

MARIA LÍCIA DOS SANTOS

**DESAFIOS PARA A ABORDAGEM ETNORACIAL  
NO AMBIENTE ESCOLAR**

GOIÂNIA

2013

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO

MARIA LÍCIA DOS SANTOS

**DESAFIOS PARA A ABORDAGEM ETNORACIAL  
NO AMBIENTE ESCOLAR**

Tese apresentada ao programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação. Linha de Pesquisa: Estado, Políticas e Instituições Educacionais, sob orientação da Prof<sup>a</sup> Dra. Lúcia Helena Rincón Afonso.

Goiânia

2013

Santos, Maria Lícia dos.

S237d      Desafios para a abordagem etnoracial no ambiente escolar  
[manuscrito] / Maria Lícia dos Santos. – 2013.  
226 f. ; 30 cm.

Tese (doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás,  
Departamento de Educação, 2013.

“Orientadora: Profa. Dra. Lúcia Helena Rincón Afonso”.

1. Lei n. 10.639/03. 2. Integração na educação. 3. Programas  
de ação afirmativa. I. Título.

CDU: 37.06(043)

MARIA LÍCIA DOS SANTOS

**DESAFIOS PARA A ABORDAGEM ETNORACIAL  
NO AMBIENTE ESCOLAR**

Tese apresentada ao programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação. Linha de Pesquisa: Estado, Políticas e Instituições Educacionais, sob orientação da Prof<sup>a</sup> Dra. Lúcia Helena Rincón Afonso.

Aprovada em \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2013.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Lúcia Helena Rincón Afonso  
Pontifícia Universidade Católica de Goiás

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Leigh Maria de Souza  
Instituto Federal Goiano

---

Prof. Dr. João Batista Pereira de Queiróz  
Universidade Nacional de Brasília

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Denise Silva Araújo  
Pontifícia Universidade Católica de Goiás

---

Prof. Dr. José Maria Baldino  
Pontifícia Universidade Católica de Goiás

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Joana Peixoto - Suplente  
Pontifícia Universidade Católica de Goiás

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria Esperança Fernandes Carneiro - Suplente  
Pontifícia Universidade Católica de Goiás

Dedicamos esta tese a todos(as) professores(as) e alunos(as) que ousam  
sonhar e lutar para que a experiência escolar seja sempre fecunda e  
emancipatória, livre de preconceitos e discriminação.

## AGRADECIMENTOS

A Deus pela proteção, orientação e sustentação em todos os momentos;

aos meus amados filhos, Lucas e Luiza, pelo incentivo e compartilhamento;

ao meu saudoso pai, Sr. Velico (*in memoriam*), pelo legado em simplicidade, alegria e honestidade;

à minha mãe, querida dona Tuta, pela garra, pelo carinho e pelas orações;

aos meus familiares, irmãs, sobrinhos(as) pelo amor e pela consideração;

aos meus amigos(as) pelo apoio e companheirismo, em especial à Afra e à Luzia;

aos meus colegas de doutorado, pela rica experiência em nosso convívio;

à prezada professora Lúcia Rincón, pela dedicação, amizade, competência e zelo nas orientações;

aos meus professores(as), com os(as) quais muito aprendi nesses anos de estudo;

a prof<sup>a</sup> Denise Araújo, prof. José Baldino; prof<sup>a</sup> Leigh Maria; prof. João Batista por aceitarem, em meio a tantos compromissos, participar da banca de defesa;

aos meus depoentes por terem contribuído com desvelo e boa vontade para a efetivação deste trabalho;

à Pontifícia Universidade Católica de Goiás pelo aprendizado;

ao IFGoiano-Campus Ceres pela viabilização deste doutorado que oportunizou nosso crescimento pessoal e profissional.

Ninguém nasce feito, a gente se faz, a gente se constrói social e historicamente. E eu não poderia escapar a isso. Tornei-me professor enquanto aluno. E foi gostando de ser aluno, gostando de exercer a minha curiosidade, de procurar a razão de ser dos fatos e dos objetos, é que fui gostando de aprender e, dessa forma, descobrindo também o gosto de ensinar. Então, eu não cheguei por acaso à docência. Cheguei, vivenciando um certo tipo de experiência que me constituiu professor, e é isso que eu sei fazer até hoje.

- PAULO FREIRE -

## SUMÁRIO

|   |     |
|---|-----|
| <b>RESUMO</b> .....   | 12  |
| <b>ABSTRACT</b> .....   | 13  |
| <b>INTRODUÇÃO</b> .....   | 14  |
| <br>  |     |
| <b>CAPÍTULO I</b>   |     |
| <b>INSTAURANDO O DIÁLOGO</b> .....  | 35  |
| 1.1 Racismo e Preconceito no Ambiente Escolar .....   | 36  |
| 1.2 A Ideologia no Contexto da Educação Escolar .....   | 45  |
| 1.3 A Escola como Espaço de Cultura, Multiculturalismo e Interculturalidade .....                           | 53  |
| 1.4 Escola - Lugar de Representação e Poder .....   | 58  |
| 1.5 O Currículo como Instrumento de Valorização e de Promoção de Igualdades .....                           | 63  |
| <br>  |     |
| <b>CAPÍTULO II</b>  |     |
| <b>A QUESTÃO ETNORACIAL NAS POLÍTICAS PÚBLICAS</b> .....  | 67  |
| 2.1 Ações Afirmativas e a Lei n. 10.639/03: instrumentos de promoção de uma educação livre de racismo ..... | 68  |
| 2.2 Referências e Critérios para a Educação nas Relações Etnorraciais .....                                 | 73  |
| 2.3 A Diversidade no Espaço Escolar .....   | 77  |
| 2.4 Refletindo sobre Desafios .....   | 79  |
| <br>  |     |
| <b>CAPÍTULO III</b>   |     |
| <b>O AMBIENTE DA PESQUISA: CERES E O IFGOIANO</b> .....   | 87  |
| 3.1 Criação da CANG : ideal de trabalho e bons costumes .....   | 87  |
| 3.2 Educação no Município de Ceres .....  | 94  |
| 3.3 Criação do IFGoiano - Campus Ceres .....  | 97  |
| 3.4 A Educação Profissional e Tecnológica: espaço plural.....   | 103 |
| 3.5 Jovens do Ensino Médio: etapa de vivência e construção de identidades.....                              | 106 |
| <br>  |     |
| <b>CAPÍTULO IV</b>  |     |
| <b>ABORDAGEM ETNORACIAL NO IF GOIANO - CAMPUS CERES</b> .....   | 110 |
| 4.1 O PDI o PPP e o Currículo no Atendimento à Lei n.10.639/03 e às DCNs .....                              | 111 |
| 4.2 Ouvindo os Participantes da Pesquisa .....  | 126 |

|       |   |            |
|-------|---|------------|
| 4.2.1 | Ambiência: espaço para novas construções.....         | 126        |
| 4.2.2 | Vivências: favorecer processos de empoderamento ..... | 132        |
| 4.2.3 | Limites: descortinar para desconstruir .....          | 140        |
| 4.2.4 | Possibilidades: molas propulsoras de ações .....      | 144        |
|       | <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>                     | <b>154</b> |
|       | <b>REFERÊNCIAS .....</b>                              | <b>159</b> |
|       | <b>APÊNDICES .....</b>                                | <b>170</b> |
|       | <b>ANEXOS .....</b>                                   | <b>185</b> |

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

|                 |  |
|-----------------|--|
| ACRI            | - Articulação para o Combate ao Racismo Institucional  |
| CANG            | - Colônia Agrícola Nacional de Goiás   |
| CIEC            | - Coordenação de Integração Escola Comunidade  |
| CEFET           | - Centro Federal de Educação Tecnológica   |
| CNE/CP          | - Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno   |
| DIEESE          | - Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos  |
| DCNs            | - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana |
| EAFCe           | - Escola Agrotécnica Federal de Ceres  |
| ENEM            | - Exame Nacional do Ensino Médio   |
| FACERES         | - Faculdade de Ceres   |
| FNB             | - Frente Negra Brasileira  |
| IBGE            | - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística  |
| IFETs           | - Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia  |
| IFGoiano        | - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano   |
| LDB             | - Lei de Diretrizes e Bases  |
| LDBEN           | - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional   |
| MEC             | - Ministério de Educação e Cultura   |
| MEC/SESU        | - Ministério de Educação e Cultura/Secretaria de Educação Superior   |
| NEABI/IF GOIANO | - Núcleo de Estudos e Pesquisas Afro-brasileiros e Indígenas do Instituto Federal Goiano   |
| PAS             | - Programa de Avaliação Seriada  |
| PDI             | - Plano de Desenvolvimento Institucional   |
| P/CNE           | - Parecer/Conselho Nacional de Educação  |
| PPP             | - Projeto Político Pedagógico  |
| PROEJA          | - Programa de Educação de Jovens e Adultos   |
| PNEEs           | - Portadores de Necessidades Educacionais Especiais  |
| SECAD           | - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade   |
| SECADI          | - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão   |
| SAES            | - Sistema de Acesso ao Ensino Superior   |
| SETEC           | - Secretaria de Educação Técnica e Tecnológica   |

- TECNEP - Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas
- UEG - Universidade Estadual de Goiás
- UNB - Universidade Nacional de Brasília
- UNIAFRO - União de Núcleos de Educação Popular para Negros e a Classe Trabalhadora
- UniEvangélica - Universidade Evangélica

## LISTA DE TABELAS, QUADROS E GRÁFICO

|  |     |
|--|-----|
| Tabela 1 - Quadro de Servidores .....  | 100 |
| Tabela 2 - Turmas de alunos - 1º semestre de 2012 .....  | 101 |
| Tabela 3 - Aspecto Físico - Características: Cor da Pele .....                                       | 114 |
| Tabela 4 - Cor dos Olhos .....   | 115 |
| Tabela 5 - Cabelos .....   | 115 |
| Tabela 6 - Respeito as Diferenças .....  | 130 |
| Tabela 7 - Participação em Atividades sobre as Diferenças Raciais e Culturais .....                  | 131 |
| Tabela 8 - Vivência de Discriminação .....   | 135 |
| Tabela 9 - Local de Manifestação de Preconceito .....  | 136 |
| Tabela 10 - Atitude Preconceituosa em relação a outras pessoas .....                                 | 138 |
| Tabela 11 - Situação de Discriminação .....  | 138 |
| Tabela 12 - Sistema de Cotas e Discriminação .....   | 142 |
| Tabela 13 - Valorização e Respeito na Escola .....   | 150 |
| Tabela 14 - Segurança, Integração e Aprendizado .....  | 151 |
| Tabela 15 - Relacionamentos e Amizades .....   | 152 |
| <br>   |     |
| Quadro 1 - Critérios de Avaliação sobre Saber, Saber Fazer e Saber Ser .....                         | 118 |
| Quadro 2 - Critérios de Avaliação sobre Relacionamento e Comportamento e Espírito de<br>Equipe ..... | 118 |
| <br>   |     |
| Gráfico 1 - Identificação dos alunos por raça/etnia .....  | 114 |

## LISTA DE FIGURAS

|   |     |
|---|-----|
| Figura 1 - Mapa do Vale de São Patrício .....   | 88  |
| Figura 2 - Primeiras construções da CANG .....  | 90  |
| Figura 3 - Bernardo Sayão - construção da rodovia Belém Brasília .....  | 92  |
| Figura 4 - Bernardo Sayão; Bernardo Sayão com o presidente Juscelino Kubitschek .....                               | 93  |
| Figura 5 - Fotos recentes da cidade de Ceres .....  | 96  |
| Figura 6 - Primeiras construções, convite para inauguração e notícias em jornais do IFGoiano-<br>Campus Ceres ..... | 98  |
| Figura 7 - IFGoiano-Campus Ceres .....  | 99  |
| Figura 8 - Prática de Equoterapia no IFGoiano-Campus-Ceres .....  | 102 |
| Figura 9 - Espaço Físico - IFGoiano-Campus Ceres .....  | 145 |

## RESUMO

SANTOS, Maria Lícia dos. *Desafios para a abordagem etnoracial no ambiente escolar*. Goiânia, 2013, 226 fl. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia.

Na presente tese investigamos os desafios para a implementação da Lei n. 10.639/03, na rede federal profissional e tecnológica, em específico, no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Goiano (IFGoiano - Campus Ceres). Essa lei se constitui em uma das políticas de ações afirmativas fundadas em dimensões históricas e sociais que buscam combater o racismo e as discriminações que atingem a população negra no Brasil. Investigamos se existem e quais são as iniciativas dos agentes escolares para a promoção do reconhecimento e de ações voltadas para a igualdade das relações etnoraciais e para o exercício da cidadania plena; se o cotidiano escolar é visto como espaço coletivo de aprender a conhecer, respeitar e valorizar as diferenças; se o Projeto Político Pedagógico apresenta possibilidades e sugestões para que a organização curricular seja tomada também do ponto de vista afro-brasileiro, no qual o processo de construção e as abordagens em torno dos conhecimentos sejam fortalecedores de uma perspectiva de educação antirracista. As inquietações que nos impulsionaram à escolha do tema etnoracialidade provêm do entendimento de que a escola deve ser vista como um lugar de oportunidades emancipatórias, o que somente é possível se ela for capaz de traçar uma política de intervenção que contemple uma pedagogia antidiscriminatória e valorativa de especificidades etnoraciais, ou seja, promotora de emancipação humana. Comprovamos que 62% dos(as) alunos(as) que compõem atualmente o IFGoiano-Campus Ceres são negros(as) ou descendentes. Utilizamos uma metodologia centrada em uma proposta investigativa crítica sobre a realidade presente no cotidiano escolar. Fizemos uso da pesquisa qualitativa, analisando as políticas públicas e as representações que os agentes institucionais envolvidos têm construído a respeito das práticas, bem como suas contribuições e seus interesses para a formação humana. Como sustentação e embasamento teóricos, recorremos aos estudos de teóricos que se debruçaram sobre a temática etnoracial no ambiente escolar. As principais categorias de análise que lançaram luz e cientificidade ao nosso objeto de estudo foram: Ideologia, Políticas Públicas, Multiculturalismo e Interculturalidade, Racismo e Preconceito, Representações Sociais e Poder. No intuito de melhor compreender e investigar o espaço pesquisado, categorizamos os dados em: ambiência, vivência, limites e possibilidades. Constatamos que os limites estão centrados no racismo silenciado; na falta de divulgação da lei assim como na ausência de um curso de qualificação. Também as possibilidades de atendimento às normativas se mostraram promissoras nessa Instituição, quando muitos dos participantes demonstraram ter consciência da importância do tratamento da questão etnoracial na educação escolar.

**Palavras-chave:** Políticas de Ações Afirmativas; Lei n. 10.639/03; Escola; Educação Etnorracial; Diversidade.

## ABSTRACT

SANTOS, Maria Lícia dos. Challenges to the ethno-racial approach in the school environment. Goiânia, 2013, 226 fl. Thesis (Doctorate in Education) - PUC - Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Goiânia.

In the present thesis we investigate the challenges for the implementation of the Law N<sup>o</sup>.10.639/03, in the Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Goiano, at the (IF Goiano - Campus Ceres). This law constitutes one of the affirmative action policies based on historical and social dimensions that seek to combat racism and prejudice affecting the black population in Brazil. We investigate if there are and what are the initiatives of school authorities for the promotion and recognition of actions for equality ethno-racial relations and the exercise of full citizenship. Taking into consideration the school routine, it is seen as a collective learning space, of respect and value of the differences; if the Political and Pedagogical Project presents possibilities and suggestions for the curriculum organization to be also taken from the point of view Afro-Brazilian, in which the construction process and approaches around learning are empowering of a perspective of anti-racist education. The unrest driving us to the choice of theme ethno-racialism comes from the understanding that the school should be seen as a place of emancipation opportunities, which is only possible if it is capable of devising a political intervention that addresses an anti-discrimination pedagogy and evaluative ethno-racial specifics, that is, promoter of human emancipation. We've proved that 62% of students who are currently composing the IFGoiano Campus Ceres are black or afro-descendants. We've used a methodology centered on a investigative proposal critic of the present reality in everyday school life. We've made use of qualitative research, analyzing public policies and representations that institutional agents involved have built about the practices as well as their interests and their contributions to human development. As supporting and theoretical basis, we've used the theoretical studies that have looked into the issue in ethno-racial school environment. The main categories of analysis that makes this more scientific and the object of our study were: Ideology, Public Policy, Intercultural and Multicultural, Racism and Prejudice, Power and Social Representations. In order to better understand and investigate the space searched, we categorized the data in: environment, experiences, limits and possibilities. We concluded that the limits are centered on silent racism; lack of making the law public as well as the non existence of a qualification course. Also the possibilities of attending these norms seemed promising in this institution, where many of the participants have demonstrated awareness of the importance of addressing the issue in ethno-racial education.

**Keywords:** Politics of Affirmative Action; Law N<sup>o</sup> 10.639/03; School; ethno-racial Education; Diversity

## INTRODUÇÃO

Esta presente tese, que tem como título Desafios para a Abordagem Etnorracial<sup>1</sup> no Ambiente Escolar, é resultado de uma pesquisa que objetivou investigar os desafios para a implementação da Lei n. 10.639/03 (Anexo 1), no contexto da rede federal profissional e tecnológica, no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Goiano (IFGoiano - Campus Ceres). Essa referida lei estabelece a obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, como norteiam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (DCNs). Constitui-se uma das políticas públicas fundadas em dimensões históricas e sociais que buscam combater o racismo e as discriminações presentes na sociedade brasileira.

Nossa investigação orientou-se então pela seguinte problemática: numa escola pública, de educação profissional, historicamente caracterizada por destinar-se à população pobre, e majoritariamente frequentada por negros, como se apresentam as possibilidades para aplicação da Lei n.10.639/03?

O racismo brasileiro foi explicitado, segundo Carvalho (2004), quando o governo sistematizou os dados estatísticos para a III Reunião Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, em agosto de 2001. A partir desse marco histórico, o governo brasileiro teve que admitir, de forma incontestada, a existência da discriminação racial. Políticas de ações afirmativas passaram a ser implementadas como respostas às demandas da sociedade e também às pressões da comunidade internacional, conscientes da desigualdade racial existente no país.

As políticas públicas são ações do Estado para efetivar os preceitos constitucionais sobre as necessidades da sociedade em todas as instâncias, e no capítulo II tratamos da questão com mais profundidade. Para Cunha e Cunha (2002, p. 12), “As políticas públicas têm sido criadas como resposta do Estado às demandas que emergem da sociedade e do seu próprio interior, sendo a expressão do compromisso público de atuação numa determinada área a longo prazo”.

---

<sup>1</sup> Optamos pelo uso da palavra etnorracial, ao invés de étnico-racial, por termos consultado documentos do MEC/SECADI e nos certificamos de que eles fazem uso da primeira forma. A regra gramatical para a escrita desses termos é que a palavra composta étnico-racial são dois adjetivos que ligados por hífen criam um novo significado, mesmo mantendo cada palavra uma independência semântica. Já na palavra etnorracial, etno, diminutivo de étnico, tomado separadamente, não possui significado independente. E por se tratar de um radical terminado em vogal, o "r" de racial deve ser duplicado na composição da palavra. Etnicorracial, segundo a regra para hífen, também está correto: étnico sem acento liga a racial com rr. Portanto, a palavra aparecerá nesta tese também respeitando as opções dos autores citados.

As políticas de ações afirmativas estão inseridas nas políticas públicas e são resultado de um processo de luta pela superação do racismo na sociedade brasileira. Essas políticas têm como protagonistas o Movimento Negro e os demais grupos e organizações da luta antirracista. Elas revelam também uma inflexão na postura do Estado, ao pôr em prática iniciativas e de ações afirmativas na educação básica brasileira entendidas como uma forma de correção de desigualdades históricas que incidem sobre a população negra em nosso país.

A Lei n.10.639/03 e a posterior, Lei n.11.645/08<sup>2</sup>, que inclui a questão indígena, instituem que o Estado, juntamente com toda sociedade brasileira, deveriam tomar medidas de reparação para recompensar os descendentes de africanos pelas perdas emocionais, materiais, sociais, políticas e educacionais sofridas sob o regime da escravidão e, posteriormente, pelo processo de exclusão e discriminação a que foram submetidos. Conforme Gomes (2011, p. 2):

É nesse contexto que a referida lei pode ser entendida como uma medida de ação afirmativa. As ações afirmativas são políticas, projetos e práticas públicas e privadas que visam à superação de desigualdades que atingem historicamente determinados grupos sociais, a saber: negros, mulheres, homossexuais, indígenas, pessoas com deficiência, entre outros. Tais ações são passíveis de avaliação e têm caráter emergencial, sobretudo no momento em que entram em vigor. Elas podem ser realizadas por meio de cotas, projetos, leis, planos de ação, etc.

As políticas de ações afirmativas possuem caráter “amplo, denso e profundo” (GOMES, 2011, p. 2). A Lei n.10.639/03 tem como finalidade o direito à diversidade etnorracial na educação escolar. Ela visa romper com o silenciamento sobre a realidade africana e afro-brasileira nos currículos e nas práticas escolares, bem como afirmar a história, a memória e a identidade dos negros na educação em todos os níveis.

Pesquisas são contundentes em afirmar que o Brasil é a segunda nação de ascendência negra depois da Nigéria e que a desigualdade, a pobreza e a exclusão estão presentes em todas as instâncias, tanto econômico-sociais quanto educacionais.

Carvalho (2004, p. 11) assim se refere à discriminação e ao preconceito:

[...] a discriminação parece se consolidar como alguma coisa que se repete, que se reproduz. Não se pode esmorecer na hipocrisia e dizer que o nosso jeito não é esse. Não, o nosso jeito está errado mesmo, há uma repetição de discriminações e há a inaceitabilidade do preconceito. Isso tem de ser desmascarado, tem de ser, realmente, contra atacado, não só verbalmente, como também em termos de mecanismos e processos que possam levar a uma transformação, no sentido de uma relação mais democrática, entre as raças, entre os grupos sociais e entre as classes.

---

<sup>2</sup> Ao falar de ambas, optamos por utilizar nesta pesquisa a referência à Lei n.10.639/03 em razão de sua importância histórica para com a questão etnorracial.

A desigualdade social brasileira tem sido alicerçada na desigualdade racial. Esse processo é histórico e se arrasta desde a abolição, quando os ex-escravos não foram incluídos na sociedade e se viram à margem, tentando com seu próprio esforço um processo de conquista de dignidade e de sobrevivência. O discurso ideológico legitimador da desigualdade racial fechou as possibilidades para a exposição de conflitos, das opressões e das discriminações vivenciadas pelos negros e por seus descendentes. Essa situação de omissão facilitou a reprodução da desigualdade sociorracial, que oportuniza a ascensão do branco e a exclusão e discriminação ao negro (CARVALHO, 2004).

Segundo a última PNAD/IBGE, 49,4% da população brasileira se auto-declarou da cor ou raça branca, 7,4% preta, 42,3% parda e 0,8% de outra cor ou raça. A população negra é formada pelos que se reconhecem pretos e pardos. Esta multiplicidade de identidades nem sempre encontra, no âmbito da educação, sua proporcionalidade garantida nas salas de aula de todos os níveis e modalidades. O país precisa mobilizar suas imensa capacidade criativa e sua decidida vontade política para adotar procedimentos que, no tempo, alcancem a justiça pela qual lutamos. A educação, como um direito que garante acesso a outros direitos, tem um importante papel a cumprir e a promulgação da Lei 10639, como posteriormente a 11645, apontam nesta direção (BRASIL, 2009, p. 5).

A Lei n.10.639/03 (posterior Lei n.11.645/08) o Parecer do CNE/CP 03/04, que aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras e Africanas, e a Resolução CNE/CP 01/04, que especifica os direitos e as obrigações dos entes federados ante a implementação da lei, compõem um conjunto de dispositivos legais considerados indutores de uma política educacional voltada para a afirmação da diversidade cultural e da concretização de uma educação das relações etnorraciais nas escolas, desenvolvidas a partir dos anos 2000. Nesse contexto foi aprovado, em 2009, o Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no intuito de orientar e esclarecer como as normativas devem ser compreendidas para serem atendidas (BRASIL, 2009).

O tema etnorracial tem sido frequente entre os pesquisadores brasileiros, principalmente após a promulgação da lei, em 2003. Estudos e pesquisas sobre essa questão buscam alternativas que viabilizem a aplicação da normativa, entendendo-a como uma colaboração estratégica para a educação etnorracial. Em pesquisa na rede encontramos, no banco de teses da Capes e em sites, quatro teses e vinte e nove dissertações, datadas de 2007 a

2011, que tratam a Lei n.10.639/03 e/ou sobre a temática etnorracial, algumas das quais serviram de subsídio para a presente tese.

Também localizamos publicações promovidas pela SECAD, atualmente (SECADI) Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão e pela (SEPPIR) Secretaria de Políticas da Promoção da Igualdade Racial, como também publicação do Instituto AMMA Psique e Negritude, com o apoio do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento Articulação para o Combate ao Racismo Internacional.<sup>3</sup>

A proposta de inclusão da temática nos currículos escolares demanda ampliar a discussão e vai além da inserção de novos conteúdos. Tal normativa pretende que os agentes escolares repensem relações etnorraciais, sociais, pedagógicas e culturais, como também os procedimentos de ensino, assim como as condições oferecidas para a aprendizagem e os objetivos da educação promovida pelas escolas. A introdução das temáticas no ensino diz respeito à desconstrução da história tradicional de constituição da sociedade brasileira, alicerçada em conceitos equivocados como o “mito da democracia racial”, contribuindo, assim, para combater as desigualdades e os preconceitos que estão arraigados no imaginário social e atingem negros, brancos e outros grupos etnorraciais. “As relações etnorracial positivas têm com objetivo fortalecer entre os negros e despertar entre os brancos a consciência negra” (BRASIL, 2004, p. 238).

A implementação da Lei e das DCNs, exige comprometimento e esforço permanentes dos professores, uma vez que todos os atores envolvidos necessitam articular-se para desenvolvê-las de forma integrada.

Assim nos orienta o Plano Nacional para a implementação da Lei e das DCNs para as Relações Étnico-Raciais:

Isso significa incluir a temática no Projeto Político Pedagógico da Escola, ação que depende de uma série de outras, como, por exemplo, o domínio conceitual do que está expresso nas DCNs da Educação para as Relações Etnicorraciais, a regulamentação da Lei pelo respectivo Conselho de Educação, as ações de pesquisa, formação de professores, profissionais da educação e equipes pedagógicas, aquisição e produção de material didático pelas Secretarias de Educação, participação social da gestão escolar, entre outras (BRASIL, 2009, p. 26).

Segundo a Resolução CNE/CP 01/2004, cabe às escolas incluírem, no contexto de seus estudos e atividades cotidianas, tanto a contribuição histórico-cultural dos povos indígenas e dos descendentes de asiáticos quanto as contribuições de raiz africanas e

---

<sup>3</sup> No Apêndice A, apresentamos os dados referentes às teses, dissertações e aos sites das instituições citadas.

européias. É preciso ter clareza de que o Art. 26A, acrescentado à Lei nº. 9.394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), impõe bem mais do que a inclusão de novos conteúdos, mas exige que se repense um conjunto de questões: as relações etnorraciais, sociais e pedagógicas; os procedimentos de ensino; as condições oferecidas para aprendizagem; e os objetivos da educação proporcionada pelas escolas.

O Parecer CNE/CP 003/2004 preocupou-se também em fornecer definições conceituais importantes para aqueles que trabalham com a temática sendo relações etnorraciais um conceito fundante de toda a política proposta. A expressão etnorracial, demarca as relações tensas das diferenças na cor da pele e de traços fisionômicos, como também a raiz cultural africana, que difere em visão de mundo, valores e princípios das de origem indígena, europeia e asiática.

Mais do que uma junção dos termos, essa formulação apresenta-se, segundo Gomes (2005) como uma tentativa de sair de um impasse e da postura dicotômica entre os conceitos de raça e etnia. Isso significa que, para se compreender a realidade do negro brasileiro, devem ser consideradas também a dimensão simbólica, cultural, territorial, mítica, política e identitária. Para compreendermos as relações etnorraciais, temos de considerar os processos de identidades vividos pelos sujeitos, os quais interferem no modo como esses se veem, identificam-se e falam de si mesmos e do seu pertencimento etnorracial.

O sucesso das políticas públicas de Estado de ações afirmativas depende, fundamentalmente, da reeducação das relações entre negros e brancos, denominadas de relações etnorraciais. Dependem, ainda, de trabalho conjunto, de articulação entre processos educativos escolares, políticas públicas, movimentos sociais, visto que as mudanças éticas, culturais, pedagógicas e políticas nas relações etnorraciais não se limitam à escola (BRASIL, 2009).

Em de julho de 2010, entrou em vigor a Lei n. 12.288, que instituiu o Estatuto da Igualdade Racial, contendo uma série de direitos, obrigações estatais, objetivos e metas que dizem respeito a todos os brasileiros. No ano de 2012, foi editada uma Cartilha sobre o Estatuto, uma parceria entre o Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades (CEERT) e a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR). Essa Cartilha pretendeu difundir o Estatuto e o entendimento de que “a força de uma lei depende em grande medida de que as pessoas a conheçam e saibam utilizá-la em defesa dos seus direitos e interesses”. Diz a Cartilha no Estatuto da Igualdade Racial (2012, p. 8):

O Estatuto da Igualdade Racial abarca um conjunto de garantias: adota o princípio jurídico da promoção da igualdade/ação afirmativa; inclusão social da população negra; acesso à saúde; educação, cultura e lazer; liberdade de crença; acesso à terra e moradia; trabalho e meios de comunicação.

Prevê ainda o Estatuto da Igualdade Racial que “promover a igualdade vale mais do que combater a discriminação” e, para tanto, institui que:

[...] ao Estado cabe mais do que combater a discriminação: é dever do Poder Público, nas três esferas de governo, assumir um papel positivo, proativo, visando promover a igualdade. Reprimir a discriminação, inclusive por meio de leis penais, é importante, mas não resolve o problema. [...] Promover a igualdade significa que o Estado deve agir preventivamente, positivamente, adotando todas as medidas para que a igualdade jurídica se traduza em igualdade na prática; igualdade de oportunidades e de tratamento. [...] O princípio jurídico da promoção da igualdade (ação afirmativa), [...] significa que e em todas as áreas de política pública o Estado deve preocupar-se em garantir que a população negra tenha as mesmas oportunidades e o mesmo tratamento: na prática e não apenas no papel (ESTATUTO DA IGUALDADE RACIAL, 2012, p. 9).

Assim, pois, entendemos que, com os avanços na implementação da democracia e na superação das desigualdades sociais e raciais no Brasil, seja também um dever democrático da educação escolar e das instituições públicas e privadas de ensino a execução de ações, projetos, práticas, novos desenhos curriculares e novas posturas pedagógicas que atendam ao preceito legal da educação como um direito social. Contudo, que a educação escolar e tais instituições incluam no direito social o direito à diferença.

A vivência da democracia exige uma crescente organização da sociedade para possibilitar e aprofundar a participação de todas as pessoas na busca por seus direitos e sua cidadania.

Cidadania implica uma luta ferrenha dos seres humanos para serem mais seres humanos; significa a luta pela busca da liberdade, da construção diária da liberdade no encontro com o outro, no embate pelos espaços que permitam a vivência plena da dignidade humana (AHLERT, 2004, p. 62).

Assim, é importante compreendermos como se engendram os obstáculos que impedem a efetivação da cidadania e dos direitos sociais por ser tema nesta investigação.

Na visão de Cury (2005), existem duas vertentes que impedem e impossibilitam o exercício pleno da democracia e conseqüente cidadania: os problemas que perpassam a escola, que estão nela, mas que não lhes pertencem e os problemas que são da escola, que estão contidos nela.

A primeira afirmativa trata da desigual distribuição da renda; da ausência de um modelo de cooperação recíproca com divisão dos impostos equilibrada; de municípios pequenos e sem recursos próprios; da dívida externa e má administração e aplicação dos recursos. Essa realidade social impossibilita a efetivação de políticas universalistas que se propõem a tratar a todos de forma igualitária e apresenta a discriminação de forma efetiva: “uma sociedade em que impera a desigualdade acaba por reproduzir a desigualdade” (CURY, 2005, p. 30).

A segunda afirmativa é que há problemas que estão na escola e são dela. Esses se evidenciam na falta de formação docente, de salários dignos e competitivos e de formação continuada. Apesar de suas contradições, na escola pode-se contribuir para, segundo Cury (2005, p. 30), “desconstruir mentalidades, posturas e comportamentos que atingem a alteridade com preconceito e discriminação”.

Nosso interesse pela temática etnoracial nos levou ao estudo da Lei n.10.639/03 e posteriormente a Lei n.11.645/08. Compreendemos, embasados no Plano Nacional (BRASIL, 2009), que as leis não são somente instrumentos de orientação para o combate à discriminação, mas também são ações afirmativas que reconhecem a escola como um lugar da formação de cidadãos, que enfatizam a relevância de a escola promover a necessária valorização das matrizes culturais que fizeram do Brasil um país múltiplo e plural.

Em nossa prática pedagógica, procuramos, mediante as atividades e as experiências desenvolvidas no cotidiano escolar, perceber cada ser humano como possuidor de capacidade e potencialidade. Concebemos que a base da educação deve consistir em crer nas habilidades inerentes a todos os sujeitos, descobrir seus talentos e através de palavras motivadoras, fortalecer a sua autoconfiança para, assim, despertar o seu interesse e o seu gosto pelo estudo. Educar é um ato de conquista. Afirmo Freire (1996, p. 46):

[...] Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito capaz de reconhecer-se como objeto. A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros. É a ‘outredade’ do ‘não eu’, ou do ‘tu’, que me faz assumir a radicalidade do meu ‘eu’.

A prática educativa deve estar centrada no compromisso de elevação do outro, reconhecendo-o possuidor da liberdade de pensar, agir, se sentir humano. No livro *Pedagogia*

*da Autonomia*, Freire (1996) nos orienta sobre a importância do respeito à dignidade do nosso aluno, condição imprescindível ao ato de ensinar e ao exercício ético da existência.

[...] o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros. [...] O professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, mais precisamente, a sua sintaxe e a sua prosódia; o professor que ironiza o aluno, que o minimiza [...] tanto quanto o professor que se exime do cumprimento de seu dever de propor limites à liberdade do aluno, que se furta ao dever de ensinar, de estar respeitosamente presente à experiência formadora do educando, transgredir os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência (FREIRE, 1996, p. 66).

Entendemos que a profissão de educadora nos oportuniza lidar, conhecer e contribuir com o ser humano, com nossos alunos e nossos colegas, percebendo-os como sujeitos de sua história, com possibilidades de atuar no mundo transformando-o e conseqüentemente transformando-se. Ao educador é dada a possibilidade de reconhecer tanto as falhas quanto as qualidades de seus alunos, assim como as próprias, e ter a compreensão do ser “inacabado” que somos, com perspectivas de crescimento, de esperança, de afetividades.

[...] É preciso, por outro lado, reinsistir em que não se pense que a prática educativa vivida com afetividade e alegria, prescindida da formação científica séria e da clareza política [...]. A prática educativa é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança ou, lamentavelmente, da permanência do hoje (FREIRE, 1996, p. 161).

A afetividade não exclui o conhecimento cognitivo, e os extremos devem ser evitados em nome da qualidade da prática educativa. O ser humano não é um ser só cognitivo, nem só afetivo. De acordo com Lukesi (2005, p. 1), “Ele se apresenta fenomenologicamente como um todo, onde se dão a cognição, a afetividade, a motricidade, a corporeidade, [...]. O ser humano é um todo e funciona como um todo”. Luckesi (2005, p. 01) ainda afirma que:

De fato, para operar nossa capacidade de conhecer, necessitamos que nossos afetos nos permitam. Ninguém de nós consegue fazer bem alguma coisa - seja no estudo, na pesquisa, em nossas práticas cotidianas domésticas, profissionais, de relacionamento... -, caso nossa afetividade não nos permita, caso ela não se abra para o que está à nossa frente, seja lá o que for. Com o coração fechado, não conseguimos fazer nada com qualidade; [...] Qualquer coisa que se faça, sem a abertura do coração (da afetividade), não será bem feita, pois que o coração não estará lá. A filosofia evangélica diz que ‘onde estiver seu coração, aí se encontrará o seu tesouro’. Don Juan, em Carlos Castañeda, nos diz que uma ação, sem coração, não tem caminho. Essa é a permissão da afetividade.

Desempenhamos bem nosso papel no mundo quando o fazemos com inteireza, com intensidade, com profundidade. Educação é uma profissão que realiza, que motiva, que emociona, uma vez que lidamos com gente. “Gosto de ser gente porque a História em que me faço com os outros e de cuja feiúra tomo parte é um tempo de possibilidades e não de determinismo. Daí que insista tanto na *problematização* do futuro e recuse sua inexorabilidade” (FREIRE, 1996, p. 59).

Concordamos com Freire (1996, p. 88) que “a mudança do mundo implica a dialetização entre a denúncia da situação desumanizante e o anúncio de sua superação, no fundo, o nosso sonho”. Diante de situações de discriminação, de práticas de preconceitos explícitos ou camuflados, não podemos e não devemos nos silenciar, pois “[...] *mudar é difícil mas é possível*, que devemos programar nossa ação político-pedagógica” (FREIRE, 1996, p. 88). É no desafio da pesquisa que podemos desocultar e denunciar as práticas e os embates etnorraciais que persistem em nosso ambiente escolar.

Como formação acadêmica, possuímos Mestrado em História pela UnB; Especialização em Metodologia do Ensino Superior pela UEG e Licenciatura em História pela UFG. Compomos o quadro de professores efetivos de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico no IFGoiano-Campus Ceres. E foi neste estágio de nossa formação permanente e dialética, como pessoa e educadora, que decidimos o tema desta tese doutoral: a etnorracionalidade na escola. Fomos também instigada pelo debate que tivemos em um encontro no CEFET-Cuiabá<sup>4</sup> como representante do IFGoiano-Campus Ceres para a implementação das DCNs. Posteriormente, passamos a presidir uma comissão para implantar a Lei n.10.639/03 no Instituto onde trabalhamos, o que também se constituiu em estímulo para a investigação desse tema.

Também nosso interesse fundamentou-se inicialmente na observação cotidiana, como pesquisadora e na qualidade de professora quando nos deparamos com atitudes discriminatórias, veladas ou não, em relação aos alunos(as) negros(as) diante de determinados temas abordados no conteúdo de História. Essas atitudes promoveram-nos inquietações que nos impulsionaram à escolha desse tema, uma vez que, como educadora, defendemos a ideia de que, por intermédio da educação, os homens se socializam, se organizam e adquirem conhecimentos que os habilitam a viver de forma autônoma. Portanto, na educação escolar e

---

<sup>4</sup> Esse encontro que gerou uma publicação sobre o assunto, em parceria entre MEC/SETEC: “Implementação das diretrizes curriculares para a educação das relações étnico-raciais e o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação profissional e tecnológica” (SOUZA; OLIVEIRA. 2008).

em suas práticas educativas, não devem ser permitidas atitudes que classifique e oprima o ser humano.

A escola deve ser vista como um lugar de oportunidades pessoais e profissionais, o que se efetivará somente se, a escola e seus sujeitos forem capazes de traçar uma política de intervenção que contemple uma pedagogia antidiscriminatória e valorativa dos homens/mulheres que nela estão inseridos.

Esse entendimento nos levou a refletir sobre a prática educativa desenvolvida na escola técnica onde trabalhamos: como é tratada a Lei n.10.639/03? Ela é implementada? O PPP, a Matriz Curricular e o PDI abrem possibilidades para sua implementação?

Tratar dessa lei no âmbito das escolas técnicas brasileiras enuncia significativa importância histórica, visto que, por diversas vezes, no contexto da história da sociedade brasileira, os(as) estudantes negros(as) foram orientados a cursar uma escola técnica na perspectiva de uma profissionalização imediata, o que também poderia significar abrir mão do sonho de chegar à universidade, uma vez que as chances seriam improváveis. A profissionalização imediata implicaria incorporação não apenas às necessidades do capitalismo, mas a formação de mão de obra para atender ao mercado de trabalho.

Nessa perspectiva, a escola seria apenas um instrumento para manutenção da estrutura de classes, visto que, para a juventude negra e invariavelmente pobre, embora as escolas técnicas representassem, durante muitas décadas, uma via de inserção no mercado com consequente melhoria nas condições de vida, representaram também um teto que limitava aspirações maiores em termos de formação superior, destinada às elites.

Por isso também indagamos: o IFGoiano - Campus Ceres é um espaço destinado privilegiadamente a habilitar pobres e negros? Os(as) alunos(as) que buscam esse Instituto pretendem ascender a uma universidade? A discriminação e o racismo são percebidos na escola? Como são construídos o imaginário e as representações sobre o pertencimento etnoracial entre os participantes da pesquisa?

Assim, procuramos auscultar as aproximações e os distanciamentos, isto é, as contradições entre os discursos e as práticas efetivas dos profissionais da educação do IFGoiano-Campus Ceres.

As Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Profissional e Tecnológica enunciam que cabe aos estabelecimentos de ensino criarem condições para que brasileiros de todas as raças/etnias conheçam a cultura e a história dos negros até então mantidas à margem,

e, dessa forma, explicitamente critiquem, combatam atitudes, comportamentos, ideais e ideias discriminatórias.

A tarefa não é simples. Logo esses desafios devem ser coletivamente encarados por todos os educadores para que haja construção de uma postura de combate aos problemas que envolvem as relações etnoraciais. Faz-se necessário para isso uma consistente fundamentação teórica e ética para o desenvolvimento de um ensino de qualidade voltado ao reconhecimento, à valorização e respeito à diversidade.

O estudo se realiza no espaço escolar por compreendermos que a escola é um lugar privilegiado para a superação do racismo e das práticas discriminatórias, uma vez que é um dos espaços onde as identidades são construídas, o que justifica a necessidade de pesquisas acadêmicas que tratem das questões da educação etnoracial.

Qualquer discriminação é imoral (FREIRE, 1996). Lutar contra ela é um dever, por mais que se reconheça a força dos condicionamentos a enfrentar. “A boniteza de ser gente se acha, entre outras coisas, nessa possibilidade e nesse dever de brigar. Saber que devo respeitar a autonomia e a identidade do educando exige de mim uma prática em tudo coerente com este saber” (FREIRE, 1996, p. 67). Compactuamos com Freire (1996, p. 40) quanto à necessidade de pensar certo, e o combate e a rejeição a qualquer prática de discriminação, entendemos, é pensar certo, pois [...] “A prática preconceituosa de raça, classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia”.

O que nos habilita a tratar da questão etnoracial no IFGoiano-Campus Ceres é o compromisso com a profissão de educadora, a responsabilidade ética social e o desejo de contribuir para a construção de um mundo mais justo, mais humano, mais utópico, mais amoroso, mais terno e, conseqüentemente, igualitário. Esse lugar de onde falamos não nos isenta e nem nos opõe ao combate às injustiças, a briga e a denúncia. Ao contrário, “[...] o meu ponto de vista é o [...] da ética universal do ser humano. [...] esta ética inseparável da prática educativa. [...] E a melhor maneira de por ela lutar é vivê-la em nossa prática, é testemunhá-la, vivaz, aos educandos em nossas relações com eles” (FREIRE, 1996, p. 17). É assim que procuramos ser professora, porque acreditamos no que fazemos e não nos tornamos neutras nem omissas diante de nossa ambiência.

Sou professor a favor da luta constante contra qualquer forma de discriminação, contra a dominação econômica dos indivíduos ou das classes sociais. Sou professor contra a ordem capitalista vigente que inventou a aberração: a miséria na fartura. Sou professor a favor da esperança que me anima apesar de tudo. Sou professor contra o desengano que me consome e imobiliza. Sou professor a favor da boniteza de minha própria prática,

boniteza que dela some se não cuida do saber que devo ensinar, se não brigo por este saber, se não luto pelas condições materiais necessárias sem as quais meu corpo, descuidado, corre o risco de se amofinar e de já não ser o testemunho que deve ser de lutador pertinaz, que cansa mas não desiste (FREIRE, 1996, p. 116).

Entendemos que uma pesquisa em educação possibilita a produção de novos conhecimentos que remetem a uma tomada de consciência e à capacidade de iniciativa transformadora dos grupos com os quais trabalhamos. De suma importância é o estudo da realidade vivida pelos sujeitos, tomada como ponto de partida e matéria-prima do processo de pesquisa.

E para que ações concretas de estudos, debates, projetos e tomadas de atitudes se efetivem, afirma o Estatuto da Igualdade Racial, independe das circunstâncias materiais, como cor, religião, classe social ou qualquer outra classificação. A questão etnoracial não é responsabilidade e direito apenas daqueles que se sentem excluídos e discriminados, mas de todos, que se inserem em um contexto humano e solidário de práticas e de vivências.

Confirma o Estatuto da Igualdade Racial:

O Estatuto da Igualdade Racial determina que governos, sociedade civil, empresas e indivíduos devem somar esforços para que a igualdade racial seja uma pilastra de todas as políticas e serviços oferecidos pelo Poder Público. Os governos têm a maior cota de responsabilidade; mas a comunidade também deve fazer sua parte. Além disso, promover a igualdade também deve ser considerado um compromisso pessoal com a ética e a justiça social. Ao aprendermos a respeitar as diferenças e ver o outro como ser humano, seja ele indígena, judeu, branco ou negro, nos tornamos pessoas melhores e colaboramos para que nossa rua, nosso bairro e nosso país sejam cada vez melhores. Nossa nação é formada por uma variedade de grupos étnicos, culturais e religiosos: todos são igualmente brasileiros, devem ter as mesmas oportunidades e exercer os mesmos direitos. Por isso, este assunto não pode ser encarado como algo menor ou de interesse apenas de um segmento: ele diz respeito a todos nós brasileiros (ESTATUTO DA IGUALDADE RACIAL, 2012, p. 11).

Os fatos, os acontecimentos do mundo, não estão prontos e acabados. Existe sempre a possibilidade de mudança. E essa se efetiva na inquietação das mentes destemidas e corajosas como muitas que já fizeram, fazem, e farão o possível para que mudanças se concretizem mediante uma práxis politicamente coerente com a ética social.

[...] O mundo não é. O mundo está sendo. Como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono, meu papel no mundo não é só de quem constata o que ocorre mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrência. Não sou apenas objeto da História, mas seu sujeito igualmente. No mundo da História, da

cultura, da política, ‘constato’ não para me ‘adaptar’ mas para ‘mudar’. [...] Constatando, nos tornamos capazes de ‘intervir’ na realidade, tarefa incomparavelmente mais complexa e geradora de novos saberes do que simplesmente a de nos adaptar a ela (FREIRE, 1996, p. 86).

Com esse entendimento de processo e diante da complexidade do tema proposto, decidimos tratar a questão etnorracial vertendo um olhar crítico para o ambiente pesquisado, questionando, refletindo e indagando o porquê de a questão pesquisada se apresentar dessa ou daquela forma em determinado contexto.

A contextualização do problema a ser pesquisado é uma das propostas da análise e está contemplada em todo o texto, particularmente no capítulo terceiro.

O mundo não se dá a conhecer e o acesso à realidade é sempre mediado, portanto, o acesso ao conhecimento da realidade não é direto. Olhar para a realidade, mesmo aquela que esteja diante de si, depende de que se saiba ver, como nos orienta Limoeiro (1986, p. 8):

A relação da observação não é uma relação direta entre o olho que olha e aquilo que é visto. Neste sentido, para ver e preciso saber ver. E é preciso saber para saber ver. A percepção é seletiva. Observar significa dirigir a atenção e, assim, a observação é orientada teórica e tecnicamente.

A pesquisa científica abre caminhos para que o pesquisador busque respostas para suas indagações e questionamentos, porém, alguns pressupostos devem ser considerados, como nos adverte Goldenberg (2004, p. 14).

[...] a pesquisa não se reduz a certos procedimentos metodológicos. A pesquisa científica exige criatividade, disciplina, organização e modéstia, baseando-se no confronto permanente entre o possível e o impossível, entre o conhecimento e a ignorância. Nenhuma pesquisa é totalmente controlável, com início, meio e fim previsíveis. A pesquisa é um processo em que é impossível prever todas as etapas. O pesquisador está sempre em estado de tensão porque sabe que seu conhecimento é parcial e limitado.

Na mesma linha de raciocínio, Alves (1991) esclarece que as técnicas e os instrumentos não são fatores determinantes em uma metodologia, mas sim a lógica que guia o processo de investigação, orientada pelos pressupostos teórico-epistemológicos que caracterizam o objeto de estudo.

Ao escolhermos a metodologia, devemos focar nos procedimentos que nos guiarão para um caminho possível para a realização da pesquisa científica, considerando o problema, pois é ele que norteará o desenvolvimento da pesquisa. Goldenberg (2004) orienta que é

pensando em solucionar o problema que o pesquisador poderá definir o procedimento a ser adotado.

As abordagens escolhidas deverão dirigir nossa atenção para aspectos dos fenômenos eleitos como mais importantes em função de suas pressuposições. A totalidade de qualquer objeto de estudo é uma construção do pesquisador, definida de acordo com seus interesses. Também não devemos pretender elucidar todas as questões da pesquisa, pois a atenção do pesquisador se concentra em determinadas questões e não em outras, uma vez que o pesquisador não é neutro, como afirmavam os positivistas, e na pesquisa, inevitavelmente, aparecerão suas escolhas e opções.

No estudo intitulado *Introdução a uma sociologia reflexiva*, Bourdieu (1989, p. 24) explicita que uma pesquisa é sempre trabalhosa e que é necessário aprender com os erros, com os rascunhos. Ele enfatiza que “nada é mais universal e universalizável do que as dificuldades” e que o medo das críticas não deve engessar o trabalho. Afirma ainda que quanto mais o pesquisador se expõe, mais chance terá de tirar proveito com as discussões e críticas. Pontua que poderemos superar os erros quando formos capazes de rir deles. Só se ensina um ofício, segundo o autor, deixando aparecer as dificuldades, incertezas e inseguranças presentes em todo e qualquer trabalho, até mesmo nas pesquisas acadêmicas.

Se o renomado sociólogo sentiu-se à vontade para declarar suas dificuldades ao desenvolver uma pesquisa, sentimos, diante de suas afirmativas, um alento que compensa nossas angústias e incertezas. Ancoramos em suas palavras para procurar, com a responsabilidade que um trabalho científico exige, permitir que a pesquisa flua, como nos diz Goldenberg (2004, p. 15), como “um exercício para aprender a pensar cientificamente, com criatividade, organização, clareza e acima de tudo, sabor”.

Desenvolvemos a tese como uma pesquisa qualitativa, com contribuição dos fundamentos metodológicos da pesquisa quantitativa. Ludke e André (1986) enfatizam que é cada vez mais notório o interesse dos pesquisadores da área da Educação pelo uso das metodologias qualitativas. Utilizam a pesquisa qualitativa em seu ambiente natural, e os dados levantados pelo pesquisador, como instrumento, com a preocupação centrada no processo, uma vez que os significados são o foco do pesquisador.

A pesquisa qualitativa possibilita a análise contextual do objeto de estudo, não desprezando os detalhes, que contribuem para maior especificidade dos dados, possibilitando uma dimensão das representações cotidianas concebidas pelos participantes. Ela ainda permite as abstrações, as quais, mesmo que não se consolidem, contribuem para o enriquecimento do

enfoque da pesquisa. O pesquisador possui a liberdade de ajustar melhor o foco de interesse à medida que a pesquisa se desenvolve.

O estudo, na pesquisa qualitativa, envolve a obtenção de dados descritivos obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada. Enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar as perspectivas dos participantes. E apesar dos riscos e dificuldades que impõe, revela-se sempre um empreendimento profundamente instigante, agradável e desafiador (LUDKE; ANDRÉ, 1986).

Para Weber, segundo Goldenberg (2004, p. 18), “o principal interesse da ciência social é o comportamento significativo dos indivíduos engajados na ação social, ou seja, o comportamento aos quais os indivíduos agregam significado considerando o comportamento de outros indivíduos”. Inevitavelmente, imbuídos de seus interesses de pesquisas, os cientistas sociais, se tornam, eles próprios, sujeito e objeto de suas pesquisas. Nesta perspectiva, “[...] é natural que [...] se interessem por pesquisar aquilo que valorizam”. [...] “buscam compreender os valores, crenças, motivações e sentimentos humanos, compreensão que só pode ocorrer se a ação é colocada dentro de um contexto de significado” (GOLDENBERG, 2004, p. 19).

A pesquisa social interage com emoções, com valores, com subjetividades. E esses pressupostos são evidenciados na escolha dos objetivos e dos métodos de pesquisa, o que denota os anseios e as concepções de mundo visto pela perspectiva do pesquisador.

Na pesquisa qualitativa, a subjetividade do pesquisador está presente, em suas eleições e escolhas. É ele quem decide o tema a ser abordado, quem será entrevistado, qual o roteiro a ser seguido, qual o referencial teórico. A análise do material coletado também terá a sua identidade. Portanto, “existe um autor, um sujeito que decide os passos a serem dados” (GOLDENBERG, 2004, p. 14). A preocupação do pesquisador não é com a representatividade numérica do grupo pesquisado, mas sim com a compreensão de um grupo social, dentro de seu contexto.

Sentimo-nos respaldadas por esses conceitos de pesquisa em ciência social, pois a proximidade com o campo de pesquisa nos possibilitou desenvolver a investigação com maior aprofundamento e riqueza de detalhes. Como profissionais da Educação, estamos atentas aos comportamentos dos(as) alunos(as), no que se refere às práticas preconceituosas. Como já anunciamos, a disciplina que trabalhamos, História, possibilita-nos perceber a questão de forma mais evidenciada, o que sempre foi motivo de inquietação de nossa parte. Estudar o assunto muito nos estimulou pela contribuição que ele poderá trazer, pois acreditamos que é no não silenciar, isto é, na discussão, na pesquisa, que o problema virá à tona podendo ser trabalhado no espaço educacional com ganho para todos os envolvidos.

Por essas concepções, buscamos embasamento nas abordagens qualitativas, pois elas não se preocupam em fixar leis para se produzir generalizações, mas buscam uma compreensão de certos fenômenos sociais apoiados no pressuposto da maior relevância do aspecto subjetivo da ação social. Seu objetivo maior é a compreensão do contexto em que se encontra o tema pesquisado. Mesmo que se utilize de dados quantificáveis, estes contribuem para a compreensão e análise, e não apenas para apresentar dados numéricos.

Os dados qualitativos consistem em descrições detalhadas de situações com o objetivo de compreender os indivíduos em seus próprios termos, levando o pesquisador a ter flexibilidade e criatividade no momento de coletá-los e analisá-los. Não existindo regras precisas e passos a serem seguidos, o bom resultado da pesquisa depende da sensibilidade, intuição e experiência do pesquisador. Também corrobora com a pesquisa a biografia do pesquisador, suas opções teóricas, o contexto e as imprevisíveis situações que ocorrem no transcorrer da pesquisa (GOLDENBERG, 2004).

Também orienta a mesma autora que o pesquisador deve estabelecer um difícil equilíbrio para não ir além do que pode perguntar, mas também não deve ficar aquém do possível. Além disso, a memória é seletiva. A lembrança diz respeito ao passado, mas se atualiza sempre a partir de um ponto do presente. As lembranças não são falsas ou verdadeiras, simplesmente contam o passado através dos olhos de quem o vivenciou. Cada entrevista ou observação é única e depende de vários fatores, do tema, do pesquisador e de seus pesquisados para que possa atingir os propósitos desejados.

Para responder aos objetivos propostos pela presente tese, consideramos a perspectiva metodológica sugerida por Bourdieu (1996), que enfatiza as relações entre objetivismo e subjetivismo, pensamento e realidade, ideologia e vida material, como dualidades que têm marcado a análise das representações sociais e a multiplicidade de significados e interpretações advindas dessa perspectiva.

Mesmo ciente da subjetividade, o pesquisador deve buscar o que Bourdieu (1989) chama de objetivação, qual seja, o esforço controlado de conter a subjetividade. Goldenberg (2004, p. 45) esclarece-nos que subjetividade “trata-se de um esforço porque não é possível realizá-lo plenamente, mas é essencial conservar-se esta meta, para não fazer do objeto construído um objeto inventado”.

Consciente de suas preferências pessoais, o pesquisador tornar-se capaz de evitar o *bias*,<sup>5</sup> muito mais do que aquele que trabalha com a ilusão de ser orientado apenas por

---

<sup>5</sup> *Bias* – usualmente o termo é utilizado pelos cientistas sociais, em inglês. Pode ser traduzido como viés, que significa preconceito, parcialidade (GOLDENBERG, 2004).

considerações científicas. O pesquisador deve assumir lucidamente suas escolhas, explicitando de que campo teórico se orienta, ou seja, quais são as concepções que o norteiam para efetivar a pesquisa.

Segundo Minayo (1995, p. 89), nas Ciências Sociais as representações sociais “são definidas como categorias de pensamento que expressam a realidade, explicam-na, justificando-a ou questionando-a”. Do ponto de vista teórico-metodológico, esta perspectiva permite perceber a relação entre a fala e as ações dos agentes sociais envolvidos com a problemática, partindo do pressuposto de que tanto os depoimentos dos entrevistados quanto os documentos analisados constituem representações do(s) contexto(s) em que os agentes sociais fazem parte.

A importância da reflexão no ato de pesquisar encontra eco nas palavras de Gatti (2002, p. 57), quando este enfatiza que:

Sem reflexão e auto-reflexão sobre o ato de conhecer, as formas de ver e colocar problemas, a maneira de abordá-los, sem crítica e autocrítica não há pesquisa. Porque pesquisar é avançar fronteiras, é transformar conhecimentos e não fabricar análises segundo determinados formatos. Balizas, sim, consistência, sim, plausibilidade, sim, aprisionamento do real em dogmas, não.

Buscando ferramentas para desenvolver a temática etnoracial recorreremos fundamentalmente a Candau (2002, 2005, 2006, 2008), Cavalleiro (2005, 2006), Gomes (2003, 2005), Munanga (1986, 2001, 2003), Greco (2009), McLaren (1997, 2000) e Petronilha (2007). Por se tratar de uma pesquisa em educação também dialogamos com Bourdieu (1975, 1983, 1998, 2004), Brandão (2002), Chauí (1980, 2001), Enguita (1993), Freire (1996, 1983), Gadotti (1989, 1998), Marx; Engels (1999), Severino (1986). A opção se deu em função da nossa postura como educadora e pesquisadora que, assim como Gadotti (1998, p. 8), compreende que:

[...] os trabalhadores da educação possam construir uma pedagogia capaz não apenas de transmitir um legado histórico de maneira crítica, mas igualmente de plantar as sementes de uma nova cultura que supere as contradições atuais, as falsas dicotomias, a opressão e o desamor presentes nas estruturas burocráticas do nosso edifício educacional (GADOTTI, 1998, p. 8).

Procurando coerência com esse entendimento, o desenvolvimento da pesquisa contou com três momentos interdependentes.

No primeiro momento, procedemos com a pesquisa exploratória bibliográfica sobre a temática geral e, especificamente, sobre o tema da tese, sobre os conceitos dos marcos da proposta, com um levantamento de informações, sites, periódicos, obras e locais de acesso ao material. Realizamos as leituras preliminares buscando a compreensão das ideias e a estrutura do texto, clarificando os princípios orientadores da pesquisa, devidamente acompanhados da escrita das concepções e dos fatos investigados.

O segundo momento consistiu na leitura mais analítica e crítica, quando estabelecemos diálogo com outros autores que estudam e discutem as questões pertinentes à pesquisa; numa primeira escrita e estruturação dos capítulos; na redação das principais categorias de análise utilizadas como ferramentas para melhor conhecer e explorar o problema colocado.

No terceiro momento, procuramos identificar os entraves e a aplicabilidade da Lei n.10.639/03, por intermédio da pesquisa com os(as) alunos(as) e trabalhadores(as) que compõem o curso técnico agropecuário integrado ao médio do IFGoiano-Campus Ceres, além da redação final do texto.

Trabalhamos com aplicação de questionários compostos por perguntas objetivas, algumas com opção de justificativas, além de entrevistas semiestruturada. Fizemos entrevistas com 10% dos servidores, em um universo composto por 156 profissionais. Pesquisamos um percentual de 22% dos(as) alunos(as) das três séries do Curso Técnico Agropecuário Integrado ao Ensino Médio, de um total de 299 alunos. Dos 66 alunos pesquisados, 19 são do sexo feminino e 47 do sexo masculino; com idade variável entre 14 e 19 anos e 8 já atuam no mercado de trabalho. Diferenciamos tais alunos(as) por séries, considerando que o tempo de convivência dos alunos(as) na Instituição pode ser significativo na percepção e no tratamento do tema aqui investigado.

Os(as) professores(as) entrevistados(as) atuam nas áreas de História, Língua Portuguesa e Artes, disciplinas consideradas pela Lei n.10.639/03 como habilitadas para tratar a temática. Também colhemos dados com professores(as) de outras disciplinas, Filosofia, Geografia e Sociologia, buscando a interdisciplinaridade e a sondagem quanto à aceitação do tema pesquisado, procurando auscultar o que pensam e como atuam a respeito da diversidade e a pluralidade presente neste espaço de educação.

