



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE PARANAÍBA**

**PAOLA BARBOSA DIAS**

**CARTOGRAFIAS DA COR: LINHAS E TONS NA AUTOIDENTIFICAÇÃO DOS  
ALUNOS DO 9º ANO DA ESCOLA MUNICIPAL AMIN JOSÉ, NO MUNICÍPIO DE  
CASSILÂNDIA - MS**

**PARANAÍBA/MS**

**2017**

**PAOLA BARBOSA DIAS**

**CARTOGRAFIAS DA COR: LINHAS E TONS NA AUTOIDENTIFICAÇÃO DOS  
ALUNOS DO 9º ANO DA ESCOLA MUNICIPAL AMIN JOSÉ, NO MUNICÍPIO DE  
CASSILÂNDIA - MS**

**Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração em Educação, Linguagem e Sociedade da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Paranaíba como exigência para obtenção do título de Mestre em Educação.**

**Orientador:** Diogo da Silva Roiz

**PARANAÍBA/MS**

**2017**

D534c

Dias, Paola Barbosa

Cartografias da cor: linhas e tons na autoidentificação dos alunos do 9º ano da escola municipal Amin José, no município de Cassilândia - MS/Paola Barbosa Dias. - - Paranaíba, MS: UEMS, 2017.

130f.; 30 cm.

Orientador: Prof Dr. Diogo da Silva Roiz.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Paranaíba.

1. Subjetividade. 2. Cor da pele. 3. Cartografia. I. Dias, Paola Barbosa. II. Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade de Paranaíba, Mestrado em Educação. III. Título.

CDD – 371.009

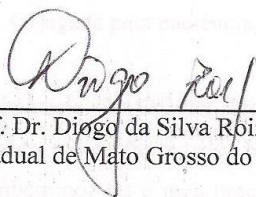
**PAOLA BARBOSA DIAS**

**“CARTOGRAFIAS DA COR: LINHAS E TONS NA AUTOIDENTIFICAÇÃO DOS ALUNOS DO 9º ANO DA ESCOLA MUNICIPAL AMIN JOSÉ NO MUNICÍPIO DE CASSILANDIA-MS”**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação. Área de concentração: Educação, Linguagem e Sociedade.

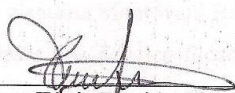
Aprovada em 07 de dezembro de 2017

**BANCA EXAMINADORA**



---

Prof. Dr. Diogo da Silva Roiz  
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – (UEMS)



---

Profa. Dra. Tânia Regina Zimmermann  
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul - (UEMS)

## AGRADECIMENTOS

Neste momento de agradecimento, um sentimento quase lúgubre paira no ar. Ventos nostálgicos suscitam memórias dos diversos caminhos que se pronunciaram ao longo de dois anos do mestrado. Alguns mais marcantes e mais intensos, e outros que permanecerão apenas como uma linha no horizonte, mas, como nos lembra Pessoa, “Qualquer caminho leva a toda parte”, e como eterna viajante, ao lançar-me nesta jornada, algumas pessoas me ajudaram a acertar o passo para que o caminho não fosse tão árduo e o percurso tão errante. Gostaria de agradecer a cada uma delas que direta ou indiretamente vieram a participar e contribuir na realização deste trabalho. De antemão, peço desculpas, pois eventualmente, alguns nomes podem não aparecer.

Ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, nível de Mestrado, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, terreno fértil de reflexão e amadurecimento acadêmico, agradeço pela oportunidade de conclusão desta etapa de estudo.

Ao meu orientador Diogo da Silva Roiz por compreender a dimensão das minhas asas e oportunizar espaço para o meu voo. Obrigada pela paciência, pela escuta e pela confiança.

Ao meu inseparável companheiro de vida Gabriel Henrique por todo o apoio do início ao fim, além de suas revisões, sugestões, indicações e pelos barroquismos que embelezam os meus dias, não tão somente, mas também por ser o meu braço forte em todos os momentos, sejam estes cálidos e prazerosos ou turbulentos.

Aos caríssimos Ademilson Batista Paes, Andreia Nunes Militão, Carlos Eduardo França, Elson Luiz de Araújo, Estela Natalina Mantovani Bertolotti, Fabrício Antonio Deffacci, pelas indelévels contribuições advindas dos debates filosóficos, ideológicos, educacionais e sociais durante as disciplinas.

Ao meu irmão/agregado, Gilson Vedoin, pelos valiosos conselhos acadêmicos, pelas indicações literárias e por ser sempre essa presença genial.

A querida Fabiana de Pieri por ser o rio e por ser fundamental neste processo.

A minha amada irmã/prima Helô por me acolher tão gentilmente em sua casa.

Agradeço aos professores Jonas Rafael dos Santos e Tânia Zimmerman por aceitarem participar da banca e possibilitarem o meu crescimento e aprimoramento. Agradeço, ainda, pelas riquíssimas contribuições dadas quando da qualificação deste trabalho.

Agradeço a toda a comunidade da Escola Municipal Amin José-Pólo pela recepção calorosa, pelo carinho, apoio e confiança.

A Secretaria Municipal de Educação de Cassilândia por ter disponibilizado espaço e ferramentas para a pesquisa.

A minha querida irmã Barbara, um agradecimento especial, pelo imensurável apoio.

Aos meus amigos e à minha família.

## RESUMO

Neste estudo, objetivamos compreender a dimensão subjetiva da cor da pele e seus desdobramentos nas diversas camadas das esferas sociais da Escola Municipal Amin José-Pólo, no município de Cassilândia-MS. Por intermédio de diferentes instrumentos de pesquisa como questionários, análise de diários, entrevistas e entrecruzamentos de dados e de distintos percursos teóricos e de campo, semeamos reflexões capazes de fazer brotar novos elementos no solo temático das relações étnico-raciais mais especificamente, da autoidentificação e no sentimento de pertença dos alunos do 9º Ano, da referida escola. A partir dos dados produzidos nas redes de interação entre os personagens que atuam neste cenário: professores, funcionários, alunos, pais e agentes de saúde, e das interpretações realizadas, mapeamos as linhas de subjetividades costuradas no tecido escolar, percebendo, na pluralidade de conexões e interconexões interpretativas, os processos pelos quais ocorrem em seus diferentes segmentos, identificando os diversos lugares e seus respectivos códigos. Fundamentados pelos pressupostos de Deleuze-Guattari de produção de subjetividade, foi possível delinear o movimento das linhas cartográficas que nos levaram a compreender que a cor da pele é elemento que gera incômodo nos alunos e, de fato, influencia na constituição da ideia de diferenças e dos sentimentos de pertencimento dos alunos inseridos nesta instituição escolar. Nesse sentido, verificamos que, na paleta de cores, há uma tendência a inclinação aos tons mais claros e neutros (moreno claro, moreninha, branca amarelada, bronzeada), instância amenizadora, marcada pela produção e entrelaçamento de imagens, palavras, significados e sentidos compartilhados. Ademais, o território escolar agrega valores que refletem no que os estudantes pensam e conceituam a respeito de si mesmos, do outro e da própria instituição escolar, levando-nos a refletir acerca das ideias, crenças e conceitos que vão sendo produzidos e reproduzidos nos âmbitos sociais e institucionais. Assim, a interpretação dos dados nos levou a entender a cultura escolar produzida no decorrer dos anos na escola estudada, bem como as relações étnico-raciais ali desenvolvidas, permitindo-nos perceber o quanto os modos de conceituar, imaginar e falar da escola em relação a seus alunos geram e legitimam desigualdades sociais e reproduz, de maneira velada, a exclusão social.

**Palavras-chave:** Subjetividade. Cor da pele. Cartografia. Território Institucional.

## ABSTRACT

In this study, we aimed to understand the subjective dimension of skin color and its unfolding in the various layers of social spheres of the Amin José Municipal School, in the municipality of Cassilândia-MS. Through different research instruments such as questionnaires, diary analysis, interviews and data cross-referencing and a variety of theoretical and field paths, we sowed reflections capable of producing new elements in the thematic ground of ethnic-racial relations, more specifically, self-identification as well as in the feeling of belonging of 9th Grader students. From the data produced in the networks of interaction between the characters that act in this scenario, such as teachers, employees, students, parents and health agents, and the interpretations made, we drew the lines of subjectivities sewn into the school fabric, realizing in the plurality of connections and interconnections, the processes by which they occur in their different segments, identifying the various places and their respective codes. Based on Deleuze-Guattari's assumptions about the production of subjectivity, it was possible to delineate the movement of cartographic lines that led us to understand that skin color is an element that generates annoyance in students and, in fact, influences the constitution of the idea of differences and feelings of belonging of the students inserted in this school institution. In this sense, we find that in the color palette, there is a tendency to tilt to the lighter and neutral tones (light tan, dark brown, yellowish white, tan), an enlivening instance, marked by the production and interlacing of images, words, meanings and meanings shared. Moreover, the school territory aggregates values that reflect what students think and conceptualize about themselves, the other and the school institution itself, leading us to reflect on the ideas, beliefs and concepts that are being produced and reproduced in the social and institutions. Therefore, the interpretation of the data led us to understand the school culture produced over the years in the school studied, likewise the ethnic-racial relations developed there, allowing us to understand how the conceptualize, imagine and speak the school in relation to their students generate and legitimize social inequalities and reproduces, in a veiled way, social exclusion.

**Keywords:** Subjectivity. Skin color. Cartography. Institutional territory.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>Figura 1</b> – Localização de Cassilândia em MS e, à esquerda, no Brasil .....	15
<b>Figura 2</b> – Fachada da Escola Municipal Amin José – Pólo .....	16
<b>Figura 3</b> – Localização da Escola Municipal Amin José – Pólo. ....	17
<b>Figura 4</b> – Mapa da pesquisa .....	30
<b>Figura 5</b> – Gráfico - Representação da categoria 2 – 8º U .....	96
<b>Figura 6</b> – Gráfico - Representação da categoria 2 – 9º Ano .....	96
<b>Figura 7</b> – Gráfico - Representação da pergunta 8 – 8º e 9º Anos .....	97
<b>Figura 8</b> - Gráfico – Representação da pergunta 9 – 8º e 9º Anos .....	98
<b>Figura 9</b> – Gráfico - Representação da pergunta 10 – 8º e 9º Anos .....	98
<b>Figura 10</b> – Gráfico - Representação da pergunta 11 – 8º e 9º Anos .....	99

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1</b> - Códigos dos docentes .....	44
<b>Tabela 2</b> – Descrição dos conteúdos de Educação Artística (2010).....	47
<b>Tabela 3</b> – Descrição dos conteúdos de Educação Artística (2012).....	48
<b>Tabela 4</b> – Descrição dos conteúdos de História (2010) .....	48
<b>Tabela 5</b> – Descrição dos conteúdos de História (2011) .....	49
<b>Tabela 6</b> – Descrição dos conteúdos de História (2012) .....	49
<b>Tabela 7</b> – Descrição dos conteúdos de História (2013) .....	50
<b>Tabela 8</b> – Descrição dos conteúdos de Português (2010) .....	50
<b>Tabela 9</b> - Perfil dos Docentes Entrevistados .....	75
<b>Tabela 10</b> - Comparativo Q1 e Q2.....	104
<b>Tabela 11</b> - Respostas Q2 – Pergunta 3 .....	104

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	12
<b>1 CARTOGRAFIAS DA COR NA DOCUMENTAÇÃO ESCOLAR</b> .....	32
1.1 Entrevista com a secretária escolar: ecos da experiência .....	33
1.2 Manchas e rasuras: nas (entre) linhas do Diário de Classe.....	41
<b>2 GRADUAÇÕES E MATIZES NAS LINHAS DO IMAGINÁRIO DA COMUNIDADE ESCOLAR</b> .....	54
2.1 Marcas e escaras: a experiência do olhar.....	56
<b>3 RUMOS E ROTAS DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS</b> .....	64
3.1 Ecos da experiência II: a Coordenadora Pedagógica.....	66
3.2 Ecos da Experiência Docente: Arte, História e Língua Portuguesa .....	75
<b>4 À FLOR DA PELE: COR E AUTOIDENTIFICAÇÃO</b> .....	89
4.1 – Na paleta de cores: nos entremeios da subjetividade .....	91
4.2 – O desabrochar: para além da cor .....	100
<b>CONCLUSÕES</b> .....	107
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	111
<b>APÊNDICES</b> .....	114
<b>ANEXOS</b> .....	121

## INTRODUÇÃO

A presente dissertação arboresceu em terrenos e paisagens permeadas por curvas sinuosas, nos movimentos de ida e vinda por caminhos e (entre)caminhos que nos conduziram a diferentes trajetórias investigativas, nos levando a redefinir rotas e a reconfigurar o mapa da nossa pesquisa. No delinear cartográfico deste estudo, por meio do entrecruzamento de distintos percursos teóricos e de campo, semeamos reflexões capazes de fazer brotar novos elementos no solo temático das relações étnico-raciais, da autoidentificação e da produção de subjetividade engendradas no território escolar.

Neste estudo, adentramos o território da instituição escolar, a partir das instâncias que a constitui: os processos de produção de subjetividades tecidas nas tramas socioculturais, coletivas e individuais, nas esferas da micro e macropolítica. Assim, se a “[...] a educação maior é produzida na macropolítica, nos gabinetes, expressa nos documentos, a educação menor está no âmbito da micropolítica, na sala de aula, expressa nas ações cotidianas de cada um” (GALLO, 2003, p. 78). Esferas, nas quais são projetadas e articuladas as subjetividades:

As condições de produção evocadas nesse esboço de redefinição implicam, então, conjuntamente instâncias humanas inter-subjetivas manifestadas pela linguagem e instâncias sugestivas ou identificatórias concernentes à etologia, interações institucionais de diferentes naturezas[...] (GUATTARI, 1992, p.20)

Neste sentido, os processos de produção de subjetividades formam-se por intermédio da pluralidade de modos, pelos quais indivíduos e coletividades se reconhecem como sujeito, noção que perdura enquanto forem capazes de escapar aos saberes constituídos, bem como aos nichos dominantes. A subjetividade, segundo Guattari (1992, p.19):

É o conjunto das condições que torna possível que instâncias individuais e/ou coletivas estejam em posição de emergir como território existencial auto-referencial, em adjacência ou em relação de delimitação com uma alteridade ela mesma subjetiva.

Portanto, nesta investigação, compreendemos a subjetividade, como produção (GUATTARI e ROLNIK, 2010; GUATTARI, 2012), uma vez que levamos

em conta sua nuance histórica e social, bem como sua dimensão coletiva e individual, pois existe:

Não somente uma produção de subjetividade individuada – subjetividade dos indivíduos – mas uma produção de subjetividade social, uma produção de subjetividade que se pode encontrar em todos os níveis da produção de consumo. E mais ainda na produção de subjetividade inconsciente. (GUATTARI e ROLNIK, 2010, p.16).

Sob essa perspectiva, a subjetividade “constitui matéria-prima de toda e qualquer produção” (GUATTARI, 1992, p.28), em outras palavras, se define a partir de contextos históricos e sociais distintos, de movimentos heterogêneos, por isso, são modos de produção, maneiras de se reconhecer a si mesmo como sujeito. Assim, elegemos o conceito de subjetividade como a maneira de existir e de se relacionar com o mundo, fecundado nas redes complexas de interações sucessivas entre os sujeitos, que afetam e são afetados pelos cenários em que atuam:

De uma maneira mais geral, dever-se-á admitir que cada indivíduo, cada grupo social veicula seu próprio sistema de modelização da subjetividade, quer dizer, uma certa cartografia feita de demarcações cognitivas, mas também místicas, rituais, sintomatológicas, a partir da qual ela se posiciona em relação aos seus afetos, suas angústias e tenta gerir suas inibições e suas pulsões. (GUATTARI, 1992, p.21)

Desse modo, a escola é considerada espaço de multiplicidade, (DELEUZE; GUATTARI, 1995), de interconexões de experiências, saberes e culturas (GUATTARI; ROLNIK, 1999), terreno de atuação e ação, constituído por múltiplos processos de interação entre sujeitos e subjetividades no convívio cotidiano na coletividade. Assim, no âmbito institucional, os indivíduos são frutos dessa interação, do encontro entre formas, modos e forças que ali se desenvolvem.

Embora a escola seja o local no qual situamos o mapa da pesquisa, ressaltamos que ao partir do perímetro de uma instituição escolar específica, a saber da EMAJ<sup>1</sup>- Escola Municipal Amin José, não nos detemos aos seus limites territoriais, nem buscamos determinar características fixas, inerentes aquele ambiente, nem aspectos meramente circunstanciais e qualitativos, em contrapartida, buscamos elementos de afetividade por trás dos dados, emoções inerentes ao processo de sociabilização, oriundos de jogos de encontros territoriais, coletivos e individuais.

---

<sup>1</sup>A sigla EMAJ será adotada ao mencionar a Escola Municipal Amin José, com vistas a dinamizar a escrita.

Definidas as linhas de reflexões preliminares em relação à produção de subjetividade, a nossa pesquisa teve o objetivo de articular os processos de produção de subjetividades, com os processos de autoidentificação dos alunos do 9º Ano da EMAJ, no município de Cassilândia – MS. Objetivamos, também, compreender os movimentos de constituição do território escolar, a partir da análise das singularidades da referida escola, perscrutando pelos efeitos de suas composições.

Por intermédio de diferentes instrumentos de pesquisa como questionários, entrevistas e cruzamentos de dados, cartografamos as linhas de produção de subjetividades na escola em questão, considerando a multiplicidade dos processos pelos quais ocorrem, em seus diferentes segmentos, identificando os diversos territórios e seus códigos respectivos.

No que se refere as entrevistas e questionários, a articulação de pistas advindas da cartografia documental, nos auxiliou a pensar quais personagens seriam entrevistados e nos rumos dos roteiros de perguntas para os questionários. Assim, foi possível encontrar pistas que nos guiaram a conexões e intersecções, o que nos levou a captar linhas dimensionais da subjetividade da cor da pele e seus desdobramentos na autoidentificação e no sentimento de pertença dos sujeitos inseridos na escola *lócus* da pesquisa.

A Escola Municipal Amin José – Pólo, foi criada pela Lei Municipal nº. 482 de 02 de setembro 1983, como Escola Municipal Pré-Primário Monteiro Lobato e denominada, pela Lei nº 950 de 27 de outubro de 1994, como Escola Municipal Pré-Escolar Amin José. Foi apenas mediante a Lei nº1100, de 08 de abril de 1999, que ela passou a ter a denominação que consta até os dias de hoje como Escola Municipal Amin José- Pólo.

Na ocasião, as pré-escolas de vários bairros de município tinham a mesma denominação, portanto o que justifica ser chamada de Escola Municipal Amin José – Pólo. Recebeu este nome em homenagem ao Amin José (libanês) um dos fundadores de Cassilândia. É uma Instituição mantida pelo poder público municipal e administrada pela Secretaria Municipal de Educação. A escola em questão, está localizada na zona urbana, na cidade Cassilândia, região Leste de Mato Grosso do Sul, conforme demonstramos na Figura 1, a seguir.

O município foi fundado em 03 de agosto de 1954. No livro “Cassilândia de meus amores”, o poema de Walkiria Romão da Costa, caracteriza a cidade como “princesa” e a denomina “Flor de Mato Grosso”: “[...]Daí a este povo, aos

forasteiros/ O teto, o agasalho, aos primitivos/A contínua paz, à esta terra promissora/Sempre um colosso, o título de Princesa/Cassilândia! Flor de Mato Grosso!”. Hoje, é conhecida como “Cidade Sorriso” e tem uma população de 29.491 habitantes, segundo dados do IBGE (2013)<sup>2</sup>.



**Figura 1** – Localização de Cassilândia em MS e, à esquerda, no Brasil<sup>3</sup>

**Fonte:** Site da Prefeitura Municipal de Cassilândia.

“Princesa”, “Flor”, “Cidade Sorriso”, são mais do que apelidos dados ao longo do tempo para a cidade de Cassilândia. Pelo contrário, essas denominações ou caracterizações estão permeadas de significações históricas, político-sociais e culturais da sociedade da qual integram e são motivadas por razões diversas e revelam valores e crenças de uma determinada época, além de fazerem parte do léxico cotidiano das pessoas que ali habitam.

Desse mesmo modo, a nomeação das escolas transcende a referenciação físico-espacial, pois elas são motivadas por razões distintas, além de serem fontes reveladoras de elementos sociais, culturais, históricos e políticos de uma comunidade. Na fachada da EMAJ, na figura 2, podemos observar a inscrição “Escola Municipal Amin José – Uma Escola Feliz” que, juntamente com a

<sup>2</sup> IBGE, Estatística do Registro Civil de 2013. Rio de Janeiro: IBGE, 2014. Disponível em: <<http://cod.ibge.gov.br/L5O9>> Acesso em 22 mar. 2017

<sup>3</sup> Site de Cassilândia. Disponível em: <<http://www.cassilandia.ms.gov.br/2015/>> Acesso em 04 Jan. 2017

imagem das duas crianças caucasianas caminhando em direção a escola, compõem um campo semântico superficial, limitado a uma expressão genérica, desprovido de diversidade (na imagem) e conflitos (na identificação), denotando uma visão tradicional da escola, considerada como terreno dos consensos, avessa aos conflitos e responsável por produzir relações harmônicas.



**Figura 2** – Fachada da Escola Municipal Amin José – Pólo

**Fonte:** Site da Prefeitura Municipal de Cassilândia<sup>4</sup>

Entretanto, a escola é solo fértil para o desenrolar de conflitos, pois como mencionado anteriormente, é local de multiplicidade, composta por diferentes personas. Portanto, a escolha da EMAJ como espaço de pesquisa se justifica pelo fato da pesquisadora atuar na escola como professora desde 2010 e ter vivenciado situações de tensão ligadas a questões étnico-raciais, como *bullying* relacionado a aspectos físicos direcionado aos alunos afrodescendentes e evasão escolar.

Além disso, embora seja a escola com maior número de alunos da rede, apresentou o menor número de diversidade étnico-racial declarada entre as escolas de Ensino Fundamental do município de Cassilândia-MS – no período de 2014 e 2015, situação que se manteve no ano de 2016 e 2017. Ao cruzarmos as informações oriundas do censo com os dados presentes nos formulários de matrículas analisados e, depois os inter cruzarmos com os dados sobre cor/raça que se encontram no posto

<sup>4</sup> Disponível em: < <http://www.cassilandia.ms.gov.br/2015> > Acesso em: 09 ago 2017

de saúde que atende à escola, verificamos que os três tipos de documentação apresentam os alunos como brancos e pardos, em sua maioria.

Acreditamos pertinente, inserir uma variável importante para a compreensão dos processos de produção de subjetividades ali constituídos. Essa variável, refere-se à localização socioespacial da instituição em questão. Alguns estudos indicam que as desigualdades poderiam ser produzidas de acordo com a localização da escola: no centro, na periferia, ou, mais especificamente, em regiões com alta concentração de desigualdades econômicas<sup>5</sup>. A EMAJ está situada no centro da cidade, como pode ser visualizado no mapa, na figura 3, região considerada nobre pela comunidade cassilandense e, embora integre a rede municipal de ensino, traduz uma cultura bastante distinta das outras instituições municipais.



**Figura 3** – Localização da Escola Municipal Amin José – Pólo.

**Fonte:** Site da Prefeitura Municipal de Cassilândia.

A etapa EJA (Educação de Jovens e Adultos), era oferecida em duas escolas da periferia, mas em virtude do grande número de evasão nesta etapa de ensino, foi unificado na EMAJ, devido a sua localidade, com vistas a reduzir gastos e a somar esforços para dirimir a evasão. Isso gerou uma enorme problemática na rede, pois muitos alunos se recusaram a fazer matrícula. De acordo com o diretor da escola,

<sup>5</sup> Relação de “efeito de lugar” (BOURDIEU, 1997), as desigualdades do espaço social se expressam no território e de capital cultural (BOURDIEU, 2008), muito utilizados em pesquisas de caráter socioeconômico.

foco do estudo, foi com muita perseverança, chegando a ir à casa dos alunos e convencê-los a se matricular que conseguiram número suficiente de alunos para que fosse possível ofertar o EJA na rede municipal. O diretor afirma que, ao questionar a razão pela qual os alunos não queriam se matricular, muitos diziam não querer estudar em escola de “burgueses” e “gente fresca”. O que diz muito sobre a visão que a comunidade possui da escola em questão.

Isso nos levou a refletir, a partir da releitura dos dados, que quanto mais distante as escolas estavam do centro da cidade, maior era o número de variedade racial declarados no Censo 2014 e 2015. Embora não seja nosso intuito aprofundar na questão socioespacial, este fator nos propiciou alguns subsídios relevantes para a interpretação dos dados e para a compreensão da cultura escolar produzida no decorrer dos anos na escola, bem como as relações étnico-raciais ali desenvolvidas.

Através das ondas e movimentos de quebra e ruptura nas relações desenvolvidas na escola, ancoramos a nau da nossa pesquisa no mosaico vertiginoso e multidimensional do imaginário, indagando sobre o lugar /lugares que a cor ocupa na definição da personalidade, dos gestos, das emoções e afetos, na identificação de uma pessoa e a função da cor na construção identitária de alguém. Traçamos, então, uma linha cromática em direção questão da pele, partindo de uma perspectiva social, vinculada aos processos simbólicos da autoidentificação do sujeito, que, ao se considerar parte de certo segmento (branco, pardo, preto, amarelo), atribui a cor significados sociais que ela representa para ele.

Nesta vertente, propomos uma articulação da cor da pele à noção de subjetividade e ao campo social, a fim de dimensionar a imensidão e extensão dessa perspectiva que baila entre os níveis molar, que se refere ao âmbito das instituições e dos sujeitos e ao nível molecular, das especificidades impessoais e individuais.

Nosso intuito não foi tratar da estabilização de um lugar, de identificações fixas que situem a cor como categoria determinante. Não vislumbramos, aqui, por uma institucionalização da cor. Essa escolha é devidamente justificada, uma vez que, durante todo o percurso deste estudo, notamos, entre os diversos elementos observados, que a cor da pele incidia como traço eminente por todo o mapa. Em virtude da cor da pele ser um dos aspectos constitutivos da subjetividade dos sujeitos e, conseqüentemente dos processos de autoidentificação, a consideramos como um mar selvagem, cujas correntezas levaram a nau da nossa pesquisa a navegar por

ondas turvas, pelo fato da cor, ser um conceito complexo de compreender e definir, pois ela se realiza no espaço multidimensional da subjetividade.

Cartografamos o contexto escolar, no qual observamos os movimentos de transformação histórica, social e cultural que envolve a instituição escolar e seus agentes, afetando tanto professores quanto alunos e a comunidade escolar, segundo o contexto em que está inserida. Segundo Frago (1996, p.63), “o uso que os seres humanos fazem dos espaços, sua organização e disposição e a percepção que se tem dele, como o tempo, é um produto sociocultural, uma construção social”. Assim, a subjetividade não é compreendida na dicotomia origem/fim de um processo, mas, como um devir (BIRMAN, 2000).

Trata-se de apreender a subjetividade em sua dupla face: por um lado, a sedimentação estrutural e, por outro, a agitação caótica propulsora de devires, através dos quais outros e estranhos eus se perfilam, com outros contornos, outras linguagens, outras estruturas, outros territórios (ROLNIK, 1999, p. 5)

O devir no espaço cartográfico constante e dinâmico da escola é compreendido como produção de sentido que se realiza no encontro do ser com o meio, devires que atravessam e se engalfinham no meio das linhas de fuga. O devir significa habitar o plano de imanência em que a existência não se produz sem se fazer clínica de si própria, sem traçar o mapa de seus impasses e suas questões. De acordo com Deleuze (1997, p. 77):

O devir é o que subtende o trajeto, como as forças intensivas subtendem as forças motrizes. [...] é o devir que faz, do mínimo trajeto ou mesmo de uma imobilidade no mesmo lugar, uma viagem; e é o trajeto que faz do imaginário um devir. Os dois mapas, dos trajetos e dos afetos, remetem um ao outro

Sob a ótica de Kohan (2003, p. 81) “o que um indivíduo é ou não é, o que ele sabe e não sabe de si, é objeto de intervenções, tendentes a constituição de um tipo específico de subjetividade”, assim, é na dimensão simbólica da pele negra e no ideal imaginário de brancura que são cingidas as construções sociais relativas a cor da pele:

Na verdade, não se enxerga um homem como negro ou branco porque este homem é negro ou branco. Enxerga-se um homem (ou a si mesmo) como negro ou branco porque se aprendeu a enxergar os homens como

negros ou brancos, ou outras categorias mais. De igual maneira, ninguém nasce negro ou branco, aprende-se a ser negro ou branco no seio de determinadas sociedades que, através de indelévels e complexos processos culturais, terminaram por implantar esta forma de percepção na mente de cada um dos indivíduos que a constituem. (BARROS, 2014, p.11)

Nabby Clifford, músico ganês radicado há mais de 30 anos no Brasil, embora seja considerado embaixador do reggae no Brasil, tornou-se mais conhecido pelo seu ativismo em prol do orgulho preto. Em blogs, sites e vídeos em seu canal no *You Tube*, Clifford aborda a questão do racismo por um viés semântico, refletindo sobre a questão a partir da etimologia da palavra “negro”

[...] A Palavra "Negro" se originou do grego "Necro" que significa "Morto" e foi utilizada para que os africanos se sentissem menos humanos, esta palavra também foi abolida ou proibida em todo o mundo, para identificar pessoas, pois é totalmente ofensiva. O dicionário diz que "Negro" é: Maldito, funesto, odioso, perverso, entre outras definições bem mais aberrantes. As coisas ruins ou negativas são chamadas desta forma: A morte é negra, miséria é negra, a fome é negra, lista negra, o dia negro, magia negra, câmbio negro, mercado negro, humor negro. O último país a abolir a escravidão é o único que ainda chama seu povo como senhores de engenho chamavam. " Vem aí o Instituto Preta é Minha Cor " (Nabby Clifford<sup>6</sup>)

Na transcrição, a seguir, do vídeo disponível no *You Tube*<sup>7</sup> Clifford clama por uma ressignificação da palavra “preto” e afirma que jamais deveríamos chamar uma criança de negra, pois ela poderia ficar com dúvidas em relação à subjetividade.

Um país, o Brasil, usa palavras como lista negra, dia negro, magia negra, câmbio negro, vala negra, mercado negro, peste negra, buraco negro, ovelha negra, a fome negra, humor negro, seu passado negro, futuro negro. Não deveria chamar uma criança de negro, entendeu, isso é coisa do passado. Se você chama uma criança de negro e tudo o que é negro é relacionado a coisa negativa, a criança fica com dúvida sobre a própria identidade. No dicionário, se você nunca prestou atenção. Pega o dicionário de língua portuguesa, está escrito: negro quer dizer infeliz, maldito. Brasileiro quando valoriza alguma coisa não fala negro, quando valoriza ele fala preto. Ele não come feijão negro, come feijão preto, o carro dele não é carro negro, o carro dele é carro preto, ele não toma café negro, toma café preto, a fome é negra, quando ganha na loteria, ganha uma nota preta. Se branco não é negativo, preto também não é negativo. Mas negro não, negro é palavra 100% negativa, e atrasa, isso causa morte, causa miséria, doenças. Já que o mundo mudou, vamos mudar nossa linguagem também.

<sup>6</sup>Frase retirada do blog: “Preta é minha cor.” Disponível em: <<https://www.blogger.com/profile/02181085823191588871>> Acesso em 04 out. 2016.

<sup>7</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=VpyTVFnTkB8> Acesso em 04 out. 2016.

Na esfera da psicanálise<sup>8</sup>, a fala de Clifford em relação à criança e sua identidade é muito pertinente. De acordo com Wallon (1979), o estado inicial da consciência do sujeito é caótico, pois neste estado sujeito e realidade exterior confundem-se. Devido a influência do contexto em que está inserido e às interações sociais o indivíduo começa a compreender a distinção entre *o eu* e *o não-eu*, outrora considerados indissociáveis, que acontece primeiramente, por meio de um processo de socialização passando para uma gradativa individualização. Em suma, o “eu”, depende do “outro” que são “outros”.

[...] a consciência não é a célula individual que deve abrir-se um dia sobre o corpo social, é o resultado da pressão exercida pelas exigências da vida em sociedade sobre as pulsões de um instinto ilimitado que é exatamente o do indivíduo representante e joguete da espécie. Este eu não é, pois, uma entidade primeira, é a individualização progressiva de uma libido ao princípio anônimo ao qual as circunstâncias e o curso da vida impõem que se especifique e que entre nos âmbitos de uma existência e de uma consciência pessoais" (WALLON, p. 150).

Sendo assim, Clifford foi muito feliz em seu comentário e fomentou um assunto de suma importância, pois a infância deposita memórias e traços que ficarão cingidos permanentemente no inconsciente da criança. O indivíduo segundo Piaget (1973) é “geneticamente social”<sup>9</sup>:

Se tomarmos a noção de social nos diferentes sentidos do termo, isto é, englobando tanto as tendências hereditárias que nos levam à vida em comum e à imitação, como as relações “exteriores” (no sentido de Durkheim) dos indivíduos entre eles, não se pode negar que, desde o nascimento, o desenvolvimento intelectual é, simultaneamente obra da sociedade e do indivíduo. (PIAGET, 1973, p. 242)

Rimbaud, ao escrever uma carta ao seu professor da escola primária, Georges Izambard diz: “Está errado dizer: Eu penso. Deveríamos dizer: Pensam-me. Perdão pelo jogo de palavras”. Aqui, aparece o “eu” de Wallon, um “eu” que para existir necessita da visão do “outro”, por isso “pensam-me”. Aotrar das emoções, na obra *Psicologia e educação da infância*, Wallon (1975) reitera o papel fundamental do outro no desenvolvimento da autoidentificação, uma vez que, as emoções do sujeito agem, inicialmente sobre o ambiente social para, depois agir sobre o ambiente físico.

<sup>8</sup>Não é nosso interesse adentrar profusamente na psicanálise, mas a questão tratada nos impele a lançar mão de alguns elementos da psicanálise intrínsecos ao debate.

<sup>9</sup> Temo concebido por Piaget em: PIAGET, Jean. Estudos Sociológicos. Rio de Janeiro: Forense, 1973, p.242.

As emoções são a exteriorização da afetividade [...] nelas que assentam os exercícios gregários, que são uma forma primitiva de comunhão e de comunidade. As relações que elas tomam possíveis afinam os seus meios de expressão, e fazem deles instrumentos de sociabilidade cada vez mais especializados". (WALLON, 1975, p. 143)

No âmbito psicanalítico de Wallon, a formação identitária é inerente aos processos de socialização e é constituída por meio da relação entre o eu e os outros. Nas relações sociais, a criança afrodescendente absorve aquilo que a assemelha ou a difere de seu grupo social, ela se representa a partir da maneira que ela se vê no plano subjetivo. Ao abordar o nome<sup>10</sup> no processo de socialização da criança afrodescendente Silva (1995) afirma que:

No processo de socialização fora da família, o primeiro elemento de sua identidade, que o negro perde, é o nome. O sentido de inferioridade, a baixa estima, a falta de conhecimento das lutas, das conquistas e da resistência cotidiana de seu povo passam a contribuir com a construção de uma identidade negativa e a deixá-lo no lugar que os herdeiros da mentalidade escravocrata desejam que ele continue na escala da pirâmide social. (SILVA, 1995, p.14)

Logo, quando Clifford assevera que “[...] não deveria chamar uma criança. [...] Se você chama uma criança de negro e tudo o que é negro é relacionado a coisa negativa, a criança fica com dúvida sobre a própria identidade.”, enfatizando que o uso da palavra “negro” pode causar confusões, ele traz à tona questões muito relevantes sobre a dimensão da cor negra no imaginário das crianças, podendo acarretar traumas e estigmas que certamente irão incidir, mesmo que na posteridade, em alguns aspectos de sua vida e, em especial, na forma com que se autoidentificação e no seu sentimento de pertença e aceitação.

