UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA
CENTRO DE ARTES, HUMANIDADES E LETRAS
DIRETORIA DE PESQUISA E EXTENSÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM HISTÓRIA DA ÁFRICA, DA DIÁSPORA E DOS POVOS INDÍGENAS

Sueli Melo Silva

EDUCAÇÃO E RELAÇÕES ETNICORRACIAIS:
PERCEPÇÕES DO(A) ESTUDANTE NEGRO(A) DO COLÉGIO ESTADUAL CAMILO DE JESUS LIMA

CACHOEIRA
2016

SUELI MELO SILVA

EDUCAÇÃO E RELAÇÕES ETNICORRACIAIS:
PERCEPÇÕES DO(A) ESTUDANTE NEGRO(A) DO COLÉGIO ESTADUAL CAMILO DE JESUS LIMA

Dissertação apresentada ao Colegiado do Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em História da África, da Diáspora e dos Povos Indígenas da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), como requisito parcial para obtenção do título de mestre.

Orientador: Prof. Dr. Leandro Antônio Almeida.

Coorientadora: Prof.ª Drª Rita de Cássia Dias Pereira Alves.

CACHOEIRA
2016

S586e

Silva, Sueli Melo.

Educação e relações etnicorraciais: percepções do(a) estudante negro(a) do Colégio Estadual Camilo de Jesus Lima / Sueli Melo Silva, 2016.

F. 171.

Orientador (a): Dr. Leandro Antônio Almeida.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Mestrado Profissional em História da África, da Diáspora, e dos Povos Indígenas, Cachoeira- Bahia, 2016.

Referências f.132 – 141.

1. Estudante negro. 2. Relações etnicorraciais – Prática pedagógica. 3. Escola Pública – Vitória da Conquista- Ba. I. Almeida, Leandro Antônio. II. Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Mestrado Profissional em História da África, da Diáspora, e dos Povos Indígenas. III. T.

CDD: 323.1196081

Catalogação na fonte: Juliana Teixeira de Assunção- Bibliotecária – CRB 5/1890

SUELI MELO SILVA

EDUCAÇÃO E RELAÇÕES ETNICORRACIAIS:
PERCEPÇÕES DO(A) ESTUDANTE NEGRO(A) DO COLÉGIO ESTADUAL CAMILO DE JESUS LIMA

Dissertação apresentada ao programa de Mestrado Profissional em História da África, da Diáspora e dos Povos Indígenas da UFRB, sob orientação do Prof. Dr. Leandro Antônio Almeida e co-orientação da Prof.ª Drª Rita de Cássia Dias Pereira Alves

Aprovado, 28 de setembro de 2016.

Comissão Examinadora:

Prof. Dr. Leandro Antônio Almeida (UFRB – Orientador)

Prof. Dr. Emanoel Luis Roque Soares (UFRB – Examinador)

Prof. Dr. Marcelo Souza Oliveira (IF Baiano – Examinador)

Cachoeira-BA

2016

À minha família.
Aos meus sobrinhos Cristhian, Mirella e, em especial,
Ramile, que foi a inspiração para a realização trabalho de pesquisa.

À minha mãe Carmem, pelo carinho, apoio e dedicação.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus e a todos os familiares e amigos pela força e presença constante nesta minha caminhada em favor das crianças e jovens negros e negras.

Aos meus orientadores Leandro Antônio Almeida e Rita de Cassia Dias Pereira Alves, por me darem a oportunidade de fazer parte deste mestrado, pelas orientações, sugestões e pelos momentos de compreensão diante das dificuldades.

Às professoras Martha Rosa Figueira Queiroz e Solyane Silveira Lima, pelas contribuições e sugestões de leitura na qualificação.

À Edinalva Padre Aguiar e Angelita Cunha da Silva Sousa, pelas valiosas contribuições de leituras para esta pesquisa.

À Rosangela da Silva Rocha e Ramile Bach Melo Silva Cardoso, pela tabulação dos dados da pesquisa.

À Patrícia Lemos, pelas revisões do texto.

À Lidiane Dias e Cláudia Lemos, pelas transcrições das entrevistas.

À Márcia Brandão, pelas filmagens e zelo com os participantes dos grupos focais.

À Cristina Solimando e família, pelo carinho e por ter me acolhido em sua família.

Aos funcionários do Museu Regional de Vitória da Conquista – UESB, pela disponibilização dos documentos necessários para a realização desta pesquisa.

Às funcionárias e aos coordenadores do NRE-20, pelos relatórios disponibilizados.

À Prefeitura Municipal de Vitória da Conquista, pela liberação das atividades laborais para a realização desta pesquisa.

Aos professores e professoras do Mestrado Profissional em História da África, diáspora e povos indígenas, pelas valorosas contribuições teóricas.

A todos(as) os(as) colegas deste mestrado, em especial a Railda Neves, Eliane Boa Morte, Flávio Márcio, Agla Lessa, Railma Santos e João Paulo Carmo, pela companhia e amizade que atenuavam a saudade de casa.

Ao Colégio Estadual Camilo de Jesus Lima, a todos os professores e funcionários que colaboraram com esta pesquisa, em especial às gestoras Maria do Socorro Passos e Maria Alves Nunes Souza, pela disponibilidade e atenção, e aos professores André Olávio da Silva Neto e Rosemary Souza Castilhano, por compartilharem comigo as suas vivências docentes.

Aos meus queridos e queridas estudantes do Colégio Estadual Camilo de Jesus Lima, especialmente aos participantes das entrevistas, que se disponibilizaram a tirar um pouquinho

do seu tempo para darem voz a tantos outros(as) estudantes negros(as) que passam pelas mesmas situações por eles(as) relatadas nas diversas escolas públicas de Vitória da Conquista.

RESUMO

Este trabalho de pesquisa trata da discriminação racial em uma escola pública de Vitória da Conquista, com base na percepção do(a) estudante negro(a), fazendo, em um primeiro momento, algumas considerações sobre as doutrinas racialistas, que circularam no Brasil no século XIX e que ajudaram a concretizar a ideia de inferioridade do(a) negro(a) brasileiro, e sobre a disseminação da ideia de "democracia racial", que nega a existência do racismo no Brasil. A pesquisa subsidiou-se em autores que analisam as relações etnicorraciais na escola e as implicações na família e na aprendizagem dos(as) estudantes negros(as) e em obras de pesquisadores que se dedicam a investigar a educação em Vitória da Conquista. Também contextualiza o Colégio Estadual Camilo de Jesus Lima, o bairro em que se localiza, o perfil dos(as) estudantes, dos familiares e do corpo docente desse colégio. Utiliza-se da técnica do grupo focal com o objetivo de perceber, mediante as falas dos(as) estudantes negros(as), se estes(as) têm ou não consciência de que sofrem discriminação racial, os diferentes tipos de discriminação aos quais são submetidos e de que forma a discriminação racial interfere na autoestima, na autoimagem e no autoconceito desses(as) estudantes. Os achados podem contribuir para análise da discriminação racial como um dos possíveis fatores causadores de autoconceito negativo, tendo em vista que boa parte dos(as) estudantes das escolas públicas de Vitória da Conquista é constituída por crianças, adolescentes e jovens negros(as), mesmo que eles não se reconheçam como tal. Podem, igualmente, fomentar a discussão sobre a questão racial no cotidiano escolar, a fim de que professores(as), estudantes, funcionários(as), gestores(as) e comunidade escolar, juntos, possam discutir a questão racial e a discriminação e se prepararem para o enfrentamento dessa questão, buscando uma educação que respeite as diferenças etnicorraciais.

Palavras-chave: Educação. Escola. Estudante Negro(a). Relações Etnicorraciais.

ABSTRACT

This research deals with racial discrimination in a public school of Vitória da Conquista, according to black student's perception, making firstly some considerations about racialism doctrines that circulate in Brazil in the 19th century and that help to achieve the idea of inferiority of Brazilian black people and also about the dissemination of the idea of "racial democracy" that denies the existence of racism in Brazil, also tackling studies of some authors which analyze ethnical-racial relationships at school, their implications in the family and in black students' learning. Furthermore, it was made a brief report of the education in Vitória da Conquista by means of researches' studies that addresses to this theme. Also contextualizes the State College Camilo de Jesus Lima, the district where it is located, and the profile of students, their families and teaching stuff of this college. Thus, focus group technique was utilized in order to understand through the black student's speeches whether or not they are aware that he/she suffers racial discrimination, the different kinds of discrimination which he/she is submitted, and how racial discrimination interferes in self-esteem, self-image, self-concept and in learning process of these students. Therefore, this research can contribute to analyze racial discrimination as one of the possible factors that cause negative self-concept, bearing in mind that a major part of public schools students from Vitória da Conquista is composed of children, adolescents and young black people; even they do not identify themselves like that. This research aims, in the same way; promote the discussion about the racial issue in school daily life, so that teachers, students, employees, managers and school community, together, will be able to discuss the racial issue and discrimination and to prepare themselves to face that situation, searching for an education that respects ethnical-racial differences.

Keywords: Education. Black student. Racial-ethnic relationship. School.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Localização de Vitória da Conquista - BA no mapa 56
Figura 2 - Educandário Sertanejo (1932): segunda casa da direita para esquerda 60
Figura 3 - Grupo Escolar Barão de Macaúbas - 1935 61
Figura 4 - Ginásio de Conquista 62
Figura 5 - Primeira turma da Escola Normal (1952) 63
Figura 6 - Vista aérea do Bairro Patagônia – 2013 70
Figura 7 - Divisão dos bairros da cidade de Vitória da Conquista – 2012 71
Figura 8 - População da cidade de Vitória da Conquista, por bairro – 2010 72
Figura 9 - Perfil socioeconomico da cidade de Vitória da Conquista, por bairro (2010) 74
Figura 10 - Área externa do Colégio Estadual Camilo de Jesus Lima 75
Figura 11 - Parte do Corpo docente e do Colégio Estadual Camilo de Jesus Lima 80
Figura 12 - Grupo focal 1: turno matutino 100
Figura 13 - Estudantes grupo focal 2: turno matutino 100
Figura 14 - Estudantes grupo focal 3 – turno vespertino 120
Figura 15 - Estudantes grupo focal 4 – turno vespertino 121

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Dados Gerais do Corpo Docente: Gênero/idade 78
Gráfico 2 - Dados Gerais do Corpo Docente: cor 78
Gráfico 3 - Dados Gerais do Corpo Docente: escolaridade..... 79
Gráfico 4 - Dados Gerais do Corpo Docente: tempo de serviço 79
Gráfico 5 - Dados Gerais dos questionários aplicados por turno 86
Gráfico 6 - Dados Gerais dos questionários: Idade/Ano de escolaridade – Ensino Fundamental 87
Gráfico 7 - Dados Gerais dos questionários: Idade/Ano escolaridade – Ensino Médio.... 88
Gráfico 8 - Dados Gerais dos questionários por turno: Gênero 89
Gráfico 9 - Dados Gerais dos questionários por turno: Credo religioso 90
Gráfico 10 - Dados Gerais dos questionários por turno: Cor dos estudantes 93
Gráfico 11 - Dados Gerais dos questionários por turno: Cor irmãos/irmãs 94
Gráfico 12 - Dados Gerais dos questionários por turno: cor dos vizinhos 95

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Segmentos dos cursos de graduação e pós-graduação da UESB 65
Tabela 2 - IDEB das redes estadual e municipal entre 2005 e 2013 66
Tabela 3 - Valor do rendimento nominal mediano mensal dos domicílios particulares permanentes, por salário mínimo, por bairro (2010) 73
Tabela 4 - Dados Gerais dos questionários por turno: raça 91
Tabela 5 - Dados Gerais dos questionários por turno: cor dos pais 94
Tabela 6 - Perfil dos(as) estudantes dos grupos focais 99

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ANPUH-BA	Associação Nacional de História na Bahia, Seção Bahia
APNs	Associação Cultural Agentes de Pastoral Negros
CRE	Coordenação Regional de Educação
CSU	Centro Social Urbano
DIREC	Diretoria Regional de Educação
EAD	Ensino a Distância
FAINOR	Faculdade Independente do Nordeste
FG	Faculdade de Guanambi
FTC	Faculdade de Tecnologia e Ciência
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IEED	Instituto de Educação Euclides Dantas
IES	Instituições de Ensino Superior
IFBA	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia
IPDH	Instituto Palmares de Direitos Humanos
MNU	Movimento Negro Unificado
nº	Número
NRE	Núcleo Regional de Educação
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PMVC	Prefeitura Municipal de Vitória da Conquista
PNPIR	Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial
PPGCEL	Programa de Pós-graduação em Letras, Cultura, Educação e Linguagens
PPGMLS	Programa de Pós-graduação em Memória: Linguagem e Sociedade
Saeb	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEC	Secretaria da Educação do Estado da Bahia
SEPPIR	Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
SEPPIR	Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
UESB	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
UESB	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFRB	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UNIT	Universidade Tiradentes
UNOPAR	Universidade Norte do Paraná