Para tanto, construímos a pesquisa embasando-nos em teóricos que conceituaram as categorias que deram suporte e cientificidade à tese; nas falas dos pesquisadores(as), que se detiveram em tratar o tema da diversidade e pluralidade etnoraciais presentes no cotidiano escolar; nas práxis, entendida como uma atividade humana prático-crítica, sobre a temática no contexto do ensino técnico profissional; nas Leis e nas Diretrizes que orientam a temática

etnorracial. A partir daí fomos estruturando nossas ideias, concepções, indagações, investigações e questionamentos acerca do tema.

Em busca de um melhor “olhar” do objeto pesquisado, procuramos, nos primórdios da Colônia Agrícola Nacional de Goiás (CANG) na criação da cidade de Ceres, fomento para compreender os desejos gestados dos pioneiros que sonharam com a edificação de uma escola técnica que desse suporte pedagógico e profissional aos jovens do norte goiano, instituição que cresceu e superou expectativas se tornando hoje uma instituição tecnológica que atende aos estudantes de várias partes do Brasil. Estamos falando do IFGoiano-Campus Ceres, nosso campo de investigação.

Procuramos, mediante a pesquisa de campo, levantar dados, auscultar falas, perceber, no semblante e nas respostas muitas vezes não ditas, as possibilidades de que o IFGoiano-Campus Ceres se apresente como um espaço em que verdadeiramente as pessoas cresçam como seres humanos, onde seus direitos, sua história e sua cultura sejam contemplados. Limites e entraves para a aplicação da lei foram percebidos, como se poderá ler ao longo do trabalho, como também diversas práticas de discriminação e preconceito contra negros comumente praticados de forma disfarçada em brincadeiras jocosas, nem sempre reconhecidas e percebidas pelos sujeitos discriminados. Desocultar e denunciar essas práticas se mostraram como uma questão imprescindível.

No entendimento de Goldenberg (2004), as entrevistas devem ser realizadas em um processo de interação entre as pessoas, com a finalidade de o pesquisador obter informações de maneira ordenada e sistemática em relação ao que os sujeitos pensam, opinam, sentem, desejam, esperam, aprovam ou não sobre o tema investigado.

O processo de pesquisa, tanto na aplicação dos questionários quanto no diálogo proposto nas entrevistas, transcorreu em perfeita harmonia, sendo que os sujeitos se dispuseram a participar de forma espontânea, assinando termo de autorização para publicação dos dados.

A pesquisa possui a potencialidade de apresentar e clarificar o espaço pesquisado, o que, em nosso caso, como já anunciamos, procuramos compreender como se apresenta o IFGoiano-Campus Ceres e seus sujeitos no que refere aos limites e às possibilidades para atendimento à Lei n. 10.639/03.

Munidas desse arcabouço, nossa principal preocupação foi investigar, ouvindo nossos participantes quanto a abordagem à questão etnorracial.

O trabalho ficou assim estruturado: introdução, quatro capítulos e a conclusão. Na Introdução, apresentamos os principais pressupostos que nortearam o objeto de estudo, assim

como a justificativa para a escolha do tema, os objetivos aos quais procuramos atender ao longo da pesquisa. Apresentamos o problema a ser descortinado, a abordagem metodológica, suporte para a execução da pesquisa, além da estrutura na qual foi desenvolvida a tese.

No capítulo 1, com o título **Instaurando o diálogo**, apresentamos a fundamentação teórica tomada como estrutura para investigação e sustentação da tese; pontuamos as principais categorias de análise quais sejam: Racismo e Preconceito, Ideologia, Cultura, Multiculturalismo e Interculturalidade, Representações Sociais, Poder e Currículo, que lançaram cientificidade ao nosso objeto de estudo.

No capítulo 2, com o título **A questão etnorracial nas políticas públicas**, analisamos as políticas de ações afirmativas e a Lei n.10.639/03, compreendendo-as como instrumentos de promoção para uma educação livre de racismo; tratamos das referências e dos critérios para a educação nas relações etnorraciais, tomando como base estudos publicados pela SECAD; consideramos a importância de compreender a diversidade existente no espaço escolar, além de refletirmos sobre os desafios que a temática etnorracial proporciona; tecemos algumas considerações que tratam do campo das ações, a partir de experiências de profissionais da educação; tratamos sobre o currículo compreendendo-o como instrumento de valorização e de promoção das igualdades considerando e respeitando a diversidade.

No capítulo 3 denominado **O ambiente da pesquisa-Ceres e o IFGoiano**, apresentamos um estudo da criação da cidade de Ceres, destacando seu surgimento, num momento de expansão desenvolvimentista da região, com a criação da Colônia Agrícola Nacional de Goiás(CANG), com a organização de um sistema educacional estreitamente vinculado a esse contexto e com um olhar atento para o IFGoiano - Campus-Ceres, nosso ambiente de estudo. A partir dessa construção histórica, buscamos a compreensão de como se apresentam as práticas de educação e valorização dos sujeitos ali inseridos, compreendendo a importância da educação profissional composta por jovens que vivenciam uma etapa de construção e afirmação das suas identidades.

No capítulo 4, com o título **Abordagem etnorracial no ambiente escolar**, a partir da pesquisa de campo direcionada aos professores e alunos, construímos categorias que permitiram tratar do eixo central da tese. Apresentamos uma análise da repercussão da Lei n.10.639/03 e das DCNs no PDI, no PPP e no Currículo procurando por perspectivas de práticas quanto ao tratamento da questão etnorracial. Procuramos compreender a complexidade da escola composta por sujeitos que pensam e agem de maneiras diferentes, mostrando-nos que a diversidade permeia esse ambiente no qual, por diversas vezes, o preconceito e o racismo têm se manifestado.

Finalmente, apresentamos as Considerações Finais, onde destacamos os resultados obtidos pela pesquisa, pontuando os limites para o cumprimento da lei, mas também sinalizando as possibilidades para que ela seja efetivada no IFGoiano-Campus Ceres. Em seguida, apresentamos as Referências, os Apêndices e os Anexos, compostos pela bibliografia e pelos documentos que deram sustentação à esta tese.

## **CAPÍTULO 1**

### **INSTAURANDO O DIÁLOGO**

O saber igualmente fundamental à prática educativa do professor ou da professora é o que diz respeito à força, às vezes maior do que pensamos, da ideologia. É o que nos adverte de suas manhas, das armadilhas em que nos faz cair. É que a ideologia tem que ver diretamente com a ocultação da verdade dos fatos, com o uso da linguagem para penumbrar ou opacizar a realidade ao mesmo tempo em que nos torna “míopes”.

(Paulo Freire)

O presente capítulo apresenta uma reflexão sobre alguns conceitos que consideramos fundantes numa investigação sobre a discriminação etnoracial no espaço escolar. Para tanto recorreremos aos teóricos da educação que compreendem a escola como um importante espaço coletivo de aprender a respeitar e valorizar o indivíduo, como também um lugar permeado de relações de poder, constituindo um campo de lutas, de conflitos, discriminações, ideologias e práxis humana; e aos estudos de teóricos que tratam das relações etnoraciais envolvendo as dimensões históricas, políticas e culturais dos sujeitos envolvidos.

Compreender o racismo presente no ambiente escolar permite pensar uma educação que possibilite uma inserção social igualitária que dê oportunidade para que as potencialidades sejam evidenciadas na transversalidade de cor, gênero, renda e outras distinções, apontadas por Cavalleiro (2005), Gomes (2003, 2005) e Munanga (1986, 2001, 2003). Para tanto, é importante compreender alguns conceitos como raça e etnia, além de entender como o racismo se manifesta através do preconceito.

Tratamos o conceito de ideologia com base fundamentalmente em Marx e Engels (1999), Severino (1986), Chauí (1980, 2001) e Enguita (1993), que compreendem o espaço escolar como algo histórico e imbricado de manifestações ideológicas. A educação escolar pode também desenvolver e implementar um discurso contraideológico, buscando na contradição a oportunidade de desconstrução do discurso ideológico.

Ao utilizarmos a concepção conceitual de multiculturalismo crítico, baseado em McLaren (1997, 2000), estamos buscando, num primeiro momento, um artifício teórico muito utilizado por diversos autores para a análise e a compreensão da realidade permeada pela discriminação e pelo preconceito. Ancoramo-nos em Candau (2002, 2005, 2006, 2008) em busca do entendimento do conceito de interculturalidade, termo que se define como sendo o multiculturalismo praticado na escola, uma vez que essa instituição encontra-se permeada por uma rede de culturas.

Buscamos suporte em Bourdieu (1975, 1983, 1998, 2004), que concebe a escola como lugar onde se realiza a reprodução cultural, local onde os *habitus* “se estruturam de maneira estruturante” e onde se realiza a reprodução social por intermédio da *violência simbólica*. Também tratamos o conceito de representação em Chartier (1990), Pesavento (1995), Brzezinski (2006), que nos lembram que a realidade social é construída por esquemas de representações forjados de acordo com os interesses dos grupos sociais e muitas vezes culminam na representação errônea que se tem da pessoa negra, gerando manifestação de poder, desigualdade e intolerância.

A compreensão das categorias de análise proporciona uma melhor visibilidade da temática etnoracial, com vistas ao seu questionamento no ambiente em estudo.

### **1.1 Racismo e Preconceito no ambiente Escolar**

Tratar desta temática significa equacionar um pensamento comprometido com o combate do racismo, visando a eliminar o sentimento de inferioridade ou de superioridade de indivíduos ou grupos raciais e étnicos, em busca da promoção do sujeito, cuja diversidade humana seja respeitada e valorizada. O racismo, que produz desigualdades, intolerância e preconceito, é alimentado pelo silêncio, pela acomodação, pelo não comprometimento daqueles que lidam com pessoas e, portanto, também dos educadores.

A opção por desvelar o tema significa enfrentar a discriminação e o preconceito e tornar possível a denúncia de um problema que prejudica o bom desempenho do aluno, como afirma Cavalleiro (2005, p. 12):

O silêncio escolar sobre o racismo cotidiano não só impede o florescimento do potencial intelectual de milhares de mentes brilhantes nas escolas brasileiras, tanto de alunos negros quanto de brancos, como também nos embrutece ao longo de nossas vidas, impedindo-nos de sermos seres realmente livres “para ser o que for e ser tudo” – livres dos preconceitos, dos estereótipos, dos estigmas, entre outros males.

Portanto, como professores (as) ou cidadãos (ãs) comuns, não podemos mais nos silenciar diante do crime de racismo no cotidiano escolar, em especial se desejamos realmente ser considerados educadores e ser sujeitos de nossa própria história.

O combate ao racismo na educação implica na promoção do respeito mútuo e gera a possibilidade de se falar sobre as diferenças humanas sem medo, sem receios, sem preconceitos e, acima de tudo, sem discriminação.

Comumente ficamos em dúvida quanto ao uso do termo “raça” para nos referirmos a determinado segmento, pois o termo sempre produziu discussão e questionamento, tanto no campo das ciências sociais como na vida cotidiana. Para sua utilização de forma coerente, devemos deixar bem claro o sentido que o termo adota no contexto em que está sendo usado, ou seja, qual o significado a ele atribuído e em que contexto está sendo percebido.

É no contexto da cultura que devemos compreender as raças como construções sociais, políticas e culturais produzidas nas relações sociais e de poder ao longo do processo histórico. Portanto, a concepção de raça não significa um dado da natureza, ou um dado biológico, mas sim um dado histórico-cultural.

No Brasil, o conceito de raça se relaciona com a prática do racismo, que é traduzida por uma concepção preconceituosa, como afirma Gomes (2005, p. 45):

A discriminação racial e o racismo existentes na sociedade brasileira se dão não apenas devido aos aspectos culturais dos representantes de diversos grupos étnico-raciais, mas também devido à relação que se faz na nossa sociedade entre esses e os aspectos físicos observáveis na estética corporal dos pertencentes às mesmas.

Ainda segundo Gomes (2005), vivemos na segunda maior nação negra do mundo depois da Nigéria e mesmo assim os negros, em nosso país, convivem cotidianamente com situações de preconceito racial e de discriminação. O Brasil é reconhecido internacionalmente como uma sociedade marcada por altos índices de desigualdades sociais e muitas dessas desigualdades são atribuídas ao racismo internalizado nas relações sociais.

O Brasil é o maior país em território e população da América Latina, contando hoje com mais de 180 milhões de habitantes. Embora cerca de 50% da população brasileira seja composta por negros (pretos e pardos), a sua formação e herança do período escravocrata fazem com que o racismo e a discriminação racial estejam profundamente enraizados na cultura e nas dinâmicas sociais do país (ACRI, [2010], p. 11).

O histórico da escravidão ainda afeta negativamente a vida e a inserção social dos descendentes de africanos na sociedade brasileira, que sempre negou a existência do racismo e do preconceito racial. “Os estereótipos racistas, a falta de atenção e a ignorância são todos os ingredientes do preconceito racial” (ACRI, [2010], p. 25).

“O brasileiro tem preconceito de ter preconceito, essa frase de autoria de Florestan Fernandes, traduz muito bem o mito da democracia racial”, enfatiza Muller (2008, p. 21). “A resistência em reconhecer situações preconceituosas e discriminatórias quase já faz parte do *ethos* profissional do professor brasileiro, assim como da percepção da maioria da população”

(MULLER, 2008, p. 24). É ideológico não perceber o preconceito, tanto em si mesmo como nas situações cotidianas, o que implica no não comprometimento e na falta de combate do racismo e do preconceito nas escolas.

O mito da democracia racial, segundo Souza (2003a), apesar de ser apontado desde *Casa Grande & Senzala* (1933), de Gilberto Freyre, um importante referencial, na verdade está presente no pensamento brasileiro desde o século XIX. A concepção de que vivemos numa verdadeira democracia racial é anterior à publicação de Freyre e baseia-se principalmente em duas vertentes: na miscigenação que ocorreu no Brasil em grande escala e na comparação com a segregação e os conflitos raciais ocorridos nos Estados Unidos.

Esta concepção também está baseada no mito das “três raças” que compuseram a sociedade brasileira, o que levava ao pressuposto de que no Brasil não existiria racismo, e sim uma convivência harmoniosa entre as raças. Segundo Munanga (2001), esse mito foi a forma mais perniciosa de racismo que se poderia empregar na sociedade brasileira, pois tornava as vítimas do racismo impotentes para reagir a situações de discriminação e possibilitava, aos que se julgavam superiores pela cor da pele, que manifestassem seu preconceito sem que isso fosse questionado ou contestado.

A prova da existência do racismo na sociedade brasileira se evidencia nas ações e discussões de combate ao racismo no Brasil, uma vez que, se ocorrem manifestações e a tomada de consciência política leva à reivindicação de direitos, tem-se a comprovação de que o racismo se encontra presente. A criação de uma lei, especificamente da Lei n. 10.639/03, voltada para estruturar o estudo da história e da cultura afro-brasileiras nas escolas, também comprova que ainda persiste a discriminação na sociedade e, conseqüentemente, nas escolas.

Uma campanha cujo slogan era “onde você guarda o seu racismo?” foi realizada pela iniciativa “Diálogos contra o Racismo”, que propõe uma reflexão para ajudar a entender melhor como se dá a contradição inerente ao racismo brasileiro. A campanha teve como objetivo a promoção de diálogo e debates, assim como mudança de hábitos, de conceitos, o combate ao preconceito e o incentivo ao compromisso com a igualdade<sup>6</sup>.

---

<sup>6</sup> A campanha “onde você guarda o seu racismo?” foi lançada em dezembro de 2004, fruto de uma iniciativa de mais de 40 organizações da sociedade civil, iniciada em 2001 (Diálogos contra o Racismo), visando à promoção de uma ampla mobilização antirracista que envolva todos os setores da sociedade. A campanha teve como suporte uma pesquisa que mostrou que 87% dos (as) brasileiros (as) acreditam na existência do racismo, mas somente 4% se dizem racistas. Devido a essa constatação a campanha foi lançada com a pergunta: “Onde você guarda o seu racismo?”, que parte do princípio de que o racismo está presente na cultura da sociedade brasileira, atinge a todas as pessoas e se revela no cotidiano. <[http://www.dialogoscontraoracismo.org.br/index.php?option=com\\_content&task=view&id=16&Itemid=34](http://www.dialogoscontraoracismo.org.br/index.php?option=com_content&task=view&id=16&Itemid=34)> Acesso em: abr. 2012

Nos meios acadêmicos, muitos profissionais preferem usar o termo “etnia” para se referir aos grupos sociais, discordando do uso do termo “raça”. Pontua Gomes (2005) que, ao utilizarem o termo “etnia”, o fazem por acharem que utilizando o termo “raça” estariam presos ao determinismo biológico, que definiria os homens como seres superiores e inferiores, conceito já desconstruídos pelos estudos da biologia e da genética.

“Etnia”, portanto, seria o termo ou o conceito usado para se referir ao pertencimento ancestral e etnorracial dos negros e de outros grupos em nossa sociedade, definido por Cashmore (2000, p. 196) como sendo

um grupo possuidor de algum grau de coerência e solidariedade, composto por pessoas conscientes, pelo menos em forma latente, de terem origens e interesses comuns. Um grupo étnico não é mero agrupamento de pessoas ou de um setor da população, mas uma agregação consciente de pessoas unidas ou proximamente relacionadas por experiências compartilhadas.

O conceito de etnia esclarece que os grupos humanos não são marcados por características biológicas herdadas de seus pais, mães e ancestrais, mas sim por processos históricos e culturais. Por isso, refletir sobre a questão não interessa somente às pessoas que pertencem a determinado grupo etnorracial. Trata-se de uma questão social, política e cultural. É um mote que pertence tanto a nação brasileira quanto a sociedade global, pois, quando ampliamos a reflexão sobre as relações entre negros e brancos, entre outros grupos etnorraciais, em diferentes contextos internacionais, a discussão passa a uma dimensão que se refere à humanidade.

Portanto, é preciso falar sobre a questão racial, desmistificar o racismo, superar a discriminação. Ocultar reforça a existência da desigualdade, da discriminação, do preconceito. É através do conhecimento, da desconstrução, do debate que o racismo pode ser desmascarado e eliminado. É nas tensões entre diferentes ênfases, concepções e práticas sociais que se evidencia a complexidade do racismo e se comprova que estudá-lo exige do pesquisador um olhar cuidadoso, atento, criterioso.

Souza (2003a, p. 2) afirma que “atualmente as desigualdades raciais estão sendo desnaturalizadas e esse fato deve-se, entre outros, às lutas do Movimento Negro<sup>7</sup>, que desde 1931, com a criação da Frente Negra Brasileira (FNB), vem se manifestando ideológica e

---

<sup>7</sup> A **Frente Negra Brasileira** foi fundada em 1931, em São Paulo, e atraiu para o seu interior tanto as entidades culturais de massa quanto as entidades religiosas que lhe permitiram uma grande mobilização. Ela teve núcleos fundados em outros estados como Rio de Janeiro, Bahia e Pernambuco. Avesa ao conflito racial explícito, sua ideologia era calcada nos valores vigentes de ascensão social. Devido aos êxitos alcançados, em 1936, a **FNB** transformou-se em partido político, cuja plataforma consistia em orientar os seus membros na busca de melhores condições de vida. Com o advento do Estado Novo, em 1937, o partido foi fechado e a **FNB** acabou desagregando-se devido às desavenças internas (GONZALEZ, 1982 apud SOUZA, 2003, p. 2).

organizadamente em prol do negro”. A partir da década de 1970, com o trabalho intensivo do Movimento Negro, o estado e a sociedade brasileira passaram a considerar e discutir estratégias de combate ao racismo. Atualmente, “o protagonismo do Brasil em criar instrumentos de promoção da igualdade racial e combate ao racismo, inclusive no âmbito de suas instituições, é reconhecido mundialmente” (ACRI, [2010], p. 11).

O racismo pode ser identificado com um comportamento, uma ação resultante da aversão, do ódio em relação a pessoas que possuem um pertencimento racial observável por meio de sinais, tais como cor da pele, tipo de cabelo etc. Por outro lado, o racismo pode ser demonstrado através de um conjunto de ideias e imagens referentes aos grupos humanos que acreditam na existência de raças superiores e inferiores, como nas atitudes nazistas na Alemanha.

Tomando como base estudos sociológicos, Gomes (2005) considera que o racismo é um comportamento social que está presente na história da humanidade e que se expressa de variadas formas, em diferentes contextos e sociedades, e que pode ser demonstrado de forma individual ou institucional.

Na forma individual, ele é evidenciado através de atos discriminatórios praticados por grupos de indivíduos contra outros, chegando à prática de violência física, com agressões e assassinatos, e à destruição de bens ou propriedades. São exemplos o regime do *Apartheid* na África do Sul e os conflitos raciais estadunidenses ocorridos em meados do século XX. No Brasil, a forma individual de racismo geralmente é camuflada pelas pessoas e pela mídia.

A forma institucional do racismo contra o negro implica em atitudes e práticas discriminatórias adotadas pelo estado ou que têm seu apoio indireto. Gomes (2005, p. 53) assim define a forma institucional do racismo:

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

A história brasileira, marcada pela escravidão, delineou uma forma de organização social e econômica na qual predominam a burocratização e a hierarquia, elementos que legitimam as desigualdades sócio-econômicas, identificadas como a origem das hierarquias sociais ligadas ao pertencimento racial.

O racismo institucional pode ser percebido como o ‘fracasso coletivo de uma organização para prover um serviço apropriado e profissional para as pessoas por causa de sua cor, cultura ou origem étnica’. Dentre as várias formas de identificá-lo podemos citar a presença de atitudes e comportamentos raciais, tratamento estereotipado e atos discriminatórios praticados contra pessoas ou sujeitos coletivos com base em suas identidades étnico-raciais. Por outro lado, a ausência da garantia do cumprimento dos direitos institucionais, por parte de instituições sociais, legitima atos e práticas racistas individuais que encontram suporte e abrigo nas ações dessas instituições, o que concorre, sem dúvidas, para potencializar esse tipo de racismo presente em várias sociedades, inclusive a brasileira (SISS *et al*, 2011, p. 97).

Os indivíduos, ao praticar o racismo, partem do pressuposto de que existem raças superiores e raças inferiores, o que implica entender que determinado grupo possui traços defeituosos em sua formação moral e intelectual inerentes a determinada raça.

Componentes do Movimento Negro e estudiosos utilizam o termo “raça” para falar sobre a realidade do negro brasileiro. Também discutem que, neste caso específico, substituir o termo “raça” por “etnia” não resolve a questão, uma vez que o racismo existe na prática e a mudança do termo em nada alteraria a situação. Por isso, ao falar sobre o negro brasileiro, os estudiosos adotam o termo na concepção de uma construção de contexto histórico-cultural.

Ao utilizar a terminologia “etnorracial” procura-se dar ênfase às diferentes dimensões referentes aos negros brasileiros: física, política, cultural, religiosa, assim como, ao utilizarmos o termo “negro”, neste trabalho, estamos tratando de todos os indivíduos descendentes da linhagem afro-brasileira, mas não só em sentido biológico. Também o utilizamos aqui envolvendo as dimensões históricas, políticas e culturais, enquanto representação de um segmento da população brasileira, tendo, portanto, um significado amplo de sujeito histórico.

Dependendo da forma como esses conteúdos são tratados na escola ou no livro didático adotado, ocorre a discriminação e a manifestação preconceituosa contra o negro. Tratar como inocentes e corriqueiras práticas como apelidos, brincadeiras, gozações surgidas em sala de aula ou em qualquer ambiente da escola, evidencia convivência com o preconceito e a discriminação etnorracial.

A atitude preconceituosa é um produto das culturas humanas, que pode ser utilizada como arma ideológica para dominar. Uma atitude discriminatória se mostra na diferenciação, na classificação, na exclusão. O professor Munanga (2001, p. 11) corrobora quando afirma:

Quantas vezes ouvimos pronunciar, até por pessoas supostamente sensatas, a frase segundo a qual as atitudes preconceituosas só existem na cabeça das pessoas ignorantes, como se bastasse frequentar a universidade para ser completamente curado dessa doença que afeta só os ignorantes?

Esquecem-se que o preconceito é produto das culturas humanas que, em algumas sociedades, transformou-se em arma ideológica para legitimar e justificar a dominação de uns sobre os outros. Esta maneira de relacionar o preconceito com a ignorância das pessoas põe o peso mais nos ombros dos indivíduos do que nos da sociedade. Além disso, projeta a sua superação apenas no domínio da razão, o que deixaria pensar, ao extremo, que nos países onde a educação é mais desenvolvida o racismo se tornaria um fenômeno raro.

Munanga (2001) acredita que é necessário refletir sobre a situação desvantajosa em que se encontra população negra em relação à população branca, revelando que, mais do que o preconceito, há uma discriminação, um preconceito disfarçado contra os negros, uma vez que a sociedade encontra-se imbricada com a discriminação e o preconceito. Quanto a essa questão, Lopes (2001, p. 188) afirma que “[...] as pessoas não herdam geneticamente ideias de racismo, sentimentos de preconceito e modos de exercitar a discriminação, antes os desenvolvem com seus pares, na família, no trabalho, no grupo religioso, na escola”.

O preconceito e a discriminação racial aparecem no Brasil como consequências inevitáveis do escravismo. A persistência do preconceito e discriminação após a destruição do escravismo não é ligada ao dinamismo social do período pós-abolição, mas é interpretada como um fenômeno de atraso cultural, devido ao ritmo desigual de mudanças das várias dimensões dos sistemas econômico, social e cultural (HASENBALG, 1979, p. 73).

Se a problemática está presente no seio da sociedade, a escola, que se encontra inserida neste contexto, possui grande potencialidade para, através de uma prática educativa consciente, contribuir para a erradicação das atitudes preconceituosas existentes na cabeça e no comportamento de seus agentes.

A demanda da comunidade afro-brasileira por reconhecimento, valorização e afirmação de direitos, no que diz respeito à educação, passou a ser reconhecida, com a publicação da Lei n.10.639/03, que estabeleceu a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. A partir daí, documentos, estudos, publicações foram elaborados e publicados no intuito de orientar a execução da lei, dentre eles o CNE/CP 01/04 e o Parecer 003/04, que determinam que é papel da escola propiciar:

Consciência política e histórica da diversidade, [...] ter a compreensão de que a sociedade é formada por pessoas que pertencem a grupos étnico-raciais distintos, com cultura e história próprias;  
Fortalecimento de identidades e de direitos, rompendo com imagens negativas contra negros (as) e índios e ampliando o acesso a informações sobre a diversidade do país;  
Ações educativas de combate ao racismo e às discriminações, como cuidar para que se dê sentido construtivo à participação dos diferentes grupos

sociais e étnico-raciais na construção da nação brasileira (BRASIL, 2004; Parecer 003/04).

Considera o referido Parecer que cumprir a lei é responsabilidade de todos, o que exige comprometimento dos que fazem parte do processo de ensino brasileiro, independente do seu pertencimento etnoracial, ou político-religioso. O racismo, segundo o artigo 5º da Constituição Brasileira, é crime inafiançável, e isso se aplica a todos os cidadãos e instituições, inclusive à escola.

Compreende Munanga (2001, p. 16) que a educação possui capacidade de potencializar questionamentos para desconstruir os mitos de superioridade e inferioridade entre grupos humanos, mitos que foram introjetados pela cultura racista historicamente construída na sociedade. Portanto, compete a escola buscar o resgate da memória coletiva da história da comunidade negra, uma vez que esta história identifica a todos, considerando que a cultura, da qual nos sustentamos quotidianamente, “é fruto de todos os segmentos étnicos que, apesar das condições desiguais nas quais se desenvolvem, contribuíram cada um de seu modo na formação da riqueza econômica e social e da identidade nacional.”

Quando a escola tomar para si a responsabilidade de valorizar a história do povo negro, que é parte da matriz plural da sociedade brasileira, como sendo a história de todos os brasileiros, os educadores serão os protagonistas da construção de uma nova mentalidade que contribuirá para a democracia social brasileira.

O compromisso em assumir uma postura de inclusão para todos os membros de diferentes grupos étnicorraciais formadores da população brasileira dar-se-á quando, de fato, se acreditar na capacidade de se exercitar a alteridade dentro do ambiente organizacional. Assim a real percepção do racismo imbuído nas instituições públicas e privadas, é importante, pois combatê-lo de forma sistemática é mandatório para que o Brasil alcance o desenvolvimento, juntamente com a conquista da democracia racial (SISS *et al.*, 2011, p. 113).

Compartilhamos o pensamento de Gomes (2005, p. 49) quando enfatiza que:

precisamos estudar, realizar pesquisas e compreender mais sobre a história da África e da cultura afro-brasileira e aprender a nos orgulhar da marcante, significativa e respeitável ancestralidade africana no Brasil, compreendendo como esta se faz presente na vida e na história de negros, índios, brancos e amarelos brasileiros.

Ao reconhecer que é hora de mudar, a escola passa a ser o espaço de aprendizagem onde as transformações começarão a ocorrer. Para tanto, é necessária uma ação conjunta de compromisso e de planejamento coletivo entre todos os envolvidos, de modo consciente.

É preciso que as práticas pedagógicas sejam orientadas por princípios éticos que norteiem as relações estabelecidas entre os agentes que formam o corpo escolar - administradores, professores, pais e alunos -, buscando inserir na discussão o tratamento que a escola tem dado às relações etnoraciais. Para realizar mudanças, é preciso que haja movimento e isso não combina com ações isoladas. É necessário que a escola e seus educadores se sensibilizem e se organizem enquanto grupo.

Pensar e repensar soluções também é preciso e a pergunta que se faz urgente é: como ajudar a transformar a atual realidade? Outro caminho não temos, senão o de reescrever e recontar a história, reconhecer e valorizar todos os heróis, trazer à luz todas as nossas raízes culturais e tê-las em grande consideração! É preciso passar a limpo os currículos escolares e outros materiais didáticos, fontes que tem sido de uma imagem deturpada de negros e índios. Os ditos "brancos" precisam rever seu sentimento inerente, e por vezes até subconsciente, de superioridade racial. Mas se o racismo pode ser considerado uma doença, então os negros e índios estão igualmente infectados, pois carregam consigo um sentimento de inferioridade e de suspeita em relação aos brancos, feridas que precisam ser curadas. Em todos os casos é preciso não apenas uma política e legislação apropriadas, mas principalmente uma mudança dentro do coração (MARQUES, [2011] Artigo captado em <http://www.bahai.org.br/racial/pensar.html>).

Nas palavras de Freire (1996 p. 60; 116) ficam claras as perspectivas nas quais os educadores devem se embasar com o propósito de obter um tratamento e ações que visem a enriquecer a postura de um fazer pedagógico, que prime pela valorização humana e combata a discriminação.

[...] mesmo sabendo que as condições materiais, econômicas, sociais e políticas, culturais e ideológicas em que nos achamos geram quase sempre barreiras de difícil superação para o cumprimento de nossa tarefa histórica de mudar o mundo, sei também que os obstáculos não se eternizam. [...]  
Outro saber de que não posso duvidar um momento sequer na minha prática educativo-crítica é o de que, como experiência especificamente humana, a educação é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que além do conhecimento dos conteúdos [...] implica tanto o esforço de 'reprodução' da ideologia dominante quanto o seu 'desmascaramento'. Dialética e contraditória, não poderia ser a educação só uma ou só a outra dessas coisas. Nem apenas 'reprodutora' nem apenas 'desmascaradora' da ideologia dominante.

É neste sentido que a educação escolar poderá contribuir com o combate à discriminação e com a opressão das desigualdades a partir de um conhecimento que "ajude na

superação das estruturas injustas, jamais com vistas à sua imobilização” (FREIRE, 1996, p. 156). O combate à ideologia que domina, que restringe e diminui é a capacitação dos seres humanos para que se reconheçam como sujeitos que constroem sua própria história e que dela se orgulham. Para enfrentar esta ideologia é preciso conhecê-la em suas diferentes manifestações.

## **1.2 A Ideologia no Contexto da Educação Escolar**

A ideologia é uma categoria indispensável em pesquisas sociais, uma vez que permeia a vida humana em todas as suas instâncias e, a escola, conseqüentemente, se torna palco de sua manifestação apresentando-se como um lugar onde esta se apresenta e muitas vezes se cristaliza.

Para Marx e Engels (1999), todas as formas de pensamento e representação elaboradas pela consciência humana, como as crenças morais, religiosas, filosóficas, políticas, científicas etc., dependem intrinsecamente das relações de produção e de trabalho e correspondem a determinadas fases da história das formações econômicas. É esse conjunto de ideias que Marx denomina de ideologia, pois representa a expressão dos interesses das classes sociais presentes nas fases históricas.

Na compreensão de Chauí (2001), a ideologia não tem história porque ela cria e falseia histórias as quais os protagonistas são somente os vencedores, que legitima a ação da classe dominante. A história da ideologia é a sua própria manifestação. A história ideológica, destacada nos livros didáticos, narra sempre a história do ponto de vista do vencedor, dos poderosos. A história e as ações dos vencidos, dos escravos, dos servos, dos trabalhadores não são registradas, assim como os dominantes também não permitem que restem vestígios (registros, documentos, monumentos) dessa história.

É, portanto, ideológico que a história dos negros escravizados, dos índios, dos trabalhadores apareça sempre com o caráter de inferioridade e subjugo. Sua história não foi registrada porque não interessa ou, mais ainda, porque denuncia os atos inescrupulosos dos dominantes. Daí a visão do ‘descobrimento’ do Brasil e não de sua conquista violenta e cruel. Os poderosos aparecem como únicos sujeitos da história e os seus feitos são tratados como atos heróicos. A ação da ideologia é eliminar a memória que se tem dos vencidos. A ela não interessa os grandes feitos dos heróis da resistência, que através de ações como fugas, músicas, suicídios, abortos mostraram a força de sua contestação.

Diante do exposto, compreendemos por que foi necessária a imposição de uma lei (Lei n.10.639/03) para tratar da história dos afrodescendentes nas escolas brasileiras, objeto sobre o qual se desenvolve esta tese.

A ideologia nunca esclarece as intencionalidades dos grandes feitos dos considerados “heróis” da história. Marilena Chauí (2001, p. 118) adverte que

No entanto, o saber histórico nos dirá que esses ‘grandes’ agentes da história e do progresso são os ‘grandes e poderosos’, isto é, os dominantes, cuja ‘grandeza’ depende sempre da exploração e da dominação dos ‘pequenos’. Aliás, a própria ideia de que os outros são os ‘pequenos’ já é um pacto que fazemos com a ideologia dominante.

A ideologia revela-se quando os homens têm a ilusão de que as ações humanas são livres e independentes de veiculação da realidade social. A existência humana manifesta-se num universo social tecido numa trama de relações de poder nas quais uma classe domina e explora outra, em busca da satisfação de seus desejos pessoais. Portanto, a ideologia “nada mais é, na perspectiva marxista, do que o uso da atividade pensante como recurso de domínio” (SEVERINO, 1986, p. 9).

Nesta compreensão, a ideologia atua como uma falsa consciência, que se deixa alienar e enganar, apoiando-se numa consciência subjetiva, que perdeu o contato direto com a objetividade, em decorrência da fragilidade da consciência humana que se deixa iludir por interesses inescrupulosos. A alienação atua como uma forma de representação que serve para camuflar a realidade principal, que é de natureza econômica. A classe dominante camufla seus verdadeiros interesses, servindo-se da ideologia, que atua como uma consciência falsa, que torna o ser humano um ser alienado. Dessa maneira, a educação também pode ser considerada ideológica, pois, na escola, esse mesmo discurso se repete.

É através do questionamento da ideologia, de seu desmascaramento, que se promove o entendimento de como ela se manifesta na sociedade e, portanto, na educação para, a partir de seu reconhecimento, possibilitar a prática de ações efetivas de combate à ideologia que domina, restringe e empobrece a educação.

Ao longo da história, o conceito de ideologia relacionada com a educação se mostrou polêmica. A compreensão de ideologia como expressão de interesses e “falsificação da realidade”, com vistas ao controle social, permite a conclusão, do ponto de vista marxista, de que a estrutura social dominante constitui “aparelhos ideológicos” em forma de superestrutura, mantendo a opressão.

No que concerne à abordagem da questão ideológica relacionada à educação, Gramsci (1981) amplia a concepção filosófica marxista quando considera a existência humana no contexto da metodologia dialética e quando não separa as atividades do plano da consciência, das atividades concretas da existência histórica dos homens.

A hegemonia consiste em um dos conceitos fundamentais adotados pelo estudioso e, segundo ele, se dá por consenso e/ou coerção, sendo que a luta pela hegemonia política é uma constante na sociedade classista. Desta forma, a ideologia assume um caráter de alienação, atendendo aos interesses das classes dominantes. Do ponto de vista dos oprimidos, o embate ideológico contra a hegemonia dominante se dá em todos os espaços em que ela se reproduz, inclusive no espaço escolar.

A ação educativa passa a se manifestar como um espaço social de disputa da hegemonia, apresentando-se como uma “contraideologia” ou como o campo de possibilidades, ao explicitar a opressão e se contrapor a ela. A contraideologia estaria ligada à luta dos oprimidos, dos trabalhadores enquanto classe, comprometida com a transformação social.

Enguita (1993, p. 230) analisa a educação dentro do sistema escolar como algo eminentemente alienante, que torna o ser humano passivo e conformado diante das ideologias que se manifestam e onde se deve atuar criando a contraideologia. Afirma ainda que “Assim como o trabalho conforma o homem, também assim o faz a educação”, uma vez que deriva da experiência cotidiana dos agentes sociais.

Enguita (1993, p. 232) orienta que

[...] devemos considerar a ideologia produzida pela escola não como o produto impessoal de uma estrutura social sem agentes, mas como algo que deriva da experiência cotidiana dos agentes das relações sociais da educação, da forma como vivem regularmente essas relações sociais, e que existe não como uma entidade reificada, mas personificada em sua consciência individual.

Este mesmo afirma ainda que “tal como o trabalhador com relação ao seu trabalho, o aluno encontra-se na escola fora de si, e só se encontra em si fora dela”. A cultura e a educação reificadas<sup>8</sup> impõem sobre os seres humanos os seus ditames, através de normas e leis. A apreensão dos conteúdos, o êxito nas provas, as notas são fatores de motivação extrínsecos, o que proporciona um real desinteresse do aluno na aprendizagem. Esse

---

<sup>8</sup> Reificação: conceito marxista que designa uma forma particular de alienação, característica do modo de produção capitalista. Implica a coisificação das relações sociais, de modo que a sua natureza é expressa através de relações entre objetos de troca (SEVERINO, 1986).

desinteresse o acompanhará quando colocar seu conhecimento em prática, através do trabalho, que continuará sendo desinteressante a ele, pois também virá de forma extrínseca, facilitando, portanto, a alienação e a conseqüente acomodação. A escola atende aos ditames da classe dominante quando forma trabalhadores conformados com a realidade (ENGUITA, 1993, p. 232-237).

É através da educação que a escola proporciona ao indivíduo a transmissão da cultura, das competências teóricas e práticas acumuladas pelo homem, necessárias ao processo de trabalho, sendo também repassadas às formas como a sociedade se organiza e funciona.

Por meio da educação, são também inculcados os valores dominantes, em específico as ideias que compõem a ideologia da classe dominante. O capitalismo utiliza-se da educação para formar indivíduos passivamente subordinados ao mercado, que têm como esfera de atuação na vida pública a participação no estado, apresentado como representante dos interesses universais da sociedade.

Compreende Gomes (2003, p. 7) que:

a escola aparece em vários depoimentos como um importante espaço no qual também se desenvolve o tenso processo de construção da identidade negra. Lamentavelmente, na maioria das vezes, a instituição escolar aparece nas lembranças dos depoentes reforçando estereótipos e representações negativas sobre o negro e o seu padrão estético.

No momento em que a escola ignora o estudo e a valorização da cultura do negro, impõe ao aluno deste segmento a negação de seu próprio corpo e, conseqüentemente, de sua identidade. O resultado é o sentimento de inferioridade e a conseqüente discriminação, gerando uma situação que traz toda a força do social, do histórico e do ideológico e que, por sua vez, interfere no jogo de relações de poder que se estabelece entre os alunos no ambiente escolar.

A escola, presa numa armadilha ideológica que procura camuflar a situação concreta, solidifica uma identidade coletiva e reproduz o discurso dominante, continuando a ser um instrumento importante no processo de construção do conhecimento e da cidadania. Para se buscar caminhos possíveis para eliminar ou diminuir as conseqüências indesejáveis, na compreensão de Lopes (1995, p. 24),

A apreensão da situação vivida, a crítica e a ação para superá-la, a escolha e a discussão da concepção de mundo, feitas por um grupo submetido e por cada um de seus membros, dificultam que a cultura imposta pela sociedade seja completa e simplesmente assimilada. Estando todos imbuídos da ideologia dominante da sociedade, a qual cada um e todos ajudam a

produzir, reproduzir e propagar, a negação da cultura ideológica transmitida se dá na medida em que todos e cada um vão disso tomando consciência. Ao alterar a cultura imposta, as classes, os grupos constroem novas estruturas e vão, nesse processo, superando as determinantes ideológicas que estabelecem como deve ser sua postura na sociedade.

Assim, a educação insere-se numa totalidade na qual vigora um processo dialético constitutivo profundo, que faz com que a realidade social seja trabalhada por forças contraditórias. Acredita Severino (1986, p. 51) que “o real é contraditório, e a educação desenvolve-se igualmente num processo em que se embatem forças contraditórias, que podem ser ativadas pela práxis humana”. Assim sendo, a educação pode também desenvolver e implementar um discurso contraideológico, buscando na contradição oportunidade de desconstrução do discurso ideológico.

A educação escolar, compreendida como práxis, é um espaço em que as ideologias se constroem e se manifestam, mas que também possibilita o desenvolvimento de forças contraditórias ativadas pela práxis humana.

Em uma conceituação histórica de práxis, Chauí (2001, p. 11) afirma que:

A práxis é a atividade própria dos homens livres, dotados de razão e de vontade para deliberar e escolher uma ação. Na práxis, o agente, a ação e a finalidade são idênticos e dependem apenas da força interior ou mental daquele que age. Por isso, a práxis (ética e política) é superior à poiésis (trabalho).

Com raízes no pensamento aristotélico, o conceito de práxis se aprofundou por intermédio de Marx que a concebe como uma atividade humana prático-crítica, que nasce da relação homem/natureza. A natureza compreende todas as coisas materiais de que o homem se apropria, bem como a sociedade em que vive. A práxis promove o intercâmbio entre o homem e a natureza, que é conscientemente transformada no processo produtivo, que lhe define a utilidade. A práxis expressa ainda o poder que o homem tem de transformar o ambiente externo, representado, segundo Marx, pela natureza e pelo meio social em que está inserido.

É com base nesta dimensão que a práxis educacional será analisada, ou seja, reconhecendo que, através da visão crítica, resultado da ética e da política, a educação pode se apresentar como uma possibilidade contraideológica.

Gadotti (1998) polemiza a posição de algumas análises materialistas que compreendem a determinação da superestrutura pela estrutura, resgatando a autonomia do ser humano, pois esta posição implica uma situação de passividade e impotência. Para Gadotti (1998, p. 34),

a educação, enquanto sistema ou subsistema, é um aparelho ideológico em qualquer sistema político. Mas se aceitarmos que ela é também ato, práxis, então as coisas se complicam. Não podemos reduzir a educação, a complexidade do fenômeno educativo apenas às suas ligações com o sistema.

A educação escolar proporciona o saber, que por sua vez acaba levando ao questionamento das relações sociais, mediante um processo de conscientização, revelando inclusive a condição de contradição que as permeia. Assim, a educação acaba atuando na formação política das classes dominadas, tanto no que se refere à gestação de sua consciência de classe como à sua instrumentação para uma práxis política mais adequada.

Segundo Cury (1985, p. 30),

a educação, como atividade, partícipe das relações sociais contraditórias, é então uma instabilidade mais ou menos aberta à ação social. Se sua função social esteve mais comprometida com os interesses dos grupos dominantes do que com os interesses e valores das classes subalternas, isto não é uma fatalidade e nem é a sua sina. Se coopera com a reprodução das estruturas vigentes, ela se mescla no conjunto de uma ação social transformadora que se opõe à organização capitalista de produção, mediante a aceleração da consciência de classe.

Fica evidenciada, no pensamento de Cury, a crença na possibilidade de ação do indivíduo, enquanto sujeito consciente de sua história, de utilizar-se do conhecimento para contrapor-se à ideologia e à opressão a partir da tomada de consciência de classe, uma vez que a educação pode ser vista como um lócus de possibilidades para a ação social.

Severino (1986) encontra-se também entre os estudiosos que consideram a probabilidade revolucionária da educação quando afirma que “de forma alguma o caráter reproduzidor da educação elimina seu potencial transformador”. Ele entende que a educação, enquanto processo social, está intrinsecamente marcada pela contradição, uma vez que o processo ideológico não pode ser visto fora do processo da contradição que o perpassa. Os processos sociais inserem-se em relações dialéticas por força das quais eles são levados a gerar sua própria superação. Isto não ocorre de modo mecânico, exigindo a intervenção da decisão dos homens. O autor afirma ainda que, “se é verdade que a educação integra o processo de dominação, é verdade também que pode integrar o processo de resistência a essa dominação e de sua superação, contribuindo significativamente para uma prática social que seja transformadora” (SEVERINO, 1986, p. 95).

É importante a compreensão de que a educação está diretamente relacionada às condições da economia. Portanto, nenhuma reforma intelectual e moral pode estar desligada

da realidade econômica. É por isso que a educação sozinha não tem condições de efetivar uma revolução social. Severino (1986, p. 96), entretanto, não desconsidera as possibilidades que a educação possui para viabilizar a transformação social, aliada à reforma econômica e, quanto a isso, afirma:

Mas exatamente porque o processo social em suas múltiplas manifestações traz no seu âmago contradições profundas, ele fica sujeito a mudanças. Assim, se de um lado a educação pode disfarçar – legitimando-as ideologicamente – e abrandar as contradições e os conflitos reais que acontecem no processo social, de outro ela pode também desmascarar e aguçar a consciência dessas contradições - denunciando-as criticamente, negando-lhes a legitimidade.

O autor enfatiza ainda que

A educação pode desenvolver também um discurso contraideológico, ou seja, desnudar, explicitando-o, o vínculo que relaciona as várias formas de discurso às condições sociais que o engendram e tornando manifestas as causas reais, denunciando as explicitações que apelam para causas que o são apenas na aparência. [...] O funcionamento contra ideologizante pressupõe um esforço contra a inércia e o élan espontâneo de uma razão quase que instintiva. De um lado, a tendência dogmática a uma afirmação por uma consciência irreflexa, de outro a exigência e um esforço crítico de uma consciência reflexa (SEVERINO, 1986, p. 97).

Justamente pelo fato de a educação ser elemento fundamental na reprodução de determinado sistema social, abre-se espaço para ser também elemento gerador de novas formas de concepções de mundo capazes de questionar e modificar a concepção que atende aos interesses da classe dominante.

Desta forma, compete à educação, por intermédio de seus sujeitos, desenvolver uma consciência crítica, possibilitando a elaboração de uma concepção atuante como discurso contraideológico, desvelando os dogmas que mascaram o discurso ideológico.

Através da educação escolar ocorre a apropriação do conhecimento necessário para o funcionamento da sociedade capitalista e por ela desejado. Esse conhecimento é também instrumento de trabalho e, como tal, é necessário para a produção, devendo ser apropriado pelos trabalhadores das classes subalternas. Aí se apresenta o grande trunfo da educação. O acesso ao saber, aos bens culturais em geral, é de fundamental importância para a luta contra a dominação.

Uma formação competente é instrumento hábil para a formação política, na medida em que o acesso aos bens culturais da humanidade permite ao indivíduo perceber-se como

parte integrante de um todo, auxiliando-o a situar-se em sua realidade histórica e social, a entender-se, percebendo sua condição.

A educação carrega essa contradição. Se de um lado coopera com a alienação, de outro pode ser instrumento de conscientização, de crítica, de questionamentos. Se de um lado pode mascarar a alienação, de outro pode revelar e desvelar este mascaramento.

Este potencial contraideológico da educação será tanto mais ativado quanto mais os educadores assumirem seu comprometimento com as concepções político-filosóficas, atuando em uma dimensão social do processo educacional, possibilitando a elaboração de uma práxis educativa voltada para uma dimensão de processo social transformador.

A emancipação humana, na concepção de Marx, deve se efetivar a partir de uma dupla postura revolucionária, sendo a primeira um ato de natureza política, através do qual o proletariado possa alcançar o poder político, e a segunda uma revolução social através da qual se possa transformar a forma de organização social. Nesta revolução, a educação ocupa papel preponderante.

Gramsci (1979) corrobora com essa concepção marxiana quando atribui uma dupla função à escola, numa perspectiva dialética: (1) a de conservação e (2) a de superação das estruturas capitalistas, mesmo considerando, em termos dialéticos, que a política educacional estatal age e se manifesta procurando assegurar a reprodução do capital, das relações de trabalho e de produção que a sustentam. Por outro lado, o mesmo autor compreende a escola como um espaço político importante, um espaço de disputa, de traçar estratégias políticas, sendo uma delas o acesso ao conhecimento historicamente acumulado e socialmente construído, enquanto uma necessidade de todos, como o direito de os trabalhadores obterem um determinado tipo de cultura, que inclui não somente a apropriação do conhecimento elaborado, como também a forma de pertencimento do ser humano no mundo.

Uma sociedade comprometida com a transformação e a valorização do ser humano deve ser comprometida com a construção de uma escola em que a ação educativa esteja vinculada a uma tomada de consciência da integração entre teoria e prática. Uma escola em que se mantenha uma discussão do significado da educação no contexto da vida social concreta, pois a educação escolar é fruto da vida social e política. Não é possível pensar um projeto educacional fora de um projeto político, fora de uma visão de totalidade na qual se articula a vida do ser humano que nela se encontra.

Com base nestas concepções foi pesquisado no presente trabalho o IFGoiano-Campus Ceres, uma escola de educação profissional composta em sua maioria por alunos e alunas negros ou descendentes, com baixo poder aquisitivo e que, ao lado de outros, buscam na

instituição uma possibilidade de ascensão social e profissional. Esses alunos, provenientes de várias regiões do Brasil, trazem consigo, como todo ser humano, uma bagagem cultural que lhes é própria. Portanto, para a presente análise, enfatizamos a importância de respeitar a diversidade cultural que permeia o ambiente estudado, uma vez que a cultura nos remete a uma reflexão da própria essência humana, em que todas as ações podem ser identificadas como atos culturalmente construídos e não acabados, como enfatiza Brandão (2002).

Entendemos, com Gomes (2003), que cultura é mais do que um conceito acadêmico, uma vez que diz respeito às experiências concretas dos sujeitos, à variabilidade de formas de conceber o mundo, às particularidades e semelhanças construídas pelos seres humanos ao longo do processo histórico e social. O multiculturalismo e a interculturalidade, categorias que serão tratadas sequencialmente, mostram-se presentes na escola quando se articulam as várias redes de culturas, sempre permeadas de significados. Seu estudo contribui de forma incisiva para a compreensão da questão etnoracial.

### **1.3 A Escola como Espaço de Cultura, Multiculturalismo e Interculturalidade**

As relações entre escola e cultura são próprias de todo processo educativo e a educação está sempre permeada pela cultura, essencialmente a do momento histórico no qual está inserida, assim como pontua Veiga Neto (2003, p. 7).

A desnaturalização dos fenômenos sociais – ou seja, tomá-los não como algo desde sempre dado, mas como algo historicamente construído – é o primeiro e necessário passo para intervir nesses fenômenos. Saber como chegamos a ser o que somos é condição absolutamente necessária, ainda que insuficiente, para resistir, para desarmar, reverter, subverter o que somos e o que fazemos.

Não se pode pensar uma experiência pedagógica apartada da cultura, e a escola é uma instituição cultural em que se articulam universos que se entrelaçam, não sendo isentos de conflitos e disputas, mas ricos em experiências e vivências. Munanga (1986, p. 81) conceitua o termo cultura como:

herança coletiva de uma sociedade, o conjunto de objetos materiais que permitem ao grupo assegurar a sua vida cotidiana, de instituições que coordenem as atividades dos membros do grupo, de representações coletivas que constituem uma concepção de mundo, uma moral, uma arte. Esse conjunto é transmitido de geração a geração, para cada membro da sociedade, através do processo educativo.

Porém, não se deve esquecer que a escola também é palco de agravamento das desigualdades, como afirma Catani (2007, p. 17), sustentado pelas ideias de Bourdieu, ao afirmar que “a escola é tida como instância conservadora e a pedagogia como um conjunto de procedimentos que podem agravar as diferenças sociais vividas na cultura escolar como diferenças de capacidades ou de aptidões, de inteligência ou de dons.”

Portanto, o papel constitucional da escola como direito de todos, como espaço transmissor de cultura, que tem como princípio oferecer às novas gerações a cultura significativa produzida pela humanidade, deve ser problematizado e os conflitos denunciados, desmascarados. A escola, no atual contexto, mais do que transmissora da cultura, é ideologicamente entendida como a única, a verdadeira, sendo reconhecida como palco de diálogos e intercâmbio entre diferentes culturas. Isto leva-nos ao raciocínio de Moreira e Candau (2003, p. 160) citado a seguir.

Que desenvolvamos um novo olhar, uma nova postura, e que sejamos capazes de identificar as diferentes culturas que se entrelaçam no universo escolar, bem como de reinventar a escola, reconhecendo o que a especifica, a identifica e a distingue de outros espaços de socialização: a ‘mediação reflexiva’ que realiza sobre as interações e o impacto que as diferentes culturas exercem continuamente em seu universo.

Os estudiosos citados consideram ainda que é papel da escola respeitar e valorizar a diversidade cultural, propiciando oportunidades para que todos que compõem o universo escolar possam ser sujeitos e para que as culturas, com todas as suas diferenças, possam ser respeitadas e valorizadas. A abertura da escola às culturas, através de uma prática pedagógica que valorize a pluralidade e a diversidade cultural e o intercâmbio da escola com a sociedade, é o caminho possível para uma maior aproximação entre educação e cultura.

Desafios existem e são muitos. Cabe aos educadores e à sociedade engendrar novas aproximações e, dentre elas, o desenvolvimento de políticas públicas que devem ser compreendidas como ações sociais que objetivam atender às necessidades dos indivíduos. Segundo esta concepção, como uma das ações de políticas públicas afirmativas, foi promulgada a Lei n.10.639/03, que trata da obrigatoriedade do estudo da cultura e da história afro-brasileira, suscitando a valorização e o respeito pela cultura e pela diversidade étnico-cultural.

Por ser o espaço onde se manifestam diferentes culturas, as escolas e, no caso da presente pesquisa, o IFGoiano-Campus Ceres são espaços propícios para que as práticas de respeito e valorização das diferenças e diversidades culturais sejam contempladas. A

ferramenta teórica que melhor contribui para compreender essa realidade é o multiculturalismo, considerado por McLaren (2000) como um movimento teórico e social engajado na defesa da diversidade cultural e seu estudo vem tomando espaço nas discussões sobre a educação, dentro de perspectivas e enfoques variados.

A discussão da temática multicultural deve partir de uma visão global e articulada, capaz de integrar os aspectos políticos, econômicos, sociais, culturais e educacionais e, nos últimos anos, vem adquirindo cada vez maior enfoque e mais debates, no âmbito internacional e local (MCLAREN, 2000). Esse interesse não significa predomínio da dimensão cultural e muito menos uma tentativa de desvinculá-la das questões de caráter estrutural e da problemática da desigualdade. Importa ter presente a configuração político-social e ideológica do contexto, assim como não negar a especificidade da problemática cultural sem, porém, considerá-la de modo isolado e autocentrado (CANDAU, 2002).

Enfatiza Candau (2002) que, na América Latina e particularmente no Brasil, a questão apresenta uma configuração própria, com uma base multicultural em que as relações interétnicas têm sido uma constante através de toda a história, uma história dolorosa e trágica, principalmente no que diz respeito aos grupos indígenas e afrodescendentes.

Ancorado na Pedagogia Crítica, McLaren (1997), em relação ao multiculturalismo como projeto político, enumera quatro grandes tendências: multiculturalismo conservador, multiculturalismo humanista liberal, multiculturalismo liberal de esquerda e multiculturalismo crítico. Embora proponha essas quatro tendências, reconhece que as características de cada posição tendem a se misturar, umas com as outras, dentro do horizonte geral da vida social. Parte da afirmação de que, a descrição que faz dos diversos tipos de multiculturalismo, tem exclusivamente, um papel conceitual, já que as diferentes posições se interpenetram nas práticas sociais.

O autor se situa no que ele mesmo denomina de multiculturalismo crítico (1997) e, mais recentemente, multiculturalismo revolucionário (2000). Essa perspectiva parte da afirmação de que o multiculturalismo tem de ser contextualizado a partir de uma agenda política de transformação, sem a qual corre o risco de se acomodar à ordem social vigente.

Na perspectiva do multiculturalismo crítico, as representações de raça, gênero e classe são produtos de lutas sociais sobre signos e significações, privilegiando a transformação das relações sociais, culturais e institucionais nas quais os significados são gerados, recusando-se a ver a cultura como não-conflitiva e argumentando que a diversidade deve ser sustentada com compromisso político, crítico e com justiça social.

Para McLaren (2000), o multiculturalismo crítico concebe o educador como agente revolucionário, enfatizando que se reconhecer dessa forma é mais do que um ato de compreender quem somos, passa a ser um ato de reivindicação de nós mesmos, a partir de nossas identificações culturais, das práticas sociais vinculadas à materialidade da vida social e às relações de poder que as estruturam e sustentam.

Esse enfoque, do qual compartilhamos, recusa-se a entender a cultura isenta de conflito, harmoniosa ou consensual. Para ele, as questões relativas à diferença são determinadas pelos processos históricos, pelas mentalidades e ideologias, pelas relações de poder, mobilizando processos políticos e sociais e, por isso mesmo, é na sociedade que repousa a responsabilidade de buscar solução para questões historicamente construídas.

Para melhor compreender como a diversidade é tratada no espaço escolar, buscamos compreender teoricamente o conceito de multiculturalismo, que emerge em território estadunidense não apenas como movimento social em defesa das lutas dos grupos culturais negros e de outras minorias, mas também como abordagem curricular contrária a toda forma de preconceito e discriminação no espaço escolar (MCLAREN, 2000).

Estudiosos da temática, McLaren (2000) e Candau (2002), compreendem que as propostas que associam multiculturalismo e educação devem se situar em um contexto mais amplo do que as exigências políticas têm imposto, para não se incorrer no risco de privilegiar uma formação sem nenhum compromisso político, social e cultural vinculado à diversidade. Dessa forma, é importante estar convicto de que, se a educação no país continuar negando ou desprezando a multiculturalidade, como significativa na sociedade da qual a escola faz parte, toda e qualquer formação corre o sério risco de continuar sem dar conta das demandas e exigências sociais, bem como de não cumprir o papel de formar sujeitos históricos ativos, criativos e interessados na emancipação humana como finalidade última de todo processo formativo.

Para tanto, McLaren (1997) defende a importância do multiculturalismo crítico como uma teoria para a qual as diferenças não têm um fim em si, mas situam-se num contexto de lutas por mudança social, contrapondo-se ao ideário neoliberal e à globalização econômica e cultural vigente, como expressões legítimas do modelo capitalista opressor. Mediante essa compreensão teórica é possível desencadear debates sem ocultar as suas conexões com as relações materiais, reintegrando o cultural e o econômico, o simbólico e o material.

Para reafirmar a totalidade como categoria analítica, o autor compreende as diferenças nas contradições sociais em um contexto de opressão, dominação e exploração, assumindo uma perspectiva relacional e definindo a totalidade como a possibilidade de um entendimento

global, pois, “o refazer do social e a reinvenção do eu, precisam ser compreendidos como dialeticamente sincrônicos [...] são processos que se informam e se constituem mutuamente” (MCLAREN, 2000, p. 88).

Ao reconhecer a totalidade, o multiculturalismo crítico considera as classes sociais como uma categoria, tendo em vista a manutenção do comprometimento dos estudos multiculturais com o questionamento das desigualdades sociais, em função das diferenças culturais. McLaren defende o comprometimento de uma educação que esteja embasada em uma teoria social e histórica que, ao discutir a diferença, não a separe da discussão da desigualdade social. Compreende também que diferença cultural e relação de poder se situam nos conflitos sociais e históricos, como construção histórica e cultural.

O multiculturalismo crítico considera a pluralidade de identidades culturais, a heterogeneidade, como marca de cada grupo e se opõe a padronizações definidas e impostas pelos grupos dominantes e ideologicamente construídos. O direito à diferença nas relações sociais é considerado como forma de assegurar a convivência pacífica e tolerante entre os indivíduos, o que caracteriza o compromisso com a democracia e a justiça social, em meio às relações de poder em que tais diferenças são construídas.

