, a explicação dos “outros” passava pela Teologia e pela Escritura, que tinham o monopólio da razão e da explicação (MUNANGA, 2003, p.1-2).

Segundo Munanga, a racialização faz parte de um processo de hierarquização da diversidade humana, baseada no eurocentrismo. Ou seja, para o autor, os estudos científicos produzidos por naturalistas, tomaram para si a posição de hierarquizar as raças e classificar a raça branca como superior, enquanto os não brancos seriam inferiores,

atribuindo à população negra características negativas e nesse sentido sujeita à subalternidade.

Portanto, nessa perspectiva de valorização da branquitude tendo em vista a supervalorização dos seus aspectos culturais, econômicos e religiosos resultando conseqüentemente, na desvalorização da cultura e história afro-brasileira e africana e na negação de pertença étnico-racial, termos como “pardos” e “morenos” são utilizados para que assim se alcance ou se aproxime do ideal imaginário da branquitude. Além disso, é atribuído ao termo pardo, sentido pejorativo, com significado negativo à mistura racial - evidenciando que a democracia racial no Brasil é um mito. Nesse sentido, elevando a ideia de que a mestiçagem serviria como uma condição e categoria racial, agindo efetivamente na diminuição da população negra e na homogeneização branca.

Essa discussão vai de encontro com o material desenvolvido por alguns (algumas) estudantes em uma atividade desenvolvida durante a oficina. Esse grupo, composto por estudantes brancos (os), estavam preocupados em produzir algo a partir do lugar que ocupam na sociedade, entendendo que eles não poderiam falar daquilo que eles não vivem, mas sobre o seu papel na luta antirracista. Assim, produziram um quadro com expressões racistas sinalizando que não devem mais ser usadas e apontando a maneira correta de falar as expressões com o mesmo sentido. Expressões essas como “lista negra”, “a coisa está preta” e “viúva negra”, são utilizadas no cotidiano do brasileiro e naturalizadas na língua portuguesa, dando as palavras “negro” e “preto” o mesmo sentido daquilo que é feio e ruim. Nesse sentido, a linguagem é uma mediadora entre ação e representação, apontando uma complexidade nessa relação cheia de signos, como opera o racismo (HALL, 2013, p. 42 e 43). Isso porque, segundo Rocha:

Houve um tempo na história do Brasil, e não foi diferente nos demais países das Américas, em que o “preto” foi sinônimo de escravo. Os escravos eram pretos e os pretos eram escravos. Pretos não eram considerados humanos, pois aos escravizados questionava-se a existência de alma. Daí o trato tal qual animais no período colonial. Escravo não presta, preto não presta, e preto é igual a negro, e negro não presta. Negro passa a significar algo sujo, enquanto a limpeza se associa ao branco. O

inferno é concebido como negro ao passo que o céu é lugar das almas brancas (ROCHA, 2010, p.902).

A partir disso, podemos entender como essas características dadas as palavras “negro” e “preto”, influenciaram completamente na forma como o (a) negro (a) se vê. Pois, se o que é bonito, inteligente e pensante, é o branco, e tudo aquilo que é negro é ruim ou feio, não existem motivos benéficos para ser negro, afetando diretamente na perda de identidade da população negra no Brasil.

À vista disso, o autor atribui as lutas dos movimentos negros, o trabalho de desmistificação, de resgate e apoderamento do termo para a reconstrução de identidade do (da) negro (a) a partir dos termos “negro” e “preto”. É a partir dessa reeducação e emancipação que a tomada de consciência e novas subjetividades são reconstruídas e a população negra se apodera do ser negro enquanto indivíduo pertencente.

Em seguida a professora Flávia traz reflexões acerca do racismo estrutural e do epistemicídio, questões sobre como a pobreza e a violência policial é racializada, nesse momento um estudante relembra um caso que ele viu em noticiários, em que policiais assassinaram um jovem negro porque confundiram um celular com uma arma. Além dessa intervenção, diversas vezes os (as) estudantes se mostraram concordando que o genocídio contra a população negra existe e que isso é um problema.

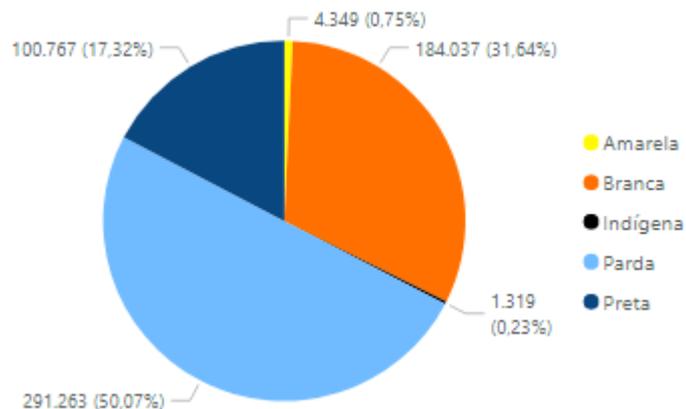
Nesse sentido, falar sobre a racialização da violência policial ostensiva e de uma seletividade que se constrói historicamente, é falar de um movimento institucional que busca a garantia da dominação de determinados grupos hegemônicos, para que estes estejam sempre na posição de dominação e aqueles que sempre foram postos na subalternidade, permaneçam nesse lugar. Assim, sempre houve um esforço do Estado brasileiro - desde a escravização dos povos africanos - para que o negro fosse sempre criminalizado, contribuindo efetivamente no modo em que os agentes de segurança atuam sobre o negro em nossa sociedade, como coloca Flauzina:

O sistema penal funciona e funciona bem. Funciona para os fins para os quais foi sempre dirigido: manter as pessoas onde elas estão. Nesse sentido, “... mais do que uma trajetória de ineficácia, o que acaba por se

desenhar é uma trajetória de eficácia invertida, na qual se inscreve não apenas o fracasso do projeto penal declarado, mas, por dentro dele, o êxito do não-projetado; do projeto penal latente da modernidade.” (FLAUZINA, p.27. 2006).