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 16
2 METODOLOGIA 21
3 EDUCAÇÃO E RELAÇÕES ETNICORRACIAS NO BRASIL 28
3.1 RACISMO NO BRASIL: ALGUNS APONTAMENTOS HISTÓRICOS 28
3.2 PERCEPÇÃO, PRECONCEITO, AUTOESTIMA, AUTOCONCEITO E IDENTIDADE 36
3.3 A ESCOLA PÚBLICA E AS RELAÇÕES ETNICORRACIAIS 44
3.3.1 Relações etnicorraciais e práticas pedagógicas 49
4 RELATOS DA EDUCAÇÃO EM VITÓRIA DA CONQUISTA 56
4.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DO COLÉGIO ESTADUAL CAMILO DE JESUS LIMA 69
4.1.1 O Bairro Patagônia 69
4.1.2 O Colégio Estadual Camilo de Jesus Lima 74
4.1.3 O Corpo Docente do Colégio Estadual Camilo de Jesus Lima 77
4.1.4 Perfil geral do corpo discente do Colégio Estadual Camilo de Jesus Lima dos turnos matutino e vespertino 86
5 PERCEPÇÃO DO(A) ESTUDANTE NEGRO(A) SOBRE A DISCRIMINAÇÃO RACIAL 97
5.1 O(A) ESTUDANTE NEGRO(A) E A VIVÊNCIA DA DISCRIMINAÇÃO RACIAL 97
5.2.1 Perfil dos(as) estudantes dos grupos focais 98
5.2.2 Saberes escolares 100
5.2.3 Relações interpessoais 106
5.2.4 Autoimagem, autoestima e autoconceito do(a) estudante negro(a) 110
5.2.5 Estudantes negros(as) e as relações familiares 118
5.3 OS ESTUDANTES NEGROS(AS) DO TURNO VESPERTINO 120
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS 126
REFERÊNCIAS 132
APÊNDICES 142
APÊNDICE A - Modelo do questionário aplicado antes dos grupos focais 143
APÊNDICE B - Termo de consentimento para entrevistas 145

APÊNDICE C - Roteiro para grupo focal com estudantes 146
APÊNDICE D - Roteiro de entrevista com a gestora escolar..... 148
APÊNDICE E - Roteiro de entrevista com professor/morador recente em Vitória da Conquista..... 151
APÊNDICE F - Roteiro de entrevista com professora do colégio Estadual Camilo de Jesus Lima 153
APÊNDICE G - Levantamento de fontes 155
APÊNDICE H - Dados dos questionários por turma e turno: cor e raça 156
APÊNDICE I - Outros dados dos questionários por turma e turno: matutino e vespertino 160
APÊNDICE J - Dados dos questionários dos(as) professores(as) 170

1 INTRODUÇÃO

Quando se trata de relações etnicorraciais e educação, ainda há lacunas que devem ser preenchidas, tornando necessária a ampliação das discussões a respeito da questão. Pesquisar e refletir sobre as relações etnicorraciais no Brasil, principalmente as que envolvem o sistema educacional, é de suma importância para promover uma escola que se preocupe com uma educação de qualidade, com igualdade de diretos e compromisso com o cidadão.

Assim, apesar do progresso das discussões nos últimos dez anos, as instituições de ensino caminham a passos lentos na formação da identidade racial positiva, além de reforçarem negativamente alguns estereótipos que prejudicam o processo socializador do(a) negro(a). Dessa maneira, há necessidade de interlocução entre os profissionais de educação e a formação do professor-pesquisador, a fim de que as instituições de ensino estejam mais preparadas para lidar com essas e outras questões que envolvem as relações etnicorraciais no cotidiano escolar.

Nessa perspectiva, a opção pela linha de pesquisa *Ensino de História, Educação Inter Étnica e Movimentos Sociais* decorre do fato de ser professora, negra e por conviver, desde 1994, com o ambiente escolar de Vitória da Conquista, município baiano, quando ingressei na rede estadual de ensino como professora de História. Também atuei como gestora escolar no período de março de 2007 a março de 2013, em uma escola pública de Ensino Fundamental, e, no período de abril de 2013 a março de 2014, como vice-diretora de uma escola pública estadual de Ensino Fundamental e Médio.

Desde meu ingresso no ensino público de Vitória da Conquista, observo diversos comportamentos discriminatórios de professores(as), estudantes, funcionários(as) e gestores(as) em relação aos(as) estudantes negros(as). Percebo também o despreparo dos profissionais da educação para lidar com situações que envolvem discriminação racial no ambiente escolar.

Além das motivações expostas, um fato ocorrido com a minha família permitiu-me refletir melhor sobre o cotidiano escolar e o meu papel como professora negra, levando-me a procurar compreender como é a vivência dos(as) estudantes negros(as) nas escolas públicas de Vitória da Conquista, no intuito de poder contribuir com a eliminação da discriminação racial e suas implicações na vida dos(as) estudantes.

Em 2002, minha sobrinha, na época com cinco anos de idade, foi alvo de discriminação racial na escola em que estudava – uma escola da iniciativa privada. Sendo a única aluna negra do turno matutino, alguns alunos da mesma faixa etária sempre se referiam

a ela com apelidos, o que a incomodava bastante e a motivava a chegar em casa chorando, levando a família a procurar a equipe gestora da escola em várias ocasiões. Esse acontecimento gerou constrangimento para toda a família, porém, naquele momento, não sabíamos como reagir para resolver a questão.

Essas vivências – tanto profissional como pessoal – foram decisivas para que eu começasse a desenvolver temas relacionados à educação e aos(as) estudantes negros(as) nas escolas públicas de Vitória da Conquista, principalmente no que se refere à discriminação racial e suas consequências na vida escolar, social e familiar desses(as) estudantes.

Assim, em 2001, ingressei no curso de especialização em Psicologia da Educação, oferecido pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), onde iniciei os estudos sobre educação e relações etnicorraciais. Em 2006, ampliei os estudos na especialização Educação, Cultura e Memória, curso oferecido pelo Museu Pedagógico da UESB, onde fiz parte do grupo de pesquisa Fundamentos da Educação e do grupo de estudos sobre a História da África.

Em 2007 fui convidada a assumir a direção da escola em que trabalhava desde 1994. Uma das maiores dificuldades que enfrentei no período 2007-2013 foi justamente lidar com situações que envolviam discriminação racial na escola. Conhecia a teoria, porém, na prática, a realidade era outra. Vi mães negras agirem com violência ao tentar defender os filhos, mães que se consideravam “brancas” tentando amenizar o comportamento discriminatório dos filhos contra crianças negras, crianças negras com baixa autoestima, professores(as) sem saber lidar com situações em que crianças negras eram inferiorizadas e excluídas por outras crianças nos trabalhos em grupos, festas e fotografias.

Talvez a visibilidade de uma professora negra na direção de uma escola pública tenha despertado nas crianças e jovens negros(as) algum sentimento positivo, mas, mesmo assim, deixei a função com um sentimento de impotência em face de questões que tanto incomodam – ou deveriam incomodar – no ambiente escolar.

Assim, em virtude de ser professora e negra e observar situações de discriminação racial no ambiente escolar em relação aos(as) estudantes e às crianças negras da minha família e, ao longo do meu percurso profissional, perceber diversos comportamentos de professores(as), funcionários(as) e gestores(as) das escolas onde trabalhei, como omissão, descaso e despreparo para lidar com situações discriminatórias no ambiente escolar, surgiu o interesse em desenvolver temas relacionados à educação e ao(a) aluno(a) negro(a) nas escolas públicas de Vitória da Conquista, principalmente os que se referem à discriminação racial e suas implicações na vida escolar, social e familiar do(a) estudante negro(a).

Também contribuíram para amadurecer a ideia da pesquisa as aulas dos componentes curriculares do Mestrado Profissional em História da África, Diáspora e Povos Indígenas, oferecido pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), as quais possibilitaram uma análise mais aprofundada da temática, ajudando-me a compreender o papel do professor-pesquisador para a inserção de temas que envolvem relações etnicorraciais e educação no contexto escolar brasileiro, no recorte do projeto, no uso adequado dos conceitos históricos e de uma metodologia condizente com os objetivos da pesquisa. Aqueles componentes também foram importantes para compreensão dos temas relacionados às questões étnicas no Brasil e, assim, poder traçar um panorama geral do período pós-abolição no país e dos problemas e perspectivas da história indígena brasileira. Possibilitaram refletir sobre a importância do estudo da História da África para conhecimento da diversidade social do território africano e da contribuição dos povos africanos para a formação do Brasil, além de permitir o acesso aos passos da produção de material didático e o contato com autores importantes no estudo dessas temáticas.

A participação em vários eventos estaduais e nacionais também contribuiu para a construção da pesquisa, entre eles o VII Encontro Estadual de História, promovido pela Associação Nacional de História na Bahia, Seção Bahia (ANPUH-BA), em Cachoeira, no estado da Bahia; o V Seminário Internacional Acolhendo as Línguas Africanas (SIALA), em Salvador, no estado da Bahia; a X Semana de História Política da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ); o I Ciclo de Palestras do Mestrado Profissional em História da África, da Diáspora e dos Povos Indígenas; e o VIII Fórum Pró-Igualdade Racial e Inclusão Social do Recôncavo, ambos em Cachoeira, no estado da Bahia. A participação nesses eventos possibilitou-me o contato com outras pesquisas e pesquisadores, além de debates e trocas de experiências com colegas de diversas áreas. Todos esses fatores, enfim, ajudaram-me na construção do projeto.

Assim, a pesquisa, além de analisar a discriminação racial nas escolas públicas de Vitória da Conquista, procurou verificar o imaginário popular, tanto da população local, quanto dos visitantes, de que esta é uma cidade de maioria não negra, chegando a ser apelidada de “Suíça baiana” em alusão às baixas temperaturas que a cidade atinge no inverno ou, quem sabe, pela suposta visão de quem a visita de ser uma cidade com “gente bonita”, ou seja, uma cidade na qual a maioria da população segue o padrão de beleza “branco”.

Contudo, basta circular pela periferia da cidade para perceber que Vitória da Conquista tem um percentual populacional negro bastante expressivo, chegando a ser considerada por uma pesquisa feita pelo Observatório Afro Brasileiro, em parceria com a

Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e o Instituto Palmares de Direitos Humanos (IPDH) em 2003, a 3ª cidade do interior da Bahia e a 50º do Brasil, com mais de 50 mil habitantes, com maior número de população negra, ficando atrás apenas de Feira de Santana e Ilhéus (PAIXÃO, 2003). Segundo dados do IBGE de 2010, a população de Vitória da Conquista é constituída por 174.436 mil pardos, 31.082 pretos, 1.397 amarelos, 99.595 brancos, 354 indígenas e 2 não declarados. Ou seja, 67% da população conquistense é constituída de pardos e pretos.

Diante das evidências históricas e estatísticas que apontam o grande percentual de negros(as) na população conquistense e nas escolas públicas da cidade, este trabalho intenta estimular a discussão sobre os problemas raciais, principalmente a discriminação, pelos quais passam os(as) estudantes negros(as) do sistema educacional público de Vitória da Conquista, tendo em vista que, *a priori*, esses problemas parecem não existir, vindo à tona apenas quando se faz um estudo mais aprofundado do tema. Na pesquisa, procurou-se identificar o que ocorre no ambiente escolar em Vitória da Conquista quanto à discriminação racial, na análise das falas dos(as) próprios(as) estudantes em consonância com análises de alguns estudiosos que pesquisam o tema, procurando diminuir o silêncio, o descaso e a omissão dos envolvidos no processo educacional da cidade.

Os resultados podem contribuir para uma perspectiva da discriminação racial como um dos possíveis fatores causadores da baixa autoestima e consequente interferência no processo de ensino-aprendizagem, tendo em vista que boa parte dos(as) estudantes das escolas públicas de Vitória da Conquista é constituída por crianças, adolescentes e jovens negros(a), mesmo que não se reconheçam como tal. Podem igualmente, fomentar a discussão sobre a questão racial no cotidiano escolar a fim de que professores(as), estudantes, funcionários(as), gestores(as) e comunidade escolar, juntos, possam discutir a questão racial e a discriminação e se prepararem para o enfrentamento da situação, buscando uma educação igualitária e democrática para todos.

Nessa perspectiva, a pesquisa procurou analisar a discriminação racial dos(as) estudantes negros e negras na escola pública de Vitória da Conquista, tendo como objetivos específicos:

- verificar se o(a) estudante negro(a) tem ou não consciência de que sofre discriminação racial na escola;
- caracterizar as mudanças de comportamento ocorridas com o(a) estudante negro(a) que enfrenta discriminação racial na escola;

- perceber nas falas do(a) estudante negro(a) os diferentes tipos de discriminação aos quais é submetido.

Algumas hipóteses orientaram o diálogo juntamente com as evidências, entre elas:

- o(a) estudante negro(a) não percebe a discriminação racial na escola;
- o(a) estudante negro(a) percebe a discriminação racial, mas a aceita de forma passiva;
- o(a) estudante negro(a) percebe a discriminação racial e a enfrenta de forma agressiva;
- o(a) estudante negro(a) percebe a discriminação racial e busca superar as barreiras que lhe são impostas.