O primeiro ato formal de se notificar a existência de uma vidana sociedade é o registro de nascimento. A pessoa natural, que já existe de fato desde o nascimento com vida, é cadastrada com todas as informações necessárias, junto ao cartório de registro civil. Este é também o momento inicial em que se documenta a identificação da existência do ser humano, recém-nascido, feita a partir da percepção do outro, neste caso o seu responsável, pai, mãe, avó. Embora o item cor já não conste mais

---

<sup>10</sup> Em seu livro, Silva abordou o nome como cerne da formação da identidade, analisando o processo de construção identitária, a escravidão e as resistências negras, o apelido como o nome da inferioridade, concluindo com a autorepresentação, em que aborda temas como a identidade social, o olhar da criança negra sobre ela mesma, o negro e sua autorepresentação e a construção de uma autoimagem positiva.

nas certidões de nascimento<sup>11</sup>, ele aparece na Declaração de Nascido Vivo (DNV)<sup>12</sup> expedida pelos hospitais, cuja informação é repassada a órgãos como o IBGE, responsável por elaborados estatísticos, capazes de demonstrar a percepção da influência da cor ou raça em alguns espaços da vida social. Nessa linha, a filósofa Sueli Carneiro, doutora em Educação pela Universidade de São Paulo, é coordenadora executiva de Geledés<sup>13</sup>, um dos sites mais proeminentes nos debates acerca de questões raciais, de gênero, das implicações desses temas com os direitos humanos, educação, saúde, políticas públicas, entre outros, relatou na matéria denominada “Negros de pele clara” a seguinte história:

O pai, branco, vai ao cartório, o escrivão preenche o registro e, no campo destinado à cor, escreve: branca. O pai diz ao escrivão que a cor está errada, porque a mãe da criança é negra. O escrivão, resistente, corrige o erro e planta a nova cor: parda. O pai novamente reage e diz que sua filha não é parda. O escrivão irritado pergunta, “Então qual a cor de sua filha?”. O pai responde, “Negra”. O escrivão retruca, “Mas ela não puxou nem um pouquinho ao senhor? É assim que se vão clareando as pessoas no Brasil e o Brasil. Esse pai, brasileiro naturalizado e de fenótipo ariano, não tem, como branco que de fato é, as dúvidas metafísicas que assombram a racialidade no Brasil, um país percebido por ele e pela maioria de estrangeiros brancos como de maioria negra. Não fosse a providência e insistência paterna, minha filha pagaria eternamente o mico de, com sua vasta carapinha, ter o registro de branca. (“Negros de pele clara” – Sueli Carneiro)<sup>14</sup>

Este fragmento nos revela uma linha interpretativa em direção a alteridade, ou seja, àquilo que se refere ao “outro”. No processo de produção identitária brotam sentimentos de pertença e de estranhamento que se engendram no coletivo, gerando, dessa forma, uma dinâmica de inclusões e exclusões sob o fundamento das semelhanças e diferenças. O preconceito perpassa pela relação social, pela atribuição identitária e autoidentificação, que nega duplamente a alteridade, seja como negação do outro, seja como autonegação.

Além dos cartórios, a autoidentificação é item solicitado e reconhecido nos sistemas oficiais de captação de dados sobre a população brasileira. No

<sup>11</sup> Art. 54. (Renumerado do art. 55, pela Lei nº 6.216, de 1975) disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L6015consolidado.htm#art54](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L6015consolidado.htm#art54)> acesso em: 29 set. 2016.

<sup>12</sup> Lei disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2012/Lei/L12662.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12662.htm) acesso em 29 set. 2016.

<sup>13</sup> GELEDÉS (Instituto da Mulher Negra) foi fundada em 30 de abril de 1988. É uma organização da sociedade civil que se posiciona em defesa de mulheres e negros por entender que esses dois segmentos sociais padecem de desvantagens e discriminações no acesso às oportunidades sociais em função do racismo e do sexismo vigentes na sociedade brasileira.

<sup>14</sup> Disponível em: <<http://www.geledes.org.br/negros-de-pele-clara/#gs.Oxaozkk>> Acesso em 28 set. 2016.

recenseamento nacional brasileiro, dados sobre cor/raça são obtidos por meio das categorias: “branca”, “parda”, “preta”, “amarela” e “indígena”, apresentam as transformações sofridas historicamente na dinâmica racial do país. Segundo dados do censo de 2010<sup>15</sup>, 43,1% da população brasileira (82 milhões de pessoas) se declara (ou se declarava) pardo. A população negra brasileira é a soma das pessoas que se declaram pretas (um total de 15 milhões de pessoas, correspondentes a 7,6% da população) ou pardas.

Dentre as categorias de cor estabelecidas pelo censo, a parda engloba aqueles que se consideram na escala cromática que inclui morenos, mulatos, entre outras designações, revelando o receio de muitos em se autotransclassificar de maneira monocromática, talvez pelo fato dessas serem categorias dotadas de características estigmatizadas e excludentes. Portanto, não se trata de uma classificação biológica ou física com base no genótipo. Pardos e pretos são categorias de classificação da cor da pele tomadas a partir da autoidentificação da pessoa que responde à pergunta do IBGE. Esses dados são capazes de nos apresentar, de forma aproximada, o panorama racial e o modo da população brasileira de se perceber. Um dos elementos advindos desses dados é a constatação de que, diferentemente do que acontece nos EUA, a população daqueles que se consideram brancos no Brasil, não coloca como dado importante de identidade sua cor, raça ou etnia no processo de construção de sua identidade.

O número exacerbado de declarações no quesito “pardo”, nos coloca diante do paradigma da mestiçagem, nos levando a refletir sobre que é ser pardo no Brasil contemporâneo. A trama do texto, nos conduz a abordar a mestiçagem na atualidade, pelo ponto de vista do hibridismo de Bhabha, uma vez que é necessário considerá-lo como um dos efeitos da cultura globalizada. Apresentado como um processo de diferenciação e identificação dos indivíduos pós-coloniais, esse conceito é definido por Bhabha (1998), como um processo no qual os sujeitos performam a si mesmo como identidade, na vasta lacuna instituída pelo distanciamento entre o *eu* colonial e o seu *outro* colonizado. Aproximando o hibridismo à “tradução”, o autor aponta “[...] natureza performativa da comunicação cultural” (BHABHA, 1998, p. 313).

Recentemente, este questionamento ganhou força, devido a um vídeo abordando a autoidentificação de cor que gerou grande polêmica nas plataformas

---

<sup>15</sup> Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/educacao/2012/07/censo-2010-mostra-as-diferencas-entre-caracteristicas-gerais-da-populacao-brasileira>> Acesso em 25 set 2016

digitais e redes sociais em todo o Brasil. Segue a descrição do evento pela Revista Fórum<sup>16</sup>:

Nessa terça (05), o namorado da *You Tuber* Jout, Caio, sentou-se em frente às câmeras para levantar alguns questionamentos sobre a sua identidade racial e sobre a forma como os brasileiros encaram esse assunto. A reflexão foi motivada por atos de racismo de alguns seguidores do canal após “descobrirem” que Caio não era branco. E tudo isso se tornou muito relevante não apenas pela importância dessa questão, mas também porque o canal da Jout é seguido por milhares de pessoas. No vídeo, Caio fala que toda a discussão o pegou de surpresa, já que não se considerava negro, mas sim pardo. Caio chegou até a falar com o marido da mãe, que é um homem negro de Guiné-Bissau, e o mesmo se mostrou confuso, porque também não considerava Caio negro. Por outro lado, muitas outras pessoas o identificaram como negro, com todas as cinco letras e até mesmo algum superlativos.

O vídeo em questão, está disponível no canal *Jout Jou Prazer*<sup>17</sup>. Os comentários transitaram entre pessoas que afirmavam a negritude de Caio; outras que diziam que Caio não era negro e outras decepcionadas por descobrirem que o namorado misterioso e maravilhoso da Jout Jout (que sempre interagiu com ela por trás da câmera) não era branco. Seguem alguns dos comentários para ilustrar o debate:

“Não imaginava que o Caio era negro”  
 “Imaginava um cara meio gordinho, branquinho, com barba”  
 “Prefiro não acreditar nisso. Vou esquecer essas imagens e fingir nunca tê-las visto”  
 “Caraca, imaginava o Caio totalmente diferente”  
 “É um negão. Jout Jout gosta de salame extra G. Parabéns Jout Jout”  
 “Caio na minha imaginação é loiro alto, de olhos azuis e musculoso”  
 “Será? Na minha mente Caio é branco. Mas ele é uma metamorfose, a cada vídeo ele muda”<sup>18</sup>

Os exemplos narrados, elucidaram alguns aspectos que permeiam as relações raciais no Brasil, em especial, o preconceito de “cor”, reformulado por Oracy Nogueira (2006) como preconceito de marca. Ao abordar a situação racial no Brasil, Nogueira difere o tipo de preconceito existente no Brasil e nos Estados Unidos, estabelecendo dois eixos de análise: o preconceito de marca e o de origem.

<sup>16</sup> Disponível em <<http://www.revistaforum.com.br/questao-de-genero/2016/01/05/ser-negro-ou-nao-ser-questao-de-caio-e-de-todo-o-brasil/>> acesso em 05 out. 2016

<sup>17</sup> Contextualizando: Jout Jout Prazer é uma jovem fluminense de 24 anos que ficou famosa por postar vídeos sobre diversos assuntos no youtube e viralizar na rede após um vídeo sobre relacionamentos abusivos. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=YU20Zn5nlGQ> Acesso em 05 Set. 2016

<sup>18</sup> Comentários retirado site: <https://medium.com/nada-errado/o-namorado-negro-da-jout-jout-e-o-racismo-nosso-de-cada-dia-9e1d95d66ade#.lefs2pte5> acesso em 05 out. 2016

“[...]embora tanto nos Estados Unidos como no Brasil não se possa negar a existência de preconceito racial, as diferenças que ocorrem, nas respectivas manifestações, são tais que se impõe o reconhecimento de uma diversidade quanto à natureza”. (NOGUEIRA, 2006, p. 291-292).

A noção de preconceito de marca, proposta por Nogueira é extremamente atual e nos leva a uma melhor compreensão das nuances do racismo manifestado no Brasil. O preconceito racial de marca no país, incide sob o fenótipo, a aparência dos indivíduos discriminados, pela presença de traços e marcas aparentes, principalmente pela cor, enquanto no preconceito de origem nos EUA, como o próprio nome já deixa subentendido, as manifestações racistas incidem sob a ascendência de dado segmento étnico. Pensar no racismo no Brasil contrastando com os EUA, nos leva a apreender que de marca ou de origem, o racismo, em ambos países possuem raiz cultural e revela que a “cor brasileira” dentro do espectro do pertencimento racial e da formação identitária, embora possua um profundo enraizamento histórico, é dotada de um caráter estritamente social, ligado intimamente a cultura de certo grupo. Ao se considerar parte de certo segmento (branco, pardo, preto, amarelo), o sujeito atribui a cor significados sociais que ela representar para ele.

Outra justificativa pela escolha do tema, está no fato da questão racial ter sido, de fato, incluída na pauta política brasileira atual. Em diferentes segmentos da sociedade, observamos manifestações, voltadas a valorização dos negros e da sua cultura, como por exemplo o aumento da participação de grupos discriminados em determinadas áreas de emprego ou no acesso à educação por meio de cotas; concessão de bolsas de estudo; prioridade em empréstimos e contratos públicos; distribuição de terras e moradias; medidas de proteção diferenciada para grupos ameaçados, entre outros.

Para este estudo, nos interessou a promulgação da Lei nº 10.369/2003<sup>19</sup>, que modificou a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional nº 9.394/96, e estabeleceu o ensino de história da África e da cultura afro-brasileira na educação básica, e é considera marco histórico, uma vez que, segundo Schwarcz (2012, p. 86) “[...] visa recuperar a diversidade de nossa formação e fazer jus à riqueza de nossa história híbrida em povos e culturas.”

---

<sup>19</sup> Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/110.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm) Acesso em: 01 jun 2016

Essa lei emergiu, então, de um contexto de reivindicação da população negra brasileira, historicamente marginalizada, buscando reparação, equidade, igualdade e respeito. O advento dessa lei, além de explicitar e desvelar o mito da democracia racial, reitera a existência de desigualdades construídas historicamente e cristalizadas na sociedade brasileira, e ainda sinalizam e expõem a urgência em se criar ações que viabilizem a implementação e efetivação da implementação da lei na escola, pois a obrigatoriedade não significa propriamente sua aplicação.

Em face do exposto, fica evidente a atualidade e relevância da temática dessa pesquisa que encontra nos matizes da cor da pele, sua válvula propulsora e, na escola, território fértil para a investigação. A escola é considerada em nosso estudo como terreno da subjetividade. Guattari e Rolnik (2010, p. 388) definem que:

[...] o território pode ser relativo tanto a um espaço vivido, quanto a um sistema percebido no seio do qual um sujeito se sente “em casa”. O território é sinônimo de apropriação, de subjetivação fechada sobre si mesma. Ele é o conjunto de projetos e representações nos quais vai desembocar, pragmaticamente, toda série de comportamentos, de investimentos, nos tempos e nos espaços sociais, culturais, estéticos, cognitivos.

As linhas que delineiam a cartografia da instituição escolar são compostas por uma multiplicidade de processos do universo da Educação e por uma variedade de indivíduos que não cessam transmutar sua natureza. Mas, quais são as linhas que constituem os processos de produção de subjetividades dos jovens alunos do 9º ano da EMAJ acerca de si mesmos? Como eles se percebem e são percebidos pelos personagens que atuam no cenário escolar? Em que medida a cor da pele emerge nos diferentes locais da escola, enquanto elemento engendrador de subjetividades? Quais são as linhas que compõem a cultura escolar, a prática docente e a sala de aula?

Como respondera estes questionamentos, se o terreno escolar é multidimensional, inacabado e suscetível de modificações constantes? Este foi um dos maiores desafios deste estudo. Nos (entre)caminhos da pesquisa, a cartografia, suscitou como método capaz de captar os movimentos que constituem o lugar-escola, visto que, uma investigação iluminada por este prisma, enfoca o processo de produção de dados, em detrimento da mera coleta deles. Cartografar é acompanhar processos (KASTRUP, 2009), cujo objetivo principal é pesquisar a experiência, entendida como o plano no qual os processos a serem investigados efetivamente se realizam. Assim, o delineamento do mapa da escola EMAJ, nos ofereceu a

possibilidade de potencialmente analisá-lo nas suas mais múltiplas dimensões: desde sua localização socioespacial à sala de aula.

A cartografia, como concebe Deleuze e Guattari (1996, p. 21): é “[...] conectável, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente”, portanto, acreditamos ser possível que este, seja um método capaz de delinear a paisagem escolar. Como paisagem escolar, nos referimos aos elementos que a constituem: documentação, políticas públicas, funcionários, pais, alunos, agentes que atendem à escola (no caso deste estudo, os agentes de saúde), os espaços físicos, internos e externos. Contudo, não temos a pretensão desmedida de dar conta de todos estes elementos, o que buscamos foi apoiar nosso pincel nos rastros deixados pelos movimentos simbólicos que se desenvolvem no chão da escola.

Buscamos, então, na cartografia, como concebida por Gilles Deleuze e Félix Guattari, método de estudo na nossa investigação, uma vez que a cartografia, assim como nosso objeto de pesquisa, é múltipla e não busca estabelecer regras ou caminhos lineares de investigação, pois, conforme aponta Barros e Kastrup (2009, p.73) “A cartografia parte do reconhecimento de que, o tempo todo, estamos em processos, em obra”. Nela, o pesquisador cria e recria seus trajetos investigativos a serem percorridos, a partir das relações estabelecidas em campo, pois ele atua perpendicularmente na matéria a ser cartografada, integrando o território. Na cartografia, segundo Deleuze (2005, p.01):

[...] traçar um mapa, cartografar, percorrer terras desconhecidas, é o que Foucault chama de ‘trabalho de terreno’. É preciso instalarmo-nos sobre as próprias linhas, que não se contentam apenas em compor um dispositivo, mas atravessam-no, arrastam-no, de norte a sul, de leste a oeste ou em diagonal.

Ao assumir a cartografia como método, buscamos fugir da rigidez, adotando uma perspectiva que levasse em conta as variadas formas de existir no mundo, analisando os lineamentos que cingem a tecelagem da existência. No tecer cartográfico, os olhares do tecelão estão voltados aos movimentos territoriais, aos matizes de subjetividades que se produzem nos urdumes e aos fios da contemporaneidade que se alinhavam nas paisagens e nos itinerários que escapam à sedimentação histórica. Sobre a prática do pesquisador- cartógrafo, Rolnik (1989, p. 68), assinala que:

Ele se utiliza de um ‘composto híbrido’, feito do seu olho, é claro, mas também, e simultaneamente, de seu corpo vibrátil, pois o que quer é aprender o movimento que surge da tensão fecunda entre fluxo e representação: fluxo de intensidades escapando do plano de organização de territórios, desorientando suas cartografias, desestabilizando suas representações e, por sua vez, representações estacando o fluxo, canalizando as intensidades, dando-lhes sentido.

Portanto, ao lançarmo-nos mar adentro dessa metodologia, nossa pesquisa não intencionou uma chegada, uma terra para desembarcar, mas sim mergulhar nas diversas camadas das esferas sociais que compõem os sujeitos da pesquisa, na tentativa de analisar os dados da realidade que se propagam no espaço escolar. Neste estudo, circunscrito nas tramas da subjetividade, buscamos, por meio da cartografia, compreender seu aspecto dinâmico, seus movimentos e conexões com outros cosmos em potenciais, por isso uma pesquisa de cunho apenas qualitativo não daria conta de captar a essência subjetiva fundamental para além dos dados, pois como assinala Deleuze (2002, p.130): “nunca, pois, um animal, uma coisa, é separável de suas relações com o mundo: o interior é somente um exterior selecionado; o exterior, um interior projetado”.

O mapa simbólico foi sendo desenhado e redesenhado ao longo da pesquisa até chegarmos a este design:

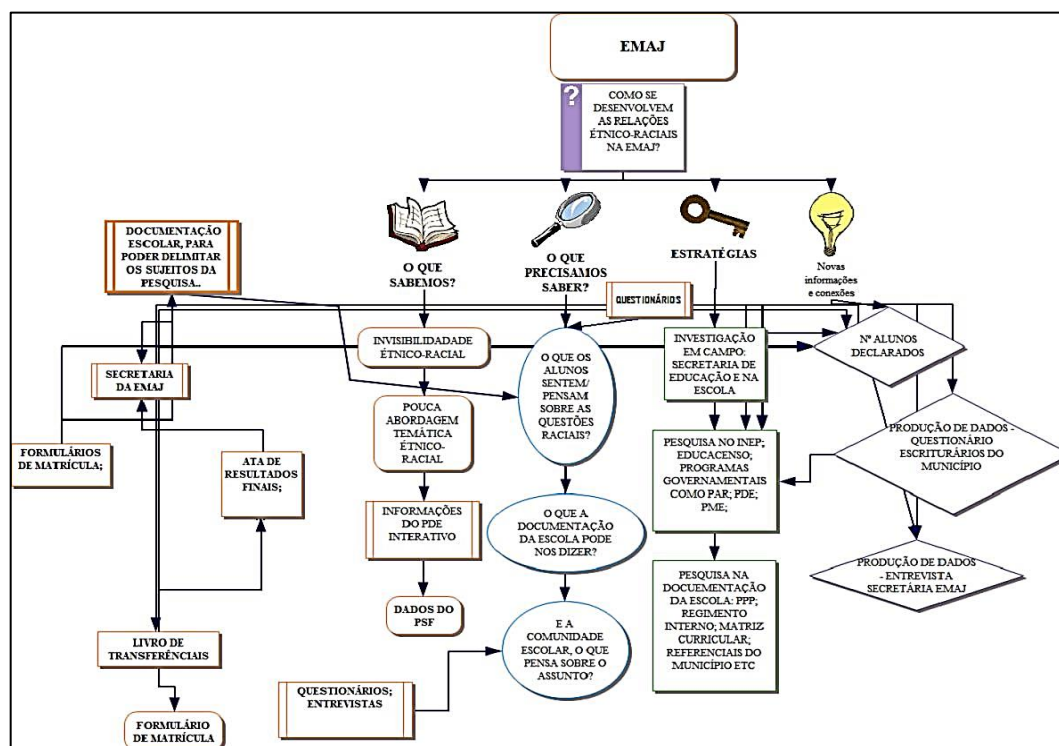


Figura 4 – Mapa da pesquisa

Na primeira parte da pesquisa, traçamos uma linha em direção à documentação escolar, na qual verificamos, mediante dados advindos do Educacenso, a situação da escola no quesito cor/raça, constatando que, a mesma, embora possua o maior número de alunos da rede municipal apresentou menor variação étnico-racial. Apresentamos, também, a análise dos formulários de matrícula (verificar anexo 10) dos alunos do 9º ano, que em sua maioria, estão matriculados na EMAJ desde o ano de 2007, ou seja, desde o 1º Ano do Ensino Fundamental, ressaltando o item cor/raça e buscando traçar através da voz da secretária (que exerce suas funções nesta escola há mais de 10 anos), indicada pelo código SE (Secretária Escolar), por meio de uma entrevista semiestruturada, sua visão sobre este o assunto.

A despeito dos documentos serem fontes consistentes e preciosas na produção de informações sobre certa matéria, não respondem definitivamente a um problema. Ao ingressarmos no solo documental não deixamos de levar em conta que nosso estudo está circunscrito na temática da produção de subjetividades, portanto o nosso pincel busca nos contornos da subjetividade, maneiras de iluminar o cenário da problemática da pesquisa e meios verificar hipóteses.

A opção por traçar essa linha transversal da análise documental por meio da entrevista com a secretária, se justifica, em razão da secretaria ser o “coração” da escola, primeiro lugar de contato dos pais com a instituição. Não obstante, entendemos que os dados não aparecem “do nada”, eles são produzidos por alguém. Segundo Bravo (1991), os dados oriundos de uma certa documentação, são produzidos pelo homem e se manifestam como indícios de sua ação, capazes de sinalizar ideias, pontos de vistas e modos de existir e atuar.

Na sequência, inserimos a análise 1) dos conteúdos registrados pelos professores de História, Língua Portuguesa e Arte, nos diários de classe dos anos de 2014 a 2016; 2) o Projeto Político Pedagógico da instituição; 3) a Proposta Pedagógica da rede municipal de ensino para Português, História e Arte. Buscamos, ainda, intercalar as entrevistas realizadas com a coordenadora pedagógica da EMAJ e com os professores das três disciplinas mencionadas, durante as análises, para dar maior consistência ao texto.

Depois, apresentamos os registros dos diários de classe das disciplinas de Educação Artística, História e Português, da 4ª série, do Ensino Fundamental, a fim de compreender, o que mudou nestes registros desde a promulgação da Lei nº. 10.639/03 e a influência da cultura escolar vigente na EMAJ na formação identitária desses estudantes, primeiro pelo fato dos estudantes dessa turma, terem seguidos juntos até o 9º ano (sujeitos da pesquisa) e terem vivenciado de forma mais intensa a cultura escolar que se constitui ao longo dos anos na instituição em foco e, segundo, em virtude da ênfase dada a história e cultura africana, afro-brasileira e indígena nos conteúdos programáticos.

Na segunda parte da investigação, expusemos a análise dos questionários do SISVAN (Sistema de Vigilância Alimentar e Nutricional), preenchidos pelos agentes de saúde, por meio do PSE – Programa Saúde na Escola, bem a leitura dos resultados obtidos mediante aplicação dos questionários, produzidos com perguntas abertas e fechadas, construídos em consonância com o referencial teórico e os objetivos traçados para a investigação, aplicados aos pais/responsáveis dos alunos participantes da pesquisa.

Na terceira parte deste estudo, abordamos as entrevistas, formulados por meio de perguntas semiestruturada, realizada com a coordenadora pedagógica da escola pesquisada, cujo código ficou designado como CPE. Entrevistamos também três docentes que atuam há cerca de 8 anos na escola e ministram aulas em ambas as

turmas, sendo eles 1 professora de História (PH); 1 professor de Português (PP) e, 1 professora de Arte<sup>20</sup> (PA). Os professores dessas disciplinas foram selecionados, pelo fato dessas serem as disciplinas foco da lei 10.639/0, no que se refere aos conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira, que dá ênfase às áreas de Literatura, de Artes e História Brasileiras, incluindo Histórias e Culturas africanas.

Na quarta parte da investigação, apresentamos as interpretações dos resultados oriundos das análises dos questionários aplicados e das narrativas desenvolvidas pelos alunos, foco da pesquisa, fundamentados pelos pressupostos de Deleuze-Guattari de produção de subjetividade, foi possível delinear o movimento das linhas cartográficas que nos levaram a compreender que: 1) a cor é elemento que gera incômodo nos alunos e, de fato, influencia na constituição da ideia de diferenças e dos sentimentos de pertencimento dos alunos inseridos nesta instituição escolar; 2) na paleta de cores, há uma tendência a inclinação aos tons mais claros e neutros (moreno claro, moreninha, branca amarelada, bronzeada), instância amenizadora, marcada pela produção e entrelaçamento de imagens, palavras, significados e sentidos compartilhados; 3) o território escolar agrega valores que refletem no que os estudantes pensam e conceituam a respeito de si mesmos, do outro e da própria instituição escolar, levando-nos a refletir acerca das ideias, crenças e conceitos que vão sendo produzidos e reproduzidos nos âmbitos sociais e institucionais.

## **1 CARTOGRAFIAS DA COR NA DOCUMENTAÇÃO ESCOLAR**

Um dos principais objetivos dos estudos delineados pela cartografia é pesquisar a experiência, entendida como tecido, no qual as tramas a serem costuradas efetivamente se realizam, conforme explica Passos et. al (2009, p.10) “como uma aposta na experimentação do pensamento – um método não para ser aplicado, mas

---

<sup>20</sup> Pelo fato da rede ter um número reduzido de professores efetivos de Arte, a escola tem uma grande rotatividade de profissionais que atuam como professores de Arte. Essa professora foi escolhida, após as análises dos diários, nos quais identificamos o desenvolvimento de muitos projetos referentes ao conteúdo de história da África.

para ser experimentado”. Sob essa perspectiva, neste capítulo, analisamos os formulários da EMAJ, em especial o item cor, articulado com a percepção e experiência da secretária que atua há mais de uma década na referida instituição escolar.

Ressaltamos que as entrevistas que constam no decorrer deste e dos outros capítulos não têm o intuito de buscar a representação/percepção literal dos entrevistados acerca do estado das coisas, pois não possui, em seu âmago, o propósito exclusivo de coletar informações, mas procura, em contrapartida, acompanhar a experiência vivida. Neste estudo, cada entrevista foi analisada a partir das características próprias de cada situação investigada, reiterando sua natureza facultativa e transitória. Trata-se, então, de um conjunto aberto de estratégias e pistas que elucidam encaminhamentos, mas também podem apontar erros, expor como matéria intensiva, como fragmentos reutilizáveis nos ritornos de criação. “O cartógrafo não varia de método, mas faz o método variar.” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 217).

A entrevista, segundo a ótica cartográfica, é capaz de seguir os diferentes trajetos, desdobramentos, curvas, idas e vindas presentes nos relatos dos entrevistados, além de possuir um caráter intervencionista a medida que, ao longo da conversa, pode gerar reflexões, mudanças de opiniões e posicionamentos, catalisando momentos de passagem e ruptura (PASSOS; KASTRUP, 2009). E, nestes momentos, pudemos captar algumas pistas que nos permitiram acompanhar os movimentos que nos levem a dimensionar o espectro da cor na documentação escolar.

O roteiro de perguntas foi semiestruturado em 03 blocos e não questão-resposta: 1) Perfil/experiência profissional; 2) Arquivos escolares; 3) Percepções/vivências, com vistas a acompanhar a processualidade do relato. Entretanto, os blocos se misturaram e se entrecruzaram no decorrer da entrevista. Portanto, as perguntas foram surgindo e sendo construídas. No início, optamos pelo procedimento questão-resposta, a fim de alavancar a conversa. Depois, as falas da entrevistada foram nos guiando a construção das perguntas subsequentes.

### **1.1 Entrevista com a secretária escolar: ecos da experiência**

A rotina de uma escola não se inicia com a abertura dos portões, ou com a chegada do diretor (a), professores ou alunos (as), mas sim com a chegada daqueles que são o motor da instituição escolar, os funcionários administrativos: inspetores

(as), merendeiras, faxineiros (as) e secretários (as). Com o advento da Lei nº 12.014/09<sup>21</sup>, já não são mais considerados funcionários administrativos, mas sim trabalhadores em educação. Com quase dez anos promulgação dessa lei, observamos uma ressignificação do espaço escolar, como um local que vislumbra muito mais do que a transmissão sistemática de conteúdo, que vai além das práticas pedagógicas e transcende os portões da escola. Assim, presenciamos o alvorecer de uma escola mais aberta para a sociedade efervescente, dinâmica e instável, e fruto, como já foi dito, da intensa globalização.

As últimas duas décadas, de acordo com Vidal (2013), foram marcadas por estudos que situam os indivíduos inseridos no contexto escolar (gestores, funcionários, professores, alunos, entre outros) no epicentro das reflexões educacionais, o que possibilitou a reformulação do conceito de escola e cultura sob a premissa da transmissão cultural. Estudos vinculados a esta perspectiva, levam em conta, segundo a autora, tanto os “diferentes níveis e modalidades de ensino correspondem culturas escolares distintas”, quanto os “desdobramentos sociais e políticos do progressivo processo de institucionalização da escola”.

Nessa mesma vertente, Foucault (1985, p.21) compreende que: “Um indivíduo humano é uma pessoa social quando integra e possui dentro dele uma experiência tornada individual do ser cultural de seu próprio mundo de vida cotidiana.” Sob essa ótica, a cultura escolar é considerada, então, tanto como conjunto de valores, construídos no imaginário, como construções cotidianas.

Os órgãos que gerem as diretrizes educacionais brasileiras, orientam a escola, principalmente no que se refere a gestão de um ambiente, no qual os indivíduos ali inseridos sejam capazes de construir sua própria história e a história da escola, num processo interativo de experiência coletiva. Embora as leis e as questões curriculares sejam inseridas verticalmente, denotando um governo que busca por implementar uma certa noção de unicidade nas escolas, é inegável o caráter heterogêneo da sociedade contemporânea, marcada pela “a multiplicidade de formas culturais de vida, grupos étnicos, confissões religiosas e diferentes imagens do mundo” (HABERMAS, 2002, p.34).

Portanto, a escola é espaço de constante negociação entre o imposto e o praticado; normas e práticas (JULIA, 2001), que retornam à sociedade como práticas

---

<sup>21</sup> Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/lei/112014.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/112014.htm) Acesso em 02 de out. 2016.

culturais ou, como afirma Vidal (2013), “como desafios que exigem regulação no âmbito educativo”. Abordando a cultura escolar, a partir das relações entre normas e práticas escolares, conforme Julia (2001, p. 10-11):

Para ser breve, poder-se-ia descrever a cultura escolar como um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização). Normas e práticas não podem ser analisadas sem se levar em conta o corpo profissional dos agentes que são chamados a obedecer a essas ordens e, portanto, a utilizar dispositivos pedagógicos [...].

Nessa conjuntura, o papel do secretário escolar não se limita à meras questões burocráticas. Com os instrumentos que possui, como por exemplo os dados oriundos de órgãos associados ao Inep<sup>22</sup> (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), seu papel foi reconfigurado, chegando a ter uma participação ativa nos processos pedagógicos. Munido de dados relacionados a faltas e evasão escolar; alunos com necessidades especiais apresentadas nos documentos; situação familiar e socioeconômicas que podem incidir na aprendizagem do estudante, entre outras informações administrativas, o secretário escolar pode auxiliar a resolver situações-problemas do dia-a-dia escolar. Assim, observamos sua interação direta com todos os envolvidos no trabalho escolar, na medida que, com a expansão de suas atribuições, lida com diversas áreas da instituição escolar, tornando-se parte fundamental e integral na formação da cultura e memória dos sujeitos ali inseridos.

Reconhecemos, nesta pesquisa, a importância dos acervos que registram as diferentes nuances do cotidiano escolar, pois, a partir deles somos capazes de conhecer o patrimônio cultural e histórico de uma instituição educativa. A secretaria, além de ser a porta de entrada da escola para a comunidade externa, é espaço de memória, local onde se aglutinam documentos de cunho administrativo, pedagógico e histórico. Saber das condições socioeconômicas e culturais dos alunos, pode contribuir para as tomadas de decisões administrativas, para a elaboração de estratégias pedagógicas, organização de eventos e no estreitamento da relação entre escola/família e fortalecer a parceria comunidade/família.

---

<sup>22</sup> Para saber mais: <http://portal.inep.gov.br/> acesso em 02 out. 2016

Na secretaria da EMAJ, campo da nossa investigação, nos deparamos com um aglomerado de documentos de inestimável valor. Listas de matrículas, diários de classe, atas de resultados finais, além de dossiês de alunos e pastas de projetos, oferecendo-nos um terreno fértil para selecionar as fontes que iriam nos conduzir a interpretação de uma dentre as múltiplas dimensões do processo de ensino e aprendizagem, da cultura e da memória dessa instituição escolar, com o objetivo principal de compreender o lugar da “cor” nestes arquivos.

Como indica Thompson (1998, p.41) "As palavras podem ser emitidas de maneira idiossincrática, mas, por isso mesmo, são mais expressivas. Elas insuflam vida na história". Portanto, mediante algumas falas da secretária, que está inserida na escola há mais de uma década, tivemos a oportunidade de analisar, sua percepção do cotidiano e experienciar a cultura escolar ali desenvolvida, sob a perspectiva de quem vivenciou (vivencia) os acontecimentos, nos revelando elementos importantes que os documentos não poderiam.

Selecionamos apenas as perguntas e respostas que foram essenciais para a análise dos movimentos da cor nos documentos da instituição em questão. Portanto, a entrevista não será abordada de forma linear, na sequência em que foram feitos os questionamentos, pelo contrário, ela será inserida conforme os trajetos que forem surgindo, pois como sugere Deleuze e Parnet:

As questões são fabricadas como outra coisa qualquer. Se não deixam que você fabrique suas questões, com elementos vindos de toda parte, de qualquer lugar, se as colocam a você, não tem muito o que dizer [...] o objetivo não é responder a questões, é sair delas [...] uma entrevista poderia ser simplesmente o traçado de um devir. (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 09-10)

A entrevista foi realizada na casa da secretária que, após assinar o TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido), respondeu aos questionamentos feitos a partir de um roteiro pré-estruturado, flexível, sendo reformulado quando necessário. Para garantir seu anonimato, usaremos o código **SE** para nos referirmos a ela. Por meio de alguns trechos do seu relato, buscamos acompanhar os processos subjetivos existente na documentação da instituição de educação. Cada resposta de teor relevante para a análise e intersecção dos dados coletados, foi selecionada e inserida ao longo do texto. Aquelas que não foram inseridas, embora possuam sua importância, não serão necessariamente utilizadas para a reflexão dos dados que constam nos documentos coletados.

**No que se refere a formação:** *Sou graduada em pedagogia e tenho especialização em didática geral e em psicopedagogia clínica pelas Faculdades Integradas de Cassilândia. E, também, terminei o curso de secretariado oferecido pelo prófuncionário<sup>1</sup>. Foi a primeira turma que se formou aqui na cidade.*

**Sobre a experiência profissional:** *Eu trabalhei por cerca de 6 anos como secretária da UEMS – Universidade Estadual de Mato grosso do Sul, unidade de Cassilândia, e estou na secretária na Escola Municipal Amin José e na Rede Municipal de Ensino há 13 anos.*

**Em relação as funções do secretário escolar:** *Bem, a minha função é cuidar de toda a documentação escolar, atender as pessoas que vão à escola e as solicitações do diretor. A falada secretária está em consonância com o que consta no Regimento Interno da escola, o qual, em seu Capítulo III (da secretaria), estabelece no Art. 16 que: “a secretaria é o órgão administrativo encarregado de todos os registros da vida escolar dos alunos, vida funcional dos profissionais, do arquivamento e da correspondência geral deste estabelecimento de ensino.” (REGIMENTO INTERNO, EMAJ, 2016, p. 12).*

Perguntamos se ela conhecia a Lei nº 12.014/09, e se é contemplada no Regimento Interno: *Sim, eu conheço essa lei, porque foi trabalhada em uma aula no prófuncionário, se não me engano, as não tem nada no Regimento não. E, era importante ter né, ela no Regimento, para sermos mais valorizados na escola.*

Em relação ao formulário de matrícula, mudamos o procedimento questão-resposta e iniciamos uma conversa. Ao articulara entrevista realizada com a Secretária da EMAJ, os dados da documentação escolar, do IBGE, MEC e UNICEF pudemos captar a experiência compartilhada, percebendo a subjetividade dos dados coletados. Além disso, por meio dessa conversa, observamos, também, alguns vestígios da cultura formada no âmago da escola em questão.

**Entrevistador-pesquisador:** Ao decidir matricular o aluno em certa escola, os pais ou responsáveis deparam-se com um formulário que deverá ser preenchido com dados do educando. Sabemos que, embora cada instituição tenha o seu tipo de formulário, alguns digitais, outros manuais, os itens a serem preenchidos são praticamente os mesmos né.