Assim sendo, percebe-se que as práticas institucionais em conjunto com os órgãos de defesa racializam as práticas penais e colocam a população negra em um lugar passível e legitimada de violência, com base em falsas teorias seguindo o modelo de extermínio e exclusão, que naturalizam os estigmas¹¹ acerca do (da) negro (a) (FLAUZINA, 2006). Dessa forma, como se pode observar no gráfico 2 a forma patente sobre como os policiais agem sobre os (as) negros (as) , a população negra - pretos e pardos - representa 67,39% da população brasileira carcerária, ou seja, mais da metade do que a população branca representa, nesse caso 31,64%.

Gráfico 2 - Taxa de homicídios por cor/raça.



Fonte: Departamento Penitenciário Nacional (DEPEN).

Em vista disso, Flauzina denuncia o racismo como mecanismo operante nessa relação entre a população negra e o sistema prisional, a medida em que “uma população de descendentes de africanos escravizados e libertos que, às vésperas da abolição da

¹¹ Estigma é um termo criado pelos gregos para se referir a sinais que representavam alguma “coisa” extraordinária, sinais que serviriam para marcar pessoas escravizadas, criminosos e traidores. Dessa forma, através dos estigmas a sociedade estabelece e categoriza as os indivíduos e o que elas precisam “ter” em relação às características para serem consideradas comuns. Assim, o termo estigma, torna-se referência para atributos depreciativos (GOFFMAN, 2008).

escravatura chegava a aproximadamente sete milhões de pessoas, e uma indisposição por parte às classes dirigente em renegociar os termos de um pacto social tão violento e assimétrico, não sobraram muitas alternativas senão avançar material e simbolicamente sobre o grupo oprimido” (FLAUZINA, p.37. 2006). Ou seja, apesar do aspecto latente do racismo no Brasil, ele tem operado efetivamente para que, mesmo que não se consiga operar de fato no extermínio da população negra, meios de exclusão têm sido buscados e colocados em prática por meios estatais.

Todavia, apesar de o extermínio do (da) negro (a), não ser uma realidade completa, as tentativas são diversas, como mencionado por um dos (as) estudantes, execuções de jovens negros (as) são noticiadas todos os dias. Segundo IBGE, conforme tabela 6 a população negra no Brasil compõe o maior índice de mortalidade por homicídio, sendo 43,4% da população assassinada, enquanto a população branca soma 16% dos assassinatos, assim, afirmando o projeto de genocídio¹² negro no país.

Tabela 10: Número e taxa de homicídios por grupo de idade, segundo sexo e cor ou raça - 2017

Sexo e cor ou raça	Número e taxa de homicídios (por 100 mil habitantes)										
	Total		Grupos de idade								
	Absoluto	Taxa	0 a 14 anos		15 a 29 anos		30 a 59 anos		60 anos ou mais		
		Absoluto	Taxa	Absoluto	Taxa	Absoluto	Taxa	Absoluto	Taxa	Absoluto	Taxa
Total	65 602	31,7	949	2,1	35 783	69,9	25 351	30,2	2 532	9,4	
Sexo											
Homem	60 559	59,9	691	3,0	33 772	131,1	23 077	56,8	2 181	18,3	
Mulher	4 936	4,7	258	1,2	2 008	7,9	2 273	5,2	350	2,3	
Cor ou raça											
Branca	14 395	16,0	193	1,1	6 573	34,0	6 528	17,3	987	6,4	
Preta ou parda	49 524	43,4	690	2,9	28 437	98,5	18 326	39,0	1 475	10,4	
Sexo e cor ou raça											
Homem branco	12 902	30,2	126	1,4	6 065	63,5	5 782	32,8	823	12,2	
Homem preto ou pardo	46 217	82,5	520	4,2	26 999	185,0	16 846	74,5	1 298	20,4	
Mulher branca	1 492	3,2	67	0,8	508	5,2	746	3,7	164	1,9	
Mulher preto ou parda	3 288	5,7	170	1,5	1 437	10,1	1 480	6,1	177	2,3	

Fonte: IBGE (2017)

Desse modo “o genocídio (incluindo também a militarização das favelas), é ativado como um novo patamar de administrar a massa sobrando na crise da sociedade do trabalho abstrato. Nesse processo de desmoronamento do capitalismo essa massa vai sendo cada

¹² O genocídio é um instrumento coordenado pelo Estado direcionado ao extermínio de determinados grupos sociais. Nesse sentido, o genocídio visa a destruição completa de um grupo, eliminando qualquer vestígio cultural, religioso, etc. Ou seja, o genocídio atua como mecanismo de exclusão social através da violência (CARDOSO, 2018).

vez mais empurrada para fora do Estado de Direito. Tudo isso faz parte do extermínio pelo extermínio, não tendo qualquer outra finalidade” (CARDOSO, p.964. 2018). Sendo assim, o uso da força, principalmente quando ligada a criminalidade é legitimada e aceita pela sociedade, sendo naturalizada.

Encaminhando para o final da parte teórica da oficina, a professora Alexandra traz uma análise sobre a importância dos movimentos sociais, faz uma breve historicidade dos movimentos sociais negros e da importância destes para a construção de uma educação que valorize a cultura e história da população negra. Além disso, a professora expõe a importância da Lei 10.639/03 e propõe um exercício de imaginação sociológica, que propunha uma reflexão acerca da diversidade racial na EEB Wanderley Júnior. Desse modo, os (as) estudantes entendem que a maioria dos (as) estudantes da escola são brancos, os (as) estudantes participantes da oficina só possuem uma professora negra, na direção e coordenação pedagógica não possuem pessoas não brancas e que os temas relacionados à história, cultura negra e indígena, além das situações de desigualdades e discriminações não são temas recorrentes nos conteúdos programáticos. Nesse sentido, Gomes expõe:

Podemos concluir que a identidade negra também é construída durante a trajetória escolar desses sujeitos e, nesse caso, a escola tem a responsabilidade social e educativa de compreendê-la na sua complexidade, respeitá-la, assim como às outras identidades construídas pelos sujeitos que atuam no processo educativo escolar, e lidar positivamente com a mesma (GOMES, p. 44. 2017).