A opção por essas quatro hipóteses teve como objetivo propiciar "pistas" sobre a realidade estudada e foram formuladas com base na minha vivência familiar e profissional como professora e gestora, nas leituras de obras que retratam o cotidiano escolar e as relações etnicorraciais, entre elas os Cadernos de Pesquisa números 63 e 90 da Fundação Carlos Chagas e as obras de autores como Julio Groppa (1998), Eliane Cavalleiro (2000), Kabenguele Munanga (2000), Vera Candau (2003), Paulo Vinicius Baptista da Silva (2008), Nilma Lino Gomes (2008), Anete Abramowicz e Nilma Lino Gomes (2010), Cláudio Orlando Costa do Nascimento e Rita de Cássia Dias Pereira (2010), Benilda Brito e Valdecir Nascimento (2013), entre outros. São frutos, também, da minha participação em debates e eventos promovidos pela universidade, além de troca de experiências com outros(as) professores(as), estudantes, pais/mães, responsáveis e funcionários(as) no ambiente de trabalho.

Constatada a presença da discriminação racial nas escolas, será preciso propor caminhos para reverter essa situação, o que significa respeitar as diferenças étnicas, inserir essa discussão no âmbito escolar, ter maior preocupação com a autoestima dos(as) estudantes, conscientizando-os de que, independentemente da cor da pele, aspectos físicos ou condição social, todos têm direito a uma educação de qualidade.

Espera-se que este trabalho contribua para as discussões acerca das questões raciais no âmbito da educação, especialmente ao demonstrar que, nas escolas públicas de Vitória da Conquista, somente há algum tempo o aspecto racial passou a ser discutido com seriedade e compromisso. Cabe à escola não fechar os olhos diante de uma realidade gritante, que pode estar prejudicando o desempenho social, educacional e humano desses(as) estudantes.

2 METODOLOGIA

> Eu, o pesquisador, ao realizar entrevistas e recolher histórias de vida, estou aumentando diretamente o meu conhecimento sobre a minha sociedade e o meio social em que estou mais diretamente inserido, ou seja, claramente envolvido em um processo de autoconhecimento (VELHO, 2006).

A pesquisa educacional no Brasil vem passando por importantes transformações, sendo cada vez maior o número de professores(as)/pesquisadores(as) que procuram compreender os problemas que afligem a Educação Básica e o Ensino Superior, buscando produzir conhecimentos efetivamente criativos e revolucionários que tragam contribuições para a solução dos problemas educacionais que nos afligem. Nesse sentido, os cursos de pós-graduação têm contribuído para esse tipo de pesquisa, principalmente os cursos de mestrado profissional em diversas áreas do conhecimento, que passaram a funcionar em várias universidades públicas do Brasil. Nesse ponto, vislumbram-se possibilidades e contribuições de uma pesquisa educacional que leve em consideração as circunstâncias históricas do país no contexto de "incertezas da contemporaneidade" (COSTA, 1994).

No intuito de perceber a influência da discriminação racial nas relações interpessoais e na percepção que os(as) estudantes negros(as) têm de si, fez-se necessário, em um primeiro momento, uma leitura sistemática de algumas obras que tratam da temática, pois existe crescimento acelerado no âmbito da pesquisa educacional e mudança na direção dessas pesquisas. Hoje, há uma maior preocupação em se estudar a escola "por dentro", ou seja, nas relações professor(a) e estudante, nas práticas pedagógicas, nas relações interpessoais, na disciplina e no cotidiano escolar. Para André (2007, p. 121), "O exame das questões gerais, quase universais, vai dando lugar à análise de problemas locais, investigadas em seu contexto específico". Para a autora, em relação ao enfoque da pesquisa educacional, não apenas se muda a perspectiva na Sociologia e na Psicologia, como, também, se abre espaço para distintas áreas do conhecimento, como a Antropologia, a História e a Filosofia, além de outras, possibilitando abordagem transdisciplinar na pesquisa educacional.

O ambiente escolar sobre o qual a pesquisa se deteve, o Colégio Estadual Camilo de Jesus Lima, localiza-se na cidade de Vitória da Conquista, na Bahia, no Bairro Patagônia. O colégio, que iniciou suas atividades em 10 de abril de 2013, mas foi inaugurado oficialmente no dia 14 de junho de 2013, funciona atualmente no turno matutino, com turmas de 8º e 9º anos do Ensino Fundamental e turmas do 1º ao 3º ano do Ensino Médio; no turno vespertino, atende aos estudantes do 6º ao 9 º ano do Ensino Fundamental e, no turno noturno, atende aos

estudantes do 1º ao 3º ano do Ensino Médio. Composto por 8 salas de aula e com capacidade para atender 960 estudantes, no ano em curso (2015) conta com 338 estudantes no Ensino Fundamental e 340 estudantes no Ensino Médio, totalizando 678 estudantes matriculados[1].

A escolha dessa unidade de ensino como lócus da pesquisa justifica-se por minha relação profissional com a instituição, onde fiz parte da equipe gestora em 2013 e atuo como docente há dois anos. Essa vivência possibilitou-me uma visão privilegiada do cotidiano escolar e das relações que se estabelecem entre os diversos segmentos: professores(as), estudantes, gestores(as), pais/mães/responsáveis, funcionários(as), comunidade e vizinhança, entre outros.

André (2011, p. 48), no livro *Etnografia da prática escolar*, alerta o pesquisador que investiga uma situação que lhe é familiar e colhe dados no próprio local de trabalho do risco que corre de confundir o sujeito e o objeto de pesquisa e a opinião preexistente com revelações evidenciadas pelo estudo, além da preocupação de que a sua presença possa, de certa forma, induzir o grupo pesquisado a responder ao que o pesquisador "quer ouvir". Assim, a autora sugere que, ao investigar na escola em que atua, o pesquisador deve manter o distanciamento requerido pelo trabalho científico utilizando a técnica do estranhamento: esforço sistemático de análise de uma situação familiar como se fosse estranha. Estranhamento que não significa neutralidade, mas rigor científico. Além disso, é preciso ter habilidade para lidar com percepções e opiniões já formadas, considerar as experiências pessoais, sabendo filtrá-las pelo método da triangulação, que é a busca de diversidade de sujeitos (professores(as), estudantes, equipe gestora), diversificação de fontes (entrevistas, observações, questionários, documentos) e diferentes perspectivas de interpretação dos dados (psicológica, pedagógica, histórica).

Para a autora, torna-se necessário estudar três dimensões da vida escolar para compreender seu dinamismo: a institucional, a pedagógica e a sociopolítica/cultural. O estudo dessas dimensões vai desde a forma de organização do trabalho pedagógico, estrutura de poder, participação dos agentes e disponibilidade de recursos materiais e humanos, passando pela relação professor e aluno, conteúdos, material didático, avaliação, apropriação do conhecimento e interação, até as reflexões sobre o contexto histórico, levando em conta a história pessoal de cada indivíduo (ANDRÉ, 2011, p. 42).

---

[1] Dados coletados no Relatório quantitativo da situação escolar do aluno do Colégio Estadual Camilo de Jesus Lima (2015).

Além da mudança de direção, a pesquisa educacional sofreu alteração, também, no que se refere aos procedimentos metodológicos. A partir da década de 1990, passou a haver uma preocupação maior com a pesquisa qualitativa. Segundo André:

> Ganham força os estudos 'qualitativos', que englobam um conjunto heterogêneo de métodos, de técnicas e de análises, que vão desde os estudos antropológicos e etnográficos, as pesquisas participantes, os estudos de caso até a pesquisa-ação e as análises de discurso, de narrativas, de histórias de vida (ANDRÉ, 2007, p.122, grifo da autora).

A pesquisa quantitativa, sozinha, não consegue elucidar a realidade educacional, em parte porque esta realidade envolve um complexo de relações sociais permeadas por crenças, valores e representações que pode ser explicada pela abordagem metodológica qualitativa. Destacando uma das características da abordagem qualitativa, Günther (2006, p. 203) afirma que "uma primeira distinção entre a pesquisa qualitativa e a pesquisa quantitativa refere-se ao fato de que na pesquisa qualitativa há aceitação explícita da influência de crenças e valores sobre a teoria, sobre a escolha de tópicos de pesquisa, sobre o método e sobre a interpretação de resultados".

Assim, a pesquisa qualitativa parece ser a mais adequada para tratar dos fenômenos inerentes ao cotidiano escolar, já que trabalha com significados, vontades e costumes. Nesse caso, ela parece adequar-se também ao estudo dos fenômenos que envolvem a percepção que os(as) estudantes negros(as) têm de si e da discriminação racial presente nas escolas públicas e a forma como essa discriminação interfere no processo de aprendizagem.

A metodologia utilizada para a realização do trabalho consistiu, em um primeiro momento, na observação e coleta de dados com a aplicação de um questionário (Apêndice A) com todos os(as) estudantes do Ensino Fundamental e Médio dos turnos matutino e vespertino. Aplicou-se também um questionário com o corpo docente desses turnos com o objetivo de perceber o conhecimento e a prática dos professores com relação à Lei 10.639/03, modificada pela Lei 11.645/08, que tornou obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena em todas as escolas, públicas e particulares, do Ensino Fundamental Médio (Apêndice J).

A pesquisadora Zaia Brandão (2002, p. 30) analisa a relevância do uso de questionários e entrevistas nas pesquisas educacionais e a importância de haver cruzamento de dados entre esses dois instrumentos. A autora pondera sobre a dificuldade na construção do questionário, pois questões que parecem relativamente simples, como a identificação dos pais ou a quantidade de irmãos/irmãs, se tornam complexas por conta da reestruturação familiar.

O questionário aplicado aos(as) estudantes foi construído com a intenção principal de identificar os(as) estudantes do Colégio Camilo de Jesus Lima que se autodeclarassem com a cor/raça negra ou preta, critério que norteou a escolha dos(as) participantes do grupo focal. Além da constatação da cor/raça, o questionário, aprofundado nos encontros dos grupos focais, permitiu o mapeamento inicial da realidade socioeconômica e cultural dos(as) estudantes negros(as) da escola, com questões que tratam da renda mensal da família, credo religioso dos(as) estudantes, cor dos pais/mães, irmãos/irmãs, vizinhos e com quem residem. Para finalizar, inquiriu-se sobre a disposição em participar dos grupos focais, gravações e filmagens, o que se fez com a autorização prévia dos pais, formalizada em documento (Apêndice B).

O questionário compôs-se de 13 questões e foi submetido a um pré-teste com 25 estudantes, dos quais sete se declararam negros(as) no quesito cor/raça. Após a aplicação, foi feita uma análise, retirando-se questões que tinham sido contempladas nos grupos focais, dado que, naquele momento o interesse da pesquisa era a autodeclaração da cor/raça pelo estudante.

Após a reformulação, foram aplicados 244 questionários no turno matutino, sendo que, desse total, 20 estudantes se autodeclararam negros(as) e 04 pretos(as). No vespertino, foram aplicados 252 questionários, segundo os quais 16 estudantes se autodeclararam negros(as), e 07, pretos(as). No total foram aplicados 496 questionários, que geraram dados dos(as) estudantes quanto à raça/cor negra/preta, resultando em um total de 36 estudantes negros(as) e 11 estudantes pretos(as), conforme levantamento das fontes (Apêndice G). Da análise dos questionários, foram estruturados os dados por turma e turno (Apêndice H).

Entre os 47 estudantes que se autodeclararam de cor negra/preta, 26 participaram do grupo focal, número suficiente para que se obtivesse uma amostra da confirmação ou não da ocorrência de discriminação racial na escola. Na formação dos grupos, foram utilizadas categorias que procuraram representar o perfil de grande parte dos(as) estudantes da escola, como idade, gênero e ano de escolaridade. Logo depois, foram realizados os encontros no ambiente escolar e no turno em que os(as) estudantes frequentavam as aulas. Os encontros dos grupos focais foram gravados, filmados e transcritos com a autorização prévia dos pais ou responsáveis, que também poderão ter acesso à cópia da transcrição, se julgarem necessário.

A técnica do grupo focal é proveniente de diferentes formas de trabalho com grupos e muito utilizada na Psicologia social, com o objetivo principal de entender a forma como se desenvolvem as diferentes percepções e ações dos participantes do grupo em relação a um tema que tenham vivenciado, trazendo também elementos da experiência cotidiana.

Geralmente a seleção dos participantes leva em conta algumas caraterísticas em comum e, na maioria das vezes, o grupo focal é composto por seis a dez participantes, com sessões que duram de sessenta a noventa minutos em média (LOPES, 2011; GATTI, 2012).