**Entrevistada:** Sim, é isso mesmo, consta o nome da instituição escolar, filiação, data de nascimento, endereço, cor/raça, alergias, necessidades especiais.

**Entrevistador-pesquisador:** E, estes dados que são produzidos no ato da matrícula são de suma importância para que os alunos tenham, de fato, seus direitos garantidos.

**Entrevistada:** Com certeza, tanto que o diretor tem que deferir para que tenha vaidade.

**Entrevistador-pesquisador:** E como que são realizadas?

**Entrevistada:** A matrícula é feita manualmente, pelo responsável legal pelo aluno, em um formulário impresso.

**Entrevistador-pesquisador:** E este formulário é atualizado anualmente?

**Entrevistada:** Não, usamos o mesmo, eu acho que desde 1983, da primeira escola (risos).

**Entrevistador-pesquisador:** Nossa, é bem antigo né.

**Entrevistada:** Sim, nunca mudou, porque eu acho que não precisa né...tem que ser assim. Mesmo porque temos que responder o Censo Escolar que solicita todos estes itens que tem no formulário.

**Entrevistador-pesquisador:** Sim, inclusive o item cor/raça, foi inclusive, por meio dos dados do censo que esta pesquisa se iniciou. E quando você vai fazer uma matrícula, você entrega o formulário para os pais responderem?

**Entrevistada:** Não, eu ou a auxiliar, vai perguntando para ele e preenchendo.

A secretária revela a resistência dos pais ao responder o item cor/raça, que consta no formulário de matrícula, seja por incerteza da cor/raça do seu filho, ou por desconforto demonstrando que essas informações, dependendo da maneira com que são interpretadas, servem mais para segregar alunos do que para conjugar diferenças.

**Entrevistador-pesquisador:** E, em relação ao item cor/raça (interrupção). **Entrevistada:** É, no formulário de matrícula, tem o item cor, a cor e a raça, você pergunta, mesmo que você tá vendo a criança, mas você tem que perguntar pro pai a cor dele. Às vezes o pai fica meio assim, fala “ah..”, mas o senhor tem que responder qual que é a cor dele. Porque tem muitos pais que a criança é negra e ele responde que a criança é branca. E você tem que pôr o que o pai respondeu. Mesmo que você tá vendo que a criança não é branca. O que vale é a resposta do pai, não o que agente tá vendo, né.

**Entrevistador-pesquisador:** E por que você acha que isso acontece?

**Entrevistada:** Bom, eu acho que quando eu pergunto sobre a cor do filho o pai fica constrangido e acho assim, que o próprio pai, ele discrimina o filho. Porque às vezes o filho é negro e ele fala que é branco. Eu acho que às vezes ele tem preconceito dele mesmo. Porque geralmente, o pai que responde isso, ele ou a mãe é negra.

**Entrevistador-pesquisador:** E você, se eu te perguntasse como você se autoatribui em relação a sua cor, você se sentiria desconfortável?

**Entrevistada:** Não, eu não, eu sou branca, não tem como negar, (risos).

A despeito da não obrigatoriedade, o item cor, na certidão de nascimento, é solicitado na Declaração de Nascido Vivo, expedida pelos hospitais, cuja informação é ser repassada a órgãos como o IBGE, responsável por elaborar dados estatísticos. Para aqueles favoráveis da captação deste item, acreditam que esses dados são capazes de demonstrar a percepção da influência da cor em diferentes âmbitos da vida social.

Em uma sociedade que nega a existência do racismo e expõe uma visão equivocada das diferenças existentes entre os segmentos étnico-raciais, reconhecer o racismo é tarefa árdua. Devido a suas múltiplas facetas, o racismo, aparece, geralmente, de modo sutil, implícito, portanto torna-se fundamental compreender as dinâmicas raciais desenroladas no nosso país, assim como identificar os mecanismos simbólicos, os códigos que articulam o racismo na sociedade brasileira. Embora o nosso intuito não seja adentrar especificamente nas questões coloniais, refletir acerca das dinâmicas raciais no Brasil, remete-nos as nossas ascendências coloniais. O mosaico de valores e sentidos culturais deste país é composto por imagens criadas e enraizadas no cerne de sua história.

As concepções forjadas sobre a cor parda na sociedade brasileira nasceram a partir das primeiras tentativas de catequização aventuradas pelos Jesuítas no início da colonização portuguesa, cujo objetivo era o de instruir e disseminar a fé cristã aos povos indígenas, e, dessa forma, expandir sua exploração colonial:

O processo de novas diferenciações a partir da indiferenciação de todas as etnias negras na categoria “raça negra” apresentou ainda outras possibilidades, surgidas da própria vida colonial. Assim, outras diferenças criadas já na colônia são as de crioulo – o homem de pele identificada como negra nascido no Brasil – e o pardo, produto da mestiçagem de africanos com brancos europeus ou descendentes de europeus já enraizados na colônia. Definir como pardo – categoria que o indivíduo não raro ostentava com certo orgulho para distanciar-se mais da idéia de escravidão associada aos negros – implica em reintroduzir mais uma vez na diferença a ‘desigualdade’, através de uma realidade que se arrastará também para o mundo dos libertos. (BARROS, 2010, p. 49)

Esse fator apontado por Barros, é muito bem determinado pela autodestruição do indivíduo que, ao tentar se constituir, não consegue se desvincular do caráter de seu ex-colonizador e, em sua rejeição à esse aspecto, não encontra outra maneira de que se definir alheio ao aspecto de mero “animal” colonizado, num tipo de “alteridade” negativa, forjando no imaginário da sociedade estigmas e práticas culturais de repúdio a culturas consideradas inferiores, mestiças e não civilizadas, que não se encaixavam no padrão da cultura superior eurocêntrica.

Sob a égide da mestiçagem, o negro foi incorporado na formação da sociedade brasileira, e deixou, historicamente, rastros de contradições e ambiguidades. Convivem, num espetáculo velado, a discriminação e a aceitação, clareza e conflitos acerca da identificação do negro. Neste palco silencioso,

preconiza-se uma pseudo-aceitação e uma falsa inclusão social, naturalizando-se racismos e consolidando o mito da democracia racial.

No relato da secretária escolar, notamos as complexidades em torno da cor, da atribuição e da autoatribuição, seja nos dados do IBGE, seja na certidão de nascimentos ou na escola, no ato da matrícula. Pela entrevista, foi possível refletir para além das informações compartilhadas. Observamos que, durante a pesquisa nos arquivos, não encontramos dados da evasão escolar na EMAJ, isso, em virtude de solicitarem aos pais dos alunos com faltas excessivas e sem nota de avaliações ou trabalhos, que busquem a transferência, para que, dessa forma, não gerem índices de evasão para a escola:

**Entrevistador-pesquisador:** Bem, agora eu gostaria de falar contigo sobre alguns dados obtidos durante a pesquisa nos arquivos da escolar. Na Atas de Resultados Finais entre 2014 e 2015, há um grande número de alunos TE (transferência expedida).

**Entrevistada:** Sim, porque sempre que tem alunos com muita falta, sem nota, ligamos, vamos atrás, e, último caso, pedimos para pegar a transferência, para que não dê índice de evasão para a escola. Ele pega a transferência e então ele vai para outra escola ou às vezes nem vai mais estudar naquele ano.

**Entrevistador-pesquisador:** É não encontramos mesmo índice de evasão registrado.

**Entrevistada:** É porque não tem mesmo.

**Entrevistador-pesquisador:** Então, essas Atas nos mostraram que, neste período, dos 32 alunos transferidos, do 6º ao 9º Ano, durante o ano de 2014, 26 não eram brancos, isso quando observamos os declarados nos formulários de matrícula.

**Entrevistada:** Ué, mas a maioria dos alunos da Escola Amin José são brancos e pardos, tem pouco aluno negro mesmo.

**Entrevistador-pesquisador:** (risos) e o que seria “negro mesmo”?

**Entrevistada:** Uai, é aquela pessoa bem escura mesmo, que não é nem morena e nem parda. É da cor negra.

**Entrevistador-pesquisador:** Certo, outra coisa, em 2015 também, vimos que dos 28 alunos TE, do 6º ao 9º, 4 não haviam declarado cor/raça e 18 não eram brancos.

**Entrevistada:** Eu nunca, assim, parei pra ver isso. Agente, não dá tempo de olhar os formulários e fazer isso, né, comparar. Mas, eu nunca tinha pensando nisso não.

É uma pista relevante, se levarmos em conta o estudo sobre evasão escolar da UNICEF (2014)<sup>23</sup>e, os dados do Censo Demográfico (2010)<sup>24</sup>, que apontam que mais de 3,8 milhões de brasileiros entre 4 e 17 anos não frequentam a escola.O

<sup>23</sup> CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO; UNICEF. O Enfrentamento da Exclusão Escolar no Brasil. UNICEF: DF, 2014. Disponível em:

[https://www.unicef.org/brazil/pt/br\\_enfrentamento\\_exclusao\\_escolar.pdf](https://www.unicef.org/brazil/pt/br_enfrentamento_exclusao_escolar.pdf)> Acesso em: abril 2016

<sup>24</sup> IBGE. Censo Demográfico 2010. Disponível em: <http://www.censo2010.ibge.gov.br> Acesso em: abril 2016

estudo mencionado, indica, ainda, que 1 milhão de estudantes negros, nessa faixa etária, não frequentam a escola, contra 653,1 mil adolescentes brancos. Essas “pseudo-transferências” nos revelou uma realidade para além das vulnerabilidades sociais, pois a discriminação racial e a falta de diálogo com o repertório da cultura negra na instituição escolar em questão podem ter colaborado para o quantitativo elevado de TE de alunos pertencente ao segmento estudado.

Dados do IBGE apontam que os grupos de jovens, em sua maioria negros e de baixa renda, são os mais vulneráveis. Esses dados, expõem a urgência em ser realizado um diagnóstico, a fim de compreender qual é o perfil dos alunos que evadem da escola e identificar os possíveis momentos em que esse movimento pode ocorrer. Sobre muitos desses fatores externos, a escola tem pouca interferência. Há, porém, razões que levam ao abandono e que estão mais diretamente ligadas ao ambiente escolar. É o caso da repetência e do desinteresse do jovem pelos estudos, motivados pela baixa qualidade do ensino e por um currículo.

Assim, verificamos que, mais uma vez, o espectro da cor incide nas linhas cartográficas da nossa pesquisa quando inter cruzamos os dados com a entrevista realizada com a secretária. Estamos pensando em uma escola brasileira, com cerca de 400 alunos, em sua maioria, declarados brancos, o que nos aponta algumas das dinâmicas raciais estabelecidas tanto no seio da família, quanto na EMAJ.

## **1.2 Manchas e rasuras: nas (entre) linhas do Diário de Classe**

O Diário de Classe é um dos instrumentos utilizados para o registro do processo de ensino-aprendizagem ocorrido em cada componente curricular, no qual o professor registra: data e horário da aula, frequência dos alunos, avaliações e conteúdo ministrado durante o ano letivo. Além disso, documenta o cotidiano do professor e dos alunos e é essencial, pois garante a legalidade e, portanto, assegura direitos. Foram adotados na pesquisa como fonte privilegiada, por oferecerem vestígios relevantes das práticas dos professores e por serem considerados instrumentos capazes de revelar a cultura formada na escola. A cultura escolar, segundo Julia (2001, p.9) “é um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos.”

Nesse sentido, buscamos entender o que mudou nos registros escolares da EMAJ, a partir das análises dos diários de Educação Artística, História e Português, dos docentes que ministraram aulas no 4º ano, no transcorrer de uma década da promulgação da Lei 10.639/03. No primeiro e segundo parágrafos, a Lei determina:

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

§ 2o Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

A Lei nº. 10.639/03 emergiu de um contexto de reivindicação da população negra brasileira, historicamente marginalizada, buscando justiça social, igualdade e respeito. Representa marco fundamental na democratização do ensino e na história das lutas antirracismo. Promulgada em 9 de janeiro de 2003, modifica a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional nº 9.394/96, a Lei nº. 10.639/03 define o ensino de história da África e da cultura Afro-brasileira na educação básica. No que se refere aos conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira, segundo a lei, deverão ser ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Literatura, de Artes e História Brasileiras, incluindo Histórias e Culturas africanas.

Compreende-se, também, a importância das disciplinas escolares na composição de um ensino para relações étnico-raciais e no seu papel imprescindível na formação da cultura escolar. Sendo assim, “uma disciplina escolar comporta não somente as práticas docentes da aula, mas também as grandes finalidades que presidiram sua constituição e o fenômeno de aculturação de massas que ela determina.” (CHERVEL, 1990, p. 184). Embora obrigatório, o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira deveria ser considerado elemento motivador da discussão do assunto por parte dos professores, alunos e de toda a comunidade escolar.

Portanto, devido à ênfase dada pela lei às disciplinas de Educação Artística, História e Português, foram selecionados, para esta pesquisa, diários referentes a essas disciplinas, com vistas a analisar se há interdisciplinaridade e identificar eixos temáticos que se referem ao estudo da história da África e da cultura Afro-brasileira.

Vale ressaltar que este estudo, considera que as práticas e os saberes docentes se constituem historicamente, por meio de suas experiências pessoais e profissionais, produzidos socialmente e oriundo de uma negociação entre diversos grupos.

Considerando que a implementação dessas leis nas escolas enfrenta muitos desafios, a relevância deste estudo está na urgência em ampliar debates e abrir caminhos para pesquisas acerca das questões étnico-raciais no contexto escolar. Embora o Brasil seja o país com a segunda maior população negra do mundo, no decorrer de sua história, constitui um paradigma educacional excludente, levando milhões de brasileiros a não terem acesso à escola ou a se evadirem dela. A história brasileira possui em seu âmago a marca inexorável da desigualdade racial, cujas práticas racistas são disseminadas, muitas vezes, na escola, palco das mais significativas reproduções do imaginário brasileiro no que se refere às populações marginalizadas e da invisibilidade da população negra e de sua cultura.

Nesta pesquisa, a inserção dessa temática no currículo escolar é considerada de suma importância, pois além de difundir o legado cultural africano, possibilita a ampliação do conhecimento dessa cultura e lança uma nova perspectiva da história africana e Afro-brasileira, seu papel essencial na trama histórica brasileira e a contribuição dos negros na formação da sociedade brasileira. Assim, acredita-se que a inclusão desse tema nos conteúdos escolares seja capaz de gerar oportunidades para reformulação de conceitos acerca da imagem já tão estigmatizada da cultura africana, valorizando e reconhecendo a história e identidade desses povos, além de “promover alteração positiva na realidade experienciada pela população negra e trilhar rumo a uma sociedade democrática, justa e igualitária, revertendo os perversos efeitos de séculos de preconceito, discriminação e racismo.” (BRASIL, 2004, p.08).

A investigação documental, fundamentou-se no pensamento chartierniano, que define a representação como aquilo que o documento traz como verdade, uma vez que a prática não pode ser recuperada (CHARTIER, 1988). Para o autor, as representações possibilitam que o pesquisador transcenda a ideia restrita de discurso e fato, escrita e prática, uma vez que as representações são dotadas de diferentes sentidos.

Portanto, a análise descritiva dos conteúdos registrados enfocou 3 eixos: 1) compreender se os dos fatores externos (leis, programas e propostas governamentais) foram contemplados na seleção dos conteúdos e na organização do ensino das disciplinas em questão, por meio da identificação eixos temáticos que se referem ao

estudo da história e cultura afro-brasileira. 2) identificar a existência ou não de interdisciplinaridade entre as disciplinas Educação Artística, História e Português, uma vez que no Art. 79-B da Lei determina que “O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como ‘Dia Nacional da Consciência Negra’.” Assim, o eixo 3) verificar se há registros nos diários referentes ao Dia Nacional da Consciência Negra.

Considera-se relevante, enfatizar que a EMAJ oferecia apenas Educação Infantil, entre 1983 (ano de sua criação) e 1998. Foi somente a partir de 1999 que a escola passou a ofertar Ensino Fundamental I (1ª a 4ª série). Para a análise, foram selecionados os diários de 2 docentes de cada ano da 4ª série, no decorrer de 2003 a 2013, do 1º ao 4º Bimestre, das disciplinas de Educação Artística, História e Língua Portuguesa. Foram selecionados dois professores, a fim de ampliar as possibilidades de análises e comparações. A escolha da 4ª série se dá pelo fato de ser uma série recorrente na escola, ao longo dos dez anos da promulgação da Lei. É importante, ainda, salientar que, em 2012 e 2013, foi implantado o Sistema Positivo na rede pública de ensino, fato que pode auxiliar na análise. Os professores serão citados, a longo do texto, a partir dos seguintes códigos:

**Tabela 1** - Códigos dos docentes

DOCENTES	ANO	DISCIPLINA	CÓDIGO
1º	2010	EDUCAÇÃO ARTÍSTICA (ARTE)	D1 -10A
2º	2010	EDUCAÇÃO ARTÍSTICA (ARTE)	D2 - 10A
1º	2010	HISTÓRIA	D1 -10H
2º	2010	HISTÓRIA	D2 – 10H
1º	2010	PORTUGUÊS	D1 -10P
2º	2010	PORTUGUÊS	D2 – 10P
1º	2011 <sup>25</sup>	EDUCAÇÃO ARTÍSTICA (ARTE)	D1 -11A
1º	2011	HISTÓRIA	D1 -11H
2º	2011	HISTÓRIA	D2 – 11H
1º	2011	PORTUGUÊS	D1 -11P
2º	2011	PORTUGUÊS	D2 – 11P
1º	2012	EDUCAÇÃO ARTÍSTICA (ARTE)	D1 -12A
2º	2012	EDUCAÇÃO ARTÍSTICA (ARTE)	D2 - 12A
1º	2012	HISTÓRIA	D1 -12H
2º	2012	HISTÓRIA	D2 – 12H
1º	2012	PORTUGUÊS	D1 -12P
2º	2012	PORTUGUÊS	D2 – 12P
1º	2013	EDUCAÇÃO ARTÍSTICA (ARTE)	D1 -13A
2º	2013	EDUCAÇÃO ARTÍSTICA (ARTE)	D2 - 13A
1º	2013	HISTÓRIA	D1 -13H
2º	2013	HISTÓRIA	D2 – 13H
1º	2013	PORTUGUÊS	D1 -13P
2º	2013	PORTUGUÊS	D2 – 13P

<sup>25</sup> Em 2011, havia apenas duas turmas de 4º ano, sendo o 4º A no matutino e o 4º B no vespertino, por isso não foi feito código para o segundo docente.

É pertinente assinalar, antes de adentrar as investigações de 2003 a 2013, que realizamos a leitura dos diários dos anos 2000 a 2002 com vistas a gerar dados comparativos sobre a ocorrência ou não de mudanças nos registros dos diários dos anos seguintes. No primeiro momento da análise, de caráter descritiva, foram investigados os diários de 2000 a 2009, pois referem-se aos períodos nos quais não foi possível observar mudanças significativas nos registros ao longo dos anos. As mudanças só começaram a ser perceptíveis a partir de 2010. Para as análises, foram selecionados dois docentes de cada uma das disciplinas de Educação Artística, História e Português, no período de 2010 a 2013.

As análises dos diários da disciplina de Educação Artística (2000 -2009), no 1º bimestre, notou-se a presença constante de registros de atividades realizadas com lápis de cor; confecção de máscaras para os feriados e comemorações; confecção de cartões para dia das mães/pais; releitura de obras (sem maiores detalhes). No 2º bimestre, foram verificados temas que envolvem a arte moderna e a arte tradicional, trabalhos com ritmos musicais e danças. Já no 3º, há referência a produção livre, registro pessoal (a família), apresentação de obras e estilos e, no quarto bimestre há registro de temáticas voltadas a fotografia e sua origem, produção de painel ecológico, confecção de cocar com tinta guache e de cartão para o dia das mães e no 4º bimestre: produção de colagem e pintura; sons ambientais; histórico do teatro; artes visuais (colagem); encenação de peça teatral.

Nos diários da disciplina de História (2000 -2009), os registros do 1º bimestre, em sua grande maioria, focaram-se na linha do tempo: da Pré-história ao Renascimento; As Grandes navegações; A caravela e a bússola; O papel Tratado de Tordesilhas – Portugal e Espanha; Mapas e estudos dos mesmos; Chegada dos portugueses ao Brasil e o jeito de viver nas primeiras vilas brasileiras. No 2º bimestre: A colonização do Brasil; Mão de obra na colônia; As primeiras expedições; expedição colonizadora, exploradora; As capitânicas hereditárias; desenvolvimento econômico na colônia; a vinda dos imigrantes para o Brasil; a necessidade do escravo na colônia para a agricultura; o governo geral; dois governos no Brasil: Norte e Sul. No 3º bimestre: Inconfidência mineira; Movimento com ideais de liberdade; Independência do Brasil; Dia do “fico”; Decreto do “cumpra-se”; Primeiro reinado; Constituição de 1824; causas e fatos da independência do Brasil; As regências; O Brasil e suas primeiras capitais; Lei Áurea e abolição legal. E, no 4º bimestre: Monarquia – como é a monarquia; República do Brasil; Ditadura militar;

Democracia – presidentes eleitos pelo povo; Concentração de renda (capitalismo); A situação atual do Brasil (projetos sociais, dívida externa, reserva do tesouro nacional).

No 1º bimestre, verificou-se nos diários da disciplina de Português (2000 - 2009) recorrência de registros referentes à gêneros textuais (convites – formais, informais, contos e poemas); leitura, escrita e reescrita de textos; produção de texto referente ao dia internacional da mulher; produção de poema (páscoa); momento ecológico: música “Planeta Água” e sua reflexão. No 2º bimestre: leitura compartilhada; confecção de poemas para o dia das mães; apresentação do gênero paródia; letra e música do Hino Nacional Brasileiro; momento ecológico; apresentação do gênero texto de reportagem; notícias, atividades; leitura, escrita e reescrita de textos. No 3º Bimestre: leitura compartilhada; momento ecológico; gênero: descrição; 6 dias letivos de paralisação; descrição dos pais; produção de texto; trabalhando em grupo: folclore; dia do soldado; reescrita da lenda do Macunaíma e o Curupira; ditos populares e seus significados; apresentação da Independência; Hino da Independência; Olhos do coração, história em quadrinhos; texto informativo: Pantanal de aventuras. E no 4º bimestre: leitura, escrita e reescrita de texto, visto nos cadernos; conversa informal; brincadeiras com vários brinquedos; gênero: crônica; produção de uma nova versão; dissertação; texto reflexivo; momento ecológico.

A partir das análises e comparações feitas entre os diários de 2000 a 2002 (período anterior à promulgação da Lei) e os diários de 2003 a 2009, observou-se, ao longo de 9º Ano s, recorrência de certos tipos de conteúdo registrados, mesmo tendo professores diferentes atuando. Percebeu-se que há um mesmo padrão registros das três disciplinas de 2000 a 2009. Embora os registros sejam bastante parecidos, não implica afirmar que todos os professores agiam da mesma forma. Em grande parte dos diários, a escrita é bastante direta, objetiva, apresentando pouquíssimos detalhes do cotidiano escolar.

Não foram encontradas inquietações, tensões ou conflitos vivenciados pelos professores. Constatou-se, então, que: 1) não há mudanças relevantes no registro dos conteúdos no que se refere a história e cultura Afro-brasileira a cultura africana; 2) não foi possível observar momentos ou projetos interdisciplinares com as História e Língua Portuguesa; 3) embora haja menção, em especial na disciplina de Língua Portuguesa, à comemoração de alguns feriados e dias especiais como dia das mães,

dos pais, páscoa, dia do índio, não há registros referentes ao Dia Nacional da Consciência Negra.

As investigações feitas nos diários de 2010 a 2013, produziram resultados distintos, por isso será realizada uma descrição mais detalhada dos diários analisados. Na disciplina de Educação Artística, no 1º, 2º e 3º bimestre, do ano de 2010, os registros se mantiveram nos moldes dos anos anteriores enfocando pintura, recorte, colagem, confecção de cartão para feriados e comemorações. Mas, no 4º bimestre, no diário de D1 -10A, constam dois registros referentes à cultura Afro; já a D2 -10A, registrou apenas uma atividade com essa temática, conforme descrição das atividades desenvolvidas em novembro na tabela abaixo:

**Tabela 2**–Descrição dos conteúdos de Educação Artística (2010)

D1 -10ª		D2 -10A	
DATA/MÊS	CONTEÚDOS REGISTRADOS	DATA/MÊS	CONTEÚDOS REGISTRADOS
03/11	Pintura com tinta guache	08/11	Produção de peça teatral: “Preconceito na Escola”
10/11	Grafismo	22/11	Brincadeira de arte cênica
17/11	Cultura Afro-brasileira	29/11	Cartão de natal (criação)
20/11	Desenho Afro		
24/11	Avaliação		

No ano de 2011, os registros do 1º, 2º e 3º bimestre seguiram os padrões dos anos anteriores enfocando pintura, recorte, colagem, confecção de cartão para feriados e comemorações. Durante as análises, não foi constatado nenhum registro sobre a cultura Afro na disciplina de Educação Artística. Neste caso, o docente que ministrava as aulas era o mesmo. Em 2011, havia apenas duas turmas de 4º ano sendo o 4º A, no matutino e o 4º B, no vespertino.

No que se refere aos conteúdos de 2012, D1 -12A há um registro referente ao hip-hop e outro referente à música que a docente denomina “Eu só quero é ser feliz”<sup>26</sup>, o que demonstra o desenvolvimento de um trabalho relacionado ao eixo temático da cultura negra/Afro no mês de maio, distinguindo-se dos registros dos docentes nos outros anos neste mesmo período. Contudo, não foram observadas outras manifestações da cultura Afro em seus registros. No mês de novembro não há registros que indiquem trabalhos referentes ao Dia Nacional da Consciência Negra.

<sup>26</sup>*Rap da Felicidade*, funk de muito sucesso nos anos 1990, do dueto formado por Sidney da Silva (MC Cidinho) e Marcos Paulo de Jesus Peizoto (MC Doca). Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Cidinho\\_%26\\_Doca](https://pt.wikipedia.org/wiki/Cidinho_%26_Doca) Acesso em 22 jun 2016.

Nos conteúdos registrados pela D2 – 12A, foi observado apenas uma referência à temática em questão, na reprodução do filme francês Kiriku e a Feiticeira (1999)<sup>27</sup>.

**Tabela 3**– Descrição dos conteúdos de Educação Artística (2012)

D1 -12 <sup>a</sup>		D2 -12 <sup>a</sup>	
DATA/MÊS	CONTEÚDOS REGISTRADOS	DATA/MÊS	CONTEÚDOS REGISTRADOS
31/05	Hip-hop – características; Música: “Eu só quero é ser feliz”	22/11	Kiriku e a Feiticeira
22/11	Cobertura com colagem em bonecos; Finalização cobertura com colagem em bonecos		

Em 2013, os registros feitos nos quatro bimestres, assim como os de 2011, seguiram os moldes dos anos anteriores enfocando pintura, recorte, colagem, confecção de cartão para feriados e comemorações. Durante as análises, não foi constatado nenhum registro sobre 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, conforme exigido na Lei. Na Disciplina de Educação Artística. Foram descritos exemplos de alguns conteúdos desenvolvidos em cada bimestre, o que pode levar a compreensão das escolhas, das inclusões e exclusões de temáticas. Neste caso, o docente que ministrava as aulas era o mesmo. Em 2013, haviam dois docentes distintos ministrando aulas nas turmas do 4º A e 4º B.

Constatou-se pelos registros dos docentes que atuaram em 2010, nas disciplinas de História, que no 1º, 2º e 3º bimestre, os registros também permaneceram seguindo os padrões dos anos anteriores. Já no 4º bimestre, percebeu-se registros com eixos temáticos voltados à cultura Afro, conforme tabela a seguir:

**Tabela 4**– Descrição dos conteúdos de História (2010)

D1 -10H		D2 -10H	
DATA/MÊS	CONTEÚDOS REGISTRADOS	DATA/MÊS	CONTEÚDOS REGISTRADOS
09/11	Nossa gente, nossa cultura	05/11	Avaliação
09/11	Atividades	09/11	História de Zumbi dos Palmares
16/11	Influências culturais (usos e costumes)	12/11	Quilombo dos Palmares
16/11	Continuação do conteúdo	16/11	Avaliação
23/11	Contribuição dos índios, brancos e negros na formação do povo brasileiro	19/11	Respeito a cultura-Afro

<sup>27</sup> Na África Ocidental nasce um menino minúsculo, cujo tamanho não alcança nem o joelho de um adulto, que tem um destino: enfrentar a poderosa e malvada feiticeira Karabá, que secou a fonte d'água da aldeia de Kirikou, engoliu todos os homens que foram enfrentá-la e ainda pegou todo o ouro que tinham. Para isso, Kirikou enfrenta muitos perigos e se aventura por lugares onde somente pessoas pequeninas poderiam entrar. Disponível em: <<http://www.adorocinema.com/filmes/filme-18446/>> Acesso em 2 jun 2016.

Em 2011, destacamos na tabela 5 os conteúdos da disciplina de História trabalhados no 2º e no 4º bimestre, pois, diferente do ocorrido nos registros do ano de 2010, as referências a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, não se restringiram ao mês de novembro.

**Tabela 5** – Descrição dos conteúdos de História (2011)

D1 -11H		D2-10H	
BIMESTRE	CONTEÚDOS REGISTRADOS	BIMESTRE	CONTEÚDOS REGISTRADOS
2º	O governo geral; O primeiro governador do Brasil e sua biografia; mural e confecção de postais sobre a colonização do Brasil; Revisão geral de matéria; Os poderes públicos do governo geral do Brasil; Entrevista com familiares sobre a necessidade do escravo na colônia.	2º	A colonização do Brasil; Mão de obra na colônia; As primeiras expedições; expedição colonizadora, exploradora; As capitanias hereditárias; desenvolvimento econômico na colônia; a vinda dos imigrantes para o Brasil; a necessidade do escravo na colônia para a agricultura; o governo geral; dois governos no Brasil: Norte e Sul.
4º	Monarquia, República do Brasil; Ditadura militar e democracia; Concentração de renda (capitalismo); Miséria no Brasil, analfabetismo; Trabalho em grupo sobre monarquia e república do Brasil; Situação desafio sobre a situação atual do Brasil; Situação sobre as aulas anteriores (miséria no Brasil e analfabetismo).	4º	Monarquia – como é a monarquia; República do Brasil; Ditadura militar; Democracia – presidentes eleitos pelo povo; Concentração de renda (capitalismo); A situação atual do Brasil (projetos sociais, dívida externa, reserva do tesouro nacional).

Nos diários de 2012, os registros feitos por D1 -12H e D2-12H, demonstram a abordagem da história da colonização do Brasil, revelando um tratamento temático voltado para historiografia tradicional, restringindo a etnia negra a questão da escravidão, mas não há referências a contribuição da cultura negra brasileira e da História Africana para a formação social, cultural e econômica para o Brasil.

**Tabela 6**– Descrição dos conteúdos de História (2012)

D1 -12H		D2 -12H	
DATA/MÊS	CONTEÚDOS REGISTRADOS	DATA/MÊS	CONTEÚDOS REGISTRADOS
15/02	Colonização no Brasil	28/02	Etnia – como tudo começou? Leitura explicação, atividades no caderno para registrar através de desenhos; Os períodos da história do Brasil.
04/07	Colonização no Brasil: a formação dos primeiros povoados e cidades em MS	10/04	O Africano no Brasil Atividade complementar sobre o tema
15/08	A vida nos engenhos	07/08	Vivendo nos tempos da colônia
22/08	O trabalho escravo	14/08	A vida nos engenhos
25/08	O cotidiano dos moradores das	25/09	O cotidiano dos moradores das

	idades e vilas do Brasil colônia		idades e vilas do Brasil colônia
31/11	A corte portuguesa e a cidade do Rio de Janeiro	20/11	Atividades desenvolvidas sobre a Consciência Negra.

Nos diários de 2013, foram observados registros de trabalhos desenvolvidos por D1-13H, com o tema da cultura negra brasileira e do negro na formação da sociedade nacional ao longo dos bimestres. Já nos diários de D2-13H há poucas ocorrências de atividades realizadas com esse tema, conforme pode ser observado:

**Tabela 7**– Descrição dos conteúdos de História (2013)

D1 -13H		D2 -13H	
DATA/MÊS	CONTEÚDOS REGISTRADOS	DATA/MÊS	CONTEÚDOS REGISTRADOS
20/02	Grupos sociais e étnicos	15/02	Etnia: como tudo começou?
21/02	Etnia	03/05	Cuidando da terra conquistada
07/03	Desenho: período pré-colonial	23/08	A vida nos engenhos
13/03	Desenho: período pré-colonial	06/09	A formação dos Quilombos
14/03	Desenho: período colonial		
03/04	Encontro de culturas		
25/04	Roda de ideias		
09/05	Africanos trazidos pelo Brasil		
08/08	A vida nos engenhos		
15/08	O trabalho escravo e exercícios		
21/08	A formação dos Quilombos		
22/08	Mapa dos Quilombos no Brasil		
28/08	Quilombo dos palmares		
11/09	O cotidiano dos moradores das cidades e vilas do Brasil colônia		
25/09	Os africanos em nosso território		
17/10	Como viviam os africanos em nosso país		
30/10	Através de imagens, reconhecer diferentes representações de vida no Brasil		

Na disciplina de Português, no 1º, 2º e 3º bimestre, os registros também seguiram o padrão dos anos anteriores e no 4º bimestre, tanto D1 -10P, quanto D2 -10P, apresentaram poucos registros mencionando a História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional.

**Tabela 8**– Descrição dos conteúdos de Português (2010)

D1 -10P		D2 -10P	
DATA/MÊS	CONTEÚDOS REGISTRADOS	DATA/MÊS	CONTEÚDOS REGISTRADOS
14/10	Biografia do Nelson Mandela (pesquisa na internet)	18/11	Interpretação de um texto referente à Consciência Negra
16/11	Palavras de origem africana	20/11	Culminância do projeto: Consciência Negra

Em 2011, não foi possível observar nenhum registro da temática proposta pela Lei nº. 10639/03. Em 2012, os diários revelaram apenas um conteúdo desenvolvido por um dos quatro docentes selecionados. No dia 26/03, no 1º bimestre, D1 -12P registrou: “Leitura e discussão sobre preconceito, bullying e as diferenças”, revelando uma distinta abordagem do tema e, apontando para uma possível situação conflito relacionada ao racismo neste período. Comparando os diários de 2000 a 2002 (período anterior à promulgação da Lei) com os diários de 2011 a 2013, conteúdos recorrentes ao longo dos anos, mas poucos relacionados ao ensino de História da África e Cultura Afro-Brasileira. Percebeu-se, ainda, que no período anterior a promulgação da lei, há um tratamento do conteúdo de forma mais linear, enquanto há maior preocupação com a contextualização dos assuntos abordados no momento posterior a lei.

Verificou-se, então, que não foram encontradas mudanças significativas nos registros dos conteúdos, no que se refere a história e cultura afro-brasileira a cultura africana, no decorrer dos anos, nem momentos ou projetos interdisciplinares o que pode indicar que a Lei não foi de fato implementada no currículo da escola *locus* da pesquisa, uma vez que o conteúdo não foi contemplado, nem em parte, em todo o currículo escolar. Sendo a cor, assim como os sinais fenotípicos do corpo negro, como o cabelo, o nariz, um construto social presente no imaginário coletivo, norteia as relações entre negros e brancos na sociedade brasileira, de acordo com Schwarcz<sup>28</sup> (1993 p. 17): “como o argumento racial foi política e historicamente construído, assim como o conceito “raça” que além de sua definição biológica acabou recebendo uma interpretação, sobretudo social.”

Nessa mesma linha, o sentimento de pertencimento a certo segmento étnico parte da noção de si mesmo, *per si*, autoatribuição e da noção atribuída pelos outros, levando em conta a trajetória histórica de construção, reconstrução e ressignificação dessa noção de acordo com a necessidade e o contexto social. Classificamos não apenas como estratégica organizacional da sociedade, mas também como um modo de ver as diferenças e as semelhanças de forma hierarquizada e dicotômica.

Sob essa perspectiva, as diretrizes mobilizadoras de uma política educacional voltada para a afirmação da diversidade cultural e da concretização de uma educação das relações étnico-raciais nas escolas, tem o intuito de produzir conhecimentos que

---

<sup>28</sup> SCHWARCZ, Lilia Moritz, *Espectáculos das Raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870-1930*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

conscientizem os alunos acerca da pluralidade étnico-racial, buscando reiterar o direito à diversidade étnico-racial na educação escolar, romper com o silenciamento sobre a realidade africana e afro-brasileira nos currículos e práticas escolares, bem como afirmar a história, a memória e a identidade de crianças, adolescentes, jovens e adultos negros na educação básica e de seus familiares.