É no multiculturalismo, como expressão das realidades culturais, que se origina o termo “interculturalidade”, compreendido como a análise da problemática na educação e onde se buscam formas de intervenção na realidade multicultural. Em alguns estudos encontramos os termos utilizados como sinônimos e ancoramo-nos em Candau (2008) para nortear a concepção de interculturalidade.

Candau considera que interculturalismo supõe a deliberada inter-relação entre diferentes culturas, uma vez que marca a reciprocidade, a interação, o não isolamento, sendo que o prefixo “inter” anuncia uma correspondência entre vários elementos diferentes que ao mesmo tempo deve ser vista como interposição, como diferença. Refere-se a um processo dinâmico, marcado por reciprocidades e perspectivas; caracterizando uma vontade de mudança, de ação no contexto de uma sociedade multicultural (CANDAU, 2008, p. 55).

No contexto de uma concepção social, a interculturalidade norteia procedimentos que legitimam o reconhecimento do direito à diversidade e à luta contra todas as formas de discriminação e desigualdade social e buscam promover relações de diálogos e debates consistentes entre pessoas e grupos pertencentes a universos culturais diferentes. Candau (2008, p. 56) esclarece que a interculturalidade trata da

intenção de promover uma relação dialógica e democrática entre as culturas e os grupos envolvidos e não unicamente de uma coexistência pacífica num mesmo território. Esta seria a condição fundamental para qualquer processo ser qualificado de intercultural.

A tensão dialética entre o comum e o diferente é uma das características fundamentais da educação intercultural, tornando possível distinguir e agrupar propostas a partir de como se situa e se trabalha esta tensão. Isso apresenta uma significativa complexidade que estimula os agentes da educação a repensar os diferentes aspectos que permeiam a escola e o sistema de ensino como um todo. Daí sua importância, pois “coloca questões radicais que têm a ver com o papel da escola hoje e no próximo milênio. Todos os educadores e educadoras estamos convidados a ressituar nossas teorias e nossas práticas a partir dos desafios que ela nos coloca” (CANDAUI, 2008, p. 59).

A valorização e o respeito pela diferença requerem a compreensão dos conceitos aqui apresentados, pois o multi/interculturalismo, como concepção sociocultural, possibilita o movimento dialético necessário para questionar as questões étnico-culturais no ambiente escolar. Igualdade e diferença, não são opostas e não se abrem a espaços de desigualdade. O ser humano possui características singulares que devem ser reconhecidas e valorizadas quando se fala em igualdade, com respeito às diferenças.

Respeitar as diferenças implica inclusive em desvendar o racismo e o preconceito existentes, de forma velada ou não, no ambiente escolar. A forma que julgamos mais eficiente para se combater estas mazelas sociais é tratá-las, compreendendo como surgem, e não silenciando diante de suas manifestações.

Nesse compartilhamento, abrem-se possibilidades de compreender que o ser humano se manifesta através de representações para explicar a sua maneira de ver e interagir com o mundo que o cerca e a escola possui uma gama de representações que se articulam entre os vários agentes que a compõem.

#### **1.4 Escola: lugar de representação e poder**

A escola tem sido tema frequente em pesquisas acadêmicas, sob a lente de vários especialistas, com os quais propomos dialogar buscando investigar como se dá o processo social engendrado na Instituição onde desenvolvemos nossa pesquisa. A educação é uma das instâncias mediadoras do ser humano, que mantém viva a cultura, fornecendo condições para

sua sobrevivência, tornando possível a reciprocidade entre indivíduos e sociedade. Seu estudo remete à compreensão das sociedades, seus modelos, representações e normas que ditam os padrões de comportamento socialmente construídos. A compreensão de uma sociedade passa, entre outras coisas, pela forma como ela organiza seu processo educacional, uma vez que os desdobramentos de uma são sentidos e percebidos no outro.

Por intermédio do conhecimento que a educação, vista como práxis, proporciona na vida do homem, abre-se um leque de possibilidades para questionamentos e críticas do contexto social, possibilitando espaços de trabalho e de ações concretas.

Ciente de sua importância na sociedade atual é necessário compreender a escola/educação escolar, buscando conhecer seus aspectos conflitantes. É por isso que nos reportamos a Bourdieu (1998), que questiona a neutralidade do conhecimento escolar, argumentando que a instituição representa e cobra dos alunos(as), basicamente, os gostos, as crenças, as posturas e os valores dos grupos dominantes, dissimuladamente apresentados como cultura universal.

A presente pesquisa busca tratar dos limites e das possibilidades de implantação do estudo da história e da cultura afro-brasileira proposto pela Lei n. 10.639/03, no IFGoiano-Campus Ceres. Portanto, as categorias de violência simbólica e da reprodução cultural e social nos permitem entender que a desvalorização do negro na sociedade brasileira é histórico-social. Remete-nos a concepções político-ideológicas, quando intervém na construção de mentalidades preconceituosas para justificar e reproduzir, de forma velada ou explícita, discriminações etnorraciais.

Concebe Bourdieu (1998) que a escola possui papel ativo no processo social de reprodução das desigualdades sociais quando constrói suas práticas de ensino. Desse modo, ela cumpre o papel fundamental de legitimação das desigualdades entre os sujeitos que a compõem, ao dissimular as bases sociais destas, convertendo-as em diferenças acadêmicas e cognitivas, relacionadas aos méritos e dons individuais.

O conceito de “violência simbólica” traduz o processo pelo qual a classe dominante impõe sua cultura aos dominados que, apesar de arbitrária, não se opõem, não se percebem como vítimas deste processo, ao contrário, consideram a situação natural e inevitável (BOURDIEU, 2004).

O sistema simbólico de uma determinada cultura é uma construção social, e sua manutenção é fundamental para a perpetuação de concepções que interessam ao grupo que domina e se expressam na imposição imposta e dissimulada. Entretanto, para o autor, através

da educação o indivíduo poderá ser capaz de distinguir quando está sendo vítima da violência simbólica e tornar-se um ator social, que vá contra a sua legitimação.

A prática da violência simbólica, para Bourdieu (2004), implica em desprezo da cultura popular e a interiorização da expressão cultural de um grupo mais poderoso econômica ou politicamente, que é dominado. Essa prática faz com que o grupo dominado perca sua identidade pessoal e suas referências, tornando-se fragilizado, inseguro, sujeito à dominação, alvo de preconceitos, discriminação e desrespeito.

Com uma concepção que vai ao encontro das teorias bourdieusianas, destacamos a posição de Silva (1994), que considera o poder inscrito nas práticas educacionais como parte do pressuposto da existência de um sujeito e de uma consciência desde sempre dados, naturalizando as relações e impedindo que se apreendam as estratégias de poder colocadas em jogo. Segundo esse autor, deve-se considerar que “todo saber/conhecimento torna-se igualmente suspeito de vínculo com o poder” (SILVA, 1994, p. 250).

Quando concebemos que o poder tem implicações na dinâmica da prática escolar, não podemos deixar de considerar que esta prática se organiza e se desenvolve, quer espontânea quer deliberadamente, em consonância com os interesses de grupos sociais, ainda que os discursos construídos sobre e pelo sistema de ensino procurem universalizar esses interesses, remetendo-os à imagem do todo social.

Chartier (1990) lembra que a realidade social é construída por esquemas de representações que, forjados de acordo com os interesses dos grupos sociais, são responsáveis pela criação de figuras, graças às quais a realidade ganha sentido, tornando-se inteligível. Logo, para esse estudioso, todas as relações sociais são intermediadas por representações.

Munanga (2003, p. 4) colabora quando afirma que:

Todos nós, homens e mulheres, somos feitos de diversidade. Esta, embora esconda também a semelhança, é geralmente traduzida em diferentes de raças, de culturas, de classe, de sexo ou de gênero, de religião, de idade, etc. A diferença está na base de diversos fenômenos que atormentam as sociedades humanas. As construções racistas, machistas, classistas e tantas outras não teriam outro embasamento material, a não ser as diferenças e as relações diferenciais entre seres e grupos humanos. As diferenças unem e desunem; fontes de conflitos e de manipulações socioeconômicas e político-ideológicas. Quanto mais crescem, as diferenças favorecem a formação dos fenômenos de etnocentrismo que constituem o ponto de partida para a construção de estereótipos e preconceitos diversos.

Por meio das representações que se tem sobre diversidade e diferença, homens e mulheres se percebem inseridos dentro de um contexto que os constrói, que os relaciona e os

identifica, criando laços de aproximação ou de distanciamento. A concepção que se tem de si mesmo evidencia-se através desta representação e, no caso específico dos alunos(as) negros(as), enuncia como são percebidos em seu ambiente, se são respeitados ou discriminados. “Como as representações sociais estão baseadas na realidade, construída historicamente, serão elas que darão sustentação às imagens negativas e/ou positivas em relação aos diferentes grupos” (ACRI, [2010] p. 42).

As representações construídas pelos indivíduos sobre o mundo, no entendimento de Pesavento (2003, p. 39), “são matrizes geradoras de condutas e práticas sociais, dotadas de força integradora e coesiva, bem como explicativa do real. Indivíduos e grupos dão sentido ao mundo por meio das representações que constroem sobre a realidade”. As representações, portanto, são formas de apreensão do real, mas são também, como lembra Pesavento, baseando-se em Bourdieu, “um campo de manifestação de lutas sociais e de um jogo de poder.”

Brzezinski *et al* (2006, p. 131), em estudo sobre representação social e apoiando-se nas concepções de Moscovici, escreve que:

As representações remontam ao mundo da vida, ou à vivência imediata, antes de qualquer reflexão do sujeito, e, desse modo, embora o sujeito possua as suas particularidades, ele existe no mundo, constituindo-o e constituindo-se, simultaneamente. Existe uma ‘comunicabilidade’ em que se pode perceber que o sujeito vive no mundo e este existe em relação aos outros, com a capacidade de se aproximar e de compreender mutuamente as suas vivências. Assim, o mundo recebe o seu sentido não só pelas constituições do sujeito solidário, mas pelo intercâmbio entre pluralidade de constituições de vários sujeitos existente no mundo.

As representações são constituídas das práticas sociais e, portanto, reconhecer sua importância nas análises dos aspectos sociais é pertinente, uma vez que enunciam a compreensão da realidade e da ação do indivíduo na vida cotidiana. É justamente por essa proximidade com a prática social que a representação se encontra também imbricada de ideologia, pois ambas partem da forma como o homem se relaciona com o outro. “É a ação dos homens que cria as representações sociais, que são ideológicas” (BRZEZINSKI *et al*, 2006, p. 34).

Cândido (1998), em estudo voltado à análise da estrutura da escola, contribui para a compreensão de que estas representações se apresentam com particularidades, uma vez que, embora imbricada à dinâmica social, cada escola possui sua própria dinâmica. As instituições escolares diferem entre si “por apresentar características devidas à sua sociabilidade própria” (CÂNDIDO, 1998, p. 273).

Partindo dessa premissa, o estudo voltado para as práticas inscritas nas instituições escolares deve considerar, também, as especificidades de cada escola, de como seus agentes atuam e se expressam através das representações sociais.

Quando concebemos que o poder tem implicações na dinâmica da prática escolar, não podemos deixar de considerar que ela se organiza e se desenvolve em consonância com interesses de grupos sociais, ainda que os discursos construídos sobre e pelo sistema de ensino procurem universalizar esses interesses, remetendo-os à imagem do todo social. Sobre isso, Chartier (1990) lembra que a realidade social, para existir concretamente, precisa ser significada, cabendo às representações sociais o papel de dar sentidos às práticas. É papel das representações, por exemplo, fazer desaparecer os interesses específicos pelo recurso à universalização dos propósitos inscritos em toda e qualquer prática social. Assim, sempre caberá questionar quais imagens/representações são construídas para legitimar ou questionar o jogo de poder inscrito nas práticas escolares.

Isso faz lembrar a advertência de Gore (1994 p. 15), outra estudiosa do tema, para quem:

O discurso é ambíguo [...] uma forma de poder que circula no campo social e pode ligar-se tanto a estratégias de dominação quanto a estratégias de resistência. [...] Não existem práticas pedagógicas inerentemente libertadoras ou inerentemente repressivas, pois qualquer prática é cooptável e qualquer prática é capaz de tornar-se uma fonte de resistência. Afinal, se as relações de poder são dispersas e fragmentadas ao longo do campo social, assim também o deve ser a resistência ao poder.

Gore (1994, p. 18) enfatiza que “uma sociedade sem relações de poder só pode ser uma abstração [...]. A análise, a elaboração e o questionamento das relações de poder [...] é uma tarefa política permanente, inerente em toda a existência social”. Isto não poderia ser diferente com relação às práticas escolares.

Importante considerar ainda as reflexões de Penin, para quem a escola deve ser entendida “[...] como uma obra que, não obstante pertencer a uma instituição é construída e transformada pela ação dos sujeitos presentes” (PENIN, 1995, p. 17). Sujeitos estes que apesar das ingerências político-ideológicas a que estão submetidos, podem questionar e criticar as práticas de poder manifestadas.

Outra categoria central quando se tem a escola como objeto de estudo é a de cotidiano, pois é na vida cotidiana que as representações são elaboradas e colocadas em prática. Com o que corrobora Penin (1995, p. 26-7), ao afirmar que “a cotidianidade, [...] apresenta-se como o

império das representações. No cotidiano, as representações nascem e para ali regressam. No cotidiano cada coisa [...] é acompanhada de representações que mostram qual é o seu papel”.

Como lembra Lefebvre (1979), o cotidiano nada mais é que um nível da realidade social. Baseando-se nesse autor, Penin (1995, p. 15; 27) afirma que “a vida cotidiana apresenta-se como um nível de ‘totalidade’, da mesma forma que são níveis, e podem ser investigados como tal, o biológico, o fisiológico, o psicológico, o econômico etc”. Afinal, como informa Lefebvre (1979), as representações se formam entre o vivido e o concebido, diferenciando-se de ambos.

A escola deve possibilitar o desenvolvimento de estratégias que permitam e valorizem as especificidades de seus alunos, incentivando-os e estimulando-os nos níveis cognitivo, cultural e físico, rompendo com as discriminações e o preconceito vividos e concebidos no contexto escolar.

O processo educativo pode ser uma via de acesso ao resgate da autoestima, da autonomia e das imagens distorcidas, uma vez que a escola é o ponto de encontro e de embate das diferenças, podendo ser instrumento eficaz para diminuir e prevenir o processo de exclusão social.

Na construção deste capítulo definimos e nos apropriamos das bases teóricas que sustentam a pesquisa: o conceito de racismo e de preconceito que ao serem explicitados, podem ser combatidos; a ideologia que permeia o ambiente escolar e gera a alienação, mas que pode ser desmascarada através do conhecimento produzido pela escola, que origina a ação política e a contraideologia; o multiculturalismo e a interculturalidade que tratam do respeito e valorização das diferenças; a compreensão da escola como lugar de representações de práticas sociais, onde os seres humanos se constroem e se percebem.

### **1.5 O Currículo como Instrumento de Valorização e de Promoção de Igualdades**

Sendo a escola um lugar privilegiado para a aprendizagem de conteúdos, também nela se formam valores éticos e morais, conceitos de cidadania, de respeito mútuo, entre outros. Ao traçar objetivos e escolher conteúdos de ensino e aprendizagem, os currículos escolares definem também estratégias, procedimentos e instrumentos adequados ao alcance desses objetivos para o desenvolvimento de sua prática pedagógica.

Lopes (2008) apresenta um estudo, intitulado *O Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e suas implicações Curriculares*, no qual esclarece que, antes de qualquer discussão acerca do tratamento de um currículo que vise a contemplar a lei, é preciso refletir sobre as relações raciais, o preconceito racial e suas manifestações na sociedade brasileira, em particular na escola e no sistema de ensino.

Lopes (2008, p. 41) justifica que é necessário compreender como a questão se apresenta historicamente construída e, para tanto, considera que:

A complexidade das relações raciais na sociedade brasileira foi construída com base no processo de escravização de africanos. Isso foi o que criou, ao longo de séculos de história, tanto no escravizado quanto no escravocrata, representações sociais e experiências de subalternidade que são do ponto de vista individual, de uma fundura simbólica imensa, e que produzem, do ponto de vista social, um engessamento de lugares e de hegemonia.

A marca do preconceito e da discriminação racial se faz perceber através da desigualdade de acesso às posições sociais e nos baixos índices socioeconômicos da população negro-mestiça. Esta compreensão sinaliza a necessidade de se ampliar o entendimento dessas relações e de como o preconceito racial opera na nossa sociedade. Ciente de sua existência, não camuflando suas manifestações, o profissional da educação pode pensar em um currículo adequado para tratar a questão, com a devida competência e seriedade.

Devemos ter sempre consciência da não neutralidade do currículo, que serve de instrumento para a transmissão de conteúdos do conhecimento social, pois se apresenta sempre imbricado em relações políticas de poder e de controle social sobre a produção desse conhecimento.

A formação profissional possui a orientação voltada para o desenvolvimento que atenda ao mercado de trabalho, porém, esta orientação deve estar intrinsecamente aliada à perspectiva do ser humano em sua formação histórica e social. Para que se efetive tal formação é primordial pensar um currículo que oportunize esta concepção.

O currículo deve possibilitar uma nova visão das relações entre sujeitos sociais de diferentes descendências. Quanto a isso, Costa (2008) enfatiza a importância de os conhecimentos científicos estarem alinhados aos conhecimentos de formação humana, possibilitando diálogos de valorização e respeito humanos. Questões que devem fazer parte do projeto de currículo da instituição de ensino.

Silva (1999) também compreende o conhecimento apresentado no currículo como parte central e inseparável daquilo que somos, pois o currículo forma e transparece a nossa

identidade. Silva (1999, p. 150) enfatiza ainda, tratando da importância de uma boa seleção curricular, que “o currículo é lugar, é espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso.”

Por tudo isso, o currículo não pode ser “engessado”, fixo, estático. Ao contrário, pode e deve ser modificado sempre que as pessoas envolvidas e comprometidas com o ensino acharem que é necessário. Contudo, para que se efetive, é preciso reflexão e práxis e, no tocante à discriminação racial, envolve compromisso e opção política.

As escolas, através de seus currículos, ao transmitirem visões de mundo particulares, reproduzem valores que irão participar de formação de identidades individuais e sociais e, portanto, de sujeitos sociais. A omissão dos conteúdos ou o tratamento da desigualdade e do preconceito ao retratar a história do negro nos currículos escolares passaram por estas relações, o que induz a questionar a quem interessou esta omissão.

Segundo esta lógica, Lopes (2008, p. 44) indaga: “Como se constrói a identidade dessas crianças e jovem na experiência escolar? Como fica a sua autoimagem e autoestima, quando o espelho oferecido é o da omissão exemplar, da falta de prestígio social e histórico da população negra e mestiça?”

Em entrevista com os alunos, constatamos como o preconceito abala a formação do caráter e da estima dos que sofrem qualquer tipo de manifestação preconceituosa. Indagados se já sofreram práticas de preconceito e discriminação, alunos da segunda série assim relataram suas experiências:

Foi muito triste, hoje em dia tenho muita dificuldade quanto a minha autoestima, pois é muito baixa. Eu não me acho bonita por conta de muito preconceito, e dói muito.

Foi uma das piores coisas que me aconteceu e sofro até hoje, pois agora estou deixando de ter uma personalidade devido às ofensas que vem dos outros.

É preciso reconhecer a importância de projetos e de um planejamento curricular que apresentem, em suas práticas pedagógicas, de valorização e promoção de igualdades condizentes com a articulação entre a formação humana e a técnica, com vistas à melhoria da qualidade educacional e do compromisso com a promoção da igualdade.

Para tanto, é mister que a educação brasileira reescreva a sua história e nela inclua a importante contribuição da população negra. Isto se faz necessário tanto no ponto de vista da recuperação da história quanto da escola em seu compromisso com a formação de identidades que, através de sua postura condizente com uma educação que valorize a cultura afro-

brasileira, contribua para a formação de uma educação que prime pela igualdade. Quanto à questão, Lopes (2008, p. 45) destaca que:

Nesse sentido, cabe enfatizar que o princípio estruturador das ações e projetos pedagógicos é a 'igualdade como base'. A igualdade pressupõe semelhanças e diferenças, mas não contempla a 'inferioridade,' que é a marca do preconceito e da discriminação racial. É preciso crer que as diferenças encontradas nos indicadores socioeconômicos, em relação à população não branca, evidenciam apenas a falta de oportunidades e de acesso, e não a falta de capacidades e competências.

'Somos todos humanos': essa é a verdade que a antropologia revela, demonstrando também que o conceito de raça, do ponto de vista antropológico, é uma construção social. Dessa perspectiva, não existem raças humanas diferenciadas que devam ser dispostas numa escala de inferior e superior. É essa visão que precisamos ultrapassar nos programas curriculares, nas pesquisas e escolhas de conteúdo (grifos da autora).

Lopes (2008, p. 46) afirma ainda que “as diferenças raciais, culturais ou outras só podem ser contempladas quando a igualdade humana é tomada como base; caso contrário o que surge é discriminação”. A diversidade e as diferenças não implicam em desigualdade e preconceito. É exatamente o oposto, é respeitando e valorizando as culturas e suas diferenças que a sociedade caminhará para a promoção da cidadania.

Para trabalhar a valorização, a escola deve recorrer ao legado dos brasileiros negros, que superaram e ultrapassaram a condição desigual a que foram submetidos e, apesar das adversidades, deixaram uma importante herança à nação. Este reconhecimento é fundamental na construção de referências positivas aos alunos e, em especial, aos alunos afro-brasileiros.

Os sujeitos que vivem em um determinado momento histórico recebem do passado um conjunto de situações e condições que, em grande medida, influenciam suas escolhas e possibilidades de ação, todavia, aquilo que é historicamente herdado pode ser objeto de interação e, portanto historicamente transformado (MARX; ENGELS, 1999, p. 40).

Assim entendemos a importância de os setores sociais comprometidos com a transformação do atual modo de organização social perceberem a luta contra a discriminação racial como uma luta necessária para a constituição de novas relações sociais, com possibilidades de transformação da realidade histórica pela ação humana. Neste sentido questionamos se esta preocupação aparece nas relações estabelecidas entre os sujeitos que interagem na escola onde trabalhamos. Terá sua história favorecido esta reflexão? No próximo capítulo abordaremos esta questão.

## CAPÍTULO II

### A QUESTÃO ETNORACIAL NAS POLÍTICAS PÚBLICAS

A liberdade não é uma dádiva, mas uma conquista. Essa conquista pressupõe que os negros redefinam a história, para situá-la em seus marcos concretos e entrosá-la com seus anseios mais profundos de autoemancipação coletiva e de igualdade racial.

(Florestan Fernandes)

Em uma sociedade como a brasileira, capitalista, permeada de conflitos e interesses de classe, as políticas públicas apresentam-se como resultado do jogo de poder determinado por leis, normas, métodos e conteúdos que são produzidos pela interação entre os que disputam o Estado, grupo composto pelos políticos e seus partidos, e empresários, sindicatos, organizações sociais e civis.

Consideramos que as políticas públicas, responsáveis pela construção das políticas de ações afirmativas, constituem possibilidades de luta, e o resultado dessas lutas é o espaço fértil que promove diálogos, encontros e possibilidades para práticas políticas emancipatórias. Daí a importância de sua compreensão para melhor entender as ações afirmativas, neste trabalho particularmente a Lei n.10.639/03, que será marco para as outras proposições de promoção da igualdade etnorracial na educação.

A primeira delas é a Resolução 01/2004, que institui as Diretrizes para a promoção da igualdade etnorracial nas escolas, e que é orientada também pelo Parecer CNE/CP 003/2004. O Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, publicado em 2009, reforça as orientações das normativas anteriores e aponta os avanços de implementação da Lei e das Diretrizes.

Para melhor compreender as preocupações/reflexões que emergem das experiências com a aplicação da nova lei, consideramos importante apresentar os fundamentos orientadores colocados pelas normativas.

Trabalhos sobre a questão etnorracial têm sido desenvolvidos pelo MEC e pela SECAD (atualmente SECADI) - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - e pela SEPPIR - Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial - desde a publicação da Lei n.10.639, em 2003. Esses órgãos têm promovido encontros com o intuito de possibilitar discussões, planejamentos e propostas de trabalhos<sup>9</sup>.

---

<sup>9</sup> Tratam-se de duas coletâneas: “Implementação das diretrizes curriculares para a educação das relações étnico-raciais e o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação profissional e tecnológica” (SOUZA; OLIVEIRA. 2008); e “Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais” (SECAD/MEC, 2006).

Neste capítulo serão apresentadas algumas das reflexões publicadas a partir de encontros e experiências que tratam das dificuldades e dos êxitos com a aplicação efetiva da lei na educação escolar, que seguramente subsidiarão a complementação e mesmo a elaboração de novas políticas.

Para melhor compreender estas experiências é fundamental apresentar o que entendemos por diversidade, pois ela é constitutiva e evidenciada no ambiente escolar. Além disso, o respeito pela diversidade é tema de estudo de vários pesquisadores, com os quais buscamos dialogar.

## **2.1 Ações Afirmativas e a Lei n.10.639/03: instrumentos de promoção de uma educação livre de racismo**

As políticas públicas nos interessam por subsidiar o tema proposto, que está contido no que se define como políticas de ações afirmativas. Ao tratar das questões concernentes às políticas públicas implementadas por um governo, deve-se atentar para o contorno do Estado no interior do qual estas políticas se movimentam, além da importância de ressaltar a diferenciação entre Estado e governo (HÖFLING, 2001).

Por Estado compreende-se “como o conjunto de instituições permanentes: órgãos legislativos, tribunais, forças armadas, que possibilitam a ação do governo”. Já governo “é o conjunto de programas e projetos que partem da sociedade (políticos, técnicos, organismos da sociedade civil e outros), configurando-se através da orientação política de um determinado governo, que assume e desempenha as funções de Estado por um determinado período” (HÖFLING, 2001, p. 31).

As políticas públicas são aqui compreendidas como de responsabilidade do Estado, encarregado de sua implementação e manutenção, a partir de um processo de tomada de decisões que envolve órgãos públicos de diferentes organismos e agentes da sociedade. Estas políticas devem buscar efetivar as normativas constitucionais, com o intuito de atender às necessidades da sociedade em termos de distribuição e redistribuição de riquezas, bens e serviços sociais no âmbito federal, estadual e municipal, inserindo-se neste contexto as políticas de economia, educação, saúde, meio ambiente, ciência e tecnologia, trabalho e outras.

Em todas as instâncias, as políticas públicas são orientadas por políticas mais gerais, que respondem aos interesses das classes dominantes, na atualidade majoritariamente

orientadas pelas ideias neoliberais. O neoliberalismo é originário de alguns países da Europa e nos Estados Unidos seu início ocorre em 1944, com a publicação do livro *O caminho da servidão*, de Hayek, considerado o texto de origem dessa ideologia e que representou forte ameaça às políticas públicas, principalmente no que tange à educação pública.

Pode-se definir neoliberalismo como um conjunto de ideias políticas e econômicas capitalistas que defende a não participação do Estado na economia e total liberdade de comércio, visando ao crescimento econômico e ao desenvolvimento social de um país, culminando no fortalecimento do sistema capitalista. Na sua acepção geral, o neoliberalismo define as ideias, teorias e doutrinas que dão ênfase à liberdade individual e rejeitam qualquer tipo de coerção de grupos ou do Estado sobre os indivíduos (ANDERSON, 1998).

O neoliberalismo, entretanto, não se refere somente a questões econômicas, comércio internacional e proteção aos blocos econômicos. É um programa global e filosófico que atenta para todas as esferas da vida humana e uma de suas áreas estratégicas é a educação. A política educacional pensada pelos neoliberais exige novas regras para a educação, indicando que os poderes públicos devem transferir ou dividir suas responsabilidades administrativas com o setor privado, como um meio de estimular a competição e o aquecimento do mercado, mantendo-se o padrão de qualidade na oferta dos serviços (AZEVEDO, 2001).

Desta forma, a educação passou a ter papel estratégico no projeto neoliberal e os governos neoliberais passaram a intervir no sistema educacional em associação com as empresas privadas. A educação adotou o discurso neoliberal, que atacava o Estado e sua incompetência em conduzir a produção e a sociedade. O Estado passou a ser criticado e tudo deveria estar nas mãos da iniciativa privada, com pessoal qualificado - quais sejam, os empresários -, com o discurso da necessidade de uma reforma total na educação.

Na ótica neoliberal, o fracasso da escola pública não está relacionada com o desemprego ou o subemprego, nem com os baixos salários. Utiliza-se o argumento de reforma da educação sem mencionar a falta de políticas públicas que visem efetivamente à valorização da educação e dos agentes que a compõem.

Esse discurso neoliberal, na prática, autorizava a exclusão dos menos favorecidos à educação, uma vez que pregava o fim do ensino público de qualidade e a garantia prevista na constituição de direito à igualdade para todos os cidadãos brasileiros. Uma grande parcela da população sofreu com essa exclusão, principalmente os negros e seus descendentes, que dependiam fundamentalmente do ensino público e da efetivação de políticas públicas e de ações afirmativas.

Segundo Valentin (2005, p. 151)

Diversas são as pesquisas que apontam o caráter das desigualdades existentes entre brancos e afrodescendentes no Brasil quanto às características de renda, saúde, educação, trabalho, mortalidade infantil, expectativa de vida, habitação, entre outros. Patente é o fato de que em todos os casos a diferença ocorre em prejuízo do grupo de pessoas afrodescendentes.

[...] A exclusão do afrodescendente tem sido debatida em diversas análises de natureza sociológica e antropológica e é até mesmo constatável a partir de simples visualização de dados estatísticos como os indicadores socioeconômicos do IPEA, do IBGE, do PNUD-ONU etc.

As políticas de ações afirmativas para negros só ganharam relevância na sociedade brasileira nos últimos anos, na demanda por ações reparatórias. Essas políticas têm por objetivo fazer com que o Estado e a sociedade tomem medidas para ressarcir os descendentes de africanos dos danos psicológicos, materiais, sociais, políticos e educacionais sofridos sob o regime escravista. A exigência de tais políticas é uma luta histórica do Movimento Negro no Brasil e tem por objetivo eliminar desigualdades historicamente acumuladas (SECAD/MEC, 2006).

O capitalismo exige que medidas, muitas vezes antagônicas, sejam tomadas pelo Estado para a manutenção do *status quo* que legitima os interesses do capital. Desta forma, a adoção de políticas de ações afirmativas, em um governo neoliberal, na concepção de Höfling (2001, p. 33), assim se explica:

Em momentos de profunda assimetria nas relações entre os proprietários de capital e proprietários da força de trabalho, o Estado atua como regulador a serviço da manutenção das relações capitalistas em seu conjunto. [...] O Estado capitalista moderno cuidaria não só de qualificar permanentemente a mão de obra para o mercado, como também, através de tal política e programas sociais, procuraria manter sob controle parcelas da população não inseridas no processo produtivo.

No caso do Brasil, dados estatísticos elaborados para a III Reunião Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, ocorrida em agosto de 2001, comprovaram a presença do racismo e da discriminação racial. A partir daí, por reivindicação da sociedade e por pressões da comunidade internacional, uma vez conscientes da desigualdade racial existente no Brasil, políticas de ações afirmativas passaram a ser implementadas.

A inclusão da temática sobre história e cultura afro-brasileira nos currículos escolares, instituída pela Lei n. 10.639/03, amplia a discussão da diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira. A inserção do estudo proposto pela referida lei diz respeito à desconstrução da história tradicional de constituição da sociedade brasileira. Em estudo sobre

afro descendência e educação, Silva (2009, p. 50) afirma que “as estratégias de combate ao racismo no Brasil foram dificultadas em decorrência do racismo silenciado pela aclamada democracia racial, supostamente instituída no país ao longo de sua história.”

Compreende-se que as políticas públicas de ações afirmativas chegaram tardiamente no Brasil e o sucesso destas políticas depende da forma como as desigualdades econômicas, sociais e culturais, tão presentes em nossa sociedade, serão corrigidas. As ações afirmativas são aqui compreendidas

como uma estratégia para alcançar a igualdade de oportunidade entre as pessoas, distinguindo e beneficiando grupos afetados por mecanismos discriminatórios, com ações empreendidas em um tempo determinado, com o objetivo de alterar positivamente a situação de desvantagem desses grupos (VALENTIM, 2005, p. 153).

As ações afirmativas devem atuar também como ações de prevenção com o objetivo de evitar que os sujeitos de certos grupos tenham seus direitos lesados e sofram práticas de discriminação.

Devido a seu passado escravocrata, a sociedade brasileira possui uma dívida a ser saldada em relação à manutenção da igualdade entre os cidadãos e a luta dos injustiçados social, econômica e culturalmente tem sido corajosa. A proposta do movimento social negro foi atendida, em grande parte, com a assinatura da Lei n.10.639/03, oriunda do Projeto de Lei 259, apresentado em 1999 pela deputada Esther Grossi e pelo deputado Benhur Ferreira.

A lei assinada pelo presidente Luís Inácio Lula da Silva pelo então ministro da Educação, Cristóvan Buarque, altera dispositivos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96), tornando obrigatório o ensino da temática “História e Cultura Afro-brasileira”, nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio das redes públicas e particulares do país.

A temática deve ser trabalhada, segundo a lei, no âmbito de todo o currículo escolar, mas preferencialmente nas disciplinas de História, Língua Portuguesa, Literatura e Educação Artística. Além dessa obrigatoriedade, a lei instituiu o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra”.

Segundo o Parecer CNE/CP 003/2004, não só para os negros o conhecimento da história da África e da cultura afro-brasileira são importantes para todos os brasileiros, tendo em vista a composição etnorracial da sociedade.

A relevância do estudo de temas decorrentes da história e cultura afro-brasileira e africana não se restringe à população negra, ao contrário dizem

respeito a todos os brasileiros, uma vez que devem educar-se enquanto cidadãos atuantes no seio de uma sociedade multicultural e pluriétnica, capazes de construir uma nação democrática (BRASIL, 2004, p. 234).

O êxito das políticas públicas, das ações afirmativas e da implementação da Lei n.10.639/03 dependem, efetivamente, da participação de todos que compõem a sociedade, implicando na reeducação das relações entre negros e brancos em suas relações etnorraciais, além de um trabalho conjunto de articulação entre processos educativos escolares, políticas públicas, movimentos sociais, uma vez que as mudanças étnicas, culturais, pedagógicas e políticas nas relações etnorraciais não se limitam à escola, mas, decisivamente, passam por ela.

Para essas mudanças foram de crucial importância as demandas reivindicatórias e incisivas do Movimento Negro, em especial o Movimento das Mulheres Negras, além do empenho dos diversos núcleos de estudos afro-brasileiros e do comprometimento dos educadores, que se uniram em torno da estruturação de uma política nacional de educação alicerçada em práticas antidiscriminatórias e antirracistas.

A reflexão sobre o racismo presente na sociedade fortalece a necessidade da inserção do estudo da história e da cultura dos povos negros no ensino brasileiro e a promulgação da Lei n.10.639/03 é um passo na construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Entretanto, no entendimento de Pereira (2008, p. 82), isso ainda não é tudo.

É apenas mais um gol em um jogo no qual o adversário não joga bonito, mas chuta canelas, enfia o dedo no olho e segura a camisa, ou seja, pauta-se pelo antijogo buscando, como nas partidas que assistimos sem nenhuma satisfação, assegurar o resultado que lhe favorece.

O que vivenciamos hoje é resultado de anos de práticas discriminatórias silenciosas. Estas práticas podem ser percebidas através da dificuldade de aceitar as mudanças de atitude, que nas escolas se traduzem em ações pedagógicas nem sempre vistas com bons olhos por parte de muitos educadores.

A lei estimula atitudes de uma educação livre de preconceitos, que busque princípios que vão além das práticas e chegam ao campo do conhecimento, do conteúdo crítico, analítico, que problematiza e analisa o processo de formação da nação brasileira, como pontua Malachias (2008, p. 58):

É como instrumento de reação e prevenção aos comportamentos preconceituosos e discriminadores, institucionalizados quase secularmente pela educação brasileira, que a Lei 10.639/03 surge com importância

enquanto política pública educacional, pois ao regulamentar a LDB, ela também fornece subsídios à educação básica, com orientações filosóficas e pedagógicas e com princípios voltados à formação escolar e educacional de uma consciência política da diversidade; ao fortalecimento de identidades de direitos; e às ações educativas de combate ao racismo e às discriminações.

As ações pedagógicas de combate ao racismo e de promoção da igualdade, respeitando as diferenças, têm como objetivos oferecer o conhecimento e a segurança capazes de despertar o respeito e a consciência etnorracial. A escola tem em si um grande desafio, que é melhorar o desempenho e o sucesso escolar dos grupos mais afetados pelo racismo produzido pela sociedade e reproduzido pela escola, devendo ter como meta desenvolver competências e habilidades orientadas para a vida e para o mundo do trabalho (MALACHIAS, 2008).

A escola pode ainda recuperar a contribuição histórica da população negra para a construção da sociedade brasileira, discutindo a herança africana, o que vem reforçar a autoestima e a identidade dos alunos negros, assim como os prepara para as prováveis dificuldades do mundo do trabalho, como pontua Pereira (2008, p. 86-7).

Dialogando diretamente com o preconceito, vamos nos revelando para nós mesmos, desvelando o véu da dominação ideológica que nos coloca a todos [...] descrentes de nossas possibilidades e utopia de um futuro mais igualitário e justo. Negando a ideologia pela confrontação entre ela e a realidade, asseguramo-nos o direito de sonhar.

A prática de uma filosofia humanitária possibilitará que todos, indistintamente, possam ter uma dimensão mais apropriada da contribuição do negro para a construção do país. Apesar das circunstâncias adversas, as expressões culturais africanas não sucumbiram e ainda se fazem presentes na formação da nossa brasilidade.

A leitura que se fizer da lei que legitima o estudo da história e da cultura africanas depende de cada um. Podemos permanecer em situação de conformação e não nos envolvermos nesse debate ou compreender que a questão etnorracial diz respeito a todos os seres humanos e mais ainda ao trabalho de educador que propomos efetivar.

## **2.2 Referências e Critérios para a Educação das Relações Etnorraciais**

Diretrizes são normas, dimensões que apresentam os caminhos por onde se deve seguir para o cumprimento de determinada lei, possibilitando que novos rumos sejam trilhados e que novos critérios possam ser incorporados, servindo de bússola para apontar a

direção sem, porém, engessar as ações. Ao contrário, devem flexibilizar e facilitar o cumprimento da lei (SECAD/MEC 2006).

Essas Diretrizes [...] à medida que procedem de ditames constitucionais e de marcos legais nacionais, à medida que se refere ao resgate de uma comunidade que povoou e construiu a nação brasileira, atingem o âmago do pacto federativo. Nesse sentido, cabe aos conselhos de Educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios aclimatar tais diretrizes, dentro do regime de colaboração [...] dando ênfase à importância de os planejamentos valorizarem [...] a participação dos afrodescendentes, do período escravista aos nossos dias, na sociedade, economia, política, cultura da região e da localidade; definindo medidas urgentes para formação de professores; incentivando o desenvolvimento de pesquisas bem como envolvimento comunitário (SECAD/MEC, 2006, p. 250).

O Parecer CNE/CP 003/2004 trata das DCNs para a Educação das Relações Étnico-Raciais, destina-se a todos os mantenedores, administradores e pessoas comprometidas com a educação brasileira, incluindo estudantes e seus familiares, professores, cidadãos vinculados à educação que devem nele procurar orientação no que diz respeito:

Às relações étnico-raciais, ao reconhecimento e valorização da história e cultura dos afro-brasileiros, à diversidade da nação brasileira, ao igual direito à educação de qualidade, isto é, não apenas ao direito ao estudo, mas também à formação para a cidadania responsável pela construção de uma sociedade justa e democrática (SECAD/MEC, 2006, p. 230).

Neste sentido, o parecer objetiva a divulgação e a elaboração de conhecimentos que visem à formação de posturas, atitudes e valores de cidadãos que se orgulhem de seu pertencimento etnoracial, que se envolvam na construção de uma nação democrática, valorizem o respeito aos direitos e às identidades de etnia e raça, enfatizando o direito do negro de se reconhecer na cultura nacional, assim como de reconhecer o pertencimento das demais etnias, além de cursar instituições de ensino preparadas e equipadas para ofertar um ensino de qualidade em relação aos conhecimentos técnico-científicos e com visão voltada para a valorização da diversidade, livres de racismo e de discriminação.

O documento determina ainda que compete ao Estado promover medidas de reparação que visem a ressarcir os descendentes de africanos negros de danos causados nos aspectos psicológicos, morais e sociais, incluindo os danos educacionais.

No âmbito da educação, as medidas indicadas pelas políticas públicas de ações afirmativas devem ser concretizadas, permitindo o acesso daqueles que foram lesados historicamente. Para tanto, não deve ser aplicado somente o critério meritocrático, uma vez que isso agrava ainda mais as desigualdades e mantém as injustiças. É necessário, para a

construção de pedagogias de combate ao racismo, que alguns equívocos sejam esclarecidos, dentre eles a preocupação, principalmente de nós, professores, de, ao designar alunos de “negros”, isso não soe de forma ofensiva.

Dois aspectos foram enfatizados no texto que compõe o Parecer CNE/CP 003/2004:

Em primeiro lugar, é importante esclarecer que ser negro no Brasil não se limita às características físicas. Trata-se, também, de uma escolha política. Por isso, o é quem assim se define.

Em segundo lugar, cabe lembrar que preto é um dos quesitos utilizados pelo IBGE para classificar, ao lado dos outros - branco, pardo, indígena - a cor da população brasileira.

Pesquisadores de diferentes áreas, inclusive da educação, para fins de seus estudos, agregam dados relativos a pretos e pardos sob a categoria negros, já que ambos reúnem, conforme alerta o Movimento Negro, aqueles que reconhecem sua ascendência africana (SECAD/MEC, 2006, p. 237).

O Movimento Negro, ciente dos preconceitos existentes e da complexidade que envolve o processo de construção da identidade negra no Brasil, buscou abordar o tema dado-lhe um sentido político e positivado. Como resultados desta ação surgiram alguns motes que marcaram as décadas de 1970 a 1990: “Negro é lindo!” “Negra, cor da raça brasileira!” “Negro que te quero negro!” “100% Negro!” “Não deixe sua cor passar em branco”. Estes motes pretendiam elevar a autoestima das pessoas negras, dando-lhes um sentimento de orgulho quanto ao seu pertencimento etnoracial (SECAD/MEC, 2006, p. 237).

A luta pela eliminação do racismo e do preconceito no Brasil não diz respeito somente ao Movimento Negro, mas a toda sociedade, incluindo a escolar. O racismo, segundo o Artigo 5º da Constituição Brasileira, é crime inafiançável, e isso se aplica a todos os cidadãos e instituições. Por isso, a construção de estratégias de combate ao racismo na escola é tarefa de todos os educadores, e não somente de alguns, de áreas específicas de ensino. Essas ações pedagógicas têm dupla finalidade: despertar nos negros sentimentos de orgulho e de confiança quanto à sua descendência e, nos brancos, fortalecer a convicção do importante legado do povo de origem africana para a sociedade e a cultura brasileiras.

As Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais instruem que,

Para tanto há necessidade [...] de professores qualificados para o ensino das diferentes áreas de conhecimento e, além disso, sensíveis e capazes de direcionar positivamente as relações entre pessoas de diferentes pertencimentos étnico-raciais, no sentido do respeito e da correção de posturas, atitudes, palavras preconceituosas.

[...] que os professores [...] recebam formação que os capacite não só a compreender a importância das questões relacionadas à diversidade étnico-raciais, mas a lidar positivamente com elas e, sobretudo criar estratégias

pedagógicas que possam auxiliar a reeducá-las (SECAD/MEC, 2006, p. 239).

Determinar a inclusão de conteúdos da história e da cultura afro-brasileiras nos currículos do ensino médio não significa, segundo o Parecer, que se mude o foco de uma história eurocêntrica para uma história centrada na África. O objetivo é que sejam abordados conteúdos que levem à percepção da diversidade cultural, social e econômica brasileira.

A norma determina bem mais do que a adição de novos conteúdos, pretende que se repensem ações que contemplem as questões etnoraciais, sociais e pedagógicas que possibilitem o processo de aprendizagem baseado neste referencial. Outro aspecto da norma é o de considerar a sociedade brasileira como um todo, composto por diversas culturas e etnias.

Para tanto, cabe aos mantenedores e gestores das instituições de ensino buscar subsídios, estratégias, solicitar apoio direto ou indireto do Movimento Negro, estabelecer canais de comunicação com estudiosos do assunto, no intuito de prover os professores de instrumentos e materiais que possibilitem o desenvolvimento de ações exequíveis e de qualidade. O Parecer CNE/CP 003/2004 reforça ainda que:

Assumir estas responsabilidades implica compromisso com o entorno sociocultural da escola, da comunidade onde esta se encontra e a que serve, compromisso com a formação de cidadãos atuantes e democráticos, capazes de compreender as relações sociais e étnico-raciais de que participam e ajudam a manter e/ou a reelaborar, capazes de decodificar palavras, fatos, situações a partir de diferentes perspectivas, de desempenhar-se em áreas de competências que lhes permitam continuar e aprofundar estudos em diferentes níveis de formação (SECAD/MEC, 2006, p. 240).

O documento deixa claro que cumprir a lei não é responsabilidade apenas do professor em sala de aula, mas de todos os envolvidos no processo de educação brasileira, que tem como meta o pleno desenvolvimento do ser humano e o preparo para o exercício da cidadania.

Neste mesmo sentido, o Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, publicado em 2009, tem como propósito orientar o cumprimento das Leis n. 10.639/03 e n. 11.645/08, da resolução CNE/CP 01/2004 e do parecer CNE/CP 003/2004, além de maximizar ações dos diferentes agentes envolvidos. O Plano Nacional (BRASIL, 2009, p. 2) “não acrescenta nenhuma imposição às orientações contidas na legislação citada; antes, busca sistematizar essas orientações, focalizando competências e responsabilidades dos sistemas de ensino, instituições educacionais, níveis e modalidades”, apresenta ações desenvolvidas de 2003 a 2009 e enuncia as publicações que orientam a aplicação das

normativas referenciadas, com o apoio dos órgãos governamentais responsáveis, como a SECADI e a SEPPPIR enfatizando que:

O Brasil conta com mais de 53 milhões de estudantes em seus diversos sistemas, níveis e modalidades de ensino. Os desafios da qualidade e da equidade na educação só serão superados se a escola for um ambiente acolhedor, que reconheça e valorize as diferenças e não as transforme em fatores de desigualdade. Garantir o direito de aprender implica em fazer da escola um lugar em que todos e todas se sintam valorizados e reconhecidos como sujeitos de direito em sua singularidade e identidade (BRASIL, 2009, p. 3).

A implementação da Lei n.10.639/03 e posteriormente da Lei n.11.645/08, na perspectiva da política educacional brasileira, significa estabelecer novas diretrizes e práticas pedagógicas que reconheçam a importância dos africanos e afro-brasileiros e indígenas no processo de formação nacional. Segundo o Plano Nacional (BRASIL, 2009, p. 3), “para além do impacto positivo junto à população e da republicanização da escola brasileira, essa lei deve ser encarada como parte fundamental do conjunto das políticas que visam à educação de qualidade como um direito de todos e todas.”

Uma educação como direito de todos(as) só é possível se construída respeitando a diversidade. O reconhecimento da diversidade presente no espaço escolar é um dos primeiros passos para se pensar uma educação que respeite as individualidades sem que isto culmine em desigualdades. Para tanto, buscamos orientação em trabalhos de pesquisadores(as) que se dedicaram ao assunto, como Bourdieu (1998) Moreira; Candau (2005), Greco (2009) e Gomes (2003).

### **2.3 A Diversidade no Espaço Escolar**

Para a efetivação de uma escola de qualidade é preciso pensá-la de modo que sua práxis respeite a diversidade em uma perspectiva de diálogos com as diferenças etnoraciais e culturais. Mas bem sabemos que entre o ideal e o real existem distâncias a serem percorridas. Assim, buscamos compreender como se manifestam as atitudes que impedem que se cumpra o papel da educação escolar emancipatória.

O conceito de *campo*, para Bourdieu (1998), consiste no espaço em que ocorrem as relações entre os indivíduos, os grupos e as estruturas sociais. Este espaço apresenta-se dinâmico, obedece a leis próprias e é movido pelas disputas ocorridas em seu interior,

possuindo como mola propulsora o interesse em ser bem-sucedido nas relações estabelecidas entre os seus componentes, seja no nível dos agentes, seja no nível das estruturas. O *campo* apresenta-se como local em que setores da sociedade se movem, sempre permeado de luta pelo poder, sujeito a diferentes regras e em presença constante de tensão, conflito e concorrências.

A escola atua como *campo* sociocultural formador de *habitus* que podem prover o crescimento mútuo, a manifestação do poder ou que atenda ao direito social. Para tanto, a escola deverá ser o espaço onde a luta seja para a construção e a manutenção de comportamentos, visando ao bem comum. Para que isto ocorra, uma das questões fundamentais a serem trabalhadas no cotidiano escolar diz respeito ao combate à discriminação e ao preconceito, na perspectiva da promoção de uma educação que problematiza e busca atentar para a valorização do indivíduo em sua diversidade e suas diferenças.

A Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural (UNESCO, 2002, p. 1), em seu Artigo 1º, afirma:

A cultura adquire formas diversas através do tempo e do espaço. Essa **diversidade se manifesta na originalidade e na pluralidade** de identidades que caracterizam os grupos e as sociedades que compõem a humanidade. Fonte de intercâmbios, de inovação e de criatividade, a diversidade cultural é, para o gênero humano, tão necessária como a diversidade biológica para a natureza. Nesse sentido, **constitui o patrimônio comum da humanidade** e deve ser reconhecida e consolidada em benefício das gerações presentes e futuras (grifos nossos).

A diversidade faz parte da historicidade humana, da perpetuação de sua cultura, e a escola apresenta-se como campo de construção de identidades, reconfiguração de relações sociais e diferenças de operação, de ideologias e de estereótipos, aponta Gomes (2003). Por isso mesmo, a escola é o lugar estratégico de articulação, um espaço para propostas de mudanças em relação a uma educação que respeite as diferenças e suas diversidades.

É imprescindível que se desenvolva uma nova perspectiva, uma nova postura, com possibilidades de perceber e valorizar as diferentes culturas que compõem o universo escolar, bem como de “reinventar a escola”, como enfatizam Moreira e Candau (2003). A escola se apresentará como importante espaço de interação quando os sujeitos que a compõem não temerem os problemas, mas se dispuserem a discuti-los para que, a partir deles, sejam desenvolvidas ações de promoção e valoração das pluralidades.

Com esse propósito, a escola tem de se superar e se preparar para ser um espaço de liberdade, onde todos serão considerados iguais em suas singularidades, buscando promover uma educação que valorize e respeite o ser humano. Candau (2008, p. 13) afirma que, “sem horizonte utópico, indignação, admiração e o sonho de uma sociedade justa e solidária, inclusiva, onde se articulem políticas de igualdade e de identidade, para nós não existe educação.”

Desenvolver esse novo olhar na educação pressupõe estabelecer uma ótica sintonizada com a diferença, com a diversidade e, para tanto, faz-se necessário questionar, desconstruir, problematizar essa realidade. Esse desenvolvimento pressupõe que os educadores e os demais sujeitos envolvidos no processo partam de uma visão ampla da problemática, através de análises e desafios, nos quais as práxis estejam aliadas a um trabalho concreto, que possa modificar as situações e ampliar a força de ação, de modo que o espaço escolar e educacional se torne apropriado para prática da contraideologia, com vistas à promoção de uma educação que valorize os sujeitos que a compõem.

A educação nas relações etnoraciais deve primar pela formação de sujeitos empenhados em promover condições de igualdade no exercício de direitos sociais, políticos, econômicos, com a formação de um sujeito emancipado, com a formulação de um projeto de construção de uma educação que vá além do valor dos bens materiais.

Concordamos com Greco (2009) quando considera que a educação, para ser digna deste nome, deve ser sinônimo de emancipação humana, pois, no que tange às questões concernentes à valorização dos indivíduos, não se pode perder de vista que somos todos iguais quando respeitamos nossas diferenças e diversidades.

A partir dessa compreensão, emergem desafios a serem coletivamente encarados pelos educadores, o que implica a construção de uma postura de combate aos problemas que envolvem as relações etnoraciais, necessitando, para isso, de uma consistente fundamentação teórica e ética para o desenvolvimento de um ensino de qualidade, voltado ao reconhecimento, valorização e respeito à diversidade.

## **2.4 Refletindo sobre os Desafios**

A escola é um lugar de desafios, conflitos, contradições, e os educadores devem fazer deles oportunidades de aprendizado, de crescimento e de ricas experiências. Rocha e Trindade (2006, p. 55) definem que

Precisamos compartilhar uma visão de escola como ambiente que pode ser de felicidade, de satisfação, de diálogo, onde possamos de fato desejar estar. Um lugar de conflitos, sim, mas tratados como contradições, fluxos e refluxos. Lugar de movimento, aprendizagem, trocas, de vida, de axé (energia vital). Lugar potencializador da existência, de circulação de saberes, de constituição de conhecimentos.

Importante descortinar as limitações que nos impõe a realidade educacional através das práticas e de atividades vistas como possibilidades e não como barreiras. Em estudo elaborado por Trindade (2008), a autora traz considerações oriundas do diálogo com os profissionais que atuam na Educação Profissional e Tecnológica em relação à questão racial brasileira e das africanidades. Alguns desafios se apresentaram como fruto desse diálogo:

1. O reconhecimento da importância da temática étnico-racial
2. A Reflexão sobre o que é conhecimento universal
3. A percepção da existência do racismo, das exclusões e desigualdades raciais
4. O (re) conhecimento da presença negra no Brasil e na diáspora africana.

Segundo a autora, falta o reconhecimento da importância de se trabalhar a questão etnorracial devido a uma concepção de que existem problemas mais urgentes e necessários, como a desigualdade socioeconômica. Denuncia Trindade (2008, p. 30-1) que não está evidenciada, para muitos profissionais, que a situação socioeconômica se encontra intrinsecamente ligada à situação de desigualdade e que quase sempre está relacionada aos afro-brasileiros. Afirma que:

Tal determinação refletiria o reconhecimento da relevância das questões étnico-raciais brasileiras para a construção de um país mais justo e igualitário no que se refere à cidadania, aos direitos humanos e sociais. [...] sabemos que nosso país é marcadamente desigual, nossa história é uma história com indelévels marcas do patrimonialismo e patriarcalismo. Aqui pessoas escravizam outras pessoas que se sentiam mais humanas que outras. Esses fatos estão impregnados no imaginário social e isso não muda por decreto, por força de lei! É imprescindível um trabalho no sentido de fazer reconhecer a presença do racismo, das desigualdades étnico-raciais.

Mudar uma mentalidade construída ao longo de séculos, um imaginário que naturaliza as desigualdades sociais, exige esforços políticos que começam por reconhecer a importância dessa temática e, conseqüentemente, diante desse reconhecimento, a importância da eliminação dessas desigualdades. Tais ações configuram-se como passos fundamentais para a construção de um presente mais digno e de novas perspectivas para o futuro deste país.

Se a escola é, por excelência, a instituição responsável pela difusão e transmissão de conhecimento, do saber historicamente construído e reconhecido como universal, Trindade

(2008, p. 32) questiona: “o que é universal num mundo marcado por diferenças e singularidades; por relações de poder, nem sempre justas e honestas?” É preciso problematizar a concepção de universalidade que a escola tanto propaga.

Onde estão os conteúdos que representam o patrimônio, por exemplo, indígena que constitui a nossa brasilidade? Onde está visibilizado o patrimônio das africanidades que constitui o Brasil? O patrimônio das culturas orientais que constitui o Brasil? Pensar o conhecimento universal coloca-nos no terreno da incerteza e da tensão entre o universal e o particular, da construção de possibilidades mais inclusivas de ser humano, de ser gente (TRINDADE, 2008, p. 32).

Portanto, não procede a preocupação dos profissionais da educação quanto à necessidade de se ministrarem determinados conteúdos, tidos como universais e imprescindíveis, à formação pedagógica do estudante. É necessário que a educação escolar entenda que este é o momento de reformular seus conceitos, na certeza de que essa é uma valiosa oportunidade de formar sujeitos mais críticos e seguros de seu valor na sociedade na qual se inserem.

O racismo, na concepção de Trindade (2008, p. 32), deve ser compreendido no caminho da ideologia, pois assim “é possível perceber o mecanismo de penetração do racismo por toda a sociedade, como se fossem vasos sanguíneos. Como algo que perpassa, penetra, adentra não só os espaços macro, mas, também, os microssociais”.

No campo da ideologia, o racismo aparece associado a juízos de valor positivos e/ou negativos, que consideram uma sociedade, ou determinado segmento, superior ou inferior, por motivos diversos, como aspectos biológicos ou conhecimento intelectual adquirido. Quando essa concepção passa a ser reconhecida pela cultura, torna-se naturalizada e adquire valor social, possibilitando a difusão do racismo e o sentimento de negatividade de si mesmo.

As subjetividades que envolvem as discriminações raciais podem ser encontradas no estudo elaborado por Malachias (2008, p. 54), no qual “explícita e implicitamente evidenciadas pelos disparatados índices e indicadores de avaliação da educação e do mercado de trabalho”.

Enfatiza o autor que:

Pesquisa do DIEESE (2007) lança luz sobre questões relevantes a respeito da relação escolaridade e trabalho, apontando que o acesso à educação é bastante segmentado segundo a cor das pessoas, com forte incidência de negros entre os níveis inferiores de escolaridade.

Mas nas regiões em que ocorreu aumento da escolarização, não se verificou, como esperado, a redução das disparidades entre negros e não negros, isso sugere a hipótese de que fatores como preconceito racial operam na manutenção dessas disparidades (MALACHIAS, 2008, p. 55).

Malachias (2008) entende que, através da análise do processo sócio-histórico, somado ao cotidiano dos agentes que compõem o sistema de ensino e a família dos alunos, pode-se perceber uma dinâmica social impregnada por ideologias e preconceitos raciais. Encontra-se aí a explicação para as muitas dificuldades vivenciadas pelas pessoas negras, como baixo desempenho escolar e falta de acesso às carreiras de maior prestígio.

É diante da compreensão da escola como difusora de aprendizagens e conhecimentos que Trindade (2008, p. 33) afirma que “aprendemos a ser racistas, a reproduzir e produzir o racismo, logo, se é assim, também podemos aprender a não ser racistas, a não produzir e não reproduzir o racismo”. Se a educação e a sociedade geraram, em um momento histórico, o sentimento de racismo, o processo também pode ser considerado para que ocorra inversamente, eliminando a antiga prática racista.

Existe uma incompreensão dos educadores quanto ao patrimônio da matriz africana que marca a história brasileira. Comumente são destacados aspectos da culinária e do folclore, em seu sentido mais restrito, sem, contudo, fornecer uma análise da abrangência da cultura africana em todos os aspectos da vida brasileira, em todos os setores sociais, econômicos e artísticos.

A partir desta constatação, torna-se possível desenvolver ações que enriqueçam a educação escolar, tanto em seu aspecto pedagógico quanto em seu aspecto humano. Na compreensão de Trindade (2008, p. 37): “tudo isso nos coloca diante do desafio da formação, da pesquisa e da criatividade para que possamos criar ações pedagógicas inclusivas e potencializadoras da vida”.

Para todo segmento negro, a relação entre educar e formar é ancestral, e não é de responsabilidade única da escola. Compreende-se por ancestralidade tudo que antecede o que somos e, por isso, nos forma. Na compreensão de Nunes (2006, p. 142), “existe um passado e um presente de populações negras que vêm se educando secularmente através de uma resistência que não é passiva, que apenas reage às diversidades, mas que é, igualmente, provocadora de reações”.

Nunes (2006, p. 148) esclarece o que significa educar para as relações etnoraciais:

[...] é um apelo que emerge de seguimentos contestatórios da sociedade, entre eles, o movimento social negro que tem sua gênese organizativa no grupo de pessoas que já se aproximavam, desde os porões, durante a travessia do atlântico – tempo e lugar de genocídio e dor - centenas de anos depois, continuam pressionando a sociedade, educando na informalidade e desordenando os sentidos da lei.

No entendimento da autora, aprendizados e ensinamentos sempre interferem na forma de ser e estar em um mundo cuja complexidade de “estrutura-ação” demanda um olhar pedagógico que não simplifique o processo educativo como algo descolado da realidade que o envolve. Envolver-se com o mundo que nos cerca pressupõe estar nele integrado e, neste sentido, problematizar esta relação que constitui uma forma primária de sentimento de pertencimento, de ser e estar no mundo é indagar-se: como estou? como você me percebe?

Aprender significa ressignificar o mundo, compreende Nunes (2006). É conceber que, ao aderir ao aprendizado e ao ensinamento, o ser que aprende deve se sentir contextualizado, valorizado, no universo de conhecimento que se está adquirindo. Ensinar é um ato pedagógico que deve orientar o ser que aprende e fazê-lo parte integrante deste aprendizado. Mas indagar, questionar, também faz parte do processo de ensino aprendizagem.