A principal finalidade dessa técnica é a interação e a troca de ideias dos participantes do grupo com o intuito de perceber sentimentos, reações, crenças, atitudes e experiências, que, dificilmente, poderiam ser obtidas com a aplicação de outros métodos. Para Lopes e Cordeiro:

> Ao se basearem na interação entre os participantes para compreender o processo de produção de sentidos, podemos dizer que os grupos focais podem produzir um caldo discursivo mais copioso do que outras técnicas de produção de dados, resultando numa maior mobilidade das interações verbais (LOPES; CORDEIRO, 2011, p. 63).

A pesquisa com a técnica do grupo focal possibilita ao pesquisador compreender a percepção que os participantes têm da realidade, por diferentes pontos de vista, a respeito do tema em discussão, no momento em que o grupo está interagindo e compartilhando ideias e opiniões. Assim, segundo Bernadete Gatti, o trabalho com grupos focais constitui-se em

> Uma técnica importante para o conhecimento das representações, percepções, crenças, hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagens e simbologias prevalentes no trato de uma dada questão por pessoas que partilham alguns traços em comum, relevantes para o estudo do problema visado (GATTI, 2012, p. 11).

O papel do moderador no direcionamento do grupo focal é fazer encaminhamentos e intervenções com relação ao tema para facilitar o diálogo e a troca de ideias do grupo, evitando emitir opiniões e conclusões ou qualquer forma de intervenção direta, ou seja, é sua função fazer com que a discussão aconteça naturalmente, evitando questões diretas, lembrando que não está fazendo uma entrevista com o grupo, mas criando as condições necessárias para que os participantes exponham pontos de vista, questionem, façam críticas, opinem e estejam abertos para novas perspectivas acerca do tema.

Portanto, apesar de algumas limitações impostas por esta técnica, como a possibilidade de “gerar intimidações, insegurança ou barreiras defensivas em alguns” (GATTI, 2012, p. 17), acredita-se ter sido adequada para obter informações, posicionamentos, sentimentos e troca de experiências e ideias dos(as) estudantes em relação ao tema, o que não seria possível por meio de questionários e entrevistas individuais, pois “o grupo focal permite fazer emergir uma multiplicidade de ponto de vista e processos emocionais, pelo próprio contexto de interação

criado, permitindo a captação de significados que, com outros meios, poderiam ser difíceis de se manifestar" (GATTI, 2012, p. 09).

Além da realização dos encontros utilizando a técnica do grupo focal, foram feitas entrevistas com um professor e uma professora que atuam no Ensino Fundamental e Médio e com a gestora da unidade de ensino, com o objetivo de fazer um contraponto entre as falas dos(as) estudantes, dos representantes do corpo docente e da gestora escolar.

Para Brandão (2002), a entrevista requer atenção permanente do pesquisador em relação a objetivos, pausas, conteúdo, indecisões, contradições, gestos e expressões do entrevistado. Deve haver empatia e engajamento entre entrevistador e entrevistado, porquanto este não se limita a dar informações. Ao interagir e se comprometer com a pesquisa, desenvolve uma avaliação sobre si mesmo e, ao narrar suas histórias, constrói a realidade por meio da rememoração e da interação com o entrevistador.

Nas entrevistas foram utilizadas categorias emergentes, ou seja, aquelas que nascem da fala dos entrevistados e que contribuem para a análise das diferentes visões dos professores(as) e da gestora a respeito da discriminação racial no Colégio Estadual Camilo de Jesus Lima.

Nas entrevistas é importante a atenção seletiva do pesquisador para manter o controle da situação, evitando o supérfluo ou o desvio exagerado do assunto. Para tanto, foi utilizado um roteiro coerente com o tema da pesquisa e com os objetivos, problemas e hipóteses formuladas anteriormente. Os roteiros utilizados para a entrevista com a professora (Apêndice F), com a gestão escolar (Apêndice D) e com o professor/morador recente na cidade, que se autodeclara negro (Apêndice E), encontram-se nos apêndices, no final deste trabalho.

Após as entrevistas, fez-se uma seleção do material produzido a fim de evitar o uso abusivo de transcrições e citações de trechos das falas do entrevistado. Para Brandão: "A análise do material exige uma seleção permanente conectada às hipóteses e recortes da pesquisa; não se justifica, pois, a restituição da fala do entrevistado em sua integralidade" (BRANDÃO, 2002, p. 41). Em seguida, procurou-se estabelecer um entrelaçamento entre o registro oral e o material teórico acerca da discriminação racial, tentando ser fiel, ao máximo, à visão do entrevistado e confrontando realidade com teoria.

Além da pesquisa com os sujeitos, buscou-se compreender o cotidiano escolar do Colégio Estadual Camilo de Jesus Lima, tendo sido necessário, para isso, analisar as dimensões institucional, pedagógica e sociopolítica da instituição, com verificação de documentos administrativos, entre eles, as atas de frequência dos(as) professores e funcionários(as), relatórios de matrícula e rendimento dos(as) estudantes.

Quanto à organização desta dissertação, o texto constitui-se de introdução, seguida de três capítulos distribuídos da seguinte forma:

O primeiro capítulo, “Educação e relações etnicorraciais no Brasil”, tece, em um primeiro momento, algumas considerações sobre as doutrinas racialistas que circularam no Brasil no século XIX e ajudaram a concretizar a ideia de inferioridade do(a) negro(a) brasileiro, e sobre a disseminação da ideia de “democracia racial”, que nega a existência do racismo no Brasil. Versa sobre estudos de alguns autores que analisam as relações etnicorraciais na escola, suas implicações na família e na aprendizagem dos(as) estudantes negros(as), que pudessem contribuir para a obtenção de informações e perspectivas para a pesquisa. Foram importantes autores, como Ana Célia da Silva, que pesquisa o negro no livro didático; Eliane Cavalleiro, que pesquisa a discriminação racial nas escolas, principalmente nos anos iniciais; Fulvia Rosemberg, Luís Alberto Gonçalves e Regina Pahin, que pesquisam o tema raça e educação; Kabenguele Munanga, Lilia Moritz Schwarcz, Gislane Aparecida dos Santos, Renato Silveira, que trabalham com as teorias da mestiçagem e branqueamento da sociedade brasileira; além de Petronilha Gonçalves e Nilma Lino Gomes, que pesquisam a educação e as relações etnicorraciais.

O segundo capítulo, “Relatos da Educação em Vitória da Conquista”, faz um breve histórico da educação em Vitória da Conquista, desde o surgimento das primeiras escolas até a cidade se configurar como um polo educacional, com a finalidade de contextualizar o Colégio Estadual Camilo de Jesus Lima, o bairro onde se situa, o perfil do corpo docente, dos(as) estudantes e dos familiares. As informações foram coletadas por meio da análise de dados estatísticos do IBGE (2010), do acesso às informações contidas no site oficial da Prefeitura Municipal, além da leitura de livros, dissertações e teses sobre a cidade, da entrevista com a gestora escolar e da análise dos questionários aplicados com os estudantes e os docentes.

O terceiro capítulo, “A percepção do(a) estudante negro(a) sobre a discriminação racial”, procura perceber, nas falas dos(as) estudantes que se autodeclararam negros(as) e nos questionários aplicados, se há ocorrência de discriminação racial no cotidiano escolar e em outros contextos, como esses(as) estudantes reagem a isso e de que forma essa discriminação interfere na autoestima, autoimagem e no autoconceito desses(as) estudantes.

Por fim, apresenta-se a conclusão, ou seja, uma retomada do debate realizado, no intuito de responder aos questionamentos da pesquisa e propor um caminho a ser trilhado pela educação escolar, visando à redução da discriminação etnicorracial.

3 EDUCAÇÃO E RELAÇÕES ETNICORRACIAS NO BRASIL

> Estamos num país onde certas coisas graves e importantes se praticam sem discurso, em silêncio, para não chamar a atenção e não desencadear um processo de conscientização, ao contrário do que aconteceu nos países de racismo aberto. O silêncio, o implícito, a sutileza, o velado, o paternalismo são alguns aspectos dessa ideologia (Kabengele Munanga, 1996).

3.1 RACISMO NO BRASIL: ALGUNS APONTAMENTOS HISTÓRICOS

Para entender como o racismo opera na sociedade brasileira, particularmente na educação, é preciso compreender as raízes desse pensamento, sua eficácia e transformações ao longo do tempo para, assim, desenvolver novas estratégias para combatê-lo.

Sabe-se que as discussões sobre relações raciais no Brasil envolvem uma grande quantidade de conceitos e, entre eles, o conceito de raça, que, neste trabalho, é utilizado não no sentido biológico, mas como um atributo social e político, fundamental para a compreensão das desigualdades sociais.

O sociólogo Antônio Sergio Alfredo Guimaraes apresenta a seguinte concepção acerca do conceito de raça:

> ‘Raça’ é um conceito que não corresponde a nenhuma realidade natural. Trata-se, ao contrário, de um conceito que se denota tão-somente uma forma de classificação social, baseada numa atitude negativa frente a certos grupos sociais, e informada por uma noção específica de natureza, como algo endodeterminado. A realidade das raças limita-se, portanto, ao mundo social. Mas, por mais que nos repugne a empulhação que o conceito de ‘raça’ permite – ou seja, fazer passar por realidade natural preconceitos, interesses e valores sociais negativos e nefastos –, tal conceito tem uma realidade social plena, e o combate ao comportamento social que ele enseja é impossível de ser travado sem que se lhe reconheça a realidade social que só o ato de nomear permite (GUIMARÃES, 1999, p. 9, destaque do autor).

Os movimentos sociais, principalmente o Movimento Negro, tratam a questão racial como uma dimensão social e política. Sueli Carneiro (2000, p. 24), presidente do Geledés – Instituto da Mulher Negra –, afirma que “do ponto de vista científico, o conceito de raça não se sustenta, mas na prática há uma desigualdade muito clara entre pretos e brancos, produzida pela aplicação social de teses racistas”. Raça é um conceito político que tem sido utilizado como instrumento de promoção de privilégios e desigualdades, sendo isto comum, tanto no Brasil, quanto nos Estados Unidos da América e na África do Sul, entre outros países.

Carneiro (2000, p. 26) utiliza argumentos de combate ao racismo, com base em uma perspectiva racial, pois:

> Como que asseguro que políticas de promoção de igualdade atinjam a população negra sem me referir à raça? [...] o conceito de luta de classes por si só não dá conta de resolver essa ideologia racista. No mais, já conhecemos experiências concretas de sociedades socialistas onde o racismo e a discriminação não foram erradicados. O que nos impele a ter de trabalhar com a dimensão racial é a insuficiência do pensamento de esquerda para incorporar esse tipo de contradição.

O termo raça ainda é utilizado porque é o único capaz de dar a medida exata da discriminação pela qual passa o(a) negro(a) na sociedade brasileira. Para Gomes, "ao usarmos o termo *raça* para falar sobre a complexidade existente nas relações entre negros e brancos no Brasil, não estamos nos referindo, de forma alguma ao conceito biológico de raças humanas usados em contextos de dominação" (GOMES, 2005, p. 45). A autora alerta para a preocupação que se deve ter quanto ao sentido e ao significado atribuídos ao termo, bem como ao contexto, citando alguns exemplos:

> O movimento negro e alguns sociólogos [...] usam-no com uma nova interpretação, que se baseia na dimensão social e política do referido termo. E, ainda, usam-no porque 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 [*sic*], 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 (GOMES, 2005, p. 45).

Contextualizando o racismo, Santos (1984, p. 20-22) afirma que uma das formas mais antigas de racismo que se conhece inicia-se na Antiguidade, particularmente na civilização grega, que considerava "bárbaros" todos os povos que não falavam grego. Já os romanos entendiam como bárbaros todos aqueles que não tinham direitos às leis que regulamentavam a vida coletiva, independente da cor da pele. Já na Idade Média, eram considerados inferiores os não cristãos. Foi a partir do século XV, na Idade Moderna, que o racismo passou a se basear na cor da pele, como explica Santos:

> A partir desta época, os países da Europa Ocidental tornaram-se senhores de três continentes: Ásia, África e América [...]. As circunstâncias forçaram os europeus a organizar gigantescas explorações de açúcar, tabaco, algodão e minérios nos três continentes. Nelas, forçado ainda pelas circunstâncias, instalou o trabalho escravo (SANTOS, 1984, p. 21).

Para justificar o trabalho escravo, que estava extinto desde o século V e que retornou com toda força no início da Idade Moderna, quando foi eliminado 1 milhão de indígenas no Brasil e trazidos do continente africano para a América 20 milhões de negros escravizados, criou-se na Europa uma concepção racista que pregava serem os "povos de cor" incapazes e servis (SANTOS, 1984, p. 23-25).

Para a historiadora Hebe Maria Mattos (2000, p. 11), a escravidão moderna não se desenvolveu em bases raciais, pois as sociedades dos séculos XVI a XVIII e o cristianismo católico e protestante consideravam as desigualdades sociais como "construções divinas" e, portanto, não tinham maiores problemas com a escravidão africana, pois que era a oportunidade para que os povos oriundos do continente africano conhecessem a verdadeira religião. Assim, em suas palavras,

> As sociedades do Antigo Regime naturalizavam, como construções divinas, as desigualdades sociais, e assim a montagem de sociedades escravistas nas Américas não chegava a destoar deste quadro. Nesse contexto, apesar de as diferenças de cor e características físicas reforçarem as marcas hierárquicas nas sociedades escravocratas, elas não eram necessárias para justificar a existência da escravidão (MATTOS, 2000, p. 11).