Destacamos, que a inserção de temas decorrentes da história e cultura afro-brasileira e africana não se limitam à população negra, pois, no âmbito de uma sociedade multicultural e pluriétnica, a prioridade é educar cidadãos capazes de construir um país democrático. Não se trata, portanto, de mudar o enfoque etnocêntrico de raiz, essencialmente europeia, pelo foco africano, mas de ampliar a ênfase nos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira.

Embora alguns dos registros analisados demonstrem preocupação com a comemoração de feriados e dias especiais como dia das mães, dos pais, páscoa, do índio, não há registros significativos relacionados ao Dia Nacional da Consciência Negra. Levando em conta que a cor/raça é autodeclarada ao responder ao Censo Demográfico ou outras pesquisas e que essa identidade normalmente se relaciona à cor da pele e a outras características físicas e não à ancestralidade, na medida em que relações de poder estão envolvidas na essencialização do que é ser negro, assumir a negritude é um posicionamento político, trata-se da internalização da história e da cultura, das raízes e lutas do grupo.

Portanto, ao empreender atividades voltadas ao Dia Nacional da Consciência Negra, a escola gera situações que possibilitam aos alunos o contato com os elementos que formam cada grupo étnico brasileiro, para que eles sejam capazes de compreender as complexidades dessas identidades, e a autoatribuição não se restrinja às características fenotípicas, mas também abarque outros elementos. Uma das formas de interferir pedagogicamente na construção de uma pedagogia para a diversidade e garantir o direito à educação é saber mais sobre a história e a cultura africanas e afro-brasileiras. Esse entendimento poderá nos ajudar a superar opiniões preconceituosas sobre os negros, a África, a diáspora; a denunciar o racismo e a discriminação racial e a implementar ações afirmativas.

Na atual conjuntura político-social e educacional brasileira a discriminação racial tem sido o cerne de reflexões e pesquisas, amplamente debatida a fim de se pensar em caminhos possíveis para combatê-la. A educação é considerada via mais

adequada ao combate dessas atitudes, por se caracterizar pela pluralidade e diversidade étnico-racial que comporta. Ademais, a instituição escolar é também espaço de disseminação de estereótipos, palco das mais significativas reproduções do imaginário brasileiro no que tange às populações marginalizadas e da invisibilidade da população negra e da sua cultura.

O momento vigente é propício para se discutir e refletir acerca de estratégias que sejam capazes de contribuir para uma formação antirracista. É possível observar que pesquisas de natureza histórica voltadas a tema educação para as relações étnico-raciais vêm crescendo nos últimos anos, devido em especial, ao advento de políticas de ação afirmativas como a Lei nº 10.639/2003, que estabelece a inclusão no currículo oficial da educação básica a obrigatoriedade do estudo da história e cultura afro-brasileira. A partir da criação dessa lei e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a sua implementação, surgiram novas demandas a serem inseridas no currículo.

Considerando que a desigualdade racial, o preconceito e a discriminação possui no contexto educacional brasileiro suas marcas mais expressivas, implementar as ações afirmativas na escola é um desafio e requer formação inicial e continuada dos professores, diretores e equipe pedagógica, com vistas a possibilitar reestruturação do trabalho envolvendo diferentes culturas no currículo escolar e oferecer condições de aprimorar suas práticas em sala de aula no que se refere as questões raciais para que esta lei não se restrinja a mera prescrição.

Neste sentido, observamos, nas linhas da análise dos diários, as complexidades que envolvem o desenvolvimento de práticas pedagógicas que viabilizem a promoção de uma educação antirracista, o que nos leva a refletir acerca da necessidade de se aprofundar o debate sobre as relações étnico-raciais, no campo da educação e a urgência em se repensar a forma de organização curricular que visem a ressignificação da história do negro no Brasil. Aponta, também, a urgência em repensar a prática pedagógica desta escola e a necessidade da busca por alternativas para o enfrentamento da desigualdade social, estruturadas a partir de marcadores étnico-raciais, como a implementação de um currículo que pense na Lei 10639/03 dentro da sala de aula.

## 2 GRADUAÇÕES E MATIZES NAS LINHAS DO IMAGINÁRIO DA COMUNIDADE ESCOLAR

É impossível dizer como a idéia surgiu primeiro no cérebro. Mas, uma vez concebida, assombrou-me dia e noite. Não havia motivo. Não havia paixão. Eu amava o velho. Ele nunca me fizera mal. Nunca me insultara. Eu não desejava seu ouro. Será que foi seu olhar? Sim, era isso! Um de seus olhos parecia o de um abutre – um olho de cor azul pálida, com uma membrana de catarata. Meu sangue se enregelava sempre que ele caía sobre mim; e assim, pouco a pouco, bem lentamente, imaginei tirar a vida do velho e, assim, libertar-me daquele olho para sempre. (O Coração Delator, Poe.)

Paranoia, obsessão e insanidade compõem a atmosfera densa e sombria do conto “O coração delator” de Edgar Allan Poe. A epígrafe deste item, traz um excerto, no qual apresenta um narrador psicótico obcecado em arrancar os olhos de um velho e, assim libertar-se de sua perseguição. Carregado de um caráter simbólico, o olho representa a identidade do homem, na medida em que o narrador acredita que o velho quer destruí-lo com seu “olho diabólico”, inumanizando-o ao conceder-lhe a característica de diabólico. A dimensão do olhar neste conto, serve para ilustrar a temática que desenvolveremos neste capítulo: o olhar do outro e a construção da subjetividade.

Sartre, em o “Ser e o Nada”<sup>29</sup>, aborda a dimensão do olhar na constituição do ser. Partindo dessa dimensão, o autor trata do conceito ontológico do homem, do mundo e das multifacetadas relações que dela emergem. Indica a dualidade e a parcialidade existente no olhar uma vez que, ao mesmo tempo que expressa juízo de

---

<sup>29</sup>SARTRE, J.P. O Ser e o Nada. 13ª ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

valor, expressa também, verdades e falsidades; revelação e dissimulação, portanto, o *outro* é essencial na constituição do *ser*, pois

[...] o homem se define em relação ao mundo e em relação a mim próprio; ele é este objeto do mundo que determina um escoamento interno do universo, uma hemorragia interna; ele é o sujeito que se descobre a mim nesta fuga de mim mesmo em direção à objetivação.” (SARTRE, 2003, p. 296)

A relação do homem com o universo que o circunda, ganha consistência, a partir do olhar do outro que o faz tornar-se sujeito. Podemos traçar uma primeira linha no mapa cartográfico: a natureza dualística do olhar que, ao mesmo tempo que confirma a nossa existência simbólica, por meio do outro, também pode, como no conto de Poe, nos enclausurar nos labirintos de uma noção distorcida do nosso ser:

Eu sou tal como apareço ao outro. Além disso, uma vez que o outro é tal como me aparece e meu ser depende dele, o modo como apareço a mim mesmo - ou seja, o momento do desenvolvimento de minha consciência de mim - depende do modo como o outro se me aparece. O valor do reconhecimento de mim pelo outro depende do valor do reconhecimento do outro por mim. (SARTRE, 2005, p. 307)

O olhar é inerente à constituição de subjetividade. O olhar do outro é, então, agente deste construto. Numa cadeia de identificações imagéticas do “outro olhar” o sujeito se constitui e busca no outro a legitimação do que é ou pretende ser:

[...]olhando-me o outro me julga, faz de mim objeto de seu pensamento. Eu dependo dele. Passo a estar em perigo e esse perigo é a estrutura permanente de meu ser para o outrem. De certa forma, eu poderia gozar dessa escravidão sob o olhar do outrem, pois se perco minha liberdade, perco, conseqüentemente, minhas responsabilidades, porém, isso não passa de uma ilusão, porque minha redução ao estado de objeto não me permite escapar à minha posição de sujeito e, ainda, solicita esta posição, pois da mesma forma que sou olhado, também olho.<sup>30</sup>

Contudo, nessa cadeia de relações baseadas na troca de olhares, há a negação, a não aceitação do juízo de valor, impregnado de poderes das mais diversas ordens. Em “O Real e seu Duplo” (2008)<sup>31</sup>, Clément Rosset concebe a gênese do duplo na recusa do real, representado pela ilusão: “quem sou eu, eu que pretendo ser, e mais ainda, ser eu?”<sup>32</sup>, fica subentendido nessa indagação a duplicidade existente, já que a unicidade e a singularidade, são elementos que definem e constroem o ser:

<sup>30</sup> Disponível em: [http://www.espacoacademico.com.br/067/67damasio.htm#\\_ftn4](http://www.espacoacademico.com.br/067/67damasio.htm#_ftn4) Acesso em: 02 nov. 2016

<sup>31</sup> ROSSET, Clément. O real e seu duplo: Ensaio sobre a ilusão. Tradução de José Thomaz Brum; 2ed revista. Rio de Janeiro: José Olympio: 2008.

<sup>32</sup> Ibid., p.64

“é recusando-se a ser o isto ou aquilo que se é, ou ainda a aparentá-lo aos olhos dos outros que nos tornamos precisamente o isto ou o aquilo, e que aparecemos como tal aos olhos dos outros (ROSSET, 2008, p. 95).

Assim, acreditamos que pensar na constituição da subjetividade dos sujeitos inseridos na escola (espaço de sociabilidade privilegiado), a partir do olhar do outro é importante para compreender os movimentos de atribuição e autoatribuição de cor/raça, pois, dessa forma, podemos entender como nos tornamos seres sociais e construímos nosso sentimento de pertencimento, mediante a relação com o outro. No ato do olhar, estabelecido pelo encontro com o outro é que, segundo Sartre (2011), se concebe o sentido do Ser, pois é este o ato orientativo que condiciona o modo, pelo qual, o indivíduo se situa e se expõe no mundo, nos levando a compreender como se constituem os processos de subjetividade através da experiência corporal, processo tal que Sartre (2002) aponta ser ressignificado ao longo da vida.

## **2.1 Marcas e escaras: a experiência do olhar**

Traçamos agora, mais uma linha na cartografia deste estudo, observando os olhares que atravessam os portões da escola de dentro para fora e de fora para dentro. Os professores, alunos, funcionários e comunidade escolar (pais, agentes da saúde, pessoas no entorno da escola), são considerados veias de conexões que se inter cruzam e se completam, por caminhos complexos:

[...] somos feitos de linhas. Não queremos apenas falar de linhas de escrita; estas se conjugam com outras linhas, linhas de vida, linhas de sorte ou de infortúnio, linhas que criam a variação da própria linha de escrita, linhas que estão entre as linhas escritas. (DELEUZE e GUATTARI, 2007, p.66).

A comunidade escolar é constituída por um grupo de indivíduos que participam, de alguma maneira, do processo educativo desenvolvido na instituição educativa, dos quais podemos citar: professores, funcionários, pais e alunos. Todavia, o Programa Saúde na Escola (PSE), instituído em 2007, situou os agentes de saúde como parte dessa comunidade uma vez que atuam diretamente com os seguimentos que transitam no espaço escolar, “por meio de ações de promoção, prevenção e atenção à saúde, com vistas ao enfrentamento das vulnerabilidades que

comprometem o pleno desenvolvimento de crianças e jovens da rede pública de ensino. »<sup>33</sup>

Embora a análise da perspectiva dos pais sobre a questão colocada será muito mais aprofundada do que a interpretação dos dados do PSF, acreditamos que pode ser interessante inseri-los neste item, pelo fato de os considerarmos uma instância importante no mapa que estamos delineando, sendo capaz de gerar maiores conexões do estudo com o mundo exterior, ampliando o nível de transversalidade.

Os agentes de saúde, ao adentrarem a escola, trazem consigo a sua subjetividade e a sua carga cultural. Munidos de formulários e equipamentos relacionados a verificação da condição de saúde, ao preencherem os formulários dos alunos da educação básica, também oferecem o seu olhar sobre o outro, no que se refere ao quesito cor/raça.

Mesmo que a cartografia proponha uma interpretação da realidade por um viés distinto do qualitativo/quantitativo, é um método flexível, aberto e heterogêneo, que acompanha e articula a pesquisa e aceita qualquer tipo de configuração que aponte pistas durante o percurso cartográfico. Neste momento, propomos uma leitura de dados que, num primeiro momento pode parecer qualitativa, porém não busca por sentidos únicos e respostas estáticas, pelo contrário, pretende traçar linhas capazes de expandir o coeficiente de tramas e conexões, sendo capaz de apresentar novas interpretações daquilo que afeta a subjetividade.

A subjetividade é constituída por múltiplas linhas e planos de forças que atuam ao mesmo tempo: linhas duras, que detêm a divisão binária de sexo, profissão, camada social, e que sempre classificamos sujeitos; e linhas flexíveis, que possibilitam o afetamento da subjetividade e criam zonas de indeterminação, permitindo-lhe agenciar. Esse afetamento da subjetividade pelo que não é ela, pelas relações efetuadas, pela intersecção com o “fora”, forma um agenciamento

Os formulários analisados estavam identificados com o cabeçalho do SISVAN (Sistema de Vigilância Alimentar e Nutricional)<sup>34</sup>, segundo Relatório de Gestão, Coordenação de Alimentação e Nutrição DAB/SAS/ Ministério da Saúde de

---

<sup>33</sup> Para maiores informações: <http://portal.mec.gov.br/pnaes/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/14578-programa-saude-nas-escolas> Acesso em 04 nov 2016

<sup>34</sup> A Vigilância Alimentar e Nutricional está inserida no contexto da Vigilância Epidemiológica, considerada como o sistema de coleta, análise e disseminação de informações relevantes para a prevenção e o controle de problemas em saúde pública. Disponível em: [http://189.28.128.100/dab/docs/portaldab/publicacoes/orientacoes\\_coleta\\_analise\\_dados\\_antropometri cos.pdf](http://189.28.128.100/dab/docs/portaldab/publicacoes/orientacoes_coleta_analise_dados_antropometri cos.pdf) Acesso em: 21 set 2016

2010<sup>35</sup>o objetivo é produzir informações do estado nutricional “desagregadas até o nível de município e com recortes por público da atenção básica e beneficiários do Programa Bolsa Família, bem como de idade, sexo e cor/raça.” (p.19). A Vigilância Alimentar e Nutricional SISVAN destina-se ao diagnóstico descritivo e analítico da situação alimentar e nutricional da população brasileira, contribuindo para que se conheça a natureza e a magnitude dos problemas de nutrição, identificando áreas geográficas, segmentos sociais e grupos populacionais de maior risco aos agravos nutricionais. Um outro objetivo é avaliar o estado nutricional de indivíduos para obter o diagnóstico precoce dos possíveis desvios nutricionais, seja baixo peso ou sobrepeso/obesidade, evitando as consequências decorrentes desses agravos à saúde.

Com o intuito de visibilizar a percepção dos agentes de saúde sobre os alunos da EMAJ, verificamos como eles foram classificados, no ano de 2015, no item cor/raça na ficha de cadastro e acompanhamento nutricional do SISVAN. A referida ficha encontra-se no anexo 4. Durante visita ao PSF que atende a escola em questão, pudemos conversar com o enfermeiro chefe, que nos informou que a equipe que atua hoje no PSF é outra, e, por isso, não foi possível entrevistar nenhum agente de saúde, mas fomos direcionados à sala de arquivo onde conseguimos analisar o seguinte quantitativo de fichas: 6º Ano U:26; 7º Ano A:30; 7º Ano B:29; 8º Ano U: 26; 9º Ano U: 21. O resultado pode ser melhor visualizado no anexo 2.

Após verificação da quantidade de alunos representados nos quesitos de cor/raça: não declarada; branca; preta; parda; amarela; indígena, observamos uma pista que nos levou a considerar uma intersecção entre os dados sobre cor/raça do SISVAN (Anexo 3), com os dados do Censo Escolar (Anexo 3) e os formulários de matrícula. Em ambos os formulários, constatamos que tanto o olhar dos pais, no ato de preencher o formulário de matrícula, quanto dos agentes de saúde, ao registrarem o item cor/raça, apresentaram pouca diversidade de cor dos alunos, foco dessa pesquisa, resultando em uma grande quantidade de alunos considerados brancos (69) e pardos (59). Dessa forma, deparamo-nos com uma linha reflexiva que nos leva a pensar num movimento de branqueamento cingido no imaginário da comunidade escolar, do sujeito branco europeu.

Com vistas a conseguir vestígios que nos levem a compreender a visão dos pais, hoje, sobre a identificação pela cor/raça de seu filho, aproveitamos a

---

<sup>35</sup> Disponível em: <http://189.28.128.100/nutricao/docs/geral/relatorioGestao2010.pdf> Acesso em 21 set. 2016

proximidade da comemoração da Consciência Negra (20 de Novembro) e aplicamos um questionário indagando Aos pais/responsáveis dos alunos do 8 ano, como estratégia comparativa e do 9º Ano , sobre o trabalho desenvolvido pela escola em relação a temática da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana; a respeito da importância da escola tratar este tema e, bem como a opinião deles sobre os efeitos do trabalho desenvolvido na escola na formação dos filhos (as).

Nos questionários (que podem ser visualizados no Apêndice 2), inserimos tanto perguntas abertas, quanto fechadas, com questionamento sobre os filhos referentes à idade, sexo, cor/raça e o tempo de permanência do aluno na escola. Optamos por estes itens pelo fato de nos possibilitarem verificar se houve alguma mudança no olhar dos pais, na identificação da cor de seu filho, sendo possível, dessa forma, traçar mais uma linha rizomática na cartografia da cor no imaginário dos pais, a fim de conseguir vestígios que nos levem a compreender a visão dos pais, hoje, sobre a identificação pela cor/raça de seu filho, aproveitamos a proximidade da comemoração da Consciência Negra (20 de Novembro) e aplicamos um questionário indagando Aos pais/responsáveis dos alunos do 8 ano, como estratégia comparativa e do 9º Ano , sobre o trabalho desenvolvido pela escola em relação a temática da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana; a respeito da importância da escola tratar este tema e, bem como a opinião deles sobre os efeitos do trabalho desenvolvido na escola na formação dos filhos (as).

Nos questionários (que podem ser visualizados no Apêndice 2), inserimos tanto perguntas abertas, quanto fechadas, com questionamento sobre os filhos referentes à idade, sexo, cor/raça e o tempo de permanência do aluno na escola. Optamos por estes itens pelo fato de nos possibilitarem verificar se houve alguma mudança no olhar dos pais, na identificação da cor de seu filho, sendo possível, dessa forma, traçar mais uma linha rizomática na cartografia da cor no imaginário dos pais. Entregamos 27 questionários entregues aos alunos do 8º Ano U recolhemos 25. Verificamos que a faixa etária recorrente varia entre 13 e 14 anos. Entre os 27 alunos, somente 13 estão na escola desde o 1º Ano do Ensino Fundamental. Sobressaiu o gênero masculino, sendo 15 masculinos e 10 femininos; no que se refere ao item cor/raça na categoria “sobre seu filho (a)”, prevaleceu a cor branca configurando 11 identificações registradas como “branco (a)”; 5 pardos. O ponto relevante recai na nomenclatura diferenciada utilizada na declaração, no qual figuraram 6 denominações diferentes das estipuladas pelo censo, sendo elas: 3

“moreno (a)”; 1 “morena escura”; 1 “morena clara” e 1 “branco/brasileiro”. Mais uma vez, essa constatação nos retorna a linha, já traçada, da tendência ao branqueamento.

No que se refere as respostas destes mesmos itens na categoria “Sobre os pais/responsáveis”, observamos que a faixa etária varia entre 30 e 50 anos; destacou-se o gênero feminino, sendo 18 mulheres e 7 homens; em relação ao item cor/raça, verificamos pontos discrepantes (que nos indicam a formação de mais um rizoma no mapa cartográfico que estamos tecendo). Diferentemente do que aconteceu na identificação na categoria “sobre seu filho (a)”, a cor “branca” foi registrada 14 vezes, enquanto a cor “parda” teve 8 registros, 2 “moreno (a)” e 1 “branco/brasileiro”. A autoidentificação dos pais em cor/raça, nos aponta algumas pistas que nos levam a notar intersecções na autoidentificação dos alunos.

No primeiro questionário aplicado na turma do 8º Ano U (podem ser visualizados no Apêndice 2), o questionamento no item cor/raça, para os alunos, também foi feito mediante uma pergunta aberta. Recolhemos 27 questionários, nos quais apenas 1 estudante se classificou como preto; 7 se identificaram como pardo; 6 como branco e nenhum identificou-se como amarelo. Contudo, alguns alunos se identificaram de maneira distinta: 1 aluno se identificou como “branco, mas escuro”; 1 aluno se identificou como “meio moreno”; 1 como “moreno, só que do sol” e 1 como “morena clara”. Observamos, nos movimentos da autoidentificação que as linhas do nosso mapa convergiram para a tendência ao branqueamento.

Dentre os 29 questionários entregues aos alunos do 9º Ano U recolhemos 27. Verificamos que a faixa etária recorrente entre varia entre 14 e 15 anos. Diferentemente do 8º ano, sobressaiu o gênero feminino, sendo 16 femininos e 11 masculinos. A maioria dos alunos estão na escola desde o 1º Ano do Ensino Fundamental. No que se refere ao quesito cor/raça na categoria “sobre seu filho (a)”, 20 alunos foram identificados pelos pais/responsáveis como “branco (a)”; 4 “pardos”, e 2 “morenos (as)”, tendo apenas 1 na nomenclatura diferenciada: “parda brasileira”. Outra vez, os fios cartográficos nos reconhecer a tendência ao branqueamento na autoidentificação.

Em relação as respostas destes mesmos itens na categoria “Sobre os pais/responsáveis”, observamos que a faixa etária se manteve, quando comparada aos pais/responsáveis do 8º Ano U, entre 30 e 50 anos, assim como o gênero feminino predominou, sendo 18 mulheres e 9 homens. No tocante a cor “branca” foi registrada

14 vezes, enquanto a cor “parda” teve 8 registros. Observamos o 1 registro de “negra” e 3 “moreno” e 1 “pardo/brasileiro”. Com o intuito de buscar vestígios que nos indiquem os processos de produção de subjetividades, comparamos essas respostas ao questionário inicial aplicado aos alunos do 9º Ano U. Entre os 32 alunos que responderam o questionário, nenhum se classificou como “preto”; 11 se identificaram como “pardo”; 12 como “branco” e 1 identificou-se como “amarelo”, mas colocou parda entre parênteses, o que nos leva a inferir que ela não sabe o significado de amarelo enquanto representação étnica dos asiáticos. Alguns alunos também se identificaram de modo diferente: 4 alunos se identificaram como “negro (a)”; 2 alunos como “moreno (a)”; 1 aluna se identificou como “bem bonita”; 1 aluno como “negão”.

Se as instituições escolares são compostas por atores sociais diversos e heterogêneos, como a escola, campo investigativo do nosso estudo, pode apresentar tão pouca diversidade étnico-racial? Observamos que a cor ocupa um lugar importante no imaginário da comunidade, quando notamos que o item cor/raça de todos os questionários foram respondidos, mesmo não sendo obrigatório e, mais ainda quando vemos uma forte tendência de embranquecimento, tanto ao classificar o aluno, quanto ao se autoidentificar.

Na parte descritiva do questionário, foram feitos dois questionamentos: 1) “Você percebe o trabalho realizado pela escola sobre a História e Cultura Africana? De que forma? 2) em sua opinião, qual a importância de se trabalhar com a História e Cultura Africana na formação de seu filho?”

No 8º Ano, a maioria das pessoas que responderam a 1ª pergunta afirmaram perceber os trabalhos desenvolvidos pela escola sobre a temática, porém grande parte ou deixou de indicar a forma com que são realizados, ou relataram de maneira bastante generalizada, indicando que os pais têm uma ideia pré-concebida de que a escola trabalha este tema ou que, pelo menos, deveria trabalhar. Destacamos alguns relatos:

- A - “Sim, percebo pelos trabalhos e pesquisas realizados pela minha filha em casa.”
- B - “Em forma de dança, teatro e por meio de palestras.”
- C - “Através Das atividades e trabalhos do meu filho desenvolvido com os professores”.
- D - “Pela comemoração da Consciência Negra.”
- E - “Através do material que meu filho estuda (livros e cadernos).”

Enquanto no 8º Ano a maioria dos pais perceberam o trabalho realizado pela escola sobre este tema, no 9º Ano, apenas 1 questionário apresentou resposta afirmativa nesta pergunta: A- “Sim, através de trabalhos, como por exemplo, pratos típicos, danças.” Destacamos algumas respostas negativas acerca deste item para ilustrar:

B – “Não. As escolas não têm muita influência nesse quesito sobre os alunos.”

C – “Não. Pois raramente eles trabalham com esse tema.”

D – “Não me lembro de nem um trabalho sobre esta História ou Cultura Africana. Não vi trabalhos, nem festas típicas.”

E – “Gosto de todos os trabalhos realizados na escola.”

Essas diferenças nas respostas é uma oportunidade de calibrar, o percurso investigativo da pesquisa. Precisaremos de mais dados para traçar linhas de interpretação desses dados. Para tanto, criamos um questionário que seja de nos apresentar o perfil desses pais, com vistas a identificar indícios que possam trazer luz a essa questão tão díspar. Até o momento, essa parte da pesquisa ainda não foi desenvolvida.

A segunda questão, ‘Em sua opinião, qual a importância de se trabalhar com a História e Cultura Africana na formação de seu filho? No 8º Ano, com exceção de 1 questionário que voltou com a com a resposta “não sei responder”, todos os outros afirmaram acreditar que é de suma importância a escola trabalhar com este assunto. Algumas respostas foram bastante complexas. Seguem algumas respostas para ilustrar:

A – “É importante para gerar uma nova nação, sem preconceito, sem diferenças, sem racismo. Também é importante, todos saberem sobre o passado de seu país e mundo.”

B – “Sim, pois além de adquirir conhecimento sobre a cultura, adquirir sobre o aprendizado e valorização das raças e etnias.”

C – “Este trabalho é essencial, mesmo após o fim da escravidão há um grande preconceito e desvalorização dos negros, quero que meu filho tenha consciência que preconceito é uma coisa perversa e racismo é crime. Converso bastante com ele sobre vários assuntos e esse tema também está incluído. Com esse trabalho nas escolas podemos ajudar a formar cidadãos conscientes que todos temos os mesmos direitos e obrigações.”

D – “Importante para o conhecimento e despertar o sentimento de respeito e igualdade entre qualquer raça. Quando conhecemos mais a fundo outra cultura passamos a nos interessar e identificar com a mesma. Sendo assim, não ocorre nenhum desconforto ou estranheza ao se deparar com outra cultura, pelo contrário a curiosidade, interesse e respeito, fará parte da vida desta criança.”

E – “É da maior importância, pois ainda existem várias pessoas racistas. Que é uma pena que existe pessoas assim, às vezes não tiveram esse tipo de educação na escola e também em casa.”

No 9º Ano, as respostas foram similares às do 8º Ano. Apenas 1 questionário voltou sem responder a 2ª questão; 1 questionário apresentou uma resposta mostrando um posicionamento conflituoso a respeito do assunto (que será ilustrado abaixo); e 8 questionários demonstraram que é importante a escola trabalhar a temática:

A – “Bom, em certo ponto é importante para minha filha ter conhecimento da história, mas em certo ponto é desnecessário, pois isso já aconteceu a um certo tempo atrás e só vai influenciar o conhecimento e nada mais.”

Na resposta “A”, observamos o conflito do participante da pesquisa em relação ao assunto. Salientamos, agora, outros relatos que ilustram o ponto de vista dos pais sobre a questão:

B – “É importante que as crianças conheçam a Cultura Africana e outras. Todas as informações que eles receberem do passado e do presente irá trazer uma visão diferente e melhor para o futuro deles. Para que não haja divisão de raça e nem de cultura, para que saibam que somos todos iguais perante Deus. E por que não perante os homens.”

É interessante destacar a resposta “B”, pelo fato de ter sido a única a mencionar o passado e o presente como elementos influenciadores do futuro do jovem.

C – “Eu acho importante para minha filha aprender a história e a cultura africana que ela possa crescer sem preconceito.”

D – “É importante, pois assim, os estudantes crescem reconhecendo as dificuldades que o povo da África passou, e por isso eles vêm sendo julgados desde então. As crianças precisam entender que julgar as pessoas pela cor da pele é errado, e acredito que a escola possa ter muita influência sobre os alunos, além da conscientização vinda de casa.”

E – “A importância é demonstrar para as crianças e para todos nós que, não importa a cor da ou raça. Que todos têm que ser tratado igualmente. Desde de pequenos os pais têm que ensinar que não tem diferença entre nós.”

Não pretendemos analisar cada relato, de cada pai, de cada turma, numa pesquisa que pretende cartografar um território, o intuito não é dar uma atenção seletiva aos dados, mas sim articular uma atenção que consiga enxergar para além dos dados. Portanto, voltamos nossa atenção para os sujeitos e as dimensões políticas

observadas. Ressaltamos que o fato de destacar alguns dos relatos, não figura como gesto seletivo ou de ênfase, mas sim uma atenção voltada a intensidade que deles eclode.

A partir dos vestígios encontrados nas respostas, em ambas as turmas, notamos um posicionamento favorável em relação a importância da escola de tratar da História e Cultura Africana, tanto para a conscientização, respeito e valorização da cultura negra, quanto para o crescimento pessoal. Grande parte dos relatos, consideram a escola veículo de disseminação de informação e local de conscientização contra o preconceito.

### **3 RUMOS E ROTAS DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**

Delinear a geografia de uma escola é tarefa complexa: muitas localidades, diferentes trilhas a serem percorridas e caminhos a serem mapeados. Neste capítulo, a nossa viagem direcionou-se para além das paisagens fixas das diretrizes e normas pedagógicas. Buscamos aqui, captar a percepção dos sujeitos (coordenadora pedagógica e docentes) inseridos no processo de ensino e aprendizagem, no que tange aos diferentes aspectos que envolvem as questões de autoidentificação. Para isso, seguimos uma rota flexível, em direção a subjetividade desses sujeitos, concebendo-os de modo processual, como mencionado no Capítulo 1, acompanhando as experiências.

Assim, por meio de entrevistas e questionários, seguimos pelos oblíquos trajetos da subjetividade e da percepção do coordenador pedagógico da EMAJ, dos professores de História, Arte e Português sobre as práticas de ensino relacionadas às questões étnico-raciais que se desenvolvem na referida escola, no que tange ao planejamento, formação, atuação do docente e do coordenador. Observamos, dessa forma, os elementos subjetivos de cada um desses atores e sua influência e

interferência no processo de constituição identitária, individual ou coletiva, assim como na constituição da cultura escolar de uma instituição específica.

No decorrer da aplicação do questionário ao professor de Língua Portuguesa e da realização das entrevistas, as linhas do mapa dessa investigação foram sendo ampliadas e se ramificando em várias outras, levando-nos, conseqüentemente, a repensar e a ressignificar os caminhos da pesquisa. Descobrimos outras relações, outros fatos não esperados. Inserimos dados que antes não haviam sido pensados em serem utilizados, como por exemplo, os dados relacionados ao Bolsa Família, por diversas vezes mencionados na entrevista feita com a coordenadora. Novos movimentos de captura surgiram, possibilitando assimilar a dimensão processual da experiência, buscando transcender às representações das coisas e dos estados dos objetos, dos conteúdos das experiências de cada um.

As entrevistas e o questionário, foram realizados com após os participantes assinarem o TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido). Os professores foram selecionados, em virtude de ministrarem as disciplinas de maior carga horária da Lei 10.639/0, no que se refere aos conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira, que dá ênfase às áreas de Literatura, de Artes e História Brasileiras, incluindo Histórias e Culturas africanas.

A entrevista com a Coordenadora Pedagógica, foi analisada individualmente, em virtude de sua atuação ser voltada à mediação e à formação, diferentemente do professor, que atua diretamente com o aluno. Já as falas das professoras entrevistadas e as respostas do questionário aplicado ao docente de português, foram dispostas em conjunto e interpretadas de forma coletiva, como uma estratégia, a fim de perceber peculiaridades, elucidando algumas variações, rupturas, conexões e contradições que apontassem para novas configurações do problema que aqui discutimos. Enfatizamos, contudo, que não visamos um consenso interpretativo nas respostas, e nem em torno de um tópico de discurso em particular, buscamos, em contrapartida, adentrar nos ecos da experiência em sua dimensão processual.

Além dessas linhas interpretativas, articulamos, ao processo de análise, alguns elementos subjetivos que se projetaram ao longo da entrevista, evidências oriundas das expressões corporais e faciais, gestos, olhares fixos e desvios, observados pelo pesquisador-Entrevistador-pesquisador, bem como as impressões e

hipóteses que afloraram, a priori, durante a transcrição das repostas. As análises dos relatos foram sendo inseridos logo abaixo dos trechos.

### 3.1 Ecos da experiência II:a Coordenadora Pedagógica

No primeiro momento da entrevista, desenhamos o perfil da coordenadora da EMAJ, escola em que atua desde que se tornou professora do quadro efetivo, por meio de Concurso Público, assumindo outros papéis ao longo dos anos, primeiro como professora alfabetizadora, depois como gestora e, atualmente, como coordenadora pedagógica, com a carga horária de 40 horas/aulas, função que desempenha há três anos.

**Entrevistador-pesquisador:** Fale sobre você, sua formação e experiência profissional.

**Entrevistada:** Tenho 40 anos,sou mãe de um casal. Sou graduada em Pedagogia e especialista em Didática Geral pelas Faculdades Integradas de Cassilândia. Bem, e sou mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação, na UEMS, unidade de Paranaíba.Eu atuo no magistério há 14 anos, sendo 08 anos na Rede Municipal de Educação de Cassilândia e na Amin José. Na Amin José, eu fui diretora e estou há 03 anos como coordenadora.

**Entrevistador-pesquisador:** Durante a sua formação, na graduação ou na pós-graduação, você se recorda se o currículo contemplava educação para as relações étnico-raciais?

**Entrevistada:** Não. Na verdade, a diversidade cultural era abordada em suas generalidades.

Verificamos que, durante o processo de formação da entrevistada, as questões étnico-raciais não foram contempladas, de forma significativa, no currículo das instituições de ensino superior nas quais a coordenadora estudou. Tal afirmação, também foi feita pelos três docentes pesquisados, como poderá ser verificado nos próximos capítulos. Embora tenha surgido tentativas de inserção da diversidade étnico/cultural no currículo de formação dos professores, nos últimos anos, ainda não é uma temática privilegiada. Essa lacuna nos currículos acarreta prejuízos tanto à formação dos alunos quanto dos professores.

**Entrevistador-pesquisador:** E, você, inclui a diversidade em seu plano de trabalho?

**Entrevistada:** Não é o foco,na verdade, o plano de trabalho não é fixo, ele vai se desenvolvendo de acordo com as necessidades que vão surgindo e com os anseios da equipe. Mas, a diversidade aparece na abordagem do folclore, história, Dia da Consciência Negra, por exemplo.

A fala da coordenadora, reitera a afirmação anterior referente à lacuna no currículo escolar e, ainda, aponta uma tendência a se pensar na diversidade cultural por um espectro estereotipado, marginalizado e folclorizado inserida, de modo esporádico, na prática pedagógica. Nos leva a pensar, também, na temática privilegiada neste currículo que relega a segundo plano as culturas consideradas de menor prestígio.

**Entrevistador-pesquisador:** Você está há bastante tempo na EMAJ, quase uma década atuando.

**Entrevistada:** Sim, pois é.

**Entrevistador-pesquisador:** E, ao longo dos anos, você percebeu a existência de discriminação racial na EMAJ?

**Entrevistada:** Para ser muito sincera eu nunca parei para observar, em alguns momentos eu reconheci, mas foram raros, assim, não fiquei focada nesse momento. Não chegou a ser uma coisa que chamasse atenção a ponto de ficar marcado em minha memória. Recentemente teve um momento sim que agente achou que fosse um caso de discriminação, mas não conseguiu se comprovar, não sei o tempo vai dizer se era um ato discriminatório ou não.

**Entrevistador-pesquisador:** Mas, você poderia relatar algum, dentre estes raros que mencionou e a sua atitude diante deles?

**Entrevistada:** Em relação a cor, não teve nenhum momento que teve que envolver pais, que teve que chamar. Outros problemas como bullying, como caso de homofobia, aí sim agente teve, eu acredito que seria o mesmo procedimento, refletir com os alunos, em seguida chamar os pais né, depois conversar com os professores. Mas, não teve assim algum que eu pudesse destacar.

**Entrevistador-pesquisador:** Em relação ao racismo, bullying e homofobia, atualmente, a escola está sendo convidada a não silenciar e a contribuir na transformação social e cultural da sociedade, por meio, por exemplodas Lei nº10.639 e nº.11.645, você tem conhecimento de alguma delas?