Quanto a essa questão, Nunes (2006, p. 151) afirma:

A tarefa de questionar, todavia, não é um ato espontâneo, principalmente falando em uma tradição de escola cujo ‘silenciar’ tem sido a regra, não exceção. Como questionar o inquestionável? Não é assim que se apresentam os saberes da escola? Construídos por ‘entes’ tão iluminados que a forma ‘gente’ de estar no mundo se cala ante a ‘forma’ conteúdo de estar na escola. Este conhecimento, científico, inquestionável, não provoca perguntas, provoca um sentimento que é o seu reverso: o sentimento de emudecer-se (grifos da autora).

Para tratar os conceitos principais de história e cultura na Lei n.10.639/03, faz-se necessário reconhecê-los como elementos fundantes de uma proposta pedagógica que necessita da dinamicidade para que a tarefa de ensinar se relacione à complexidade da realidade em que os estudantes estão inseridos. “Problematizar o envolvimento do sujeito aprendiz com uma realidade educativa requer, em um primeiro momento, que toda a problematização desta relação ser/estar no mundo decorra” (NUNES, 2006, p. 152). No contexto corrobora Freire (1983, p. 83), quando afirma que:

exatamente do caráter histórico e da historicidade dos homens. Por isto mesmo é que os reconhece como seres que estão sendo, como seres inacabados, inconclusos, em e com uma realidade, que sendo histórica também, é igualmente inacabada. [...] Daí que seja a educação um que fazer permanente. Permanente na razão da inconclusão dos homens e do devir da realidade.

É este devir de uma realidade inconclusa, em que os seres humanos se apropriam de seus significados e dos símbolos que compõem o seu universo cultural que se traduzem no

fazer e ser humano, em perceber o outro e se perceber neste devir em constante transformação.

A implementação da lei no contexto escolar é um desafio para que toda a sabedoria relacionada à História e à Cultura Africana e Afro-Brasileira se torne um conhecimento presente, efetiva e positivamente, na sala de aula. Isto implica em uma nova centralidade, não mais a eurocêntrica, mas que conceba o sujeito dotado de suas singularidades e inserido num contexto social.

Neste sentido, um plano de ação consiste em um ato de ‘criação’: criar voz quando predomina um silêncio sobre o que é importante abordar, criar atitude quando se apresenta o conformismo, criar esperança naquilo que está desesperançado. Na cosmovisão africana, tudo está em tudo, tudo se complementa, não existe separação entre os elementos que compõem um sistema (NUNES, 2006, p. 155).

Corroboram Munanga e Gomes (2004), quando consideram a importância de gerar aprendizagens que possibilitem ao estudante processar uma constante aprendizagem. Isto é viabilizado através de conhecimentos, informações e valores que promovam o interesse e a criatividade dos(as) alunos(as). A didática e as metodologias utilizadas deverão despertar o interesse, a curiosidade e, acima de tudo, o sentimento de “pertença”, possibilitando-o de se perceber como sujeito deste processo de conhecimento e aprendizagem.

Preocupados com a viabilização pedagógica deste propósito e imbuídos do objetivo de proporcionar um direcionamento para as ações da escola com vistas a contemplar o proposto pela Lei n.10.639/03, a SECAD publicou em 2006, sugestões de atividades simples, criativas e interdisciplinares sobre a questão do estudo da cultura e da história afro-brasileira. Esclarece o texto que não se trata de uma receita pronta, que deve ser seguida à risca, mas sim de orientações que facilitam e viabilizam a aplicabilidade da lei, trazendo benefícios a todos os envolvidos e interessados pela temática.

As atividades pedagógicas devem ser vistas como momento fecundo de contextualização e desenvolvimento de ações e experiências ricas em criatividade e motivadoras das práticas escolares.

A partir da Lei n.10.639/03, o Dia Nacional da Consciência Negra é incorporado no calendário escolar como dia a ser lembrado, comemorado e desenvolvido em todas as instituições de educação básica.

No dia 20 de novembro de 1695, foi morto Zumbi, grande liderança negra do Quilombo de Palmares. Essa data é ressignificada pelos movimentos negros brasileiros. A data toma o cenário nacional principalmente a partir de 1978,

quando surge o Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial. O surgimento ocorreu em julho de 1978, com um grande protesto contra as discriminações sofridas por quatro atletas negros do time de voleibol do Clube Regatas Tietê, proibidos de entrar no clube, e o assassinato do operário negro Robson Silveira da Luz, torturado até a morte por policiais de Guaianazes/SP (SECAD/MEC, 2006).

Para celebrar o Dia da Consciência Negra, poderão ser organizadas mostras de trabalhos com a temática, atividades musicais, danças, leituras, poesias. É importante considerar as manifestações culturais locais e regionais, sempre com esclarecimento da motivação da comemoração, para a população brasileira e em especial a população negra.

A linguagem abre um leque de possibilidades para que as diversas disciplinas possam receber informações que remetem ao universo cultural afro-brasileiro. Nessa perspectiva, a linguagem, através de leituras e de discursos, poderá ser utilizada como instrumento que orienta as práticas sociais nas quais estão envolvidos os sujeitos em sua práxis cotidiana. Através da reflexão, os estudantes poderão problematizar e se instruir para uma realidade mais humana e democrática. Importante o cuidado em trabalhar textos que falem a linguagem do jovem, para que se sinta atraído pela leitura.

Torna-se necessário apresentar, em sala de aula, outros tipos de textos que circulem fora dos espaços escolares e que são próprios da sociedade - os textos de circulação social, como fanzines, letras de músicas, cartuns, quadrinhos, vídeos e revistas produzidas para o público jovem- analisar mais detidamente a obra de autores clássicos que abordam a questão racial; ter olhar crítico sobre a produção literária de autores negros brasileiros contemporâneos e vislumbrar uma outra estética - que busca ir da percepção à manifestação da diferença ou da manifestação à afirmação e à reivindicação dessa diferença (SECAD/MEC, 2006, p. 192).

É preciso potencializar um outro olhar sobre o corpo, especificamente o do negro, objeto de estereótipos, o que proporcionará conhecimento e autoconhecimento, e que significa compreender e inserir-se no mundo de maneira crítica e consciente. As aulas de educação física são bastante apropriadas para que o corpo, em sua concepção, aliado ao movimento e à interação, possa ser objeto de ricas contribuições que tragam à tona a questão da cultura afro-brasileira e de outras culturas.

Há, por exemplo, uma estética, uma expressividade dos corpos negros a ser reconhecida, que é plural e que pode se expressar na realização de intervenções coerentes com as diferenças colocadas, e vislumbrar projetos que incluam na discussão a cultura, as danças, a musicalidade, o ritmo, os adereços e as diversas manifestações de matriz africana (SECAD/MEC, 2006, p. 193).

As tecnologias, a globalização, o ritmo acelerado da transmissão dos acontecimentos no mundo contemporâneo estipulam regras que levam a atitudes e raciocínios rápidos e criativos. Trabalhar interdisciplinarmente através de projetos oferece importante experiência para alunos e professores. Os conhecimentos da matemática, da física, da biologia e da química podem ser explorados, atentando sempre para o cuidado de contextualizar a realidade vivida, com o propósito de trazer a questão da cultura afro-brasileira como foco.

As ciências humanas, aliadas às tecnologias, potencializam a inserção do aluno no espaço social. Através da sociologia, da história, da geografia e da filosofia, a história da cultura dos afro-brasileiros poderá ser contemplada com grande privilégio.

O ensino de história possibilita a inserção da cultura africana no tocante ao conhecimento dos espaços de tradições dos ancestrais africanos, estabelecendo diálogos com a história de vida dos alunos, compreendendo a noção de resistência vivenciada ontem e hoje.

O redimensionamento do conceito de raça, desvinculado da questão ideológica, propiciando a valorização dos tipos físicos, deve ser tema contemplado neste programa de valorização da questão étnica na escola.

Ao destacarmos o projeto político e o currículo para além dos conteúdos, vale ressaltar que a articulação das disciplinas é fundamental para a transformação das relações, desde as mais próximas do universo escolar como, por exemplo, a organização do regimento da escola. Um bom ponto de partida é construir coletiva e explicitamente formas de combate ao racismo, estabelecendo como serão tratados os casos pela direção da escola, pelo conjunto da comunidade escolar (SECAD/MEC, 2006, p. 196).

As ações são elementos importantes para viabilizar o cumprimento da lei, mas, aliado a elas, deve estar o desejo sincero dos sujeitos que compõem a escola de sanar uma dívida secular com a população brasileira, de valorizar sua ancestralidade africana. Somente assim as atitudes poderão produzir efeitos que se voltem para a formação de uma escola e de uma sociedade mais justa, mais rica cultural, social e economicamente. A formação continuada dos profissionais comprometidos com o projeto etnorracial é condição indispensável para o êxito das ações.

## CAPITULO III

### O AMBIENTE DA PESQUISA: CERES E O IFGOIANO

A vida precede sempre a explicação da vida, pois é sempre a posteriori que a análise se faz possível, podendo-se mesmo dizer que é dessa defasagem que se vive.

(Michel Maffesoli)

Debruçando-nos sobre um passado mais distante, compreendemos fenômenos mais recentes. Assim ao voltarmos ao tempo em que se deu a criação da cidade de Ceres, poderemos jogar luz sobre as práticas vivenciadas por alunos(as) e professores(as) do IFGoiano-Campus Ceres, nosso campo de estudo.

Contextualizar o ambiente de pesquisa é buscar a historicidade que se dá na relação em que o sujeito e objeto apresentam-se pela ação de pensar. A totalidade, a historicidade e a contradição são categorias metodológicas importantes, uma vez que as sínteses são constituídas numa relação de tensão da realidade. Tudo se encontra em processo de constante devir, porém, a compreensão deste devir só se dá a *posteriori*.

Apresentaremos neste capítulo como se originou a cidade de Ceres a partir da Colônia Agrícola Nacional de Goiás (CANG), em um momento histórico importante no cenário goiano, que serviu de base para novas reconfigurações de desenvolvimento da cidade de Ceres, com ênfase na educação e saúde. Trataremos da criação do IFGoiano-Campus Ceres, instituição que resultou do empenho e interesse de importantes personagens da sociedade ceresina; buscaremos compreender a importância da Educação Profissional como espaço plural bem como entender o Ensino Médio como uma etapa da vida estudantil composta por jovens que devem ser vistos como sujeitos ativos e criadores do seu universo.

#### 3.1 Criação da CANG : ideal de trabalho e bons costumes

A região que compõe o Vale de São Patrício é formada por 25 municípios localizados no norte goiano entre eles Ceres e oferece importante representatividade política, econômica, educacional e prestação de serviços na região. Sua ocupação, no período colonial, efetivou-se com a vinda dos bandeirantes à procura de ouro, no ano de 1722, embora o período aurífero não tenha sido duradouro.

Posteriormente, a região teve sua ocupação e seu desenvolvimento impulsionados pela criação da CANG, que trouxe para a região colonos de vários estados brasileiros e também de outros países. O desenvolvimento da região se efetivou pelo esforço do administrador da Colônia, o engenheiro Bernardo Sayão, e sua equipe. Ele fora um sonhador, realizador e também responsável pela construção da BR 153, uma das importantes vias de comunicação para a nação brasileira, pois fez a ligação entre o norte e o sul do Brasil. Apresentamos a seguir o mapa com os municípios que compõem o Vale de São Patrício<sup>10</sup>.

**Figura 1 - Vale de São Patrício**



Trataremos aqui, em específico, da criação da cidade de Ceres, que se efetivou com a Marcha para o Oeste. O período abordado inicia-se em 1940, ano em que foi criada a CANG, no governo de Getúlio Vargas. A elevação de Ceres à categoria de município se deu em 4 de setembro de 1953, chegando aos dias atuais com o desenvolvimento que hoje se destaca na prestação de serviços como a educação e atendimento à saúde.

<sup>10</sup>Dados disponíveis em: <[http://pt.wikipedia.org/wiki/Vale\\_do\\_S%C3%A3o\\_Patr%C3%ADcio](http://pt.wikipedia.org/wiki/Vale_do_S%C3%A3o_Patr%C3%ADcio)> Acesso em: 05 jul. 2012.

De acordo com Chaul (1997), o processo de urbanização e modernização do estado de Goiás teve um grande impulso a partir de 1930. Vários elementos podem ser apontados como motivadores desse processo como, por exemplo, a mudança da capital e a construção de Goiânia em 1933, a chegada da ferrovia em Anápolis em 1935 e a instalação da CANG, a partir de 1942. Esses eventos são apontados como marcos históricos no cenário regional.

O projeto de criação de Colônias Agrícolas foi desenvolvido e implementado durante o Estado Novo (1937-1945), com a intenção de ocupar áreas de fronteira e inseri-las num processo produtivo de característica capitalista, visando à criação de um mercado interno de produção e consumo. A CANG surge nesse contexto, obedecendo às regras desse planejamento colonizatório.

A intenção de o governo federal criar as Colônias Agrícolas Nacionais foi receber e fixar os cidadãos pobres aptos ao trabalho na agricultura, assim como alocar a mão de obra ociosa por causa do fim da cafeicultura, além de criação e fortalecimento de uma produção agrícola interna (DAYRELL, 1974).

Chaul (2000) analisa a ocupação do território goiano a partir do que compreende como formação de várias Marchas para o Oeste, projeto estadonovista de Vargas. As fronteiras que vão sendo abertas no território goiano iniciam-se com a busca pelas bandeiras aventureiras por apresamento indígena e riquezas minerais até a construção de Goiânia, que, segundo o autor, é o grande símbolo da Marcha. Foram criadas oito Colônias Agrícolas Nacionais a partir de 1941, sendo a primeira no estado de Goiás e as outras nos estados do Amazonas, Pará, Maranhão, Paraná, Território de Ponta Porã (Mato Grosso), Piauí e Minas Gerais. Porém, das oito Colônias Agrícolas, somente duas prosperaram, sendo a de Goiás - que originou Ceres - e a de Dourados, no Estado de Mato Grosso.

Em pesquisa intitulada *O Poder e a Estrutura Agrária nos Municípios de Ceres e Jaraguá-Go: uma análise comparativa* Duarte (1999), demonstrou a relação existente entre a estrutura agrária e as relações de poder.

Segundo Duarte, Cassiano Ricardo foi um dos ideólogos da política de ocupação do interior do País. Em obra intitulada *Marcha para o Oeste*, esse intelectual buscou justificar a política de colonização proposta por Getúlio Vargas, usando, entre outros recursos, a retórica do heroísmo, exemplificada na construção que aproxima os movimentos da Marcha à saga dos bandeirantes. “O intuito da Marcha seria ocupar as terras desabitadas, ou pouco habitadas, e esse feito caberia aos desbravadores, verdadeiros heróis” (DUARTE, 1999, p. 187).

**Figura 2 - Primeiras Construções da CANG<sup>11</sup>**



Na imagem dos trabalhadores da CANG, podemos perceber que esse grupo compunha-se de pessoas brancas, pardas e negras, demonstrando que a composição étnica desses pioneiros correspondia ao que analisa Ianni(1992, p. 128):

O abolicionismo e a política de incentivo à imigração europeia [...] introduzem uma crescente valorização do imigrante, implicando a proposta de europeização, isto é, branqueamento da população. Ao lado da idealização do índio, em contraposição ao português e negro, desenvolve-se a idealização do europeu, também em contraponto com o negro.

A valorização do imigrante, segundo o autor, provocou uma redefinição social e cultural do trabalho braçal, livrando-o do estigma da escravatura, transformando-o em atividade honrosa. “Tão honrosa que o negro e o índio somente poderiam exercê-la se a executassem como o imigrante” (IANNI, 1992, p. 129).

A formação demográfica do município de Ceres se constituiu, de fato, de forma heterogênea, com a vinda de pessoas de várias nacionalidades como por exemplo, americanos, espanhóis, irlandeses. Isto promoveu o estabelecimento de vários credos como o catolicismo, protestantismo e o espiritismo, com integração entre fé, cultura e poder.

<sup>11</sup> Disponível em: <[http://www.google.com.br/search?q=fotos+da+cidade+de+ceres+goias&hl=pt-BR&prmd=imvns&tbn=isch&tbo=u&source=univ&sa=X&ei=1\\_QsUP\\_1BuGsyWHH-4CQCQ&sqi=2&ved=0CEkQsAQ&biw=1024&bih=661](http://www.google.com.br/search?q=fotos+da+cidade+de+ceres+goias&hl=pt-BR&prmd=imvns&tbn=isch&tbo=u&source=univ&sa=X&ei=1_QsUP_1BuGsyWHH-4CQCQ&sqi=2&ved=0CEkQsAQ&biw=1024&bih=661)> Acesso em: agosto 2012

De acordo com Silva (2002), os dirigentes da CANG, ao selecionar seus habitantes, impunham regras sociais disciplinadoras e excludentes, acenando para uma representação de modelo ideal de mundo que eram legitimadas pelos grupos sociais detentores de autoridade no lugar. Dessa forma, criou-se uma imagem do espaço social em que as relações interpessoais buscavam a manutenção desse simbolismo. Partindo dessa premissa, o imaginário que se constitui como primeira representação social da CANG é de que a colônia era um lugar destinado ao trabalho, onde leviandade e falta de comprometimento com o trabalho seriam prontamente reprimidas. Na Colônia, o indivíduo que não se adequasse às normas morais e éticas preconizadas era convidado a se retirar do lugar (SILVA, 2002).

Assim, na formação de Ceres, o ideal do trabalho e dos bons costumes foi amplamente defendido pelos setores religiosos que tiveram amplo poder na definição das regras sociais da Colônia e em seu desenvolvimento. Uma característica desse campo religioso é que católicos, protestantes e espíritas auxiliaram na manutenção das atividades educacionais e médicas.

Os pioneiros apontam que Ceres é uma cidade sem tumulto e violência. Assim, o campo religioso não apenas definiu as relações sociais da Colônia, como também contribuiu para a construção do perfil da cidade quando fundou escolas na região, expandindo sua filosofia de vida, inclusive orientando direta e indiretamente a criação de uma escola voltada para a profissionalização, o IFGoiano, nosso campo de estudo.

Sustentando essa ordem social construída, a colônia baseava-se no comportamento e nas relações sociais no discurso da boa conduta. Essa boa conduta contemplava as relações de trabalho, de vida social e também as formas de organização do espaço urbano. Nesse contexto, surge a atual cidade de Rialma (antiga Barranca), fruto de um processo seletivo que não permitia a todos ingressarem na CANG. Dessa forma, muitos se instalavam na outra margem do Rio das Almas - manancial que separa as cidades de Rialma e Ceres. Esse foi o caso específico das prostitutas que procuraram também residir na CANG. Ao serem proibidas por questões moralizadoras, tiveram de se fixar na Barranca, ou seja, no barranco do Rio das Almas. Muitos habitantes da CANG para lá se encaminhavam, o que acarretou em acidentes noturnos no rio, uma vez que não existia ponte construída.

Mediante pesquisas historiográficas, Artiaga (1959), ao tratar da questão da ocupação do território goiano, afirma que os imigrantes mineiros foram os que mais colaboraram com o elemento humano para a formação da população goiana. Foram eles que trouxeram para Goiás usos, costumes, hábitos e a religião. Afirma ainda que dos seminários das cidades de Mariana e Diamantina, em Minas Gerais, saíam os padres que se encaminhavam para a região norte do Estado.

Informa-nos também que veio muita gente boa e civilizada, indivíduos de boa índole, que contribuíram positivamente para a formação social e moral da região, e que isso anulou a influência negativa dos excluídos que Portugal enviava ao Brasil colonial.

Todo movimento social tem seus heróis; e as histórias heroicas contadas acerca deles tanto constituem identidades grupais quanto fermentam as ideias encarnadas nos heróis. Essas ideias são preservadas para a manutenção e renovação do próprio grupo, as quais norteiam e condizem com a formação das identidades.

Ceres, a partir do advento da CANG, tem seu herói constituído na imagem de Bernardo Sayão, o administrador pioneiro, símbolo de honradez e boa índole que permeia o imaginário dos moradores da cidade e região circunvizinha. O símbolo de Bernardo Sayão é de força e destemor pela magnitude de seus feitos e pela herança de seu trabalho (SANTOS 2009).

O engenheiro que ousou desbravar os rincões para a construção da rodovia Belém-Brasília teve fim trágico, morto por uma árvore que caiu sobre o barracão onde trabalhava, como tantas que orientou a derrubada para a edificação da estrada que traria o desenvolvimento ao Centro-Oeste brasileiro<sup>12</sup>.

**Figura 3 - Sayão na construção da rodovia Belém-Brasília<sup>13</sup>**



<sup>12</sup> Contam os pioneiros que a morte de Sayão ocorreu quando faltavam alguns quilômetros para o término da rodovia Belém – Brasília (SANTOS, 2009).

<sup>13</sup> Disponível em: <<http://www.google.com.br/search?q=bernardo+say%C3%A3o&hl=pt-BR&prmd=imvnso&tbn=isch&tbo=u&source=univ&sa=X&ei=sWp9UIr6J4j20gGs-oDwDA&sqi=2&ved=0CCYQsAQ&biw=1366&bih=667-Acesso>>. Acesso em: ago. 2012

**Figura 4 - Bernardo Sayão e o presidente JK**



Sobre a CANG predominam as interpretações oficiais que privilegiam a avaliação do seu desempenho econômico e da expansão de fronteiras e a apontam como exemplo bem-sucedido de colonização. Porém há que se considerar as outras histórias da CANG, como orienta Neiva (2005, p. 2):

Mas há ‘outros lados’, silenciados, antagônicos e complementares a essa expansão: são as contradições do processo de colonização, as dificuldades com que os colonos e antigos moradores da região se defrontaram, os conflitos surgidos entre as diversas categorias sociais e grupos de interesse, as reivindicações, as expressões de mobilização popular. As invenções do cotidiano, experiências locais e estórias de quem construiu aquele espaço e não apareceu na história oficial constituem essas outras histórias da CANG.

Certo é que os que migraram e imigraram para a CANG encontraram a terra que lhes foi prometida pelo Governo, mas também encontraram uma situação de carência de bens e serviços que os impedia de levarem uma vida digna de trabalho, pois cabia à Administração “fornecer-lhes gratuitamente até os mecanismos clássicos de subordinação do campesinato, dos quais a tutela governamental não os livrava” (NEIVA, 2005, p. 2).

Em seus estudos, Castilho, (2012, p. 132) aponta para as novas possibilidades de desenvolvimento que a Colônia propiciou à região de Ceres:

[...] apesar da desarticulação das pequenas propriedades criadas no período da CANG, a estrutura montada na localidade conferiu um aproveitamento econômico e uma ampliação da área de influência de Ceres para o Norte de Goiás. Nesse contexto, a infraestrutura herdada da CANG, aliado ao planejamento, à ação dos atores locais e à posição da cidade, permitiram que Ceres assumisse a condição de fornecedora de serviços para a região,

ocupando uma posição central na rede urbana microrregional daquele período.

A Colônia Agrícola de Goiás entrou em decadência tanto na área econômica quanto na demográfica, motivada pela concentração de grandes propriedades produtivas que impediu o desenvolvimento das pequenas propriedades familiares e promoveu o consequente esvaziamento do campo (BERTRAN, 1988). A década de 1960 apresenta com clareza que o projeto da CANG de fixar o pequeno agricultor não havia atingido o sucesso esperado. “Além da acelerada devastação das matas e desgaste dos solos, houve a falta de distribuição de créditos e a entrada do capital mercantil ditou novas regras” (CASTILHO, 2012, p. 128). A partir da década de 1970, o processo de desarticulação da pequena propriedade, a fragmentação territorial em Ceres e a atuação dos vários atores sociais levaram a cidade a se beneficiar do espaço criado pela CANG para se firmar nos serviços, especialmente aqueles ligados à saúde e à educação.

### **3.2 A Educação no Município de Ceres**

A evolução econômica, política e social da região onde se localiza Ceres rompeu com a perspectiva inicial pela qual foi implantada: uma colônia criada para produção agrícola e que posteriormente se transforma em centro urbano especializado em prestação de serviços. A região ainda se destaca no setor agrícola, porém, foi nos setores da educação e da saúde que se tornou referência.

No setor médico-hospitalar, Ceres tem lugar de destaque. É a cidade brasileira com maior número de leitos hospitalares por habitante. Possui hospital renomado em tratamento preventivo, o Hospital São Pio X, doado para a diocese de Goiás após a emancipação de Ceres. Recentemente, o Hospital São Pio X foi condecorado com o prêmio Galba de Araújo, concedido pelo Ministério da Saúde, pelo reconhecimento do trabalho desenvolvido na humanização do atendimento à mulher e ao recém-nascido. Recebeu também reforma no governo Lula que mereceu a sua visita por ocasião de sua reinauguração em 1996. Em estudos sobre a temática, Cardoso (2005) afirma que sua especialização produtiva na região tornou possível a consolidação de um sistema de “cluster de saúde”, isto é, um setor da economia com diversas empresas que desenvolvem o mesmo ramo de atividade.

Carvalho (2012) afirma que, desde a criação da CANG, um traço marcante da sociedade ceresina, foi o interesse com a educação formal e informal, além da profissionalização dos jovens da região.

De um lado a luta por educação das famílias camponesas assentadas em torno da cidade que sediava administrativamente a CANG, mesmo antes de sua emancipação. De outra parte, mais tarde, já na década de 1980, o movimento dos grandes produtores em defesa da criação da escola, atual instituto. A análise de tais polarizações é relevante para compreendermos a atualidade e as razões da criação de uma escola agrotécnica federal na região (CARVALHO, 2012, p. 40-1).

O campo educacional na CANG esteve sempre muito relacionado ao campo religioso, mas não se limitou apenas às instâncias da fé. A criação de escolas na Colônia estava prevista pelo Decreto-Lei 3.059, e parte da verba federal destinava-se à educação. Várias escolas foram construídas tanto na área urbana quanto na zona rural. Quando ocorreu a emancipação da Colônia, em 1953, a educação ficou a cargo do Município de Ceres, que teve dificuldades para manter a estrutura deixada pelo governo federal.

A estrutura educacional trazida pelos religiosos manteve-se após a emancipação e desempenhou um grande papel junto à comunidade local não apenas na área do conhecimento, mas também na área comportamental. A relação entre o campo educacional e o poder simbólico estava na sua associação ao campo religioso, e a criação de escolas é um dos principais investimentos dos religiosos na região.

A escritora Andrade (1990) foi professora pioneira na CANG. Segundo ela, a aculturação acontecia nas escolas, oriundas de vários segmentos religiosos. Ressalta o papel das escolas, como o Grupo Escolar da CANG, na beira do rio, a Escolinha Provisória do Reverendo Nicomedes, seu fundador.

Os principais colégios confessionais foram o Colégio Álvaro de Melo e o Ginásio Imaculada Conceição, sendo que o primeiro era mantido pelos evangélicos e funcionava em regime de internato. O Ginásio Imaculada Conceição foi criado pelos Franciscanos e mantido pela ordem franciscana. Entre 1955 e 1956, foi construída a Escola Bandeirante, em regime de internato, escola americana para atender aos filhos de missionários norte-americanos que realizavam seus trabalhos na região.

A forma de organização do sistema educacional enuncia a compreensão de uma sociedade, uma vez que os desdobramentos de uma são sentidos e percebidos no outro. Na cidade de Ceres, religião, poder e educação caminharam conjuntamente na construção da

cidade e da sociedade que a compõe. Essas características ainda se fazem presentes na sociedade ceresina.

Atualmente Ceres possui sete escolas municipais que atendem ao ensino fundamental, doze estaduais de nível médio e uma federal, o IFGoiano- Campus Ceres, com oferta de ensino médio, técnico e tecnológico. Também sedia os pólos de ensino da Universidade Estadual de Goiás (UEG), com cursos de graduação em Sistema de Informação e Enfermagem; Universidade Evangélica (UniEvangélica), com oferta de curso de Bacharelado em Direito. Também possui a Faculdade de Ceres (Faceres), que oferece os cursos de Administração, Enfermagem e Farmácia.

Na edificação da cidade de Ceres, com ênfase no trabalho e na educação, foram gestados os interesses dos habitantes em investir na contínua formação dos jovens da região, donde se originou a Escola Agrotécnica Federal de Ceres, atual IFGoiano-Campus Ceres, instituição que se tornou referência na região e no país por capacitar jovens para o trabalho mediante ensino técnico profissional.

**Figura 5 - Fotos recentes da cidade de Ceres<sup>14</sup>**



<sup>14</sup> Disponível em: <[http://www.google.com.br/search?q=fotos+da+cidade+de+ceres+goias&hl=pt-BR&prmd=imvns&tbn=isch&tbo=u&source=univ&sa=X&ei=1\\_QsUP\\_1BuGsywHH-4CQCQ&sqi=2&ved=0CEkQsAQ&biw=1024&bih=661](http://www.google.com.br/search?q=fotos+da+cidade+de+ceres+goias&hl=pt-BR&prmd=imvns&tbn=isch&tbo=u&source=univ&sa=X&ei=1_QsUP_1BuGsywHH-4CQCQ&sqi=2&ved=0CEkQsAQ&biw=1024&bih=661)>. Acesso em: ago. 2012

Tratar da formação da sociedade ceresina nos levou a uma reflexão com teóricos que discutem sobre a questão da formação das identidades, ou seja, como o passado histórico contribui para a construção e identificação dos sujeitos.

O sujeito fala a partir de um referencial histórico e cultural específico que assegura sustentação e embasamento ao que ele diz. A (re)descoberta do passado sugere um processo de construção de identidade que passa inclusive pela representação do sujeito concebendo sua experiência - aquilo que foi - e refletindo sobre o que se tornou. Segundo Woodward (2000, p. 23), o passado tem fundamental importância nesse processo, pois é nele que se procura encontrar validação para essas construções. Por outro lado, o presente elege e valida os eventos passados, “evocando origens, mitologias e fronteiras do passado”.

O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um "eu" coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas (HALL, 2005).

Se sentirmos que temos uma identidade unificada, desde o nascimento até a morte, é apenas porque construímos uma cômoda estória sobre nós mesmos ou uma confortadora narrativa do eu. A identidade plenamente identificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar, ao menos temporariamente (HALL, 2005).

Em Ceres, como já foi dito, a heterogeneidade marcou a formação da população, porém um traço se mantinha em comum: o apreço pelo trabalho e pela educação das crianças e dos jovens.

### **3.3 Criação do IFGoiano - Campus Ceres**

A história do IFGoiano-Campus Ceres possui coerência com o desejo de crescimento e de valorização da educação que permearam os interesses dos pioneiros de Ceres. Em 1984, dez anos antes de sua inauguração, o vereador Benito César Caldas encaminhou um requerimento a autoridades políticas da região solicitando a implantação de uma escola profissional em Ceres. Esse anseio tinha o apoio de vários representantes políticos da cidade de Ceres que esperavam, com isso, implementar o plantio, ensinando aos jovens técnicas de

cultivo para melhorar a produção já existente, além de possibilitar a implantação de novas culturas.

**Figura 6 - Primeiras construções, convite para inauguração e notícias do IFGoiano-Campus Ceres, antiga Escola Agrotécnica Federal de Ceres**



Fonte: Acervo fotográfico da Assessoria de Comunicação do IFGoiano-Campus Ceres, 2012.

Para dar seguimento ao projeto foi instituída a Comissão Pró-Criação da Agrotécnica, integrada por personagens ilustres da sociedade ceresina como Justiniano Dias Diniz, Romeu Borges Campos, José Aranha da Silva, Joaquim Pedrosa Mundin e Geraldo Magela.

Após quatro anos do início da construção, as obras foram paralisadas por falta de recursos financeiros. Diante disso, representantes de vários segmentos sociais se mobilizaram para organizar um movimento em prol da conclusão da obra.

Em 30 de janeiro de 1993, a Escola foi criada e transformada em autarquia federal. No dia 30 de janeiro de 1994, a Escola Agrotécnica Federal de Ceres (EAFCE) foi inaugurada com a presença do Ministro da Educação Murílio Hingel, tendo as atividades letivas iniciadas no dia 06 de março de 1995.

O IFGoiano-Campus Ceres possui uma área de 1.931.231 m<sup>2</sup> (193 hectares), sendo 21.371,5 m<sup>2</sup> de área construída, dos quais 1.045 m<sup>2</sup> de área administrativa, 3.053,43 m<sup>2</sup> de área pedagógica. Localiza-se na Rodovia GO-154, Km 03, que liga a cidade de Ceres à cidade de Carmo do Rio Verde.

**Figura 7 - IFGoiano-Campus Ceres**



Fonte: Acervo Fotográfico da Assessoria de Comunicação do IFGoiano-Campus Ceres, 2012.

Com a reforma ocorrida na Educação Profissional, a Escola passou a ofertar, a partir de 1998, o curso Técnico em Agropecuária em concomitância com o Ensino Médio, em função das novas demandas apresentadas pela comunidade. Em 2001 foram criados os Cursos Técnicos em Informática, Agroindústria, Agricultura e Zootecnia oferecidos em diversas modalidades.

Em 2005, a Instituição passou a oferecer também o Curso Técnico em Meio Ambiente e o Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio. É nessa modalidade de ensino que focamos nossa pesquisa, por se tratar também de um dos nossos campos de atuação como professora de História.

Em 2006, com o objetivo de proporcionar a inclusão social por meio da elevação de escolaridade e da qualificação profissional, a Instituição implantou o Curso Técnico em Agroindústria Integrado ao Ensino Médio, na modalidade de educação de jovens e adultos, Proeja, possibilitando a qualificação para o trabalhador que se encontrava fora da escola além da possibilidade de agregar valor ao que ele produz com a tecnologia apropriada.

Em 2008, a Escola Agrotécnica Federal de Ceres foi transformada em campus do Instituto Federal Goiano, pela Lei n.11.892, de 29 de dezembro de 2008, em função da reestruturação da rede federal de educação profissional e tecnológica, que transformou as Escolas Técnicas, Agrotécnicas e os Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETS) em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETS).

Em 2009, foram implementados no IFGoiano-Campus Ceres, cursos técnicos de nível médio no período noturno: Curso Técnico em Administração (sequencial); Curso Técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio (modalidade Proeja) e Curso Técnico em Manutenção e Suporte em Informática Integrado ao Ensino Médio (Modalidade Proeja), com 35 vagas cada.

Em 2010, foi implantado o Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio. No mesmo ano, após a realização de uma pesquisa de demanda, foi implantado o curso de Licenciatura em Ciências Biológicas. Também tiveram início as atividades do curso de Bacharelado em Agronomia. Em 2011, foram implantados os cursos de Zootecnia e Licenciatura em Química.

Atualmente o IFGoiano-Campus Ceres possui o quantitativo de servidores e alunos, conforme apresentamos na Tabela 1 abaixo:

**Tabela 1 - Quadro de Servidores**

| Docentes Efetivos  | Docentes Substitutos | Técnicos<br>Administrativos | Temporários |
|--------------------|----------------------|-----------------------------|-------------|
| 69                 | 10                   | 72                          | 05          |
| <b>TOTAL : 156</b> |                      |                             |             |

Fonte: Setor de Recursos Humanos-IFGoiano-Campus-Ceres, 2012.

A instituição vem cumprindo a tarefa de atuar na formação de jovens e adultos que, por intermédio da aprendizagem se veem diante de oportunidades que certamente não estariam disponíveis pela situação socioeconômica de suas origens. Conforme o Plano de Desenvolvimento Institucional para o período 2009-2013 (PDI), a instituição possui a seguinte missão:

Ser uma Escola líder na educação profissionalizante, comprometida com a formação integral de profissionais com valores éticos e humanos, com consciência social, crítica e mentalidade empreendedora. Gerar, promover e difundir conhecimentos científicos e tecnológicos, para o desenvolvimento sustentável das comunidades e dos segmentos agropecuários de sua área de ação. Formar jovens e adultos no Ensino Médio e em Cursos profissionalizantes de Nível Básico, Técnico e Tecnológico, bem como em estratégias de educação continuada (PDI, 2009-2013, p. 14).

A instituição foi pensada no intuito de atender às demandas da comunidade da região Centro-Oeste do país, porém, sua área de abrangência tem contemplado cada vez mais

estudantes de outras regiões. Nesta perspectiva, o atendimento tem ido além das expectativas idealizadas.

**Tabela 2 - Turmas de Alunos - 1º semestre de 2012**

| CURSOS INTEGRADOS   |            | CURSOS MODULARES |            | CURSOS SUPERIORES |             |
|---------------------|------------|------------------|------------|-------------------|-------------|
| Turmas              | Alunos     | Turmas           | Alunos     | Turmas            | Alunos      |
| 1º “A” Agropecuária | 39         | Meio Amb.        | 17         | Biolog.           | 25          |
| 1º “B” Agropecuária | 41         | Informática      | 32         | Biolog.           | 31          |
| 1º “C” Agropecuária | 41         | Informática      | 15         | Biolog.           | 34          |
| 2º “E” Agropecuária | 28         | Informática      | 13         | Biolog.           | 41          |
| 2º “F” Agropecuária | 29         | Téc.Agric.       | 34         | Agron.            | 33          |
| 2º “G” Agropecuária | 31         | Administ.        | 35         | Agron.            | 37          |
| 3º “I” Agropecuária | 26         | Inf.Proeja       | 16         | Agron.            | 40          |
| 3º “J” Agropecuária | 33         |                  |            | Zootec.           | 40          |
| 3º “L” Agropecuária | 31         |                  |            | Zootec.           | 40          |
| 1º “A” Informática  | 41         |                  |            | Química           | 40          |
| 1º “B” Informática  | 39         |                  |            | Química           | 40          |
| 1º “C” Informática  | 40         |                  |            |                   |             |
| 2º “E” Informática  | 32         |                  |            |                   |             |
| 2º “F” Informática  | 33         |                  |            |                   |             |
| 2º “G” Informática  | 27         |                  |            |                   |             |
| 3º “I” Informática  | 26         |                  |            |                   |             |
| <b>TOTAL</b>        | <b>557</b> | <b>TOTAL</b>     | <b>162</b> | <b>TOTAL</b>      | <b>401</b>  |
| <b>TOTAL GERAL</b>  |            |                  |            |                   | <b>1120</b> |

Fonte: IFGoiano- Campus Ceres- Assessoria de Comunicação, 2012.

O IFGoiano-Campus Ceres dispõe de sistema de moradia para alunos, num quantitativo de quinze apartamentos masculinos com oito vagas cada, totalizando cento e vinte vagas; um apartamento feminino com quatorze vagas. A criação do alojamento feminino é resultado da conquista das alunas que representam número crescente na Instituição. Também dispõe de refeitório com refeições subsidiadas pelo Instituto. O aluno, comprovadamente carente, tem acesso a tais serviços, refeição e alojamento por meio de bolsas distribuídas por procedimento específico. Há oferta de monitorias como forma de estimular a participação dos alunos em atividades extraclasse, tais como plantão de dúvidas, aulas de reforço etc.

O IFGoiano-Campus Ceres atua como centro de referência na região com atendimento ao ensino e à saúde, como também ao setor econômico e produtivo. Desenvolve ações que buscam atender às necessidades regionais, tornando-se referência na prestação de serviços e de extensão, tais como:

Equoterapia - A equoterapia é um método terapêutico e educacional que visa o desenvolvimento biopsicosocial do portador de necessidades especiais. Tem como objetivos, divulgar o método equoterápico; sensibilizar a

comunidade escolar, em especial o corpo discente sobre a problemática da exclusão social; despertar a consciência ecológica no aluno, terapeuta e praticante e promover a socialização.

Projeto Musical Infante - Juvenil - o IFGoiano – Ceres apoia e mantém o projeto do professor Sebastião Rodrigues de Oliveira desde 2005. Esse é um projeto de música instrumental infanto-juvenil que atende crianças que sonham em tocar um instrumento musical e não tem acesso a nenhuma escola de música, devido ao alto preço de instrumentos e da mensalidade cobrada por tais escolas. O projeto atende alunos, filhos de servidores do IFGoiano – Ceres e ainda crianças carentes da cidade de Ceres, não tendo custo nenhum para os mesmos, pois a Instituição lhes fornece o instrumento a ser estudado, bem como o transporte.

Ação e Cidadania - Em comemoração ao aniversário do o IFGoiano – Ceres, no mês de março, é promovido o “Ação e Cidadania”, é um projeto em que os alunos têm oportunidade de participar de apresentações culturais, almoço de confraternização, palestras sobre tema relacionado à saúde preventiva além da confecção de documentos pessoais como Carteira de Identidade, Profissional, CPF e Reservista (PDI, 2009 - 2013 p. 58-9).

**Figura 8 - Prática de Equoterapia no IFGoiano-Campus Ceres**



Fonte: Coordenação de Equoterapia do IFGoiano-Campus-Ceres (autorizações nos apêndices)

Por oferecer sistema de internato, IFGoiano-Campus Ceres propicia contato intenso entre os alunos, professores e gestores, em momentos que vão das aulas teóricas e práticas (aulas de campo) aos encontros no refeitório, nos intervalos e nos alojamentos, o que gera um clima de aproximação e interatividade.

Muitos alunos são originários de regiões distantes de Ceres, fazendo que a interação seja reforçada, gerando laços de amizade e de convívio. Porém, o contrário também pode se estabelecer, quando alguns alunos se sentem, por algum motivo, rejeitados e discriminados pelos colegas, fato confirmado na pesquisa de campo que será apresentada no próximo capítulo.

Os dados fornecidos pelo Programa de Desenvolvimento Institucional (PDI) apresenta o IFGoiano- Campus Ceres para o período 2009-2013 como uma proposta ousada e eficiente. Resta saber se a instituição está cumprindo o programa. Acreditamos na educação, mesmo cientes de suas limitações, e vemos que o IFGoiano - Campus Ceres, possui condições para ser um centro de referência na região por sua estrutura, localização e corpo de servidores. Quanto às expectativas concernentes à educação, concordamos com Virote (2009, p. 54), quando esta afirma que:

A educação poderá constituir um grande espaço solidário entre os países no mundo globalizado para participar ativamente na criação de um pensamento social, científico, técnico, político e de apoio ao surgimento de novas sociedades no futuro.

A educação sozinha não dará conta dessa integração, mas é, sem dúvida, uma entidade importante de formação e consolidação. À educação escolar repousa a responsabilidade de contribuir para a constituição de uma sociedade mais justa e qualificada. Conhecer a história da instituição, dos cursos, das concepções das pessoas nela envolvidas nem sempre significa resolver seus conflitos e suas contradições, mas nos ajuda a compreendê-los, o que pode contribuir para sua transformação (VIROTE, 2009).

### **3.4 A Educação Profissional e Tecnológica: espaço plural**

Educar exige compromisso e responsabilidade, sem perder de vista que, aliados ao conhecimento pedagógico, encontram-se os valores humanos que devem ser respeitados e preservados. Nunes e Oliveira (2008, p. 11) entendem que:

A educação Profissional e Tecnológica tem como um de seus objetivos principais possibilitar o desenvolvimento da nação primando pela inclusão social, por entender que tal modalidade educacional não pode se furtar a dar respostas às exigências do seu tempo sem perder de vista a responsabilidade social.

À educação profissional e tecnológica cabe a responsabilidade na formação intelectual e profissional sem dicotomia. Uma atividade não existe separadamente da outra. Elas se completam no objeto final de formação humana. E tratar da Lei n.10.639/03 no âmbito das escolas Técnicas Federais possui, na visão de Inocêncio (2008, p. 68), “uma importância simbólica insofismável”.

Em decorrência do racismo presente na sociedade brasileira, não foram raras as vezes em que o estudante negro foi orientado a procurar se instruir em uma escola profissionalizante, uma vez que dali sairia com uma profissão definida. Essa concepção traz em seu bojo o preconceito de que ao negro não seria possível ascender ao ensino superior e que para ele só restava o estudo que pudesse conduzi-lo a uma profissionalização imediata. Inocêncio (2008, p. 69) considera isso resquício do racismo ou efeito de uma “lógica perversa” de uma insustentável democracia racial. À população negra brasileira pós-abolição da escravidão era negada a possibilidade de acesso à educação e ao ensino superior. Esse raciocínio equivocado se vinculava a uma dicotomia entre as atividades manuais e as intelectuais. As atividades manuais traziam em si o preconceito do trabalho escravo, trabalho pesado. Os intelectuais destinavam-se à outra atividade.

Do universo de alunos pesquisados no IFGoiano-Campus Ceres, 62% se declararam de cor parda ou negra. Percebemos que o número de alunos negros ou descendentes prevalece, o que reforça a constatação de que o ensino técnico profissional atende, em grande número, ao segmento negro.<sup>15</sup>

Nesse raciocínio, é imprescindível que se compreenda que o privilégio que se delegou à história da sociedade eurocêntrica trouxe consequências desastrosas para a educação. A educação brasileira necessita reconhecer a importância de se trabalhar, em seus conteúdos pedagógicos, o rico legado dos africanos e de seus descendentes. A partir daí, à medida que novas concepções forem traçadas em estudos, projetos e práticas que reconheçam e valorizem os legados novos hábitos serão adquiridos no processo de escolarização. A esse raciocínio Inocêncio (2008, p.70) acrescenta que:

---

<sup>15</sup> Esta questão será desenvolvida com mais profundidade, no capítulo IV.

Se as escolas técnicas se caracterizaram como o último estágio que as pessoas negras poderiam almejar em suas formações, é interessante que comecemos a construir a partir destas instituições de ensino uma nova consciência que permita compreender a presença negra, não como mera peça de uma engrenagem que movimenta o país, mas como segmento imprescindível na formação da sociedade brasileira, mesmo em condições adversas que não nos são estranhas.

A educação técnica tem como objetivo o ensino profissional e dela devem fazer parte a formação de sujeitos que reconheçam a sua importância em seu contexto histórico-social e que sintam orgulho de seu pertencimento etnoracial. Salienta Inocêncio (2008) que é necessário somar o empenho dos órgãos públicos à disposição dos profissionais do ensino técnico para que a Lei n.10.639/03 se efetive na prática.

É fundamental que o corpo docente compreenda a importância de tratar questões ligadas aos valores de cidadania conjuntamente ao ensino profissional, para que se possa aliar qualificação e socialização. Esse será um bom começo para que as escolas técnicas percam definitivamente o valor simbólico advindo da prática ideológica como único teto para as aspirações dos jovens afro-brasileiros.

Concordando com o que defende Inocêncio (2008), Nunes e Oliveira (2008) consideram que trabalhar as questões da diversidade racial exige a disponibilidade de adquirir novas concepções em busca de uma formação continuada para que se possa tratar a temática que foi e continua renegada nos currículos de forma competente e responsável.

Para tanto, faz-se necessário uma mobilização no interior das Escolas da Rede Federal de Educação Profissional para a reformulação de seus projetos, em que a temática possa ser utilizada não somente em datas determinadas, mas como uma prática contínua no cotidiano da vida escolar.

Dessa forma, é imprescindível estimular o debate e a assunção de compromissos sociais. A Lei n.10.639/03 apresenta-se como um reforço essencial na construção de uma política de formação cidadã que prima pela igualdade nas oportunidades educacionais. Oportunizar a discussão da temática e da aplicabilidade dessa lei possibilitará vir à tona quais são seus entraves e possibilidades (NUNES; OLIVEIRA, 2008).

É importante que o olhar e a marca dos professores e gestores que atuam na rede de ensino profissional respaldem e legitimem as reflexões, as trocas de experiências e os encaminhamentos dos profissionais para a efetivação dessa lei. A normativa também objetiva a discussão da temática etnoracial inserida num projeto de escola cidadã verdadeiramente democrática.

A prática pedagógica compõe-se de um conjunto de ações envolvidas no processo de aprendizagem e fazem parte desse conjunto as estratégias, os materiais e os pedidos que mobilizam o fazer do aluno tanto do ponto de vista da aproximação de conceitos como da experiência com procedimentos ou da reflexão acerca de valores e opiniões.

### **3.5 Jovens do Ensino Médio: etapa de vivência e construção de identidades**

Imbuídos do propósito de orientar a escola quanto às práticas de ações que orientem e viabilizem a efetivação da Lei n.10.639/03, foi editada pela SECAD (2006) uma publicação que versa sobre o estudo da temática etnoracial nos diversos níveis de ensino, incluindo atividades para serem desenvolvidas nas escolas. Trataremos aqui do que tange ao Ensino Médio, não dispensando algumas outras orientações que julgamos enriquecedoras para o tema abordado. Em artigo sobre “Juventude negra”, estudiosas sobre a temática enfatizam que:

O reconhecimento público de que a juventude negra deva ser sujeito de políticas públicas que atentem para as especificidades de suas experiências é algo recente e inédito em nosso país.[...] Da mesma maneira, as abordagens sobre a juventude como momento de transição para a vida adulta ou como moratória psicossocial desconsideram o lugar do trabalho na vida de jovens negros e negras das classes populares, que, por circunstâncias diversas, chegam a abandonar a escola, uma vez que não ‘têm tempo’ para esperar as recompensas prometidas pela vivência de uma longa vida escolar, além de vivenciarem uma escola que muitas vezes lhes é apresentada como um espaço ‘que não é para negros e negras’(BORGES; MAYORGA, 2012, p. 195-6).

As práticas educacionais de caráter universal, muitas vezes, têm se apresentado como discriminatórias e preconceituosas, no entendimento de Cavalleiro (2006) e Gomes (2001). No espaço escolar, a temática racial propicia a prática de manifestações de inferiorização dos identificados como negros por meio de apelidos, brincadeiras jocosas, sinalizando que a vida escolar ainda se encontra permeada de práticas discriminatórias. Quanto a isso, orienta Cavalleiro (2006, p. 21):

É imprescindível [...] reconhecer esse problema e combatê-lo no espaço escolar. É necessária a promoção do respeito mútuo, o respeito ao outro, o reconhecimento das diferenças, a possibilidade de se falar sobre as diferenças sem medo, receio ou preconceito.

Tendo essa consciência, deve-se propor, nas práticas escolares, o debate da educação, tendo como desafio a questão da valorização da imagem dos afro-brasileiros no ambiente educacional. Mais do que pensar em uma reorganização pedagógica de disciplina, implica em mudanças de postura que possibilitem pensar o cotidiano escolar como espaço para aprender a respeitar e valorizar as diferenças, como também em uma educação promotora de igualdade e de relações etnoraciais respeitadas, condição preponderante na formação das identidades dos sujeitos envolvidos no processo educativo, como já foi discutido no capítulo I.

Os participantes<sup>16</sup> foram veementes ao destacarem com exemplos pessoais essa necessidade. Ao serem indagados se já sofreram algum tipo de discriminação, afirmaram os alunos:

[...] dependendo das palavras é humilhante e afeta também a autoestima. Me chamaram de preta na frente de familiares (ALUNO - 3ª SÉRIE).

Não gosto muito de falar disso, mais é muito ruim, nunca mais vou esquecer. Eles dizem que sou uma coisa que no fundo eu sei que não sou. E também por uma professora, quando eu era mais novo, ela me xingou de um monte de coisas e uma delas foi de peixe morto (não entendi o porquê) (ALUNO - 2ª SÉRIE).

Fica evidenciado, nas das falas dos alunos que muitos sofreram e continuam sofrendo discriminação. O racismo, que é considerado crime pela Constituição Federal de 1988, deve ser combatido com ações efetivas.

O fortalecimento de identidades e de direitos, além de ações educativas de combate ao racismo e às discriminações, são questões contempladas pela Resolução CNE/CP 01/04 e pelo Parecer 003/04, que articula os objetivos estabelecidos para o Ensino Médio de acordo com a LDB 9.394/96. Pontua Souza (2006, p. 80) “que os princípios norteiam por despertar a consciência política e histórica da diversidade” e que o Ensino Médio é uma etapa da vida estudantil composta por jovens e cada um deles deve ser visto como sujeito “ativo e criador do seu universo plural”.

As diversidades que envolvem essa etapa devem primar por uma linguagem de construção e valoração das identidades. E para sua real efetivação é importante a parceria entre corpo discente e docente em busca de um reconhecimento de si mesmos, como sujeitos comprometidos com o planejamento do conhecimento e de um currículo que vise atender à

---

<sup>16</sup> Designaremos os participantes como professores, quando nos referirmos aos servidores (professores, coordenadores, gestores e servidores administrativos), e como alunos, visando, assim, manter o sigilo e o respeito a todas as pessoas entrevistadas. Também não faremos, com relação aos depoentes, a distinção de gênero.

diversidade e à pluralidade cultural, com ênfase na valorização e no respeito pela cultura africana e afro-brasileira.

É nessa etapa que o jovem vivencia a construção e reconstrução de sua identidade, e entendemos que essa deve ser conduzida para a compreensão de um futuro humanista e solidário. Para que isto se efetive, enfatiza Souza (2006, p. 81), embasada nas Diretrizes e Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio:

[...] a modalidade quer um ensino voltado para o desempenho social dos/as alunos/as. [...] esse conjunto de conhecimentos deve ser trabalhado a partir de princípios pedagógicos estruturadores: identidade, diversidade e autonomia, interdisciplinaridade e contextualização. Partindo dessa perspectiva, a operacionalização de tais princípios requer considerar a situação de desigualdade social e étnico-racial vivida historicamente pelo segmento negro da população brasileira.

A falta de conhecimento da realidade vivida pelos alunos reforça o desinteresse dos professores no que diz respeito aos conceitos e objetivos do ensino. Uma escola descomprometida com o processo de ensino provoca falta de interesse, indisciplina, evasão e reprovação dos alunos. Conseqüentemente, essas ocorrências também culminam na pouca atenção à formação de consciência solidária e ao exercício de cidadania, com manifestação de prática de discriminação, além de possíveis ações de vandalismo e agressões (SOUZA, 2006).

A escola deve ser um espaço de viabilize oportunidades de crescimento e valorização do sujeito. Para Souza (2006, p. 83-4) “[...] somente é possível se for capaz de traçar uma política de intervenção que contemple uma pedagogia antidiscriminatória e multiplicadora da vivência inclusiva em outras esferas da ação social”. Para que isso se efetive, é preciso que a escola invista na capacitação e remuneração adequada dos profissionais, assim como em recursos para que o estudante seja qualificado como sujeito autônomo, crítico, participativo e comprometido com as transformações sociais de seu tempo.

Para a materialização de uma escola que conceba todas essas conquistas, é preciso pensar o Projeto Político-Pedagógico, a proposta curricular e as possibilidades de se organizar para interagi-los nas escolas de Ensino Médio. É preciso pensar projetos nos quais os jovens, o universo escolar e a comunidade possam cooperar em prol do crescimento mútuo.

Tendo em vista um Projeto Político Pedagógico que valorize a diversidade, os alunos reconhecerão a escola como um espaço de socialização, de diálogos entre os sujeitos e de valorização de seu pertencimento cultural, uma vez que a juventude depende das condições socioculturais para a formação de sua identidade. Quanto a isso, Souza (2006, p. 86) nos orienta que:

Para compreender os(as) estudantes do Ensino Médio e suas diversidades, é necessário pensar o processo de construção do conhecimento desses sujeitos, sob o pressuposto do respeito à singularidade, a autonomia, a interação cultural com a comunidade em que mora ou atua, produzindo saberes social e subjetivamente significativos.

A juventude é uma fase que deve ser compreendida como uma somatória de significados que dizem respeito à condição biológica, mas também a uma definição cultural. Todo o processo é influenciado pelo meio social em que o jovem está inserido.

Nesse contexto de construção de identidade do ser jovem é que se instaura a relação do eu com o outro, [...] é a ação do olhar sobre o eu que possibilita a existência como somos. O processo de construção de identidade abarca esse movimento, e os (as) jovens no cotidiano da escola, tecem, muitas vezes por meio de uma trama nem sempre visível, a rede da qual devem fazer parte os educadores/as e a comunidade que os circunda (SOUZA, 2006, p. 87).

O profissional da educação possui uma efetiva gama de responsabilidade na construção da identidade do jovem estudante. Apesar dos desafios encontrados, a contribuição efetiva do professor na formação do caráter dos alunos é elemento fundante dessa profissão. Concordamos com Borges e Mayorga (2012, p. 215), quando afirmam que:

O caminho não é linear. E não é possível prever o futuro, mas é necessário e a juventude deve e tem traçado suas próprias perspectivas. A importância de políticas de juventude e de promoção da igualdade racial conquistadas durante o governo Lula não são o início e tampouco o fim de tantas conquistas, mas constituem um marco importante na luta negra em nível mundial. É necessário estar vigilante diante das dinâmicas racistas, desqualificadoras e de invisibilidade da juventude negra. Recorrer à história de forma contínua, reconhecendo a luta de tantos nesse processo nos parece um passo fundamental. As vozes bravias e os quilombos que trazemos guardados dentro de nós continuarão vivos, cantam e em luta!

Assim, compreendemos a importância de considerar o ambiente pesquisado composto por uma gama de vivências e experiências de limites e possibilidades para o tratamento da questão etnoracial. Desocultar para compreender e construir novas aprendizagens é o que propomos a tratar no próximo capítulo, a partir das vozes dos participantes que nos mostram como a Instituição encontra-se edificada e rica em pluralidades e diferenças.

## CAPÍTULO IV

### ABORDAGEM ETNORRACIAL NO IF GOIANO - CAMPUS CERES

Não digam nunca: isso é natural  
A fim de que nada passe por imutável.  
Sob o familiar descubram o insólito.  
Sob o cotidiano, desvelem o inexplicável.  
Que tudo que seja dito ser habitual  
Cause inquietação,  
Na regra é preciso descobrir o abuso,  
E sempre que o abuso for encontrado  
É preciso encontrar o remédio.  
(Bertold Brecht)

Com a intenção de identificar os desafios para a implementação da Lei n.10.639/03, os entraves e as possibilidades para a sua aplicabilidade no IFGoiano-Campus Ceres, procuramos, por meio de entrevistas e questionários, com professores, gestores, coordenadores e alunos, perceber como o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira tem se apresentado na escola.

Neste capítulo buscaremos responder a problemática que norteia esta tese: numa escola pública, de educação profissional, historicamente caracterizada por destinar-se à população pobre, e majoritariamente frequentada por negros, como se apresentam as possibilidades para aplicação da Lei n.10.639/03?

Como é tratada a Lei? Como é implementada? O PPP, a Matriz Curricular e o PDI abrem possibilidades para sua implementação? O IFGoiano-Campus Ceres e seus sujeitos apresentam iniciativas e/ou práticas que permitam identificar em seu interior relações etnorraciais que apontem avanços no tratamento das questões pertinentes ao combate à discriminação? O Instituto é um espaço reconhecido como destinado a habilitar pobres e negros para o trabalho, prevalecendo uma composição caracteristicamente majoritária de classe e de negros? Mesmo com a existência da Lei n.10.639/03, persistem os comportamentos discriminatórios? Existem iniciativas, ações educativas que deem sequência à lei? Os alunos que buscam o Instituto pretendem ascender a uma universidade?

Verticalizando, indagamos ainda se existem iniciativas por parte dos agentes escolares para a promoção e o reconhecimento da lei e quais são as ações voltadas para que haja igualdade racial e exercício pleno de cidadania; se o cotidiano escolar é visto como espaço coletivo de aprender a conhecer, respeitar e valorizar as diferenças; se o Projeto Político

Pedagógico apresenta possibilidades e sugestões para que a organização curricular seja tomada também do ponto de vista afro-brasileiro, no qual o processo de construção e as abordagens em torno dos conhecimentos sejam fortalecedores de uma perspectiva de educação antirracista.

Visando atender a esses questionamentos, apresentamos os principais diálogos e dados obtidos através da pesquisa de campo, buscando elucidar e responder a problematização que norteou a presente tese. Lüdke e André (1986, p. 33) compreendem que a “grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e coerente da informação desejada [...]”. Nessa perspectiva, procuramos colher as informações e perceber a realidade no ambiente escolar.

Analizamos os documentos, compreendendo-os como instrumentos legais que darão sustentação aos procedimentos e às atitudes dos sujeitos que compõem o estabelecimento de ensino e reconhecendo a importância da fonte documental, sem a qual não haveria trabalho de pesquisa científica, e que hoje se pode interpretá-la com maior abertura, privilegiando o diálogo interdisciplinar, buscando apreender as representações inscritas nas fontes/discursos. Reconhecemos com Le Goff (1985, p. 98) que “[...] há que tomar a palavra documento no sentido mais amplo, documento escrito, ilustrado, transmitido pelo som, a imagem ou de qualquer outra maneira”, mas considerando, sobretudo, a necessidade de fazer a leitura das fontes deixando a pesquisa fluir como uma “verdadeira aventura”.

#### **4.1 O PDI o PPP e o Currículo no atendimento à Lei n. 10.639/03 e às DCNs**

Em estudo sobre discriminação e desigualdades sociais no Brasil, Hasenbalg (1979) enfatiza que, embora a escravidão tenha deixado marcas profundas na sociedade brasileira e nos grupos sociais negros em particular, a persistência do preconceito de cor e do racismo são consequências do modelo econômico e social adotado pelo poder público, que internaliza uma íntima ligação com o racismo institucional.