No Brasil, a escravização de povos africanos perdurou até o final século XIX, período em que começou a circular no país a doutrina científica produzida na Europa denominada racialismo ou racismo científico, que, fundamentada na biologia, procurou explicar a diversidade humana mediante a hierarquização da humanidade em raças desiguais. Essa teoria, que influenciou as discussões sobre a sociedade brasileira, foi largamente utilizada para justificar o racismo e legitimar a violência da colonização e a escravização do negro africano. Para Mattos,

> A noção de raça e da desigualdade entre elas são construções do pensamento científico europeu e norte-americano surgidas apenas no século XIX [...]. Não apenas o conceito de raça é uma construção do século XIX, mas também a 'racialização' da justificativa da escravidão americana (MATTOS, 2000, p. 13, destaque do autor).

Os iluministas foram os primeiros a desenvolver teorias racialistas, segundo as quais a raça branca seria superior às demais e teria como fardo uma missão civilizadora perante as raças inferiores. Nesse período o termo raça passou a estabelecer a ideia de que as características físicas são transmitidas hereditariamente. Analisando o discurso racialista desse período, Gislene Aparecida dos Santos, no livro *A invenção do 'ser negro': um percurso das ideias que naturalizaram a inferioridade dos negros*, afirma que "a cada raça cabe um lugar no mundo e seus direitos são definidos pelo grau de importância que detém na ordem evolutiva. Ou seja, cada raça teria um direito determinado por sua natureza" (SANTOS, 2002, p. 49).

As teorias racialistas, que se constituíram o tema central dos cientistas do século XIX, passaram a ter maior consistência com a evolução do darwinismo social, que considerava os

seres humanos desiguais por natureza, acreditava numa raça pura, forte e sábia que eliminaria as raças inferiores. Segundo a teoria das raças, o negro faria parte das raças inferiores, o que poderia ser comprovado pelo tamanho do crânio ou pelo desenvolvimento das sociedades. Assim, os negros seriam destinados, pela natureza, a obedecer.

Arthur de Gobineau[2], um dos principais teóricos do racismo e defensor da superioridade da raça ariana, ao analisar o futuro racial do Brasil, assegurava que a população nativa estava condenada a desaparecer por ser geneticamente degenerada e que a única maneira de conter essa degenerescência seria a imigração de europeus ao país. Para ele, a raça determina o futuro de uma nação, o que seria inviável para o Brasil pelo número significativo de negros na população (SILVEIRA, 2000, p. 98).

Assim, a intensificação da imigração europeia foi a alternativa encontrada para "branquear" a população brasileira após a abolição da escravatura. Para Carvalho:

> O imigrantismo propunha não somente a troca do negro pelo branco nos 'setores fundamentais da produção', como também arquitetava um projeto de regeneração e capacitação para o trabalho, cujo instrumento era a miscigenação, de que se esperava o desejado branqueamento moralizador das populações negras (CARVALHO, 1989, p. 11, grifo do autor).

Dessa maneira, no Brasil do início do século XX, repleto de preconceitos, as populações negras só exerciam profissões relegadas a segundo plano e que fossem consideradas degradantes para o "homem branco". Na competição por um lugar na escala social, só havia espaço para quem se aproximasse do modelo ideal, aceito pela sociedade: o branco cristão.

Nas décadas de 1930 e 1940 surgiram diversas publicações de cunho sociocientífico, que procuraram negar a inferioridade dos negros e enaltecer a mistura de raças como característica positiva da nação. Entre esses trabalhos, encontram-se as produções de Gilberto Freyre, como a obra *Casa Grande & Senzala*, onde o autor defende que o o encontro das três raças havia resolvido o problema racial brasileiro e que por meio da miscigenação o brasileiro estava a caminho de produzir uma nova raça, sendo isto proposto como um aspecto positivo para o progresso do Brasil. Freyre define a democracia racial brasileira da seguinte maneira:

> Híbrida desde o início, a sociedade brasileira é de todas da América a que se construiu mais harmoniosamente quanto às relações de raça: dentro de um ambiente de quase reciprocidade cultural que resultou no máximo aproveitamento dos valores e experiências dos povos atrasados pelo adiantado; no máximo da contemporização

[2] Arthur de Gobineau foi diplomata, escritor e filósofo francês, que chegou em missão diplomática ao Brasil em 1869 e fazia parte do grupo de intelectuais que discutiam as raças humanas no século XIX.

> da cultura adventícia com a nativa, da do conquistador com a do conquistado (FREYRE, 1999, p. 112).

De acordo com Ianni (1988, p. 443), a principal preocupação da obra de Gilberto Freyre é "encontrar o que seria o caráter nacional de uma sociedade que as classes dominantes sempre pensaram como mestiça". Freyre e os intelectuais de sua geração sempre estiveram preocupados com a miscigenação e os entraves ou possibilidades que essa mistura de raças pudessem proporcionar ao progresso do país. A respeito do mito da democracia racial, Ianni declara:

> Desde o término da escravatura, em 1888, instaurou-se na consciência das classes dominantes no Brasil uma preocupação persistente, aberta ou dissimulada, com a europeização e o branqueamento da sociedade brasileira. Foi no interior dessa corrente de pensamento que se formou a preocupação com a singularidade, a originalidade e o caráter positivo da mistura racial que havia resultado da escravidão. Foi essa corrente de pensamento que conferiu legitimidade científica e ideológica à miscigenação; que encontrou na mistura racial o segredo do 'ethos brasileiro'; e transformou o mito da democracia racial num dos núcleos da ideologia dominante, nas relações de dominação-apropriação internas e na imagem diplomática do país no exterior (IANNI, 1988, p. 443).

A verdade é que a ideologia da democracia racial complicou a situação do(a) negro(a) no Brasil, pois transmitiu a ideia de relacionamento pacífico entre as diversas etnias, deixando de fora a discussão sobre os conflitos raciais. Essa teoria pouco tem influenciado na melhoria da condição dos(as) negros(as). Serve apenas para camuflar os conflitos étnicos existentes no país, permitindo que o segmento branco não reflita sobre o próprio comportamento discriminatório. Assim, o mito da democracia racial brasileira nega o preconceito e a discriminação e dificulta sua percepção por boa parte da população negra. Nessa perspectiva, segundo Moura:

> O racismo brasileiro [...] na sua estratégia e nas suas táticas age sem demonstrar a sua rigidez, não aparece à luz, é ambíguo, meloso, pegajoso, mas altamente eficiente nos seus objetivos. [...] não podemos ter democracia racial em um país onde não se tem plena e completa democracia social, política, econômica, social e cultural (MOURA, 1994, p. 160).

Na Era Vargas, o governo se apropriou da teoria da democracia racial, pois necessitava de uma nova visão do "homem brasileiro", para, assim, poder conduzir o novo momento econômico, social e político do país. De acordo com Barbalho,

> Naquele momento, era de interesse do Estado romper com a leitura dominante de orientação racista e que denegria o mestiço, grande maioria da população,

> qualificando-o de preguiçoso, insolente e pouco capacitado. Qualidades que não correspondem às exigências impostas pelas transformações que o modelo capitalista brasileiro ansiava. [...] Certamente, Gilberto Freyre não escreve sua obra para atender às necessidades do regime. Mas este se aproveita da abertura teórica que a 'ideologia da mestiçagem' possibilita, produzindo, com seu respaldo, um discurso contrário à 'ineficiência inata' de nosso povo (BARBALHO, 1998, p. 19, grifos do autor).

A discriminação política e o preconceito racial tornaram-se comuns na Era Vargas. A ordem deveria ser mantida pela repressão política, controle dos operários e censura àqueles que colocavam em perigo a ordem racial, política e cultural do Brasil. A educação desempenhava o papel de veículo da propaganda do governo getulista, colaborando com a construção do "Homem Brasileiro", mais condizente com o Estado Novo.

Os dirigentes da educação pública empenharam-se em tornar as escolas acessíveis aos pobres e negros, que, no período, eram, em sua maioria, dela excluídos. Tinham como objetivo utilizar a educação para "aperfeiçoar a raça", pois acreditavam que a população pobre e negra era, em quase sua totalidade, constituída por degenerados. Queriam, portanto, "criar uma 'raça brasileira' saudável, culturalmente europeia, em boa forma física e nacionalista" (D'ÁVILA, 2006, p. 21).

Também nesse período destacaram-se na música e na literatura autores como Jorge Amado, Lamartine Babo, Dorival Caymmi, Ari Barroso, entre outros, que tentaram transmitir uma imagem romantizada do "mulato". Embora essas obras enaltecessem o negro, a maioria da população ainda preferia ser branca.

Em 1951, foi encaminhado, por Gilberto Freyre e Afonso Arinos, ao Congresso Nacional, o projeto de lei que previa penalidades para atos de discriminação em lugares públicos contra pessoas em virtude de cor e raça. A lei ficou conhecida como Lei Afonso Arinos e admitia o racismo existente no Brasil (CARNEIRO, 1997). Contudo, embora a coibição de manifestações de racismo no âmbito legal seja importante, ela não basta para transformar ideologias arraigadas no imaginário da população brasileira.

É preciso destacar que, antes da chamada Lei Afonso Arinos, existiam no Brasil formas de resistência negra ao racismo, já que a extinção da escravidão e a implantação da República não asseguraram nenhum direito para a população negra. Segundo Domingues:

> Com a extinção da escravidão, em 1888, e a proclamação da República, em 1889, a elite brasileira implementou políticas públicas alicerçadas nos postulados do 'racismo científico e do darwinismo social e lançou o Brasil numa campanha nacional [...] para substituir a população mestiça brasileira por uma população 'branqueada' e 'fortalecida' por 'imigrantes europeus'. Os egressos do cativeiro e os afrodescendentes de um modo geral foram privados – ou tiveram dificuldades – de

> acesso ao emprego, à moradia, à educação, à saúde pública, à participação política, enfim, ao exercício pleno da cidadania.
> Ante tal situação, uma parte deles não permaneceu passiva. Pelo contrário, levou avante múltiplas formas de protesto, impulsionando os movimentos de mobilização racial (negra) no Brasil. Foram engendradas diversas organizações com base na identidade racial: elas procuravam projetar os 'homens de cor', como atores políticos, no cenário urbano (DOMINGUES, 2007, p. 120, destaques do autor).

Após a Proclamação da República, entre as formas de resistência negra destacaram-se os jornais publicados na época, denominados Imprensa Negra: O Menelik (1915), O Bandeirante (1918), A Liberdade e O Alfinete, ambos de 1918, e O Combate (1941); além dos movimentos sociais, entre os quais podem ser citados: a Sociedade União Física dos Homens de Cor (1915), a Frente Negra Brasileira (1931), o Teatro Experimental do Negro (1944), a União dos Homens de Cor (1949) e o Movimento Negro Unificado (1978) (DOMINGUES, 2007).

Em razão da supressão da atividade política pela ditadura militar no Brasil, durante os anos 1960 e 1970, muitos movimentos sociais, entre eles o movimento negro, sentiram dificuldades para se organizarem. Porém, isso não impediu que surgissem várias formas de resistência negra, principalmente nos grandes centros urbanos, como os grupos denominados genericamente "movimento negro", que estavam decididos a combater a discriminação racial no Brasil (HERINGER, 2002). Os anos 60 e 70 são, por isso, identificados como os anos das explosões das manifestações dos grupos que, até então, não faziam parte do cenário político do país. Esses segmentos, ou seja, mulheres, negros e jovens, reivindicavam autonomia e poder de decisão (CARDOSO, 1996).

Em 1978, com a fundação do Movimento Negro Unificado (MNU), deu-se o retorno do movimento negro organizado, influenciado pela luta por direitos civis dos negros em vários países, principalmente nos Estados Unidos da América. Essas ações se refletiram no Brasil, ocorrendo, tanto externa, quanto internamente, uma movimentação pela reconstrução da identidade social, política e cultural do(a) negro(a). A política racial no Brasil, nos Estados Unidos da América e na África do Sul tinha pontos em comum e, apesar das especificidades de cada uma dessas sociedades, o(a) negro(a) encontrava-se excluído socialmente em todas elas. Segundo Carneiro:

> A partir deste período, vários fatores ocorreram para mudar a representação do negro diante da sociedade e dos meios de comunicação de massa. Estamos falando da luta por direitos civis de Luther King, do movimento dos Panteras Negras e da liderança de Malcom X. [...] Estamos falando da ação política do movimento negro brasileiro para quebrar a ideologia do mito da democracia racial e revelar a sutileza do racismo a *la brasileira*, que esconde contradições de raça e classe (CARNEIRO, 1997, p. 2).