Ou seja, ainda que com a obrigatoriedade da Lei 10.639/03 que obriga os estudos das relações étnico-raciais, assim, a escola possui a incumbência de ensinar e valorizar a complexidade das relações raciais entre os (as) estudantes, isso não acontece na prática. A partir dos diálogos propostos, conseguimos compreender como essa unidade escolar ainda é incapaz para colaborar para a construção de uma identidade racial dos (das) estudantes.

Para finalizar a oficina, os estudantes foram convidados a apresentar um cartaz com formas de denunciar e acabar com o racismo estrutural que afeta diretamente a população negra em nosso país. Durante as construções dos trabalhos foi perceptível o engajamento

dos (as) estudantes nas produções dos cartazes, mesmo aqueles (as) que tiveram uma dificuldade inicial, a partir dos diálogos e ideias trazidas pelos (as) membros do projeto foram construindo suas próprias ideias de como desenvolver o seu cartaz. Poemas e músicas de artistas negros, como Rapper Djonga, que colocam o racismo em pauta e o problematizam, foram utilizadas como mecanismo de apresentar as suas visões sobre o racismo e a realidade racial do Brasil. Um grupo decidiu usar a música “Menina pretinha” da cantora e compositora Mc Soffia, que traz em suas músicas clipes representações do afrofuturismo¹³ e apresentaram a importância dessa música para a luta antirracista e empoderamento da população negra, além disso, usaram uma participante do grupo, uma adolescente negra, com cabelo crespo e um baby hair babado como “espelho” de empoderamento negro através de um desenho.

É notório ao observar as relações dos (as) estudantes com os temas relacionados às relações étnico-raciais trazidos durante as atividades da oficina, um certo desconhecimento com temas pertinentes à diversidade. Entretanto, é notório também, que esses (as) estudantes se preocupam e compreendem o seu lugar enquanto indivíduos racializados, quando pensam em ações antirracistas e até mesmo quando valorizam e utilizam uma colega negra como referência de beleza. Desse modo, ações como essas, tornam-se fundamentais para que a relação dos (das) estudantes com tais temas, seja cada vez mais estreita e contribua ainda mais para os (as) jovens e adolescentes se apoderarem da sua negritude e de seu lugar de pertencimento.

¹³ O afrofuturismo é um mecanismo de resgate da mitologia e das histórias africanas, é assim, um movimento que se apodera das possibilidades de fazer arte através da música, da escrita, política entre outras representações artísticas. Nesse sentido, o afrofuturismo assume uma forma científica, atuando na construção de novas subjetividades do negro enquanto indivíduo (QUADRADO & SILVA).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho de conclusão de licenciatura, busquei identificar de que forma a implementação da Lei 10.639/03 na Escola de Educação Básica Wanderley Júnior, localizada no bairro Ipiranga, em São José/SC, tem influenciado na construção de uma identidade racial dos (das) estudantes negros (as) da escola. Desse modo, a partir de uma análise do contexto histórico das relações raciais do país, principalmente na região sul do Brasil, pude entender como as políticas de branqueamento operaram e ainda operam ativamente no apagamento da cultura e história africana e afro-brasileira. Além da prática da exclusão e de extermínio do (da) negro (a) na sociedade brasileira que resulta na perda de identidade da população negra no país.

À vista disso, entender o modelo de colonização na região sul do país e de como a etnicidade desenvolve e mantém uma consciência dos imigrantes europeus de seus hábitos culturais, me fez compreender os processos que colocam a cultura europeia como homogênea, excluindo e invisibilizando a existência de outras, especificamente a população negra na região. A partir disso, essa análise me permitiu entender o papel importante que a escola possui nesse processo, à medida que essa aparece como mecanismo de manutenção da etnicidade, principalmente nos estudos de história e cultura, colocando a história e cultura afro-brasileira à margem, abordando-a principalmente no que se refere aos processos de escravização.

Ao analisar os indicadores que relatam o nível de autodeclaração racial da população brasileira residente por cor ou raça, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), entre as décadas de 1990, 2000 e 2010, se percebe um aumento expressivo nos índices de autodeclaração racial da população negra. Em 1991, a população negra representava 47,45%, em 2000 44,66% e em 2010 50,94%, ou seja, um crescimento relevante de uma noção de pertencimento. Esse aumento nos índices de autodeclaração racial, se dá através das lutas e esforços dos militantes dos movimentos negros, que constroem movimentos de resgate e apoderamento da cultura e história africana e afro-brasileira, criando outras narrativas frente às que sempre nos foram contadas e que nos fizeram acreditar. Além disso os movimentos negros atuam diretamente nas conquistas das lutas por políticas públicas, que insitam na garantia do direito da população negra ao

acesso e permanência na educação, desde a da Lei 4.024/61, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que representa os direitos da educação à população negra no Brasil, como as políticas de cotas e a homologação da Lei 10.6039 em 2003.