Na obra *Identificação e Abordagem do Racismo Institucional*, a Articulação para o Combate ao Racismo Institucional (ACRI [2010], p. 24), define que:

O racismo institucional é o fracasso das instituições e organizações em prover um serviço profissional e adequado às pessoas em virtude de sua cor, cultura, origem racial ou étnica. Ele se manifesta em normas, práticas e comportamentos discriminatórios adotados no cotidiano do trabalho, os quais são resultantes da ignorância, da falta de atenção, do preconceito ou de

estereótipos racistas. Em qualquer caso, o racismo institucional sempre coloca pessoas de grupos raciais ou étnicos discriminados em situação de desvantagem no acesso a benefícios gerados pelo Estado e por demais instituições e organizações.

Com base em nossos estudos e em nossa prática como profissional da educação, compreendemos que a escola é um lugar onde se manifestam as duas formas de discriminação: a individual e a institucional. A primeira se processa por meio da discriminação e do preconceito que surgem no cotidiano; a segunda se manifesta na falta de comprometimento das instituições escolares em reconhecerem a presença do racismo e na ausência de um trabalho efetivo que vise a sua eliminação.

Reafirmamos alguns princípios norteadores da Lei n.10.639/03, que tratam da responsabilidade dos estabelecimentos de ensino:

Art. 1º A Lei 9.394/96, passa a vigorar acrescida dos [...], Art. 26-A. Nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

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

Também as DCNs orientam, por intermédio do Parecer CNE/CP 003/2004, que a área da educação deve promover políticas de ações reparatórias que possibilitem responder:

À demanda da população afrodescendente, no sentido de políticas de ações afirmativas, isto é, de políticas de reparações, e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura, identidade. Trata, ele, de política curricular, fundada em dimensões históricas, sociais, antropológicas oriundas da realidade brasileira, e busca combater o racismo e discriminações que atingem particularmente os negros. Nesta perspectiva, propõe a divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial [...] para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos igualmente tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada.

Com esse propósito é que buscamos identificar, nos documentos que norteiam e legitimam as propostas de ensino e de organização do IFGoiano-Campus Ceres, elementos que permitam e/ou indiquem a possibilidade e/ou perspectiva de viabilização da Lei n.10.639/03.

No PDI do IFGoiano-Campus Ceres, elaborado para o período 2009-2013, a instituição se propõe a exercer a responsabilidade social que implica em promover a igualdade de oportunidades. Para tanto compreende que “responsabilidade social”:

[...] implica promover a igualdade de oportunidades, articulando para esse fim as organizações, a sociedade, os segmentos empresariais e as esferas do poder, comprometendo-se com processos de desenvolvimento humano, de estímulo à auto-organização dos grupos social e economicamente vulneráveis, tendo na base de sua missão institucional a disseminação das práticas de responsabilidade social entre os segmentos organizados, corporações empresariais e instituições de ensino focalizando sua atuação em torno de áreas de direitos humanos e desenvolvimento sustentável (PDI, 2009-2013, p. 32-3).

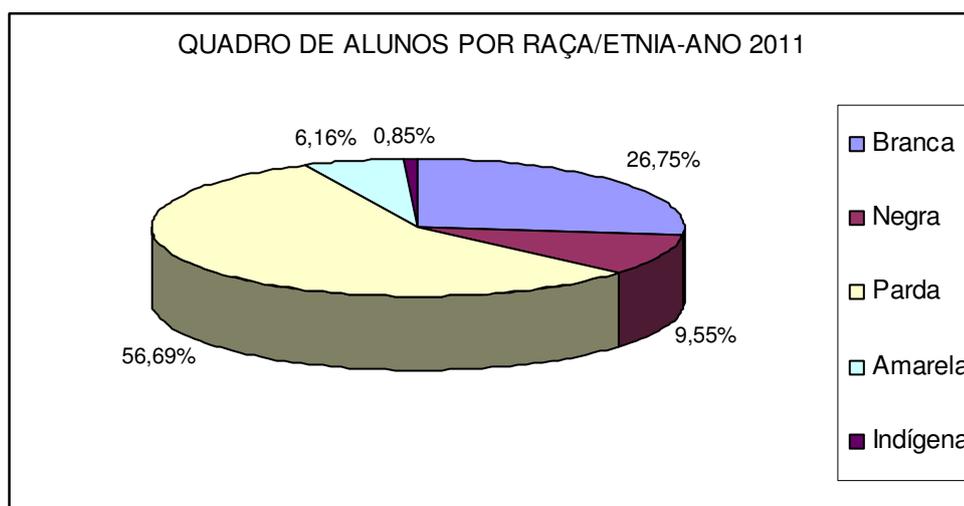
Enfatiza ainda, o PDI (2009-2013, p. 33) que: “Nessa perspectiva, a educação escolar é um espaço fundamental para a formação do cidadão pleno, sujeito consciente, com visão crítica e, sobretudo, atuante na sociedade”.

O Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das Relações Etnico-Raciais para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana afirma que

Sabe-se hoje que há correlação entre pertencimento étnicorracial e sucesso escolar, indicando portanto que é necessária firme determinação para que a diversidade cultural brasileira passe a integrar o ideário educacional não como um problema, mas como um rico acervo de valores, posturas e práticas que devem conduzir ao melhor acolhimento e maior valorização dessa diversidade no ambiente escolar (BRASIL, 2009, p. 9).

Uma das questões levantadas nesta investigação é se o Instituto é um espaço reconhecido como destinado privilegiadamente a habilitar pobres e negros para o trabalho, prevalecendo uma composição caracteristicamente majoritária de classe e de negros. Na compreensão de Inocêncio (2008, p. 70) como já tratamos no Capítulo II desta tese se as escolas técnicas têm sido procuradas pelos alunos negros com perspectivas de crescimento humano e profissional, tais instituições devem recebê-los com todas as condições para que esse crescimento se efetive; assim, a escola técnica profissional poderá contribuir com um “segmento imprescindível na formação da sociedade brasileira”.

Buscando confirmação para essa indagação, encontramos dados em um documento encaminhado para a reitoria do IFGoiano, datado de 2011, em que o IFGoiano-Campus Ceres quantifica a seguinte distribuição das matrículas naquele ano, por raça/etnia:

**Gráfico 1 - Identificação de alunos por raça/etnia**

Fonte: IFGoiano-Campus Ceres, 2011

Somando as categorias negra e parda<sup>17</sup>, encontramos um percentual de 66,24% do universo dos alunos do IFGoiano-Campus Ceres descendentes de negros. Isso nos leva a indagar se as questões etnoraciais estão sendo tratadas com o devido respeito e atenção, como orienta a lei. Também se confirma que o ensino profissional ofertado pela Instituição continua atraindo sujeitos provenientes de famílias negras e com baixo poder aquisitivo, como perspectiva de ascensão ao trabalho qualificado e ao Ensino Superior, uma vez que, atualmente, o instituto também oferece cursos tecnológicos.

Com o intuito de perceber como os alunos se identificam no tocante ao seu aspecto físico e às suas características, solicitamos, em pesquisa de campo, que se expressassem quanto ao aspecto físico, ou seja, à cor da pele, à cor dos olhos e ao cabelo, conforme tabelas 3 a 5.

**Tabela 3 - Aspecto Físico - Características: Cor da Pele**

| COR DA PELE | MORENA/PARDA | BRANCA | NEGRA/PRETA | NÃO RESPONDEU |
|-------------|--------------|--------|-------------|---------------|
| 1ª SÉRIE    | 13           | 09     | 04          | 02            |
| 2ª SÉRIE    | 15           | 08     | 01          | 00            |
| 3ª SÉRIE    | 07           | 06     | 01          | 00            |
| TOTAL       | 35           | 23     | 06          | 02            |

<sup>17</sup> Pesquisadores de diferentes áreas, inclusive da Educação, para fins de seus estudos, agregam dados relativos a pretos e pardos sob a categoria negros, já que ambos reúnem, conforme alerta o Movimento Negro, aqueles que reconhecem sua ascendência africana (MEC/SECAD, 2006, p. 237).

**Tabela 4 - Cor dos Olhos**

| <b>COR DOS OLHOS</b> | <b>CASTANHOS</b> | <b>PRETOS</b> | <b>VERDES</b> |
|----------------------|------------------|---------------|---------------|
| 1ª SÉRIE             | 19               | 08            | 01            |
| 2ª SÉRIE             | 14               | 09            | 01            |
| 3ª SÉRIE             | 13               | 00            | 01            |
| TOTAL                | 46               | 17            | 03            |

**Tabela 5 - Cabelos**

| <b>TIPO DE CABELOS</b> | <b>LISOS</b> | <b>ONDULADOS/CACHEADOS</b> | <b>CRESPOS</b> |
|------------------------|--------------|----------------------------|----------------|
| 1ª SÉRIE               | 08           | 12                         | 06             |
| 2ª SÉRIE               | 11           | 08                         | 05             |
| 3ª SÉRIE               | 04           | 10                         | 00             |
| TOTAL                  | 23           | 32                         | 11             |

Quantificamos os números dos alunos que se identificam como negros/pretos e pardos/morenos e encontramos um percentual de 62% dos alunos pesquisados descendentes de negros. Os de cabelos cacheados e crespos também apresentam um percentual de 65% dos alunos, o que confirma mais uma vez, conforme já dissemos, que a maioria dos alunos é composta por negros.

Estabelecendo uma interlocução entre as orientações apresentadas pela Lei, pelas DCNs e pelas ações presentes nos documentos que orientam as práticas político-pedagógicas na instituição, destacamos do PDI (2009-2013, p. 33):

- Minimização das desigualdades e exclusão social, através da qualificação profissional para portadores de necessidades especiais (TECNEP), propiciando adequação de acessos aos ambientes educativos e contratação de profissionais habilitados para o trabalho com PNEEs.
- Assistência a jovens e adultos em situação de risco social – baixa renda e escolaridade – objetivando sua inclusão no mundo do trabalho por meio do Programa de Educação Profissional de Jovens e Adultos – PROEJA, ofertando cursos técnicos nas áreas de: agroindústria (concluído), administração e informática.
- Geração de emprego e renda por meio da formação de profissionais nas áreas da produção (primária e secundária) e serviços, disseminando conhecimentos orientados à demanda mercadológica e social.

Compreendemos como educação aquela comprometida com a formação de homens/mulheres capazes de reconhecer e valorizar visões de mundo, experiências históricas,

contribuições dos diferentes povos que têm formado a nação, bem como de negociar prioridades, coordenando diferentes interesses, propósitos, desejos, além de propor políticas que contemplem efetivamente a todos. Daí nosso interesse em perceber como e se esses princípios estão sendo contemplados no IFGoiano-Campus Ceres.

Dentre as “Principais Ações para Educação Tecnológica e Formação Profissional”, contidas no Plano Nacional (BRASIL, 2009, p.56), está a responsabilidade de “Incrementar os mecanismos de financiamento de forma a possibilitar a expansão do atendimento, possibilitando maior acesso dos jovens, em especial dos afrodescendentes, a esta modalidade de ensino”.

Nessa perspectiva, percebemos que alguns dos objetivos propostos pelo PDI (2009-2013, p. 17) do IFGoiano-Campus Ceres referem-se ao compromisso de promoção e qualificação do aluno para que venham a integrar-se no processo produtivo da região com perspectiva de construção de igualdade. Diz o documento:

- Estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional;
- Zelar pela legislação e normas vigentes e pelo cumprimento da proposta pedagógica adotada pelo IFGoiano.

Estaria a Lei 10.639/2003 sendo “zelada” e “cumprida” no IFGoiano-Campus Ceres? Participantes da pesquisa que compõem esse Instituto afirmam:

Fiz agora um projeto sobre negritude mas ninguém falou comigo que tinha verba, que deveríamos atender à lei. Acho uma ‘coisa’ de empenho pessoal, uma ‘coisa’ de gestão, mas, grosso modo, vejo com muito bons olhos esta iniciativa do MEC, que está cumprido o seu papel, lançando a cartilha. Ele não pode vir aqui dar aula (PROFESSOR A).

Estou no cargo há três meses e nesse tempo não percebo nenhuma ação voltada para atendimento à lei. Talvez alguma ação isolada, partindo do interesse de alguns professores, mas nada institucionalizado[...]. A lei não está sendo implementada por desconhecimento da lei. Claro que hoje a questão da interculturalidade na educação é uma discussão que está minando, está começando a aparecer [...] (PROFESSOR F).

Transparece nas falas supracitadas que o cumprimento à lei não está ocorrendo de forma efetiva na Instituição. Na ocasião em que procedemos a coleta de dados, foi-nos informado sobre um memorando, oriundo da pró-reitoria de ensino do IFGoiano, datado de 01 de junho de 2012 (Anexo 8), com indicativo para a criação de um “Núcleo de Estudos e

Pesquisas Afro-brasileiros e Indígenas do Instituto Federal Goiano” (NEABI/IF GOIANO), com o objetivo de dar atendimento à Lei n.10.630/03. Portanto, após dez anos da promulgação da lei, finalmente, surge a proposta de criação de um Núcleo de Estudos nesta unidade de ensino.

Também o Plano Nacional (BRASIL, 2009, p. 57), institui que é responsabilidade das instituições de ensino profissional “[que] existam Núcleos destinados ao acompanhamento, estudo e desenvolvimento da Educação das Relações Etnicorraciais e Políticas de Ação Afirmativa”. A criação do NEABI/IFGoiano é um dos passos para o cumprimento das normativas. Porém, para que o Núcleo se apresente de forma efetiva ele depende de ações tomadas como práticas na promoção da educação etnorracial.

Para ingresso como discente nos cursos de nível técnico e nos programas de formação inicial e continuada de trabalhadores os candidatos, segundo o PDI (2009-2013), o candidato participa de processo seletivo composto por prova escrita com conteúdos relativos a conhecimento de nível médio ou outras formas definidas pela legislação. Nesse processo, em atendimento às políticas de ações afirmativas, são ofertadas 15% das vagas para alunos provenientes de áreas de assentamentos e remanescentes de quilombo. Para tanto, devem preencher alguns quesitos. Consta no edital (Anexos 2 e 3) que o candidato interessado deverá encaminhar a seguinte documentação:

O candidato oriundo de Comunidade remanescente de Quilombo deverá apresentar comprovante de propriedade definitiva das terras ocupadas, emitido pelo Instituto Nacional de Colonização de Reforma Agrária (INCRA) ou Declaração, em papel timbrado, da associação a qual pertence, informando se o candidato é integrante de comunidade quilombola (titular ou filho). No documento da associação deverá constar a denominação, o CNPJ, o endereço e o telefone (EDITAL Nº 01, 2011).

Até o presente momento, o atendimento às políticas afirmativas de oferta de cotas para os descendentes de negros é contemplado na Instituição, na proporção de 15% divididos entre os oriundos de assentamentos e de comunidade quilombola. Isso, porém, não representa o atendimento de cotas a negros, especificamente.<sup>18</sup>

---

<sup>18</sup> “A presidente Dilma Rousseff sancionou nesta quarta-feira (29/08/2012) o texto da lei que reserva metade das vagas em universidades e escolas técnicas federais a estudantes que cursaram todo o ensino médio em colégios públicos. Elas serão prioritariamente preenchidas por alunos negros e indígenas, seguindo a proporção dessa população em cada Estado. Além disso, das vagas reservadas, 50% serão destinadas a alunos de escolas públicas que tenham renda per capita familiar de até R\$ 933.” Disponível em:<<http://educacao.uol.com.br>> Acesso em: set. 2012.

O PPP do Curso Técnico em Agricultura Integrado ao Ensino Médio apresenta critério de avaliação baseado em competências, nos níveis do Saber, do Saber Fazer e do Saber Ser, como descrito nos Quadros 1 e 2:

#### **Quadro 1 - Critérios de Avaliação sobre Saber, Saber Fazer e Saber Ser**

|             |   |
|-------------|---|
| SABER       | Serão avaliadas as habilidades cognitivas e o conhecimento teórico                                      |
| SABER FAZER | Serão avaliadas as habilidades práticas e a aplicação do conhecimento                                   |
| SABER SER   | Serão avaliadas as habilidades comportamentais e afetivas que propiciam a formação integral do cidadão. |

Fonte: PPP do IFGoiano-Campus Ceres, 2010.

O item que se refere ao “Saber Ser” atende indiretamente a uma de nossas indagações: se a instituição se apresenta como espaço de valorização e respeito pelo outro e pelas diferenças. Porém, não faz referência sobre a necessidade de valorização considerando as diferenças e as diversidades, uma vez que menciona apenas superficialmente sobre a formação do cidadão, em suas habilidades comportamentais e afetivas. Munanga (2003, p. 6) enfatiza o papel primordial da Educação no diálogo da diversidade cultural e na formação da cidadania, quando afirma que:

O mundo da educação constitui o lugar essencial e privilegiado, onde se desenvolve o debate sobre o multiculturalismo.[...]Qualquer que seja sua forma, o multiculturalismo está relacionado com a política das diferenças e com o surgimento das lutas sociais contra as sociedades racistas, sexistas e classistas. Por isso, a discussão sobre o multiculturalismo deve levar em conta os temas da identidade racial e da diversidade cultural para a formação da cidadania como pedagogia antirracista.

Também de acordo com os critérios de avaliação do PPP da Instituição, no item do “Saber Ser”, destacamos, conforme Quadro 2, os seguintes pontos:

#### **Quadro 2 - Critérios de Avaliação sobre Relacionamento, Comportamento e Espírito de Equipe**

|                                |   |
|--------------------------------|---|
| RELACIONAMENTO E COMPORTAMENTO | Relacionamento respeitoso em relação a alunos, professores e servidores, demonstrando respeito às normas escolares e evitando discussões, agressões físicas e verbais, brincadeiras de mau gosto, algazaras e vandalismo. |
| ESPÍRITO DE EQUIPE             | Capacidade de integração com colegas e realização de trabalhos em grupo.  |

Fonte: PPP do IFGoiano-Campus Ceres, 2010.

Malachias (2008) considera que é necessário combinar práticas, tanto no campo das atitudes quanto no campo do conhecimento, como meta para desenvolver competências e habilidades entre todos os sujeitos envolvidos, orientadas para a vida e para o mundo do trabalho. A educação escolar é o espaço ideal e adequado para o despertar da consciência democrática e solidária entre os sujeitos. Argumenta ainda o autor:

Sabemos que a educação é um processo amplo e complexo de saberes e fazeres sociais, culturais e técnicos, orientados para o saber ser e saber conviver. Por essa razão, em sociedades multirraciais como a brasileira, preconceituosamente hierarquizada, é obrigatório para o bem da escola e do próprio país educar para igualdade e respeito às diferenças desenvolvendo práticas, tanto no campo das atitudes, como no campo do conhecimento (MALACHIAS, 2008, p. 59).

As políticas de reparações voltadas para os segmentos negros visam, além do direito de estudo e reconhecimento de seu pertencimento etnoracial, o ingresso, a permanência e o sucesso na educação escolar, com aquisição de competências e conhecimentos necessários para a continuidade dos estudos que lhes possibilitem condições de desempenharem com qualificação uma profissão (BRASIL, 2004).

Nessa compreensão, buscamos indagar se a instituição orienta e promove a inserção profissional de seus discentes. O PPP trata da questão relativa ao preparo do aluno durante o estágio supervisionado como instrumento de sua aproximação com o mercado de trabalho.

Concebemos o trabalho aliado à educação de tal forma que eleve a qualidade de vida, de formação humana. Seguindo nessa linha de pensar, Frigotto (1988, p. 444) chama a atenção para a necessidade da concepção de uma escola politécnica:

Esta se funda numa concepção omnilateral de homem. Homem que se produz mediante o trabalho, mas que este não se reduz ao trabalho produtivo material. Homem enquanto natureza, indivíduo e sobretudo relação social. Omnilateralidade que envolve trabalho produtivo material, trabalho enquanto arte, estética, poesia, lazer (mundo da liberdade). A politecnia busca, de outra parte, contrapor-se ao homem unilateral e a formação e educação dimensionadas sobre o especialismo, tecnicismo, profissionalismo. A politecnia implica a busca de eixos que estruturam o conhecimento organicamente, de sorte que faculte uma formação do homem em todas as suas dimensões.

Segundo o setor de Coordenação de Integração Escola Comunidade (CIEC), responsável pela viabilidade dos estágios, é comum algumas empresas, que atendem aos estagiários, demonstrarem interesse em contratá-los tão logo concluem o curso. Essa é uma

evidência de que o ensino profissional integrado ao ensino médio está preparando o aluno para a vida profissional.

Porém, a oportunidade de estágio e de emprego não é a mesma para a mulher, técnica em agricultura:

Algumas empresas têm preconceito em atender estagiária mulher, principalmente na zona rural. Pedem que se possível não encaminhe as meninas. Ultimamente temos dificuldades, pois aumentaram o número de alunas [...] na área agropecuária são poucos os que querem recebê-las. A escola hoje está composta por cerca de 60% por meninas. A fisionomia da escola está mudando (PROFESSOR E).

Na matriz curricular do Curso Técnico Agropecuário Integrado ao Ensino Médio (Anexo 4) são ofertadas 3.934 horas/aulas, divididas entre o ensino médio, o ensino profissional e o estágio curricular. As disciplinas visam atender a um currículo padrão, não incluindo componentes que tratem a questão pertinente ao cumprimento da Lei n.10.639/03 e das DCNs. O não atendimento do estudo da história e da cultura afro-brasileira, na visão de alguns estudiosos, vem “revelando o despreparo das equipes pedagógicas e dos docentes, tanto pelo desconhecimento, quanto pela negação da necessidade de promover a equidade étnicorracial no Brasil” (SANTOS; DUPRET, 2011, p. 117).

A disciplina de Artes, na qual a lei orienta trabalhar o estudo da cultura afro-brasileira, conta com somente uma aula de 40 minutos na 1ª série, não sendo ofertada nas séries subsequentes.

A disciplina de História possui duas aulas semanais de 40 minutos em cada série; Literatura não aparece na matriz curricular, sendo que ela deverá ser trabalhada na disciplina de Língua Portuguesa, que possui carga horária de quatro aulas semanais de 40 minutos.

Filosofia e Sociologia, disciplinas que também podem formar parceria, para trabalhar a cultura afro-brasileira, possuem carga horária de uma aula de 40 minutos por semana, em cada série.

“A matriz curricular, com um número excessivo de conteúdos e pouca carga horária, não possibilita desenvolver valores que contemplem a Lei”. Esse é o argumento utilizado, pelo professor “G” para justificar o fato de a lei não estar contemplada no currículo da Instituição. Sabemos da importância do currículo para a orientação do processo didático pedagógico, como enfatiza Lopes (2008, p. 44):

O curriculum não é um elemento neutro e desinteressado na transmissão de conteúdos do conhecimento social. Ele esteve sempre imbricado em relações políticas de poder e de controle social sobre a produção desse conhecimento

e, por isso, ao transmitir visões de mundo particulares, reproduz valores que irão participar da formação de identidades individuais e sociais e, portanto, de sujeitos sociais.

Como se constrói a identidade dessas crianças e jovem na experiência escolar? Como fica a sua auto-imagem e auto-estima, quando o espelho oferecido é o da omissão exemplar, da falta de prestígio social e histórico da população negra e mestiça?

O estudo da história e da cultura afrodescendente e afro-brasileira no espaço escolar necessita de uma efetiva possibilidade de trabalho, por meio da qual as práticas possam se consolidar, permitindo ao aluno negro se identificar e se orgulhar de seu pertencimento etnorracial. Essa meta poderá ser atendida com a construção de currículos interculturais, nos quais as diversidades culturais sejam reconhecidas como traços de construção da identidade nacional. Com uma matriz curricular intercultural será possível questionar os posicionamentos preconceituosos e segregacionistas presentes nas escolas o que possibilita construir novas bases de uma educação que seja para todos, de fato (SANTOS; DUPRET, 2011).

Os alunos necessitam entrar em contato com práticas sociais que desenvolvam conceitos de democracia, cidadania, igualdade social, a fim de promoverem comportamentos de autonomia e emancipação, como nos aponta Gadotti (1989, p. 53).

Numa pedagogia oposta à pedagogia do colonizador (que na falta de melhor expressão chamamos de pedagogia do conflito), o educador reassume a sua educação e seu papel eminentemente crítico: à contradição (opressor-oprimido, por exemplo), ele acrescenta a consciência da contradição, forma gente insubmissa, desobediente, capaz de assumir a sua autonomia e participar na construção de uma sociedade mais livre.

Indagamos se o PPP do Instituto apresenta possibilidades e sugestões para que a organização curricular seja tomada também do ponto de vista afro-brasileiro, no qual o processo de construção e as abordagens em torno dos conhecimentos sejam fortalecedores de uma perspectiva de educação antirracista. Obtivemos dos professores então as seguintes respostas ao nosso questionamento sobre o PPP:

Com relação ao PPP e o Currículo, contemplam [...] mas, não com clareza. Orientam para buscar combater os preconceitos. Mas não basta estar escrito, é preciso que se coloque em prática. Devido a alguns fatores, não se efetiva (PROFESSOR C).

O PPP faz menção ao tratamento da questão afro-brasileira, e também, dentro de cada disciplina, está aberto para que o tema seja trabalhado. Mas o projeto não faz com que aconteça na prática. Vai depender muito de quem está trabalhando (PROFESSOR B).

Diante da realidade apresentada, constatamos que as ações ocorrem de forma esporádica, partindo do interesse e de iniciativas individualizadas, conforme depoimentos dos próprios professores, e apenas em datas comemorativas.

O IFGoiano-Campus Ceres, em documento encaminhado à pró-reitora de ensino do IFGoiano, informou quais foram os projetos e atividades desenvolvidos na Instituição com foco na temática etnoracial e cultural, que foram os seguintes:

**Programas das disciplinas e/ou atividades desenvolvidas**

- Sociologia/História/Geografia (2<sup>a</sup>série) – Projeto Interdisciplinar: Visita à Fazenda Babilônia (Pirenópolis- Go) e discussão da cultura africana e das relações étnico-raciais a partir de relatório e atividades em sala de aula. Cultura: herança social (IFG, MEMORANDO 038/2011).

Essa atividade tem sido desenvolvida na Instituição desde o ano 2004. Os alunos e professores visitam a fazenda Babilônia, construída no século XVIII, que desenvolvia a atividade açucareira e escravocrata. Essa fazenda conserva ainda o engenho, a casa de “purgar” a cana para o preparo do açúcar, a capela e a casa com características coloniais. Os alunos assistem à palestra, que trata da história da colonização, e tomam conhecimento do valor do negro africano para a cultura, sociedade e economia brasileira.

O Projeto *Educar é preciso: identidade e valorização na questão étnico-racial* (Anexo 6), que culminou com evento em comemoração pelo Dia da Consciência Negra em novembro de 2009, contou com a formação de um grupo de trabalho e pesquisa para desenvolver atitudes de inclusão, estudo, socialização e, acima de tudo, valorização das questões etnoraciais. Objetivou a promoção de eventos de valorização da cultura afrodescendente junto ao corpo docente, discente e aos servidores em geral. Algumas atividades foram desenvolvidas no ano de sua implantação, porém não tiveram continuidade, o que denota falta de comprometimento dos profissionais envolvidos e ausência de incentivo da Instituição.

Foi desenvolvido, na Feira de Ciências, em 2009, um projeto intitulado *Brasil, meu Brasil brasileiro: a valorização da cultura brasileira no IF Goiano- Campus Ceres* (Anexo 7). Esse projeto fazia parte da disciplina de Artes. Ele envolvia alunos e professores. Teve como ponto de partida o estudo feito por Roberto DaMatta, em *O que faz o Brasil, Brasil* (1986). Contou com pesquisa de campo, visando indagar como a sociedade brasileira está estabelecida e qual a dinâmica cultural do país.

Dentre as questões aplicadas, duas delas trataram sobre o racismo:

Pergunta: Um negro entra em um galinheiro que tem vinte galinhas e leva 5. Quantas ficaram? Resultado:

60% - Restam 15 galinhas

40% - Restam 25 galinhas

Obs.: Esta pergunta visava descobrir de uma forma bem simples, entretanto bastante eficaz em alguns casos, o racismo velado da pessoas, ao ser dada a questão a maioria da pessoas não entende de imediato, sendo preciso relê-la e ate uma explicação mais gramatical. Feito tudo isso os pesquisados entenderam o papel da denominação “homem negro”, e começam a refletir sobre a ação do homem, concluindo que ele teria levado as galinhas para fora seja as roubando, seja levado para vender, dentre outras. O importante nessa questão e o raciocinar da pessoa sobre esta ação pois ele como negro poderia sim ter levado as galinhas para dentro do galinheiro como dono ou outra coisa que não as levando para fora. Por isso os que responderam 15 galinhas tem de alguma forma um racismo velado.

Pergunta: Você se considera racista:

93% - Não

7% - Sim

Obs.: Esta mostra o racismo assumido, que é pequeno mas existe por poucos corajosos que assumiram esta característica. O racismo é de certa forma um traço cultural por ter origem histórica e por perdurar impregnado na nossa sociedade ate os dias atuais (PROJETO ANEXO G).

Outras atividades desenvolvidas:

- Arte (1ª série) – Manifestações folclóricas e artísticas.
- Língua Portuguesa (2ª série) – Literatura - Romantismo e Parnasianismo: movimento literário em favor da libertação dos escravos, valorização do negro como pessoa.
- História (3ª série) – A questão da escravidão no Brasil.
- Sociologia (3ª série) – Discriminação e Racismo

**Projetos Científicos (Feira de Ciências – 2009 e 2010)**

- Alternativas para a cultura da violência: ações afirmativas anti-bullying no IF Goiano – Campus Ceres.
- Rodas Culturais do IF Goiano- Campus Ceres (IFG, MEMORANDO 038/2011).

Outra atividade desenvolvida em parceria entre as disciplinas de História e Geografia, e que ocorre anualmente desde o ano de 2005, é uma visita com os alunos da 1ª série ao Memorial do Cerrado em Goiânia. Nessa ocasião, os alunos têm oportunidade de conhecer a exposição do Museu de História Natural, além de espaços cenográficos de cidade e de fazenda do século XVIII. Também conhecem um museu cenográfico de um quilombo e de uma aldeia indígena, oportunizando o desenvolvimento das temáticas relativas às questões etnoraciais. Um dos depoentes aponta a razão da descontinuidade dos projetos no IFGoiano-Campus Ceres:

Precisamos de pessoas que coordenem e façam o processo funcionar. Muitos docentes, principalmente os ligados à área de História, de Geografia, as

Humanas, procuram trabalhar, mas aqui tem ocorrido uma troca de docentes muito grande, o que impede que projetos tenham continuidade. O tempo é curto e não priorizam projetos, pois estes demandam tempo, demandam ações, então não é que não fazem, mas estes não estão tendo continuidade (PROFESSOR C).

As razões apresentadas pelo professor entrevistado impedem a execução da educação etnorracial. Uma vez que profissionais não sendo efetivos e permanentes na Instituição, os projetos e as ações que demandam tempo e continuidade, não têm como ser concretizados.

Segundo o Parecer CNE/CP 003/2004, compete aos mantenedores ou gestores das instituições de ensino oferecer subsídios, estratégias, apoio direto ou indireto de canais de comunicação e de estudiosos do assunto para que os professores e servidores em geral desenvolvam ações executáveis e de qualidade para o efetivo cumprimento da lei.

A escola, mediante suas práticas, não é a única responsável pelo alavancar do conhecimento humano, porém, a pedagogia escolar não pode renunciar ao compromisso e à responsabilidade de ser a instância educacional que tem o papel de criar conscientemente experiências de aprendizagem e consequente formação de caráter e de hábitos reconhecida pelos sujeitos envolvidos. Freire (1996, p. 92) é enfático ao afirmar o papel do educador comprometido com a formação humana:

É importante salientar que o novo momento na compreensão da vida social não é exclusivo de uma pessoa. A experiência que possibilita o discurso novo é social. Uma pessoa ou outra, porém, se antecipa na explicitação da nova percepção da mesma realidade. Uma das tarefas fundamentais do educador progressista e, sensível à leitura e a releitura do grupo, é provocá-lo bem como estimular a generalização da nova forma de compreensão do contexto.

Concordamos com Freire que compete à educação escolar a responsabilidade e a necessidade de construir consensos que visem incentivar conjuntamente iniciativas e predisposições à solidariedade. Essa abertura para compartilhar não se equaciona sob comandos e imposições, mas, sim, em ações políticas democraticamente construídas para uma convivência humana alicerçada pela sabedoria de conviver nas diferenças (ASSMANN, 2003).

“Uma sociedade onde caibam todos só será possível num mundo no qual caibam muitos mundos” (ASSMANN, 2003, p. 29). E a educação se confronta com a tarefa de formar seres humanos. A vida “se gosta” e diante disso os educadores devem analisar de que forma a vida dos alunos é uma vida concreta, em seu mais profundo dinamismo vital e cognitivo. A educação precisa de entusiasmo e encantamento. Caso contrário, estará transformando os

aprendentes em meros receptáculos instrucionais, pensando apenas na transmissão de conhecimentos supostamente já prontos (ASSMANN, 1996).

Os professores que não tiverem em sua base de conhecimento informações sob a cultura do negro no Brasil e a própria história do negro em geral terão dificuldades no atendimento à lei (MUNANGA, 2005). Entretanto, isso requer do professor não apenas conhecimento teórico mas também o enfrentamento e a exclusão de mitos como o mito da democracia racial que paira no imaginário de muitos professores.

Severino (1986) considera o caráter contraditório da educação da seguinte maneira: de um lado, ela coopera com a alienação; e de outro, ela se apresenta como instrumento de conscientização, de crítica, de questionamentos. A educação pode mascarar a alienação, mas também pode desvelar tal mascaramento.

Desse modo, segundo Cury (1986, p. 3),

A noção de ideologia existente na sociedade de classes implica na elaboração de um discurso pretensamente universal que ao identificar a realidade com aquilo que as classes dominantes dizem que é, ocultam as contradições, subjugam e tomam o lugar das representações opostas às suas. As representações da classe dominante necessariamente se tornam particulares porque os interesses de classe, a levam a dissimular a essência contraditória da relação. Desta maneira, a classe dominante, visando assegurar uma unidade ideológica dentro do sistema social, impede à classe dominada a tomada de consciência reveladora das contradições.

O discurso ideológico permite que as pessoas não percebam as contradições da sociedade e, dessa forma, a educação também pode ser considerada ideológica, pois, na escola, esse mesmo discurso se processa. Assim, é preciso refletir como a instituição escolar e seus sujeitos agem diante dessa situação. Se compactuam com o discurso ideológico que é alienante ou se explicitam o que está dissimulado e abrem precedentes para uma visão crítica da educação escolar.

Não perceber o racismo se manifestando de diversas maneiras entre os indivíduos que compõe o espaço educacional é estar conivente com a ideologia de dominação, em que a opressão e a discriminação vivenciados no ambiente escolar são naturalizadas.

Os documentos que norteiam as atividades pedagógicas do IFGoiano-Campus Ceres tratam de questões de cunho social, porém sem explicitar a problemática etnoracial que permeia seu espaço de ensino. Apresentam as questões de forma tênue, em cumplicidade com a concepção da “democracia racial”, não oferecendo proposições para tratar do racismo individual e institucional existentes. A quem interessa essa omissão? A lei não está sendo

atendida e com isso o aluno negro encontra-se sem voz e sem autonomia. Continua com sua história sendo omitida e desrespeitada.

Imbuídos dessa concepção social da educação e utilizando os recursos metodológicos da pesquisa científica propostos para a presente tese, refletiremos a partir do item 4.2 da realidade etnoracial presente na Instituição. Compreendemos que as respostas dos participantes da pesquisa nos darão uma percepção da ambiência para o tratamento etnoracial que possibilite o atendimento à lei.

## **4.2 Ouvindo os Participantes da Pesquisa**

### **4.2.1 Ambiência: espaço para novas construções**

Mediante a compreensão do conceito de ambiência, estabeleceremos articulações entre contexto e indagações, valendo-nos de categorias científicas para analisarmos as práticas educativas no Instituto em pesquisa, bem como as variadas respostas dos participantes, a fim de que possamos ler o não dito, ou seja, as entrelinhas. Nogueira (2012, p. 33-4) nos alerta que, ao pesquisarmos em determinado ambiente, é preciso ter presente que

A abordagem científica é um ponto de vista que nos permite articular diversos acercamentos, de diferentes ordens, que interferem na formação de ambientes; estes podem servir-se de ‘enquadramentos’-sociais, políticos, econômicos, químicos, físicos, biológicos, ecológicos e outros. Pode-se considerar que o fenômeno é a expressão ambiental multidisciplinar, fruto da interação entre dinamismo (humanos e não-humanos). Para se ler e compreender um fenômeno, busca-se ler/compreender os dinamismos e as interações que o engendram, sem restringir a busca de se descobrir relações de causa e efeitos. É mais complexo - ler/compreender é exploração hipotética e explicativa, leva-se em conta o dinamismo com que o Sujeito se constitui e o dinamismo em que a vida se desdobra.

Com o objetivo de observar a ambiência é que nos detivemos em auscultar como a escola tem se colocado perante o desafio de trabalhar a diversidade etnoracial. Para tanto, indagamos os participantes investigados se eles consideram que, no cotidiano da sociedade brasileira, acontecem manifestações de desrespeito e discriminação racial. Em resposta, 100% dos professores pesquisados reconhecem a existência do preconceito na sociedade brasileira.

Na visão dos professores o preconceito no Brasil se manifesta de forma mais acentuada por causa de fatores econômicos e sociais. O preconceito racial não foi considerado

um elemento preponderante de manifestação de preconceito. Em seus estudos sobre a temática etnorracial, Petronilha (2007, p. 492) (grifo nosso) nos adverte que essa visão simplificada do preconceito racial deve ser desconstruída:

[Sabemos que] é complexa, mas não impossível, a tarefa de tratar de processos de ensinar e de aprender em sociedades multiétnicas e pluriculturais, como a brasileira. Abordá-los pedagogicamente ou como objeto de estudos, com competência e sensatez, requer de nós, professores (as) e pesquisadores (as): não fazer vista grossa para as tensas relações étnico-raciais que ‘naturalmente’ integram o dia-a-dia de homens e mulheres brasileiros; admitir, tomar conhecimento de que a sociedade brasileira projeta-se como branca; **ficar atento(a) para não reduzir a diversidade étnico-racial da população a questões de ordem econômico-social e cultural**; desconstruir a equivocada crença de que vivemos numa democracia racial. E, para ter sucesso em tal empreendimento, há que ter presente as tramas tecidas na história do ocidente que constituíram a sociedade excludente, racista, discriminatória em que vivemos e que muitos insistem em conservar.

Portanto, tratar da questão etnorracial e das diferenças culturais requer o compromisso de reescrever a história do Brasil e considerar a significativa participação do negro na sociedade brasileira, o que a torna mais diversificada, mais plural e mais rica culturalmente. Munanga (2003, p. 6) apresenta caminhos para se tratar a questão etnorracial com enfoque analítico e crítico:

[...] ensinar aos alunos as contribuições dos diferentes grupos culturais na construção da identidade nacional; - mudar o currículo e a instrução básica, refletindo as perspectivas e experiências dos diversos grupos culturais, étnicos, raciais e sociais; - realçar a convivência harmoniosa dos diferentes grupos; o respeito e a aceitação dos grupos específicos na sociedade; - enfoque sobre a redução dos preconceitos e a busca de igualdade de oportunidades educacionais e de justiça social para todos; enfoque social, que estimula o pensamento analítico e crítico centrado na redistribuição do poder, da riqueza e dos outros recursos da sociedade entre os diversos grupos, etc.

Trazendo essa questão para o ambiente escolar de nossa investigação, indagamos se os depoentes percebem a existência de racismo e preconceito na Instituição, os quais afirmaram que:

Discriminação há de vários tipos aqui, em toda a escola. Não só do negro, mas também do pobre, do aluno que sabe menos. Estamos passando por uma geração que discrimina com muita facilidade por qualquer coisa [...] (PROFESSOR C).

Olha, não tenho nada concreto com relação a preconceito. Cada um tem seu estilo de trabalhar, mas não recebi nenhum registro sobre a questão

envolvendo professores e alunos. Agora, entre os alunos, existem ações que podemos conotar como *bullying* ou preconceitos, mas que acabam sendo admitidas como brincadeiras [...] (PROFESSOR F).

As respostas desses professores entrevistados confirmam a existência de racismo no ambiente escolar em pesquisa e reafirmam a necessidade de serem criados mecanismos que desenvolvam um respeito mútuo entre as diferenças.

Com o intuito de investigar se a sala de aula também é um lugar em que as manifestações de preconceitos se fazem perceber, indagamos os professores se já se depararam com essas atitudes em suas aulas, os quais afirmaram:

Sim, inúmeras vezes. Quando um colega diz, ‘eu faço isso’- aí o outro responde - ‘só podia ser preto’! É algo que está imbricado, que corre na veia da instituição. O preconceito existe, totalmente. Existe e da forma mais ‘sacana’, difícil de você tirar, pois está presente no humor [...]. Até os apelidos que se tratam na escola, ‘Ô da noite’, chega mesmo a ser engraçado. Está entremeado culturalmente na escola. [...] a escola não prepara para, a escola prepara em, pois a escola está no mundo, ela não paira em outro território. Então, todos esses preconceitos vêm do mundo (PROFESSOR A).

Sim, sempre tem, em forma de brincadeira, mas percebemos que a diferença da cor está gravada na mente das pessoas. Eu mesmo já senti inclusive aqui, quando comecei a ministrar minhas aulas, alguns alunos me olhavam de forma estranha. Hoje não percebo mais (PROFESSOR I).

Sempre existe manifestação, em forma de brincadeiras e comparações, zombando do colega negro. Quando trabalhamos imagens, ironizam dizendo que se parece com este ou aquele, colega. Quando mostramos africanos não negros, geram espanto, pois a ideia é que todo africano é negro. Isto choca. A ideia deve ser desconstruída: Que a África não é predominantemente negra, e que é uma colcha de retalhos, culturalmente (PROFESSOR H).

Diante dessas comprovações, torna-se mais evidente a necessidade de não silenciarmos acerca da problemática. Também ficou claro que a manifestação de racismo que se manifesta pelo preconceito é percebida com naturalidade, na ambiência da sala de aula. Compete aos educadores compreenderem como certas classificações foram hierarquizadas no contexto do racismo e como esse fenômeno interfere na construção da autoestima e como impede a construção de uma escola democrática. Afirma Gomes (2003, p. 79) que “tratar, trabalhar, lidar, problematizar e discutir sobre educação e cultura negra no Brasil é assumir uma postura política”. E ainda:

Discutir sobre a cultura negra também exigirá de nós um posicionamento sobre o que realmente queremos dizer quando apelamos para a construção de projetos e práticas multiculturais (tão em moda ultimamente) e nos direcionará a um compromisso político explícito diante da questão racial,

entendida aqui como indissoluvelmente ligada ao conjunto de questões sociais, culturais, históricas e políticas do nosso país. Isso nos leva a pensar nas ações afirmativas para o povo negro e à forma como os educadores e as educadoras, negros e brancos, favoráveis à discussão e à inserção da cultura negra no currículo escolar, posicionam-se diante delas.

Nas entrevistas, o professor “A”, que possui pele clara e cabelos crespos, declarou-se orgulhoso por se sentir identificado com as pessoas negras. O professor “H” também se mostrou vaidoso de sua cor negra. Da mesma forma, o professor “I” sente-se porta-voz de seu grupo étnico. Identificamos que esses profissionais estão sensibilizados e motivados pela discussão etnoracial, percebendo com clareza as manifestações preconceituosas em suas salas de aula. Entretanto, não se posicionam efetivamente quanto à questão, o que pode ser traduzido pela falta de ambiência para o combate do racismo na Instituição e/ou pela ação da ideologia que neutraliza as atitudes de contestação do racismo.

Segundo Nogueira (2012), para o processo da leitura/compreensão de um determinado fenômeno, é necessário um entendimento da simultaneidade entre o ser humano e o ambiente no qual ele se encontra inserido, gerando um processo de totalização. “Conhecê-los requer construção e dinamismo, expressos em relações cognoscentes”, ou seja, na capacidade de conhecimento (NOGUEIRA, 2012, p. 34).

Com este embasamento e no intuito de perceber como os participantes se reconhecem e se comportam, inquirimos como consideram a diversidade existente no meio escolar. A resposta de um aluno foi de valorização quando afirmou que:

Isso é bom para mim, eu nunca tinha vivido, então é bom para eu conhecer, para eu amadurecer. Eu convivendo com realidades assim eu vou saber o que é bom para mim, não vai ser tanta novidade pra mim, [...] daí vou respeitar e compreender. Vou falar pra senhora, não é fácil agente compreender. Os valores aqui chocam muito, valores diferentes do que eu conhecia com meus pais (ALUNO - 1ª SÉRIE).

A resposta traduz expectativa e curiosidade, própria da idade cronológica do aluno. Para ele, relacionar com o outro, com o diferente, tanto no que se refere à corporalidade quanto às atitudes comportamentais, faz parte de seu processo de crescimento e aprendizagem.

O respeito à diversidade se efetiva quando compreendemos que ela faz parte da historicidade humana, da manutenção de sua cultura. E a escola é um espaço onde se constroem as identidades e onde se reconfiguram as relações sociais e as diferenças. A fala do professor “C” quanto ao reconhecimento da diversidade no IFGoiano-Campus Ceres foi de

percepção e identificação da necessidade de um tratamento adequado para que as diferenças sejam respeitadas:

[...] eles vêm de culturas diferenciadas [...] de várias cidades e Estados. Temos uma gama de alunos de diferentes [...] culturas e etnias; mulatos, brancos, negros. Todos convivem bem. Mas em suas relações, dentro da sala de aula, há é claro, preconceitos. Temos procurado trabalhar com os alunos [sobre a questão]. O espaço para se trabalhar a diversidade existe e é amplo. Culturas diferentes convivem.

Pensar a cultura remete-nos a uma reflexão da própria essência humana, pois todas as ações podem ser identificadas como atos culturalmente construídos e não acabados, como enfatiza Brandão (2002, p. 403) (grifos do autor):

Vivemos dentro de ‘pluri-campos’ semânticos criados por pessoas como nós, antes de nós. Campos de símbolos, de palavras, de frases, de estórias e de uma história, recriados nisto e naquilo por nós mesmos. Campos da vida cultural transformados pelas pessoas que nos irão suceder. E de uma maneira inevitável nos enredamos literalmente em um belo, sinuoso e ‘multi-complexo’ tecido cultural.

Uma tessitura de gestos e de textos que, através da socialização primária e da socialização secundária (sem fim), nos transformou, nos transforma e seguirá nos transformando no mesmo e no sempre mutável, porque sempre aperfeiçoável, autor cultural e ator social de nossas próprias vidas.

Sobre a percepção da escola e suas diferenças raciais e culturais os alunos responderam à seguinte indagação: Você considera sua escola um espaço onde as diferenças raciais e culturais são respeitadas? Apresentamos suas respostas na tabela 6 a seguir:

**Tabela 6 – Respeito às Diferenças**

| SÉRIES         | SIM | NÃO |
|----------------|-----|-----|
| 1 <sup>a</sup> | 23  | 05  |
| 2 <sup>a</sup> | 11  | 13  |
| 3 <sup>a</sup> | 09  | 05  |
| TOTAL:         | 43  | 23  |

Dos 66 alunos pesquisados, 43 consideram que as diferenças raciais e culturais são respeitadas e 23 opinaram que não são respeitadas. As respostas dos alunos devem ser problematizadas, considerando que alguns percebem a desvalorização e o desrespeito se manifestando neste espaço de ensino. Entretanto, como trabalhar a questão em uma perspectiva que prime pela educação e valorização das diversidades existentes?

O Parecer CNE/CP 003/2004 orienta que os professores devem se capacitar não só para compreender a importância das questões relacionadas à diversidade etnoracial, mas também a lidar positivamente com elas. Assim poderão criar estratégias pedagógicas que possam auxiliar a repensar ações que as contemplem. No entanto para que a aprendizagem esteja baseada nesse referencial, é importante considerar a sociedade brasileira constituída pelo todo, composto por todas as culturas e etnias.

Isto implica dizer que, falar, pensar, pesquisar, questionar sobre a cultura significa ter como centro, como foco, o ser humano como sujeito que pratica e sofre a ação do ser cultural que é. A cultura submete o ser humano, mas, por outro lado, como diz Brandão (2002), o possibilita a ser autor cultural e social de sua própria existência.

Também inquirimos os alunos quanto à participação deles em atividades na escola com o tema referente às diferenças raciais e culturais. As respostas dos alunos estão apresentadas na tabela 7.

**Tabela 7 - Participação em Atividades sobre as Diferenças Raciais e Culturais**

|          | SIM | NÃO |
|----------|-----|-----|
| 1ª SÉRIE | 10  | 18  |
| 2ª SÉRIE | 07  | 17  |
| 3ª SÉRIE | 14  | 00  |
| TOTAL    | 31  | 35  |

Percebemos que o menor número dos alunos afirmou já ter participado de atividades alusivas ao tema das diferenças raciais e culturais. Uma maioria afirmou que não compartilhou de atividades sobre a questão. Esse assunto tem significado para compreender a ambiência da instituição sobre o tratamento da temática, uma vez que o atendimento da Lei n. 10.639 é uma obrigatoriedade desde 2003. Além do mais, a cultura é um tema que se apresenta cada vez mais recorrente nas instituições de ensino.

Gomes (2003) analisa que um fato significativo vem ocorrendo nos últimos anos no Brasil, mais especificamente no campo da educação: nunca se falou tanto em cultura quanto hoje. Mesmo considerando a possibilidade de que o apelo à cultura possa significar um modismo acadêmico, só o fato de a palavra cultura começar a fazer parte do vocabulário educacional já constitui um dado pedagógico digno de atenção.

Isso representa uma inflexão no pensamento educacional, quiçá uma mudança de paradigmas, fruto das transformações ocorridas em nossa sociedade por ações e demandas dos

movimentos sociais e étnicos. “A expressão cultural como instrumento político contribui muito para a reação contra o racismo [através da arte, da cultura] trabalhamos a autoestima, a valorização da mulher, do jovem e de toda a população negra” (SANTOS, 2012, p. 87-8).

Esta questão nos reporta aos estudos de McLaren (2000), que define o multiculturalismo como um movimento teórico e social, engajado na defesa da diversidade cultural. Do mesmo modo, Candau (2008) nos fala da interculturalidade, compreendida como a análise da problemática multicultural na educação em que se buscam formas de intervenção na realidade existente, com a deliberada inter-relação entre diferentes culturas, uma vez que há reciprocidade, interação, o não isolamento. Importante ainda será compreender as vivências dos sujeitos contextualizadas ao ambiente, o que desenvolveremos no item 4.2.2.

#### 4.2.2 Vivências: favorecer processos de empoderamento

Concebemos por “empoderamento”, segundo orientam Candau e Koff (2006, p. 116), a possibilidade “[...] de liberar o poder, a potência que cada pessoa tem, para que ela possa ser sujeito de sua vida e ator social”, o que se torna possível na reconstrução da dinâmica educacional e na promoção de experiências de interação.

Procuramos perceber como os sujeitos pesquisados se sentem e reagem no seu ambiente, em suas vivências, nas representações que têm de si mesmos e do outro, tornando possível o entendimento das práticas e a intencionalidade política de suas ações que tecem significações. Nas interações em que se realiza a “marca de origem do projeto Humano”, no entendimento de Nogueira (2012, p. 35):

[...] a leitura e compreensão de fenômenos facilita as interações humanas, potencializa sua eficácia mecânica e torna transparente a intencionalidade política nos fenômenos objetivados [...] da disciplinarização do olhar. Deste modo, a ação humana vai sendo mediadora, vai tecendo significações mais e mais complexas, que modulam a experimentação (no presente), e reconhece a bagagem cultural (anterior), interpretada conforme opções e/ou projeções (futuras). Esta seria uma “marca de origem” do projeto Humano: abrir-se para Ambientes, em interações nas quais se realiza sua Humanidade como cognição, evolução e complexificação.

O fazer e o representar das vivências humanas devem ser “lidos” com vistas a uma compreensão do fenômeno investigado. Para tanto, apresentaremos uma análise dos questionários e depoimentos colhidos com os alunos, compreendendo-os como jovens em processo de formação de identidades que buscam na educação escolar uma referência que os habilite para a vida nas instâncias pessoal e profissional. Buscaremos também conhecer as

experiências vivenciadas pelos professores, considerando-os como sujeitos promotores de ações e também suscetíveis ao meio ao qual estão inseridos.

Com o propósito de investigar o sentimento e a percepção do aluno quanto ao preconceito racial inquirimo-lo: o que você pensa sobre o preconceito racial no Brasil? O questionamento possibilita aos alunos elaborarem uma reflexão sobre o preconceito, uma importante oportunidade para que os valores sejam evidenciados. A proposta de uma pesquisa, e esta também se aplica à nossa tese, não é somente quantificar e levantar dados, mas, por meio dela viabilizar possibilidades de mudanças de consciência e de postura. Concluímos que os alunos trataram a questão de forma profunda e respeitosa, o que sinaliza um repensar de atitudes. Vejamos alguns depoimentos:

Uma coisa horrível na qual não devia existir, porque cada um tem a sua descendência e não escolhe como ser.

Que o preconceito deveria ser extinto de qualquer parte do mundo, pois todos nós temos direitos iguais independente da religião e da cor.

Que é um fato que não deveria existir, mais existe. Até porque todos temos descendentes africanos, indígenas, não importando se somos brancos, pardos ou negros (ALUNOS - 1ª SÉRIE).

Penso que o preconceito existe no nosso dia-a-dia. [...] todo mundo tem preconceito dentro de si. Uns dão um jeito de tentar não expressar tal atitude, que deixa os que sofrem preconceitos tristes. Só que por uma infelicidade tem uns que falam na cara, demonstram tal atitude que é de total desrespeito a um humano.

Uma coisa ridícula, pois todo mundo é igual. Já pensou se todo mundo fosse branco? Seria muito chato.

Eu só penso que todos já sabem que não deve se praticar o racismo. Como eu sou negro, eu sofro porque na sala de aula os meus colegas me chamam de preto e eu fico bastante magoado e nervoso.

Deveria ser adotado programas eficientes para combatê-los; enfim, na verdade acho uma pouca vergonha tudo neste país (ALUNOS - 2ª SÉRIE).

Ainda é muito grande o preconceito no Brasil, e muitas vezes de forma lamentavelmente violenta, tanto de forma física ou verbal.

As pessoas não falam sobre isso. Apenas fingem que nada acontece.

Acho uma falta de respeito com o nosso próximo (ALUNOS - 3ª SÉRIE).

O sentimento que transparece nas falas dos alunos entrevistados é de indignação e repúdio ao pensar e refletir sobre o preconceito. Salientamos a importância de desmistificar e

levantar a problemática para, a partir da análise, das indagações, novas atitudes possam se manifestar, para que posturas de valor e respeito sejam uma realidade em nosso espaço escolar. Em Cavalleiro (2005), encontramos sustentação para revelar o racismo, uma vez que enfrentar a discriminação e o preconceito é tornar possível a denúncia de um problema que prejudica o bom desempenho do aluno.

O racismo manifestado na Instituição em estudo remete-nos ao conceito bourdieusiano de “violência simbólica”, que se evidencia no processo pelo qual a classe dominante impõe sua cultura aos dominados. Apesar de esse processo se dar de maneira arbitrária, o dominado não se opõe, não se percebe como vítima do processo, ao contrário, até mesmo admite e reforça tal processo dominador. É essa a percepção evidenciada por nós quando indagamos os alunos se já vivenciaram situações de preconceito e racismo na instituição.

Não me sinto discriminado. A gente brinca muito, eu aceito, eu dou liberdade. Não vou mentir para a senhora, porque eu sou negro, as vezes as pessoas fazem piadas comigo, mas eu levo na brincadeira e aceito. Mas eu nunca vi ninguém sendo discriminado não, mesmo porque se eu ver vou falar alguma coisa, pois isso não é legal (ALUNO - 1ª SÉRIE).

Eu acho que tem brincadeira, mas preconceito não. Mas não dá pra apelar não. Me sinto a vontade por ser mulher em uma escola composta por muitos homens. Acho bom pois tenho muitos amigos homens. Eles me respeitam muito (ALUNO - 3ª SÉRIE).

Muitas vezes, o preconceito se manifesta da forma mais cruel e dissimulada sob a forma de brincadeiras. Segundo Lopes (2008), o preconceito racial brasileiro opera fundamentalmente em três dimensões: moral, intelectual e estética. Esse preconceito é reforçado mediante situações como piadas e brincadeiras. Um olhar de desdém ou um sorriso de escárnio indica o sentido da mensagem. Em geral, o portador do conjunto de características físicas visadas pelo preconceito já sabe o que o espera e já tem de antemão a expectativa de vê-lo manifestar-se.

Para Cavalleiro (2006), a educação tem sido vista como um espaço responsável pelo desenvolvimento pedagógico e cultural, porém, as práticas educacionais de caráter universal muitas vezes têm-se apresentado como discriminatórias e preconceituosas. A temática racial propicia as manifestações de inferiorização dos identificados como negros por meio de apelidos e brincadeiras jocosas, sinalizando que a vida escolar se encontra permeada de práticas discriminatórias.

Para Pesavento (1995), as representações são formas de apreensão do real, assim como são um campo onde se configuram as lutas sociais manifestadas como um jogo de poder. As

representações que os sujeitos possuem sobre si mesmos encontram-se permeadas de historicidade e do intercâmbio com vários sujeitos no mundo. Assim, a percepção do sujeito encontra-se na dimensão de como o mundo o concebe e o reconhece. Essa percepção é o que lhe dará sustentação em relação às imagens positivas ou negativas em relação aos outros.

Por tudo isso, é imprescindível que se identifique e se problematize as atitudes preconceituosas para que se possa combatê-las e substituí-las por promoção do respeito mútuo, reconhecimento das diferenças e da possibilidade de se falar sobre as diversidades sem medo, receio ou preconceito. A partir do despertar dessa consciência, abre-se espaço para o debate, tendo como desafio a questão da valorização da imagem dos negros na sociedade e no ambiente educacional.

Por intermédio de questionário, indagamos os alunos se eles já vivenciaram algum tipo de discriminação. Apresentaremos as respostas na Tabela 8, a seguir:

**Tabela 8 - Vivência de Discriminação**

|          | SIM | NÃO |
|----------|-----|-----|
| 1ª SÉRIE | 14  | 14  |
| 2ª SÉRIE | 13  | 11  |
| 3ª SÉRIE | 06  | 08  |
| TOTAL    | 33  | 33  |

Os dados da Tabela 8 se apresentaram exatamente iguais, na sua totalidade. Porém, bem sabemos que os resultados são influenciados por uma gama de variáveis. Muitos podem não perceber a manifestação da discriminação, uma vez que ela pode se ocultar nas brincadeiras, nas ideologias que geram alienação. Importa saber que muitos desses alunos sofreram ou sofrem algum tipo de discriminação relacionada à questão etnoracial. “Um dos fatores que pode dificultar a caracterização subjetiva do racismo é encará-la como fins punitivos de julgamento, ao invés de encará-la com finalidades construtivas de identificação, compreensão e conseqüente superação do problema” (ACRI, [2010], p. 49).

Valendo-nos desse entendimento, procuramos investigar sobre o local onde os participantes da pesquisa sofreram a prática de preconceito, cujas respostas estão expostas na Tabela 9.

**Tabela 9 - Local de Manifestação de Preconceito**

|          | NA ESCOLA | EM TODO LUGAR | NA RUA/PRAÇA | NÃO RESPONDEU |
|----------|-----------|---------------|--------------|---------------|
| 1ª SÉRIE | 16        | 06            | 03           | 03            |
| 2ª SÉRIE | 18        | 04            | 00           | 02            |
| 3ª SÉRIE | 08        | 04            | 02           | 00            |
| TOTAL    | 42        | 14            | 05           | 05            |

A escola foi apontada pela grande maioria dos alunos como um o lugar onde sofreram maior manifestação de preconceito. Os dados nos remetem à fala de Cavalleiro (2006), quando enfatiza que o espaço escolar se apresenta como um lugar em que as manifestações de racismo se evidenciam. A proposta da Lei n.10.639/03 implica em uma mudança de postura que possibilite pensar o cotidiano escolar como um espaço para o ser humano aprender a respeitar e a valorizar as diferenças mediante uma educação promotora de igualdade e de relações etnorraciais respeitadas.

Sobre as práticas de preconceito vivenciadas pelos alunos, indagamos como essas foram evidenciadas. Os alunos assim relataram:

Me chamaram de neguim da subaqueira.

Me colocaram apelido por causa do meu cabelo e pela minha altura.  
Ele fala que se passar do meio-dia eu não penso mais, só porque sou preta.  
Mas eu não tô nem aí. Foda-se!

Sem detalhes. Foi uma coisa muito difícil para mim. Ainda não superei.  
Desculpa por não fornecer detalhes, tá?

Foi muito ruim, me senti super mal. Mas foi através disso que aprendi que não devo julgar ninguém e nem fazer com os outros o que eu não quero que façam comigo (ALUNOS - 1ª SÉRIE).