Em 1982, o Movimento Negro Unificado defendia, no Programa de Ação, além de outras reivindicações, a introdução da história da África e do(a) negro(a) no Brasil nos currículos escolares. Para Domingues:

> O Movimento Negro passou a intervir amiúde no terreno educacional, com proposições fundadas na revisão dos conteúdos preconceituosos dos livros didáticos; na capacitação dos professores para desenvolver uma pedagogia Inter étnica; na reavaliação do papel do negro na história do Brasil e, por fim, erigiu-se a bandeira da inclusão do ensino da história da África nos currículos escolares (DOMINGUES, 2007, p. 115).

Assim, os movimentos sociais em defesa das populações negras no Brasil reivindicaram a inclusão da temática África e afro-brasileiros nos currículos escolares, que foi definitivamente implantada em 2003 com a Lei 10.639/2003, que tornou obrigatório, nas instituições, tanto oficiais, quanto particulares, o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira, enfatizando o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos(as) negros(as) no Brasil, a cultura negra brasileira e o(a) negro(a) na formação da sociedade nacional, valorizando a participação social, econômica e política na história do Brasil. Em 2008, a Lei 11.645/08 modificou a Lei 10.639/03 e incluiu o ensino de história e cultura dos povos indígenas nos estabelecimentos de ensino.

Defende-se, porém, que, mais que obedecer a leis e adicionar conteúdo curricular ao ensino e aprendizagem de História, ensinar cultura e história afro-brasileiras e indígenas é fundamental para a formação de uma identidade afro-ameríndia para os brasileiros, além de representar o "direito à história", tão reivindicado pelos movimentos sociais. Assim, para Bittencourt: "A constituição de identidades associa-se à formação da cidadania, problema essencial na atualidade, ao se levar em conta as finalidades educacionais mais amplas e o papel da escola em particular" (BITTENCOURT, 2004, p. 121).

Fruto de demandas sociais, a Lei 10.639/2003 não se resume à exigência da inclusão de conteúdos no currículo, ela considera também questões éticas, pois, uma vez que estão inseridos no sistema formal de ensino, os afro-brasileiros enfrentam uma série de problemas que envolvem preconceitos, estereótipos e desvalorização.

Felizmente, existe uma crescente consciência da discriminação e das desigualdades raciais no Brasil, decorrente da ampliação do movimento negro, das ações afirmativas, do protagonismo intelectual negro, da implantação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, que reconhecem a escola como lugar de formação de cidadãos. Porém, essas práticas são recentes

e limitadas, necessitando de ampla disseminação na comunidade acadêmica, nas escolas e entre o público em geral.

3.2 PERCEPÇÃO, PRECONCEITO, AUTOESTIMA, AUTOCONCEITO E IDENTIDADE

No Brasil, há muito tempo predominam a visão negativa e preconceituosa a respeito do(a) negro(a) e a valorização e identificação positiva do não negro, o que gera na criança e no(a) jovem negro(a) dificuldade em construir uma identidade positiva, também por falta de modelos consistentes de figuras negras na sociedade e pela enorme quantidade de estereótipos negativos sobre eles mesmos. Durante o processo de formação, a criança e o(a) jovem negro(a) interiorizam essa dualidade – desvalorização da sua raça e valorização do não negro –, que os leva a buscar, muitas vezes, o "embranquecimento" como forma de autoafirmação social.

Para Llera (1993, p. 104), o processo de formação das primeiras impressões é muito importante dentro da percepção social, pois a impressão que se forma, ao se ver pela primeira vez uma pessoa, terá consequências importantes no futuro, porque, uma vez formada, ela se torna persistente, apesar do pequeno número de informações adquiridas. É comum, portanto, a necessidade que as pessoas sentem de sempre causar uma boa impressão.

Assim, a percepção social, como fenômeno psicológico, é o processo de retirar informações do ambiente, referindo-se ao conhecimento da realidade externa e dos meios utilizados para a compreensão desse ambiente. Trata-se principalmente do conhecimento das pessoas, características e estados emocionais, utilizando-se de meios adequados para atingir esse conhecimento (LLERA, 1993, p. 106).

Ao perceber e conceber as pessoas como agradáveis, alegres, generosas ou tristes, ou quando se avalia o comportamento que não é comum em uma pessoa conhecida, ou quando se culpa uma pessoa por determinadas ações, o indivíduo está utilizando a percepção social. Por ser de caráter seletivo, a percepção social geralmente destaca algumas características das pessoas e esquece-se de outras, também presentes. Por ser inferencial, significa que, quando se percebe uma pessoa, vê-se além dos dados externos que se tem sobre ela, procurando formar uma visão geral até conhecer sua maneira de ser e agir.

Nesse sentido, não existe relação entre as características físicas e os traços psicológicos, o que torna, então, difícil o processo de conhecimento das pessoas. Além do mais, quando observadas, as pessoas podem modificar ou ocultar seu verdadeiro sentimento a fim de produzir uma determinada imagem no observador. Também qualidades e defeitos que

são percebidos nas pessoas são geralmente mutáveis, pois elas se desenvolvem, adquirem novas ideias e agem de acordo com esquemas que nem sempre são visíveis no exterior. Para Llera:

> A percepção das pessoas é um processo de inferência pelo qual o observador infere os traços, qualidades e estados psicológicos do sujeito, mas a natureza deste processo e a estrutura do conteúdo resultante constituem um problema de não fácil solução (LLERA, 1993, p. 102).

É pelos sentidos que recebemos informações do meio, e o resultado dessas informações é uma interpretação pessoal, e não uma representação confiável da realidade. Contudo, todas as construções da realidade se apoiam em dados reais e merecem credibilidade.

O aspecto do rosto também é muito importante quando se procura conhecer a personalidade do outro. Os traços cruciais do rosto podem ser atribuídos a duas categorias: traços estruturais, que analisam desde a largura do rosto até a cor da pele, e traços expressivos, como contrações musculares associadas ao sorriso.

A atração interpessoal é um dos aspectos importantes da percepção social. Para Llera, apesar das limitações desse estudo, é possível afirmar que

> Todos os estudos mostram que gostamos mais das pessoas que estão perto, das que estão de acordo conosco, das que [possuem] traços pessoais semelhantes aos nossos, das pessoas a quem é fácil satisfazer nossas necessidades e cujas necessidades podemos satisfazer com facilidade [...] (LLERA, 1993, p. 116).

Desse modo, a aparência física é também um dos determinantes socialmente significativos da atração. As pessoas levam em consideração na atração: a beleza, a altura e a cor da pele, entre outros elementos. É consenso entre as pessoas que aqueles que possuem grandes atrativos físicos são tratados de maneira melhor e são mais bem aceitos na sociedade. Isso acontece ao longo da vida, desde a pré-escola até a vida adulta. Embora o conceito de beleza se modifique de cultura para cultura, em todas elas há distinção entre os mais e menos belos, além da tendência de se associar a pessoas atrativas qualidades como inteligência, boa saúde, poder aquisitivos, entre outros. Finalmente, a pessoa fisicamente atraente é mais bem tratada e pode alcançar com mais facilidade valores apreciados pela sociedade, como segurança, confiança, inteligência, entre outros, aumentando seu “poder” atrativo.

Em uma sociedade como a brasileira, com alto grau de discriminação racial, em que o(a) negro(a) é sinônimo de feio, fica difícil ser “atrativo” e ter uma autoestima positiva

dentro do convívio social. A discriminação racial no Brasil e o preconceito estão presentes em todos os setores da sociedade, especialmente na escola. Mas para que sejam percebidos, é necessário um olhar crítico daqueles que vivenciam o racismo, o que só será possível com um trabalho que envolva família, escola e a sociedade em geral.

Llera usa a definição de Allport para preconceito, interpretando-o como "uma antipatia baseada numa generalização defeituosa e inflexível, dirigida a um grupo ou um indivíduo por ser membro desse grupo" (LLERA, 1993, p. 356). O preconceito é, então, constituído de elementos cognitivos, afetivos e comportamentais.

O preconceito é uma construção social, porquanto nenhuma criança nasce preconceituosa, e os primeiros contatos que a criança tem com o preconceito vêm do mundo adulto, isto é, da família, vizinhança, igreja e da sua inserção em instituições, como a escola. Para Gomes:

> As atitudes raciais de caráter negativo podem, ainda, ganhar mais força na medida em que a criança vai convivendo em um mundo que a coloca constantemente diante do trato negativo dos negros, dos índios, das mulheres, dos homossexuais, dos idosos e das pessoas de baixa renda (GOMES, 2005, p. 55).

O comportamento cognitivo do preconceito é formado por crenças relacionadas a determinado grupo de pessoas que são resistentes a mudanças, independente das informações contrárias recebidas. Essa resistência origina-se no comportamento afetivo, pois os sentimentos hostis servem como uma defesa do "eu". Assim, o indivíduo tende a comportar-se de forma discriminatória, que vai desde a reprovação até o desejo de destruição. Segundo Llera:

> Os psicólogos interpretam o preconceito, dentro da conduta humana e social, como um afastamento da racionalidade, da justiça e da tolerância, porquanto supõe uma tendência a prejulgar outras pessoas a partir de suas condições raciais, religiosas, políticas, etc. e a se comportar em relação a elas de maneira discriminatória e intolerante (LLERA, 1993, p. 356).

Dessa forma, a interpretação psicológica do preconceito compreende a interação dos fatores pessoais e sociais. O conformismo e as normas sociais adquirem importância, pois, se o preconceito é visto como norma, a maioria da sociedade, em consonância com a conformidade social, terá uma grande chance de ser preconceituosa.

Fatores sociais e normas culturais influenciam na construção do preconceito. "Assim, o branco pode ver os de cor como irresponsáveis, primitivos, etc., projetando sobre eles tudo o

que o branco teme ser. As pessoas preconceituosas têm uma necessidade maior de segurança do que as menos preconceituosas" (LLERA, 1993, p. 356). Desse modo,

> [o] maior obstáculo para superar o preconceito é que esta atitude impede que as pessoas vivam experiências que poderiam mudar esses preconceitos, de maneira que, na ausência de um relacionamento direto com as pessoas de cor, os brancos reforçam seus preconceitos contra estas pessoas. (LLERA, 1993, p. 357)

É comum ouvirmos que o Brasil não é um país racista, e não é usual as pessoas admitirem que são preconceituosas. É esse racismo implícito e silencioso que ocorre no país que causa grandes prejuízos à criança e ao jovem negro(a), que são tratados como seres inferiores, embora ouçam discursos de igualdade. O preconceito, o racismo e a discriminação racial estão presentes na sociedade brasileira e se manifestam nos diversos espaços sociais e interferem em vários aspectos na vida da criança e do(a) jovem negro(a), inclusive na autoestima.

Branden define a autoestima como uma necessidade humana que contribui de maneira essencial para o processo da vida e é indispensável para um desenvolvimento saudável. A autoestima positiva fornece resistência, força e capacidade de regeneração. Quando é baixa, a resistência diante da vida e das adversidades diminui, e os fatores negativos têm sobre as pessoas mais poder do que os positivos (BRANDEN, 1995, p. 20). Assim, Mendes

> diferencia a autoimagem da autoestima ao considerar a primeira como o '[...] (re)conhecimento que fazemos de nós mesmos, como sentimos nossas potencialidades, sentimentos, atitudes e ideias [...]' (p. 53), e a segunda como o "[...] quanto gostamos de nós mesmos, nos apreciamos [...]" (p. 53). Ademais, salienta que a autoimagem e a autoestima '[...] estão intimamente ligadas ao processo de identidade e que, de certa maneira, formam uma estrutura personalógica que se interinfluencia, o que ajuda o indivíduo a ter coerência e consistência pessoais' (p. 54). Goñi e Fernández (2009) propõem que a heteroestima (estima/apreciação dos demais para com a pessoa) serve como base para a autoestima, primeiramente advinda do ponto de vista dos pais e cuidadores mais próximos, depois dos outros familiares, dos seus professores e do seu círculo de amizades. A partir disso, o indivíduo constrói um marco interpretativo próprio, ao longo de todo seu desenvolvimento, o que permite que a autoestima não se modifique a cada opinião alheia, mas pode modificar-se quando necessário (apud MOSQUERA, 2012, p. 07).

Acredita-se, portanto, que a autoestima seja a sensação inata do próprio valor e merecimento, a capacidade de se apropriar da vida e corresponder às exigências que ela faz. Também é a confiança na capacidade para pensar e enfrentar os desafios da vida; é o direito de ser feliz e a sensação de ser merecedor, digno e qualificado para expressar as necessidades e os desejos, desfrutando os resultados dos seus esforços.