**Entrevistada:** Sim, eu conheço a Lei nº. 10.639/2003, que dispõe sobre a inclusão da história e cultura africana nos currículos de Educação Básica, mas conheço superficialmente, dei uma lida, superficialmente. Não nego que por negligência mesmo e até porque talvez pelo fato de na escola não tem tido grandes problemas relacionados à discriminação racial. Veja bem, nós tivemos uma professora que foi, ela se sentiu ofendida porque o aluno chamou ela de preta, negra né, e ele chamou de preta num sentido pejorativo, uma criança de quarto ano. Tratou ela com descaso por causa da cor...ele também sendo negro tratou ela assim, mas ela nenhum momento ela chegou para a coordenação ou para a gestão da escola e sentou e falou: “olha eu senti incomodada, quero fazer um trabalho, quero que vocês façam um trabalho com essa temática, porque essas crianças não podem agir assim”. Então, mesmo ela talvez achou mais fácil fingir que nada aconteceu e continuar agindo de maneira normal.

**Entrevistador-pesquisador:** Mas, essa professora comunicou a coordenação sobre esse caso?

**Entrevistada:** Ela comunicou: “Ah, o aluno me chamou de preta, né, porque eu tava atrasada”, uma coisa assim. Mas, ela comunicou de uma maneira muito...como se não tivesse sido com ela o assunto. Sabe, ela não parou e sentiu “opa isso aqui tá errado e vou exigir que a escola, que essa comunidade reflita sobre o assunto.” Foi como se não tivesse acontecido. E aí agente também entra na zona de conforto e se acomoda e não vai enfrentar, claro que houve uma reflexão com o aluno né, mas nada de

muito alarmado. Não teve um trabalho com os pais, por exemplo, nesse caso né ficou só ali mesmo a cargo de uma bronca da escola.

Os trechos realçados em verde, demonstram um relato que foi alterando progressivamente. Primeiro, a entrevistada afirma que eventos discriminatórios na EMAJ são raros. Depois, afirma que não teve nenhuma ocorrência significativa a ponto de ter que envolver os pais. Em seguida, diz que teve sim um momento e que a discriminação partiu de um aluno para uma professora. Diz, ainda, que o fato foi comunicado à coordenação, mas, pela sua fala e tom de voz, pareceu insuficiente para que fosse tomada algum posicionamento por parte da equipe diretiva.

Essa progressividade no relato, foi observada, por meio do manejo do Entrevistador-pesquisador-pesquisador em intervir na experiência compartilhada, levando a entrevistada a retomar certos eventos e acontecimentos, a revivê-los, situando-os dentro de um contexto racista, outrora não pensado possível. A entrevista, segundo Deleuze e Guattari (1995), se inicia no meio, no contato e na intervenção argumentativa, e se realiza na orla do multiuniverso da expressão e do conteúdo.

No primeiro trecho sublinhado de amarelo a coordenadora afirma que, se caso tivesse sido verificado um caso de racismo, a ação seria a mesma que a realizada quando há ocorrência de bullying e homofobia. Porém, o que verificamos no outro excerto em amarelo, é que nada foi feito: *ficou só ali mesmo a cargo de uma bronca da escola.*

É fato que nem a escola nem os centros de formação de professores ‘inventaram’, sozinhos, os diversos preconceitos e estereótipos. Isso não os isenta, porém, da necessidade de assumirem um posicionamento contra toda e qualquer forma de discriminação (GOMES, 2003, p.160).

É inegável a urgência em se refletir, de modo mais intenso, sobre as relações étnico-raciais desenvolvidas na escola em questão e de assumir atitudes mais significativas contra a discriminação. Consideramos que somos todos seres políticos e que, a mudança de posicionamento perpassa por uma postura política individual, é fundamental que as instituições escolares, desenvolvam políticas e práticas pedagógicas voltadas a educação para a diversidade étnico-cultural.

**Entrevistador-pesquisador:** Então, risos, ao contrário do que mencionou anteriormente, você está afirmando, que existem questões de preconceito racial na EMAJ?

**Entrevistada:** Sim, existe, mas é velado e muito velado, por ambas as partes: pelo branco e pelo negro. Eu acho que é isso. É velado, é tão

velado que agente não consegue identificar e quando você vê um aluno negro, chamando a professora de preta e achando que ela é diferente dele. Ele descendente e filho de negros, não é de se espantar. Fica claro o tanto que isso é velado, o tanto que a escola falha, o tanto que a escola, por ser uma escola para todos, ela deveria abordar esses assuntos, ela deveria fazer com este aluno...é bonito falar: “a escola é para formar cidadão capaz de atuar lá fora, mas a escola não é capaz de formar um cidadão que consiga se olhar, que consiga se encontrar, que consiga falar: “não, eu sou negro, sou filho de, sei lá, de garis, essa é minha realidade, eu posso mudar ela ou não, mas eu sou assim.” Não, geralmente a escola não consegue trabalhar esses valores.

O depoimento da coordenadora, em especial das partes sublinhadas em azul, demonstra as dificuldades em lidar com o preconceito racial no chão da escola, pois ele está tatuado em camadas históricas profundas da sociedade. Notamos, também, na autonegação e na expressão racista do aluno negro (“[...]quando vê um aluno negro, chamando a professora de preto e achando que ela é diferente dele”), como uma tentativa de assimilação e reprodução dos valores culturais e das atitudes do branco.

Algumas pesquisas apontam a escolaridade como um dos elementos mais significativos na diminuição das diferenças e do preconceito, em virtude de ser um ambiente de socialização bem mais amplo do que o ambiente familiar, oportunizando maior convivência com a diversidade. Embora seja desafiador, a omissão é o pior inimigo na luta contra o racismo na escola e resulta em práticas discriminatórias, como piadas, *bullying*, chegando a violência física.

**Entrevistador-pesquisador:** Para trabalhar a Lei, você participou de alguma formação?

**Entrevistada:** Não, nunca. Agente teve não sei quantas formações para falar dos alunos com necessidades especiais, mas agente não teve nenhum tipo de formação para falar do negro, para falar dos beneficiados do Bolsa Família, que é a questão da inclusão social, né, nós estamos numa política de escola para todos, mas agente não foi preparado para acolher a todos né. Pra falar da questão dos alunos homossexuais ou trans., ou qualquer outra identidade sexual diferente da norma, nós não fomos trabalhados. Isso é uma coisa que eu afirmo que não seja uma característica limitada à Escola Amin José, nem só do município de Cassilândia, eu acho que é meio que geral. Eu já estive conversando com vários outros colegas de outros estados e eles dizem que só se pega na questão da inclusão, só nesse sentido, da inclusão dos PNE's e os outros, agentes vai meio que fingindo que não existe problema, mas o problema existe. Mas é cômodo, né.

**Entrevistador-pesquisador:** Você afirma que tiveram inúmeras formações voltadas para a inclusão de PNE's. Você considera que a inclusão está plenamente sendo praticada na EMAJ?

**Entrevista:** Plenamente, olha, plenamente, não..., mas tivemos formação a respeito, aí vai da consciência de cada, né...

**Entrevistador-pesquisador:** Quais são, então, as dificuldades para implementação da Lei 10.639/2003?

**Entrevista:** Ah... formação inicial e continuada, afinidade...resistem muito em relação a inclusão do tema.

**Entrevistador-pesquisador:** Não há materiais sobre cultura africana e afro-brasileira para serem trabalhados na escola?

**Entrevistada:** Não, não existe. Existe o que tem no livro didático e nos livros paradidáticos. Inclusive tem alguma coisa sim, boa, disponível para os professores caso eles queiram trabalhar, tem. O material fica exposto, mas não por exemplo, agente não tem fantoches, que trabalhariam as crianças da educação infantil e de ensino fundamental I, materiais específicos para trabalhar essa temática esses, agente não tem, vídeos essas coisas não têm. Existe mais um acervo didático e de apoio, também, mais para os professores prepararem as aulas.

**Entrevistador-pesquisador:** Você acha importante desenvolver um trabalho voltado para essa temática?

**Entrevistada:** Eu acho que a escola é fundamental, no sentido de trabalhar questões da formação de identidade, ela é fundamental. A Escola Amin José ela peca nesse sentido e por uma razão, uma razão que não justifica, mas ela existe. É uma escola que se situa no centro da cidade aonde a clientela que é atendida pela escola, ela vem de vários bairros da cidade, ela não está só localizada no entorno, então o aluno, como é que eu vou dizer, o aluno...ela é uma escola central, uma escola considerada elitizada, uma escola considerada “se eu não posso pagar uma escola particular então boto na Amin José”, então é uma escola elitizada. Por ser assim, aquele aluno que mora num bairro isolado, na periferia e que a família mora na periferia, mas tem uma condição talvez mais um pouquinho melhor, financeira, ele traz esse aluno para a Amin José, porque talvez ache que ele não se encaixa ali na periferia então acaba se tornando uma escola que não tem, a identidade dela não é retirada do entorno dela, do próximo, do bairro dela, talvez seja isso, essa é a razão dela não ter uma identidade própria.

A fala da coordenadora aponta, mais uma vez, para o hiato na formação inicial e continuada dos docentes e para a resistência dos professores em abordar este tema, como obstáculos para a implementação da Lei, demonstrando a necessidade dos órgãos responsáveis, em viabilizarem ações para que isso ocorra e investirem em formações que motivem reflexões, desenvolva senso-crítico e a reelaboração de um saber curricular multicultural. A formação continuada, pode ser um instrumento capaz de compensar o vácuo deixado pela formação inicial dos professores.

Contudo, em paralelo ao que o governo municipal, estadual ou federal deve oferecer, no trecho destacado em cinza, observamos uma atitude passiva, por parte da equipe docente e da própria coordenadora, em buscar estratégias que possibilitem a execução da Lei. Desenvolver práticas pedagógicas antirracistas e um currículo que contemple as políticas afirmativas requer um esforço tanto da escola, quanto dos professores. Da escola, prevendo ações em sua Proposta pedagógica e apoiando o docente em suas iniciativas, oportunizando condições para a execução de um trabalho multidisciplinar. Dos professores, na disponibilidade para discutir e estar aberto à incorporação de críticas e sugestões e no envolvimento com projetos, estudos e formação continuada, o que implica em uma mudança de atitude.

Em contrapartida, é importante ressaltar que, abordar questões étnico-raciais não se limita a determinados conteúdos, é fundamental que o professor tenha uma bagagem de conhecimentos e uma perspectiva crítica ampla para que possa perceber os momentos que merecem intervenção e os conteúdos que podem ser direcionados para a temática.

O relato da coordenadora levanta questões relacionadas ao processo de formação docente, nos levando a refletir em que medida a formação do professor influencia numa prática que enfoque a diversidade cultural e a pensar no impacto da falta de estudos e de debates acerca das diferenças e das relações raciais, durante este processo, no macro (sociedade em geral) e no micro (no contexto escolar). Deixamos, aqui, uma sugestão para pesquisas futuras, uma vez que não teremos tempo de desenvolver tal reflexão neste texto.

Mesmo que seja o intuito deste estudo, aprofundara discussão sobre a formação de professores, acreditamos oportuno enfatizar a importância dos programas de licenciatura em contemplar o tema em seus currículos. Contudo, não pretendemos, com essa afirmação, sugerir que seja instituída uma disciplina específica sobre a diversidade étnico-racial, o nosso intuito é suscitar a reflexão sobre a relevância de algumas disciplinas do ensino superior em contemplar o assunto para a prática do professor no futuro.

**Entrevistador-pesquisador:** Você afirmou que a localização da EMAJ influencia nas relações étnico-raciais ali desenvolvidas. Numa outra entrevista, uma docente afirmou que na EMAJ há sim discriminação pela cor, mas relacionada a questões econômicas, o que você pensa sobre isso?

**Entrevistada:** É por ser, agente, olhando de longe, agente tem na escola né, alunos negros que estão ali que os pais têm condição financeira digamos, adequada, não digo ricos, mas tem carro, tem emprego fixo, se é que ainda podemos dizer isso no Brasil, mas de classe média, digamos assim. Então, eu não sei, hoje, durante a nossa conversa, olhando para a escola eu não consigo fazer bem essa relação racial com o econômico, talvez até porque eu não esteja diariamente dentro da sala de aula. **Pois é, aí voltando assim se fosse fazer um estudo olha, acho que poucos não são afrodescendentes na escola, pra começar daí, então vamos ver a origem da clientela da EMAJ, acho que poucos não são pardos. O assunto racial na Escola Amin José, foi tão negligenciado e é tão imperceptível que agente não consegue fazer essas relações.** Porque agente acha que todos ali não têm esse tipo de problema né, agente tem por exemplo um aluno do 9 ano que é negro, ele é super bem aceito, assim, agente pensa que é aceito, ele é tímido como qualquer adolescente, agente acha que são crianças ótimas, mas aí olha o choque, não conseguem se reconhecer. Então a falha, eu diria que é muito mais da escola do que da família. Essa análise eu consigo fazer de imediato. Porque é na escola que todos vão se encontrar. Lá tá o negro, lá tá o branco, lá tá o amarelo, o vermelho, estão todas as raças. Então se lá é que tá esse convívio todo é lá que essas coisas devem ser discutidas. E de alguma maneira isso não tem sido feito.

O trecho destacado de azul, traz um *insight* da coordenadora, que interrompe sua fala sobre a relação entre o aspecto racial e o fator econômico, e introduz um pensamento-trovão que retumbou antes mesmo que se pudesse tapar os ouvidos. Seu pensamento é carregado de inflexões, outrora não vislumbradas por ela. No ambiente escolar há uma paisagem que se repete, vertiginosamente, definindo alguns traços do cotidiano escolar: **agente ainda não se conscientizou da importância de se trabalhar questões sociais dentro da escola**. A fala destacada de rosa, demonstra que a negligência com as questões étnicas no cenário institucional, bem como o silêncio dos professores e da comunidade escolar, contribui para a perpetuação do mito da democracia racial, e para a continuidade do ciclo de negação e da marginalização do negro.

Assim, o desenho que se cristaliza nesta paisagem, é simultaneamente, racista e silenciosa. A constatação de que: **poucos não são afrodescendentes na escola, e poucos não são pardos**, provavelmente, foi sendo montada, ao longo da entrevista, como um quebra-cabeça, o que nos leva a perceber que muitas das problemáticas que perpassam os corredores da escola, passam despercebidas, até mesmo pela equipe gestora, acortinadas e costuradas na rotina diária.

**Entrevistador-pesquisador:** E diante dessa constatação, qual a relevância de uma Lei como essa?

**Entrevistada:** Pois é, teria sido maravilhoso se ela de fato tivesse sido efetivada, se tivesse havido uma movimentação na educação do município pra que isso fosse incorporado de tal forma que os poucos agente nem pensasse mais que era uma lei. Isso seria incorporado de um jeito que se naturalizasse dentro do currículo. Se ainda não se trabalha, se ainda se faz necessário uma lei que imponha isso é porque **agente ainda não se conscientizou da importância de se trabalhar questões sociais dentro da escola**. Então se é preciso que venha essas legislações é por isso. **O papel social do professor tem que ser reforçado, não só na questão do negro**. Aquele que recebe o bolsa família é talvez tão discriminado quanto outros, por exemplo na nossa escola também é outro dado, são poucos alunos que recebem, comparado a alunos de outras escolas do nosso município e esses alunos, será que sofrem algum tipo de preconceito, quando tem a chamada da secretária lá na sala de aula. E se ele é um negro, ele sofre dobrado? São questões falhas, que, eu enquanto coordenadora, nunca refleti isso com meus colegas, tá me vindo essa reflexão agora, com você, mas nunca refleti antes. Então, agente começa a e é muito bom que tenha esses projetos pra ver se agente consegue sair da zona de conforto, começa a ampliar né os horizontes e pensar de uma outra maneira.

No fragmento realçado de verde, a coordenadora aborda o papel social do professor e a necessidade de ser reforçado. Partindo do princípio de que o ato educativo, *per si*, é um ato político, subentendemos, portanto, senso crítico da parte

do professor, pois seu papel é essencial na formação do sujeito dentro dos diálogos possíveis das questões étnico-raciais, contribuindo para combater a discriminação e o preconceito dentro e fora da escola.

No trecho sublinhado de amarelo, a coordenadora traz à tona informações sobre os alunos beneficiários do Programa Bolsa Família que não havíamos pensado em pesquisar. Foi a partir dessa informação que inserimos dados sobre o Bolsa Família no item 2.1 do Capítulo 2. Além da entrevistada contribuir e intervir de modo incisivo, na pesquisa, ela também sugeriu novas possibilidades de temáticas de investigação.

**Entrevistador-pesquisador:** Fazer essa entrevista contigo nessa data, foi proposital, justamente porque tá chegando aí o Dia da Consciência Negra (risos). Então, eu gostaria de saber o que é que muda no cotidiano da EMAJ?

**Entrevistada:** Pois é... o que é que muda... hum, por exemplo, agente teve uma professora negra que trabalhava a consciência negra de uma maneira, em forma de homenagem né, então fazia teatro e essa professora trabalhava pontualmente no Dia da Consciência Negra ela sempre apresentava um projeto na escola. Tirando esta professora, a nossa escola, os colegas a maioria diziam assim: “ah, mas isso é uma coisa que tem que se trabalhar todo dia, não faz sentido trabalhar um dia só. “Então, veja bem, não trabalhava todo dia e nem trabalhava nesse dia. E esse ano, é, a escola sempre teve também um perfil de nunca impor projeto. Ou era definido em acordo, vamos fazer todos, ou não. Nunca foi obrigatório. Então, eu não sei se vai trabalhar ou se vai fazer algo esse ano, porque essa professora negra não está mais conosco. Então talvez fique só nos murais bonitinho, uma atividade simplesinha na sala de aula e não se trabalhe nada além disso.

**Entrevistador-pesquisador:** Então, em que momento a História e cultura africana e afro-brasileira são estudadas na EMAJ?

**Entrevistada:** O único momento em que são estudadas é na época da Consciência Negra, não há um trabalho contínuo e sistemático sobre essa cultura.

**Entrevistador-pesquisador:** E, de que maneira as questões raciais são tratadas na escola?

**Entrevistada:** De maneira pontual quando acontece algum conflito e aí é abordado o tema com os indivíduos envolvidos nesse conflito, não existe grupo de estudos, não existe um projeto mais amplo que atenda este conteúdo. Não há formalidade para se trabalhar esse conteúdo. Às vezes o professor trabalha, o professor de história dentro do conteúdo dele, mas seguindo o livro didático.

Segundo a coordenadora, a data da Consciência Negra, quando trabalhada, é pensada em forma de homenagem. Este tipo de perspectiva que, ora heroiciza e ora vitimiza o negro, não colabora para a compreensão crítica da história em seu sentido processual, coletivo e social, compartilhado por diferentes segmentos, a partir das relações que se desenvolvem na sociedade, relações, muitas vezes, de tensão e conflito. Esta concepção, considera a cultura negra (ou afro-brasileira) como sendo

homogênea, não leva em conta os processos de hibridização, a pluralidade cultural, as matizes e graduações inerentes a ela.

No que se refere ao tratamento das questões raciais, são abordadas de maneira pontual, quando há uma situação-conflito, e quando aparecem nos livros didáticos. Na fala da entrevistada, “*agente teve uma professora negra...*”, ela ressalta que foi uma professora negra que trabalhou a consciência negra. As relações de troca e compartilhamento, consciente e inconsciente, entre os indivíduos no espaço escolar, demonstram que as linhas que costuram o ato de educação são complexas e comportam dimensões que transcendem a transmissão de conhecimento estático, pois tocam as esferas cognitivas, afetivas, sociais e comportamentais.

Nesta perspectiva, a escola é, então, terreno constituinte da subjetividade dos sujeitos, ambiente onde redes simbólicas de desejos, intenções, padrões culturais e relações de poder coexistem, portanto, a diversidade deveria ser o eixo a partir do qual seriam construídos os projetos curriculares, independente da origem ou etnia dos educadores.

**Entrevistador-pesquisador:** E, só para finalizar, o que você acha dessa pesquisa que estamos desenvolvendo?

**Entrevistada:** Fundamental. Sem dúvida, fundamental. Porque nos fez ver algo que estava ali o tempo todo, entende? É muito importante pensar nos dados que coletou e em ações para implementar uma educação antirracista né. Poxa, acho que iria nos auxiliar muito a refletir permanente, sobre o assunto e, inclusive motivar mudança de atitudes, tanto nossa, dos coordenadores, quanto dos colegas docentes, pra fortalecer nos nossos alunos o orgulho de reconhecerem-se negros e negras.

Durante o percurso de análise da entrevista, caminhamos nos entremeios dos ecos da experiência da coordenadora, passando por túneis escuros e pontes iluminadas. Este percurso, possibilitou acessarmos alguns planos e dimensões que permeiam as relações que se desenvolvem na EMAJ. Pudemos acompanhar rupturas, conexões, insight, e as diversas transformações em sua performance, as mudanças na entonação de voz, nos gestos, nas expressões de dúvida, conflito, constatações, posturas que foram se projetando e se intensificando.

Em alguns momentos, percebemos graduações mais sombrias, concretizadas no tom de voz que tange o lamento, ao reconhecer não ter conseguido, ao longo da sua atuação na EMAJ, desenvolver um trabalho significativo junto aos docentes na mediação de uma prática educativa voltada à diversidade cultural. Entretanto, a coordenadora não atua sozinha neste palco, exercer a sua função de mediadora requer

esforço coletivo, bem como o apoio da gestão, articulado a um projeto político pedagógico concebido a partir de preceitos antirracistas. Por outro lado, isso evidencia a necessidade dos coordenadores pedagógicos em receberem formação específica sobre educação étnico-racial para que possam atuar como mediadores desses conhecimentos com os educadores.

A entrevista demonstra que a Lei nº 10.639/03, não foi implementada no currículo, não é contemplada no Projeto Político Pedagógico e nem é executada na prática diária em sala de aula na EMAJ. Isto decorre, possivelmente, do pseudo-ideal da democracia racial que privilegia a cultura homogênea e eurocêntrica, relegando a cultura da diversidade a segundo plano e das lacunas na formação inicial e continuada do docente.

### 3.2 Ecos da Experiência Docente: Arte, História e Língua Portuguesa

Neste item, apresentamos a análise das entrevistas realizadas com as professoras de Arte e História e a interpretação do questionário aplicado ao professor de Português. Primeiramente, traçamos o perfil dos professores participantes da pesquisa. A tabela 8, traz a distribuição da amostra de professores segundo a idade, sexo, cor/raça, formação acadêmica, experiência profissional, carga horária e turmas que ministram aulas. Para dinamizar o texto, nos referimos aos professores a partir dos seguintes códigos: PA – Professora de Arte; PH – Professora de História; PP – Professor de Português.

APA possui 54 anos, se autoidentificou como negra, é graduada em Pedagogia e Artes Plásticas, com especialização em psicopedagogia, com ampla experiência profissional no magistério, mas que atua há apenas 03 anos na Escola Amin José. A PH possui 30 anos, se autoidentificou como negra, é graduada em História, com 08 anos de experiência na área e que, desde sua efetivação no quadro docente do município, atua na EMAJ. Em relação ao PP, ele tem 38 anos, se autoidentificou como branco, possui Graduação em Letras, especialização em Didática Geral e em Psicopedagogia. Há 10 anos é professor efetivo da Rede Municipal de Cassilândia e na Escola Municipal Amin José.

**Tabela 9-** Perfil dos Docentes Entrevistados

PROF/CÓD.	IDADE	SEXO	COR/RAÇA	FORMAÇÃO	EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL	C/H	TURMAS
ARTE/ PA	54	F	N	Graduada em	MAGISTÉRIO: há	44H	

				Pedagogia e Artes Plásticas, com especialização em psicopedagogia.	19 anos REDE: há 07 anos EMAJ: há 03 anos		1º ao 9º ano
HISTÓRIA/ PH	30	F	N	Graduada em História	MAGISTÉRIO: há 08 anos REDE: há 08 anos EMAJ: há 08 anos	44H	6º ao 9º ano
PORTUGUÊS/PP	38	M	B	Graduação em Letras, especialização em Didática Geral e em Psicopedagogia.	MAGISTÉRIO: há 18 anos REDE: há 10 anos EMAJ: há 10 anos	22H	6º ao 9º ano

Em virtude da impossibilidade de se realizar a entrevista com o PP em tempo hábil, optamos pela aplicação do questionário. Como mencionado, no decorrer do texto, o território escolar não é linear, pelo contrário é sinuoso, íngreme e repleto de novas trilhas. Portanto, é um campo de investigação em pleno movimento; movimento que vai mudando e reconfigurando toda a paisagem da pesquisa. Sendo assim, houve a necessidade de pensarmos num instrumento que nos propiciasse algumas evidências da prática do PP. A escolha do questionário foi considerada a mais adequada. Entretanto, possui limitações, pois as perguntas não podem ser reconstruídas e repensadas de acordo com a progressividade das respostas. Contudo, é um instrumento legítimo e que, de fato nos proporcionou pistas interessantes para a pesquisa.

Após inserirmos os questionamentos gerais sobre a vida profissional dos docentes, passamos às análises daquelas respostas que inter cruzam ou aproximavam a visão dos três docentes. Depois, serão analisadas as repostas mais particulares e, mas interligadas às respectivas disciplinas de atuação. Indagamos sobre como se desenvolvem as relações étnico-raciais na EMAJ, a fim de captar a percepção dos professores a respeito dos modos de pensar, atitudes, emoções, práticas e comportamentos engendrados no dia-a-dia da escola.

Para tanto, partimos da sua acepção enquanto instituição cultural, eos indivíduos nela inseridos, como seres sociais e históricos. Conforme aponta Viñao Frago (2000a, p. 100), dentro dessa concepção, são os “modos de pensar e atuar que proporcionam a seus componentes estratégias e pautas para desenvolver-se tanto nas

aulas como fora delas – no resto do recinto escolar e no mundo acadêmico – e integrar-se na vida cotidiana das mesmas”. O intuito desta indagação como as questões raciais são percebidas pelos educadores pois, assim, é possível buscar caminhos a fim de que o racismo deixe de ser uma prática comum da escola.

### 1. Como se desenvolvem as relações étnico-raciais na EMAJ? Você já experienciou situações de discriminação?

**PA:** Bom, na minha opinião, de um modo geral, quando agente olha um pouco por cima, há uma boa convivência, mas quando você vai trabalhar junto com os alunos, na sala de aula, a convivência do dia a dia, então, assim...agente, eu, eu percebo que existe sim, sabe, assim, uma discriminação e, de repente e nem é assim, tanto assim também o racial, mas assim, o econômico que fala? No caso o econômico também, então existe essas, essa, disparidade, entre racial e econômico. Então, na minha experiência, acontecem sempre (uma pausa); infelizmente. E como eu lido com jovens, crianças e adolescentes, agente, assim, vê o bullying, quando eles vão fazer trabalho em grupo, por exemplo na rejeição de não querer fazer com certa pessoa e você vai observar quem que é essa pessoa que eles estão negando em fazer ou é pobre, né, ou ele tem uma cozinha mais parda ali, num chega a ser negro, mas assim eu tenho essa observação. “Ah, eu não quero fazer com fulano..”. “Não, eu não quero dançar com fulano”, por exemplo quando você vai ensaiar uma dança, “não...eu não quero dançar com fulano, não...” Então, eu vejo, eu, como professora de arte, eu vejo isso que é, que existe muito forte ali na EMAJ por parte dos alunos, na escolha do parceiro da dança, pra compartilhar, pra ficar junto nos trabalhos, então isso é no dia-a-dia.

**PH:** Contra cor não..., mas, se a cor tiver ligada a pobreza sim. Contra a cor não. Se ele for um negro super estiloso, como diz minha mãe: “pretinho arretado”, ele não vai ter problema. Mas, se ele tiver o fator cor mais pobreza, ele sofre muito preconceito aqui na EMAJ, aí eu já vi, o fator econômico agregado a cor. Aí eu já vi preconceito. No Indaiá não, lá eles não vivenciam essa problemática, mas aqui na Amin sim. Não sei se você já reparou isso entre os nossos alunos. Aqui eu já tive, algumas situações, principalmente no início da carreira, bem dramáticas, com aluno...de ofender mesmo. Então, logo no início da minha carreira eu, logo de cara, eu já percebi isso aqui na Amim: o preconceito aliado a situação financeira entre os alunos do fundamental II. A situação financeira é uma bomba...prestes a explodir, até hoje. Porque assim, vamos ser bem sinceras, você analisa. A nossa sociedade, infelizmente, ainda tá agregada a ideia de pobreza, marginalização ainda está ligada a essa questão da cor. Agente não conseguiu superar isso ainda, o Brasil ainda não superou essa relação da marginalização, a maioria das pessoas que estão à margem, elas não são brancas. Então, por exemplo...o padrão de beleza brasileiro, quando você pensa nisso o que vem a sua mente? É a mulata mais branquinha, com os traços mais finos e os cabelos com cachos mais soltos...esse é o padrão de beleza que o próprio brasileiro elegeu, padrão mais próximo ao embranquecimento.

**PP:** O preconceito existe tanto quanto no cotidiano, quanto fora da escola, a diferença é que por haver uma fiscalização maior torna-se ainda mais velado.

APA diz que “quando agente olha um pouco por cima...”,apontando para uma aparente situação de boa convivência. A docente aponta que as situações discriminatórias referentes a cor da pele são frequentes e intensas na EMAJ, mas inclui o fator econômico dentro do escopo de exclusão e rejeição que se desenvolvem nas relações na escola em questão. Ela afirma que essas situações se tornam ainda mais evidentes, nos trabalhos em equipe e nos eventos festivos. Embora seja espaço da multiplicidade, variedade cultural, étnica e socioeconômica, a fala da entrevistada, demonstra que, enquanto terreno social, a cultura escolar estabelecida ne EMAJ inviabiliza que as diferenças presentes no cotidiano escolar sejam respeitadas e valorizadas enquanto diversidades.

Da mesma forma o PP, indica que há preconceito tanto dentro quanto fora da escola, mas enfatiza que a diferença está na fiscalização escolar, que, segundo o PP, é elemento motivador de um preconceito velado. Essa referência pode estar ligada ao combate ou a punição efetuada pelos educadores e gestores, indicando que, muitas vezes, o educando deixa de comunicar eventos discriminatórios. O preconceito velado, pode apontar, também, para a existência de comportamentos discriminatórios acobertados ou naturalizados, uma pista que nos leva a considerar que a escola pode estar privilegiando um único segmento racial em seu currículo. Este tipo de racismo, não explicitado verbalmente, é manifestado em muitos outros momentos e de forma naturalizada, e não como resultado da organização histórica capitalista, discriminatória e excludente da nossa sociedade.

Ao contrário do que se possa imaginar, o preconceito velado é tão agressivo no cotidiano dos alunos negros quanto o explícito, pois vai se enraizando e se tornando algo corriqueiro. Em face da naturalização de situações, nas quais o branco é considerado segmento que representa o padrão de beleza estética e intelectual e grupo detentor do poder político, econômico, cultural e religioso, os alunos negros sentem dificuldade em vincular sua identidade a representações positivas e de consolidar sua autoestima e seu pertencimento étnico. Em contrapartida, o que observamos, na mídia, por exemplo, é a costumeira conexão feita com a imagem do negro a situações pejorativas, mediante piadas, apelidos e comparações rudes e ofensivas, pois a autoidentificação não se limita apenas ao espectro cultural, pois ela está ligada também, aos níveis históricos, sociais e políticos em cada sociedade.

A condição econômica do aluno, é indicada, pela PA e pela PH, como elemento que, aliado ao fator racial, gera comportamentos discriminatórios na

EMAJ. Embora a desigualdade social se caracterize mais pela relação de dominação e exploração socioeconômica e política, tanto a desigualdade social, quanto a discriminação racial, fazem parte do escopo da exclusão social. A PH é ainda mais enfática na sua constatação. No trecho destacado em azul, elatece uma comparação entre as relações interpessoais na EMAJ e na EM Indaiá do Sul, unidade em que também ministra a disciplina de História, indicando que na EMAJ a situação é muito mais intensa.

Considerando a interdependência e a influência do universo de sentidos vinculados ao aspecto social e racial nas relações sociais e interpessoais desenvolvidas na escola, e o impacto desses significados e valores estereotipados na constituição do imaginário dos estudantes, a questão levantada pelas docentes nos levou a estabelecer uma relação entre a desigualdade social aliada à cor, vislumbrando-os como marcadores sociais relevantes na reprodução de mecanismos preconceituosos e discriminatórios na relação havida estudantes da EMAJ.

O aluno não chega na escola uma tela em branco, ele carrega consigo diferentes representações incorporadas socialmente por outros meios de identificação: família, mídia, clubes, amigos, entre outros. Porém, é na escola que todas essas representações afloram e, ao chocarem na dinâmica da convivência cotidiana, geram situações de conflitos. A escola, enquanto reprodutora social, possui um papel imprescindível:

A escola tem papel preponderante para eliminação das discriminações e para emancipação dos grupos discriminados, ao proporcionar acesso aos conhecimentos científicos, a registros culturais diferenciados, à conquista de racionalidade que rege as relações sociais e raciais, a conhecimentos avançados, indispensáveis para consolidação e concerto das nações como espaços democráticos e igualitários, (BRASIL, 2004, p. 14 e 15).

Portanto, cabe à escola pensar um currículo que contemple a pluralidade social e cultural, pois uma didática que enfatiza apenas um grupo racial e social, relega os outros segmentos à exclusão que contribui para a não aceitação, pois influencia diretamente na constituição do imaginário dos alunos negros sobre eles mesmos, que, ao não se verem representados na prática pedagógica diária, deixam de se identificar com sua origem étnica.

## **2. As relações étnico-raciais são contempladas em seu planejamento e em sua prática em sala de aula?**

**PA:** Olha, eu geralmente, assim, geralmente, eu deixo pra aquele momento, porque no mês de novembro, né, se comemora a consciência negra, no dia 20 de novembro, então geralmente eu deixo para esse bimestre, então eu trabalho assim tudo aquilo que eu preciso, pra levar o aluno ao conhecimento da cultura negra.

**PH:** Quando eu vou trabalhar esse tema, na realidade, primeiro eu olho pra ele, pro aluno para olhar em volta e ver a mistura de cores e vê que ele também é fruto dessa mistura Afro, que ele também é fruto disso, mesmo ele tendo a pele branquinha. Eu tento trabalhar essa mistura e trazer um pouquinho do sincretismo, por exemplo, do sincretismo religioso, pra dentro da própria igreja católica, já que o nosso, o Brasil é um país que se diz, quase 80 por cento católico.

**PP:** Sim, tanto quanto o respeito à diversidade como um todo. Os temas transversais contemplam tal tema. A maioria dos livros didáticos trazem, hoje em dia, textos que servem de apoio para trabalhar o respeito a diversidade como um todo.

A falada PA demonstra que o conteúdo não é trabalhado durante todo ano letivo, mas sim de forma pontual, desenvolvido no mês da Comemoração da Consciência Negra. Levando em conta que a escola é terreno constitutivo da subjetividade, uma vez que, como mencionado anteriormente, é a partir do outro e pelo outro que nos tornamos sujeitos, daí então a relevância da interação e da convivência dia-a-dia escolar, nas relações humanas, na aprendizagem e na apropriação cultural. Portanto, este tema deve ser desenvolvido durante todo o currículo escolar, pois

Ao omitir conteúdos em relação à história do país, relacionados à população negra, ao omitir contribuições do continente africano para o desenvolvimento da humanidade e ao reforçar determinados estereótipos, a escola contribui fortemente para a constituição de uma ideologia de dominação étnico-racial. (ROCHA, 2006, p.75)

A resposta da PH demonstrou que ela parte do aluno para abordar a temática, entretanto, seu relato não forneceu subsídios suficientes para compreendermos se a temática é privilegiada no seu planejamento, de forma sistemática. A fala do PP, também não demonstrou se seu planejamento incorpora a diversidade em seu plano de aula, somente afirma que “os temas transversais contemplam tal tema”, não esclareceu como os temas transversais<sup>36</sup> são utilizados na configuração do seu

---

<sup>36</sup> Os temas transversais são constituídos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) e compreendem seis áreas: Ética (Respeito Mútuo, Justiça, Diálogo, Solidariedade), Orientação Sexual (Corpo: Matriz da sexualidade, relações de gênero, prevenções das doenças sexualmente Transmissíveis) , Meio Ambiente (Os ciclos da natureza, sociedade e meio ambiente, manejo e conservação ambiental) , Saúde (autocuidado, vida coletiva), Pluralidade Cultural (Pluralidade

planejamento. A resposta seguinte, “os livros didáticos trazem, hoje em dia, textos que servem de apoio para trabalhar o respeito a diversidade como um todo”, nos leva a considerar que, na disciplina de Português, os conteúdos relacionados a diversidade são abordados por meio do livro didático.