O tipo físico, o cheiro e os cabelos são traços característicos das pessoas negras que geralmente são citados como motivo de estereótipos e preconceito. Em alguns depoimentos, os alunos se referem aos cabelos como alvo de manifestações de críticas. Muitos recebem apelidos pejorativos no ambiente escolar, tendo os seus cabelos qualificados como “cabelo de bombril”, “cabelo duro”, “cabelo ruim”, qualificações essas que expressam inferioridade. Em depoimento, um aluno nos confidenciou: “Me considero negro, cabelo crespo. Sinto orgulho, mas dificuldade, não pela cor, mas pelo cabelo que é muito ruim. Tenho vontade de alisar. Não é legal o cabelo. Não sou tão escuro assim, mas me considero como negro”.

Vale ressaltar aqui um trecho do texto de Gomes (2002, p. 6):

Se antes a aparência da criança negra com sua cabeleira crespa, solta e despenteada era algo comum entre a vizinhança e coleguinhas negros, com a entrada para a escola muda. A escola impõe padrões de currículo, de conhecimento, de comportamento e também de estética. Para estar dentro da escola é preciso se apresentar fisicamente dentro de um padrão, uniformizar-se. A exigência de cuidar da aparência é reiterada e os argumentos para tal nem sempre apresentam um conteúdo racial explícito. Muitas vezes esse conteúdo é mascarado pelas normas e preceitos higienistas.

Alguns alunos também relatam suas experiências em situações que se sentiram discriminados por questão física, por ser magro, por ser gordo, por ser “burro”, por ser negro, como muito bem expressou um aluno: “Foi uma das piores coisas que me aconteceu e sofro até hoje, pois agora estou deixando de ter uma personalidade devido as ofensas que vêm dos outros”. E assim se expressaram:

Ah seu preto... depois do meio-dia, preto é burro; porque Deus não dá asa pra preto senão ele vira morcego, uff! Eu queria pegar esses filhos da puta e bater até desmaiar, mas eu seria expulso.

Foi muito triste, hoje em dia tenho muita dificuldade quanto a minha autoestima, pois é muito baixa; eu não me acho bonita por conta de muito preconceito, e dói muito (ALUNOS - 2ª SÉRIE).

A existência do racismo, do preconceito e da discriminação racial no cotidiano escolar acarreta aos indivíduos negros sentimento de auto-rejeição, desenvolvimento de baixa autoestima com ausência de reconhecimento de capacidade pessoal, rejeição ao outro igual racialmente, timidez que afeta a participação em sala de aula, ausência de reconhecimento positivo de seu pertencimento racial, dificuldades no processo de aprendizagem, evasão escolar. Para o aluno branco, ao contrário, acarretam um sentimento de superioridade, proporcionando a criação de um círculo vicioso que reforça a discriminação racial no cotidiano escolar, bem como em outros espaços da esfera pública, gerando uma relação de desigualdade entre brancos e negros (GOMES, 2003).

Com a intenção de promover uma reflexão sobre o racismo e o preconceito, indagamos os alunos se eles já tiveram alguma atitude preconceituosa em relação a outras pessoas. Os resultados dessas entrevistas estão descritos na Tabela 10.

**Tabela 10 - Atitude preconceituosa em relação às outras pessoas**

|          | SIM | NÃO |
|----------|-----|-----|
| 1ª SÉRIE | 12  | 16  |
| 2ª SÉRIE | 16  | 08  |
| 3ª SÉRIE | 07  | 07  |
| TOTAL    | 35  | 31  |

Também os alunos confidenciaram as seguintes manifestações:

Eu não fui com a cara de um rapaz só porque ele era negro.

Sempre há, mesmo sendo brincadeira (ALUNOS - 1ª SÉRIE).

Na sala com meu colega que tem pele escura, às vezes, falamos seus apelidos.

Chamar outras pessoas de ‘preto fosco’. Mas como já falei, foi em brincadeira, sem malícia (ALUNOS - 2ª SÉRIE).

Atitude involuntária, pois tenho uma amiga afra e ela não gosta que fale que ela é negra e que tem o cabelo ruim. Aí um dia eu falei, mas ela não reagiu de forma agressiva.

Quando eu era pequena não gostava de uma menina da escola por preconceito (ALUNO- 3ª SÉRIE).

No ser humano existem cinco desejos imprescindíveis para sua autorrealização: viver, amar, ser amado, ser reconhecido e ser útil. Quando um ou mais desses desejos não se concretizam, ele passa a sentir-se incompleto e frustrado (TANIGUCHI, 1998). O preconceito fere a autoestima das pessoas e muitas vezes a torna agressiva, como afirmou um dos alunos: “Bom, é porque ele ficava mexendo comigo e aí eu disse algumas coisas que pode ter ofendido, mas eu me arrependo e também preconceito com preto pode preto, mas com branco não?”.

Na intenção ainda de perceber a vivência quanto ao preconceito, averiguamos se os alunos já presenciaram alguma situação na qual alguém tenha sofrido discriminação no ambiente escolar. As respostas a essa pergunta estão esboçadas na Tabela 11.

**Tabela 11 - Situação de Discriminação**

|          | SIM | NÃO | NÃO RESPONDEU |
|----------|-----|-----|---------------|
| 1ª SÉRIE | 25  | 02  | 01            |
| 2ª SÉRIE | 23  | 01  | 00            |
| 3ª SÉRIE | 13  | 01  | 00            |
| TOTAL    | 61  | 04  | 01            |

O número de alunos que responderam que sim, que já viram alguém sofrer algum tipo de discriminação e preconceito, foi 92%, superior ao número dos que não presenciaram discriminação. Os dados são claros e indicam que esses alunos, ainda adolescentes, já experienciaram o racismo, que “não é uma atitude compatível com uma sociedade democrática. Quando denunciado e introduzido na agenda das questões sociais brasileiras, a população branca se dá conta da própria truculência. Então, se vê perversa, e isso é vergonhoso, gera constrangimento” (ACRI, [2010], p. 55).

Também inquirimos os alunos como foram percebidas essas manifestações. Muitos se identificaram com a situação e manifestaram sentimento de rejeição pela prática vivenciada.

Já vi várias vezes atos de preconceito, um que marcou foi em minha antiga cidade que começou em brincadeira e terminou em agressão física.

Eu vi uma situação em que uma criança de mais ou menos 4 anos dizer para uma mulher negra que ela era feia. O preconceito já estava presente até com as crianças (ALUNOS - 1ª SÉRIE).

Foi terrível, pois eu sei como que é sentir na pele e defendi a pessoa.

Pela cor de sua pele e pelo seu cabelo.

Já vi um jovem ser discriminado pela cor e pela orientação sexual. Isso não foi apenas uma vez, acontece frequentemente no meu cotidiano. Ele começou a chorar, pois não conseguia se defender (ALUNOS - 2ª SÉRIE).

Na escola, só porque ele era negro sempre foi excluído pelos colegas e alvo de brincadeiras de mau gosto.

Foi xingado de preto perto de outros e todos zoaram dele.

Já vi chamar pessoas de gordo e negro. Eu acho que isso não é certo (ALUNOS - 3ª SÉRIE).

É importante nos atentarmos para o fato de que os alunos manifestam maturidade e postura reflexiva acerca da prática do racismo e do preconceito. Mesmo nas brincadeiras, os alunos percebem a maldade presente, conseguindo inclusive aplicar juízo de valor. Isso sinaliza uma possibilidade de encontrarmos nesse meio escolar agentes multiplicadores no combate ao preconceito e ao racismo. Os jovens veem na escola, especialmente nas atitudes de seus professores, coordenadores e gestores, um importante referencial que contribuirá na formação de um caráter ético e correto de seus próprios valores.

Para tanto, é preciso que a escola não seja reprodutora da ideologia dominante e promotora de alienação. Ao contrário, ela deve caminhar em direção a práxis, em seu sentido

ético e político, conforme nos orienta Chauí (2001), ou seja como uma atividade própria dos homens livres, dotados de razão e de vontade para deliberar e escolher uma ação.

De acordo com esse entendimento, procuramos compreender os limites, os conflitos e as contradições que permeiam nosso ambiente de estudo. Consideramos que para tratá-los é imprescindível descortiná-los, investigando quais são, como se manifestam e quais são os seus propósitos.

#### 4.2.3 Limites: descortinar para desconstruir

No ato de pesquisar, necessitamos transpor a pauta da denúncia da imbricação do campo pedagógico com certezas inquestionáveis. Para tanto, é necessário “[...] criticar os essencialismos sem perder de vista a emancipação, não essencializada, reiventada, negociada. Pesquisar no fio da navalha. Na corda bamba. “Relativizar”; “dessencializar”, “jogar o jogo”. É preciso comprometer em identificar os limites, os impedimentos, cientes de que o “[...] sentido se constrói no jogo da linguagem, das lutas de poder. Jogar. Mas para mudar... em qual direção? A resposta está no jogo. Continuemos no jogo, na luta. Continuemos “no fazer pesquisa”. Continuemos “perguntando”. Muitas vezes, os limites nos levam a descobrir caminhos, em outras palavras, é no problema que reside a sua solução (GABRIEL, 2006, p. 49).

Com base nessa concepção, indagamos se os participantes se consideram familiarizados com o conteúdo do texto das DCNs para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e para o seu atendimento na Instituição em análise. Do universo de professores pesquisados, 73% afirmaram desconhecer o conteúdo das diretrizes; 27% afirmaram que conhecem e se sentem preparados.

Investigamos também se os professores entendem que a implementação das DCNs, que orientam a educação etnorracial, necessita ser uma prioridade na Instituição. Os percentuais se repetiram: 73% disseram que sim, e 27% não consideram as DCNs uma prioridade. Porém encontramos aqui uma contradição. Exatamente os que afirmam conhecer os conteúdos das Diretrizes também não consideram que ela seja uma prioridade na Instituição. Diante da situação apresentada, concluímos que o conhecimento das DCNs se deu de forma insuficiente ou a concepção ideológica, que mascara a necessidade de uma política de educação emancipatória, manifestou-se com veemência nas respostas dos depoentes.

Sabemos que o discurso ideológico impede que as pessoas percebam as contradições da sociedade. Dessa maneira, a educação também pode ser considerada ideológica, pois, na

escola, esse mesmo discurso se processa. Assim, é preciso refletir como a instituição escolar e os educadores agem diante dessa situação. De acordo com Gomes (2003), na escola, aprende-se e compartilha não só conteúdos e saberes escolares, mas também valores, crenças e hábitos, assim como preconceitos raciais, de gênero, de classe e de idade. Nesse contexto, estudiosos do assunto apontam que o sistema de ensino reproduz e ajuda a manter as desigualdades existentes na sociedade.

Indagamos ainda os professores se houve divulgação da Lei n.10.639/03 na Instituição. Desses professores entrevistados, 81% informaram que não houve a divulgação; 19% afirmaram ter havido algum tipo de divulgação, mas não especificaram qual tenha sido.

Consideramos a falta da divulgação uma situação que limita e impede o atendimento à lei. Percebemos ainda que essa atitude que traduz falta de comprometimento da Instituição, composta por maioria de alunos negros.

A necessidade de divulgação para o atendimento à Lei e às Diretrizes aparece ainda mais clara quando constatamos, nas falas de alguns depoentes, a oposição ao sistema de cotas para alunos negros.

Não sou favorável ao sistema de cotas para o negro, pois reforça e caracteriza mais preconceito. Significa dizer que 'você não é igual a nós, você não está preparado' uma vez que acho que o negro é muito inteligente. Ele tem capacidade de estudar, sim. Em parte, não tem condições de ir para uma escola particular, mas nem todos. Têm muitos negros ricos, hoje em dia (PROFESSOR D).

O sistema de cotas é interessante, mas é preciso saber qual o tipo de cotas. Cotas para negro, vejo como mais complicado [...] por não ter um critério que possa definir quem realmente é negro e que possa ser beneficiado pelo sistema de cotas. Hoje vejo mais importante as cotas socioeconômicas (PROFESSOR G).

Ainda que a questão das cotas não seja uma questão central nesta pesquisa, é importante registrar nesta discussão que a oposição a elas com a consequente omissão quanto à sua aplicação constitui-se em um dos limites para a aplicação da lei. Conforme nos orienta o Parecer do CNE/003/2004, compete ao Estado, mediante políticas de ações afirmativas, eliminar as diferenças com que foram tratados os negros na sociedade e na educação brasileira. Nesse caso as cotas são um dos caminhos possíveis, até que este dano seja sanado.

Dessa forma, indagamos se o IFGoiano-Campus Ceres tem mantido ações voltadas para as políticas de ações afirmativas ao ingresso de estudantes negros com utilização pelo sistema de cotas.

No que se refere a cotas[para negros], estamos discutindo agora. Mas penso que não tem como não contemplar a política de cotas no IFGoiano. [...] já está decidido que não sai o edital sem atender esta questão. Não percebo resistência por parte dos envolvidos. Foi tranquilo junto aos diretores de ensino, [...] não existe polêmica. Não tem como mais fugir desta responsabilidade (PROFESSOR B).

Com a preocupação de também sondar acerca da percepção dos alunos sobre o sistema de cotas para alunos provenientes de áreas de assentamentos e remanescentes de quilombo, indagamos se o aluno considera que aquele que ingressou pelo sistema de cotas sofre discriminação na Instituição. As respostas desses alunos a essa indagação estão discriminadas na Tabela 12.

**Tabela 12 -Sistema de cotas e Discriminação**

|          | SIM | NÃO | NÃO RESPONDEU |
|----------|-----|-----|---------------|
| 1ª SÉRIE | 09  | 11  | 07            |
| 2ª SÉRIE | 12  | 09  | 04            |
| 3ª SÉRIE | 07  | 07  | 00            |
| TOTAL    | 28  | 27  | 11            |

As respostas dos alunos que afirmaram que consideram que existe preconceito contra o aluno oriundo do sistema de cotas aparece em maior número. Com pequena diferença, alguns afirmaram que não percebem que exista tal discriminação. Significativo também é o número de alunos que não responderam e que afirmaram não ter conhecimento do que seriam as cotas. Isso evidencia que a divulgação das ações afirmativas não tem sido efetivamente praticada na Instituição.

Consideramos importante que a Instituição desenvolva uma postura comprometida com o atendimento da lei, o que evitará discordâncias entre os seus sujeitos. Essas posturas que geram conflitos também são consideradas como fatores de limitação para o tratamento das relações etnoraciais. O reconhecimento e a valorização da história e da cultura dos afro-brasileiros, da diversidade da nação brasileira, do direito à educação de qualidade, para a formação de uma cidadania responsável pela construção de uma sociedade justa e democrática, é o que preconiza o Parecer CNE/003/2004.

Sobre o reconhecimento da questão etnoracial na Instituição, alguns depoentes afirmaram o seguinte:

Existe dificuldade de aceitação por parte de alguns profissionais. Acho que falta um projeto do MEC para se trabalhar a conscientização dos profissionais da educação. É necessário um trabalho efetivo mesmo, não só mandar que se cumpra a lei, mas que qualifique o educador, que o conscientize da necessidade de aplicar a Lei (PROFESSOR C).

[...] Eu não me sinto frustrada porque entendo que é um processo maior, que é cultural [...] **Mas não se trabalha, mesmo com o incentivo, porque existe um desconforto tocar nessas questões, são mazelas, feridas, chagas que a gente prefere cobrir com um pano e fingir que não existem. Se tratam, o fazem de forma superficial, sem discutir o cerne da questão** (PROFESSOR A, grifos nossos).

Percebemos que os professores não se sentem preparados para abordar adequadamente sobre o preconceito que se apresenta na Instituição, razão pela qual acabam reforçando tal preconceito. Sabemos que a escola funciona como uma agência de socialização de estereótipos, e que muitas vezes os fortalecem por meio de seus valores ocultos ou declarados, valorizando certos padrões de conduta.

Por outro lado o Estado deixa de cumprir a proposta da Lei n.10.639/03 quando não prepara os profissionais da educação para tratar a questão etnorracial com reconhecimento, valorização e afirmação de direitos. Estudiosos afirmam a importância de ações que tornem as leis exequíveis na educação:

[...] não basta editar e sancionar leis, é preciso implementá-las, oferecendo todas as condições aos profissionais da educação, inclusive promovendo a formação continuada aos que, diante da desmotivação e insatisfação, não se sentem preparados para trabalhar com os conteúdos e programas instituídos nos Parâmetros Curriculares Nacionais e outros documentos (SANTOS; DUPRET, 2011, p. 122).

Por falta de capacitação profissional, muitos educadores, não se sentindo preparados para tratar a questão, apresentam-se desmotivados, não trabalham a temática ou o fazem de forma inadequada/equivocada, perpetuando o mito da democracia racial que reproduz visões estereotipadas.

Quanto a isso, indagamos os professores entrevistados se a Instituição tem promovido cursos de capacitação para a implementação da lei. Dos professores que responderam o questionário, 90% afirmaram não ter recebido qualquer capacitação. Apenas 1% afirmou ter sido capacitado, porém não especificou como se deu tal capacitação.

Essa constatação evidencia que, no IFGoiano-Campus Ceres, a falta de uma política de capacitação profissional para o tratamento da educação etnorracial, também é um dos fatores que impedem a efetivação da lei. O preconceito e a discriminação se cristalizam em razão de a

temática etnoracial não ser tratada de forma efetiva, ser lembrada somente em datas específicas e/ou apenas no que se refere à cultura afro-brasileira como folclore, não problematizando a desigualdade racial. Sobre a questão, afirma Oliveira (2006, p. 140):

[...] a formação de profissionais da educação deverá garantir não somente uma atuação em que os objetivos previamente determinados sejam alcançados, mas também uma formação como pesquisador. Neste sentido, é preciso que os níveis de produção de conhecimento sejam do domínio dos formandos, os quais deverão atuar com coerência com os mesmos.

Perceber os limites é promover a desconstrução de ideias e conceitos até então arraigados na Instituição para articular ações de crescimento e promoção das questões etnoraciais, com visão centrada nas possibilidades em que as atitudes humanas, vistas como práxis, podem promover.

#### 4.2.4 Possibilidades: molas propulsoras de ações

Tratar sobre a questão do preconceito e das diversidades presentes na educação escolar é deixar transparecer a marca dos que nela atuam, respaldados por reflexões coletivas, visando contribuir para a construção de uma escola verdadeiramente democrática e cidadã. Escola essa condizente com sua missão de formar pessoas que contribuam positivamente para com a sociedade brasileira tanto no campo da vivência humana quanto no mundo do trabalho.

Buscando perceber as iniciativas, perspectivas e ainda as possibilidades existentes no espaço de ensino em investigação, vimos que essas se manifestam no reconhecimento do preconceito em sua identificação e verbalização. Com base nas orientações concretas apresentadas pelas DCNs, indagamos as pessoas entrevistadas se essa escola possui um espaço físico ideal para o desenvolvimento de ações voltadas ao cumprimento da lei.

Elas então enfatizaram que o espaço é adequado e ainda elencaram como elementos facilitadores os seguintes itens: amplas salas de aulas, laboratórios, biblioteca, recursos tecnológicos, além de pátios, quadras, auditórios, área de lazer e recursos humanos diversificados. A figura 9 confirma a fala dos nossos depoentes.

**Figura 9 - Espaço Físico - IFGoiano-Campus Ceres**



Fonte: Acervo fotográfico da Assessoria de Comunicação-IFGoiano-Campus Ceres, Goiás, 2012.

Os teóricos Moreira e Candau (2003) são enfáticos em afirmar que é necessário que se desenvolva um novo olhar, uma nova postura, capaz de vislumbrar e identificar as diferentes culturas que compõem o universo escolar, bem como se repensar a escola, para que ela se apresente como importante espaço de socialização, em que os sujeitos se comprometam e se encham de coragem para desenvolver ações de promoção e valorização das pluralidades culturais e étnicas. Fundamentamos-nos nessa compreensão, indagamos aos professores se existem iniciativas para a implementação da lei que torna obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira, e, se existem, quais são elas.

Existem discursos de políticas públicas [...] não sinto que existam ações efetivas dentro do Instituto [...] Como é lei [...] precisamos procurar trabalhar, pois é um problema social. Temos leis maravilhosas, mas que não são aplicadas. O problema no nosso país está aí. Na prática, essas leis não se efetivam, pois não há cobranças que elas se efetivem [...] tendo interesse, é possível se fazer um bom trabalho. Não estamos preparados... já devíamos ter ações muito mais efetivas (PROFESSOR C).

Quanto a iniciativas de tratar o assunto percebo que existem, mas de forma não institucionalizada, partindo do interesse de alguns professores e até mesmo dos alunos. [...] Várias ações já estão sendo providenciadas. Com a questão da lei, vai dar uma acelerada para a criação de ações. Vejo com bons olhos, sim (PROFESSOR G).

Indagamos ainda quais as sugestões para a efetiva implementação da lei da parte dos professores.

[...] acredito em política de formação continuada, em contato com os alunos, seria super interessante. Eu tenho total interesse de compor um grupo de estudos, de compor um núcleo para discutir as questões. Eu como professora não me sinto frustrada enquanto isso, pois eu entendo esse contexto maior [...] (PROFESSOR A).

A inserção da capoeira, que trabalha o corpo, a história e apropria musicalidade estão inseridas num contexto histórico do negro, dentro e fora do Brasil.[...]. Dentro de sala, é preciso fornecer material de suporte para o professor tratar o assunto. Trazer para o aluno algo extra quadro. Documentário, imagem, textos, para que ele perceba que o negro pertence, compõe a sociedade e ajudou a construir a nossa história. É um elemento que faz parte de nossa história (PROFESSOR H).

A escola pode, sim, ser um espaço de combate ao racismo e ao preconceito, em todas as suas instâncias, assim como orienta as DCNs (2004, p. 238):

Mais um equívoco a superar é a crença de que a discussão sobre a questão racial se limita ao Movimento Negro e a estudiosos do tema e não à escola. A escola enquanto instituição social responsável por assegurar o direito da educação a todo e qualquer cidadão deverá se posicionar politicamente, como já vimos, contra toda e qualquer forma de discriminação. A luta pela superação do racismo e da discriminação racial é, pois, tarefa de todo e qualquer educador, independentemente do seu pertencimento étnico-racial, crença religiosa ou posição política.

Compreendemos que o professor, em seu espaço de atuação, detém grande possibilidade de ação para banir manifestações de discriminação e preconceito. Procuramos investigar sobre a existência, as reflexões e os interesses dos educadores em pensar e reelaborar sua prática. Averiguamos que conexão se pode estabelecer dos componentes trabalhados na disciplina em que atuam com a dimensão da lei. Vejamos alguns depoimentos:

Desde que a gente entende que a filosofia é uma produção humana, esta está dentro do limite da cultura, pois trabalhamos todas as produções culturais. Trabalhando a questão filosófica, podemos tocar na questão da negritude, da tolerância, do respeito às diferenças, a diversidade. Sempre existe uma possibilidade de trabalho [...] (PROFESSOR A).

Dentro da disciplina existem sempre possibilidades de se tratar a questão. Por exemplo, quando trabalhamos mitologia, podemos inserir conhecimentos da mitologia africana. Sobre criação do mundo. Ver o lado do diferente. Ver o lado 'B' dos excluídos, sair da visão dos vencedores e ver o ponto de vista dos vencidos. Problematizar a questão do negro e dos indígenas (PROFESSOR H).

Enquanto professor e negro me sinto como porta voz do meu grupo étnico. Utilizo do conteúdo da disciplina para trabalhar o valor dos indivíduos, independentes de seu fenótipo, de sua opção sexual ou religiosa (PROFESSOR I).

Indagamos se os professores se sentem motivados pela Instituição a participar de ações que promovam a valorização e promoção do diálogo e a troca entre os diferentes grupos que compõem o universo da escola, quais sejam, os estudantes e seus familiares, com elaboração de projetos e cursos de qualificação sobre a questão etnoracial. Os depoentes assim afirmaram:

Eu faria um curso nessa linha sim. Devemos estar preparados para atender todo tipo de aluno. Você não está aqui para receber somente o aluno que sai daqui para a faculdade. Temos que dar atenção aqueles que ficam somente no curso técnico profissional. Temos que dar oportunidade para todos, para formar e valorizar (PROFESSOR D).

Eu fiz, há algum tempo um projeto chamado "Rodas culturais: vamos conversar?" A gente fez uma pesquisa na instituição para ver o que os meninos gostam. Se leitura, filmes, teatro, música, o que falta, porque eles não lêem etc. Ganhou cinema. Então fizemos cine-debate. Um filme por semana, e a primeira temática que eu trabalhei foi à questão da negritude, que me interessa profundamente (PROFESSOR A).

Trabalhar as questões da diversidade racial no ensino profissional requer a busca da formação continuada em uma temática que ainda não está contemplada nos currículos, bem como a formulação e reformulação de projetos. Orientações do MEC e SETEC (2008) confirmam isso. Como muito bem afirmou o sujeito "B": "não tem como mais fugir desta responsabilidade".

Perguntamos os professores se eles têm conhecimento da existência de incentivos do MEC para a implementação de projetos, oficinas e cursos relativos ao atendimento à lei. Um deles respondeu o seguinte:

Eu acho que um curso de especialização nesta temática deveria ser oferecido a todas as instâncias públicas, um curso aberto, em que todos os interessados pudessem participar, gratuitamente. Temos espaço. Precisamos é de profissionais que possam tratar o assunto com competência (PROFESSOR C).

Podemos considerar presente na fala do professor “C”, que surge mesmo e ainda não amadurecido e estruturado, um desejo de implantação de curso de especialização que desenvolva o estudo da história e cultura afro-brasileira e afro-descendente. Essa ideia nos remete à experiência vivenciada no então CEFET-PA, que em 2003 começou a investir em políticas de ações afirmativas para negros, índios, índiosdescendentes, portadores de necessidades educacionais especiais e estudantes originários de escolas públicas por meio do “Vestibular Solidário”. Também passaram a oferecer um curso de aperfeiçoamento de políticas públicas de relações etnorraciais patrocinado pelo MEC/SESU por intermédio do Projeto UNIAFRO, realizado de 2006 a 2007, com carga horária de 180h, que capacitou 30 profissionais, docentes e egressos do curso de licenciatura, para atuarem na implementação da Lei n.10.639/03 nas redes de ensino (ROCHA *et al*, 2008).

Nessa perspectiva, procuramos investigar se existem interesses/iniciativas, por parte da Instituição e de seus sujeitos, na formação de professores para sua qualificação em curso de aperfeiçoamento das relações etnorraciais. Obtivemos as seguintes respostas:

Meu anseio é que os docentes sejam preparados para tratar o tema. Não adianta termos boa escola, espaço físico adequado, se o docente não está preparado, não possui essa consciência de trabalhar a questão da diversidade cultural e étnica, no seu dia a dia, no currículo oculto, a valorização do negro, do pobre, que a diferença existe, mas que não diminui este ou aquele (PROFESSOR C).

Acho que é positivo, um curso de especialização que trate a questão da diversidade, mas nossa escola, por estar voltada para um segmento agrícola, penso que o interesse por parte dos professores, em estudar e trabalhar a questão histórica, social, [...] teria que ser amadurecida [...] existe uma pequena demanda, mas acho que o foco seria outro. Mas pra nós da área de humanas acho pertinente (PROFESSOR F).

A nível institucional, ainda não existe um projeto instituído. Está agora sendo aprovado o regimento, e com certeza, vai estar contemplado a exigência de se atender a lei. Não temos cursos de qualificação desde 2006<sup>19</sup>. Foi uma experiência boa, que nos despertou para o interesse do assunto (PROFESSOR B).

[...] Seria válido um curso de capacitação para se tratar a questão étnico-cultural. Eu me interessaria em fazer, com certeza. Seria ótimo (PROFESSOR E).

Quando indagamos se na Instituição o cotidiano escolar é visto como espaço coletivo de aprender a conhecer, respeitar e valorizar as diferenças, as palavras do depoente suscitaram a importância do debate, do diálogo:

<sup>19</sup> Encontro no CEFET-Cuiabá, em 2006, promovido pelo MEC/SETEC, para a discussão e viabilização da Lei n. 10.639/03 no ensino profissionalizante, já mencionado no capítulo II.

Na disciplina é possível trabalhar a questão sim, mas acho pouco efetivo [...] Acredito nas micros ações que ocorrem dentro de cada contexto escolar. Dentro deste contexto podemos conversar, sou muito do debate, da discussão, trazer os casos à tona (PROFESSOR A).

Também nesse campo das possibilidades procuramos investigar como os alunos percebem a atuação da Instituição no que tange à diversidade cultural. Indagamos se existem manifestações e ações práticas na escola que demonstram o interesse em trabalhar a temática. Vejamos as respostas desses alunos:

Sobre a diversidade tem sido trabalhada a partir da disciplina de Sociologia. Ela prega muito isso, o não preconceito, o preconceito na sociedade. Explicou sobre cotas, eu não sabia o que era (ALUNO - 1ª SÉRIE).

A escola trabalha a questão cultural e étnica, mas não tanto como deveria. No começo eu era contra o sistema de cotas, mas a gente percebe que tem que ser a favor. Acho que cada um deve ter autoestima e conseguir passar, acho que as cotas não me atrapalham (ALUNO - 3ª SÉRIE).

Indagamos se os alunos já participaram de alguma atividade na escola com o tema da discriminação racial, dos quais 46% disseram que sim e 54% afirmaram que não. Mesmo sendo menor o percentual de alunos que afirmaram já ter participado de atividades sobre a questão etnoracial e cultural, consideramos a possibilidade de essas ações se tornarem mais efetivas com a participação e o interesse de todos os envolvidos.

Com o propósito de perceber se a escola tem cumprido o seu papel de integração, em que as diferenças são respeitadas, indagamos se os alunos consideram a escola um espaço onde as diferenças raciais e culturais são respeitadas. Nas respostas às perguntas feitas por meio de questionário, 90% afirmaram que sim, que se sentem respeitados e valorizados. Os depoimentos a seguir confirmam os dados:

Me sinto respeitado, valorizado sim aqui na escola. Pelos meus amigos, pelos professores, que me dão muito respeito e exigem respeito. Me sinto seguro aqui. Costumo dizer que aqui possui o mundo inteiro, pois tem gente de toda parte, na verdade tem vários tipos de gênero, de escolha de viver, preferências sexual, culturas diferentes. Aqui tem muito disso (ALUNO - 1ª SÉRIE).

Sinto valorizada, segura, eu vi que o ensino médio tem uma ótima qualidade, não só o curso técnico. Pode me ajudar no vestibular. Tem diversidade aqui, acho muito bom, pois enriquece meu aprendizado, a gente compartilha experiência, acho muito bom. Sinto feliz e integrada na escola (ALUNO - 3ª SÉRIE).

Eu tô achando ótimo. Sinto confortável, bem desenvolvido. A educação é bem boa. Sou do Maranhão. O ritmo de falar é outro. Sinto bem aqui. Tem uns que tem costumes mal educado, mas é gente boa também. Tem muita

gente boa. Nunca me senti discriminado, todo mundo é ótimo mesmo (ALUNO - 1ª SÉRIE).

Os alunos que disseram que não se sentem respeitados e valorizados no ambiente escolar, justificaram-se com os seguintes depoimentos:

No dia a dia ouço chacotas sobre a cor da minha pele, como brincadeiras de mau gosto, desde muitos anos atrás ( ALUNO - 1ª SÉRIE).

Dizem que sou magro demais, me apelidam, e garotas dizem que sou bonito, mas não sou forte e não me querem por isso, dizem elas (ALUNO - 2ª SÉRIE).

Foi por que eu não entendia a matéria e depois tirei zero na prova (ALUNO - 3ª SÉRIE).

As respostas dos alunos também apresentam-se quantificadas, conforme se pode ver na Tabela 13.

**Tabela 13 - Valorização e Respeito na Escola**

| SÉRIES | SIM | NÃO |
|--------|-----|-----|
| 1ª     | 28  | 00  |
| 2ª     | 21  | 03  |
| 3ª     | 11  | 03  |
| TOTAL  | 60  | 06  |

Sobre o reconhecimento da escola como lugar onde se sentem respeitados e valorizados, os que disseram que sim apareceram em maior número. Os alunos que responderam que não, evidenciaram suas razões nos seguintes depoimentos:

Certo dia, em uma discussão um colega me chamou de gorda, mas eu não levei a sério pois eles falam mil coisas sobre mim, mas nada vai mudar o que realmente sou (ALUNOS - 1ª SÉRIE).

Alunos de outras escolas me xingaram por eu ser de uma escola pública.

Ruim porque dependendo das palavras é humilhante e afeta também a autoestima (ALUNO - 2ª SÉRIE).

Não pela cor, mas pelo estilo. Incomodou um dos integrantes da escola; Sobre o físico.

Me chamaram de preta na frente de familiares (ALUNOS - 3ª SÉRIE).

No intuito de constatar se a instituição tem cumprido seu papel de facilitadora do aprendizado, indagamos os alunos se eles se sentem seguros e integrados no ambiente escolar e com facilidade de aprendizado. Apresentamos as respostas desses alunos quantificadas na Tabela 14.

**Tabela 14 - Segurança, Integração e Aprendizado**

| SÉRIES         | SIM | NÃO | NÃO RESPONDEU |
|----------------|-----|-----|---------------|
| 1 <sup>a</sup> | 24  | 03  | 01            |
| 2 <sup>a</sup> | 19  | 05  | 00            |
| 3 <sup>a</sup> | 12  | 02  | 00            |
| TOTAL          | 55  | 10  | 01            |

De acordo com os resultados expostos na Tabela, notamos que há um alto grau de reconhecimento de integração por parte dos alunos entrevistados, o que consideramos importante, uma vez que compreendemos que o espaço pedagógico deve ser um lugar de fascinação, motivação, invenção e criatividade. Contudo, para que o processo de aprendizagem se efetive com sucesso, é preciso que a Instituição propicie entusiasmo aos alunos, na medida em que a aprendizagem, além de ser um processo corporal, também deve ser acompanhada de sensação de prazer, realização e diversão (ASSMAN, 1996).

Entretanto, essa realidade não é concebida por todos, como nos afirma um aluno da 2<sup>a</sup> Série:

Um grupo de alunos estavam reunidos eu passei próximo e ficaram sorrindo e fazendo piada de mau gosto de minha vestimenta. Houve outras vezes, na sala de aula, quando falei algo que seja incorreto, ouvi comentários “há, tinha que ser um preto”!

O preconceito manifestado quando o aluno demonstra dificuldade de aprendizado compromete consideravelmente seu desempenho. Gomes (2005) afirma que o racismo pode ser expresso por um conjunto de ideias e imagens referentes aos grupos humanos que acreditam na existência de raças superiores e inferiores. Nessa situação temos a confirmação da teoria da autora, uma vez que a manifestação preconceituosa traduz o sentimento de superioridade que o aluno branco sente com relação ao aluno negro.

Ainda nesse propósito, indagamos os alunos se eles se relacionam bem com os colegas e fazem amizades com facilidades. As suas respostas foram assim enunciadas:

**Tabela 15 - Relacionamentos e Amizades**

| SÉRIES         | SIM | NÃO |
|----------------|-----|-----|
| 1 <sup>a</sup> | 24  | 04  |
| 2 <sup>a</sup> | 20  | 04  |
| 3 <sup>a</sup> | 13  | 01  |
| TOTAL          | 57  | 09  |

Também nessa investigação o número de alunos que disseram relacionar-se bem com os colegas e professores no ambiente escolar se apresenta superior, o que consiste em um traço importante da prática pedagógica aplicada pelo IFGoiano-Campus Ceres. Assim como Assmann (1996), entendemos que a experiência de aprendizagem implica, além da instrução formal, a reinvenção e a construção do conhecimento no qual a satisfação e a integração se façam presentes. Afirma o mesmo autor que é preciso “reencantar” a educação, uma vez que o processo de desenvolvimento dos seres vivos só se efetiva por sua capacidade de adaptação. Também assim se processa na área do conhecimento, ou seja, se houver uma real adaptação e interação para que o educando se sinta seguro.

Entretanto, é necessário que a Instituição verta seu olhar para aqueles que não se sentem engajados e adaptados no ambiente escolar. Assim, compete a todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem buscar meios de como poderão contribuir para que o espaço escolar se torne, concretamente, um lugar seguro e atrativo ao aluno.

Outra questão investigada é se os alunos que buscam o Instituto pretendem ascender a uma universidade, entendendo que a escola deve ser lugar de oferta de possibilidades para o crescimento pessoal. Perguntamos aos alunos se eles acreditam que no IFGoiano-Campus Ceres encontrarão possibilidades de atingir seus objetivos pessoais e profissionais. Eles responderam o seguinte:

A escola me prepara sim para alcançar meus objetivos. Aqui conheci sobre o PAS, da UnB, foi aqui que aprendi me incentivam e ajudam bastante. O SAES, o ENEM, eles orientam muito para gente ser alguém na vida, fazer uma faculdade. Dão valor e incentivo (ALUNO - 1<sup>a</sup> SERIE).

Indagados se já haviam feito a escolha de suas profissões, 71% afirmaram que sim; 28% disseram que não, e 1% não respondeu. Constatamos também sobre a profissão escolhida que 60% afirmaram que pretendem seguir carreira em profissões para as quais estão sendo habilitados no curso técnico em agropecuária, quais sejam, agronomia, medicina veterinária e zootecnia.

Encontramos, portanto, resposta para nossa indagação, pois os alunos, em sua totalidade, aspiram chegar ao ensino universitário. Desses 60% desejam atuar na área de agropecuária, e os outros 40% sinalizam outras profissões, mas todas em nível superior.

O Parecer do CNE/CP 003/2004 orienta quanto ao direito dos segmentos negros de estudarem em instituições de ensino preparadas e equipadas para ofertar um ensino de qualidade e conhecimentos técnico-científicos, além de possuir uma visão voltada para a valorização da diversidade, livres de racismo e de discriminação. Trazer à tona essa discussão é um passo para que ações de combate ao preconceito e racismo sejam viabilizadas. Assim todos os recursos humanos, pedagógicos e materiais devem ser utilizados para proporcionar, de forma exequível, tais iniciativas.

Os depoimentos coletados nos fizeram compreender a complexidade da escola formada por profissionais que pensam e agem de maneiras diferentes, mostrando-nos que a diversidade permeia esse ambiente. Essa diversidade, portanto, não pode servir de instrumento de exclusão, e sim de caminho para um convívio no qual os indivíduos se respeitem e se valorizem, como afirma um de nossos depoentes: “Tenho esperança na educação. Seja em que área for, a gente, como educador, como diz o Paulo Freire, está para além da denúncia, para além do estado de coisa, a gente tem que fazer o anúncio” (PROFESSOR A).

Afirma Santos (2012, p. 90) que “a sociedade é dinâmica, o quadro histórico não é, mas é possível constatar avanços para a população negra”. Também diz esse autor que ainda não se encontra satisfeito e contemplado, pois nem tudo está certo para a população negra no país, mas que não se pode negar os avanços, sobretudo na área governamental. A Lei n.10.639/03 e toda gama de publicações e pesquisas são alguns dos exemplos desses avanços. Estamos convictos da grande responsabilidade e potencialidade da educação escolar em contribuir, como promotora de cidadania, respeito e valorização da história e cultura afro-brasileira e para com o estudo das questões etnoraciais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a presente pesquisa objetivamos investigar desafios e dificuldades, assim como possibilidades e encaminhamentos práticos na direção da implementação da Lei n.10.639/03 nas práticas pedagógicas do IFGoiano - Campus Ceres. Considerando os avanços da sociedade brasileira, quanto ao reconhecimento da diversidade etnorracial e à formulação de políticas públicas para a promoção de inclusão social, indagamos se, com a aprovação da Lei n.10.639/03, o IFGoiano-Campus Ceres e seus sujeitos passaram a desenvolver iniciativas e/ou práticas que permitam identificar mudanças no tratamento das questões etnorraciais.

A contextualização da pesquisa nos levou a origem a cidade de Ceres, ambiente onde se localiza a escola em pesquisa, a partir da Colônia Agrícola Nacional de Goiás (CANG), em 1940, em um momento histórico importante no cenário goiano e a criação do IFGoiano-Campus Ceres, inaugurado em 1994, que teve todo o empenho e interesse de importantes personagens da sociedade ceresina.

Com base em estudos que tratam do racismo institucional, podemos afirmar que ele se evidencia na falta de comprometimento da Instituição para com o tratamento da questão etnorracial, assim como quando a escola não procura discutir sobre as brincadeiras que geram manifestação de preconceito entre os alunos optando pelo descompromisso e silenciamento sobre o racismo existente em seu meio.

Procuramos as possíveis iniciativas e/ou práticas com a pesquisa de campo e analisando os documentos que legitimam e orientam as ações pedagógicas do Instituto, como o PDI, o PPP e a matriz curricular, elementos que confirmem o cumprimento à Lei n.10.639/03 e às DCNs. Encontramos, no PDI, atendimento direcionado ao sujeito, quando a Instituição se propõe a exercer a responsabilidade social que implica em promover a igualdade de oportunidades, articulando para esse fim as organizações, a sociedade, os segmentos empresariais e as esferas do poder, comprometendo-se com processos de desenvolvimento humano. Entretanto, não encontramos elementos que tratem sobre a questão etnorracial efetivamente.

Também a matriz curricular existente, não possibilita desenvolver valores que contemplem a lei, em razão de uma carga excessiva de conteúdos programáticos e reduzida carga horária. Consideramos que ao traçar objetivos e escolher conteúdos de ensino e aprendizagem, os currículos escolares definem igualmente estratégias, procedimentos e instrumentos adequados ao alcance desses objetivos para o desenvolvimento de sua prática pedagógica. Um currículo que vise a contemplar a lei, precisa prever situações que permitam

refletir sobre as relações raciais, o preconceito racial e suas manifestações na sociedade brasileira, em particular na escola e no sistema de ensino. O PPP não trata a questão etnorracial com clareza, apenas possibilita sua efetivação mediante trabalhos interdisciplinares e em datas comemorativas, o que resulta em iniciativas isoladas.

Buscando um procedimento que potencializasse ouvir nossos participantes, categorizamos a pesquisa em ambiência, vivência, limites e possibilidades para o tratamento etnorracial.

Mediante a compreensão do conceito de ambiência, estabelecemos articulações entre contexto e indagações, valendo-nos de categorias científicas para analisarmos as práticas educativas no Instituto em pesquisa, bem como as variadas respostas dos participantes, a fim de que possamos ler o não dito. Procuramos perceber como os sujeitos pesquisados se sentem e reagem em suas vivências, nas representações que têm de si mesmos e do outro, tornando possível o entendimento das práticas e a intencionalidade política de suas ações que tecem significações.

Pesquisando sobre a vivência dos sujeitos, procuramos descortinar o vivido e o concebido pelos investigados uma vez que a realidade social é construída por esquemas de representações forjados de acordo com os interesses dos grupos sociais e muitas vezes culminam numa representação que se tem da pessoa negra, gerando manifestação de poder, desigualdade e intolerância. As representações são formas de apreensão do real, mas são também um campo de manifestação de lutas sociais e de um jogo de poder.

O racismo pode ser identificado com um comportamento, uma ação resultante da aversão, do ódio em relação a pessoas que possuem um pertencimento racial observável por meio de sinais, tais como cor da pele, tipo de cabelo. Por outro lado, o racismo pode ser demonstrado através de um conjunto de ideias e imagens referentes aos grupos humanos que acreditam na existência de raças superiores e inferiores.

Compreender o racismo e o preconceito presentes no ambiente escolar permite pensar uma educação que possibilite uma inserção social igualitária que dê oportunidade para que as potencialidades sejam evidenciadas na transversalidade de cor, gênero e renda. E ficou firmemente evidenciada a presença do preconceito manifestado no Instituto, quando muitos declararam já terem sofrido ou presenciado práticas de preconceito e racismo. O preconceito, muitas vezes, é manifestado em forma de brincadeiras, piadas e apelidos, o que ocasiona sequelas no aprendizado e na construção de identidade dos jovens que se encontram em formação da autoestima e do caráter. Muitos professores também declararam já terem presenciado manifestação de preconceito racial em suas aulas, situação que os levam a

trabalhar a questão, porém de forma não efetiva e sistematizada, por causa do excesso de conteúdos que compõe a matriz curricular.

No ato de pesquisar, necessitamos transpor a pauta da denúncia da imbricação do campo pedagógico com certezas inquestionáveis. Muitas vezes, os limites nos levam a descobrir caminhos, em outras palavras, é no problema que reside a sua solução. Verificamos, portanto que os limites que impedem o cumprimento das normativas referentes ao tratamento etnorracial estão centrados na falta de percepção de alguns profissionais quanto à necessidade de atendimento às políticas de ações afirmativas como o sistema de cotas para negros; na ausência de divulgação da Lei n.10.639/03 na Instituição, o que gera a não familiaridade com os conteúdos das DCNs; no desconhecimento de 72% dos professores pesquisados sobre as normativas da Lei e das DCNs para o tratamento das questões etnorraciais; nos 27% dos professores da Instituição que desconsideram a importância e a prioridade da implementação das ações reparatórias; na constatação de que os trabalhos e projetos sobre a temática apresentam-se de forma individualizada e esporádica; na ausência de cursos de capacitação para os profissionais da Instituição para a orientação da questão etnorracial; no desconforto de muitos professores em tratar as questões consideradas “feridas, “chagas”, preferindo ignorar e fingir sua inexistência, sinalizando, assim, uma situação de indiferença e alienação ante o problema do racismo apresentado na Instituição, ocasionado pela ideologia que mascara e engessa as ações humanas; em alguns alunos que se consideram desvalorizados e desrespeitados na escola, com dificuldade de integração e de aprendizado.

A ideologia atua como uma falsa consciência, que se deixa alienar e enganar. A classe dominante camufla seus verdadeiros interesses, servindo-se da ideologia, que opera como uma consciência falsa, que torna o ser humano um ser alienado de seus próprios interesses. Dessa maneira, a educação também pode ser considerada ideológica, pois, na escola, esse mesmo discurso se repete.

Entretanto a educação escolar pode também desenvolver e implementar um discurso contraideológico, buscando na contradição a oportunidade de desconstrução do discurso ideológico e desta forma o campo das possibilidades também se fez perceber. Encontramos presentes na Instituição um percentual de 62% de alunos negros, o que significa que a Instituição tem cumprido seu papel social gerando oportunidade de aprendizado qualificado àqueles que necessitam de atendimento de políticas públicas. A escola que prepara o aluno para o mundo do trabalho torna-se hoje local de oportunidades emancipatórias quando produz um ensino profissional qualificado.

Também foi comprovado que há na Instituição espaço físico adequado que viabiliza o cumprimento da lei, como orientado pelas DCNs. Percebemos ainda o interesse de muitos professores em cursarem especialização para tratar a questão etnoracial com mais propriedade, a fim de se tornarem habilitados a atuar em uma política de reparação e valorização. Identificamos um significativo número de alunos que se sentem respeitados e valorizados pelos professores e colegas e com facilidade de aprendizado. Muitos alunos também consideram que a escola os prepara para o ingresso em cursos de nível superior, para a vida profissional e foram enfáticos em afirmar o desejo de cursar uma universidade e o Instituto, que hoje oferece cursos tecnológicos, poderá dar oportunidade aos alunos que se interessarem. A criação do NEABI/IF GOIANO, também se apresenta como significativa possibilidade de atendimento aos dispositivos da Lei e das DCNs.

A reflexão da inserção político-pedagógica da questão etnoracial nas escolas aqui realizada mostrou que aplicar a lei significa muito mais do que ler os manuais informativos. O que é relevante é alterar valores, promover subsídios para que os profissionais se insiram em um contexto de lutas mais amplo, em sintonia com o desejo por saberes diversificados que vão além da disciplina escolar e do currículo, sabendo que não basta apenas denunciar e levantar dados. É fundamental a mobilização, o movimento, as ações coletivas, em um campo de luta em que a bandeira de combate ao preconceito e ao racismo seja permanente em todos os espaços, na escola, na sociedade e em toda a vida cotidiana.

Nossa interação com o campo de investigação, como professora de História no IFGoiano-Campus Ceres, viabilizou a pesquisa e possibilitou fecundo aprendizado. Consideramos que todas as pessoas são merecedoras de atenção e valorização e repudiamos toda e qualquer manifestação de preconceito. Não podemos e não devemos nos conformar com manifestações negativas como o preconceito e o racismo e, para tanto, como cidadãos e professores, devemos tomar atitudes que visem conscientizar e educar os alunos para que possam contribuir na edificação de um mundo verdadeiramente humano.

Os estudos realizados nesta tese apontam para novas perspectivas e caminhos que se abrem para um trabalho constante e coletivo. O fenômeno do racismo e a questão etnoracial são permeados por uma série de determinações e algumas delas ainda necessitam ser exploradas, discutidas e analisadas. A Lei n.10.639/03 certamente pode configurar-se como uma das ferramentas para superação das diversas formas de desigualdades raciais e sociais. Todas as reivindicações da sociedade, da escola e das pessoas comprometidas com a questão etnoracial que traz em seu cerne a busca pela igualdade e pela emancipação humana devem ser incorporadas na luta para a construção de novas relações sociais. Sabemos que somente a

lei não basta para resolver os problemas dos negros na educação e na sociedade brasileira, mas aspiramos que a Lei n.10.639/03 marque o início para que muitas conquistas se evidenciem e se concretizem.

Concluimos que a promoção da educação etnorracial se efetivará, nesta Instituição quando for explicitado e desmistificado o racismo presente no seu contexto e quando os sujeitos comprometidos com a questão passarem a construir ações de correlação entre pertencimento etnorracial e as políticas educativas. Contudo, para que isso se realize, terá de haver uma firme determinação dos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem do IFGoiano-Campus Ceres para que a diversidade etnorracial integre o ideário educacional deste Instituto não como um problema, mas como um rico acervo de valores, posturas e práticas que devem conduzir ao melhor acolhimento e maior valorização da diversidade neste ambiente escolar tão rico de oportunidades de crescimento humano.

## REFERÊNCIAS

ACRI - ARTICULAÇÃO PARA O COMBATE AO RACISMO INSTITUCIONAL *Identificação e abordagem do racismo institucional*. [2010].

AHLERT, A. *Políticas públicas e educação na construção de uma cidadania participativa no contexto do debate sobre ciência e tecnologia*. Guairacá Guarapuava, Paraná, n. 20 p. 47-70, 2004.

ALVES, A. J. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. São Paulo, *CAD. Pesq.*, p. 53-61, maio, 1991.

ANDERSON, P. Balanço do neoliberalismo. In: *Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o estado democrático*. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

ANDRADE, N. L. de. *História e histórias da CANG: meu rincão por adoção*. Goiânia: Kelps, 1990.

ANDRADE, N. L. de. *Reforma agrária: colônia agrícola nacional de Goiás (CANG)*. 2. Ed. Goiânia: Kelps, 2006.

ARTIAGA, Z. *História de Goiás: síntese dos acontecimentos da política e da administração pública de Goiás, de 1592 até 1935*. 2. ed. Goiânia: Edição do Autor, 1959.

ASMMANN, H. *Reencantar a educação rumo à sociedade aprendente*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

ASSMANN, H. *Metáforas novas para reencantar a educação: epistemologia e didática*. Piracicaba: UNIMEP, 1996.

AZEVEDO, J. M. L. *A educação como política pública*. Campinas: Autores Associados, 2001.

BERTRAN, P. *Uma introdução à história econômica do Centro-Oeste do Brasil*. Brasília: CODEPLAN; Goiás: UCG, 1988.

BORGES, L. A.; MAYORGA, C. Juventude negra – Memórias e lutas e conquistas políticas. In: RIBEIRO, M. (Org.). *As políticas de igualdade racial: reflexões e perspectivas*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2012.

BOURDIEU, P. A Escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Orgs.). *Escritos de educação*. Petrópolis: Vozes, 1998a.

\_\_\_\_\_. A força da representação. In: *A economia das trocas lingüísticas: o que falar quer dizer*. São Paulo: EDUSP, 1996.

- \_\_\_\_\_. Introdução a uma sociologia reflexiva. In: *O poder simbólico*. Lisboa: DIFEL, 1989.
- \_\_\_\_\_. *O poder simbólico*. 7. ed. Trad. Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.
- \_\_\_\_\_. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afranio. *Escritos de educação*. Petrópolis: Vozes, 1998b.
- \_\_\_\_\_. *Sociologia: textos*. São Paulo: Ática, 1983.
- BOURDIEU, P; PASSERON, J. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.
- BRANDÃO, C. R. *A educação como cultura*. Campinas: Mercado de Letras, 2002.
- BRASIL, Congresso Nacional. Lei Federal 10.639 de 09 de janeiro de 2003. *D.O.U.* de 10/01/2003, Brasília, DF, 2003.
- \_\_\_\_\_. *Lei nº 11.645*, de 10 março de 2008. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm). Acesso em: ago. 2012.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Parecer 003/2004 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Relatora: Profª. Dra. Petronilha B. Gonçalves e Silva. Brasília, DF: MEC CNE/CP. 10 de mar. de 2004.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacional para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. 2004, In: *Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais*. Brasília: SECAD, 2006.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. *LDB 9.394* de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: [portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf](http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf). Acesso em: jul. 2012.
- \_\_\_\_\_. Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Brasília: SECAD; SEPIR, jun. 2009.
- \_\_\_\_\_. Diretrizes curriculares nacional para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. 2004, In: *Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais*. Brasília: SECAD, 2006.
- BRZEZINSKI, I. et al. Para compreender as representações sociais no universo simbólico da mulher professora. *Educativa*, Goiânia: UCG, v. 9, n. 1 p. 129-145, jan./jun. 2006.

CANDAU, V. M. et al. Conversas com... sobre a didática e a perspectiva multi/intercultural. *Educ. Soc.* v. 27, n. 95, Campinas, maio/ago. 2006.

CANDAU, V. M. Interculturalidade e educação escolar. In: CANDAU, V. M. (org.) *Reinventar a escola*. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

\_\_\_\_\_. (Org.). *Reinventar a escola*. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

\_\_\_\_\_. (Org.). *Sociedade, educação, e cultura(s): questões e propostas*. Rio de Janeiro, Vozes, 2002.

\_\_\_\_\_. Sociedade multicultural e educação: tensões e desafios. In: CANDAU, V. M. GABRIEL, C. T. (orgs.) *Cultura(s) e educação: entre o crítico e o pós-crítico*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

CANDAU, V. M.; KOFF, A. M. N. S. Conversas com...Sobre a didática e a perspectiva multi/intercultural. In: CANDAU, V. M. (Org.). *Educação intercultural e cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2006.

CÂNDIDO, A. *A estrutura da escola*. São Paulo: Pioneira, 1998.

CANEN, A. Multiculturalismo e identidade escolar: desafios e perspectivas para repensar a cultura escolar. In: OLIVEIRA, I. Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira. *Cadernos PENESB*. Rio de Janeiro; Niterói: Quartet/Eduff, 2006, v. 6, p. 33-47.

CARDOSO, F. M. C. B. Cluster de saúde de Ceres (Go): um resgate do seu processo de formação e expansão. Belo Horizonte, 2005. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Católica de Minas Gerais. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.

CARVALHO, J. J. de. Uma proposta de cotas para negros e índios na Universidade de Brasília - *O público e o privado*, n. 3 - jan. /jun. 2004. Disponível em: [http://www.sumarios.org/sites/default/files/pdfs/59304\\_6843.PDF](http://www.sumarios.org/sites/default/files/pdfs/59304_6843.PDF). Acesso em: out. 2012.

CARVALHO, M. A. de. *Técnico agrícola: peão melhorado?* Goiânia, 2012. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Pontifícia Universidade Católica de Goiás.

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

CASTILHO, D. A colônia agrícola nacional de Goiás (CANG) e a formação de Ceres-Go - Brasil. *Élisée, Rev. Geo.* UEG, Goiânia, v. 1, n. 1, p. 117-139, jan./jun. 2012.

CATANI, D. B. A educação como ela é. *Revista Educação*. Ed. Segmento. a. 1. (Especial Bourdieu Pensa a Educação), 2007.

CAVALLEIRO, E. dos S. Texto introdutório. In: *Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03*. Brasília: MEC/SECAD, 2005. (Col. Educação para Todos)

CAVALLEIRO, E. dos S. Introdução. In: *Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais*. Brasília: SECAD, 2006.

CHARTIER, R. *História cultural: entre práticas e representações*. Lisboa/Rio de Janeiro: Difel/Bertand Brasil, 1990.

CHAUÍ, M de S. Ideologia e educação. *Educação & Sociedade*, n. 5, 1980, p. 24-40.

\_\_\_\_\_. *O que é ideologia*. São Paulo: Brasiliense, 2001.

CHAUL, N. N. F. *Caminhos de Goiás da construção da decadência aos limites da modernidade*. Goiânia: UFG, CEGRAF, 1997.

\_\_\_\_\_. Marchas para o oeste. In: SILVA, L. S. D. da (Org.). *Relações cidade-campo: fronteiras*. Goiânia: UFG, 2000

COSTA, C. S. da. As diretrizes para a Educação das Relações Étnico-raciais e o Currículo da Educação Profissional e Tecnológica. In: NUNES, A. E. da S. S.; OLIVEIRA, E. V. de (Org.). *Implementação das diretrizes curriculares para a educação das relações étnico-raciais e o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação profissional e tecnológica*. Brasília: MEC, SETEC, 2008, p. 74-80.

CUNHA, E. de P.; CUNHA, E. S. M. Políticas públicas e sociais. In: CARVALHO, A.; SALES, F. (Orgs.). *Políticas públicas*. Belo Horizonte: UFMG, 2002.

CURY, C. R. J. *Educação e contradição: elementos contraditórios para uma teoria crítica do fenômeno educativo*. São Paulo: Autores Associados; Cortez, 1985.

\_\_\_\_\_. *Ideologia e educação brasileira: católicos e liberais*. São Paulo: Cortez, 1986.

\_\_\_\_\_. Políticas Inclusivas e Compensatórias na Educação Básica. *Cadernos de Pesquisa*, v. 35, n. 124, jan./abr. 2005

DAYRELL, E. G. Colônia Agrícola Nacional de Goiás: análise de uma política de colonização. Goiânia, 1974. Dissertação (Mestrado) - Instituto de Ciências Humanas e Letras da UFG. Universidade Federal de Goiás.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL SOBRE A DIVERSIDADE CULTURAL-UNESCO, 2002

DUARTE, L. E. A. de M. O poder e a estrutura agrária nos municípios de Ceres e Jaraguá: uma análise comparativa. Tese (Doutorado) - São Paulo, 1999.

ENGUIITA, M. F. *Trabalho, escola e ideologia*. Marx e a Crítica da Educação. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1993.

ESTATUTO DA IGUALDADE RACIAL: nova estatura para o Brasil. Coordenação Hélio Silva Júnior. São Paulo: CEERT. 2012. Disponível em: [http://www.ceert.org.br/images/cartilha\\_CEERT.pdf](http://www.ceert.org.br/images/cartilha_CEERT.pdf). Acesso em: jan. 2012.

FILICE, R. C. G. *Raça e classe na gestão da educação básica brasileira*. 2010.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra. 15. ed. 1983.

FRIGOTTO, G. Formação profissional no 2º grau: em busca do horizonte da educação politécnica. Rio de Janeiro, *Cad. Saúde Pública*, v. 4, n. 4, p. 435-445, out./dez. 1988.

GABRIEL, C. T. Didática Crítica multi/intercultural: sobre interlocuções teóricas e construções de objetos. In: CANDAU, V. M. (Org.). *Educação intercultural e cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2006.

GADOTTI, M. *Educação e poder: introdução à pedagogia do conflito*. São Paulo: Cortez, 1989.

\_\_\_\_\_. *Educação e poder: introdução à pedagogia do conflito*. 11. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

GATTI, B. A. *A construção da pesquisa em educação no Brasil*. Brasília: Plano, 2002.

GOLDENBERG, M. *A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais*. 8. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

GOMES, N. L. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 167-182, jan./jun. 2003a.

\_\_\_\_\_. *Educação, relações étnico-raciais e a Lei 10.639/03*. Disponível em: <http://www.acordacultura.org.br/artigo-25-08-2011>. Acesso em: outubro 2012.

\_\_\_\_\_. Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In: MUNANGA, K. (Org.). *Superando o racismo na escola*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2001.

\_\_\_\_\_. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: *Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03*. MEC/SECAD, Brasília, DF, 2005.

\_\_\_\_\_. Trajetórias escolares / corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos e/ou ressignificação cultural? Trabalho apresentado na 25ª REUNIÃO ANUAL DA ANPed. Caxambu, MG, 2002.

\_\_\_\_\_. Cultura negra e educação. *Revista Brasileira de Educação*, n. 23. 2003b.

GORE, J. M. Foucault e educação: fascinantes desafios. In: SILVA, T. T. da (Org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

GRAMSCI, A. *A concepção dialética da história*. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1981.

\_\_\_\_\_. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

GRECO, H. Diversidade cultural e os desafios do trabalho docente. *Revista Extra-Classe*, n. 2, VI, jan. 2009.

HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções de nosso tempo. *Educação & Realidade*. v. 22, n. 2, p. 15-46, 1997.

\_\_\_\_\_. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

HASENBAKG, C. A. *Discriminação e desigualdades sociais no Brasil*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

HÖFLING, E. de M. Estado e políticas (públicas) sociais. *Caderno Cedes*, ano XXI, n. 55, nov. /2001.