Logo, a autoestima compreende dois aspectos inter-relacionados: a noção da eficiência pessoal e a noção do valor pessoal, ou seja, autossuficiência e autorrespeito. A autossuficiência é a confiança na própria mente, na capacidade de pensar, escolher e julgar. É a confiança na capacidade de entender os fatos que ocorrem ao redor do ser humano e que condizem com os seus interesses e necessidades. Já o autorrespeito é a certeza dos seus valores e uma atitude afirmativa com relação a si mesmo; é a sensação de bem-estar quando se reafirmam as suas vontades, necessidades; é o direito natural de se sentir feliz por estar vivendo. Para Branden:

> Se falta a uma pessoa a sensação básica de autorrespeito, de valor pessoal, se ela se percebe indigna do amor e do respeito dos outros e não qualificada para ser feliz, se teme mostrar suas ideias, suas necessidades e vontades – reconhecemos uma deficiência em sua autoestima independente de outros atributos positivos que possa exibir (BRANDEN, 1995, p. 18).

No que diz respeito ao autoconceito, Barros (1988) o define como a avaliação que o indivíduo faz de si mesmo, refletido em atitudes que resultam do acúmulo das experiências pessoais desde a infância, em que é de grande importância a opinião dos adultos, que determinará, em alguns momentos, o que a criança e o jovem incorporarão ao autoconceito. Logo, é necessário que pais e professores acentuem os aspectos etnicorraciais positivos, sendo cuidadosos para não diminuir a autoestima e a autovalorização de crianças e jovens negros(as).

Lopes (1987) conceitua identidade como a construção que cada um faz de si mesmo, que não é nunca igual porque está ligada ao contexto e à situação de cada pessoa. A tentativa de padronização existente no nosso país, estabelecendo características como se fossem iguais para todos os negros(as), sem se preocupar com a pluralidade, numa sociedade contraditória e que não se reconhece, dificulta o processo de formação de uma identidade que defina o(a) negro(a) como pessoa. Assim, para Lopes:

> lidar com as diferenças é dificílimo e lidar com identidade é ter noção de que somos diferentes, e de que dentro dessa diferença temos objetivos comuns e que só faz sentido lutar se houver um projeto de vida que leve a uma construção comum. Então a identidade se constrói nessa relação individual e social (LOPES, 1987, p. 38).

Porém, é difícil estabelecer uma identidade positiva em uma sociedade que nega os direitos da população negra e a existência da discriminação racial e exige que, para o(a) negro(a) ser aceito(a), se afirmar como pessoa, é preciso “ser branco”, negar a própria raça e existência. Nas palavras de Lopes (1987, p. 38), “Nós negros sofremos um desvirtuamento à

identidade na luta constante que empreendemos com todo esse meio social que nos nega, que nos procura dizer 'você não existe', e que nos leva muitas vezes, contraditoriamente, a nos negarmos para nos afirmarmos". Corrobora essa assertiva, a fala de Teodoro:

> Todos queremos ser aceitos e precisamos nos sentir aceitos pela sociedade. O sentimento de rejeição decorrente de um sistema educacional discriminatório é um dos dados relevantes da evasão escolar que nunca é levado em conta em um país como o Brasil, pois a ideologia dominante, internalizada pelos professores, não é sensível às diferenças no sentido de respeitá-las, mas apenas no sentido de apontá-las como "perigosas" ou "lamentáveis" para o seu ideal de cultura (TEODORO, 1987, p.48, grifos do autor).

Para Pereira (1987), as reivindicações ligadas à identidade étnica encontram resistências porque admitir as especificidades de grupos étnicos significa reconhecer a existência de discriminação racial no Brasil, contrariando a tese de democracia racial e de convivência harmoniosa entre as raças no país, inibindo ou anulando qualquer tentativa de cultivo de particularidades culturais ou étnicas.

Conforme Teodoro (1987, p. 47), um grupo étnico só é valorizado quando passa a usufruir dos mesmos direitos dos demais grupos, como o direito a moradia, acesso a emprego, educação, saúde, posse da terra, entre outros. Além disso, é necessário que esse grupo tenha os aspectos físicos e culturais tratados com respeito às diferenças.

Entre todas as dificuldades encontradas pelo(a) negro(a) na busca de autoestima e autoconceito positivos, está o fato de ser estigmatizado, tanto dentro, quanto fora da família, pois estar inserido em um grupo familiar com um histórico de discriminação geralmente provoca sentimento de inferioridade em relação a outros grupos sociais. Esse sentimento se manifesta na forma de autodesvalorização, insegurança e desesperança. Então, como esperar que a criança ou o jovem construam com facilidade autoconceito positivo dentro de um espaço familiar que histórica e culturalmente vem sofrendo com a discriminação e o preconceito? Sabemos que tudo isto é reflexo da estrutura social brasileira com a qual a escola muitas vezes compactua, mesmo que sutilmente.

Ao atingir a maturidade, a criança terá, provavelmente, as emoções relacionadas com o bem-estar ou o mal-estar gerados pelo grupo social do qual faz parte. Assim, faz-se necessário conhecer a qualidade do processo de socialização vivenciado pela criança e pelo(a) jovem no ambiente escolar ou familiar, pois só assim será possível saber em que medida a escola e a família estão contribuindo para a construção de uma sociedade livre de discriminação e preconceitos entre negros(as) e não negros(as) e formando cidadãos(ã) com autoconceito e autoaceitação positivos. Segundo Freitas:

> Nossos filhos e alunos têm o direito de saber que as pessoas são diferentes. Que o mundo é plural e a cultura é diversa. Que essa diversidade deve ser conhecida, respeitada e valorizada. E mais, que a diferença e a diversidade são benéficas para a convivência das pessoas, a manutenção da democracia, e a sobrevivência da espécie (FREITAS, 2010, p. 161).

Na construção da autoestima do(a) estudante negro(a), é evidente a importância da família. Muitos autores[3] que discutem o tema da discriminação racial, escola e família concordam que as atitudes dos pais têm um papel importante na postura da criança e do(da) jovem que passam por situações de discriminação racial, pois, quando recebem apoio dos pais em casa, reagem com maior facilidade, superando os efeitos da agressão, mesmo em experiências futuras.

É comum, ao analisar a situação da educação do(a) negro(a) no Brasil, associar o sucesso escolar dos filhos à escolaridade dos pais. É preciso, porém, redirecionar esse posicionamento, pois está comprovado que pais analfabetos estimulam os filhos a terem sucesso na escola, uma vez que acreditam ser um meio de promoção social, profissional e financeira à qual não tiveram oportunidade[4].

Por isso, é importante que mudanças ocorram no seio familiar, com o reconhecimento dos pais de que realmente existe racismo no Brasil, que os(as) filhos(as) podem estar sendo vítimas dele e de que é necessário ouvi-los(las) e reagir, buscando soluções para as denúncias por eles(elas) apresentadas. Essa atitude propiciará à criança e ao(à) adolescente negro(a) o desenvolvimento de autoestima e de autoconceito elevados. Cavalleiro (2000), referindo-se ao(à) negro(a) e à educação, faz o seguinte comentário:

> A prevenção de práticas discriminatórias, penso, requer um trabalho sistemático de reconhecimento precoce da diversidade étnica e dos possíveis problemas que o preconceito e a discriminação acarretam em solo brasileiro, desde a educação infantil – família e escola. Tal prática pode agir preventivamente no sentido de evitar que pensamentos preconceituosos e práticas discriminatórias sejam interiorizados e cristalizados pelas crianças num período em que elas se encontram muito sensíveis às influências externas, cujas marcas podem determinar sérias consequências para a vida adulta (CAVALLEIRO, 2000, p. 38).

Segundo Cunha (1987, p. 53), os pais ficam indecisos sobre qual decisão tomar quando os(as) filhos(as) sentem a discriminação racial na escola. Eles reagem de diversas

---

[3] Pinto (1987), Correia (1996), Munanga (1996), Groppa (1998), Cavalleiro (2000), Gonçalves (2000), Silva (2001), Gomes (2002), Gonçalves (2002), Rosemberg (2002), Candau (2003), Abramowicz (2006) e Martins (2007).

[4] Entre os autores que pesquisam a participação das famílias com menos recursos no sucesso escolar dos filhos, podemos citar: Portes (1993), Resende (1994) e Patto (1997).

formas, como: ouvir sem esboçar reação, duvidar da existência da discriminação racial, não dar importância ao fato, ensinar a criança a revidar, ou reclamar, mesmo sem acreditar na obtenção de resultados. O fato de um número razoável de pais não acreditar na existência do racismo no Brasil, negando-o, dificulta reações de protesto nas situações de discriminação sofridas pelos (as) filhos (as). Isso acontece, muitas vezes, por acreditarem que tal protesto não será levado em conta pela comunidade educacional e não se obterá nenhum resultado positivo através dela.

Dessa forma, se a família e a escola não se preocuparem com o aspecto das convivências étnicas e raciais, estarão colaborando para a formação de indivíduos preconceituosos e discriminadores que internalizarão representações preconceituosas a respeito de pessoas negras, acreditando que essas atitudes são corretas, perpetuando a manutenção da discriminação e o silêncio dos discriminados. A escola pode levar à construção de indivíduos participantes ou conformados com a realidade que a eles se apresenta. Por isso, é válido questionar qual tipo de cidadão está sendo formado.

Ao se depararem com a indiferença, muitas vezes da própria família, quando relatam discriminações sofridas na rua ou na escola, o(a) estudante negro(a) encontra dificuldade para desenvolver uma visão crítica da situação. Ou seja, ao se encontrar sem orientação adequada no seio da própria família, a tendência é que o indivíduo perca a confiança em si mesmo, passando a ter uma baixa autoestima.

Por outro lado, não se deve atribuir esses problemas apenas à família ou à comunidade escolar. É necessário que ocorram mudanças positivas no sistema educacional brasileiro, com a inclusão de políticas públicas que contemplem as questões etnicorraciais, que haja comprometimento das unidades escolares com a educação para as relações étnicas e participação efetiva da família nas ações pedagógicas da escola.

Portanto, para que a educação cumpra seu papel na formação de cidadãos que respeitem as diferenças, é necessário um trabalho conjunto entre família e escola, com a participação contínua de pais e responsáveis e também do acompanhamento das práticas pedagógicas desenvolvidas pela unidade de ensino, procurando contemplar as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, que tornam obrigatório o ensino da cultura afro-brasileira e indígena, abrindo espaço para discussões e reflexões que envolvam toda a comunidade acerca das relações etnicorraciais no Brasil.

3.3 A ESCOLA PÚBLICA E AS RELAÇÕES ETNICORRACIAIS

Quando se estudam as relações etnicorraciais no contexto educacional, percebe-se que a população negra não recebe um tratamento menos discriminatório do que aquele que recebe no contexto social do Brasil, confirmando que a escola, no que diz respeito às relações étnicas, continua reproduzindo o que acontece na sociedade.

Segundo Pereira, "a instituição escolar reproduz em seu micromundo o esquema estrutural das relações [entre] brancos e negros da sociedade brasileira que, como se sabe, é uma relação de dominação-subordinação, ou seja, uma relação assimétrica entre dois grupos raciais" (PEREIRA, 1987, p. 43). Assim,

> Além de reproduzir e reafirmar com insinuantes e adequados recursos didático-pedagógicos toda essa série de estereótipos negativos sobre o negro, a escola brasileira como que se fecha a possíveis influências corretivas dessa estereotipia. Tal influência poderia se fazer sentir através da revisão e legitimação da história do país, em que o negro – raça e cultura – surgisse como co-construtor [*sic*] de sua história, da história da nação e da identidade brasileira (PEREIRA, 1987, p. 43).

A identidade cultural de um grupo étnico é transmitida pela cultura, pela educação e pelo ensino. Sendo assim, diversas manifestações culturais, como a música, a religião, a culinária, a moda, a concepção de beleza, os mitos, representam elementos formadores da cultura de determinado segmento. Em uma sociedade plurirracial, como a brasileira, esses fatores variam de um para outro grupo. Desse modo, tratar as especificidades da população negra de maneira pejorativa ou folclórica, impedindo muitas vezes a sua prática, equivale a torná-la inferior. Daí a responsabilidade do sistema educacional em trabalhar com as diversidades culturais do Brasil no intuito de não criar conflitos entre os educandos negros.

O estabelecimento de ensino apresenta-se como um local sem conflitos aparentes, à semelhança da sociedade brasileira, onde todas as raças, teoricamente, convivem harmoniosamente. Assim, a teoria da democracia racial reflete-se na escola, o que explica o fato de a discriminação racial muitas vezes passar despercebida.

Na atualidade os negros ainda continuam sendo discriminados pelos não negros e, em diferentes momentos e justificativas, ainda são tratados como seres inferiores em função da cor e etnia. Nesse sentido, Cavalleiro faz o seguinte questionamento:

> Em que medida a escola está preparada para lidar com a questão étnica? A escola está formando ou conformando os indivíduos a uma realidade já estabelecida, não possibilitando, assim, a alteração dessa realidade? [...] promover uma educação para o entendimento das diferenças étnicas, livre de preconceitos, representa uma

> possibilidade real da formação de sujeitos menos preconceituosos nas novas gerações (CAVALLEIRO, 2000, p. 38).