O espaço escolar não pode ser concebido como mero reprodutor de ideias hegemônicas, enquanto espaço de confrontos e debate de ideias, a escola tem um papel relevante a cumprir na desconstrução dos estereótipos, cristalizados pela sociedade, a respeito do negro. É importante, então, que os educadores, assim como os outros agentes educacionais inseridos na escola, combatam, de forma pontual, atitudes discriminatórias, entretanto, é na prática pedagógica diária, ao elegerem em seus planejamentos questões que possibilitem a compreensão e a crítica da realidade, que o professor é capaz de oferecer ao aluno a possibilidade de se apropriarem deles como instrumentos para refletir e transformar sua própria vida.

As respostas dos professores à indagação referente ao planejamento, pode indicar um elemento apontado pela CPE em sua entrevista, ao afirmar que uma das maiores dificuldades em implementar uma educação voltada para as relações étnico-raciais e antirracista na EMAJ recaem nas lacunas da formação inicial e continuada dos docentes. Portanto, a formação do educador é fator determinante para uma educação antirracista, que valorize a diversidade étnico-cultural que compõe o patrimônio sociocultural brasileiro. Planejar ações pedagógicas significativas no âmbito das relações étnico-raciais, exige do professor a compreensão dos movimentos engendrados nas relações étnico-raciais na sociedade brasileira, nos seus aspectos históricos, culturais, sociais e políticos, bem como senso crítico ao abordar a história e a cultura do negro.

### **3. Você conhece a lei nº. 10.639/2003? Se sim, como teve acesso a ela?**

**PA:**Olha eu conheço ela porque quando eu vim de Campinas, eu me formei em artes ali no estado de São Paulo, e Campinas, em si, eles levam à sério, eu digo assim o estado de São Paulo, as escolas estaduais, eles levam muito a sério isso daí essa Lei, tanto é que essa Lei, cai em todos os concursos, entendeu. Então, assim, o pessoal trabalha, trabalha mesmo e quando tem a consciência negra eles trabalham né. E leva as leis,

---

Cultural e a Vida das Crianças no Brasil, constituição da pluralidade cultural no Brasil, o Ser Humano como agente social e produtor de cultura, Pluralidade Cultural e Cidadania) e Trabalho e Consumo (Relações de Trabalho; Trabalho, Consumo, Meio Ambiente e Saúde; Consumo, Meios de Comunicação de Massas, Publicidade e Vendas; Direitos Humanos, Cidadania). Podemos também trabalhar temas locais como: Trabalho, Orientação para o Trânsito, entre outros. a

estudam as leis, mostra para o aluno que é lei trabalhar a cultura e a consciência no dia 20 de novembro, que foi uma conquista, para o aluno não falar “ah, mas é só mais um feriado...”

**PH:**É a que fala da...da obrigatoriedade do ensino da cultura africana e afro-brasileira? Tive.... Eu lembro que a gente teve uma reunião pra falar sobre essa mudança de acrescentar o conteúdo dentro disciplina. Eu lembro que agente teve que conversar sobre isso, sobre essa questão de inserir a cultura Afro, porque não tinha no livro né. Não tinha... agente teve que parar, teve mudança no livro. Agente teve que conversar sobre esse assunto, de inseri né, de falar sobre a cultura Afro. Na época veio como lei, a Secretaria de Educação teve que aderir, lógico né, e aí veio para o professor..., mas foi uma coisa nossa mesmo, foi uma conversa que partiu do professor mesmo. Esse grupo era eu e outro professor.

**PP:** Superficialmente, fiz um projeto em parceria com uma colega que o apresentou em seu curso de pós-graduação na UFMS. Ela sintetizou para mim tal lei para que pudesse ajudá-la na execução do projeto.

Com a pergunta anterior, o nosso intuito foi compreender se as questões étnico-raciais são privilegiadas no planejamento e na prática dos docentes de Português, Arte e História. A ausência de alguns elementos nas respostas nos levou a pensar em outras variáveis importantes para analisar a pergunta sobre o conhecimento e acesso a Lei nº. 10.639/2003. Nenhum dos três educadores entrevistados mencionaram se há, por parte da equipe gestora e coordenadora, propostas de atividades extracurriculares, projetos ou eventos festivos voltados à temática ou se a Lei é contemplada no PPP – Projeto Político Pedagógico da escola;

Percebemos que não há iniciativa, por parte da equipe gestora e coordenadora, em propor atividades extracurriculares, projetos ou eventos festivos voltados à temática. Na entrevista da CPE, ficou claro que a escola parte sempre das propostas dos professores e, nesse sentido então, inferimos que a temática da diversidade, na maioria das vezes, não é contemplada nos projetos dos docentes:

[...] a escola sempre teve também um perfil de nunca impor projeto. Ou era definido em acordo, vamos fazer todos, ou não. Nunca foi obrigatório. Então, eu não sei se vai trabalhar ou se vai fazer algo esse ano, porque essa professora negra não está mais conosco. (Entrevista – CPE)

É relevante trazer o PPP para o debate neste momento, visto que, para que as políticas educacionais e curriculares voltadas à temática étnico-racial tornem-se instrumentos comprometidos ao combate das desigualdades entre os grupos raciais no sistema de ensino, é fundamental que sejam discutidas e refletidas pelos gestores e coordenadores e incorporadas em suas diretrizes, de modo mais concreto, para assim chegar ao educador por meio da formação continuada.

Sob essa perspectiva, observar se a temática étnico-racial e se a Lei é contemplada no PPP é de suma importância, uma vez que, na contramão de outros documentos, como a Matriz Curricular, o Calendário Escolar e o Conteúdo Programático, o PPP é um documento que nasce no âmbito da escola, a partir da interação entre os objetivos e as prioridades fixadas pela comunidade escolar, não carecendo da autorização prévia da Secretaria Municipal ou de qualquer outro órgão normatizador para ser legitimado, não podendo ser considerado, então, como mais um documento pronto e acabado, que deve ser arquivado e esquecido. Conforme aponta Veiga (2001, p.110):

É um instrumento de trabalho que mostra o que vai ser feito, quando, de que maneira, por quem para chegar a que resultados. Além disso, explicita uma filosofia e harmoniza as diretrizes da educação nacional com a realidade da escola, traduzindo sua autonomia e definindo seu compromisso com a clientela.

Neste sentido, entendemos que o PPP é uma ferramenta balizadora do fazer educativo, pelo fato de ser construído a partir da noção de projeto, no qual envolve ações e estratégias para os objetivos, estipulados pela comunidade escolar; noção política, concebendo a escola como um território de formação de cidadãos críticos que atuarão, de modo individual ou coletivo na sociedade, transformando os rumos que ela vai seguir e a noção pedagógica, uma vez que determina e organiza as atividades e os projetos educativos necessários ao processo de ensino e aprendizagem.

É a valorização da identidade da escola e um chamamento à responsabilidade dos agentes com as racionalidades interna e externa. Esta idéia implica a necessidade de uma relação contratual, isto é, o projeto deve ser aceito por todos os envolvidos, daí a importância de que seja elaborado participativa e democraticamente. (VEIGA, 2001, p.110)

Sendo assim, podemos inferir que o PPP define a identidade de uma instituição escolar, uma vez que estabelece estratégias e ações para alcançar as expectativas, metas e objetivos que a coletividade da escola deseja alcançar "[...] de uma forma refletida, consciente, sistematizada, orgânica e, o que é essencial, participativa." (VASCONCELOS, 1995, p. 143), devendo ser, portanto, reconfigurado e ressignificado conforme a necessidade e as transformações sociais e, conseqüentemente, da comunidade inserida no interior da escola.

Durante a nossa investigação na documentação da escola, foi nos apresentado um PPP ainda em construção. Segundo a CPE, foi enviado a todos os professores, para apreciação, porém não houve muito interesse por parte deles em fazer inferências ou propor alterações, mas ela observou que é este o que a escola possui e sempre que solicitado é este que é apresentado. Não pretendemos, aprofundar a nossa análise do PPP da EMAJ, em virtude de ainda estar em processo de construção, porém, ele existe na escola e, portanto, acreditamos pertinente inserimos algumas observações interessantes para a análise do problema da pesquisa. Logo na introdução do PPP, observamos que sua construção levou em conta a questão histórica e cultural da comunidade escolar:

A construção do PPP da Escola Municipal Amin José, leva em conta a trajetória da sua comunidade escolar, a sua história e cultura, não só para garantir um percurso formativo de sucesso para os estudantes, como também para cumprir o seu compromisso social. (PPP EMAJ – 2015)

No que tange à dimensão ideológica, o PPP da EMAJ, traz em sua introdução uma visão democrática e voltada ao atendimento da diversidade de alunos:

O Projeto Político Pedagógico, está sendo elaborado em prol da democratização da escola, orientando a reflexão e ação da mesma; está voltado para a inclusão com a finalidade de atender a diversidade de alunos, comprometendo-se com os desafios do tratamento das desigualdades educacionais e do êxito escolar. (PPP EMAJ – 2015)

No Capítulo 2, o documento apresenta a concepção pedagógico-filosófica da escola fundamentada: “[...] na proposta sociointeracionista, a fim de garantir um percurso formativo que assegure a continuidade dos processos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes.” (PPP – EMAJ 2015). No item 2.2, traz a concepção de educação, na qual observamos que a presença da Lei 10.639/03. Contudo, no decorrer do documento, não notamos nenhuma outra menção à Lei, à temática da diversidade ou relacionada à História e Cultura dos negros.

Há diversos temas que perpassa pelo currículo escolar como, por exemplo, a cultura afro-brasileira. É visível em nossa sociedade a influência da cultura afro na construção da cultura do nosso país, mediante exposto é que a Lei 10.639/03 altera a Lei 9.394/96 incluindo os art. 26A, 79A e 79B, que inclui no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira. Seguindo o art. 26A, parágrafo 1º a escola propõe em seu currículo “[...] 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”. Inclui também em seu calendário o Dia Nacional da Consciência Negra comemorado dia 20 de novembro, onde neste dia terá uma ação junto aos alunos com o intuito de refletir sobre a valorização da diversidade cultural presente em nossa sociedade, assim como resgatar a identidade da população negra no Brasil.(PPP EMAJ – 2015)

Embora tenha sido verificado que a escola possuem seus arquivos um PPP, ou um protótipo dele, não sabemos se foi construído em conjunto pela comunidade escolar, uma vez que a CPE aponta que o documento não sofreu interferência dos docentes, mas não deixa claro quem o construiu. Podemos deduzir, com isso, que nem os trabalhadores em educação, nem os pais e alunos participaram de sua elaboração. Sabemos que o tema é complexo e necessita de outras investigações e de aprofundamento, esperamos que esta breve menção ao PPP, fomenta e contribua com pesquisadores que acreditem na relevância do Projeto Político Pedagógico, como instrumento formador.

Como este é o PPP que nos foi apresentado e o único que existe hoje na unidade escolar, acreditamos prudente verificar se nelea Lei é contemplada. Constatamos que, mesmo de forma muito breve, há menção a Lei 1.639/03, entretanto, o documento não cumpriu a sua função de norteador das atividades realizadas na escola, uma vez que, não pudemos evidenciar a participação do profissional docente em sua construção e nem foi usado para se pensar na formação continuada do professor, como observamos pelas respostas da próxima pergunta.

#### **4. Foi proposta alguma formação para a implementação da Lei na prática diária em sala de aula?**

**PA:**Olha eu só tive acesso a essa Lei em Campinas mesmo, porque aqui em Cassilândia não teve formação pra isso, nem por parte da Secretaria municipal de Educação e nem por parte de nenhuma escola que trabalhei.

**PH:**Então, não teve formação não, foi só aquele momento mesmo: olha, inseriu e agora é obrigatório. Toma, agora você vai ter que trabalhar a cultura Afro dentro da escola.

**PP:** Não.

Analisamos as respostas a este questionamento, relacionando-o com a interpretação feita da pergunta anterior. As respostas dos docentes, apresentaram desconhecimento e/ ou um pequeno conhecimento da Lei 10.639/03, o que demonstra a necessidade, por parte da instância pública, especificamente a

educacional e curricular, maior discussão e problematização acerca da temática étnico-racial entre educadores, para que possam se apropriar, comprometer-se com a questão e trabalhar numa perspectiva emancipatória e cidadã, pois uma escola que diante da pluralidade cultural não insere esta temática, torna-se omissa no seu papel social.

### **5. Em relação ao Dia Nacional da Consciência Negra, geralmente, você desenvolve algum projeto neste dia?**

**PA:** Eu acho super importante essa data, porque daí já vem a apresentação das danças, nós trabalhamos muito com pintura Afro, nós vamos buscar os artistas africanos, fazemos releituras de suas obras. Então até ali, meados de novembro, eu trabalho a proposta pedagógica e quando chega no 3 bimestre, agente começa no terceiro e termina no quarto, pra dar tempo de fazer um bom trabalho. Então aí agente reúne tudo, com os outros professores, trabalha a cultura afro dentro das escolas, mas, ...então, pensando na EMAJ eu nunca fiz um trabalho marcante como nas outras escolas. E eu não vejo esse trabalho por parte de outros professores, eu não vejo. Esses dias mesmo eu estava perguntando, na reserva técnica, o que que vai ter, quais eram as festas maiores da escola. Porque nas outras escolas a festa maior que há maior investimento em todos os aspectos é a festa Afro, já na Amin José, a maior festa é a da Primavera e aí você vê a primavera com festas holandesas, italianas, com Portugal e a África, a África em si fica rejeitada, ninguém quer trabalhar, ninguém dá valor. As próprias músicas nacionais são rejeitadas.

**PH:** Nossa...eu já tive tantos pensamentos sobre a consciência negra. Quando inseriu eu fiquei pensando assim: ah, vai ser igual comemorar o dia do índio, né.... Trabalhar a consciência negra...eu acho a coisa mais esquisita. Tem dia que eu penso assim não tem que ser abordado mesmo, tem que ter um dia, porque as pessoas nunca pararam para analisar o estrago que foi. E, de repente, outro dia eu paro e penso, mas que estrago? Porque aqueles homens brancos que vieram para o Brasil, não tiveram uma vida louvável, os negros não tiveram vida fácil, os índios que moraram aqui também não, então, perai que consciência é essa? Eu tenho que abordar a consciência humana, então, assim...aí eu parei um dia pra analisar, porque aqui no Amin José nem tanto, eu vou trabalhar lá do Indaiá do Sul que é a escola com mais negros no município, se você for lá você vai ver é nítido, na hora que você for lá, você bate o olho você já percebe. O que que é a comemoração pra eles? A comemoração é: comida típica, afro, umas danças que, na minha opinião nada tem a ver com Afro, Axé né...aí vem o samba e eles levam como sendo raiz afro, lá da África e não é....e aí aprontam aquele rolo (nessa fala, parece que a professo coloca que outros trabalham na consciência negra não ela.)As pessoas até hoje ainda não aprenderam muito bem essa data. E eu vou falar por mim, porque até hoje eu ainda não defini essa data. Essa data fala da consciência negra..., mas que consciência é essa? O que eu tenho que levar para o meu aluno? Eu tenho que levar o aluno a refletir sobre a vinda dos negros para o Brasil? Ou o que foi feito desse negro depois que ele foi liberto? Ou sobre o negro hoje na sociedade? É como se eu parasse...porque sobre isso nós falamos todo dia em sala de aula. A partir do sétimo ano, toda vez que eu vou falar de Brasil...no sexto ano eu

também trabalho um pouco dos reinos Afro, que é conteúdo que não tinha, porque antes, era falado dos gregos, dos egípcios, lógico, junto dos egípcios agente tem que trabalhar né. Muitas vezes o aluno faz confusão, ele acha que o Egito fica na Europa. E quando eu falo do Egito eu trabalho um pouquinho essa cultura Afro. Mas, assim é só trabalhada a questão geográfica, nada aprofundado. No 6º ano não é hora de você trabalhar esses assuntos, de tão delicado. Quando vai pro sétimo ano é que agente pega mesmo esse conteúdo, pra refletir sobre a valorização, o que é ser negro, né...se é só a sua cor que te faz negro? O que te remete a essa cultura. O que você olha ao seu redor e você fala, pô, isso aqui, isso é cultura Afro...trazer um pouquinho essa cultura. O que é a cultura Afro? O que é cultura Europeia? Porque no Brasil, nada ficou puro. No Brasil, não se pode falar em casinha, em caixinha.... Eu vou lá e vou abrir uma caixinha. Quando eu falo do Europeu eu, conseqüentemente, falo da cultura Afro

**PP:**Discordo da nomenclatura adotada, pois os negros não são os únicos excluídos da sociedade. Esse nome estabelece uma espécie de marco que deveria ser superado, é essa a intenção de se trabalhar questões que envolvem o preconceito em sala de aula. Creio que o Dia da Diversidade Humana seria mais adequado. E eu não desenvolvo projetos, por discordar da data como um marco, faço atividades voltadas a este tema ao longo do ano, antes desse dia.

O Art. 79-B da Lei 10.639/03 estabelece que “O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como ‘Dia Nacional da Consciência Negra’.” Na fala da PA, destacamos a comparação feita entre a maneira com que trabalha a temática no mês de novembro nas outras escolas e na EMAJ, revelando que na EMAJ não desenvolve um trabalho marcante como nas outras. Ela também enfatiza que não vê um trabalho significativo realizado pelos outros professores dentro da temática da diversidade étnico-racial. A resposta da PA traz algumas questões de âmbito curricular e extracurricular na EMAJ.

Na parte realçada em rosa, observamos que ela constatou que: 1) nas outras unidades escolares a festa de maior visibilidade e investimento é a Festa Afro, enquanto no EMAJ é a Festa da Primavera, evento no qual as culturas privilegiadas são, principalmente, as europeias; 2) Enquanto professora de Arte na escola em questão, não realiza um trabalho significativo na unidade, por não se sentir confortável; 3) Não vivenciou a realização de atividades/projetos marcantes por nenhum outro professor que atua na escola. No que se refere às práticas pedagógicas desenvolvidas na EMAJ, segundo a CPE (coordenadora da escola), o conteúdo programático do 6º ao 9º ano é único, e é todo baseado no livro didático, contudo, ela afirma que as cinco instituições de ensino da rede municipal, têm autonomia no desenvolvimento de projetos, eventos e atividades extraclasse e extracurricular.

Levando em conta que, ao adentrar o espaço escolar no início de cada ano letivo, o educador não tem a possibilidade de elaborar um plano de ensino voltado as particularidades e necessidades do espaço cultural em que a escola está inserida, e nem direcionado aos tipos de relações sociais ali engendrada, pelo fato de, primeiramente, nem conhecer o seu público-alvo e, por ter um plano de ensino pré-estabelecido para seguir, os eventos festivos, as atividades extracurriculares e os projetos tornam-se instrumentos poderosos para incorporar o diálogo com a diversidade.

A partir das entrevistas compreendemos que, embora exista a tentativa, por parte dos professores participantes da pesquisa, em combater comportamentos discriminatórios, não é desenvolvida uma prática pedagógica sistemática voltada à pluralidade cultural, capaz de gerar reflexão crítica, que reforce o sentimento de pertença dos alunos do 6º ao 9º ano. Não observamos, também, a inserção de estratégias que criassem situações propícias para os alunos estabelecerem relações entre as situações engendradas no espaço escolar, com as questões do dia-a-dia, não efetivando, portanto, o que pretende a Lei.

Entendemos, também, que há uma discriminação velada, enraizada nas relações cotidianas na escola, silenciando e naturalizando o preconceito. Percebemos que existem metodologias e abordagens que folclorizam e vitimizam o negro, não possibilitando transformações, no que se refere ao respeito a diversidade e a diferença. Dessa forma, por mais que não seja intencionalmente, por reforçar estereótipos, não oportunizam a mudança do olhar em relação ao outro.

Traçando um paralelo entre as análises documentais da escola e nos principais provedores de dados e informações do País (IBGE e INEP), com a percepção da Secretária Escolar, a visão da CPE e dos professores de Arte, História e Português, constatamos que as práticas pedagógicas produzidas na EMAJ, não oferecem oportunidades para que os alunos negros do 6º ao 9º ano, construam sua identidade e percebam positivamente que seu segmento racial é parte integrante da sociedade brasileira.

#### **4 À FLOR DA PELE: COR E AUTOIDENTIFICAÇÃO**

O título deste capítulo, carrega em si a essência do que aqui apresentamos: modos de sentir, agir, e pensar, que brotam dos sujeitos da pesquisa como o suor que emana da pele. “À flor da Pele: Cor e Autoidentificação”, propõe uma aventura pelas redes de produção de subjetividade, engendradas no território escolar, a partir da experiência contada, por meio dos instrumentos de pesquisa aplicados aos alunos foco da pesquisa.

Tendo em mente que a subjetividade é uma dimensão do sujeito, a análise dos dados não poderia se limitar a coleta de informação qualitativa, enfocando apenas os números em si, portanto o processo de análise dos dados se iniciou ainda enquanto estávamos em campo, no contato inicial com os sujeitos da pesquisa, observando comportamentos, atitudes e indagações manifestadas durante a aplicação dos questionários, e nos encontros subsequentes, acompanhando fluxos e movimentos produzidos, identificando conflitos e tensões suscitadas, e analisando o alinhavar dessas linhas e seus desdobramentos.

No item 4.1, apresentamos, a análise referente aos dados coletados por meio de questionários, formulados com perguntas abertas e fechadas, em consonância com o referencial teórico e os objetivos traçados para a investigação, respondidos pelos alunos do 8º e 9º anos. A aplicação dos questionários, opera como um instrumento de sondagem que possibilitou identificar as impressões iniciais dos alunos sobre o problema da pesquisa, bem como contradições e tensões muitas vezes silenciadas no espaço escolar, servindo como bússola que norteou as rotas que seguimos ao longo da investigação.

Optamos por focar o grupo do 9º ano U, por acreditarmos que, pelo fato da maioria dos alunos estudarem juntos desde o 1º ano, podem ter vivenciado, de forma mais intensa, a cultura escolar constituída ao longo dos anos na EMAJ e, também, pelo fato de termos verificado, a partir da análise do Conteúdo Programático da rede municipal de ensino de Cassilândia, que há uma ênfase maior dada, nesta etapa de ensino, a história e cultura africana, afro-brasileira e indígena na disciplina de História. Os estudantes do 8º ano U, também foram contemplados na pesquisa, como uma maneira de ampliar o leque de possibilidades interpretativas dos dados, pelo cruzamento de dados, relação e comparação de particularidades.

Para a interpretação dos dados oriundos dos questionários, elegemos três categorias de análise. A categoria 1 “O meu olhar sobre mim”, teve a finalidade de compreender como os alunos se veem, em relação a sua cor; A categoria 2 “O meu olhar sobre o outro”, objetivou em captar como os alunos classificam seus colegas de turma, em relação a cor da pele; A categoria 3 “Eu, o outro e a escola”, teve o intuito de verificar como os alunos percebem as relações vivenciadas na escola, bem como o tratamento dado a questão do racismo e preconceito por parte dos professores.

No item seguinte, apresentamos alguns relatos dos alunos do 9º ano, percebidos como fundamentais para compreendermos as significações

produzidas pelos alunos do 9º ano diante da problemática deste estudo. As respostas analisadas, foram selecionadas a partir do referencial teórico adotado que, parte da cor da pele como elemento catalisador das diferenças.

Dentre as múltiplas possibilidades de leitura do material coletado, assim como no item anterior, também pensamos na possibilidade de elencar alguns núcleos de significações relacionadas temática desta pesquisa, fundamentados pelos pressupostos de Deleuze-Guattari sobre a produção de subjetividade, com vistas a explorar sentimentos, emoções e concepções socioculturais que suscitam dos relatos dos estudantes.

Os questionários, foram formulados com perguntas abertas, e sempre identificadas por idade, série/turma, a fim de desinibir o aluno, para que ele se sentisse livre para relatar seus pensamentos, sem a estrutura típica de um questionário. Eles foram subdivididos em 02 categorias de análises: bloco A cujo objetivo era compreender o olhar do aluno sobre si mesmo, sem vincular o aspecto cor/raça. Já no bloco B, o nosso interesse era compreender a dimensão do elemento cor no seu imaginário.

#### **4.1 –Na paletade cores: nos entremeios da subjetividade**

Como pesquisador-viajante, o cartógrafo embarca em cruzeiros inusitados e intrigantes. Porém, não há formas linear e nem superfícies lisas em seu caminho. A aplicação dos questionários para as turmas do 8º e 9º ano, foi uma dessas viagens que te levam a aportar em terras férteis e vicejantes, mas formadas por solos pedregosos e arenosos. A observação atenta das trocas de olhares, dos sorrisos gris, das expressões faciais e sussurros, nos propiciou diferentes perspectivas para a interpretação de dados.

Num primeiro momento, apresentamos o perfil inicial dos alunos participantes da pesquisa. No 8º ano U, 27 alunos responderam os questionários e no 9º ano U, 32 alunos. No 9º ano, a adesão ao estudo foi unânime. Todos os alunos devolveram o TALE (termo de assentimento livre e esclarecido) assinado pelos pais ou responsáveis. Os pais da EMAJ são bastante ativos e mantêm contato muito próximo com a equipe gestora e docente, portanto os que tiveram dúvidas a respeito da pesquisa foram encaminhados para a pesquisadora para que as sanassem. Em contrapartida, no 8º ano, 02 alunos se recusaram a participar, e não deram justificativa plausível, apenas disseram não sentir vontade.

A faixa etária que prevaleceu variava de 13 a 15 anos, não observamos distorção de idade-série relevante no 9º ano, tendo apenas 02 alunos com idade de 17 e 18 anos; já no 8º ano, verificamos que havia cerca de 5 alunos com idade superior a 15 anos.

Os dados referentes ao tempo de permanência na unidade escolar, apontaram que os alunos do 9º ano, estão a maior tempo na EMAJ, seguindo juntos desde o 1º ano. Esta informação foi reafirmada, por meio da aplicação dos questionários aos pais dos alunos que, em sua maioria, indicou que seus filhos estão matriculados desde o 1º ano na escola. Neste estudo, a cultura escolar é concebida a partir da perspectiva histórica, compreendida como sendo um conjunto de normas e práticas “que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, que permite a transmissão desses conhecimentos e a incorporação de comportamentos” (JULIA, 2001, p. 2).

Portanto, reitera a justificativa de voltar o foco para a turma do 9º ano, uma vez que, a cultura escolar constituída, ao longo dos anos na instituição em foco, pode ter incidido, de forma mais intensa, na formação identitária desses estudantes. Outro fator que nos levou a optar pelo 9º ano, refere-se à ênfase dada a história e cultura africana, afro-brasileira e indígena nos conteúdos programáticos na disciplina de História nesta etapa de ensino.

Assim que os questionários foram entregues, os ânimos na sala de aula começaram a mudar, principalmente quando chegaram à terceira pergunta: “Como você classificaria sua cor?”. Optamos por uma pergunta aberta, a fim de deixar o aluno livre para responder como se percebe, como se vê, em relação a sua cor, pesando nas possibilidades de análise. Ao chegar nesta pergunta, muitos estudantes indagavam aos outros a sua própria cor, como se não conseguissem se decidir. Outros, colocavam seus braços ao lado dos braços dos colegas, para comparar a tonalidade da pele. Alguns alunos olhavam uns para os outros, com expressões faciais ora de descaso, ora de enquanto outros, apenas se deteram a responder o questionário.

Vários questionamentos direcionados à pesquisadora foram surgindo na turma do 9º ano, selecionamos o diálogo a seguir na tentativa de trazer para o texto um pouco da essência que permeava na sala de aula no momento da aplicação do instrumento:

**Aluna:** Nossa, tia, mas você quer saber a minha cor? Isso é muito íntimo!(Voz bastante intensa, com tom colérico)

**Pesquisadora:** Você acha que é algo íntimo?

**Aluna:** Claro que é.

**Pesquisadora:** Mas, a cor da pele é algo que está explícito, não é verdade? Não é algo que está à vista de todos?

**Aluna:**hum... (virando os olhos e voltando-os para o questionário)

A aluna não fez mais nenhum questionamento destinado, diretamente, à pesquisadora, mas continuou sussurrando algo com as colegas que estavam por perto. Ressaltamos que a aluna, segundo a visão da pesquisadora, poderia ser situada no segmento pardo. Cabe enfatizar, também, que nenhum aluno ou aluna do grupo racial branco (a), teceu algum comentário que indicasse dúvida sobre a sua cor, incômodo ou desconforto em responder à pergunta. Isso só surgiu, nas perguntas subsequentes, fato que será melhor explorado ao longo do texto.

Para a análise da categoria 1:“O meu olhar sobre mim”, inserimos os dados do 8º ano como estratégia interpretativa.

8º Ano U:

- 01 se classificou como **preto**;
- 12 se identificaram como **pardo**;
- 07 como **branco**;
- 03 não responderam.

Alguns alunos se identificaram de maneira distinta:

- 01 se identificou como sendo “branco, mas escuro”;
- 01 se identificou como “meio moreno”;
- 01 como “moreno, só que do sol”;
- 01 como “morena clara”.

9º Ano U:

- Nenhum se classificou como **preto**;
- 11 se identificaram como **pardo**;
- 12 como **branco**;
- 01 identificou-se como **amarelo**, mas colocou **pardo** entre parênteses.

Alguns alunos também se identificaram de modo diferenciado:

- 04 a se identificaram como “negro”;
- 02 como “moreno”;
- 01 se identificou como “bem bonita”;
- 01 como “negão”.

Acreditamos pertinente, ressaltar alguns aspectos referentes a pergunta em questão. Primeiramente, em nenhum momento, foi dito para os alunos que eles eram obrigados a responder a todo os questionamentos. Diferentemente do ocorrido na turma do 8º U, todo os 32 alunos do 9º U responderam a todas as perguntas. Em segundo lugar, o aluno tinha a liberdade de respondê-la de acordo com a lógica que lhe fizesse mais sentido, tanto que, podemos observar, que um aluno se identificou como “bem bonita”, não se referindo a cor da pele, a partir da noção de cor em si. Guimarães (2005, p.44) aponta valor intelectual e moral da cor:

Cor é um tipo de carisma baseado na aparência física de um indivíduo, e dá a medida, em geral, da sua distância ou proximidade dos grupos raciais. Não se trata, apenas, de uma escala de valores estéticos, mas também de uma escala de valor intelectual e moral.

No Brasil, e em outros países, a inclusão da cor da pele, como elemento indicativo da diferença e fator de classificação, começou a ser aplicada partir do século XVIII, quando o antropólogo Blumenbach (1752-1840) vinculou a cor da pele à região geográfica de origem do indivíduo, separando-as em: branca ou casuarina; negra ou etiópica; amarela ou mongol; parda ou malaia; e vermelha ou americana.

No Brasil, opera no plano individual e coletivo [...] e é a forma dominante para demarcar fronteiras, tanto entre grupos, quanto no interior destes. O carisma de raça, no Brasil, raramente é evocado de modo direto pelos brancos, que preferem utilizar a cor ou etnia, sendo evocado via de regra, pelos negros (GUIMARÃES, 2005, p. 44).

Observamos, então, nesta categoria de análise, que as respostas dos alunos referentes a cor, em especial aquelas que se distinguem das cores bem definidas como branco, pardo, preto, não são palavras soltas, banais, mas sim representações impregnadas ora por uma carga de pertencimento, e ora por uma carga afastamento de identidades não desejadas, como por exemplo, ao justificar a sua cor: “branco, mas escuro”; moreno, só que do sol”.

Os termos utilizados, apontam para uma tendência de embranquecimento na autodeclaração de cor. A grande incidência do termo "moreno", nos leva a inferir que há uma tentativa de fuga de uma realidade na qual a discriminação prevalece, buscando, assim, se identificar com o grupo econômica e socialmente dominante: o segmento racial branco. A categoria 1 de análise, demonstrou, então, que as tensões, debates e indagações partiam dos alunos que se percebiam pardos ou pretos, os que

se consideram brancos respondiam de forma instantânea e tranquila ao questionamento.

Na categoria 2 “O meu olhar sobre o outro”, o intuito foi compreender como os alunos percebem seus colegas de turma segundo a cor da sua pele. O reconhecimento de uma pessoa como pertencente a categoria étnica no Brasilé definida pelo IBGE, que as divide em cinco grupos, por meio da qual, o indivíduo pode identificar-se com determinadas características de cor ou raça: branca, preta, amarela (compreendendo-se nesta categoria a pessoa que se declarou de raça amarela), parda (incluindo-se nesta categoria a pessoa que se declarou mulata, cabocla, cafuza, mameluca ou mestiça de preto com pessoa de outra cor ou raça) e indígena (considerando-se nesta categoria a pessoa que se declarou indígena ou índia).

Isso nos revela que não há uma categoria denominada negros. Em pesquisa realizada pelo IBGE<sup>37</sup> em 2014, 54% da população do país é formada por negros, nos quais estariam incluídos os pretos e pardos. Sendo assim, o IBGE reconhece que os negros é um segmento mais abrangente que inclui tanto pretos como pardos. Considerando que, a metodologia do IBGE fundamenta-se na autodeclaração, autoatribuição ou autoidentificação e que o preconceito da população negra em identificar-se como tal é uma construção histórica, notamos que a classificação do IBGE do grupo de negros, pode levar em consideração aspectos históricos, sociais e políticos envolvidos, já que a palavra negro foi inventada por portugueses para identificar os africanos que sequestravam como escravos da mesma forma como chamavam os indígenas de “negros da terra”.

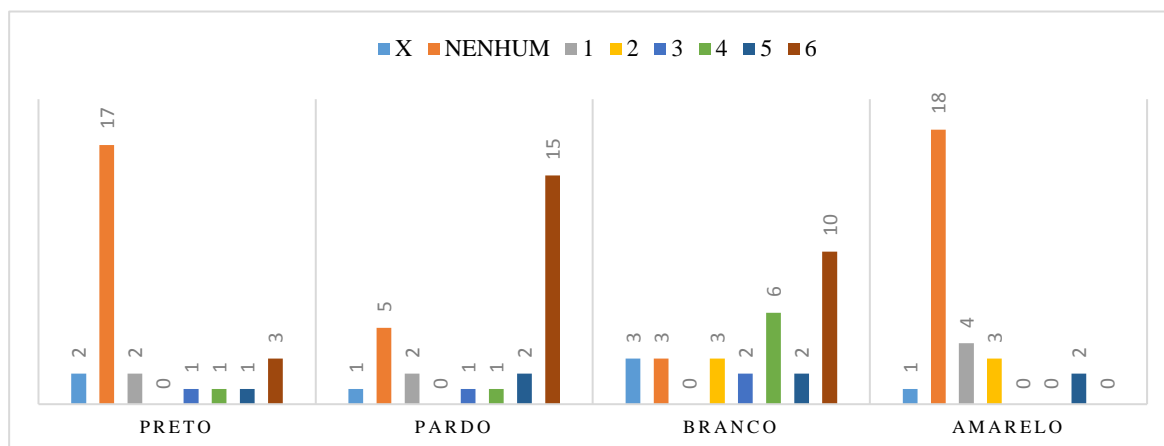
Neste sentido, para formular as perguntas de número 4,5 6 e 7, optamos pelos termos propostos pelo IBGE: preto, branco, pardo e amarelo. Foram feitas 4 perguntas fechadas: 4. Em sua turma, quantos estudantes você classificaria como pretos; 5. Em sua turma, quantos estudantes você classificaria como pardos; 6. Em sua turma, quantos estudantes você classificaria como brancos; 7. Em sua turma, quantos estudantes você classificaria como amarelos. As opções variam de “nenhum” até “mais de 6” e os estudantes deveriam assinalar apenas uma opção que considerassem correta sobre a quantidade de estudantes nos referidos segmentos.

---

<sup>37</sup> Para maiores informações, visitar:

<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad99/metodologia99.shtm>  
Acesso em jun 2016

No 8º Ano, entre os 27 alunos que responderam o questionário, 17 marcaram que não há NENHUM aluno preto em sua turma. O gráfico, a seguir demonstra, de maneira mais detalhada, as respostas nesta categoria.