IANNI, Octavio. *A idéia de Brasil moderno*. São Paulo: Brasiliense, 1992.

INOCÊNCIO, N. O. Breve leitura sobre a implementação da Lei 10.639/03 no contexto dos CEFETs. In: NUNES, A. E. da S. S.; OLIVEIRA, E. V. de (Org.). *Implementação das diretrizes curriculares para a educação das relações étnico-raciais e o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação profissional e tecnológica*. Brasília: MEC, SETEC, 2008, p. 68-72.

INSTITUTO Federal Goiano - Campus Ceres. *Memorando 038/2011/CGE/DDE/IF Goiano*. Ceres, 04 abr. 2011.

INSTITUTO Federal Goiano. *Memorando 025/2012/PROEN/ IF Goiano*. Goiânia, 01 jun. 2012.

LE GOFF, J. Documento/monumento In: *Enciclopédia Einaudi*, v. I, Lisboa, Casa da Moeda/Imprensa Nacional, 1985, p. 98.

- LEFEBVRE, H. *Lógica formal/Lógica dialética*. Trad. Carlos N. Coutinho, 1979.
- LIMOEIRO, M. Desafios, exigências e limitações do trabalho científico numa perspectiva epistemológica. (Mimeo.) Brasília: UNB, 1986.
- LOPES, A. *Escola, socialização e cidadania: um estudo da criança negra numa escola pública de São Carlos*. São Carlos: EDUFSCar, 1995.
- LOPES, A. L. Considerações sobre o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e suas implicações Curriculares. In: NUNES, A. E. da S. S.; OLIVEIRA, E. V. de (Org.). *Implementação das diretrizes curriculares para a educação das relações étnico-raciais e o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação profissional e tecnológica*. Brasília: MEC, SETEC, 2008, p.40-51.
- LOPES, V. N. Racismo, preconceito e discriminação. In: MUNANGA, K. (Org.). *Superando o racismo na escola*. Brasília: MEC/SEF, 2001.
- LUCKESI, C. C. A questão afetiva e cognitiva na prática educativa. 2005. Artigo. Disponível em: [http://www.luckesi.com.br/artigos\\_mes.htm](http://www.luckesi.com.br/artigos_mes.htm). Acesso em: nov. 2012.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- MALACHIAS, A. C. Negros, educação e mercado de trabalho: paradoxo das progressistas e preconceituosas políticas sociais brasileiras. In: NUNES, A. E. da S. S.; OLIVEIRA, E. V. de (Org.). *Implementação das diretrizes curriculares para a educação das relações étnico-raciais e o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação profissional e tecnológica*. Brasília: MEC, SETEC, 2008, p. 54-60.
- MARQUES, G. Pensando e repensando a questão racial no Brasil. [2011]. Artigo publicado em <http://www.bahai.org.br/racial/pensar.html>. Acesso em: nov. 2012.
- MARX, K.; ENGELS, F. *A ideologia Alemã*. Trad. Bruni e Nogueira. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 1999.
- MCLAREN, P. A luta por justiça social: breves reflexões sobre o ensino multicultural nos Estados Unidos. *Revista Pátio*, a. 2, n. 6, p. 24-33, 2000.
- \_\_\_\_\_. *Multiculturalismo crítico*. São Paulo: Cortez, 1997.
- MINAYO, M. C. de S. O conceito de representações sociais dentro da sociologia clássica. In: GUARESCHI, P; JOYCHELOVITCH, S. (Org.). *Textos em representações sociais*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. In: *Educação como exercício de diversidade*. Brasília: UNESCO, MEC, ANPED, 2005.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. Educação escolar e cultura(s): Construindo Caminhos. *Revista Brasileira de Educação*, mar. 2003. Disponível em: [www.scielo.br/pdf/rb](http://www.scielo.br/pdf/rb). Acesso em: ago. 2012.

MULLER, M. L. R. Desigualdades raciais na educação e a Lei 10.639/03. In: NUNES, A. E. da S. S.; OLIVEIRA, E. V. de. (Orgs.). *Implementação das diretrizes curriculares para a educação das relações étnico-raciais e o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação profissional e tecnológica*. Brasília: MEC/SETEC, 2008. p. 20-28.

MUNANGA, K. Ação afirmativa em benefício da população negra. In: *Universidade e Sociedade: Revista do Sindicato ANDES Nacional*, n. 29, mar. de 2003. p. 46-52.

\_\_\_\_\_. Apresentação. In: MUNANGA, K. (org.) *Superando o racismo na escola*. Brasília: MEC/SEF, 2001.

\_\_\_\_\_. *Diversidade, etnicidade, identidade e cidadania*. Palestra proferida no 1º Seminário de Formação Teórico Metodológica. São Paulo, ANPED, 2003. Disponível em: <http://www.npms.ufsc.br/programas/Munanga%2005diversidade.pdf>. Acesso em: nov. 2012.

\_\_\_\_\_. *Negritude: usos e costumes*. São Paulo: Ática, 1986.

\_\_\_\_\_. Lei 10.639/03: Depoimento. [São Paulo, fevereiro de 2005] Entrevistador: Fábio de Castro. Disponível em: <http://www.reportersocial.com.br/entrevista.asp?id=60>. Acesso em: jul. 2012.

MUNANGA, K.; GOMES, N. L. Para entender o negro no Brasil de hoje: história, realidades, problemas e caminhos. São Paulo: *Global: Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação*, 2004. (Coleção Viver, Aprender).

NEIVA, I. C. *Um terço cantado para Luís Carlos Prestes*. ANPUH – XXIII Simpósio Nacional de História - Londrina, 2005. Disponível em: <http://anpuh.org/anais/wp-content/uploads/mp/pdf/ANPUH.S23.0469.pdf>. Acesso em: jan. 2013.

NOGUERIA, A. S. *Ambiência - diálogo freirianos e formação docente*. Brasília: Liber Livro, 2012.

NUNES, A. E. da S. S.; OLIVEIRA, E. V. de (Orgs.). *Implementação das diretrizes curriculares para a educação das relações étnico-raciais e o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação profissional e tecnológica*. Brasília: MEC/SETEC, 2008.

NUNES, A. E. da S. S.; OLIVEIRA, E. V. de. Introdução. In: *Implementação das diretrizes curriculares para a educação das relações étnico-raciais e o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação profissional e tecnológica*. Brasília: MEC, SETEC, 2008.

NUNES, G. H. L. Educação quilombola. In: *Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais*. Brasília: SECAD, 2006.

OLIVEIRA, I. A formação de profissionais da educação para a diversidade étnico-racial. In: MULLER, M. L. R.; PAIXÃO, L. P. (Org.). *Educação: diferenças e desigualdades*. Cuiabá: EdUFMT, 2006.

PENIN, S. P. *Cotidiano e escola: a obra em construção*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

PEREIRA, M. G. Lei 10.639/03: uma experiência de descolonização do nosso olhar. In: NUNES, A. E. da S. S.; OLIVEIRA, E. V. de (Org.). *Implementação das diretrizes curriculares para a educação das relações étnico-raciais e o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação profissional e tecnológica*. Brasília: MEC/SETEC, 2008, p. 82-87.

PESAVENTO, S. J. Em busca de uma outra história: imaginando o imaginário. *Revista Brasileira de História*. Representações. v. 15, n. 29, São Paulo: Contexto/ANPUH, 1995.

\_\_\_\_\_. Mudanças Epistemológicas: a entrada em cena de um novo olhar. *História & História Cultural*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

PETRONILHA, B. G. e S. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. *Educação*. Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3, v. 63, p. 489-506, set./dez. 2007.

PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL (PDI) 2009-2013 do IFGoiano-Campus Ceres.

ROCHA, H. do S. C. da, et al. A Lei 10.639/2003: um estudo de caso no CEFET-PA. In: NUNES, A. E. da S. S.; OLIVEIRA, E. V. de (Org.). *Implementação das diretrizes curriculares para a educação das relações étnico-raciais e o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação profissional e tecnológica*. Brasília: MEC, SETEC, 2008, p. 98-109.

ROCHA, R. M. de C.; TRINDADE, A. L. da. Ensino fundamental. In: *Orientações para a educação das relações étnico-raciais*. Brasília: SECAD, 2006, p. 53-75.

SANTOS, A. C. dos. Cultura e identidade negra, importantes pilares para a democracia brasileira. In: RIBEIRO, M. (Org.). *Políticas de igualdade racial: reflexões e perspectivas*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2012.

SANTOS, M. L. dos. *Se não me falha a memória... representações da experiência escolar em Jaraguá (1927/1999)*. Brasília: 2002. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade de Brasília.

\_\_\_\_\_. Um olhar sobre... poder e religião na constituição do Vale de São Patrício. *Anais Eletrônico do IV Simpósio Nacional de História, Cultura e Identidades*. UFG: Goiânia, 2009.

SANTOS, V. dos; DUPRET, L. A contribuição do aparato religioso para transmissão da cultura africana e afro-brasileira na implementação da Lei n.10.639/03. In: *Educação e Debates Étnicorraciais*. EDUR. UFRRJ, 2011.

SAVIANI, D. *Escola e democracia*. 7. ed. São Paulo: Autores Associados; Cortez, 1985.

SEVERINO, A. J. *Educação, ideologia e contra-ideologia*. São Paulo: EPU, 1986.

SILVA, M. da. *África, Afrodescendência e educação: desafios e possibilidades da Lei 10.639/03 na disciplina de História*. Goiânia, 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Departamento de Educação, Universidade Católica de Goiás,

SILVA, S. D. e. *No oeste, a terra e o céu: a construção simbólica da Colônia Agrícola Nacional de Goiás*. Goiânia, 2002.

SILVA, T. T. da. O adeus às metanarrativas educacionais. In: SILVA, T. T. da. (Org.). *O sujeito da educação. estudos foucaultianos*. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

\_\_\_\_\_. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SISS, A. (Org.). Racismo Institucional: apontamentos iniciais. In: *Educação e debates étnicorraciais*. EDUR. UFRRJ. 2011.

SOUZA, A. L. S. Ensino Médio. In: *Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais*. Brasília: SECAD, 2006.

TANIGUCHI, M. *Diálogos sobre a vida*, 3. ed. v. 15. São Paulo: Seicho-No-Ie do Brasil, 1998.

TRINDADE, A. L. da. Dialogando com desafios. In: NUNES, A. E. da S. S.; OLIVEIRA, E. V. de (Org.). *Implementação das diretrizes curriculares para a educação das relações étnico-raciais e o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação profissional e tecnológica*. Brasília: MEC, SETEC, 2008, p. 30-38.

UNESCO. Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural. 2002. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127160por.pdf>. Acesso em: mar. 2011.

VALENTIM, D. F. D. Ações afirmativas: um instrumento de promoção da igualdade; In: CANDAU, V. M. (Org.). *Cultura(s) e Educação: entre o crítico e o pós-crítico*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

VEIGA-NETO, A. Cultura, culturas e educação. *Revista Brasileira de Educação*. n. 23, p. 5-15. Campinas: Editora Autores Associados, maio/ago., 2003.

VIROTE, S. M. P. A educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio: implicações das mudanças legais no governo Lula para o IFG. Goiânia, 2009. Dissertação (Mestrado) - Departamento de Educação, Universidade Católica de Goiás, 2009.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. da (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

## **APÊNDICES**

## APÊNDICE A

### TESES

1. Candida Soares da Costa. Educação para as Relações Etnicorraciais: História e Cultura Afrobrasileira e Africana no Currículo do Ensino Médio Niterói-Rj. 2011.
2. Maria Elena Viana Souza. Culturas, Realidades e Preconceito Racial no Cotidiano Escolar. 2003.
3. Renísia Cristina Garcia Filice. Raça e Classe na Gestão da Educação Básica Brasileira. 2010.
4. Roseane Maria de Amorim. As Práticas Curriculares Cotidianas: Um Estudo da Educação das Relações Étnico-Raciais em Escola da Rede Municipal de Ensino do Recife. 2011.

### DISSERTAÇÕES:

1. Ana Paula Lacerda Dornelles. A Tramitação da Lei N. 10.639 de 2003: A Construção de Uma Política Pública Educacional no Brasil no Congresso Nacional e no Conselho Nacional de Educação. 2010
2. Agamenon Alves Pamplona. Reflexões para se Pensar as Diferenças: A Experiência de Uma Escola Pública Municipal. 2009.
3. Alcilene da Costa Andrade. Entre a Letra E e o Espírito: O Discurso de Professores (As) Sobre Estudantes Negros (As) Pós-Implementação da Lei 10.639/03 em Escola Pública. 2010.
4. Ana Paula Fernandes De Mendonça. Pedagogias Antirracistas: Tensões E Possibilidades De Caminhos Em Construção. 2011
5. Antonio Claudio Viana da Silva. Educação, (In) Diferença e (Des)Igualdade: Um Olhar Sobre a Questão Racial no Cotidiano Escolar. 2009.
6. Ariovaldo Lima Junior. Jornal Ìrohìn: Estudo de Caso Sobre a Relevância Educativa do Papel da Imprensa Negra no Combate ao Racismo (1996-2006). 2009.
7. Carmem Dolores Alves. A Implementação da Lei 10.639/2003 nas Escolas da Rede Municipal do Recife e o Papel da Gestão Escolar entre a Formulação e as Práticas: Impasse e Perspectiva. 2011
8. Cassandra Marina da Silveira Pontes. Política Curricular, enunciação da Diferença e Demandas Raciais: Analisando As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e Para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. 2009

9. Cecília Maria Vieira. Educação e Relações Étnico-Raciais: Diálogos e Silêncios sobre A Implementação da Lei Nº10.639/2003 no Município de Goiânia.2011
10. Claudinei Lombe. Crianças Invisíveis numa Escola Paulista: A Implementação da Lei 10.639/2003 Como Garantia do Direito a Visibilidade Cultural. 2009
11. Delton Aparecido Felipe. Narrativas para Alteridade: O Cinema na Formação de Professores e Professoras para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica. 2009
12. Fabiano Maranhão. Jogos Africanos e Afro-Brasileiros nas Aulas de Educação Física : Processos Educativos das Relações Étnico-Raciais. 2009
13. Fernanda Franco Rocha. Cultura e educação de Crianças Negras em Goiás (1871-1889).2007.
14. Gilberto Orácio de Aguiar. Religião, Negritude e Cidadania: A Experiência do Instituto Cultural Steve Biko Contra a Discriminação Racial. 2006.
15. João Carlos Pio de Souza. Currículo e Diversidade Étnico-Racial na Materialidade da Lei 10.639/2003 em duas Escolas da Rede Municipal de Contagem. 2011
16. Karla de Oliveira Santos. As Relações Étnico-Raciais no Livro Didático da Educação De Jovens E Adultos: Implicações Curriculares Para Uma Sociedade Multicultural. 2011
17. Leila Santana Nascimento Souza. Jovens Kalunga de Tinguizal: Cultura, Condição Juvenil e Escola. 2008.
18. Luciane Aparecida Novais Furtado. O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia - Campus Colorado do Oeste e seu Trabalho nas Questões Étnicos-Raciais no Âmbito da Lei 10.639/2003. 2011
19. Luiz Carlos Paixão da Rocha. Políticas Afirmativas e Educação: a Lei 10639/03 no Contexto das Políticas Educacionais no Brasil Contemporâneo. 2006.
20. Luiz Claudio de Oliveira. Dos Limites Ideológicos À Aplicação da Lei 10639/03: Representações Sobre Religiões Afro-Brasileiras da Formação de Professores. 2010
21. Maria Helena Negreiros de Oliveira. Da Invisibilidade Afro-Brasileira à Valorização da Diversidade Cultural: A Implementação da Lei 10639/03 na Rede Municipal de Ensino de São Bernardo do Campo. 2011
22. Maria Vilma Mendes Neves. Festa do Vão Moleque: Religiosidade e Identidade Étnico Cultural. 2007.
23. Marilena Da Silva, África, Afrodescendência e Educação: Desafios e Possibilidades da Lei 10.639/03 na Disciplina de História .2009.

24. Nicelma Josenilda Brito Soares. Relações Sociais na Escola: Representações de alunos negros sobre as Relações que estabelecem no espaço Escolar. 2010.
25. Quezia Marinho de Oliveira. Diversidade Étnico-Racial no Ensino Fundamental: Um Estudo de Caso no Colégio Municipal Honorino Coutinho. 2009.
26. Rubení Pereira de Queiroz. Educação Superior Pública Estadual, reparação histórica e democratização - um estudo sobre as cotas para negros em Goiás. 2008.
27. Selênia Gregory Luzzi da Silva. Ações Afirmativas: um Instrumento para a Promoção da Igualdade Efetiva. 2010.
28. Tanise Muller Ramos. Tecendo Tramas, Trançando Gentes: Narrativas Constituindo Identidades Em Uma Escola Municipal De Porto Alegre/Rs No Ensino Da História E Cultura Africana E Afro-Brasileira. 2009.
29. Wellington do Carmo Faria. Entre Eventos, Prêmios e Hinos na Educação Escolar: Reflexões Sobre a Memória Afro-Brasileira Em Belo Horizonte. 2011

SITES:

SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão.  
[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=290&Itemid=816](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=290&Itemid=816)

SEPPIR – Secretaria de Políticas de Promoção de Igualdade Racial.  
<http://www.seppir.gov.br/>

MDGF-Fundo para o Alcance dos ODM Programa Interagencial de Promoção da Igualdade de Gênero, Raça e Etnia.  
[www.combateaoracismoinstitucional.com](http://www.combateaoracismoinstitucional.com)

**APÊNDICE B**

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS  
PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA  
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

**TERMO DE CONSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO**

Concordo em participar da pesquisa realizada junto ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano-Campus Ceres, por meio do Doutorado em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás com o título **DESAFIOS PARA A ABORDAGEM ETNORACIAL NO AMBIENTE ESCOLAR**, realizada pela doutoranda **MARIA LÍCIA DOS SANTOS**, sob orientação da professora Dra. **LÚCIA HELENA RINCÓN AFONSO**. Estou ciente que minha participação é espontânea, que minha identidade será preservada, uma vez que meu nome não será divulgado na pesquisa, assim como também tenho consciência de que minha participação muito contribuirá para a viabilização desta pesquisa científica.

Local e data \_\_\_\_\_

Nome: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

Doutoranda: Maria Lícia dos Santos

## APÊNDICE C

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIAS**  
**DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**  
**DESAFIOS PARA A ABORDAGEM ETNORACIAL NO AMBIENTE ESCOLAR**  
**Doutoranda: MARIA LÍCIA DOS SANTOS**

**ROTEIRO PARA PESQUISA COM DIRETORES, COORDENADORES E PROFESSORES**

1ª) Você acha que no cotidiano da sociedade brasileira acontecem manifestações de desrespeito e discriminação racial?

- a)  Sim
- b)  Não

2ª) Em caso afirmativo, classifique como você considera que se manifesta o preconceito em nossa sociedade enumerando conforme o grau de agravante. (1º o mais grave, depois 2ª e assim por diante)

- a)  preconceito racial
- b)  preconceito econômico
- c)  preconceito social
- d)  Nenhum

3ª) Sobre o sistema de cotas você:

- a)  a favor
- b)  contra

4ª) Você considera que o aluno que ingressou através do sistema de cotas sofre discriminação na instituição?

- a)  Sim
- b)  Não

5ª) Na escola onde você trabalha, houve divulgação da Lei n.10.639/03 que trata da obrigatoriedade do estudo da história da cultura africana e afro-brasileira na instituição?

- a)  Sim
- b)  Não

6ª) Você considera que a divulgação foi:

- a)  Suficiente
- b)  Insuficiente

7ª) A lei está sendo implementada na Instituição? Em caso afirmativo, assinale as alternativas que correspondem ao trabalho de implementação:

- a)  No curriculum
- b)  No PPP
- c)  No sistema de Cotas
- d)  Através de Projetos específicos
- e)  Outras

8ª) Têm sido promovidas atividades para a avaliação da implementação da lei?

- a)  Sim
- b)  Não

9ª) Em caso afirmativo nomeie as 3 principais atividades.

10ª) A Instituição dispõe de recursos pedagógicos apropriados para a implementação da Lei?

- a)  Sim
- b)  Não

Especifique:

11ª) A Escola possui espaço físico para o desenvolvimento de ações voltadas ao cumprimento da lei?

- a)  Sim
- b)  Não

Especifique:

12ª) A instituição tem estabelecido canais de comunicação com grupos culturais negros e núcleos de estudos e pesquisas, ONGs, com a finalidade de trocar experiências e buscar subsídios para planos pedagógicos e projetos de ensino?

- a)  Sim
- b)  Não

13ª) – Em caso afirmativo, nomeie os grupos e as respectivas iniciativas:

14ª) Você se considera familiarizado com o conteúdo do texto das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana?

- a)  Sim
- b)  Não

15ª) A instituição têm promovido cursos de capacitação para implementação da lei?

- a)  Sim
- c)  Não

16ª) Considera que a implementação dessa Diretriz necessita ser uma prioridade na Instituição?

- a)  Sim
- b)  Não

Muito Obrigada!

**APÊNDICE D**  
**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIAS**  
**DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**  
**DESAFIOS PARA A ABORDAGEM ETNORACIAL NO AMBIENTE ESCOLAR**  
**Doutoranda: MARIA LÍCIA DOS SANTOS**

**ROTEIRO PARA PESQUISA COM ALUNOS:**

**Curso:**

**Série:**

**Sexo:** ( ) M ( ) F

**Idade:**

**Trabalha?** ( ) Sim ( ) Não

1ª) O que você pensa sobre o preconceito racial no Brasil?

2ª) Você considera sua escola como um espaço onde as diferenças raciais e culturais são respeitadas?

( ) Sim

( ) Não

3ª) Você sente-se valorizado e respeitado pelos professores e demais profissionais da escola?

( ) Sim

( ) Não

4ª) Você sente-se seguro e integrado no ambiente escolar, com facilidade de aprendizado?

( ) Sim

( ) Não

5ª) Você relaciona-se bem com os colegas e faz amizades com facilidades?

( ) Sim

( ) Não

6ª) Descreva seu tipo físico:

a) cor da pele:

b) cor dos olhos:

c) tipo de cabelo:

7ª) Você já sofreu algum tipo de discriminação?

( ) Sim

( ) Não

Onde foi?

Como foi?

8ª) Você já presenciou ou já sofreu alguma discriminação nesta escola?

( ) Sim

( ) Não

Como foi?

9ª) Você já participou de alguma atividade nesta escola com o tema referente a discriminação racial?

( ) Sim

( ) Não

10ª) Você já teve alguma atitude preconceituosa em relação a outras pessoas?

Sim

Não

Comente:

11ª) Você considera que o aluno que ingressou através do sistema de cotas sofre discriminação na Instituição?

Sim

Não

Comente:

12ª) Diante da afirmação: “Também podemos aprender a não ser racistas, a não produzir e não reproduzir o racismo” (TRINDADE, Azoilda Loretto da. Dialogando com desafios. P. 33).

Você:

Concorda

Discorda

13ª) qual a profissão do(s) seu(s) responsável(eis)?

14ª) E você, já escolheu a sua?

sim

não

Qual?

Muito Obrigada!

## APÊNDICE E

### PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIAS DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

#### DESAFIOS PARA A ABORDAGEM ETNORACIAL NO AMBIENTE ESCOLAR

Doutoranda: MARIA LÍCIA DOS SANTOS

#### ROTEIRO PARA ENTREVISTAS:

##### COM O DIRETOR:

- 1ª) Quais os valores preferenciais na sociedade brasileira que são demandados na escola de Educação Profissional e Tecnológica?
- 2ª) Como foi dimensionado a organização do trabalho pedagógico e efetivado o preparo de profissionais para abranger a diversidade etnorracial, no IFGoiano-Campus Ceres? Especifique:
- 3ª) Existem iniciativas no IFGoiano-Campus Ceres para a implementação da Lei n. 10.639/03 que torna obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira? Quais?
- 4ª) Quais são os desafios, quais são as possibilidades e quais são os encaminhamentos práticos que existem para a implementação da lei nas práticas pedagógicas do Instituto?
- 5ª) A Instituição estabelece diálogo com as famílias dos estudantes no intuito de promover o reconhecimento e valorização da diversidade cultural e o combate ao preconceito e discriminação ? Quais foram as iniciativas?

##### COM OS PROFESSORES:

- 1ª) Existem e quais são as iniciativas no sentido da promoção, do reconhecimento e de ações voltada para a igualdade das relações etnorraciais e o exercício da cidadania plena no IFGoiano-Campus Ceres?
- 2ª) Na Instituição, o cotidiano escolar é visto como espaço coletivo de aprender a conhecer respeitar e valorizar as diferenças?
- 3ª) Você já se deparou ou percebeu atitudes racistas e preconceituosas em suas aulas? Exemplifique:
- 4ª) Qual(s) sugestão(ões) você daria para implementação da lei na escola? Qual a sua opinião sobre o sistema de cotas?
- 5ª) Que conexão você pode estabelecer dos componentes trabalhados em sua disciplina com a dimensão da lei?

**COM OS COORDENADORES DE ENSINO:**

1ª) O Projeto Político Pedagógico do Instituto apresenta possibilidades e sugestões para que a organização curricular seja tomada também do ponto de vista afro-brasileiro, no qual o processo de construção e as abordagens em torno dos conhecimentos sejam fortalecedores de uma perspectiva de educação anti-racista?

2ª) Existem interesses/iniciativas na formação de professores com qualificação em curso de aperfeiçoamento de políticas públicas de relações etnorraciais? Exemplifique:

4ª) Foram percebidas mudanças de atitudes e comportamentos por parte dos profissionais e estudantes com as iniciativas da implantação da lei e consequente sensibilização da consciência política e histórica da diversidade? Comente:

5ª) O IFGoiano-Campus Ceres tem mantido ações voltadas para as políticas de ações afirmativas, para o ingresso de estudantes, como o sistema de cotas?

**COM A SECRETÁRIA**

1ª) Existem fichas de identificação quanto ao pertencimento etnorracial dos alunos?

2ª) Você percebe algum constrangimento, por parte dos estudantes, para o preenchimento das mesmas?

3ª) Existe na Instituição pesquisa que identifique as famílias dos estudantes no que concerne ao aspecto sócio, econômico e cultural?

4ª) Como profissional da educação, você se sente motivado pela Instituição a participar de ações que promovam a valorização e promoção do diálogo e a troca entre os diferentes grupos que compõem o universo da escola, quais sejam os estudantes e seus familiares?

5ª) Qual seu posicionamento com relação as cotas?

**COM OS ALUNOS:**

1ª) Você percebe se a escola tem aceitado o desafio de trabalhar a diversidade cultural?

2ª) Você sente-se respeitado e valorizado na escola?

3ª) Você já vivenciou alguma situação de preconceito e racismo na Instituição?

4ª) Como você considera a diversidade cultural existente no meio escolar?

5ª) Você acredita que no IFGoiano-Campus Ceres encontrará possibilidades de atingir seus objetivos pessoais e profissionais?

## APÊNDICE F

### **Autorização Para Uso De Imagem** Concessão Facultativa.

Eu Ivanir Antônio da Silva autorizo o uso de minha imagem em todo e qualquer material entre fotos, documentos e outros meios de comunicação, para ser utilizada em campanhas promocionais e institucional de promoção do trabalho realizado no Centro de Equoterapia de Ceres destinadas à divulgação ao público em geral e/ou apenas para uso interno desta instituição, desde que não haja desvirtuamento da sua finalidade.

Ceres 21 de Fevereiro de 2013



## APÊNDICE G



ESCOLA AGROTÉCNICA FEDERAL DE CERES  
PREFEITURA MUNICIPAL DE CERES  
CENTRO DE EQUOTERAPIA



## TERMO DE COMPROMISSO

## PRATICANTE:

Nome:

Aniel Carlos Pereira Silva

Responsável pelo praticante:

Aparecida da Silva Pereira

Endereço:

R. F. Quadra M. 178

Fone:

3345-3924

PRESCRIÇÕES:

- ❖ O CENTRO DE EQUOTERAPIA DE CERES utiliza todos os meios de segurança (EPI) em caso de acidentes o praticante será encaminhado ao pronto socorro mais próximo.
- ❖ Vestimenta para as sessões de EQUOTERAPIA:  
Obrigatória: calça comprida, calçado fechado (botas, de preferência), capacete e camiseta da equoterapia de Ceres.
- ❖ FALTAS: duas faltas consecutivas não justificadas serão motivos de desligamento do praticante.
- ❖ Os familiares devem aguardar o final da sessão de EQUOTERAPIA no local indicado, só permanecendo no local da sessão a convite da EQUIPE INTERDISCIPLINAR.
- ❖ A responsabilidade pela segurança física do praticante antes e depois da sessão de EQUOTERAPIA é do acompanhante.
- ❖ Cumprir os horários de atendimento devidamente marcados, com tolerância de dez (10) minutos.

Como responsável pelo praticante acima nomeado, assumo o compromisso de cumprir as prescrições no presente termo.

Ceres, 09 de março de 2005.

Aparecida S. Pereira  
Assinatura do pai ou responsável

AUTORIZAÇÃO  
(Concessão Facultativa)

Autorizo o praticante acima nomeado a participar de filmagens, fotografias, materiais informativos e pesquisas para a divulgação do trabalho que o CENTRO DE EQUOTERAPIA DE CERES desenvolve.

Aparecida S. Pereira  
Assinatura do Pai ou Responsável

**APÊNDICE H****AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGEM.****Concessão Facultativa.**

Eu Leila Freitas Marques fisioterapeuta autorizo o uso de minha imagem em todo e qualquer material entre fotos, documentos e outros meios de comunicação, para ser utilizada em campanhas promocionais e institucional de promoção do trabalho realizado no centro de equoterapia de Ceres destinadas à divulgação ao público em geral e/ou apenas para uso interno desta instituição, desde que não haja desvirtuamento da sua finalidade.

Ceres, 15 de Fevereiro de 2013.



**Dra. Leila Freitas Marques**  
Fisioterapeuta  
CREFITO 83733 - F  
CPF 051.938.226 - 90

---

## APÊNDICE I



ESCOLA AGROTÉCNICA FEDERAL DE CERES  
PREFEITURA MUNICIPAL DE CERES  
CENTRO DE EQUOTERAPIA

## TERMO DE COMPROMISSO

## PRATICANTE:

Nome: Natália Correia Silva

Responsável pelo praticante: Nelson Cardoso da Silva

Endereço: Rua Zeca Coutinho, 126 Fone: 3349.3162  
Unidade - B.

PRESCRIÇÕES:

- ❖ O CENTRO DE EQUOTERAPIA DE CERES utiliza todos os meios de segurança (EPI) em caso de acidentes o praticante será encaminhado.
- ❖ Vestimenta para as sessões de EQUOTERAPIA:  
Obrigatória: calça comprida, calçado fechado (botas, de preferência), capacete e camiseta da equoterapia de Ceres.
- ❖ FALTAS: duas faltas consecutivas não justificadas serão motivos de desligamento do praticante.
- ❖ Os familiares devem aguardar o final da sessão de EQUOTERAPIA no local indicado, só permanecendo no local da sessão a convite da EQUIPE INTERDISCIPLINAR.
- ❖ A responsabilidade pela segurança física do praticante antes e depois da sessão de EQUOTERAPIA é do acompanhante.
- ❖ Cumprir os horários de atendimento devidamente marcados, com tolerância de dez(10) minutos.

Como responsável pelo praticante acima nomeado, assumo o compromisso de cumprir as prescrições no presente termo.

Ceres, 19 de outubro de 2005.

Nelson Cardoso da Silva  
Assinatura do pai ou responsável

AUTORIZAÇÃO  
(Concessão Facultativa)

Autorizo o praticante acima nomeado a participar de filmagens, fotografias, materiais informativo e pesquisas para a divulgação do trabalho que o CENTRO DE EQUOTERAPIA DE CERES desenvolve.

Nelson Cardoso da Silva  
Assinatura do Pai ou Responsável

## **ANEXOS**

## ANEXO 1

# Presidência da República

## Casa Civil

### Subchefia para Assuntos Jurídicos

### LEI Nº 10.639, DE 9 DE JANEIRO DE 2003.

#### Mensagem de veto

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

**O PRESIDENTE DA REPÚBLICA** Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B:

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

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

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

§ 3º (VETADO)"

"Art. 79-A. (VETADO)"

"Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'."

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 9 de janeiro de 2003; 182ª da Independência e 115ª da República.

**LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA**  
*Cristovam Ricardo Cavalcanti Buarque*

## ANEXO 2



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA  
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA GOIANO  
CAMPUS CERES**

**EDITAL Nº 01 DE 29 DE SETEMBRO 2011  
PROCESSO SELETIVO PARA INGRESSO NOS CURSOS TÉCNICOS 2012/1**

O Diretor-Geral do Instituto Federal Goiano – Campus Ceres (IF Goiano – Campus Ceres), no uso de suas atribuições, torna público que estarão abertas, no período de 10 de outubro a 13 de novembro de 2011, as inscrições do Processo Seletivo 2012/1 para ingresso nos Cursos Técnicos de nível médio, conforme especificado nos itens a seguir, para o primeiro semestre do ano letivo de 2012. O Processo Seletivo e a matrícula dos candidatos aprovados serão regidos por este Edital.

**1 DAS MODALIDADES E ESCOLARIDADE MÍNIMA EXIGIDA**

**L1 Técnico Integrado ao Ensino Médio**

Cursos oferecidos aos alunos que já concluíram ou concluírem o 9º ano do Ensino Fundamental até o final de 2011 e pretendem fazer a 1ª série do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio ou Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio.

**L2 Técnico com Concomitância Externa**

Cursos oferecidos aos alunos que concluíram, no mínimo, a 2ª série do Ensino Médio. O aluno fará a 3ª série do Ensino Médio em outra instituição de ensino e o Curso Técnico no IF Goiano – Campus Ceres, conforme o disposto no item 2.

**L3 Técnico Subsequente**

Cursos oferecidos aos alunos que concluíram o Ensino Médio e pretendem fazer um dos Cursos Técnicos do IF Goiano – Campus Ceres, conforme o disposto no item 2.

**2 DOS CURSOS, NÚMERO DE VAGAS, TURNO, MODALIDADE E DURAÇÃO**

| <b>CURSOS<sup>1</sup></b> | <b>VAGAS</b> | <b>TURNO</b>                            | <b>DURAÇÃO</b> | <b>MODALIDADE</b>   |
|---------------------------|--------------|---|----------------|---|
| Técnico em Agropecuária   | 120          | Integral                                | 3 anos         | Técnico Integrado ao Ensino Médio                                     |
| Técnico em Informática    | 120          | Predominantemente Matutino <sup>2</sup> | 3 anos         | Técnico Integrado ao Ensino Médio                                     |
| Técnico em Administração  | 40           | Noturno                                 | 1 ano          | Técnico com Concomitância Externa - (3ª série) ou Técnico Subsequente |
| Técnico em Agropecuária   | 40           | Integral                                | 1 ano          | Técnico com Concomitância Externa - (3ª série) ou Técnico Subsequente |

| CURSOS <sup>1</sup>      | VAGAS      | TURNO                                   | DURAÇÃO      | MODALIDADE  |
|--------------------------|------------|---|--------------|---|
| Técnico em Meio Ambiente | 40         | Predominantemente Matutino <sup>2</sup> | 1 ano        | Técnico com Concomitância Externa - (3ª série) ou Técnico Subsequente |
| Técnico em Informática   | 30         | Noturno                                 | 1 ano e meio | Técnico com Concomitância Externa - (3ª série) ou Técnico Subsequente |
| <b>TOTAL</b>             | <b>390</b> |   |              |   |

<sup>1</sup> O curso será escolhido pelo candidato no ato da inscrição no Processo Seletivo. Não será permitida, em hipótese alguma, a mudança da opção de curso.

<sup>2</sup> O curso será predominantemente matutino, com algumas disciplinas oferecidas no turno vespertino.

### 3 DAS INSCRIÇÕES

- 3.1 A inscrição implica automaticamente no conhecimento e na aceitação das condições estabelecidas pelo IF Goiano – Campus Ceres neste Edital, das quais o candidato ou seu representante legal não poderá, em hipótese alguma, alegar desconhecimento.
- 3.2 As inscrições deverão ser realizadas de 10/10/11 a 13/11/11, exclusivamente via *Internet* pelo sítio <http://www.ifgoiano.edu.br/ceres>, no qual o candidato terá acesso ao presente Edital, ao questionário de caracterização socioeconômico e ao formulário de inscrição, cabendo a ele preencher todos os campos, conforme instruções contidas naquela página. Ao realizar a inscrição, o sistema irá emitir automaticamente a GRU (Guia de Recolhimento da União) no valor de R\$10,00 (dez reais) a ser paga somente no Banco do Brasil S.A impreterivelmente até o dia 14/11/11. Caso seja necessário, durante todo o período de inscrição haverá a possibilidade do candidato gerar uma nova GRU.
- 3.2.1 O candidato terá acesso ao formulário de inscrição após o preenchimento do questionário de caracterização socioeconômico (conforme consta no Anexo I).
- 3.3 Para o preenchimento dos campos referentes à inscrição, verificar o disposto no item 5.
- 3.4 O candidato deverá preencher o formulário de inscrição indicando o curso pretendido, conforme quadro exposto no item 2, observando ainda, que escolherá somente uma opção de curso.
- 3.5 A inscrição somente será efetivada mediante confirmação bancária do recolhimento da GRU.
- 3.5.1 O valor referente à taxa de inscrição não será devolvido, nem transferido a outra pessoa em hipótese alguma, salvo em caso de cancelamento/anulação do processo seletivo.
- 3.5.2 O IF Goiano – Campus Ceres, em hipótese alguma, efetivará qualquer inscrição com registro de pagamento cuja data seja posterior à especificada no subitem 3.2.
- 3.5.3 Será automaticamente cancelada a inscrição cujo pagamento for efetuado por cheque sem o devido provimento de fundos.
- 3.6 É de inteira responsabilidade do candidato guardar o comprovante de pagamento para futura conferência, em caso de necessidade.
- 3.7 A partir de 30/11/11 o candidato deverá acessar o sítio <http://www.ifgoiano.edu.br/ceres>, para verificar a confirmação de sua inscrição, o local de provas e imprimir o cartão de acesso.

- 3.8 O IF Goiano – Campus Ceres não se responsabilizará por inscrição não efetivada devido a falhas de comunicação, congestionamento de linhas de comunicação ou a outros fatores de ordem técnica, alheios a este Instituto, que venham impossibilitar a transferência dos dados, ou ainda por falhas de impressão dos documentos relacionados no item 3.
- 3.9 As informações prestadas, no preenchimento do formulário de inscrição, serão de inteira responsabilidade do candidato, reservando ao IF Goiano – Campus Ceres o direito de excluir do Processo Seletivo aquele que não o preencher de forma completa, correta e/ou fornecer dados inverídicos.
- 3.10 Comprovadas irregularidades em qualquer fase do processo, o candidato estará sujeito a responder por falsidade ideológica de acordo com o artigo 299 do Código Penal.
- 3.11 Aos candidatos portadores de necessidades especiais é assegurado o direito de requerer condições especiais para realizar as provas. Tais condições não incluem atendimento domiciliar.
- 3.12 O candidato que necessitar de atendimento especial para realização das provas deverá indicar, em campo próprio do formulário de inscrição, as condições necessárias e, ainda, enviar, postados até o dia 21/11/11 irremovivelmente, via sedex, para o IF Goiano – Campus Ceres / Comissão Processo Seletivo 2012/1, Rodovia GO 154, Km 03, Zona Rural, Caixa Postal 51, CEP 76300-000, Ceres-GO, laudo médico original ou cópia autenticada, que justifique o atendimento especial solicitado. Após esse período, a solicitação será indefevida. **A solicitação de condições especiais será atendida segundo os critérios de viabilidade e de razoabilidade.**
- 3.12.1 A candidata que tiver necessidade de amamentar durante a realização das provas, além de solicitar atendimento especial para tal fim (ver subitem 3.12), deverá trazer um acompanhante que ficará em sala reservada para esta finalidade e que será responsável pela guarda da criança. A candidata que não trazer acompanhante não poderá solicitar esse atendimento.

#### **4 DA POLÍTICA DE AÇÃO AFIRMATIVA PARA ASSENTADOS DA REFORMA AGRÁRIA E COMUNIDADES REMANESCENTES DE QUILOMBO**

- 4.1 Quinze por cento (15%) das vagas do curso **Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio**, conforme disposto no item 2 deste edital, serão destinadas para preenchimento por candidatos aprovados, oriundos de áreas de assentamento de reforma agrária e comunidade remanescente de quilombo.
- 4.2 As vagas especificadas no item 4.1, caso não sejam preenchidas, serão destinadas para candidatos aprovados na ampla concorrência.
- 4.3 O candidato interessado em participar da Política de Ação Afirmativa deverá enviar requerimento ao IF Goiano – Campus Ceres, no período de 03 a 14/10/11, anexando os documentos mencionados a seguir:
- 4.3.1 Formulário de solicitação da Política de Ação Afirmativa, conforme disposto no Anexo II, totalmente preenchido, sem rasuras, assinado e datado pelo candidato ou responsável, caso menor de idade, no ato da solicitação;
- 4.3.2 O candidato oriundo de assentamento deverá apresentar comprovante de assentado da reforma agrária emitida pelo Instituto Nacional de Colonização de Reforma Agrária (INCRA) ou declaração, em papel timbrado, da associação a qual pertence, informando se o candidato é assentado (titular ou filho). No documento da associação deverá constar a

denominação, o CNPJ, o endereço e o telefone.

4.3.3 O candidato oriundo de Comunidade remanescente de Quilombo deverá apresentar comprovante de propriedade definitiva das terras ocupadas, emitido pelo Instituto Nacional de Colonização de Reforma Agrária (INCRA) ou Declaração, em papel timbrado, da associação a qual pertence, informando se o candidato é integrante de comunidade quilombola (titular ou filho). No documento da associação deverá constar a denominação, o CNPJ, o endereço e o telefone.

4.3.4 Os documentos mencionados nos subitens 4.3.1 e 4.3.2 deverão ser encaminhados via SEDEX para o seguinte endereço: IF Goiano – Campus Ceres / Comissão Processo Seletivo 2012/1, Rodovia GO 154, Km 03, Zona Rural, Caixa Postal 51, CEP 76300-000, Ceres-GO ou entregues no Gabinete do IF Goiano Campus Ceres.

4.4 A partir do dia 31/10/11, a Comissão do Processo Seletivo divulgará o resultado da solicitação da Política de Ação Afirmativa, de que trata o item 4, no endereço eletrônico [www.ifgoiano.edu.br/ceres](http://www.ifgoiano.edu.br/ceres).

4.5 A entrega do requerimento de solicitação da Política de Ação Afirmativa não garante a inscrição do candidato oriundo de áreas de assentamento da Reforma Agrária e Comunidade remanescente de Quilombo. Após a divulgação do resultado da concessão da Política de Ação Afirmativa, o candidato deverá efetuar sua inscrição para o processo seletivo no sítio [www.ifgoiano.edu.br/ceres](http://www.ifgoiano.edu.br/ceres), sendo deferida após pagamento da taxa de inscrição, conforme subitem 3.2.

4.6 Os candidatos aprovados no Processo Seletivo para as vagas destinadas à Política de Ação Afirmativa terão prioridade à moradia na Casa do Estudante mediante a análise socioeconômica.

## 5 DA DOCUMENTAÇÃO E DO CARTÃO DE ACESSO

5.1 Para efetuar a inscrição, o candidato deverá ter seu próprio CPF - Cadastro de Pessoa Física e documento de identidade (RG).

5.2 A assinatura do candidato em todos os documentos do Processo Seletivo deverá conferir exatamente com a do documento de identificação apresentado no dia das provas.

5.3 Serão considerados documentos de identificação aqueles expedidos pelas Secretarias de Segurança Pública, pela Diretoria Geral da Polícia Civil, pelas Forças Armadas ou pela Polícia Militar, bem como as carteiras expedidas por ordens ou conselhos que, por lei federal, são consideradas documentos de identidade e que **contenham foto e impressão digital. O documento de identificação informado no ato da inscrição deverá ser o mesmo a ser apresentado na realização das provas, ou outro que contenha foto, impressão digital e a numeração do documento informado no ato da inscrição.**

5.3.1 Caso o candidato não possua os documentos mencionados no subitem 5.3, poderá inscrever-se utilizando o número do protocolo da carteira da identidade. O protocolo original deverá ser apresentado juntamente com a carteira de trabalho no dia da prova.

5.4 Não serão aceitos como documentos de identificação para entrada no local de provas: certidão de nascimento/casamento, título eleitoral, carteira nacional de habilitação (qualquer tipo), CPF, carteiras de estudante, carteira funcional sem valor de identidade, nem documento ilegível, não-identificável e/ou danificado, tampouco aquele onde se lê: "Não alfabetizado" ou "Infantil".

5.5 Os documentos deverão estar em perfeitas condições, de forma a permitir, com clareza, a identificação do candidato e sua assinatura.

5.5.1 Não será aceita cópia de documento de identidade, ainda que autenticada.

5.6 O candidato estrangeiro deverá apresentar carteira de estrangeiro atualizada ou passaporte com visto válido.

5.7 Por ocasião da realização das provas, o candidato que não apresentar documento de identificação original, na forma definida no subitem 5.3 deste Edital, ressalvado o disposto no subitem 5.8, não poderá fazer as provas e será automaticamente eliminado do Processo Seletivo.

5.8 Somente poderá realizar as provas, caso impossibilitado de apresentar documento de identificação original informado no ato da inscrição, por motivo de perda, roubo ou furto, o candidato que apresentar documento que ateste o registro da ocorrência em órgão competente, expedido há, no máximo, 30 dias.

## 6 DAS PROVAS

6.1 As provas serão realizadas no dia 11/12/11, de 13h às 17h na sede do IF Goiano em Ceres e nas cidades de Cavalcante, Goianésia, Mozarlândia, Porangatu e Unaçu, conforme escolha do candidato feita na FICHA DE INSCRIÇÃO, sendo que o local de aplicação das provas será informado no cartão de acesso.

6.2 A seleção para os cursos Técnicos em Agropecuária e Informática Integrados ao Ensino Médio será composta de duas provas:

6.2.1 A primeira será constituída de 55 questões de múltipla escolha, em nível de Ensino Fundamental – 6º ao 9º ano (conteúdos propostos nos Parâmetros Curriculares Nacionais), conforme quadro disposto no subitem 6.2.2.

6.2.2 A segunda compreenderá a prova de Redação. Só serão corrigidas as redações dos candidatos classificados na prova objetiva. Serão selecionados **dois** candidatos por vaga oferecida, segundo a ordem decrescente dos pontos obtidos nessa prova, desde que não tenha obtido a pontuação zero em nenhuma das disciplinas. Em caso de empate na pontuação dos últimos classificados, esses candidatos terão suas redações corrigidas, mesmo que seja ultrapassado o número de dois por vaga.

| <b>1. PROVA OBJETIVA</b>                    | <b>Nº DE QUESTÕES</b> | <b>PESO</b> |
|---|-----------------------|-------------|
| Língua Portuguesa                           | 15                    | -           |
| Matemática                                  | 15                    | -           |
| Ciências                                    | 15                    | -           |
| Conhecimentos Gerais (História e Geografia) | 10                    | -           |
| TOTAL                                       | 55                    | -           |
| <b>2. REDAÇÃO</b>                           | -                     | 45          |
| <b>TOTAL GERAL</b>                          |                       | <b>100</b>  |

6.3 A seleção para os demais cursos técnicos será composta por uma prova com 55 questões de múltipla escolha, em nível de Ensino Fundamental – 6º ao 9º ano (conteúdos propostos nos Parâmetros Curriculares Nacionais). O candidato que obtiver pontuação zero em uma das disciplinas que compõe a prova objetiva será desclassificado. O número de questões e o total de pontos são descritos no quadro a seguir:

| <b>L. PROVA OBJETIVA</b>                    | <b>Nº DE QUESTÕES</b> |
|---|-----------------------|
| Língua Portuguesa                           | 15                    |
| Matemática                                  | 15                    |
| Ciências                                    | 15                    |
| Conhecimentos Gerais (História e Geografia) | 10                    |
| <b>TOTAL</b>                                | <b>55</b>             |

- 6.4 Todos os candidatos deverão comparecer ao local da prova munidos do seu cartão de acesso, do documento de identificação informado no ato da inscrição ou outro que contenha foto, impressão digital e a numeração do documento informado no ato da inscrição, conforme os subitens 5.3 e 5.3.1 e de caneta esferográfica de cor azul ou preta.
- 6.5 A Comissão encarregada da realização do Processo Seletivo alerta a todos os candidatos para a observância das seguintes instruções:
- 6.5.1 O candidato deverá comparecer ao local das provas com antecedência mínima de 30 minutos.
- 6.5.2 Não será permitida a entrada de candidatos no local das provas após às 13h.
- 6.5.3 Durante a realização das provas, o candidato NÃO poderá portar nem utilizar aparelhos eletrônicos, tais como bip, telefone celular, MP3, calculadora, agenda eletrônica, *notebook*, *palmtop*, receptor, gravador, máquina fotográfica, controle de alarme de carro, fone de ouvido, *pager* etc., bem como relógio de qualquer espécie, lapiseira, óculos escuros ou quaisquer acessórios de chapelaria, tais como chapéu, boné, gorro ou similar. Tais instrumentos deverão ser acondicionados em recipiente plástico fornecido pelo fiscal de sala antes da aplicação das provas, sendo que os aparelhos eletrônicos deverão ser desligados.
- 6.5.4 O candidato deverá estar atento ao transcrever as alternativas que julgar corretas do caderno de provas para o cartão-resposta, uma vez que não poderá haver rasuras e não será fornecido outro cartão-resposta.
- 6.5.5 Não será permitido fumar nos corredores, sanitários e nas salas de aplicação das provas.
- 6.5.6 No horário reservado às provas, está incluído o tempo destinado à conferência dos documentos e ao preenchimento do cartão-resposta.
- 6.5.7 As questões objetivas dessas provas serão do tipo múltipla escolha, com cinco alternativas, das quais apenas uma deve ser assinalada no gabarito.
- 6.5.8 O candidato deverá assinalar suas respostas no cartão-resposta, exclusivamente com caneta esferográfica de tinta azul ou preta fabricada em material transparente, preenchendo completamente o alvéolo do cartão. A questão deixada em branco, com emenda ou rasura ou com mais de uma marcação, ainda que legível, terá a pontuação zero.
- 6.5.9 O cartão-resposta será distribuído aos candidatos somente às 14h.
- 6.5.10 Não haverá substituição do cartão-resposta por causa de erro no seu preenchimento. É proibida a utilização de corretivos.
- 6.5.11 Só será permitida a saída definitiva do candidato a partir das 15h, sem o caderno de provas, e a partir das 16h, com o caderno de provas.

6.5.12 Os três últimos candidatos só poderão deixar a sala ao mesmo tempo e após assinarem a ata de realização das provas.

6.5.13 Na hipótese de o candidato necessitar ausentar-se da sala de provas, por qualquer motivo, só poderá fazê-lo acompanhado por um fiscal. Após a saída definitiva (entrega da prova de redação e do cartão-resposta) o candidato ficará impossibilitado de utilizar bebedouros e banheiros.

## **7 DA DIVULGAÇÃO DO GABARITO, DA CORREÇÃO, DA CLASSIFICAÇÃO E DO RESULTADO**

7.1 O gabarito oficial será divulgado no sítio <http://www.ifgoiano.edu.br/ceres> no dia 11/12/2011, a partir das 18h.

7.2 A classificação será feita na ordem decrescente da pontuação final até o limite de vagas oferecidas.

7.3 Havendo alguma questão anulada em quaisquer das provas, seu valor será distribuído equitativamente entre as questões válidas da determinada prova.

7.4 Com referência à prova de redação, qualquer desenho, recado, oração ou mensagem, inclusive religiosa, nome, apelido, pseudônimo, rubrica, assinatura, ou qualquer marca pessoal, colocados na Folha de Resposta da Prova de Redação, serão considerados elementos de identificação do candidato. Apresentando qualquer um dos elementos anteriormente mencionados, a prova será desconsiderada, não corrigida, sendo atribuída pontuação zero.

7.5 A Redação será avaliada obedecendo aos seguintes critérios:

7.5.1 adequação ao tema proposto;

7.5.2 adequação à proposta de produção textual sugerida pelo tema;

7.5.3 adequação à modalidade escrita da língua padrão, considerando o período para adaptação às novas regras ortográficas;

7.5.4 uso adequado dos critérios de coesão e coerência textuais.

7.6 Será atribuída a nota zero à redação que se enquadrar em qualquer um dos itens a seguir:

7.6.1 não desenvolver o tema proposto (fuga ao tema);

7.6.2 transcrever partes do texto norteador sem citar a fonte;

7.6.3 identificar-se, de qualquer forma, na folha de resposta;

7.6.4 escrever de forma ilegível;

7.6.5 redigir em forma de verso;

7.6.6 escrever com lápis grafite, ou com caneta que não seja de tinta azul ou preta.

7.7 Para fins de classificação final, será atribuída nota zero à redação dos demais candidatos não classificados nas provas objetivas.

7.8 Havendo candidatos ocupando idêntica classificação, nos cursos Técnicos em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio e Informática Integrado ao Ensino Médio, far-se-á o desempate considerando-se, sucessivamente as notas em Redação, Língua Portuguesa, Matemática, Ciências e Conhecimentos Gerais (História e Geografia); e idade, em ordem cronológica decrescente. E nos demais cursos, classificar-se-á o candidato que obtiver maiores notas nas áreas assim sequenciadas: Língua Portuguesa, Matemática, Ciência e Conhecimentos Gerais (História e Geografia); e idade, em ordem cronológica decrescente.

- 7.9 O total da pontuação para classificação final dos candidatos aos cursos Técnicos em Agropecuária e Informática Integrados ao Ensino Médio será feito observando a seguinte equação:

$$PF = PTPO + PPR$$

onde,

**PF** = Pontuação Final

**PTPO** = Pontuação Total das Provas Objetivas

**PPR** = Pontuação da Prova de Redação

- 7.10 Nos demais cursos, a pontuação final será obtida pela soma de pontos das questões respondidas corretamente em cada disciplina.
- 7.11 A divulgação do resultado será feita no sítio <http://www.ifgoiano.edu.br/ceces> a partir de 26/12/2011.

## 8 DA MATRÍCULA E DAS CHAMADAS SUBSEQUENTES

- 8.1 Somente será matriculado no IF Goiano – Campus Ceres o candidato classificado que efetivamente comprovar ter concluído, em conformidade com a lei, o 9º ano do Ensino Fundamental para os Cursos Técnicos Integrados; a 2ª série do Ensino Médio para a modalidade Concomitância Externa e o Ensino Médio ou curso equivalente para a modalidade Subsequente, tomando-se nula, de pleno direito, a classificação daquele que não apresentar a devida prova de escolaridade.
- 8.2 Os candidatos classificados no Processo Seletivo 2012/1 (1ª chamada) estão automaticamente convocados para comparecer ao *campus* do IF Goiano, nos períodos e horários a serem divulgados no momento da publicação do resultado final do Processo Seletivo.
- 8.3 Será convocado por chamadas subsequentes o número de candidatos correspondente à quantidade de vagas disponíveis nos cursos, até o preenchimento das vagas, podendo prolongar até o décimo quinto dia letivo após o primeiro dia de aula.
- 8.4 A matrícula dos menores de 18 anos somente poderá ser efetuada pelos pais ou responsáveis, mediante apresentação do documento original de identidade.
- 8.5 Será permitida a matrícula por procuração, mediante a entrega do respectivo mandato, nas seguintes modalidades: procuração registrada em cartório competente ou procuração particular, com firma reconhecida. Em ambos os casos, deve constar que a procuração se destina à matrícula no IF Goiano – Campus Ceres. O procurador e o outorgante devem ter maioridade perante a lei.
- 8.5.1 No ato da matrícula, será necessária a apresentação do documento original de identidade do procurador.
- 8.5.2 A procuração ficará anexada ao formulário da matrícula, sendo necessária uma procuração para cada aluno, se for o caso.
- 8.6 No ato da matrícula, serão exigidos os seguintes documentos:
- a) requerimento de matrícula e termo de compromisso preenchidos no Setor de Registros Escolares do IF Goiano – Campus Ceres e assinados pelo responsável, em caso do aluno ser menor,

- b) Histórico Escolar original do Ensino Fundamental ou declaração de conclusão de Ensino Fundamental para os cursos técnicos em Agropecuária e Informática Integrados ao Ensino Médio;
- c) comprovante de matrícula na 3ª série do Ensino Médio, em outra instituição, para os Cursos de Técnicos com Concomitância Externa;
- d) Certificado de Conclusão do Ensino Médio ou Histórico Escolar para os cursos Técnicos Subsequentes (fotocópia e original para autenticação);
- e) fotocópia da carteira de identidade;
- f) fotocópia do CPF;
- g) fotocópia da certidão de nascimento ou casamento;
- h) fotocópia do título de eleitor, para candidatos maiores de 18 anos;
- i) fotocópia da prova de quitação com as obrigações do serviço militar para os candidatos do sexo masculino, maiores de 18 anos;
- j) uma foto recente, no tamanho 3 x 4;
- k) comprovante de endereço com CEP.

8.6.1 Os candidatos que entregarem a declaração de conclusão do Ensino Médio ou de curso equivalente (para a modalidade subsequente) terão até 30 dias após a realização da matrícula para entregar, no Setor de Registros Escolares do IF Goiano – Campus Ceres, cópia do certificado ou diploma de conclusão do Ensino Médio ou de curso equivalente, registrado no órgão competente (documento válido em território nacional e em língua portuguesa), acompanhado do original (para autenticação).

8.6.2 Os candidatos aos cursos Técnicos em Agropecuária e Informática Integrados ao Ensino Médio que entregarem a declaração de conclusão do Ensino Fundamental terão que substituí-la pelo Histórico original, no prazo máximo de 30 dias.

8.6.3 Os originais dos documentos apresentados serão devolvidos no ato da matrícula, após a conferência dos dados das fotocópias, com exceção do Histórico Escolar do Ensino Fundamental, se for o caso.

8.7 O candidato classificado que não concretizar sua matrícula por falta da documentação exigida ou deixar de comparecer ao local no período fixado perderá o direito à vaga do seu respectivo curso.

8.7.1 Em hipótese alguma, será permitida a matrícula condicional ou extemporânea.

8.8 Não será permitido o trancamento de matrícula no semestre de ingresso, exceto em casos excepcionais que serão analisados e julgados pelo Departamento de Desenvolvimento Educacional.

8.9 O candidato matriculado que, por qualquer motivo, desistir de fazer o curso deverá assinar o termo de desistência no Setor de Registros Escolares do IF Goiano – Campus Ceres, conforme estipulado no Calendário Escolar 2012, caso contrário será considerado como abandono de curso.

**9 DO INÍCIO DAS AULAS**

- 9.1 A data de início das aulas será informada no ato da matrícula.

**10 DAS DISPOSIÇÕES GERAIS**

- 10.1 Os horários estabelecidos neste Edital obedecem ao horário oficial de Brasília.
- 10.2 A Comissão do Processo Seletivo divulgará, quando necessário, normas complementares, retificações e avisos oficiais, por meio do sítio <http://www.ifgoiano.edu.br/ceres>.
- 10.3 As disposições e instruções contidas no sítio <http://www.ifgoiano.edu/ceres>, na capa do caderno das provas, nos editais complementares e avisos oficiais divulgados pela Comissão do Processo Seletivo constituirão normas que passarão a integrar o presente Edital.
- 10.4 No caso de conclusão do Ensino Médio no exterior, o candidato deverá apresentar, em substituição ao diploma de conclusão do Ensino Médio, a resolução de equivalência de estudos emitida pelo Conselho Estadual de Educação.
- 10.5 Será eliminado do Processo Seletivo o candidato que:
- 10.5.1 for surpreendido, durante a realização das provas, em comunicação com outras pessoas, bem como utilizando livros, equipamentos de cálculo, escuta eletrônica, anotações ou impressos não permitidos ou, ainda, praticando atos que contrariem as normas do presente Edital;
  - 10.5.2 ausentar-se do local de prova sem autorização e acompanhamento de responsável pela aplicação das provas;
  - 10.5.3 levar consigo o cartão-resposta ao retirar-se da sala de prova;
  - 10.5.4 fizer, em qualquer documento, declaração falsa ou inexata;
  - 10.5.5 prestar, no ato da inscrição, declaração falsa ou inexata;
  - 10.5.6 deixar de apresentar qualquer dos documentos que comprovem o atendimento a todos os requisitos fixados neste Edital;
  - 10.5.7 for surpreendido, durante a realização das provas, portando e/ou usando aparelho celular ou eletrônicos, mesmo que desligados, relógio e outros aparelhos e acessórios não permitidos por este Edital, conforme subitem 5.5.3;
  - 10.5.8 alegar desconhecimento quanto à data, ao horário e ao local de realização das provas do Processo Seletivo;
  - 10.5.9 faltar à prova ou chegar ao local de prova após o horário estabelecido;
  - 10.5.10 mantiver conduta incompatível com a condição de candidato ou ser descortês com qualquer pessoa incumbida da realização do Processo Seletivo;
  - 10.5.11 sair da sala de aplicação de prova com quaisquer anotações antes do horário permitido;

- 10.5.12 não permitir sua identificação;
- 10.5.13 não atender às determinações do presente Edital e de seus atos complementares.
- 10.6 Também será eliminado, em qualquer época, mesmo após a matrícula, o candidato classificado que tenha participado do Processo Seletivo 2012/1 usando documentos ou informações falsos ou outros meios ilícitos.
- 10.7 A aprovação no presente Processo Seletivo não implicará em concessão de vaga para moradia na Casa do Estudante.
- 10.7.1 Não serão destinadas vagas de moradia na Casa do Estudante para os candidatos aprovados no curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio e cursos técnicos subsequentes e concomitantes.
- 10.8 O presente Processo Seletivo é válido somente para matrícula no primeiro semestre do ano letivo de 2012.
- 10.9 Não caberá recurso quanto aos procedimentos, conteúdos ou julgamentos adotados, bem como não haverá recotagem de notas, vistas em qualquer prova ou conteúdo dessas.
- 10.10 Ao Instituto Federal Goiano – Campus Ceres reserva-se o direito de não oferecer o curso que tiver menos de 50% de candidatos aprovados e matriculados para o mesmo, em relação ao número de vagas ofertadas.
- 10.11 Qualquer dúvida ou informação poderá ser obtida pelo endereço de email [selecao.ce@ifgoiano.edu.br](mailto:selecao.ce@ifgoiano.edu.br) ou pelo telefone (62) 3307-7100 ramais 7115 e 7134.
- 10.12 Os casos omissos e situações não previstas no Edital deste Processo Seletivo serão avaliados e decididos pela Comissão do Processo Seletivo 2012/1.