Assim, de acordo com as análises e as observações realizadas através da entrevista com a gestão da escola, do questionário com os (as) professores e da oficina realizada com os (as) estudantes, se pode concluir que os estudos das relações étnico-raciais - estudos obrigatórios mediante a Lei 10.639/03 -, são conteúdos trabalhados em sala de aula com pouca frequência. As atividades e conteúdos sobre os estudos das relações étnico-raciais na EEB Wanderley Junior são levados para a sala de aula especificamente durante a semana que antecede o Dia da Consciência Negra, através de ações que apontam e denunciam o racismo existente na sociedade brasileira, além de atividades que valorizam a cultura afro-brasileira e africana.

Desse modo, durante o questionário com os (as) professores se percebe um despreparo do corpo docente mediante aos estudos das relações étnico-raciais, pois ainda que em 2023 complete 20 anos da homologação da Lei 10.639/03 existem professores (as) que desconhecem a existência da lei, Ademais, mesmo aqueles (as) que conhecem a Lei, desconhecem mecanismos para que os temas sobre as relações étnico-raciais sejam levados para a sala de aula. Portanto, percebo a falta de investimento do Estado em movimentos e formação desses (as) docentes para que haja uma politização em relação a esses temas, discussões e que os (as) professores (as) para além de somente ter noção da existência da Lei 10.639/03 entendam de fato a importância de abordar tais temas em sala de aula. Dessa forma, nota-se também uma déficit no que diz respeito às discussões sobre os temas das relações étnico-raciais na academia, principalmente à inexistência de textos de intelectuais negros (as) nas disciplinas durante o percurso acadêmico ou ainda, autores (as) que somente são levados para as salas de aula para discussão de temas relacionados ao racismo e sobre ser negro. Essas movimentações, mesmo que despercebidas, reforçam o epistemicídio e as ações do racismo sobre a população negra, tirando do (da) negro (a) a impossibilidade de se reconhecer enquanto produtor de conhecimento em diversos campos das ciências. Essas ações, portanto, influenciam diretamente na forma como esses (as)

professores (as) abordarão os temas voltados à diversidade, nesse caso especificamente aos estudos das relações étnico-raciais e na formação de uma identidade dos (as) estudantes.

Neste trabalho foi possível compreender que a implementação da Lei 10.639/03, tem influenciado parcialmente na formação de identidade racial dos (das) estudantes da EEB Wanderley Junior, ao passo que ainda que exista o desconhecimento da existência da lei por parte de alguns (algumas) professores (as) e que a gestão encontre dificuldades em desenvolver ações que promovam formações para que estes (as), construam planejamento e agreguem as discussões das relações étnico-raciais aos seus conteúdos, valorizando a história e a cultura afro-brasileira. Entretanto, mesmo na eventualidade de datas comemorativas ou marcantes, como o dia da Consciência Negra, a escola produz junto ao corpo docente atividades que evidenciam a cultura negra.

Desse modo, ao observar os (as) estudantes durante a oficina “A diversidade como princípio formativo da identidade nacional”, percebo que mesmo com uma considerável noção identitária de estudantes negros (as), existe também um um lugar de não reconhecimento de alguns (algumas) estudantes da EEB Wnderley Junior, de modo que estes (as), não se manifestam durante a dinâmica de identidade racial. Ou seja, percebe-se como o processo de branqueamento e o eurocentrismo ainda atuam diretamente na noção de identidade da população negra. Foi durante as atividades da oficina, que também pude analisar a consciência racial entre os (as) estudantes brancos, à medida em que ao compreender o seu lugar enquanto pessoa branca em uma sociedade construída com base no racismo, entre outras discriminações, buscam agir em seus lugares na luta antirracista.

Durante a construção desse estudo também pude notar como a implementação da Lei 10.639/03 se faz extremamente importante no processo de desenvolvimento de identidade racial (dos) estudantes, buscando romper com as práticas racistas, que invisibilizam e excluem a história afro-brasileira e africana atrelando a história do negro no Brasil somente à escravização, mostrando aos (as) estudantes negros (as) que é possível apoderar-se da sua história e cultura. Na EEB Wanderley Junior, é perceptível que mesmo com os desafios em relação a abordagem dos temas sobre as relações étnico-raciais e com a falta de investimento do Estado na formação do corpo docente, a Lei 10.639/03, tem

papel importante no processo de desenvolvimento de percepção das relações étnico-raciais dos (as) estudantes brancos e negros.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, Alexandra. **Cidadão Invisível e o direito à cidade negada, in: Cidades rebeldes : invisibilidades, silenciamentos, resistências e potências** / Paulo Raposo, Allende Renck, Scott Head, organização. – Florianópolis : Editora da UFSC, 2019.

ALMEIDA, Marco Antonio Bettine de. SANCHEZ, Livia. **Os negros na legislação educacional e educação formal no Brasil**. Revista Eletrônica de Educação, v. 10, n. 2, p. 234-246, 2016. Disponível em:
<<http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/viewFile/1459/500>>.

ALMEIDA, Sílvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo : Sueli Carneiro ; Pólen, 2019.

ARAÚJO, Aldevani de Almeida e SOARES, Emanuel Luis Roque. **Identidade e relações étnico-raciais na formação escolar**. Rev. Pemo, Fortaleza, v. 1, n. 1, p. 1-14, 2019. Disponível em: < <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/3628/3115>>.

BARBOSA, Muryatan Santana. Etnocentrismo, história e história da África. **Revista de história da África e de estudos da diáspora africana**. Disponível em:
<<https://www.revistas.usp.br/sankofa/article/view/88723/91620>>.

BARROS, Surya Pombo. **Escravos, libertos, filhos de africanos livres, não livres, pretos, ingênuos: negros nas legislações educacionais do XIX**. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 42, n. 3, p. 591-605, jul./set. 2016. Disponível em:<<https://www.scielo.br/j/ep/a/9ZhqHKsrZg987cSGqd7SbNg/?format=pdf&lang=pt#:~:text=Em%201837%2C%20foi%20sancionada%20uma.Art>>.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani (organizadores). 9.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

BRASIL. **Diretrizes e bases da educação nacional nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Brasília, DF. 2003.