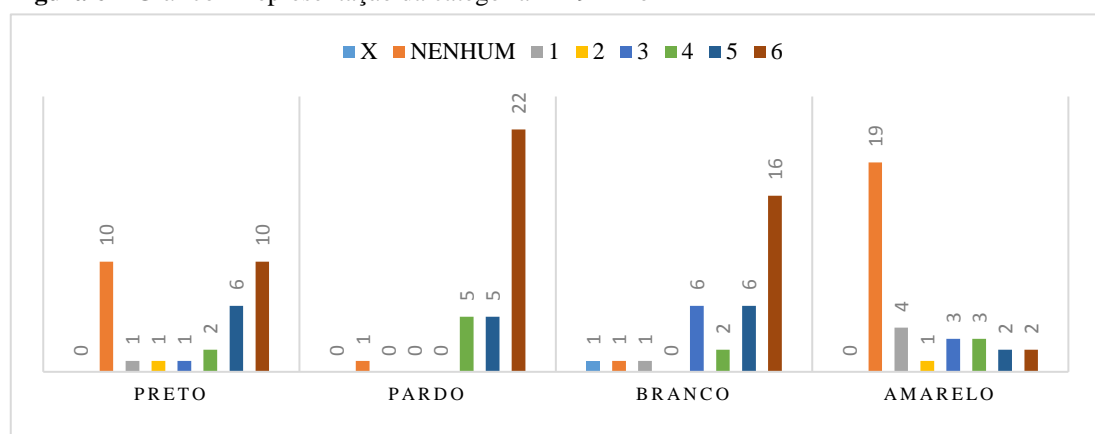


**Figura 5** – Gráfico - Representação da categoria 2 – 8º U

**Fonte:** Dados coletados dos questionários apresentados aos alunos do 8º U da EMAJ.

No 9º Ano, entre os 32 alunos que responderam o questionário, 10 marcaram que não há NENHUM preto na turma, enquanto outros 10 assinalaram que há mais de 06 alunos pretos em sua sala de aula. O gráfico abaixo, apresenta mais detalhes:

**Figura 6** – Gráfico - Representação da categoria 2 – 9º Ano



**Fonte:** Dados coletados dos questionários apresentados aos alunos do 9º U da EMAJ.

Quanto a maneira como percebem os outros, observamos pouca variação nas escolhas dos alunos. Contudo, durante a aplicação dos questionários, notamos, pela discussão levanta pelos alunos de ambas as turmas, que fatores biológicos, como a cor da mãe e do pai e traços do fenótipo, como por exemplo cabelo liso, lábios finos

e nariz afilado, associados a estereótipos sociais, os levaram a incluir ou excluir pessoas em um determinado segmento étnico.

Observamos que, não é tarefa simples para os adolescentes se situarem ou situarem os outros em alguma categoria racial, em alguns momentos, percebemos que era até embaraçoso. Alguns estudantes, percebidos como negros, olhavam para si mesmos e diziam que sua cor era negra. Outros, mudavam de opinião, apagavam, refaziam e corrigiam, até chegarem a um consenso particular. É importante ressaltar que o nosso intuito não foi encontrar qual a cor exata desses alunos, muito menos tentar diminuir as distâncias entre as diversas categorizações, pelo contrário, o nosso objetivo foi perceber essas diferenças.

A categoria 3 “Eu, o outro e a escola” engloba 04 questionamentos referentes à discriminação, ao preconceito e a atitude dos professores no tratamento do assunto. A seguir, para melhor visualização dos resultados, ilustramos em gráficos o quantitativo das respectivas respostas de acordo com os critérios: nunca, algumas vezes, frequentemente, absteve.

#### 8. Você sente que os alunos são tratados de forma igualitária independente de sua cor/raça, na EMAJ?

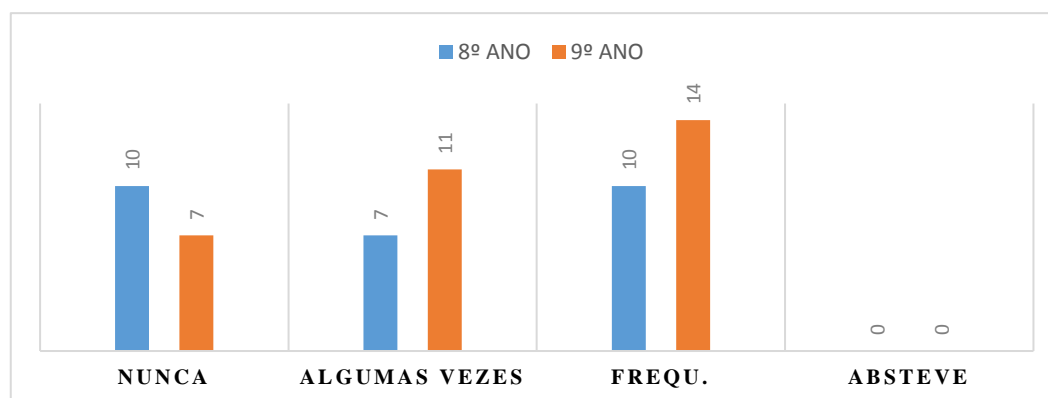


Figura 7–Gráfico - Representação da pergunta 8 – 8º e 9º Anos

Fonte: Dados coletados dos questionários apresentados aos alunos do 8º U e 9º U da EMAJ.

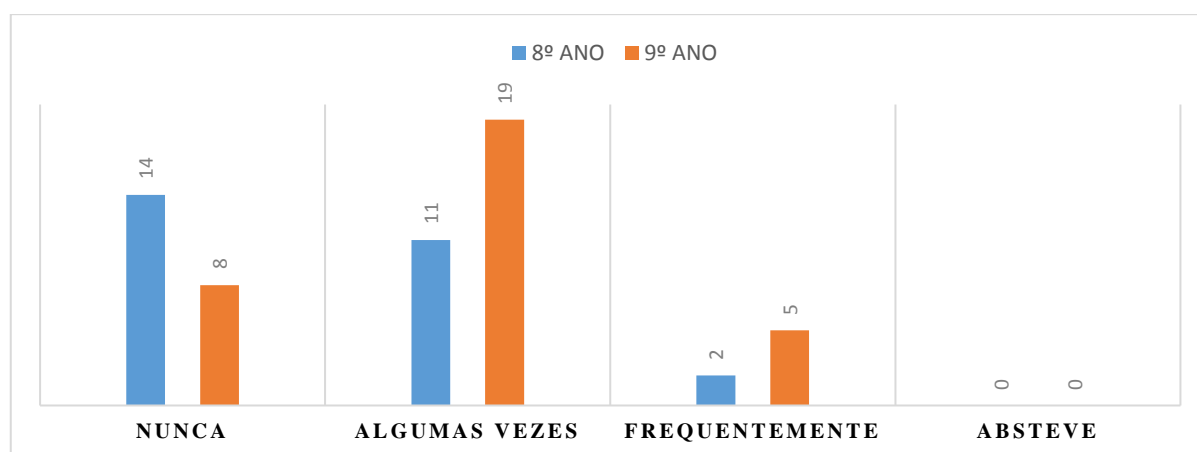
Notamos que as respostas dos alunos do 8º U e do 9º U são muito próximas. No 8º ano, o quantitativo de alunos que assinalaram NUNCA e FREQUENTEMENTE foi igual, sendo 10 alunos em cada quesito; enquanto no 9º ano, houve um número muito menor de alunos que responderam NUNCA (07 alunos), quando comparado a quantidade de estudantes que responderam FREQUENTEMENTE (14 alunos), o que demonstrou que, frequentemente, parte da

turma do 9º U sente que há desigualdade no tratamento dos alunos em virtude de sua cor/raça.

Com as perguntas 9 (Já presenciou algum tipo de preconceito na EMAJ por causa da cor/raça?) e 10 (Já sofreu algum tipo de preconceito na EMAJ por causa de sua cor/raça?), o nosso intuito, foi cruzar os dados relativos ao quantitativo de alunos que presenciou alguma atitude discriminatória na Escola Municipal Amin José, relacionando-o com o número de aluno que já sofreu algum tipo de preconceito na referida escola.

### 9. Já presenciou algum tipo de preconceito na EMAJ por causa da cor/raça?

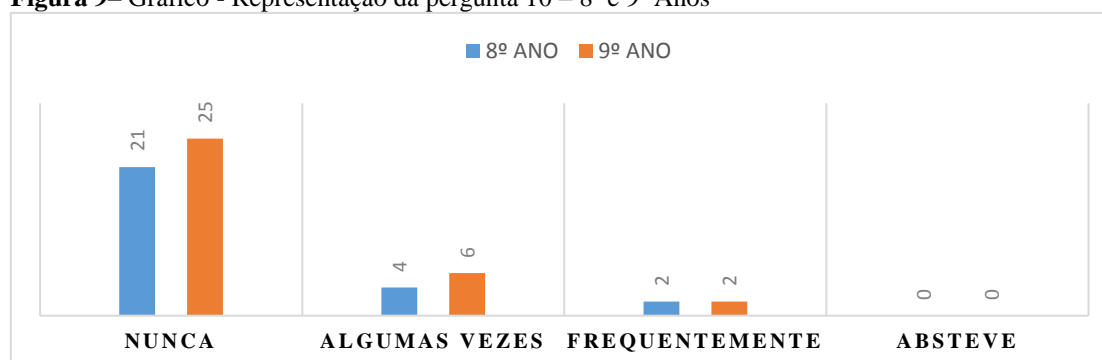
**Figura 8-** Gráfico – Representação da pergunta 9 – 8º e 9º Anos



**Fonte:** Dados coletados dos questionários apresentados aos alunos do 8º U e 9º U da EMAJ.

### 10. Já sofreu algum tipo de preconceito na EMAJ por causa de sua cor/raça?

**Figura 9–** Gráfico - Representação da pergunta 10 – 8º e 9º Anos



**Fonte:** Dados coletados dos questionários apresentados aos alunos do 8º U e 9º U da EMAJ.

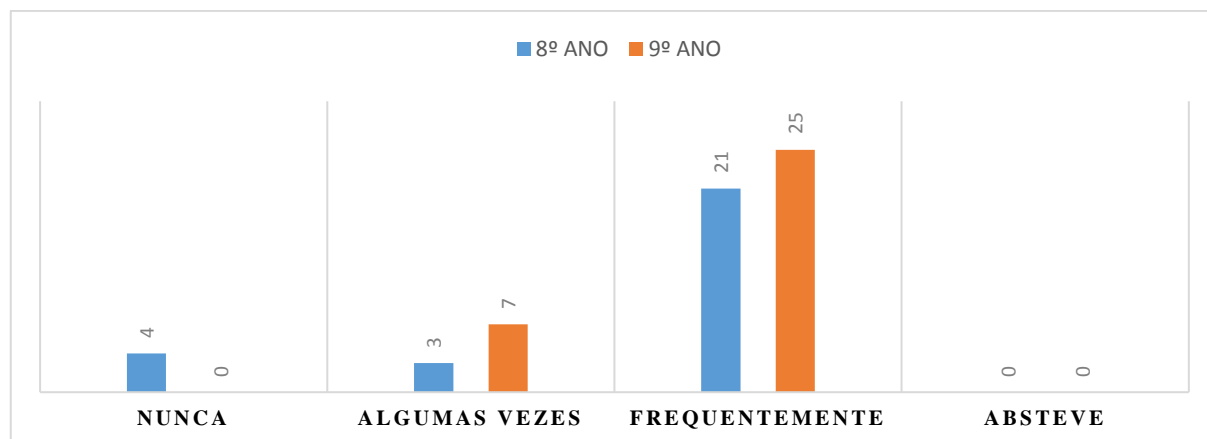
Nas perguntas, em ambas as turmas, observamos proximidade nas respostas, divergindo, apenas, na pergunta 9, no quesito **ALGUMAS VEZES**. De qualquer forma, essa divergência não afetou, de modo significativo, a interpretação dos dados. O que podemos deduzir é que pode haver certa confusão, por parte dos alunos do 9º U, no que seria considerado por eles, atitudes racistas. Ao cruzarmos os dados dos dois questionamentos, como podemos verificar nos Gráfico 4 e 5, a maioria significativa dos alunos das duas turmas, responderam negativamente as perguntas.

Com isso, verificamos a negação da maioria dos estudantes em relação à discriminação. As pistas nos levam a presumir que isso pode acontecer pelo fato de não considerarem certos comportamentos como discriminatórios, mas sim naturalizá-los, aceitando-os uma brincadeira. Tendo em vista as complexidades que envolvem o lidar com o racismo no ambiente escolar, geralmente, o preconceito é o silenciado, além do mais, vivemos no baluarte da pseudodemocracia racial, na qual acredita-se que não haver preconceito, tornando-o ainda mais velado e ainda mais complicado combatê-lo.

Na pergunta 11 (Você percebe que os professores da EMAJ incentivam os alunos ao respeito e tolerância ao próximo independente de sua cor/raça?), a pergunta foi dirigida a prática docente, com vistas a depreender a percepção dos alunos sobre a postura do professor diante de atitudes racistas.

### **11. Você percebe que os professores da EMAJ incentivam os alunos ao respeito e tolerância ao próximo independente de sua cor/raça?**

**Figura 10**– Gráfico - Representação da pergunta 11 – 8º e 9º Anos



**Fonte:** Dados coletados dos questionários apresentados aos alunos do 8º U e 9º U da EMAJ.

Os resultados apontam que, a grande maioria dos alunos sentem que os professores incentivam os alunos ao respeito e tolerância ao próximo independente de sua cor/raça. Esses resultados reiteram a afirmação dos docentes, que participaram da entrevista, em relação ao tratamento dispensado por eles frente à comportamentos discriminatórios.

Contudo, ao aprofundarmos, criticamente, nosso olhar nas relações estabelecidas na EMAJ, levando em conta todo o panorama da investigação realizada até o momento, podemos constatar, a existência, mesmo que velada, de um tratamento diferenciado que hierarquiza o pertencimento racial entre os alunos. Percebemos que a ausência de uma prática sistemática em sala de aula, que reconheça e valorize a diversidade, que considere a cultura afro-brasileira como constituinte e formadora da sociedade brasileira, na qual os negros são considerados como sujeitos históricos, incide significativamente na formação identitária e na autoidentificação desses alunos.

#### **4.2 – O desabrochar: para além da cor**

*Sou muito julgado por minha cor, agora não é tão frequente, mas, antes, eu era feio, expulso da casa de ex-colegas por ser negro. Minha mãe é branca e meu pai negro, se eu fosse branco seria mais fácil a vida, uma desvantagem de ser negro é o cabelo, fora isso sou como qualquer ser humano. (Relato de um aluno do 9º ano, 2016)*

A epígrafe que introduz este item, é a resposta escrita por um aluno do 9º ano da EMAJ, em um instrumento de pesquisa, ao ser questionado sobre a importância da cor da pele como elemento identificador do sujeito. Em seu relato, é possível observar que a percepção construída sobre si mesmo, e alicerçada a partir das significações sociais acerca da aparência do negro, parece estar à flor da pele, sentida de modo tão intenso e dramático à ponto de afirmar que, se não a possuísse, a sua vida seria mais fácil.

Sentir à flor da pele não significa sentir na superfície, mas sim sentir no âmago do ser, o preconceito, a discriminação, o racismo, fazendo-o não desejar possuir a pele que possui: "[...] se eu fosse branco seria mais fácil a vida.", acreditando que o melhor seria ser branco. O seu relato, nos leva a perceber um momento de grande tensão, em que os limites existentes entre o desejo de ser e não

ser negro mostram-se de forma muito tênue: "[...] uma desvantagem de ser negro é o cabelo, fora isso sou como qualquer ser humano".

Sob a premissa de que a subjetividade é produzida tanto por esferas individuais, quanto coletivas e institucionais (GUATTARI, 1992), é na interação do sujeito com a instância social, cultural e familiar em que essa inserido, que, desde tenra idade, por meio da internalização das regras e normas da sociedade que a sua subjetividade vai sendo formada. Nessa perspectiva, compreendida enquanto produção múltipla e heterogênea, a subjetividade é historicamente constituída, conforme cada contexto histórico.

A composição do tecido global atual, produz subjetividades, denominadas por Guattari e Rolnik (1986), de capitalísticas/maquínicas, produzidas em permanente tensão com a identidade cultural, por meio de dispositivos coletivos e midiáticos, que operam nos modos de se tecer a vida, com vistas a atender as exigências do sistema vigente. Nessa perspectiva, a cultura, mediante as instituições sociais, outorga ao indivíduo valores e crenças, arquétipos de interpretação do mundo, e maneiras de atuar na sociedade. Contudo, as subjetividades não são fixas e estáveis, uma vez que, as experiências adquiridas no decorrer da história individual estão em um processo de constante reconstrução e ressignificação. Neste sentido, o processo de produção de subjetividade, vai sendo construído, mediante identificações que se concretizam no núcleo familiares e, paulatinamente, vão se ampliando, atingindo outros territórios sociais.

Como mencionado anteriormente, os alunos, alvo deste estudo, possuem, em sua maioria entre 14 e 15 anos, fase de transição da infância para a adolescência, período permeado de conflitos e incertezas, em que se reconfiguram papéis, na busca de uma nova forma de ser. A leitura dos dados coletados que apresentamos neste item, foram coletados, por meio dos questionários abertos, aplicados entre setembro e outubro de 2016, cerca de 6 meses depois da aplicação dos questionários iniciais, a fim de verificar se houve mudança de posicionamento dos alunos sobre a questão da autoidentificação e, ainda, para explorar outros eixos temáticos.

Em virtude do tempo decorrido desde a primeira coleta de dados, dos 32 alunos participantes iniciais da pesquisa, apenas 28 participaram dessa etapa, uma vez que quatro estudantes já não estavam mais matriculados na EMAJ. Porém, selecionamos apenas os relatos que foram cruciais para a análise do nosso objeto de estudo, a partir dos níveis de análise estabelecidos: no bloco A, nosso intuito foi

perceber o olhar do aluno sobre si mesmo, sem vincular o aspecto cor/raça, enquanto no bloco B, o interesse era compreender a dimensão do elemento cor no seu imaginário.

O bloco A, foi solicitado aos alunos que respondessem: "**Quem é você?**", com o objetivo de verificar como os alunos se auto identificam, sem vincular essa identificação a cor da pele/raça ou a características físicas. Diante de alguns questionamentos como: "[...], mas o que você quer saber, quem sou eu na aparência?"; "[...] é algo físico ou tipo psicológico, sei lá...", a pesquisadora afirmava que dependia deles, que poderiam responder como quisessem.

Para a interpretação dos dados, selecionamos aqueles relatos que contemplassem alguma característica física em sua resposta ou trouxessem alguns elementos que pudessem contribuir para a análise.

**Aluno 1:** Uma pessoa que não liga com o que as pessoas vão dizer para você. Sou uma pessoa feliz e não tenho problema nenhum com aparência das pessoas. Sou animada, mas ao mesmo tempo preguiçosa.

**Aluno 2:** Sou uma pessoa normal que passa despercebida na multidão. Uma pessoa que ama séries, filmes e livros.

**Aluno 3:** Eu sou um adolescente de 14 anos, que ainda tem muitos sonhos para realizar. Mas, a maior conquista que eu ganhei até hoje, foi ter amigos legais que me ajudam nos momentos difíceis. Voltando a quem sou eu, ainda não sei muito bem, só sei que me amo do jeito que sou e quero viver muito e aproveitar cada momento especial que tenho com aqueles que amo.

**Aluno 4:** Sou um cara feliz, independente da minha cor e a cor do próximo.

**Aluno 5:** Uma menina legal, mas também chata, meio gordinha, adora cutucar as pessoas. Sou boa na escola, mas não gosto de nada! Gosto de Redes Sociais, assistir TV e etc.

**Aluno 6:** Sou uma menina, baixinha, feia e gorda. Às vezes legal e às vezes, chata demais. E não sei mais quem sou eu!

**Aluno 7:** Uma menina feia, chata, legal com quem é comigo, medrosa, baixinha e gorda. Odeio livro, gosto de séries e filmes. Gosto de assistir TV e principalmente ouvir música. Amo comer e dormir...

**Aluno 8:** Uma pessoa chata, gordinha, morena, que estressa muito fácil, que gosta de ler, que gosta de ficar com os amigos e que tem alguns medos. E muito enjoada.

**Aluno 9:** Confiante, sonhador, alegre, extremamente sincero. Características físicas: moreno, magro, alto, cabelo enrolado.

Nos relatos apresentados, observamos que o aluno 8 foi o único a inserir característica física vinculadas à cor da pele "moreno". Nos outros relatos, quando mencionado algum elemento físico, o que prevaleceu foi a associação física à elementos estéticos "baixinha, feia e gorda." Nos relatos de 1 e 4, os alunos se auto definiram percebendo-se por suas características internas.

Notamos, que os estudantes 1 e 2, autoafirmam sua imagem, a partir da rejeição do olhar do outro, do olhar de fora: "Uma pessoa que não liga com o que as pessoas vão dizer para você..."; "Sou uma pessoa normal que passa despercebida na multidão.", enquanto os estudantes 3 e 4, rejeitam a aparência como fator intrínseco da sua identidade, e reafirmam o amor próprio, independente dela: "[...] só sei que me amo do jeito que sou."; "Sou um cara feliz, independente da minha cor e a cor do próximo.", indicando um anseio por serem reconhecidos em sua forma de ser, por características específicas (e não pela aparência), que os distinguem dos outros.

O bloco B, composto por 04 perguntas, foi aplicado aos alunos após 02 meses da aplicação do bloco A. Este intervalo de tempo entre a aplicação dos instrumentos de pesquisa, foi intencional, principalmente, em virtude da pergunta 3 (**Quando pensa em você, visualizando em sua mente, qual é a primeira característica que vem a sua mente?**), acreditamos que, este intervalo, poderia gerar distanciamento entre as respostas dadas na pergunta 01, bloco A, buscando suscitar respostas diferenciadas das dadas no bloco A. Outro fator se deve à proximidade comemoração da Consciência Negra. As perguntas 1 e 2 referiam-se, de forma clara e objetiva, à cor e a raça. O intuito, foi cruzar os dados dos questionários iniciais, aplicados no início de 2016, como os dados atuais. Buscamos, também, verificar a noção dos alunos relacionada ao termo raça.

Dos 28 alunos participantes 12 se definiram como BRANCO. Dentre os que se autoidentificaram como brancos, 01 declarou sua raça como sendo HUMANA, 02 como sendo BRANCO e 09 responderam NÃO SEI; 08 alunos de identificaram como PARDO e, entre estes, 01 declarou ser da raça HUMANA, enquanto 07 responderam NÃO SEI; 01 se identificou como AMARELO e raça INDÍGENA. Uma aluna expressou sua dúvida respondendo "não sei, acho que negra ou parda" e definiu sua raça como sendo AFRICANA. 04 estudantes declararam sua cor como sendo MORENO e, destes, 02 definiram sua raça como sendo NEGRA e 02 responderam NÃO SEI; 01 respondeu que sua cor é MARROM e sua raça é HUMANO e outro designou sua cor como sendo ESCURO e raça NEGRO.

Ao cruzarmos os dados do questionário inicial (Q1) e com o do questionário atual (Q2), tendo em mente que 03 alunos foram transferidos, não observamos mudanças significativas nas atribuições de cor em geral. O quantitativo de alunos que se autoatribuíram pertencentes ao segmento pardo, branco e amarelo permaneceram quase iguais, com pode ser verificado a seguir:

**Tabela 10** -Comparativo Q1 e Q2

Q1				Q2			
BRANCO	PARDO	AMARELO	MORENO	BRANCO	PARDO	AMARELO	MORENO
12	11	01	04	12	08	01	02

Constatamos que, a grande maioria dos alunos responderam que não sabem a qual raça integram. No que se refere ao quesito raça, no Q1, a pergunta relacionada a cor estava ligada ao termo raça: “cor/raça”, no Q2, optamos por separar os termos e observamos que maioria dos estudantes dom 9º ano não sabem qual raça integram. Durante a aplicação do Q2, o questionamento referente a raça gerou certa agitação entre os alunos. Alguns disseram: “raça, cor é tudo a mesma coisa.”, “raça só existe uma: humana.”

Na pergunta 3 (**Quando pensa em você, visualizando em sua mente, qual é a primeira característica que vem a sua mente?**), o nosso foi compreender, de forma indireta, qual elemento tem maior relevância para o aluno quando pensa em si mesmo. Diferente do que foi feito no bloca A, optamos por distribuir as respostas na tabela abaixo, em virtude da averiguação de que haviam muitas respostas similares. Portanto, para dinamizar o debate, descrevemos as respostas na tabela 11:

**Tabela 11** -Respostas Q2 – Pergunta 3

CARACTERÍSTICAS FÍSICAS		CARACTERÍSTICAS PSICOLÓGICAS/OUTRAS	
Nº. Alunos	Descrição	Nº. Alunos	Descrição
01	Meu corpo	07	Amigável, extrovertido, sincero, chato, sincero, inteligente, dedicada, esforçada, feliz, solidário, sem paciência, sociável, determinado, humilde.
06	Meu cabelo	01	Que sonho muito, meu sonho é ter uma empresa de quadrinho e animação, quero saber, de tudo um pouco.
03	Gordo	03	Viciado em jogos e animes
01	Morena	02	Não sei
01	Meu tamanho		

01	Meu rosto	
02	Meus olhos: um especificou meus olhos escuros e o outro, meus olhos verdes.	

No que se refere às características físicas, o cabelo sobressaiu como elemento identificador. Assim como no bloco A, apenas 01 aluno se identificou por meio do quesito cor, utilizando o termo “morena”. Observamos um número significativo de alunos que optaram por indicar características psicológicas para se definir.

A adolescência é o período em que o sujeito está mais vulnerável a absorver os padrões sociais comumente aceitos e disseminados na sociedade, em virtude do desejo de ser aceito. Assim, características como ser amigável, solidário, dedicado são valores que integram os princípios morais normativos da sociedade e, por conseguintes, esses parâmetros permeiam o imaginário dos indivíduos que, no decorrer da sua história particular, vai se fundindo e se cristalizando na identidade pessoal de cada um.

Na pergunta 4 (**Quando vai se descrever, a cor da pele é um elemento importante? Justifique.**), o propósito foi compreender a relevância da cor da pele como característica de identificação para os estudantes. Além de responder “sim” ou “não”, os alunos ainda deveriam justificar a resposta. Do total de 28 participantes, 04 alunos responderam “não sei”; 07: “não” (sem justificativa); 04: “normal” (sem justificativa). Destacamos, algumas respostas interessantes para a análise:

**Aluno 1:** Não porque é só uma cor

**Aluno 2:** Não, porque não importa a cor da pele, todos somos iguais

**Aluno 3:** Não, porque somos todos iguais

**Aluno 4:** Não, pois eu vou descrever o meu caráter e não minha aparência. As pessoas têm que me conhecer por dentro e não por fora.

**Aluno 5:** Não, pois a minha cor não influencia no que eu sou, no meu caráter.

**Aluno 6:** Não, porque cor não define ninguém

**Aluno 7:** Não, porque eu não me importo com a cor da minha pele

**Aluno 8:** Não, pra mim não muda nada

**Aluno 9:** Não, pois cor pra mim não é importante. O importante mesmo é o tipo de pessoa que você é. A sua personalidade e o seu caráter.

**Aluno 10:** Não, acho a mesma coisa uma pessoa negra ou branca.

Nestes relatos, observamos que, os muitos alunos consideram a cor como mais um elemento que compõe as características físicas. Não observamos olhar crítico sobre a questão. Percebemos, também, o uso de discursos clichês como: “somo todos iguais”; “a cor não define ninguém”, “o importante é o tipo de pessoa que você é”, discursos esses comumente ensinados e disseminados em espaços sociais, institucionais e nos meios de comunicação, desprezando o fato de que, no cotidiano, as relações não apresentam essa harmonia discursiva. Três alunos responderam que sim, a cor da pele é importante:

**Aluno 11:** Sim.

**Aluno 12:** Sim, apenas por identificação, da mesma forma que perguntar a altura da pessoa, pode ajudar.

**Aluno 13:** Sim. A cor da pele hoje em dia é muito julgada pela variação das raças. Então, isso sempre mexe com o psicológico das pessoas e confunde de um jeito emocional.

Nas respostas, detalhadas acima, podemos verificar que o aluno 1 não justificou sua resposta. Já o aluno 2, considerou a cor da pele como qualquer outro elemento caracterizar do indivíduo, sem concebê-las em seus aspectos sociais e culturais, enquanto percebemos que o aluno 3, tentou abordar a questão da raça, relacionando-a a influência de seus contornos no psicológico e no emocional das pessoas, porém notamos a falta de bagagem argumentativa para desenvolver o tópico.

Sob a perspectiva de que a escola é terreno de engendramento de múltiplas relações, em razão das complexas personas que nele transitam, com origens, costumes e visões de mundo distintas, e também espaço de divulgação de conhecimentos sistematizados sobre o mundo e osobre a pluralidade que forma a trama de fios da cultura brasileira, cuja dinâmica é tanto mais rica quanto menos escondamos suas variações, suas contradições e suas linhas de força divergentes. Os conteúdos trabalhados na Escola, deveriam propiciar subsídios suficientes para os alunos engajarem em discussões voltadas às questões sociais, levando em conta que a maioria dos alunos do 9º ano estudam na EMAJ desde o 1º ano.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diversos caminhos se pronunciaram e rotas se entrecruzaram ao longo da escrita deste texto. Cabe, inicialmente, retomar, brevemente a tessitura teórica que se engalfinhou nas linhas que delinearão a cartografia dessa pesquisa. Assim, no decorrer da construção deste trabalho, buscamos em diferentes pensadores, como Deleuze, Guattari, Rolnik, entre outros, cujos pressupostos epistemológicos compreendem a subjetividade como principal forma de território e como produção.

Nessa perspectiva, o território não pode ser compreendido como um porto, um local fixo para ancorar, pois está em constante movimento e transformação, assim como este texto que, de modo algum, pretendeu engessar e nem condicionar um fim para a interpretação das questões postas nesta pesquisa. O intuito foi provocar reflexões, inferências e motivar pesquisas que buscam o viés subjetivo nos dados.

Nas relações estabelecidas no campo escolar, mapeamos o contexto escolar, no qual observamos os movimentos de transformação histórica, social e cultural que envolve a instituição escolar e seus agentes, afetando tanto professores quanto alunos e a comunidade escolar, segundo o contexto em que está inserida. Compreendemos a profunda relação entre a cor da pele e a autoidentificação do segmento pesquisado, uma vez que, os processos de produção de subjetividades, subentende efeitos de poder.

Neste sentido, esta pesquisa demonstrou as complexidades que envolvem o desenvolvimento de práticas pedagógicas que viabilizem a promoção de uma educação Antirracista, apontando a necessidade de se aprofundar o debate sobre as relações étnico-raciais, no campo da educação e a urgência em se repensar a forma de organização curricular que visem a ressignificação da história do negro no Brasil.

A partir dos resultados oriundos das análises dos questionários, fundamentados pelos pressupostos de Deleuze-Guattari de produção de

subjetividade, foi possível delinear o movimento das linhas cartográficas que nos levaram a compreender que a cor é elemento que gera incômodo nos alunos e, influencia na constituição da ideia de diferenças e dos sentimentos de pertencimento dos alunos inseridos nesta instituição escolar. Na paleta de cores, observamos uma tendência a inclinação aos tons mais claros e neutros (moreno claro, moreninha, branca amarelada, bronzeada), instância amenizadora marcada pela produção e entrelaçamento de imagens, palavras, significados e sentidos compartilhados.

Notamos que o território escolar agrega valores que refletem no que os estudantes pensam e conceituam a respeito de si mesmos, do outro e da própria instituição escolar, levando-nos a refletir acerca das ideias, crenças e conceitos que vão sendo produzidos e reproduzidos nos âmbitos sociais e institucionais. A partir da compreensão social da cor, notamos que, ao se considerar parte de certo segmento (branco, pardo, preto, amarelo), o sujeito atribui a cor significados sociais que ela representa para ele.

No âmbito escolar, a noção sobre si mesmo é produzida e reproduzida nas significações imaginárias, nos modos de pensar e conceituar compartilhados socialmente e (re)produzidos nos discursos e práticas dos professores e alunos. A interpretação dos dados nos levou a entender a cultura escolar produzida no decorrer dos anos na escola estudada, bem como as relações étnico-raciais ali desenvolvidas, permitindo-nos perceber o quanto os modos de conceituar, imaginar e falar da escola em relação a seus alunos geram e legitimam desigualdades sociais e reproduz, de maneira velada, a exclusão social.

No que se refere a implementação da Lei nº. 10639/03, verificamos que não houve mudanças significativas no registro dos conteúdos sobre a História e Cultura Afro-brasileira a cultura africana no decorrer dos anos, o que pode indicar que a Lei não foi de fato implementada no currículo da escola *locus* da pesquisa, uma vez que o conteúdo não foi contemplado, nem em parte, em todo o currículo escolar. Não foi possível, também, observar momentos ou projetos interdisciplinares sobre o assunto. Embora alguns registros demonstrem preocupação com a comemoração de alguns feriados e dias especiais como dia das mães, dos pais, páscoa, dia do índio, não há registros significativos ao Dia Nacional da Consciência Negra.

Assim, observamos nas linhas da análise dos diários, as complexidades que envolvem o desenvolvimento de práticas pedagógicas que viabilizem a promoção de uma educação antirracista, apontando a necessidade de se aprofundar o debate sobre

as relações étnico-raciais, no campo da educação e a urgência em se repensar a forma de organização curricular que visem a ressignificação da história do negro no Brasil.

A partir dos vestígios encontrados nas respostas voltadas ao pais dos alunos, notamos um posicionamento favorável em relação a importância da escola de tratar da História e Cultura Africana, tanto para a conscientização, respeito e valorização da cultura negra, quanto para o crescimento pessoal. Grande parte dos relatos, consideram a escola veículo de disseminação de informação e local de conscientização contra o preconceito.

As aceções apreendidas, mediante as entrevistas demonstraram que, embora exista a tentativa, por parte dos professores participantes da pesquisa, em combater comportamentos discriminatórios, não é desenvolvida uma prática pedagógica sistemática voltada à pluralidade cultural, capaz de gerar reflexão crítica, que reforce o sentimento de pertença dos alunos do 6º ao 9º ano. Não observamos, também, a inserção de estratégias que criassem situações propícias para os alunos estabelecerem relações entre as situações engendradas no espaço escolar, com as questões do dia-a-dia, não efetivando, portanto, o que pretende a Lei.

Entendemos, ainda que há uma discriminação velada, enraizada nas relações cotidianas na escola, silenciando e naturalizando o preconceito. Percebemos que existem metodologias e abordagens que folclorizam e vitimizam o negro, não possibilitando transformações, no que se refere ao respeito a diversidade e a diferença. Dessa forma, por mais que não seja intencionalmente, por reforçar estereótipos, não oportunizam a mudança do olhar em relação ao outro.

A despeito do avanço de estudos com foco na educação para as relações étnico-raciais, as respostas dos alunos nos questionários, nos levaram a constatar que, a cor da pele permanece entre os marcadores sociais relevantes na reprodução dos mecanismos preconceituosos e discriminatórios, nas relações desenvolvidas na escola. Verificamos, também, a existência, mesmo que velada, de um tratamento diferenciado que hierarquiza o pertencimento racial entre os alunos. Salientamos que o nosso estudo não concebe a instituição escolar como dispositivo transformador e redentor, porém, acreditamos que na escola, sendo espaço cultural, histórico e político de formação, pode atuar diretamente na modificação das estruturas sociais hegemônicas, caracterizadas por práticas discriminatórias.

Percebemos que a ausência de uma prática sistemática em sala de aula, que reconheça e valorize a diversidade, que considere a cultura afro-brasileira como

constituente e formadora da sociedade brasileira, na qual os negros são considerados como sujeitos históricos, incide significativamente na formação identitária e na autoidentificação desses alunos. Verificamos que os conteúdos trabalhados na Escola, não foram capazes de oferecer subsídios suficientes para os alunos engajarem em discussões voltadas às questões sociais, levando em conta que a maioria dos alunos do 9º ano estudam na EMAJ desde o 1º ano. Neste sentido, acreditamos que a formação inicial e a formação continuada do professor, motivada e implementada pela equipe gestora/pedagógica, que leve o docente a desenvolver uma prática voltada à formação humana e social do aluno.