Ceres-GO, 29 de setembro de 2011.

Prof. Elias de Pádua Monteiro  
**Diretor-Geral do IF Goiano – Campus Ceres**

## ANEXO I

**QUESTIONÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO SOCIOECONÔMICO**

Este questionário tem como objetivo conhecer os aspectos socioeconômicos, bem como visualizar o perfil dos candidatos que procuram o Instituto Federal Goiano – Campus Ceres.

Responda o questionário abaixo marcando somente uma resposta.

- 1) Qual a sua procedência?  
 Urbana  
 Rural
- 2) Qual a distância da sua residência ao Instituto Federal Goiano – Campus Ceres?  
 Localiza-se na mesma cidade do Campus  
 Até 50 km.  
 51 a 100 km.  
 101 a 250 km.  
 251 a 500 km.  
 Acima de 500 km.
- 3) Qual a sua idade?  
 até 14 anos.  
 15 anos.  
 16 anos.  
 17 anos.  
 18 anos ou mais.
- 4) Você se considera:  
 Branco(a)  
 Pardo(a)  
 Amarelo(a)  
 Negro  
 Indígena  
 Não quero declarar
- 5) Qual é o seu tipo de moradia?  
 Própria  
 Alugada  
 Cedida  
 Outros
- 6) Qual é o meio de transporte que você utiliza?  
 Carro próprio  
 Carro da família  
 Moto  
 Bicicleta  
 Ônibus  
 Outros
- 7) Você utiliza microcomputador?  
 Não.  
 Sim, em casa.  
 Sim, no trabalho.  
 Sim, de amigos.  
 Sim, em outros locais.

8) Quantas pessoas moram em sua casa (contando com você)?

- Duas
- Três
- Quatro
- Cinco
- Mais de 6
- Moro sozinho(a)

9) Qual o grau de escolaridade do seu pai?

- Não estudou
- Ensino fundamental incompleto
- Ensino fundamental completo
- Ensino médio incompleto
- Ensino médio completo
- Ensino superior incompleto
- Ensino superior completo
- Especialização
- Mestrado
- Doutorado
- Não sei

10) Qual o grau de escolaridade da sua mãe?

- Não estudou
- Ensino fundamental incompleto
- Ensino fundamental completo
- Ensino médio incompleto
- Ensino médio completo
- Ensino superior incompleto
- Ensino superior completo
- Especialização
- Mestrado
- Doutorado
- Não sei

11) Em que seu pai trabalha ou trabalhou, na maior parte da vida?

- Setor Agropecuário.
- Indústria.
- Comércio e outros serviços (público ou privado).
- Não trabalha.
- Não sei.

12) Em que sua mãe trabalha ou trabalhou, na maior parte da vida?

- Setor Agropecuário.
- Indústria.
- Comércio e outros serviços (público ou privado).
- No lar.
- Não trabalha.

13) Quantas pessoas da sua família possui atividade remunerada?

- Nenhuma
- De uma a três
- De quatro a seis
- Mais de 6

- 14) Qual é a renda mensal da sua família (considere a soma da renda de todos que moram em sua casa)?  
(Salário mínimo = R\$ 545,00)  
 até dois salários mínimos  
 de três a cinco salários mínimos  
 de seis a 10 salários mínimos  
 mais de 10 salários mínimos
- 15) Qual é a sua participação na vida econômica do seu grupo familiar?  
 Não trabalho, sou sustentado pela minha família ou por outras pessoas.  
 Trabalho, mas recebo ajuda financeira da família ou de outras pessoas.  
 Trabalho e sou responsável apenas pelo meu sustento.  
 Trabalho, sou responsável pelo meu sustento e contribuo parcialmente para o sustento da minha família.
- 16) Na sua vida escolar você estudou:  
 Integralmente em escolas públicas.  
 Integralmente em escolas particulares.  
 Maior parte em escola pública.  
 Maior parte em escola particular.
- 17) Da relação abaixo, qual a disciplina com que você tem maior afinidade?  
 Língua Portuguesa  
 Matemática  
 Geografia  
 História  
 Química  
 Física  
 Biologia  
 Língua Estrangeira (Inglês / Espanhol)
- 18) Você ficou conhecendo o Instituto Federal Goiano – Campus Ceres por meio de:  
 Alunos da Instituição.  
 Pais/entes.  
 Divulgação em minha escola.  
 Empresa em que trabalha.  
 Internet ou outros meios de comunicação.
- 19) O que influenciou na sua opção de curso?  
 Maiores oportunidades de trabalho  
 Relação candidato/vaga  
 Já trabalho na área  
 A família e/ou terceiros  
 Maior retorno financeiro  
 Prestígio social  
 Contribuição para a sociedade  
 Formação profissional de nível técnico  
 Outros
- 20) Por que você está participando do Processo Seletivo nesta Instituição?  
 Por ser próxima a minha residência.  
 Por ser próxima do meu trabalho.  
 Por ser uma Instituição de boa qualidade.  
 Por ter amigos que estudam ou estudaram nesta Escola.  
 Por ser gratuita.  
 Outros.

## ANEXO 3

|  |                 |
|--|-----------------|
|  <p>INSTITUTO FEDERAL<br/>GOIANO<br/>Campus Ceres</p> <p>MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO<br/>SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA<br/>INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA GOIANO<br/>CAMPUS CERES</p> | <b>ANEXO II</b> |
| <b>FORMULÁRIO DE REQUERIMENTO<br/>POLÍTICA DE AÇÃO AFIRMATIVA</b>  |                 |
| CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA INTEGRADO AO NÍVEL MÉDIO   |                 |
| <b>Modalidade:</b>   |                 |
| <input type="checkbox"/> Assentamento da Reforma Agrária <input type="checkbox"/> Comunidade remanescente de Quilombo  |                 |
| ILMO. SR. DIRETOR GERAL  |                 |
| Candidato (a): _____   |                 |
| Data de Nascimento ____/____/____ CPF nº _____ N° Identidade/órgão emissor _____, Endereço: _____  |                 |
| n° _____, Bairro _____ Cidade _____  |                 |
| Estado _____ CEP _____ Telefones: Residencial ( ) _____, Celular ( ) _____ E-mail _____, requer participação no programa Política de Ação Afirmativa do IF Goiano – Campus Ceres, disposto no Edital nº 01, de 29 de setembro de 2011 – Processo Seletivo para Ingresso nos Cursos Técnicos 2012/1.        |                 |
| Tenho em que pede e aguarda deferimento.   |                 |
| Ceres - GO, ____/____/2011   |                 |
| <hr/> Assinatura do (a) Requerente e/ou Responsável  |                 |

## ANEXO 4



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
 MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
 INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA GOIANO  
 PRÓ-REITORIA DE ENSINO

## MATRIZ CURRICULAR DO CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO - 2011

| Áreas de Conhecimento                               | Disciplinas   | 1ª Série  |             |             |
|---|---|-----------|-------------|-------------|
|   |   | CHS       | CHT         | HR*         |
| Linguagens, Códigos e suas Tecnologias              | Língua Portuguesa   | 4         | 160         | 136         |
|   | Artes   | 1         | 40          | 34          |
|   | Inglês  | 1         | 40          | 34          |
|   | Espanhol  | 1         | 40          | 34          |
|   | Educação Física   | 2         | 80          | 68          |
| Ciências da Natureza e suas tecnologias.            | Física  | 2         | 80          | 68          |
|   | Química   | 2         | 80          | 68          |
|   | Biologia  | 2         | 80          | 68          |
|   | Matemática  | 4         | 160         | 136         |
| Ciências Humanas e suas Tecnologias                 | História  | 2         | 80          | 68          |
|   | Geografia   | 2         | 80          | 68          |
|   | Sociologia  | 1         | 40          | 34          |
|   | Filosofia   | 1         | 40          | 34          |
| Parte Diversificada                                 |   |           |             |             |
| <b>Total de aulas/Semanal/Anual/EM</b>              |   | <b>25</b> | <b>1000</b> | <b>850</b>  |
| Ensino Profissional                                 | Zootecnia Geral   | 2         | 80          | 68          |
|   | Agricultura Geral   | 2         | 80          | 68          |
|   | Olericultura  | 2         | 80          | 68          |
|   | Desenho Técnico e Construções Rurais                          | 2         | 80          | 68          |
|   | Produção Animal I (Avicultura/Criações Alternativas)          | 3         | 120         | 102         |
| <b>Total de aulas/Semanal/Anual/EP 1ª Série</b>     |   | <b>11</b> | <b>440</b>  | <b>374</b>  |
| <b>Total de aulas/Semanal/Anual/EP +EM 1ª Série</b> |   | <b>36</b> | <b>1440</b> | <b>1224</b> |
|   |   |           |             |             |
| Áreas de Conhecimento                               | Disciplinas   | 2ª Série  |             |             |
|   |   | CHS       | CHT         | HR          |
| Linguagens, Códigos e suas Tecnologias              | Língua Portuguesa   | 4         | 160         | 136         |
|   | Inglês  | 2         | 80          | 68          |
|   | Espanhol  | 1         | 40          | 34          |
|   | Educação Física   | 2         | 80          | 68          |
| Ciências da Natureza e suas tecnologias.            | Física  | 2         | 80          | 68          |
|   | Química   | 2         | 80          | 68          |
|   | Biologia  | 2         | 80          | 68          |
|   | Matemática  | 3         | 120         | 102         |
| Ciências Humanas e suas Tecnologias                 | História  | 2         | 80          | 68          |
|   | Sociologia  | 1         | 40          | 34          |
|   | Geografia   | 2         | 80          | 68          |
|   | Filosofia   | 1         | 40          | 34          |
| Parte Diversificada                                 |   |           |             |             |
| <b>Total de aulas/Semanal/Anual/EM</b>              |   | <b>24</b> | <b>960</b>  | <b>816</b>  |
| Ensino Profissional                                 | Produção Animal II (Suinocultura/Ovinocultura/Caprinocultura) | 3         | 120         | 102         |

|   |                                     |                 |             |             |
|---|-------------------------------------|-----------------|-------------|-------------|
|   | Mecanização agrícola                | 2               | 80          | 68          |
|   | Administração Rural                 | 1               | 40          | 34          |
|   | Culturas Anuais                     | 3               | 120         | 102         |
|   | Forragicultura                      | 1               | 40          | 34          |
|   | Topografia                          | 2               | 80          | 68          |
| <b>Total de aulas/Semanal/Anual/EP 2ª Série</b>     |                                     | <b>12</b>       | <b>480</b>  | <b>408</b>  |
| <b>Total de aulas/Semanal/Anual/EP +EM 2ª Série</b> |                                     | <b>36</b>       | <b>1440</b> | <b>1224</b> |
| <b>Áreas de Conhecimento</b>                        | <b>Disciplinas</b>                  | <b>3ª Série</b> |             |             |
|   |                                     | <b>CHS</b>      | <b>CHT</b>  | <b>HR</b>   |
| Linguagens, Códigos e suas Tecnologias              | Língua Portuguesa                   | 4               | 160         | 136         |
|   | Inglês                              | 2               | 80          | 68          |
|   | Espanhol                            | 1               | 80          | 68          |
|   | Educação Física                     | 2               | 80          | 68          |
| Ciências da Natureza e suas tecnologias.            | Física                              | 3               | 120         | 102         |
|   | Química                             | 3               | 120         | 102         |
|   | Biologia                            | 2               | 80          | 68          |
|   | Matemática                          | 4               | 160         | 136         |
| Ciências Humanas e suas Tecnologias                 | História                            | 2               | 80          | 68          |
|   | Geografia                           | 2               | 80          | 68          |
|   | Filosofia                           | 1               | 40          | 34          |
|   | Sociologia                          | 1               | 40          | 34          |
| Parte Diversificada                                 |                                     |                 |             |             |
| <b>Total de aulas/Semanal/Anual/EM</b>              |                                     | <b>27</b>       | <b>1120</b> | <b>952</b>  |
| Ensino Profissional                                 | Produção Animal III (Bovinocultura) | 3               | 120         | 102         |
|   | Culturas Perenes                    | 2               | 80          | 68          |
|   | Irrigação e Drenagem                | 2               | 80          | 68          |
|   | Princípios da Agroindústria         | 2               | 80          | 68          |
| <b>Total de aulas/Semanal/Anual/EP 3ª Série</b>     |                                     | <b>9</b>        | <b>360</b>  | <b>306</b>  |
| <b>Total de aulas/Semanal/Anual/EP+EM 3ª Série</b>  |                                     | <b>36</b>       | <b>1480</b> | <b>1258</b> |

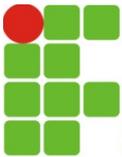
|                     |                           |   |    |    |
|---------------------|---------------------------|---|----|----|
| Ensino Profissional | <b>Tópicos Especiais*</b> | 2 | 80 | 68 |
|---------------------|---------------------------|---|----|----|

\*Deverá ser oferecida durante o curso em uma das séries, conforme estabelecido por cada *campus*.

|  |              |
|--|--------------|
| <b>Total de Horas Anuais Ensino Médio*</b>           | <b>2.618</b> |
| <b>Total de Horas Anuais do Ensino Profissional*</b> | <b>1.156</b> |
| <b>Total de Horas EM+EP</b>                          | <b>3.774</b> |
| <b>Estágio Obrigatório</b>                           | <b>160</b>   |
| <b>Total de Horas do Curso</b>                       | <b>3.934</b> |

\*Aula de 55 minutos

## ANEXO 5

|  |  |
|--|--|
|  <p>INSTITUTO FEDERAL<br/>GOIANO<br/>Campus Ceres</p> | <p><b>MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO</b><br/> <b>SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA</b><br/> <b>INSTITUTO FEDERAL GOIANO – CAMPUS CERES</b><br/> <b>DEPARTAMENTO DE DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL</b><br/> <b>COORDENAÇÃO GERAL DE ENSINO</b></p> |
|--|--|

Ceres, 04 de abril de 2011

Memorando 038/2011/CGE/DDE/IF Goiano

Ao Diretor de Desenvolvimento Educacional:  
 Prof. Virgílio José Távira Erthal

Assunto: Implementação da Lei de História da África e Cultura Afro-brasileira

Em resposta ao memorando nº21/2011 do gabinete da reitoria, encaminhado a esta coordenação, apresentamos a seguir os dados solicitados.

1) Cursos oferecidos pela instituição:

**1.1. Cursos Técnicos**

Curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio  
 Curso Técnico em Informática integrado ao Ensino Médio  
 Curso Técnico em Informática subsequente/concomitante  
 Curso Técnico em Agropecuária subsequente/concomitante  
 Curso Técnico em Meio Ambiente subsequente/concomitante  
 Curso Técnico em Administração subsequente/concomitante

**1.2. Cursos Superiores**

Licenciatura em Ciências Biológicas  
 Licenciatura em Química  
 Bacharelado em Agronomia  
 Bacharelado em Zootecnia

2) Programas das disciplinas e/ou atividades desenvolvidas

**Sociologia/História/Geografia** (2ª série) – Projeto Interdisciplinar: Visita à Fazenda Babilônia (Pirenópolis-GO) e discussão da cultura africana e das relações étnico-raciais a partir de relatório e atividades em sala de aula. Cultura: herança social

**Projeto “Educar é preciso: identidade e valorização na questão étnico-racial”**(anexo)-desenvolvido em 2009, que culminou com evento em comemoração pelo Dia da Consciência Negra (novembro/2009)

**Arte** (1ª série) – Manifestações folclóricas e artísticas.

**Língua Portuguesa** (2ª série) – Literatura - Romantismo e Parnasianismo: movimento literário em favor da libertação dos escravos, valorização do negro como pessoa.

**História** (3ª série) – A questão da escravidão no Brasil.

**Sociologia** (3ª série) – Discriminação e Racismo

3) Projetos Científicos (Feira de Ciências – 2009 e 2010)

**Brasil, meu Brasil brasileiro: a valorização da cultura brasileira no IF Goiano- Campus Ceres (anexo) -2009**

Luana Rodrigues da Silva; Livyanne Gomes de Oliveira; Luciano Diogo Oliveira Freitas; Geísa d'Ávila Ribeiro Boaventura (Orientadora).

**Alternativas para a cultura da violência: ações afirmativas anti-bullying no IF Goiano – Campus Ceres.**

Yasmim Rodrigues dos Santos; Juliana Moreira Ribeiro; Alessandro Pereira Batista Duarte; Flávia Bastos (Orientadora) -2010.

**Rodas Culturais do IF Goiano- Campus Ceres.**

Julia Nunes Araujo; Emanuelle de Souza; Camila Gomes Rodrigues; Flávia Bastos (Orientadora) - 2010

4) Metas – PDI

#### **Objetivos Institucionais:**

- Desenvolver atividades de extensão de acordo com os princípios e finalidades da educação profissional e tecnológica, em articulação com o mundo do trabalho e os segmentos sociais, e com ênfase na produção, desenvolvimento e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos;
- Estimular e apoiar processos educativos que que levem à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional;

#### **Distribuição das matrículas por raça/etnia**

##### Percentual de alunos por raça/etnia:

26,75% brancos;  
9,55% negra;  
56,69% parda;  
6,16% amarela;  
0,85% indígena;

Com o intuito de dinamizar a economia regional estão sendo desenvolvidas discussões e ações com o propósito de estimular o crescimento da região, através do fortalecimento dos seus principais setores, ou seja, respeitando a vocação agropecuária da região e destacando sua identidade.

O IFGoiano – Ceres é hoje um centro de referência da educação profissional e tecnológica. Seu diferencial começa pela oferta de educação integral, onde o estudante tem possibilidades de desenvolver suas potencialidades, interagindo com os desafios tecnológicos e tornando-se partícipe da sua própria história, conquistando autonomia.

### **Responsabilidade Social**

O IFGoiano – Ceres compreende que “responsabilidade social” implica promover a igualdade de oportunidades, articulando para esse fim as organizações, a sociedade, os segmentos empresariais e as esferas do poder, comprometendo-se com processos de desenvolvimento humano, de estímulo à auto-organização dos grupos social e economicamente vulneráveis, tendo na base de sua missão institucional a disseminação das práticas de responsabilidade social entre os segmentos organizados, corporações empresariais e instituições de ensino focalizando sua atuação em torno de áreas de direitos humanos e desenvolvimento sustentável.

Nessa perspectiva, a educação escolar é um espaço fundamental para a formação do cidadão pleno, sujeito consciente, com visão crítica e, sobretudo, atuante na sociedade.

Embora sua responsabilidade social primordial seja a de promover e disseminar uma educação de qualidade nos diferentes níveis de ensino, IFGoiano – Ceres implementa essa responsabilidade através de ações cujos reflexos são de abrangência local e regional, como:

- Assistência à jovens e adultos em situação de risco social - baixa renda e escolaridade – objetivando sua inclusão no mundo do trabalho por meio do Programa de Educação Profissional de Jovens e Adultos – PROEJA, ofertando cursos técnicos nas áreas de: agroindústria (concluído), administração e informática.
- Geração de emprego e renda por meio da formação de profissionais nas áreas da produção (primária e secundária) e serviços, disseminando conhecimentos orientados à demanda mercadológica e social.

**ANEXO 6**

**MINISTERIO DA EDUCAÇÃO  
SECRETARIA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA  
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA  
GOIANO - Campus Ceres**

**EDUCAR É PRECISO**

**Identidade e valorização na questão étnico-racial**

**Elizabeth Rose Pereira da Silva Canttieri**

**Geísa d'Ávila Ribeiro Boaventura**

**José Carlos Moreira Souza**

**Luís Sérgio Rodrigues Vale**

**Márcio Ramatiz Lima Santos**

**Maria de Lurdes Jacinto**

**Maria Lícia dos Santos**

**Natália Santiago de Menezes**

**Wolney Heleno de Matos**

## **EDUCAR É PRECISO**

### **Identidade e valorização na questão étnico-racial**

## RESUMO

O presente projeto cultural tem como meta principal o atendimento da Lei 10.639/2003, atualizada na Lei 11.645/2008 que determina a obrigatoriedade do estudo da cultura afrobrasileira nas redes de ensino público. Compreendemos que ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação, além do reconhecimento e valorização da identidade cultural. O homem como sujeito histórico deve ter o entendimento de que é responsável pela construção de seu tempo e que através das experiências vividas pode e deve agir no momento atual para fazer do mundo um espaço de transformação e humanização. Para tanto, com uma visão interdisciplinar, formamos um grupo de trabalho e pesquisa para desenvolver atitudes de inclusão, estudo, socialização e acima de tudo valorização das questões étnico-raciais visando atender um público ainda não contemplado pelo ensino no IFG - Campus Ceres além da promoção de eventos que valorizem a cultura afrodescendente junto ao nosso corpo docente, discente e servidores em geral.

Palavras-Chave: Lei 11.645/2008 – Educação – Valorização – Identidade Cultural

## APRESENTAÇÃO:

*Estudar história é adquirir consciência da trajetória humana, consciência do que fomos para transformar o que somos.*

(Cotrim)

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano – Campus Ceres, tem como missão atuar como centro de ensino propiciando desenvolvimento integrado aos interesses e necessidades da comunidade, procurando gerar e difundir tecnologias apropriadas, através de formação integral. Como diretrizes propõe contribuir para a formação integral do indivíduo, dedicar-se a pesquisa e extensão, estabelecer parcerias com instituições e com a comunidade, objetivando contribuir para a formação do cidadão consciente, qualificado e transformador da sociedade através do desenvolvimento de competências e interdisciplinaridade visando sua inserção transformadora na sociedade.

O IFG - Campus Ceres, criado pela Lei 11.892 de 29 de dezembro de 2008, (antiga Escola Agrotécnica Federal de Ceres) criada em 1993, tem cumprido sua missão na formação de jovens e adultos que, através da aprendizagem que adquirem e adquiriram na instituição se veem frente à oportunidades que certamente não estariam disponíveis pela situação sócio-econômicas de suas origens.

A instituição foi pensada pelos órgãos governamentais com o intuito de atender às demandas e necessidades da comunidade da região Centro-Oeste do país porém, esta tem ampliado sua área de abrangência e atendido a estudantes de outras regiões. Nesta perspectiva, o atendimento tem ido além das expectativas idealizadas pelos seus criadores, mas, o O IFG - Campus Ceres, deseja ampliar ainda mais a sua gama de contribuição social visando atender mais e melhor a população brasileira.

O IFG - Campus Ceres conta hoje com os cursos de Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio além dos cursos técnicos em Agroindústria, Informática, Meio Ambiente e Proeja em Agroindústria, Informática e Administração, atendendo atualmente uma média de 600 alunos, com perspectivas de acréscimo de vagas com os cursos superiores de Licenciatura em Biologia e Agronomia, para o ano de 2010.

A necessidade de implementação da Lei 10.639/2003, atualizada na Lei 11.645/2008 tem sido uma realidade em muitas instituições parceiras de educação profissional e tecnológica.

Compreendemos que ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação, além do reconhecimento e valorização da identidade cultural. O

homem como sujeito histórico deve ter a compreensão de que é responsável pela construção de seu tempo e que através das experiências vividas pode e deve agir no momento atual para fazer do mundo um espaço de transformação e humanização.

Para tanto, com uma visão interdisciplinar, formamos um grupo de trabalho e pesquisa para desenvolver atitudes de inclusão, estudo, socialização e acima de tudo valorização das questões étnico-raciais visando atender um público ainda não contemplado pelo ensino no IFG - Campus Ceres além da promoção de eventos que valorizem a cultura afrodescendente.

## **JUSTIFICATIVA:**

A Lei número 10.639, de 9 de janeiro de 2003, altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira".

Como promotores da educação profissional e tecnológica compreendemos que a mesma abrange dupla importância na formação da cidadania e inclusão social por aliar o conhecimento à profissionalização. Considerando que a educação resulta em condições que permite as interações sociais entre os indivíduos e os grupos, o trabalho implica na garantia de um dos aspectos do exercício da cidadania, contribuindo na construção de bens materiais e simbólicos fundamentais à sobrevivência individual e coletiva. A habilitação para o trabalho subentende proporcionar às pessoas melhores condições sociais enquanto sujeitos históricos que se constituem nas relações que são estabelecidas com seus semelhantes e com o mundo no qual está inserido.

Com o intuito de fazer cumprir a Lei e na compreensão de que a instituição atende a um público composto por jovens carentes, oriundos da zona rural e de escolas públicas, podemos e devemos pensar ações concretas para que a escola venha a ser um espaço de efetiva socialização.

Concordamos com os estudiosos do assunto que a escola deve desenvolver ações para que todos possam construir suas identidades garantindo o direito de aprender e de ampliar seus conhecimentos, sem serem obrigados a negar a si próprios ou ao grupo étnico-racial a que pertencem. É na perspectiva da valorização da diversidade que propomos desenvolver o presente projeto interdisciplinar, integrando: história, geografia, língua portuguesa, artes, sociologia, tecnologia de alimentos e meio ambiente, visando promover ações de venham

cumprir a exigência da Lei e que possam tornar o espaço do IFG - Campus Ceres, mais humano e solidário.

Trata-se de inserir os conteúdos nas disciplinas do ensino médio e técnico fazendo com que cada um, professores e alunos, se tornem protagonistas de uma mudança de mentalidade e coloque em prática ações concretas de respeito e inserção social.

### **Objetivos:**

- Aprofundar debates do que é ser negro(a) na sociedade brasileira;
- Contribuir para a construção de uma identidade que valorize os aspectos da cultura afro-brasileira;
- Buscar inserção de estudantes afrodescendentes e indígenas no IFG - Campus Ceres, através de ofertas de vagas;
- Possibilitar a utilização do desenvolvimento da pesquisa científica para ampliação dos conhecimentos e formação de cidadania.
- Resgatar e refletir sobre a memória individual e social;
- Destacar a importância de preservar a memória;
- Estabelecer relação entre memória e cidadania como condição fundamental para a constituição dos diferentes grupos sociais.
- estudar as relações étnico-raciais presentes no nosso meio.
- avaliar as características demográficas e culturais da população afrodescendente que ocupa áreas irregulares (encostas, morros e fundos de vale) no município do Ceres-GO.
- Divulgar a cultura culinária afrodescendente.

### **Metodologias:**

- Apresentação do tema por meio de palestras;
- Oficinas
- Aplicação de questionários;
- Seminários
- Pesquisas
- Relatórios

- Projetos Monográficos
- Debates

### **Principais Atividades:**

- Lançamento do projeto no dia 13 de maio com apresentação de filme e palestra de sensibilização e motivação;
- Semana da Consciência Negra, 20 de novembro com apresentação de filmes, palestras, comidas típicas, atividades culturais.
- Divulgação do sistema de ofertas de cotas, nos cursos de nível técnico e integrado ao ensino médio.
- Exposição de Trabalhos
- Realizar junto ao corpo discente , pesquisas de Obras Literárias, que contribuíram e contribuem na valorização da Cultura Afro-brasileira;
- Promover através de grupos de estudo condições para o conhecimento de Biografias de Escritores, autores e compositores, que desenvolveram e desenvolvem obras, que ressaltam a importância da valorização e preservação da Cultura Afro brasileira;
- Desenvolver ações que promovam análises de Obras Literárias, relacionadas à Cultura Afro brasileira;
- Produzir textos, painéis, cartazes para divulgação e exposição no recinto escolar, em parceria com o corpo discente, docente e área administrativa do Instituto Federal Goiano, Campus-Ceres. Visando a preservação cultural de nossas raízes etnológicas.

### **Resultados Almejados:**

- Percepção e valorização de si mesmo e do outro
- Surgimento de um espaço de diálogo
- Valorização da cultura afro-brasileira
- Inclusão Social

### **Considerações Finais**

Não podemos dizer que o povo brasileiro tem uma dívida histórica com os afrodescendentes porque os mesmos fazem parte da formação do próprio povo brasileiro. O que podemos é contribuir para uma valorização não só da cultura mas, e principalmente, dos seres humanos que não tiveram oportunidade de obter o que lhes é de direito, qual seja, uma

vida digna e oportunidades de desenvolver suas capacidades.

No campo educacional, a Lei nº 10.639/2003 traz no seu contexto os anseios dos afro-brasileiros – principalmente aqueles ligados aos movimentos sociais e de articulação dos direitos civis, políticos, sociais e econômicos –, de valorização de sua historicidade, riqueza cultural e da ancestralidade africana.

Nesta trajetória, entende-se que os esforços para se efetivar o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana perpassa pela formação continuada dos/as professores/as e pelo comprometimento da instituição em efetivar ações que imprimam novos olhares acerca das relações étnico-raciais. O caminho estende-se desde a percepção da sua importância no contexto escolar através de estudo aprofundado viabilizando possibilidades de se trabalhar esses conteúdos no currículo escolar além de ações efetivas de atuação.

## ORÇAMENTOS:

Na tabela 1 estão mostrados os valores médios da previsão de gastos anuais

| Item  | Vlr unit. (R\$) | Quantidade | Vlr. Total (R\$) |
|---|-----------------|------------|------------------|
| Acervo bibliográfico  | 5000,00         |            | 5000,00          |
| Cinemateca  | 2000,00         |            | 2000,00          |
| Diárias   | 130,00          | 20         | 6000,00          |
| Combustível   | 2,50            |            | 1000,00          |
| Projektor multimedia  | 2000,00         |            | 2000,00          |
| Notebook 15.4" 4 GHz HD 250 Gb                                    | 3000,00         |            | 3000,00          |
| Máquina fotográfica digital 8.1 megapixel                         | 500,00          | 01         | 500,00           |
| Computador desktop, 4 GHz HD 250 Gb monitor 19"LCD                | 2000,00         |            | 2000,00          |
| Impressora multifuncional   | 500,00          | 01         | 500,00           |
| Material de divulgação (pôsteres, cartazes, camisetas e folderes) | 2500,00         |            | 2500,00          |
| Material de impressão (papel, cartuchos, transparência)           | 500,00          |            | 500,00           |
| <b>TOTAL</b>  |                 |            | <b>25000</b>     |

## REFERÊNCIAS

BRANCO, Mirian Adriana. Em Santa Catarina, os afro-descendentes e o condicionamento da cidadania. **Anais do II Encontro “Escravidão e Liberdade no Brasil Meridional”**.

Disponível em: <[www.labhstc.ufsc.br/artigos2005.ht](http://www.labhstc.ufsc.br/artigos2005.ht)>. Acessado: 02/02/09.

BENTO, Maria Aparecida Silva. **Cidadania em Preto e Branco**: discutindo as relações étnico-raciais. São Paulo:Editora Ática, 2005.

BRASIL, **Lei 10.639, de 09 de janeiro de 2003**. Disponível em:

<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/L10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm)> Acessado em: 08/02/2009.

LOPES, Ana Lúcia. Currículo, escola e relações étnico-raciais. In: Curso **Educação Africanidades no Brasil**: MEC, 2006.

MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. **O negro no Brasil de hoje**. São Paulo: Global, 2006.

## ANEXO 7

### **BRASIL, MEU BRASIL BRASILEIRO: Resgate e Valorização da Cultura Brasileira**

Luciano Diogo Oliveira Freitas, Geísa d'Ávila Ribeiro Boaventura (orientadora), Instituto Federal Goiano – *Campus Ceres*, Aluno do curso técnico em agropecuária integrado ao ensino médio.

lucianoubs@hotmail.com.

#### **Introdução**

Nossa cultura é nossa identidade, nosso jeito de ser e de fazer todas as coisas. Esta identidade muda com o tempo e se modifica naturalmente por diversos motivos. Nesse processo há grandes perdas e também ganhos por criação ou assimilação. Todavia em tempos atuais este desgaste tem se acentuado e percebemos perdas significativas onde nossa cultura começa a se “descharacterizar”. Para explicar esta cultura, tomamos como ponto de partida o estudo feito por Roberto DaMatta em “O que faz o Brasil, Brasil” (1986) e a partir daí podemos desenvolver nossa pesquisa de campo e tirar nossas próprias conclusões de como a sociedade brasileira está estabelecida e qual a dinâmica cultural de nosso país. Por meio deste estudo pretendemos identificar esta cultura brasileira e expô-la ao próprio brasileiro, de forma a promover uma valorização e provocar um sentimento de amor e identidade no nosso povo. Fizemos uso de duas metodologias, a científica, através de uma pesquisa de campo onde podemos observar que o brasileiro tem características gerais, entretanto tem também suas individualidades e particularidades regionais. A outra foi uma metodologia de transmissão, usada a fim de atingir nosso objetivo, mostrar de forma nada comum ao brasileiro sua cultura. Para isso as artes cênicas foram o meio escolhido para chamar a atenção a nossa proposta de renovação de paradigmas e elevação da identidade cultural de todos nós, esta que deve ser valorizada e resgatada dia após dia.

#### **Referencial Teórico**

A cultura é algo que nos define povo, traços e jeitos únicos. O brasileiro pode ser reconhecido em qualquer lugar do mundo por meio desses traços, seja rico ou pobre o brasileiro tem jeito de brasileiro. Roberto DaMatta dedicou-se a descrever nossa sociedade e esse brasileiro com um olhar antropológico, fazendo uma descrição bastante substancial da nossa cultura. Em seu livro “O que faz o Brasil, Brasil” de 1986 ele nos descreve de forma a considerar tanto aspectos histórico quanto atuais.

Este brasileiro descrito por DaMatta (1986) é um povo alegre em sua essência, tem em si uma enorme força de vontade e um o desejo de ser feliz, podemos pensar, entretanto, que isso é uma característica de todas as pessoas do mundo, o que não é verdade. Em países como a Inglaterra (tomemos apenas como exemplo) que tem fama de ter um povo frio e fechado, podemos ver o quanto nos diferenciamos deles, eles tem uma economia muito maior do que a

nossa, empregos com melhores remunerações, tem melhores condições de vida (habitação, saúde, educação, saneamento), todavia são aparentemente pessoas tristes e infelizes (se não toda, uma grande parcela da população). O brasileiro por outro lado com tantas dificuldades, muitas vezes desempregado, com tantas desigualdades sociais, grandes comunidades morando em favelas e periferias, coisas que para os países “desenvolvidos” são execráveis, mas em nosso país quantas pessoas não vivem assim e esbanjam alegria e felicidade (se não toda uma grande parcela da população).

Portanto visto que nas nossas condições somos um povo feliz, nos diferenciamos dos outros países do mundo. Mas o que devemos considerar para comprovar essa verificação de DaMatta? Em sua visão de Brasil, DaMatta (1986) leva em consideração diversos aspectos e características nacionais visíveis, em nossa rua, em nosso prédio, em nosso bairro, é só observar com um pouco mais de atenção o contexto em que estamos inseridos e isso se manifesta nitidamente. É coisa de brasileiro, trabalhar com a maior alegria possível, desde o gari até o gerente de um banco, ou seja mesmo considerando o trabalho um castigo, como veremos mais a diante, ele o faz com uma satisfação e alegria muito nossa.

Contudo a maior prova de alegria do brasileiro são as festas. Isso é também uma característica muito nossa, nunca se viu no mundo um lugar com tantas festas durante um ano só como no Brasil. De norte a sul de leste a oeste em todos os cantos do país as pessoas gostam de festas, e são elas as mais diversas possíveis. No norte temos a festa do Bumbá meu Boi, O Boi de Parintins, O Círio de Nazaré; no Nordeste temos o carnaval de Olinda com seus bonecos gigantes e o frevo, as festas juninas que tem uma valorização especial nessa região; a região Centro-Oeste tem as Exposições Agropecuárias, as populares festas de peão, as folias de reis, as festas juninas e outras festas religiosas que se espalham pelo interior e são muito populares por aqui; no Sudeste o ciclo das frutas e suas festas pelo interior paulista, o carnaval de rua e a avenida do samba que são paixões declaradas de paulistas e cariocas; no sul temos grandes festas feitas por imigrantes que atraem brasileiros e não brasileiros, festas religiosas e de colheita tudo com uma alegria que tem uma pontinha muito brasileira.

DaMatta também diz em seu estudo sobre nossa cultura, que o brasileiro é um povo muito quente, realmente como nosso clima somos muito quentes, amigos e acolhedores. Para o brasileiro os amigos são da família e a família é tudo, defendemos os nossos até o fim, pois sabemos que eles nos defenderiam igualmente. Em nossa pesquisa de campo isso foi provado e ressaltado, os pesquisados, quando desejam comemorar alguma coisa, 66% preferem chamar os amigos e familiares para uma refeição em casa o que evidencia também a valorização da casa como lar, espaço seguro e acolhedor, por mais simples que seja.

Essa capacidade de relacionamento pode ser vista de forma mais clara quando observamos o comportamento dos brasileiros no exterior, como é grande a facilidade em se encontrar com outros brasileiros e de se fazer amizade quase que instantaneamente. Mas aqui dentro isso também pode ser visto em elevadores, filas onde as pessoas começam a conversar com muita facilidade e se relacionam de maneira fácil e agradável. Isso esta se perdendo, pois as pessoas, principalmente das grandes cidades, estão se esquecendo de como ser brasileiros, se fechando por medo ou comodismo, se tornando pessoas isoladas tão diferentes da imagem de Brasil que passamos a todo o mundo.

Podemos evidenciar isso de maneira muito clara através de situações que hoje caem em

desuso por pura preguiça e comodidade, males que tem atingido fortemente nossa população. Os almoços de domingo com a família, eram tradição (e alguns lugares ainda são), reunir todos em torno da mesa para confraternizar, partilhar as experiências da semana, matar a saudade ou só jogar conversa fora, seja na casa do patriarca, seja em qualquer lugar o importante era reunir. Hoje a maioria das famílias modernas não se preocupa nem em fazer almoço no domingo, indo comer fora, que dirá em chamar a família para almoçar em casa.

Nisso já podemos visualizar um pouquinho de onde queremos chegar, dessa perda cultural que tem atingido grande parcela da população. Seja por culpa da globalização, seja por qualquer motivo, isso é um fato. Mas continuemos a analisar o pensamento de DaMatta (1986). A questão de casa como abrigo é abordada pelo antropólogo como uma contraposição a imagem que nos temos, como dois mundos distintos o mundo de casa e o mundo da rua. Em uma visão brasileira o mundo da rua é um lugar onde estão o trabalho, a insegurança, a surpresa e a tentação, é o lugar do movimento, em contraste com a calma e a tranquilidade do lar. De que forma podemos evidenciar isso? Se observarmos hoje as casas e prédios de nossas cidades, podemos ver o quanto nos preocupamos com a segurança, tudo para garantir que a os perigos da rua fiquem na rua e a segurança do nosso lar seja preservada. Muita vez quando paramos para refletir, percebemos o medo que temos deste espaço público que é de todos e não é de ninguém.

Assim nos deparamos com mais uma questão levantada por DaMatta (1986), a questão do público e do privado. O brasileiro valoriza mais o que é privado (o que é só seu) do que o que é de todos, e deveria ter igual consideração, pois também é seu e mais que isso é nosso. Em nossa pesquisa de campo podemos evidenciar isso muito claramente, quando perguntado o que fariam se precisassem fazer uma ligação e encontrassem um telefone público estragado, apenas 19% comunicariam à agência responsável pela manutenção do aparelho, a maioria 62% desistiria de fazer a ligação e não fariam nada. Algumas pessoas se preocuparam em sabem se na situação o aparelho ficava perto de sua casa, o que denota um interesse, "Se fica perto da minha casa algum dia eu posso precisar", ou seja, se não for me ser útil, se eu não for me beneficiar posso deixar estragado, não me importo. E isso é uma realidade não só do nosso foco de pesquisa, mas de todo o país. Isso pode ser tomado como característica cultural do brasileiro, contudo deveria ser mudado em uma revisão de paradigmas. Nem tudo que é tomado como cultura merece ser preservado, estas mudanças são necessárias para uma adequação do sistema à realidade e uma ação efetiva para fazer o nosso país dar certo.

Outra característica nacional é o pensamento de que o trabalho é um "castigo", obrigação de todos, meio de sobrevivência, mas ainda assim uma coisa desagradável. Porém como nossa vida é um equilíbrio de opostos, temos em contraposição ou castigo do trabalho, a recompensa do descanso, dos fins de semana, dos feriados, dos recessos, das folgas, das licenças e por ai vai. É um fato o brasileiro começa a semana pensando no churrasco do fim de semana, na segunda já começa a planejar o sábado à noite. E para completar temos as nossas tão queridas datas comemorativas, e como o Brasil tem feriados! Dia de Tiradentes, Dia das Crianças, Finados, Proclamação da República, Dia do Trabalho, Carnaval, Cinzas, Corpus Christi, e tantos outros nacionais, sem falar nos estaduais e municipais. Existe um equilíbrio entre os dias que temos de acordar cedo, sair do conforto do nosso lar e suportar com alegria o trabalho e os dias em que somos recompensados com o merecido descanso aonde vamos para festas e fazemos a festa com a família e os amigos.

O brasileiro em sua estrutura social e familiar tem uma figura muito importante que é a mulher. Mesmo que no contexto nacional nos tenhamos uma sociedade patriarcal, machista onde os homens ganham mais que as mulheres no mercado de trabalho, no mundo de casa tudo muda. Uma família tem em sua base um casal onde a mulher pode ser chamada de heroína, pois é aquela que cuida de tudo na casa, cuida dos filhos do marido, todavia sem se esquecer dela mesma. E quantas mulheres além dessa maratona em casa ainda trabalham fora, principalmente nas últimas décadas com a forte entrada da mulher no mercado de trabalho, dividindo assim com o marido a despesas do lar. Essa mulher é o alvo de todo nosso afeto e carinho, é a mãe amorosa, a esposa dedicada, a mulher do lar, a nossa mulher.

Diretamente ligadas a estas mulheres estão as comidas por elas produzidas, coisa que tanto nos fascina e capturam. Esta comida é diferente do alimento encontrado na rua, algo preparado de forma rápida e automática, a chamada fast-food, grande paixão dos americanos e até tomado como característica de sua cultura. O Brasil através de um processo de assimilação cultural tem adquirido o hábito de comer mal, com uma grande influência da mídia que nos diz que essa é a melhor opção. Mas o nosso jeito original de comer é, segundo DaMatta (1986), desenvolvendo um ritual em torno do alimento a fim de produzir a comida que tem uma importância muito maior do que simplesmente a de nutrir ou alimentar, ela vem reunir a família em torno da mesa ela vem trazer os amigos para perto, vem promover esta comunhão entre as pessoas seja no seu preparo que não pode ser muito rápido ou automático tem de ser sentido e vivido, seja em sua degustação tem todo um prazer especial. Dessa forma podemos notar como o alimento se diferencia largamente da comida.

A quantidade de comidas que o brasileiro tem em seu cardápio é quase tão grande como nosso território e suas diversidades regionais. Cada região tem suas comidas típicas e preferidas, feijoada (símbolo nacional), galinhada, churrasco, buchada de bode, torresmo, pequi, peixes fritos, assados, cozidos, carnes silvestres, feijão tropeiro, arroz de carreteiro, dentre tantas outras. Mas convenhamos que a comida básica e essencial na mesa de todo brasileiro é o arroz e o feijão. Essa combinação se constituiu uma paixão nacional, uma mistura que conquistou todo o país e faz sucesso de norte a sul. E voltamos a questão de Brasil país da mistura, do branco do arroz com o preto do feijão que dá origem a um papa, mestiça, que tem o melhor dos dois alimentos. Isso pode nos levar a uma comparação a com a formação étnica do nosso país os africanos e portugueses deram origem ao mulato, um fenótipo diferente adaptado e melhorado. Isto levando em consideração uma frase dita por Antonil no século XVIII, e citada por DaMatta em 1986 "O Brasil é um inferno para os negros, um purgatório para os brancos e um paraíso para os mulatos".

DaMatta (1986) nos leva a refletir também sobre outra característica cotidiana, muito nossa, o jeitinho brasileiro. Para a o brasileiro aceitar um não, um porta fechada é muito difícil, pois nossa cultura, nossa sociedade nos ensina desde pequenos que sempre há outro caminho, um meio de se atingir os objetivos traçados. As leis foram feitas para serem seguidas e serem igualmente respeitadas por todos, contudo nessa ideia nacional de jeito a sempre um meio para burlar o que está escrito, como popularmente se costuma dizer: cada caso é um caso e para cada pessoa temos uma visão deste mesmo caso.

Recentemente houve uma série de escândalos no senado, com os chamados "Atos Secretos" envolvendo seu atual presidente o Senador José Sarney, que teve como grande defensor o presidente da república Luiz Inácio Lula da Silva. Em uma entrevista Lula disse que Sarney

estava em uma posição privilegiada e tinham uma importância histórica, o que o classificaria como caso especial, sugerindo assim que o caso dele deveria ser analisado de forma branda pelo fato do senador ser um ex-presidente. Isso provocou um grande estardalhaço por parte da mídia, vinculando a idéia que existem brasileiros comuns e outros privilegiados com Sarney. Isso mostra que até nas estâncias maiores do poder nacional, existe tentativas de jeitinho e na maioria das vezes elas funcionam.

Em nossa pesquisa de campo, evidenciamos a presença desse jeitinho no trânsito, que é uma realidade que abrange a todas as regiões e pessoas. Perguntamos o que as pessoas fariam se fossem paradas em uma blitz e estivessem erradas: apenas 47% responderam que aceitariam a multa, os outros 53% tentariam se livrar da situação de algum modo. Isso manifesta que mais da metade dos pesquisados fariam uso do jeitinho, e isto é apenas uma situação muitas outras surgem diariamente em nosso cotidiano: Quando estamos com pressa e nos deparamos com uma fila quilométrica; Como é que se faz diante de um requerimento que está sempre errado? Ou diante de um prazo que já se esgotou e conduz a uma multa automática que não foi divulgada de modo apropriado pela autoridade pública? Essas são apenas algumas situações que acabam quase que nos obrigando a tentar um meio diferente que nos privilegie de algum modo.

“Nos Estados Unidos, na França e na Inglaterra, somente para citar três bons exemplos, as regras ou são obedecidas ou não existem. Nessas sociedades sabe-se que não há prazer algum em escrever normas que contrariam e, em alguns casos, aviltam o bom senso e as regras da própria sociedade, abrindo caminhos para a corrupção burocrática e ampliando a desconfiança no poder público.” O que DaMatta (1986) nos diz pode aliviar um pouco a culpa do povo brasileiro, pois nesses países percebe-se um sistema jurídico e constitucional mais próximo da realidade prática das pessoas, funcionando por si só sem ser necessário o uso de outros meios e caminhos alternativos. Já no Brasil existe uma complexidade anormal nas normas de conduta que nos regem, temos lei para quase tudo, o que torna quase tudo proibido, abrem-se estes caminhos para a corrupção burocrática e o jeitinho aplicável a tudo.

Outro ponto abordado em “O que faz o Brasil, Brasil”, é religiosidade do povo, os caminhos para Deus. O ser humano, não só o brasileiro, tem a necessidade de acreditar em alguma coisa divina, supra-sensível, Deus. Esse pensamento é natural e tem origem nas comunidades pré-históricas e no princípio explicava os fenômenos naturais e as intempéries da natureza, hoje a religião é um meio de explicar os nossos infortúnios, as coincidências negativas (como acidentes e doenças) coisas da vida que atribuímos responsabilidade a um ser ou força superior. Com o tempo foram surgindo as religiões e crenças, com suas doutrinas e entidades, atualmente são tantas quanto se pode imaginar, que agradam a todos os gostos e necessidades.

No Brasil como em outros lugares temos uma religião dominante o Catolicismo Romano, denominação religiosa formadora da própria sociedade brasileira, e naturalmente de um conjunto de valores que são essenciais no Brasil. Entretanto serem adeptas ao catolicismo não impede que estas pessoas acreditem em outras doutrinas e crenças. Isso é justificado por nossa formação histórica, os jesuítas trouxeram o catolicismo e os escravos o candomblé. No Brasil colônia os escravos eram obrigados a aderirem ao catolicismo, entretanto não queriam abandonar sua própria religião, por isso desenvolveram jeitos e meios de praticar sua religião, confundindo-a com a doutrina católica, por isso temos uma associação de santos a orixás. Hoje isso pode ser evidenciado com grande parcela da população sendo católica e ainda assim freqüentando terreiros,

centros e outros lugares onde se praticam essas “religiões alternativas”. Em nosso cotidiano vemos provas disso cristão (aqui não só os católicos) que crêem em horóscopo, mapa astral, macumba, simpatias, despachos, dentre outras práticas, que são proibidas pelas religiões tradicionais, mas ainda assim tem grande numero de praticantes.

Assim com estas características podemos definir um “padrão” de brasileiro, não uma coisa obrigatória que deve ser seguida à risca, mas um visão do todo, levando em consideração a maioria. Durante a exposição do trabalho de DaMatta podemos evidencia o quanto nossos traços culturais tem se perdido, seja, como já dissemos por culpa da globalização ou por qualquer outro motivo, isto é fato. Através desta proposta pretendemos então se não reverter pelo menos minimizar estes efeitos no grupo de pessoas atingido pela metodologia.

## Metodologia

Desenvolvemos uma pesquisa de campo com base nos coceitos apresentados por DaMatta (1986) com o objetivo de confirmá-las ou corrigí-las, esta pesquisa foi aplicada entre os dias 17 e 21 de agosto de 2009 no *campus* do IFGoiano – Ceres. Com uma amostragem de 10% da comunidade total do Instituto, isso é alunos, servidores e terceirizados. Foram feitas 11 perguntas com pessoas escolhidas de maneira alheatória nos três turnos onde são ministradas aulas no IFG, cada pessoa levou em média 15 minutos para concluir o questionário.

Os mesmo dados apresentados aqui foram expostos ao publico em forma de gráfico.

Concluída essa etapa de pesquisa, os dados tiveram outra forma de aproveitamento, em nossa metodologia artística, analisamos os resultados e compomos pequenos esquetes teatrais a fim de demonstrar ao público estes conceitos e resultados. Estes trabalhos foram apresentados com bastante sucesso na XI Feira de Ciências e Tecnologia do IFGoiano – Ceres, atingindo o objetivo proposto inicialmente, com público de diversas cidades e faixas etárias.

## Resultados

1ª Pergunta: Para comemorar alguma coisa, por exemplo, seu aniversário, o que você faz?

Resultado:

66% - Chama os amigos e familiares para uma refeição (com bebidas) em casa.

16% - Chama os amigos e familiares para comer e beber na rua.

15% - Comemora sozinho em casa

3% - Comemora sozinho na rua

Obs.: Esta pergunta foi feita com o objetivo de verificar a relação que os pesquisados tem com os amigos e familiares, bem como a relação casa-rua descrita por DaMatta. Os resultados confirmam o pensamento de origem, onde o brasileiro é uma pessoa que gosta de estar junto com os seus em casa que é o abrigo.

2ª Pergunta: Você tem alguma religião? Resultado:

92% - Sim

6% - Não

2% - Mais de uma

Obs.: Esta pergunta comprova o que DaMatta diz sobre o brasileiro ser um povo religioso.

3ª Pergunta: Se sim, pratica? Resultado:

64% - Sempre

3% - Nunca

33% - Só em épocas especiais

Obs.: Mais uma vez as idéias são comprovadas.

4ª Pergunta: De qual religião você é adepto? Resultado:

75% - Católicos

22% - Cristãos Protestantes

3% - Outras

Obs.: Nova comprovação, a religião dominante no país é realmente a Católica Romana.

5ª Pergunta: De qual destes tipos de evento você prefere participar? Resultado:

52% - Desfile Cívico

48% - Carnaval

Obs.: Aqui temos uma contraposição, o que para nos foi uma grande surpresa e também surpreendeu a muitos quando os dados foram expostos. Justificamos da seguinte maneira, mais da metade dos pesquisados não tem um apreço tão grande pelo carnaval por características regionais, diferente dos paulistas e cariocas. Seja por termos outras festa mais, seja pela organização do nossos carnavais, o resultado foi este.

6ª Pergunta: De que tipo de evento você mais participou ao longo de sua vida? Resultado:

31% - Carnaval

40% - Casamento

12% - Formatura

17% - Desfile Cívico

Obs.: Mais vez a pesquisa se contrapôs ao pensamento de DaMatta, aqui entretanto só em parte, pois segundo ele as pessoas participam mais de em suas de eventos como desfiles cívico, e aqui temos um maioria freqüentado casamentos. Porém o autor descreve as últimas três opções como festa de ordem onde a ordem social é exaltada, ou seja, o rico mostra que rico, o poderoso mostra que tem poder, e por ai vai. E ele realmente prevê que a maioria da pessoas freqüenta ao longo da vida mais festas de ordem do que de desordem.

7ª Pergunta: Quando você é parado em uma blitz, e está errado, o que faz? Resultado:

47% - Aceita que está errado e leva uma multa.

2% - Tenta subornar o guarda.

16% - Liga para um parente ou amigo de influência na Polícia Rodoviária.

23% - Tenta comover o guarda e o convence a fazer vista grossa, te deixando passar.

12% - Toma outra atitude para não sair no prejuízo.

Obs.: Aqui visualizamos outra vez um empate técnico onde esperávamos uma vitória avassaladora, a maioria das pessoas realmente é adepta ao jeitinho brasileiro para se livrar da multa, entretanto o número de pessoas que aceitam a multa é bem grande. Isso pode ter duas explicações, o brasileiro começa aos poucos a rever seus conceitos sobre o jeitinho, ou os pesquisados que preferiram essa resposta, podem ter ficado envergonhados em responder outra coisa, pois isso parecia a coisa mais certa a se fazer, na prática a coisa a atitude seria diferente.

8ª Pergunta: Quando precisa usar um telefone público e vê que ele está estragado o que faz? Resultado:

9% - Maldiz o governo da cidade, do estado ou do país.

6% - Deteriora ainda mais o aparelho para piorar a situação.

19% - Comunica a agência responsável pela manutenção dos aparelhos.

4% - Comunica a agência responsável pela manutenção dos aparelhos.

62% - Desiste de fazer a ligação e não faz nada.

Obs.: Aqui verificamos o descaso com o bem público, ou um certo comodismo da maioria das pessoas, que nada fazem perante a situação, poucos foram os que se contraporão a idéia mais do fácil, fazendo o que era necessário e correto no momento.

9ª Pergunta: Quando está na rua e termina de comer alguma coisa, o que faz com o lixo quando não há lixeiras por perto? Resultado:

5% - Maldiz o poder público pela falta de lixeiras na cidade e joga o papel no chão em forma de protesto. Resultado:

18% - Apenas joga o papel no chão, em qualquer lugar.

5% - Segura o papel na mão até chegar em casa, onde o joga no lixo.

72% - Guarda no bolso até encontrar a lixeira mais próxima.

Obs.: Aqui já vemos uma melhor consciência, pois pouco a pouco estamos desenvolvendo uma consciência ambiental e social, por uma imagem de que jogar lixo no chão é "falta de educação".

10ª Pergunta: Um negro entra em um galinheiro que tem vinte galinhas e leva 5. Quantas ficaram? Resultado:

60% - Restam 15 galinhas

40% - Restam 25 galinhas

Obs.: Esta pergunta visava descobrir de uma forma bem simples, entretanto bastante eficaz em alguns casos, o racismo velado das pessoas, ao ser dada a questão a maioria das pessoas não entende de imediato, sendo preciso relê-la e até uma explicação mais gramatical. Feito tudo isso os pesquisados entenderam o papel da denominação "homem negro", e começam a refletir sobre a ação do homem, concluindo que ele teria levado as galinhas para fora seja às roubando, seja levado para vender, dentre outras. O importante nessa questão é o raciocinar da pessoa sobre esta ação pois ele como negro poderia sim ter levado as galinha para dentro do galinheiro como dono ou outra coisa que não as levando para fora. Por isso os que responderam 15 galinhas tem de alguma forma um racismo velado.

11ª Pergunta: Você se considera racista:

93% - Não

7% - Sim

Obs.: Esta mostra o racismo assumido, que é pequenos mas existe por poucos corajosos que assumiram esta característica. O racismo é de certa forma um traço cultural por ter origem histórica e por perdurar impregnado na nossa sociedade até os dias atuais.

## Considerações Finais

O projeto, em sua fase inicial, alcançou os seus objetivos tendo causado uma reflexão profunda sobre o tema nas pessoas que tiveram contato com o mesmo. A pesquisa foi de forma bem simples e elaborada um canal de esclarecimento e complemento a idéia do livro,

principalmente aproximando as afirmações do autor a nossa realidade regional e institucional. Com um sucesso as duas metodologias foram usadas e ajudaram, cada uma à seu moda a forma o estudo. Por este estudo podemos verificar o quanto nossa cultura é abrangente e complexa, por isso é importante continuar desenvolvendo pesquisas e passar a aplicá-las com maiores amostragem e em áreas mais abrangentes. O estudo teórico-científico em si tem muito em que crescer e se aperfeiçoar, melhorando as idéias abordadas com outros referenciais bibliográficos e a proposta é continuar, concertando os erros e multiplicando os acerto a fim de que no final tenhamos um balanço positivo de como os objetivos foram alcançado e de como os resultados sociais foram benéficos. Valorizando o que foi resgatado aqui poderemos continuar nos orgulhando de ser brasileiro.

## Referências

- DAMATTA, Roberto. **O que faz o brasil, Brasil**. Rio de Janeiro. Ed. Rocco, 1986.  
OLIVEIRA, Pêrsio Santos de. **Introdução à Sociologia**. São Paulo. 1ª ed. V. Único Ed.Ática, 2008.  
BASTIDE, Roger. **Brasil, terra de contrastes**. Rio de Janeiro. 10ª Ed. Difusão Editora S. A., 1980.

## ANEXO 8



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA  
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA GOIANO

Memorando nº 025/2012/PROEN/IF Goiano

Goiânia, 01 de junho de 2012.

Aos Senhores  
Diretores de Ensino  
Câmpus IF Goiano

Assunto: Comissão NEABIS

Senhores diretores

Tendo em vista a necessidades de constituirmos o NEABI/IF GOIANO - Núcleo de Estudos e Pesquisas Afrobrasileiros e Indígenas do Instituto Federal Goiano com o objetivo de facilitar a interlocução daqueles que trabalham com temáticas acerca das relações raciais, promover pesquisas e divulgar o conhecimento construído sobre questões relacionadas a negritude, africanidades e, indígenas; vimos solicitamos a indicação de Professores das áreas de história, literatura brasileira e artes, para colaborar na construção da minuta do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (Neabi). Esse documento funcionará como regimento interno e dará respaldo para a aplicação de leis que reconhecem a diversidade étnico-racial do Brasil, envolvendo as culturas afro e indígena.

O núcleo pretende contribuir para o combate à discriminação, mostrando alternativas para a integração dessas comunidades nos meios de escolarização. E será também, um espaço para congregar pesquisadores e interessados nas diversas áreas do conhecimento que terá como ponto fulcral as relações etnicorraciais na sociedade brasileira e, especificamente, goiana. Além disso, o núcleo pretende suprir a demanda de pesquisas e extensão e atender o Plano Nacional de Implementação de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação para Relações Étnico-Raciais.

Diante do exposto, aguardamos a indicação dos nomes para darmos inicio aos trabalhos e colocamo-nos ao seu dispor para esclarecer eventuais dúvidas.

Atenciosamente,

*Leigh Maria de Souza*  
*Coordenadora de Ensino Médio e Técnico*  
*Coordenadora do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (Neabi).*

INSTITUTO FEDERAL GOIANO  
PRÓ-REITORIA DE ENSINO  
Caixa Postal 50  
74.001-970 – Goiânia – GO  
55-62-3605-3670 – ensino@ifgoiano.edu.br