BRASIL. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília.2006.

BRASIL.**Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**.

Brasília. 2004. Disponível em:

<https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas_interdisciplinares/diretrizes_curriculares_nacionais_para_a_educacao_das_relacoes_etnico_raciais_e_para_o_ensino_de_historia_e_cultura_afro_brasileira_e_africana.pdf>.

CARDOSO, Francilene. **Racismo e Necropolítica: a lógica do genocídio de negros e negras no Brasil contemporâneo.** Revista de Políticas Públicas, vol. 22, 2018, pp. 949-968 Universidade Federal do Maranhão Brasil. Disponível em: <<http://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/rppublica/article/view/9828>>.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser.** São Paulo, 2005. (Tese de doutorado).

DA CUNHA, Olívia Maria Gomes. **Tempo imperfeito: uma etnografia do arquivo.** Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/mana/a/XYZjLRvbTLVNnfsZVMJTYgf/?lang=pt>>.

Da Matta, Roberto. **Relativizando: Uma Introdução à Antropologia Social.** Vozes, Petrópolis, RJ. 1987.

DA ROCHA, José Geraldo. **De preto a afrodescendente: implicações terminológicas.** Cadernos do CNLF, Vol. XIV, Nº 2, t. 1. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/xiv_cnlf/tomo_1/899-907.pdf>.

DA SILVA, Janine Mota. **Utilização do google forms na pesquisa acadêmica.** Humanidades & Inovação, v. 6, n. 12, p. 371-373, 2019. Disponível em: <<https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/1106>>.

DAFLON, Verônica Toste. **Tão longe, tão perto: pretos e pardos e o enigma racial brasileiro.** Disponível em: <<https://www.bdt.d.uerj.br:8443/handle/1/15494>>.

DE SOUZA, Danielle Alves. **A presença negra no Sul do Brasil: reflexões sobre o lugar das questões afro-brasileiras nas narrativas identitárias de Santa Catarina e nas ações patrimoniais do IPHAN.** UDESC, III Seminário Internacional História do Tempo Presente. Disponível em: <<http://eventos.udesc.br/ocs/index.php/STPII/IIISIHTP/paper/view/694/0>>.

Departamento Penitenciário Nacional. **Composição da população por raça/cor no sistema prisional.** Disponível em: <<https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiMjY2MzUzMWMTZmJkOS00YjIhLWFMGEtZGVmODM4YTE0MjI3IiwidCI6ImViMDkwNDIwLTQ0NGMtNDNmNy05MWYyLTRiOGRhNmJmZThlMSJ9>>.

DOMINGUES, Petrônio. **Um “templo de luz”: Frente Negra Brasileira (1931-1937) e a questão da educação.** Revista Brasileira de Educação. v. 13 n. 39 set./dez. 2008.

Disponível em:

<<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/hqBHpKJHNtbrVMgJb3Fpv9M/?format=pdf&lang=pt>>.

DOMINGUES, Petrônio. **Movimento Negro Brasileiro: alguns apontamentos históricos**. Revista Artigos- Tempo 12 (23). 2007. Disponível:

<<https://www.scielo.br/j/tem/a/yCLBRQ5s6VTN6ngRXQy4Hqn/?format=pdf&lang=pt>>.

DOMINGUES, Petrônio. **O mito da democracia racial e a mestiçagem no Brasil**.

Revista Diálogos Latinoamericanos. 2005. Disponível em:

<<https://www.redalyc.org/pdf/162/16201007.pdf>>.

DOS PASSOS, Joana Célia. **As desigualdades educacionais, a população negra e a**

Educação de Jovens e Adultos. Portal Educação dia-a-dia. 2012. Disponível em:

<http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pacto_nacional_em/artigos/desigualdades_educacionais_eja.pdf>.

FIORIN, José Luiz. **A construção da identidade nacional brasileira**. BAKHTINIANA,

São Paulo, v. 1, n. 1, p.115-126, 1o sem. 2009. Disponível em:

<<https://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/download/3002/1933/6719>>.

FLAUZINA, Ana Luiza Pinheiro. **Corpo negro caído no chão: o sistema prisional e o**

projeto genocida do estado brasileiro. Brasília. 2006. Disponível em:

<https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/5117/1/2006_AnaLuizaPinheiroFlauzina.pdf>.

FRANZEN, Beatriz Vasconcelos. **Açorianos no Rio Grande do Sul : a identidade açoriana nas obras de cronistas, viajantes e historiadores sul-riograndenses**.

"ARQUIPÉLAGO. História". ISSN 0871-7664. 2ª série, vol. 7 (2003). Disponível em:

<<https://repositorio.uac.pt/handle/10400.3/385>>.

GOFFMAN, Erving. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**.

4.ed. Rio de Janeiro. LTC, 2008.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro educador: Saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

GOMES, Nilma Lino. **Educação, identidade negra e formação de professores/as: um**

olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. Em Foco: Desigualdades raciais na escola •

Educ. Pesqui. 29 (1), Jun. 2003. Disponível em: <

<https://www.scielo.br/j/ep/a/sGzxY8WTnyQQQbwjG5nSQpK/abstract/?lang=pt>>.

GOMES, Nilma Lino. **Alguns termos e conceitos presentes sobre o debate das relações**

étnicoraciais no Brasil: uma breve discussão. Portal Geledés. 2017. Disponível em:

<<https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2017/03/Alguns-termos-e-conceitos-pres>

entes-no-debate-sobre-Rela%C3%A7%C3%B5es-Raciais-no-Brasil-uma-breve-discuss%C3%A3o.pdf>.

HALL, Stuart. **Cultura e representação**. Organização e Revisão técnica: Arthur Ituassu. Tradução: Daniel Miranda e William Oliveira, - Rio de Janeiro. Ed. PUC-Rio. Apicuri, 2016.