A escola tem tatuada em sua constituição os vestígios daqueles que estiveram e estão nela inseridos, portanto é uma instituição viva, que carrega em seu âmago um conjunto cultural próprio que como sangue, corre nas veias das práticas, crenças, valores e normas da comunidade escolar em sua relação com a sociedade exterior. É indubitável que as relações engendradas no território escolar são complexas, e não se limitam às práticas pedagógicas de transmissão de conhecimento. O mosaico de possibilidades de ações que se desenrolam e que se aglutinam no chão da escola refletem-se nas múltiplas experiências decorrentes entre o eu e o outro, o igual e o diferente, o individual e o coletivo, os padrões culturais do grupo social e os vigentes na sociedade, apontando a possibilidade de uma formação cidadã, que leva os alunos a serem capazes de incorporar, criticar e recriar normas e valores da sociedade

Esta dissertação cartográfica também apontou para a relevância de estudos interessados na subjetividade nos dados coletados no espaço institucional, não se limitando à análise qualitativa. Indicou também novas possibilidades investigativas que visem compreender movimentos e lugares, terrenos e produções, posições e significações produzidas e reproduzidas na escola. Assinalou, ainda, para a urgência da escola em ouvir os ecos dos movimentos de empoderamento que estão se desenrolando, atualmente, nas mídias, como uma porta para o envolvimento da comunidade escolar no debate da problemática da diversidade, no contexto escolar, verticalizado sobre as relações étnico-raciais, tanto na escola, quanto na sociedade.

## REFERÊNCIAS

- ALVAREZ, J.; PASSOS, E. Cartografar é habitar um território existencial. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (Org.). Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2009. p. 131-149.
- BRASIL.SECRETARIA DA EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. Parâmetros Curriculares Nacionais: apresentação dos temas transversais, ética. Brasília: MEC/SEF, 1997a
- BARROS, José D'Assunção. A Construção Social da Cor 1. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2009. 256p.
- \_\_\_\_\_. A Construção Social da Cor e a 'Desconstrução da Diferença Escrava' – reflexões sobre as ideias escravistas no Brasil Colonial. In: Opsi. Universidade Federal de Goiás, campus de Catalão. Vol.10, nº1, 2010. p. 29-54. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/Opsi/article/view/9204>> Acesso em 24 out. 2016.
- BHABHA, H. K. O local da cultura. Tradução Myriam Ávila et al. Belo Horizonte: UFMG, 1998.
- BUENO FS. Grande dicionário etimológico prosódico da língua portuguesa. Editora Brasília, São Paulo, 1974.
- BRAVO, R. S. Técnicas de investigação social: Teoria e exercícios. 7 ed. Ver. Madrid: Paraninfo, 1991.
- CASTELLS, Manuel. O Poder da Identidade. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- DELEUZE, G.; PARNET, C. Diálogos. São Paulo: Escuta, 1998.
- DELEUZE, Gilles; GUATARRI, Félix. Mil platôs:capitalismo e esquizofrenia. Vol. 1. Tradução de Aurélio Guerra Neto e Celia Pinto Costa. São Paulo: Ed. 34, 4ª reimpressão – 2006.
- \_\_\_\_\_. Mil platôs:capitalismo e esquizofrenia. Volume 3. Tradução de Aurélio Guerra Neto, Ana Lúcia de Oliveira, Lúcia Cláudia Leão e Sueli Rolnik. São Paulo: Ed. 34, 3ª reimpressão – 2007.

GALLO, S. Deleuze e a Educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

GOMES, Nilma Lino. Trabalho docente, formação de professores e diversidade étnico cultural in: OLIVEIRA, Dalila Andrade. Reformas Educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes. Autentica, Belo Horizonte, 2003.

GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. Micropolítica: cartografias do desejo. 10.ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

GUATTARI, Feliz. Caosmose: um novo paradigma estético. Trad. Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão. 2 ed. São Paulo: 34, 2012. (Coleção TRANS).

\_\_\_\_\_. O inconsciente maquínico: ensaios de esquizo-análise. Tradução Constança Marcondes César e Lucy Moreira César. Campinas: Papyrus Editora, 1988.

\_\_\_\_\_. As Três Ecologias. Campinas: Papyrus, 1990.

\_\_\_\_\_. Caosmose: um novo paradigma estético. Tradução Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

\_\_\_\_\_. Da produção de Subjetividade. In: Imagem-Máquina. PARENTE, A. (org) Rio de Janeiro, 34, 1993. p. 177-191.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. Racismo e anti-racismo no Brasil. São Paulo: Editora 34, 2005.

HALL, Stuart. Identidade cultural na pós-modernidade. Tradução de Tomaz Tadeu daSilva e Guaracira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP & A, 2006.

HABERMAS, Jürgen. Agir comunicativo e razão destranscendentalizada. São Paulo: Tempo Brasileiro, 2002

HARGREAVES, D e cols. What are musical identities, and why are they important? In: MACDONALD et cols. Musical Identities. Oxford, New York. 2004.

LEAL, Hermelina Barbosa. Cassilândia de Meus Amores: Sua história e sua gente. Campo Grande (MS): Gráfica Ruy Barbosa, São Paulo, 1983.

LEVY, Pierre. Cibercultura. São Paulo: Ed. 34, 1999.

\_\_\_\_\_. O retorno das emoções sociais. In: SHULER, Fernando; SILVA, Juremir Machado da (Orgs.). Metamorfoses da Cultura Contemporânea. Porto Alegre: Editora Sulmia, 2006.

MARTINO, L.M.S. Comunicação e identidade: quem você pensa que é? São Paulo: Paulus, 2010. 220p.

NOGUEIRA, O. Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem: Sugestão de um quadro de referência para a interpretação do material sobre relações raciais no Brasil. Tempo Social, Revista de Sociologia da USP, São Paulo, v. 19, n.

1, p. 287-308, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ts/v19n1/a15v19n1.pdf>>. Acesso em: 12 ago. 2016.

JENKINS, Henry. *Cultura da convergência*. São Paulo: Aleph, 2009.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. Trad. Gizele de Souza. *Revista Brasileira de História da Educação*, n.1, p. 9-44, jan/jul, 2001.

RIMBAUD, Arthur. *Poesia Completa*, organização e tradução de Ivo Barroso, Editora Topbooks, Rio de Janeiro, 1994.

ROCHA, L.C. paixão da. *Políticas Afirmativas e Educação: A Lei 10.639/03 no contexto das políticas educacionais no Brasil Contemporâneo*. Dissertação, Curitiba, 2006.

ROLNIK, S. In *Caos e Ordem na Filosofia e nas Ciências*, org. Lucia Santaella e Jorge Albuquerque Vieira. Face e Fapesp, São Paulo, 1999; pp. 206-21. Disponível em: <http://www.pucsp.br/nucleodesubjetividade/Textos/SUELY/novascaos.pdf>> Acesso em 22 mar. 2017.

SILVA, Consuelo Dores. *Negro, qual o seu nome?* 2ª Edição – Belo Horizonte: Mazza Edições, 1995. p. 14.

THOMPSON, P. *A voz do passado – História Oral*. 2. edição. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

VIDAL, Diana Gonçalves. *Verbetes Cultura Escolar*. Disponível em: <https://social.stoa.usp.br/dianavidal/edf-0287---segunda-feira/verbete-cultura-escolar> Acesso em: nov.2015

VIÑAO FRAGO, A. *Espacio y tiempo, educacion e história*. Morelia, México: IMCED, 1996.

WALLON, Henri. *Psicologia e educação da infância*. Lisboa: Estampa, 1995.

\_\_\_\_\_. O papel do outro na consciência do eu. Em: *Psicologia e educação da criança*. Lisboa: Editorial Vega, 1970, p.147-159.

## APÊNDICES

**APÊNDICE A – ROTEIRO SEMIESTRUTURADO - ENTREVISTA  
SECRETÁRIA DA EMAJ**

<b>BLOCO I: Perfil/experiência profissional</b>
Formação Tempo de atuação na rede municipal de educação Tempo de atuação na secretaria da EMAJ

<b>BLOCO II: Arquivos escolares</b>
Matrículas Formulários Item cor/raça

<b>BLOCO III: Percepções e vivências</b>
Pais Alunos Trabalhadores em educação Comunidade escolar

**APÊNDICE B – ROTEIRO SEMIESTRUTURADO ENTREVISTA COM A COORDENADORA DA EMAJ.**

1. Idade:
2. Função na escola:
3. Formação acadêmica:
4. Há quanto tempo atua no magistério?
5. Há quanto tempo está na função atual?
6. Há quanto tempo atua na Rede Municipal de Educação?
7. Há quanto tempo trabalha na E.M. Amin José?
8. Em que momento a História e cultura africana e afro-brasileira são estudadas na EMAJ?
9. De que maneira as questões raciais são tratadas em sua escola?
10. Você reconhece a existência de discriminação racial em sua escola?
11. As ocorrências de discriminação são comunicadas aos pais e responsáveis pelos alunos e debatidas nas reuniões com pais e mães?
12. Os professores utilizam os PCNs para estruturarem seus planejamentos e, mais precisamente, a questão racial?
13. Quanto ao trabalho da temática por parte dos professores?
14. Quanto à capacitação dos professores de sua escola sobre a questão racial?
15. Você conhece a Lei nº. 10.639/2003?
  16. Para trabalhar essa Lei, participou de alguma formação?
17. Quais são os materiais sobre cultura africana e afro-brasileira trabalhados em sua escola?
18. Quanto ao acervo didático da escola sobre o assunto?
19. Existe alguma pergunta que gostaria de acrescentar a estas ou algum comentário que gostaria de fazer?

**APÊNDICE C – ROTEIRO SEMIESTRUTURADO –  
ENTREVISTA/QUESTIONÁRIO COM OS PROFESSORES**

1. Idade
2. Sexo
3. Raça/cor
4. Qual a sua formação acadêmica?
5. Há quanto tempo atua no magistério?
6. Há quanto tempo está na rede municipal de educação?
7. Há quanto tempo trabalha na EMAJ?
8. Em sua opinião, como se desenvolvem as relações étnico-raciais na EMAJ?
9. As relações étnico-raciais são contempladas em seu planejamento e em sua prática em sala de aula?
10. Você acha que trabalhar a história e cultura africana e afro-brasileira pode contribuir de alguma maneira para a valorização da cultura negra no cotidiano desses alunos?
11. A história e cultura africana e afro-brasileira são contempladas em seu plano de aula?
12. Você acha importante trabalhar este tema em sala de aula?
13. Você conhece a lei nº. 10.639/2003? Se sim, como teve acesso a ela?
14. Foi proposta alguma formação para a implementação dessa lei no cotidiano da sua disciplina?
15. Qual a sua opinião sobre 'dia nacional da consciência negra'?
16. Geralmente, você desenvolve algum projeto neste dia?
17. Que importância vê nessa lei para a educação/formação do aluno?

## APÊNDICE D - QUESTIONÁRIO PARA OS ALUNOS

1. QUAL É A SUA IDADE? \_\_\_\_\_
2. COMO VOCÊ CLASSIFICARIA SUA COR? \_\_\_\_\_
3. QUANDO VOCÊ INGRESSOU NESTA ESCOLA? \_\_\_\_\_
4. EM SUA TURMA, QUANTOS ESTUDANTES VOCÊ CLASSIFICARIA COMO PRETOS?  
 Nenhum  1  2  3  4  5  Mais de 6
5. EM SUA TURMA, QUANTOS ESTUDANTES VOCÊ CLASSIFICARIA COMO PARDOS?  
 Nenhum  1  2  3  4  5  Mais de 6
6. EM SUA TURMA, QUANTOS ESTUDANTES VOCÊ CLASSIFICARIA COMO BRANCOS?  
 Nenhum  1  2  3  4  5  Mais de 6
7. EM SUA TURMA, QUANTOS ESTUDANTES VOCÊ CLASSIFICARIA COMO AMARELOS?  
 Nenhum  1  2  3  4  5  Mais de 6

NA SUA ESCOLA VOCÊ SE SENTE: (Marque apenas UMA OPÇÃO em cada linha)	NUNCA	ALGUMAS VEZES	FREQUENTEMENTE
1. Eu me sinto como um estranho.	(A)	(B)	(C)
2. Eu faço amigos facilmente.	(A)	(B)	(C)
3. Eu me sinto à vontade.	(A)	(B)	(C)
4. Eu me sinto incomodado.	(A)	(B)	(C)
5. Os outros alunos parecem gostar de mim.	(A)	(B)	(C)
6. Eu me sinto solitário.	(A)	(B)	(C)
7. Os outros alunos parecem não gostar de mim.	(A)	(B)	(C)
8. Eu me sinto excluído	(A)	(B)	(C)
9. que os alunos são tratados de maneira igualitária independente de sua cor/raça.	(A)	(B)	(C)

<b>NA SUA ESCOLA VOCÊ:</b> (Marque apenas UMA OPÇÃO em cada linha)	<b>NUNCA</b>	<b>ALGUMAS VEZES</b>	<b>FREQUENTEMENTE</b>
<b>12.</b> Já presenciou algum tipo de preconceito por causa da cor/raça?	(A)	(B)	(C)
<b>13.</b> Já sofreu algum tipo de preconceito por causa de sua cor/raça?	(A)	(B)	(C)

## APÊNDICE D - QUESTIONÁRIO AOS PAIS/RESPONSÁVEIS

Senhores pais/responsáveis, está chegando o **Dia Nacional da Consciência Negra** (20/11), por isso gostaríamos da opinião dos senhores em relação a essa temática. Para tanto, solicitamos o preenchimento deste questionário. Esclarecemos que este questionário é confidencial, portanto os senhores não se identificarão (**NÃO É PRECISO COLOCAR O SEU NOME**) e o preenchimento não é obrigatório, mas, contamos com a sua colaboração, pois a sua opinião é muito importante e nos ajudará a construir uma escola de qualidade.

### SOBRE O SEU FILHO (A):

1. IDADE:
2. SEXO:
3. COR/RAÇA:
4. **HÁ QUANTO TEMPO ESTUDA NESTA ESCOLA?** Assinale uma opção abaixo:

- ( ) Desde o 1º Ano do Ensino Fundamental.  
 ( ) Há menos de 5 anos.  
 ( ) Há mais de 5 anos.

### SOBRE OS PAIS/RESPONSÁVEIS:

1. IDADE:
2. SEXO:
3. COR/RAÇA:

<b>CONSIDERANDO A MAIORIA DE SEUS PROFESSORES, VOCÊ PERCEBE QUE ELES:</b> (Marque apenas UMA OPÇÃO em cada linha)	<b>NUNCA</b>	<b>ALGUMAS VEZES</b>	<b>FREQUENTEMENTE</b>
<b>9.</b> Incentivam os alunos ao respeito e tolerância ao próximo independente de sua cor/raça.	(A)	(B)	(C)
<b>10.</b> Dão oportunidade aos alunos para exporem suas opiniões nas aulas.	(A)	(B)	(C)
<b>11.</b> Levam os alunos a refletir sobre questões políticas e sociais	(A)	(B)	(C)

4. Você percebe o trabalho realizado pela escola sobre a História e Cultura Africana? De que forma?

5. Em sua opinião, qual a importância de se trabalhar com a História e Cultura Africana na formação de seu filho (a)?

**APÊNCIDE E- QUESTIONÁRIOS ABERTOS - ALUNOS****QUESTIONÁRIOS ABERTOS– BLOCO A**

IDADE: \_\_\_\_\_

SÉRIE/TURMA \_\_\_\_\_

1) QUEM É VOCÊ?

**QUESTIONÁRIOS ABERTOS– BLOCO B**

IDADE: \_\_\_\_\_

SÉRIE/TURMA \_\_\_\_\_

1. QUAL É A SUA COR?
2. QUAL É A SUA RAÇA?
3. QUANDO PENSA EM VOCÊ, VISUALIZANDO EM SUA MENTE, QUAL É A PRIMEIRA CARACTERÍSTICA QUE VEM A SUA MENTE?
4. QUANDO VAI SE DESCREVER A COR DA PELE É UM ELEMENTO IMPORTANTE? JUSTIFIQUE.

**ANEXOS**

**ANEXO A - TOTAL DE DIVERSIDADE DE COR/RAÇÃO DAS ESCOLAS  
DE ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE NO ANO DE 2014**

**E. M. AMIN JOSÉ POLO**

CÓDIGO	RAÇA/COR	TOTAL
0	Não declarada	45
1	Branca	225
2	Preta	0
3	Parda	102
4	Amarela	1
5	Indígena	0

**E. M. INDAIÁ DO SUL**

CÓDIGO	RAÇA/COR	TOTAL
0	Não declarada	11
1	Branca	63
2	Preta	1
3	Parda	72
4	Amarela	0
5	Indígena	0

**E. M. ADRIELE BARBOSA SILVA**

CÓDIGO	RAÇA/COR	TOTAL
0	Não declarada	128
1	Branca	184

2	Preta	10
3	Parda	136
4	Amarela	0
5	Indígena	0

**E. M. ANTONIO PAULINO**

CÓDIGO	RAÇA/COR	TOTAL
0	Não declarada	93
1	Branca	205
2	Preta	8
3	Parda	204
4	Amarela	0
5	Indígena	0

**C. M. DE EDUCAÇÃO  
VEREADORA ILMA ALVES DA  
COSTA**

CÓDIGO	RAÇA/COR	TOTAL
0	Não declarada	74
1	Branca	168

2	Preta	7
3	Parda	162
4	Amarela	2
5	Indígena	0

Fonte: Inep (2016)

### ANEXO B - TOTAL DE DIVERSIDADE DE COR/RAÇÃO DAS ESCOLAS

MUNICÍPIO	ZONA	CÓDIGO	ESCOLA	ETAPA	TOTAL	AMARELO	BRANCA	INDÍGENA	PARDA	PRETA	NÃO DECLARADA
CASSILANDIA	Urbana	50010174	CENTRO MUNICIPAL DE EDUCACAO VEREADORA ILMA ALVES DA COSTA	anos iniciais	218	1	95	0	98	4	20
				anos finais	143	1	59	0	53	0	30
CASSILANDIA	Urbana	50029444	EM ADRIELE BARBOSA SILVA	anos iniciais	166	0	79	0	75	3	9
				anos finais	112	0	36	0	34	1	41
CASSILANDIA	Urbana	50010573	EM AMIN JOSE	anos iniciais	180	0	114	0	46	2	18
				anos finais	178	0	97	0	48	1	32
CASSILANDIA	Urbana	50010182	EM ANTONIO PAULINO	anos iniciais	168	0	88	0	73	3	4
				anos finais	100	0	38	0	40	3	19
CASSILANDIA	Urbana	50010620	EM INDAIA DO SUL - POLO	anos iniciais	76	0	31	0	40	3	2
				anos finais	68	0	29	0	29	2	8

### DE ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE NO ANO DE 2015

Fonte: Superintendência de Planejamento e Apoio Institucional (2016)

CÓDIGO	RAÇA/COR	TOTAL
0	Não declarada	1
1	Branca	5
2	Preta	0
3	Parda	21
4	Amarela	0
5	Indígena	0

6º Ano U-  
Amostragem  
- 27 Alunos

### ANEXO C - TOTAL DE DIVERSIDADE DE COR/RAÇÃO NOS DADOS DOSISVAN - 2015

8º Ano U – Amostragem – 26 Alunos

CÓDIGO	RAÇA/COR	TOTAL
0	Não declarada	0
1	Branca	15
2	Preta	0
3	Parda	11
4	Amarela	0
5	Indígena	0

7º Ano A – Amostragem – 30 Alunos

CÓDIGO	RAÇA/COR	TOTAL
0	Não declarada	1
1	Branca	19
2	Preta	1
3	Parda	9
4	Amarela	0
5	Indígena	0

9º Ano U – Amostragem – 21 Alunos

CÓDIGO	RAÇA/COR	TOTAL
0	Não declarada	0
1	Branca	7
2	Preta	0
3	Parda	14
4	Amarela	0
5	Indígena	0

7º Ano B – Amostragem – 29 Alunos

CÓDIGO	RAÇA/COR	TOTAL
0	Não declarada	1
1	Branca	23
2	Preta	1
3	Parda	4
4	Amarela	0
5	Indígena	0

Fonte: SISVAN - 2014

## **ANEXO D - CARTA - PROJETO EM DESENVOLVIMENTO**

### **HISTORIOGRAFIA DAS INSTITUIÇÕES ESCOLARES DE CASSILÂNDIA/MS**

As pesquisas de natureza histórica no campo da Educação vêm crescendo nos últimos anos, principalmente aquelas voltadas ao tema Educação para as relações étnico-raciais, devido em especial, ao advento de políticas de ação afirmativas como a Lei nº 10.639/2003, que estabelece a inclusão no currículo oficial da educação básica a obrigatoriedade do estudo da história e cultura afro-brasileira. A partir da criação dessa lei e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a sua implementação, surgiram novas demandas a serem inseridas no currículo. Neste sentido, este estudo tem como objetivo responder ao seguinte questionamento: o que mudou nos registros dos diários de classe das disciplinas de História, Português e Arte, nas séries finais do Ensino Fundamental, na E.M. Amin José – Pólo, na cidade de Cassilândia, após dez anos de sua promulgação da Lei nº 10.639/2003? Para tanto, utilizamos como principal recurso as fontes documentais relacionadas a prática diária dos docentes, especificamente, os diários de classe, a fim de identificar e investigar a descrição dos conteúdos ministrados, com vistas a identificar eixos temáticos que se referem ao estudo da história e cultura afro-brasileira, bem como aspectos das práticas pedagógicas de professores que atuaram no Ensino Fundamental I e II, no período de 2003 a 2015, na Escola Municipal Amin José - Pólo, em Cassilândia – MS. Busca-se com a análise histórica, ampliar a visão acerca do cenário educacional com a perspectiva viabilizar mudanças significativas na prática docente na escola lócus da pesquisa.

#### **Sobre a coleta de dados na Secretaria Municipal de Educação:**

A análise dos diários de classe na Secretaria Municipal de Educação tem por objetivo compreender o que mudou nos registros dos diários de classe das disciplinas de História, Português e Arte, no Ensino Fundamental, na E.M. Amin José – Pólo, na cidade de Cassilândia, após dez anos da promulgação da Lei nº 10.639/2003.

#### **Sobre a coleta de dados na Escola Municipal Amin José:**

A coleta de dados se realizará por meio de questionários e entrevistas semiestruturadas. Acreditamos que os dados advindos desses dados contribuirão para despertar o debate e a reflexão sobre a temática em questão e, a partir desse contato, evidenciar as experiências dos estudantes e professores dentro e fora do contexto escolar, tomando por base seus relatos, coletados mediante questionários e

entrevistas semiestruturadas. As pessoas selecionadas para a entrevista irão relatar suas histórias de vida e de formação, demonstrando como ele (ela) se percebe e percebe a sua escola. A entrevista será orientada por um roteiro, no entanto, os participantes terão toda liberdade e flexibilidade para responder.

## ANEXO E – CRONOGRAMA DE ATIVIDADES

Ao ILMO Sr<sup>o</sup>.: Cassilândia – MS, 20 de junho de 2016.  
 Ailton Martins dos Santos  
 Secretário de Educação da Rede Municipal de Cassilândia/MS  
 Assunto: Informação (Faz)

Prezado Senhor,

Cumprimentando-o, faço uso do presente para informar a V.S.<sup>o</sup>, por meio de um cronograma, uma previsão do tempo/horário que necessitarei permanecer na Secretaria, assim como os dados que pretendo coletar, segmento e setor da educação que serão pesquisados:

DATA	HORÁRIO	DOCUMENTOS	SEGMENTO ESCOLAR	SETOR DA EDUCAÇÃO
20/06/16	13h às 17h	Diários escolares da Escola Municipal Amin José – Pólo, nos anos de 2003, 2004 e 2005, das disciplinas de História, Arte e Língua Portuguesa, Ensino Fundamenta I e Ensino Fundamental II (caso existam nos anos supracitados).	ENSINO FUNDAMENTAL I E II	DEPARTAMENTO DE ESCRITURAÇÃO (ARQUIVOS) /SEMEC.
22/06/16	15:30 às 17h	Diários escolares da Escola Municipal Amin José – Pólo nos anos de 2006, 2007 e 2008 das disciplinas de História, Arte e Língua Portuguesa, Ensino Fundamenta I e Ensino Fundamental II (caso existam nos anos supracitados).	ENSINO FUNDAMENTAL I E II	DEPARTAMENTO DE ESCRITURAÇÃO (ARQUIVOS) /SEMEC.
23/06/16	13h às 15h	Diários escolares da Escola Municipal Amin José – Pólo nos anos de 2009, 2010 e 2011 das disciplinas de História, Arte e Língua Portuguesa, Ensino Fundamenta I e Ensino Fundamental II (caso existam nos anos supracitados).	ENSINO FUNDAMENTAL I E II	SECRETÁRIA DA ESCOLA MUNICIPAL AMIN JOSÉ - PÓLO
24/06/16	8:30 às 11h	Diários escolares da Escola Municipal Amin José – Pólo nos anos de 2012 e 2013 das disciplinas de História, Arte e Língua Portuguesa, Ensino Fundamenta I e Ensino Fundamental II (caso existam nos anos supracitados).	ENSINO FUNDAMENTAL I E II	SECRETÁRIA DA ESCOLA MUNICIPAL AMIN JOSÉ - PÓLO
24/06/16	13h às 16h	Diários escolares da Escola Municipal	ENSINO	SECRETÁRIA DA

		Amin José – Pólo nos anos de 2014 e 2015 das disciplinas de História, Arte e Língua Portuguesa, Ensino Fundamenta I e Ensino Fundamental II (caso existam nos anos supracitados.	FUNDAMENTAL I E II	ESCOLA MUNICIPAL AMIN JOSÉ - PÓLO
--	--	--	--------------------	-----------------------------------

É importante ressaltar que os horários estabelecidos são apenas uma previsão, podendo mudar de acordo com a realização da coleta de dados.

Desde já agradeço a sua colaboração.

---

PAOLA BARBOSA DIAS

### **ANEXO F–DECLARAÇÃO INSTITUCIONAL**

Eu, Ailton Martins dos Santos, Secretário de Educação da Rede Municipal de Cassilândia/MS, autorizo a realização da pesquisa intitulada Historiografia das Instituições Escolares de Cassilândia/MS, levando-se em consideração que a pesquisa contribuirá para o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas oferecidas aos estudantes e pode, ainda, contribuir para ampliar a visão acerca do cenário educacional do nosso município, com a perspectiva de viabilizar mudanças significativas na prática docente na escola lócus da pesquisa. A presente pesquisa tem como pesquisadora principal Paola Barbosa Dias que será a responsável pela coleta dos dados e informações. Esta pesquisa será realizada nas dependências da Secretaria Municipal de Educação e da Escola Municipal Amin José – Pólo, com duração de 8 meses. A coleta de dados será realizada mediante análise documental em diários de classes, questionários e entrevistas semiestruturadas que serão feitas com alunos e professores da escola supracitada.

Cassilândia, 17 de junho de 2016.

---

**Ailton Martins dos Santos**  
**Secretário de Educação da Rede Municipal de Cassilândia/MS**

**Nome completo do pesquisador:** Paola Barbosa Dias

**Telefone para contato:** (67) 35961559/81711642

**E-mail:** paolabarbosadias@gmail.com

**Comitê de Ética com Seres Humanos da UEMS, fone: 3902-2699 ou [cesh@uems.br](mailto:cesh@uems.br).**

## **ANEXOG - CARTA DE AUTORIZAÇÃO**

### **COLETA DE DADOS – QUESTIONÁRIO PARA OS PAIS/RESPONSÁVEIS**

Eu, Paola Barbosa Dias, mestranda do Programa de Pós-graduação do Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, unidade de Paranaíba – MS, solicito, encarecidamente, ao senhor diretor da Escola Municipal Amin José – Pólo, Marcio Augusto de Freitas, autorização para aplicar um questionário aos pais dos alunos do 8º e 9º anos. Este questionário servirá como subsídio fundamental para a pesquisa historiográfica que estou desenvolvendo nesta instituição escolar. Comprometo-me a manter a confidencialidade sobre os dados coletados, bem como a privacidade de seus conteúdos, como preconizam os Documentos Internacionais e a Resolução. 466/12 do Conselho Nacional de Saúde.

Cassilândia, 01 de novembro de 2016.

---

Marcio Augusto de Freitas  
Diretor

## **ANEXO H - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE**

Senhores pais/responsáveis, solicitamos sua autorização para que o seu filho (a) possa participar da Pesquisa **História das instituições escolares em Cassilândia/MS** voluntariamente, sob a responsabilidade da pesquisadora **Paola Barbosa Dias**, que pretende investigar a **História da Escola Municipal Amin José da Rede Municipal de Ensino de Cassilândia/MS**.

A participação é voluntária e se dará por meio de **questionários e entrevistas semiestruturadas**. Se o (a) Sr (a) autorizar a participação de seu filho (a), **contribuirá para despertar o debate e a reflexão sobre a temática em questão e, a partir desse contato, evidenciar as experiências dos estudantes dentro e fora do contexto escolar, tomando por base seus relatos, coletados mediante questionários e entrevistas semiestruturadas**.

Para participar da pesquisa, seu filho (a), **responderá um questionário semiestruturado, podendo também ser entrevistado (a)**, nesse último momento será gravado em áudio, no qual irá relatar suas histórias de vida e de formação, demonstrando como ele (ela) se percebe e percebe a sua escola. A entrevista será orientada por um roteiro, no entanto, o seu filho (a) terá toda liberdade e flexibilidade para se expressar.

Em qualquer etapa de desenvolvimento da pesquisa, o (a) Sr (a) terá acesso à pesquisadora e à coordenadora da pesquisa para esclarecimento de eventuais dúvidas. A orientadora do protocolo de pesquisa é o Prof. Dr. Diogo da Silva Roiz, que pode ser encontrada pelo telefone (67) 3503-1006. Se, porventura, você tiver alguma dúvida quanto aos procedimentos éticos envolvidos na pesquisa, por favor, queira entrar em contato com a Coordenadora do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu*

em Educação, Profa. Dra. Estela Natalina Mantovani Bertoletti, pelo telefone (67) 3503-1006.

**1. Garantia de Liberdade:** É garantida aos sujeitos participantes a liberdade de se retirar a qualquer momento da pesquisa e seus consentimentos de participação, sem qualquer prejuízo pessoal.

**2. Garantia de Confidencialidade:** Os dados relativos à pesquisa advindos dos depoimentos descritos serão analisados conforme a metodologia da pesquisa exploratória, sem identificação dos sujeitos participantes.

**3. Garantia do acompanhamento do desenvolvimento da pesquisa:** É direito dos sujeitos participantes e dever da equipe de pesquisadores mantê-los (as) informados (as) sobre o andamento da pesquisa, mesmo que de caráter parcial ou temporário.

**4. Garantia de Isenção de Despesas e/ou Compensações:** Não há despesas pessoais para os sujeitos participantes em nenhuma etapa da pesquisa, como também não há compensações financeiras ou de qualquer outra espécie relacionadas à sua participação. Caso haja alguma despesa adicional, esta será integralmente absorvida pelo orçamento da pesquisa.

**5. Garantia Científica Relativa ao Trabalho dos Dados Obtidos:** Há garantia incondicional quanto à preservação exclusiva da finalidade científica do manuseio dos dados obtidos.

**6. Garantia de Entrega de 01 (uma) cópia do exemplar do Trabalho:** após a finalização da pesquisa e apresentação para a Banca Examinadora, o pesquisador entregará 01 (um) exemplar do trabalho para a Secretaria da Escola Municipal Amin José, localizada na cidade de Cassilândia-MS. Se depois de consentir a participação de seu filho na pesquisa o (a) Sr (a) desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta de dados, independente do motivo sem prejuízo a sua pessoa. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade será sempre mantida em sigilo.

Eu, \_\_\_\_\_, fui informado e aceito participar da pesquisa **História das instituições escolares em Cassilândia/MS**, onde a pesquisadora **Paola Barbosa Dias** me explicou como será toda a pesquisa de forma clara e objetiva.

Cassilândia, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2016

**Assinatura do Pesquisador****Assinatura do Participante**

**Nome completo do pesquisador:** Paola Barbosa Dias

**Telefone para contato:** (67) 35961559/81711642

**E-mail:**

paolabarbosadias@gmail.com

**Comitê de Ética com Seres Humanos da UEMS, fone: 3902-2699 ou [cesh@uems.br](mailto:cesh@uems.br).**

**ANEXO I - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TALE**

O Sr (a) autoriza a participação do seu filho \_\_\_\_\_ na Pesquisa (**Título da Pesquisa**) voluntariamente, sob a responsabilidade do pesquisador (**Nome do Pesquisador**), a qual pretende (**inserir o objetivo geral da pesquisa**).

A participação é voluntária e se dará por meio de (**inserir se por entrevista, contato telefônico ou outras formas**). Se o (a) Sr (a) aceitar participar, contribuirá para (**inserir os benefícios da pesquisa**).

Para participar da pesquisa, o (a) senhor (a): (**incluir de forma sucinta, clara e objetiva os procedimentos que o participante será submetido – entrevista, coleta de material biológico, algum tipo de atividade física ou educativa, entre outras. Em se tratando de uso de instrumentos de medida, estes deverão ser citados**).

**É obrigatório apresentar os riscos e benefícios que a pesquisa que possa causar aos seus participantes e apresentar alternativas para minimizar estes riscos. Salientar que a qualquer momento o participante poderá deixar a pesquisa se assim o mesmo quiser, sem qualquer prejuízo ao participante.**

Se depois de consentir sua participação na pesquisa o (a) Sr (a) desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta de dados, independente do motivo sem prejuízo a sua pessoa. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade será sempre mantida em sigilo.

Eu, \_\_\_\_\_, fui informado e aceito participar da pesquisa \_\_\_\_\_, onde a pesquisadora **Paola Barbosa Dias** me explicou como será toda a pesquisa de forma clara e objetiva.

Cassilândia, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2016

\_\_\_\_\_

**Pesquisador****Participante da Pesquisa**

**Nome completo do pesquisador: Paola Barbosa Dias**

**Telefone para contato: (67) 35961559/81711642**

**E-mail: [paolabarbosadias@gmail.com](mailto:paolabarbosadias@gmail.com)**

**Comitê de Ética com Seres Humanos da UEMS, fone: 3902-2699 ou [cesh@uems.br](mailto:cesh@uems.br).**

## ANEXO J – FORMULÁRIO DE MATRÍCULA



ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL

# Prefeitura Municipal de Cassilândia

## Secretaria Municipal de Educação

## REQUERIMENTO DE MATRÍCULA

Ilmo(a) Sr. Diretor(a) da Escola Municipal \_\_\_\_\_

Eu \_\_\_\_\_

*Pai ou Responsável*

Aceitando as disposições do Regimento Interno deste Estabelecimento, venho requerer a matrícula de \_\_\_\_\_

Filho de \_\_\_\_\_ *Nome do (a) Aluno (a)* \_\_\_\_\_ e de \_\_\_\_\_

Residente à \_\_\_\_\_

n.º \_\_\_\_\_ Bairro: \_\_\_\_\_ Telefone: \_\_\_\_\_ Celular: \_\_\_\_\_

Data de Nascimento \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_ Certidão Civil: ( ) Casamento ( ) Nascimento

Termo n.º \_\_\_\_\_ Livro \_\_\_\_\_ Folha \_\_\_\_\_

RGnº \_\_\_\_\_ SSP/ \_\_\_\_\_ Naturalidade \_\_\_\_\_ UF \_\_\_\_\_

Sexo: ( ) Masculino ( ) Feminino Cor: \_\_\_\_\_ Bolsa Família: ( ) Sim ( ) Não

Necessidades Especiais: \_\_\_\_\_

ID \_\_\_\_\_

e-mail: \_\_\_\_\_

Fase da Etapa do Ensino \_\_\_\_\_

Ano Letivo \_\_\_\_\_ Turno \_\_\_\_\_

NESTES TERMOS

P. DEFERIMENTO \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Ass. do pai ou Responsável \_\_\_\_\_

Ass. Funcionário (a) \_\_\_\_\_

 DEFIRO INDEFIRO

Ass. Diretor (a) \_\_\_\_\_

Fase da Etapa do Ensino \_\_\_\_\_

Ano Letivo \_\_\_\_\_ Turno \_\_\_\_\_

NESTES TERMOS

P. DEFERIMENTO \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Ass. do pai ou Responsável \_\_\_\_\_

Ass. Funcionário (a) \_\_\_\_\_

 DEFIRO INDEFIRO

Ass. Diretor (a) \_\_\_\_\_

Fase da Etapa do Ensino \_\_\_\_\_

Ano Letivo \_\_\_\_\_ Turno \_\_\_\_\_

NESTES TERMOS

P. DEFERIMENTO \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Ass. do pai ou Responsável \_\_\_\_\_

Ass. Funcionário (a) \_\_\_\_\_

 DEFIRO INDEFIRO

Ass. Diretor (a) \_\_\_\_\_

Fase da Etapa do Ensino \_\_\_\_\_

Ano Letivo \_\_\_\_\_ Turno \_\_\_\_\_

NESTES TERMOS

P. DEFERIMENTO \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Ass. do pai ou Responsável \_\_\_\_\_

Ass. Funcionário (a) \_\_\_\_\_

 DEFIRO INDEFIRO

Ass. Diretor (a) \_\_\_\_\_