HALL, Stuart. **Quem precisa da identidade?** In. SILVA, Tomaz. T. Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2008. cap.3, p.103-133.

hooks, bell. **Ensinando comunidade: uma pedagogia da esperança, cp. “Ensino 3: conversa sobre raça e racismo”** 67-86. Ed.1. 2021.

IBGE - **Brasil: 500 anos de povoamento**. Centro de Documentação e Disseminação de Informações. Rio de Janeiro, 2007. Disponível em:<<https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv6687.pdf>>.

IBGE – **Censo demográfico: População residente, por cor ou raça, segundo a situação do domicílio, o sexo e a idade**. Disponível em:<<https://sidra.ibge.gov.br/Tabela/3175#resultado>>.

IBGE – **Censo demográfico: Pessoas de 5 anos ou mais de idade, por sexo e cor ou raça, segundo a condição de alfabetização e a idade**. Disponível em:<<https://sidra.ibge.gov.br/Tabela/3176#resultado>>.

IBGE – **Censo demográfico: População residente por cor ou raça**. Disponível em:<<https://sidra.ibge.gov.br/Tabela/136#resultado>>.

IBGE – **Censo demográfico: População residente por cor ou raça**. Disponível em:<<https://sidra.ibge.gov.br/tabela/2094#n1/all/n2/all/n3/all/v/1000093/p/last%201/c86/allxt/c133/0/d/v1000093%201/l/v,p+c86,t+c133/resultado>>.

IBGE. **Desigualdades por cor ou raça no Brasil**.<<https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/25844-desigualdades-sociais-por-cor-ou-raca.html?=&t=resultados>>.

LEITE, Ilka Boaventura (org.). **Negros no Sul do Brasil: invisibilidade e territorialidade**. Florianópolis: Letras Contemporânea, 1996.

LEMONJE. Suellen de Souza. **Construção da identidade catarinense: a tentativa de legitimação da cultura açoriana e da cultura alemã**. Revista Santa Catarina em História - Florianópolis - UFSC – Brasil ISSN 1984-3968, v.7, n.2, 2013. Disponível em:<https://web.archive.org/web/20180413150121id_/http://www.nexos.ufsc.br/index.php/sce/article/viewFile/669/293>.

MADEIRA, Zelma e GOMES, Daiane de Oliveira. **Persistentes desigualdades raciais e resistências negras no Brasil contemporâneo**. Serv. Soc. Soc., São Paulo, n. 133, p.

463-479, set./dez. 2018. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/sssoc/a/FmSRPNQZhrqz9mMVWTJnwpP/?format=pdf&lang=pt>>.

MBEMBE, Achille. **A crítica da razão negra**. Ed. 3ª, outubro de 2014.

MEC. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília. 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf>.

MEDRADO, Benedito, MENEGON, Vera Mincoff, SPINK, Mary Jane. **Oficinas como estratégias de pesquisa: Articulações teórico-metodológicas e aplicações étnico-políticas**. *Revista Psicologia & Sociedade*. 26(1): 32-43. 2014. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/psoc/a/wrfMHbjhHNppX7Lppk8DMNJ/?format=pdf&lang=pt>>

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). *Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade*. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001. Disponível em: <http://www.faed.udesc.br/arquivos/id_submenu/1428/minayo__2001.pdf>.

Monitor Mercantil. **Escolas de ensino médio revelam segregação racial**. 2021. Disponível em: <<https://monitormercantil.com.br/escolas-de-ensino-medio-revelam-segregacao-racial/#:~:text=De%20acordo%20com%20o%20Portal,alunos%20que%20se%20declaram%20negros.>>.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional vs identidade negra**. Petrópolis, RJ : Vozes, 1999.

MUNANGA, Kabengele. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. Palestra proferida no 3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação-PENESB-RJ. 2003. <<https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2014/04/Uma-abordagem-conceitual-das-nocoos-de-raca-racismo-dentidade-e-etnia.pdf>>.

DE MEDEIROS, Simone Alves & NATIVIDADE, Juliana de Souza. **Projeto político pedagógico e gestão democrática: Limites e desafios**. *Revista Epistemes Transversalis*. v.7. n.2. 2014. Disponível em: <<http://revista.ugb.edu.br/ojs302/index.php/episteme/article/view/140/124>>.

DE MORAES, Pedro Rodolfo Bodê DE SOUZA, Marcilene Garcia. **Invisibilidade, preconceito e violência racial em Curitiba**. *Revista de Sociologia e Política*. n.13: 7-16, novembro. 1999. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2017/03/Alguns-termos-e-conceitos-pres-entes-no-debate-sobre-Rela%C3%A7%C3%B5es-Raciais-no-Brasil-uma-breve-discuss%C3%A3o.pdf>>.

NUNES, Ranchimit Batista. **História da Educação Brasileira: O negro no processo de construção e expansão escolar.** Disponível em: <<https://www.fe.ufg.br/nedesc/cm/controle/DocumentoControle.php?oper=download&cod=1001>>.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso. **O Trabalho do Antropólogo: Olhar, Ouvir, Escrever.** Revista de Antropologia, Vol. 39, No. 1 (1996), pp. 13-37. Disponível em: <http://www2.fct.unesp.br/docentes/geo/necio_turra/MINI%20CURSO%20RAFAEL%20E%20STRADA/TrabalhodoAntropologo.pdf>.

PEREIRA, Amilcar. **O movimento negro brasileiro e a Lei 10.639/03: Da criação aos desafios para a implementação.** Revista Contemporânea de Educação, v.12, n. 23. 2017. Disponível em: <<https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/3452>>.

PEREIRA, Márcia Moreira, SILVA, Moreira. MM Pereira. **Percurso da Lei 10.639/03: Antecedentes e desdobramentos.** Revista Linguagens & Cidadania, v.14, jan/dez. 2012. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/LeC/article/view/23810/14010>>.

POUTIGNAT, Philippe. **Teorias da etnicidade. Seguimento de grupos étnicos e suas fronteiras** de Frederik Barth/ Philippe Poutignat, Jocelyne Streiff-Fenart; tradução de Elcio Fernandes. São Paulo. Fundação Editora da UNESP, 1998.

QUADRADO, Jaqueline Carvalho & SILVA, Kellen Carolina Silva. **O afrofuturismo como forma de representação cultural.** 2º Encontro Missionário de Estudos Interdisciplinares em Cultura. v.2. São Luiz Gonzaga/RS. Agosto.2016. Disponível em: <<http://omicult.org/emicult/anais/wp-content/uploads/2016/11/O-AFROFUTURISMO-COMO-FORMA-DE-REPRESENTA%C3%87%C3%83O-CULTURAL-2.pdf>>.

ROST, Cláudia Andrea. **A Identidade do teuto-brasileiro na região sul do Brasil.** Revista Interdisciplinar v. 5, nº. 5 - p. 215-234 - Jan - jun de 2008. Disponível em: <<https://www.seer.ufs.br/index.php/interdisciplinar/article/viewFile/1125/963>>.

RUFINO, Luiz. **Pedagogia das Encruzilhadas.** 1.Ed. Rio de Janeiro: Mórula Editorial. 2019.

SÃO JOSÉ. **Leitura da cidade de São José-SC (tendências e potencialidades).** Disponível em: <https://urbanidades.arq.br/docs/pdsj/leitura_da_cidade.pdf>.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Espectáculo de miscigenação.** Revista Estudos Avançados, v 8, n 20. 1994. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ea/a/Ry558zrk34rdnRxLywW8fmm/?format=pdf&lang=pt>>.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Usos e abusos da mestiçagem e da raça no Brasil: uma história das teorias raciais em finais do século XIX.** Afro-Ásia, Salvador, n.18. 1996. Disponível em: <<https://periodicos.ufba.br/index.php/afroasia/article/view/20901>>.

SEYFERTH, Giralda. **Imigração, colonização e identidade étnica (notas sobre a emergência da etnicidade em grupos de origem europeia no sul do Brasil.** Revista de Antropologia. Vol. 29, 1986. Disponível em: <<https://www.jstor.org/stable/4160191>>.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Projeto político- pedagógico da escola: uma construção possível.** 22. ed. Campinas, SP: Papirus, 2006. Disponível em: <<https://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2014/01/PPP-segundo-Ilma-Passos.pdf>>.

ZERO, Arethusa Helena. **Ingênuos, libertos, órfãos e a Lei do Ventre livre.** Disponível em: <https://www.abphe.org.br/arquivos/2003_arethusa_helena_zero_ingenuos-libertos-orfaos-e-a-lei-do-ventre-livre.pdf>.

ANEXO I

Roteiro da Entrevista Semiestruturada com a gestora da EEB Wanderley Júnior.

- 1 - Como foi o processo de implementação da Lei 10639/03 na escola?
- 2 - Como a obrigatoriedade dos estudos das relações étnico-raciais, história e cultura africana e afro-brasileira aparece no PPP da escola?
- 3 - A escola desenvolve algum curso de formação sobre o tema das relações étnico-raciais durante o ano letivo?
- 4 - Como os estudantes recebem a abordagem sobre o tema?
- 5 - A escola recebe materiais didáticos que ajudem os (as) professores a desenvolverem os conteúdos relacionados ao tema?

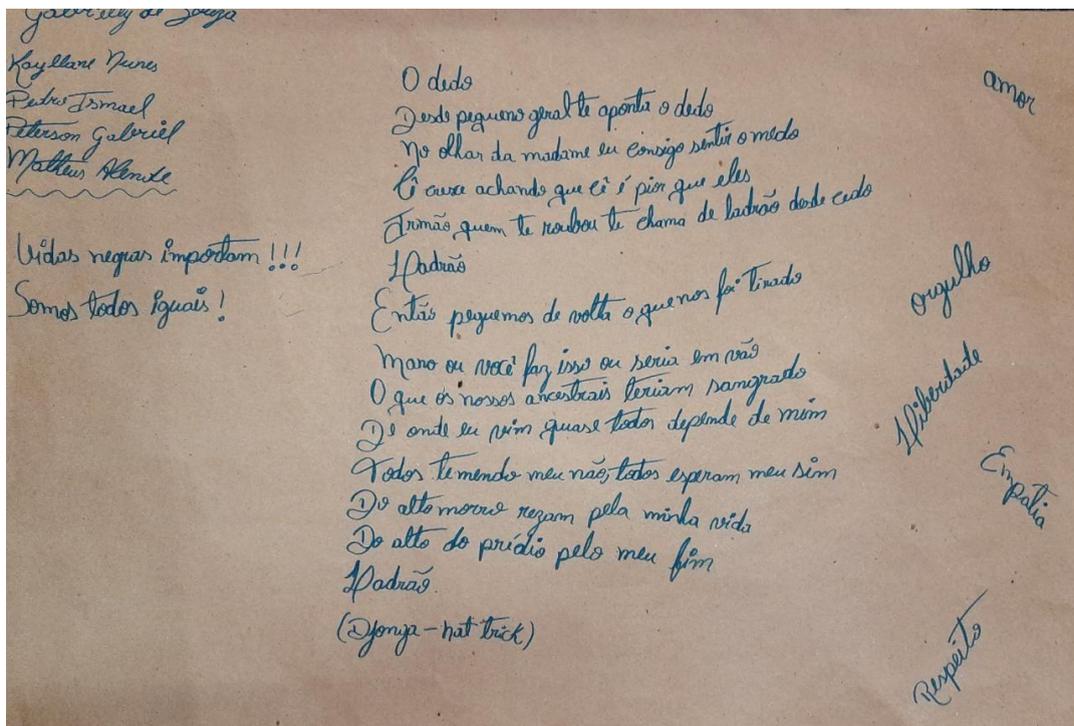
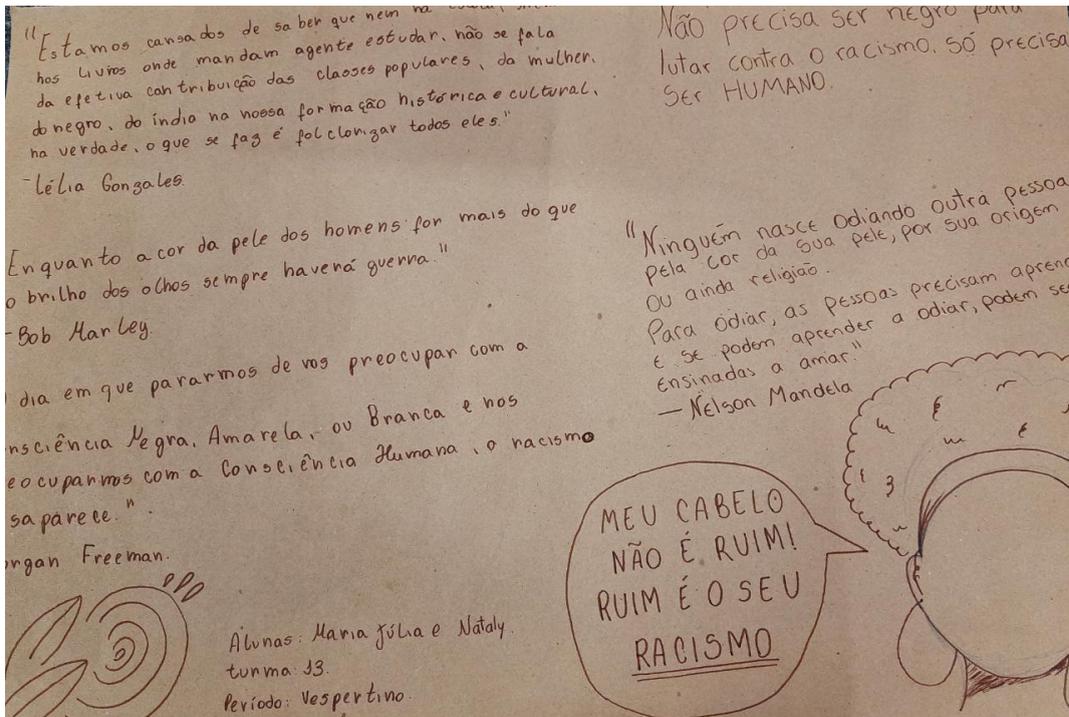
ANEXO II

Roteiro do Questionário destinado as/os professores da EEB Wanderley Júnior

- 1 - Qual disciplina você leciona na EEB. Wanderley Júnior?
- 2 - Você já participou de alguma formação continuada sobre o tema do estudo das relações étnico-raciais na unidade escolar?
- 3 - Você aplica conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira e Africana em sala de aula? De que maneira você busca trabalhar esses em sua disciplina?
- 4 - Sobre os (as) estudantes, de que forma reagem quando os conteúdos referentes ao tema são abordados?
- 5 - Você conhece a Lei 10.639/03? Como você entende a importância da implementação da lei para a formação dos (as) estudantes?
- 6- A escola disponibiliza materiais didáticos para a abordagem do tema das relações étnico-raciais? Se sim, você os utiliza?
- 7 - Você já presenciou algum caso de racismo entre os (as) estudantes da EEB Wanderley Júnior? Se sim, como você agiu mediante ao ato?

ANEXO III

Cartazes produzidos pelas/os estudantes da EEB Wanderley Júnior na Oficina: “A diversidade como princípio formativo da identidade nacional”



MENINA PRETINHA EXÓTICA NÃO É
 LINDA VOCÊ NÃO É BONITINHA, VOCÊ É
 UMA RAINHA.
 CABELO É CHAPADO, SEM PRECISAR
 DE CHAPINHA CANTO RAP POR AMOR,
 ESSA É MINHA LINHA SOU CRIANÇA
 SOU NEGRA TAMBÉM SOU
 REGISTÊNCIA RACISMO AQUI
 NÃO SE NÃO GOSTOU PACIÊNCIA
 —mc SOFFIA—



TURMA 13
 ÉNIO, GUSTAVO, MARIA EDUARDA, GREGG, EMILY, ULTRAMAR, B
 STELLER

Expressões Racistas

~~Criado mudo~~ → mesa de
 cabeceira

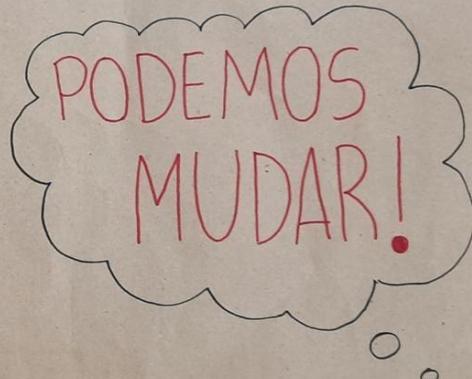
~~Denegrir~~ → Depreciar
 (sinônimo de tomar negro)

~~Nega maluca~~ → bolo de
 chocolate

~~Humor negro~~ → humor
 ácido

~~"A coisa tá preta"~~ → tá
 difícil

~~"Feito nas coxas"~~ → mal
 feito



Nicolly, Luísa, Amanda Oliveira, July, Juan, William, Gabriel Quintino, Edmundo. T: 14