O jovem, na sua formação, é influenciado por uma série de meios socializadores, como a família, os meios de comunicação, a religião e a escola, que podem estar colaborando para atitudes preconceituosas e discriminatórias. A escola pode reverter tal quadro e ter um papel muito importante na formação do jovem, pois, "sendo um veículo de socialização primária, goza de função ideológica privilegiada pela sua atuação sistemática, constante e obrigatória junto ao alunado" (FIGUEIRA, 1991, p. 34).

É comum a queixa dos(as) estudantes de que as denúncias apresentadas não recebem a atenção adequada, fazendo-os(as) desacreditar que a equipe gestora ou os docentes se posicionem diante das reclamações. Tal atitude leva o(a) estudante negro(a) a silenciar-se, e sobre o silenciamento nas questões que envolvem as relações etnicorraciais na escola, declara Cavalleiro:

> O silêncio e a omissão sobre o problema étnico parecem apagar o problema. É como se a discussão sobre ele fosse capaz de lhe dar vida. E só existisse a partir do momento em que dele se falasse. Tal discurso parece denunciar o medo que se tem em discutir a questão da convivência multiétnica na sociedade e no espaço escolar. O silêncio sobre o tema aparece aqui como um indicador da inexistência do problema [...]. O silêncio que envolve essa temática no sistema educacional impede o desenvolvimento de relações étnicas positivas, favorecendo o entendimento 'da diferença como desigualdade e o negro como sinônimo de desigual e inferior' (CAVALLEIRO, 2000, p. 56-58, destaque do autor).

Dessa forma, a falta de atitudes mais concretas por parte da equipe gestora, docentes e funcionários da unidade de ensino não estimula os(as) estudantes a reclamarem, já que eles não obtêm uma resposta positiva desses agentes. Assim, afirma Cunha:

> Ruíram-se as principais bases de confiança e apoio da criança. Estas bases, para a criança em idade escolar estão, normalmente, na professora e nos pais: neste caso ambos participam da agressão, quer produzindo o fato, quer se omitindo ou demonstrando não saber como agir (CUNHA, 1987, p. 53).

Como o(a) estudante negro(a) não encontra aliados na resolução dos conflitos, procura meios de resistência, muitas vezes sozinho, para encontrar a melhor solução e viver pacificamente na comunidade escolar.

Em entrevista à *Revista Raça Brasil*, Munanga (2007) retrata um Brasil racista, que oferece aos(as) negros(as) péssimas condições socioeconômicas, as quais dificultam a

frequência a uma boa escola para que possam ter acesso à educação de qualidade e ingresso no mercado de trabalho em condições de igualdade com o não negro.

Em estudos realizados em convênio com a Fundação Carlos Chagas, a Secretaria de Educação de São Paulo e o Conselho de Desenvolvimento da Comunidade Negra, na década de 1980, constataram que o rendimento escolar dos segmentos raciais dos não negros era bastante diferenciado do rendimento dos segmentos raciais negros (GONÇALVES, 1987). Apesar de ter passado tanto tempo da pesquisa, ainda hoje há índices altos de repetência e exclusão entre os(as) negros(as) e uma trajetória irregular, entre aqueles que permaneceram na escola, maior que a de estudantes não negros(as), como o atraso escolar, que é menor entre os não negros, e tende a crescer, entre os(as) negros(as), à medida que aumentam de idade.

A escola, sendo um dos principais veículos utilizados pelo Estado para aplicar a política de assimilação do diferente e tentar criar uma identidade abrangente e hegemônica, sem adjetivos étnicos, tem o papel de reforçar a identidade positiva do(a) estudante negro(a) e assumir a especificidade étnica desse grupo dentro de uma sociedade composta por uma pluralidade racial, como a brasileira. Refletindo, porém, o modelo excludente e discriminatório da sociedade, a escola não contribui para a formação de cidadãos(ãs) negros(as) com nível elevado de autoestima, autoafirmação e orgulho da sua etnia. Pelo contrário, provoca consequências danosas na população negra, afetando-a nos aspectos psicológicos e sociais, ou seja, baixa autoestima, negação da etnia negra, identificação atribuída pelo grupo não negro, apatia, desesperança e a própria responsabilização por não atingir ascensão social (CHAGAS, 1997).

Teodoro (1987) destaca o processo de relação e confrontação de identidade de outros grupos étnicos, que permite a configuração da própria identidade grupal. Para isso, é necessário que se crie um pacto entre os valores dos grupos étnicos brasileiros, com o apoio de material didático e pedagógico, nos quais esses grupos étnicos tenham representadas suas imagens de brasileiros na execução de vários tipos de tarefas que nossa cultura pressupõe e requer.

Para Chagas, no livro *Negro, uma identidade em construção*:

> A escola que, para a criança é o início de inserção na sociedade, já recebe a criança negra segregando-a. A mesma prática é percebida nas igrejas, centros de lazer, revistas infantis, enfim em todos os veículos de comunicação social [...]. Os livros didáticos e a televisão continuam mantendo o padrão discriminatório, ou evidenciando em gravuras e textos a raça negra em desempenhos desvalorizativos ou simplesmente omitindo a figura do negro. A mesma prática ocorre nos murais dos corredores das escolas e salas de aula. Conclui-se que, alertando o dano que essa prática provoca contra o negro, especialmente a criança negra, em pleno momento

> de evolução, estaremos contribuindo para devolver ao negro o que lhe é constantemente negado – o direito de ser diferente (CHAGAS, 1997, p. 102).

É consenso entre os autores[5] que pesquisam a educação e as relações etnicorraciais que o papel da escola é essencial para a formação de indivíduos com uma identidade positiva, tanto individual, quanto socialmente.

Na escola, o(a) estudante encontra um ambiente que se apresenta como democrático, onde todos são iguais perante a lei; entretanto, na prática, ainda na Educação Infantil, descobre que esse "paraíso" não lhe reserva boas experiências. Percebe, então, que o silêncio é a melhor forma para ocultar os conflitos interiores. Isola-se por achar que ser negro(a) é um defeito, introjetando conceitos reproduzidos pela sociedade. De início, ele(a) procura encontrar um "porto seguro", mas percebe que, em uma sociedade racista e discriminatória, o espaço reservado ao negro é limitado e de difícil acesso. O sistema escolar, na maioria das vezes, não utiliza métodos e procedimentos didáticos adequados para a população negra e pobre, o que favorece a reprovação e a evasão. É fato que a maioria dos negros começa a negar a sua cor já na primeira infância, quando entra em contato com as formas iniciais de discriminação.

Segundo Barros (1988), a criança, no decorrer de desenvolvimento, vai modificando as reações emocionais, socializando e expressando as emoções. Na idade escolar, ela controla ou mesmo disfarça suas reações. Em suas palavras:

> Na meninice suas emoções estão muito relacionadas com a afeição que a professora lhe dispensa e com sua posição entre os colegas. Nesse período, as notas, as classificações e a atenção do professor são causas de emoções. Vemos, portanto, que na meninice o indivíduo é suscetível de emocionar-se por causas sociais. Na adolescência, a suscetibilidade emocional já estará bastante socializada, isto é, o rapaz ou a mocinha apresenta emoções conforme seja satisfeito ou frustrado o seu desejo de aprovação social, principalmente por parte de elementos do seu grupo etário (BARROS, 1988, p. 129).

Como os valores culturais da sociedade são transmitidos principalmente pela educação, fazendo um apelo à escola o professor Munanga (2007) incentiva a propagação da diversidade cultural para que a criança aprenda a valorizar todas as etnias (portugueses, japoneses, negros, índios e outros) e a contribuição de cada uma delas no desenvolvimento do

---

[5] Entre outros autores que pesquisam relações etnicorraciais e educação, podemos citar: Regina Pahim (1987) Kabenguele Munanga (1996), Narcimária Correia (1996), Júlio Groppa (1998), Eliane Cavalleiro (2000), Luís Alberto Oliveira Gonçalves (2000), Ana Célia da Silva (2001), Nilma Lino Gomes (2002), Fúlvia Rosemberg (2002), Petronilha Gonçalves (2002), Vera Maria Candau (2003), Anete Abramowicz (2006) e Ivone Martins (2007).

país. Por isso, é necessário o respeito à diversidade cultural e o reconhecimento da contribuição dos diversos grupos étnicos na construção da identidade nacional.

Para o professor Munanga (2007), o que torna o racismo praticado na escola mais grave que o praticado na rua é justamente o fato de a escola ser um lugar público, onde o objetivo do(a) estudante é aprender. O racismo praticado na escola, em virtude do preconceito, produz um impacto profundo sobre a criança, prejudicando o desenvolvimento da consciência de luta pelos direitos.

Desse modo, é preciso que a sociedade e o sistema educacional reconheçam a questão da desigualdade racial, procurando acabar com o ritual pedagógico que exclui a história de luta dos negros, impõe um ideal de egocentrismo "branco" e folcloriza a cultura negra. Portanto, a escola deve utilizar, como instância mediadora da transmissão do saber, as particularidades culturais dos(as) estudantes negros(as).

Logo, a necessidade da valorização de todas as etnias que compõem a sociedade brasileira é fundamental na vida escolar da criança. Em se tratando da criança negra, que chega à escola como derrotada e com baixa autoestima em razão das reações racistas da própria comunidade, e, ao encontrar uma escola que fortalece tais comportamentos, a tendência é que o processo de aprendizagem seja minado, seguindo-se da repetência, evasão e sensação de fracasso.

Assim, discutir a questão da diversidade étnico-cultural nas unidades de ensino é de suma importância para levar os segmentos sociais à reflexão e a uma posterior mudança de comportamento, principalmente daqueles que atuam na área educacional, tornando a escola um espaço de convívio que garanta o respeito às diferenças. Refletindo sobre a importância da educação para a população negra brasileira, Gonçalves afirma:

> A educação não se restringe à aquisição da escrita, menos ainda ao saber exclusivamente escolar [...]. Os negros brasileiros aprenderam a lutar contra o preconceito e a discriminação raciais, incluindo em seu ideário reivindicações que visavam romper com o abandono exigindo direitos sociais e iguais oportunidades de educação e trabalho [...] (GONÇALVES, 2000, p. 335),

Portanto, não restam dúvidas de que o racismo e a discriminação racial estão presentes no ambiente escolar; porém, para percebê-lo e combatê-lo, é necessário que sejam discutidos, possibilitando ao estudante a formação de uma visão crítica sobre o problema.

Apesar de haver desigualdade histórica entre a educação do negro e a do não negro, as políticas públicas voltadas para a inclusão da população negra estão contribuindo para garantir o acesso à educação. Nas últimas duas décadas, homens e mulheres negras avançaram

em relação ao aceso à educação, porém ainda há muito a ser fazer para haver superação do abismo racial que existe na sociedade brasileira. A aprovação do Estatuto da Igualdade Racial e a criação da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), entre outras ações afirmativas, indicam uma direção positiva nas políticas públicas mais recentes. Segundo Charão:

> Na área da educação, por exemplo, é possível comemorar as reduções das diferenças entre negros e brancos em relação ao número de anos de estudo formal ou nos índices de analfabetismo. A taxa de analfabetismo em 1992 era de 10,6% para brancos e 25,7% para negros; em 2009, 5,94% para brancos e 13,42% para negros. Nesse período, embora tenha caído a desigualdade, a taxa dos negros permaneceu mais que duas vezes maior que a taxa da população branca, de acordo com dados do IBGE compilados pelo Ipea (CHARÃO, 2011, p. 22).

Embora algumas mudanças comecem a ocorrer nos livros didáticos e nos currículos escolares, a luta pela dignidade negra está apenas iniciando, por isso é necessário que a comunidade escolar esteja preparada para lidar com situações discriminatórias, além de colaborar para a construção de uma identidade positiva das crianças e dos(as) jovens negros(as). Vale ressaltar também a importância do papel da família na elevação da autoestima da criança para que ela aprenda a lutar pelos direitos de cabeça erguida, gostando de si mesma, acreditando em sua beleza e estando pronta para vencer os obstáculos que a vida lhe impõe (MUNANGA, 2008).

3.3.1 Relações etnicorraciais e práticas pedagógicas

Várias pesquisas e estudos sobre as relações étnicas e raciais na escola comprovam[6] a necessidade de que o sistema educacional brasileiro reconheça a existência da desigualdade racial e procure refletir sobre as práticas pedagógicas que desvalorizam a história de luta dos(as) negros(as) e impõem uma perspectiva sob o viés do colonizador europeu e tente mudar essas práticas.

A escola, que deveria preparar o cidadão para situações referentes às diversidades culturais do país, muitas vezes reforça os preconceitos existentes, quando permite a ocorrência das discriminações que permeiam a sociedade brasileira e quando não prepara adequadamente os profissionais da educação para conduzir as situações de discriminação que ocorrem no ambiente escolar. Falta aos educadores uma formação que lhes possibilite trabalhar com temas, como diversidade, História da África e as contribuições do negro(a) para

[6] Ver: Regina Pahim (1987), Fúlvia Rosemberg (2002), Vera Maria Candau (2003).

a história do Brasil. Faltam condições adequadas para que o(a) estudante negro(a) desenvolva a inteligência e a intelectualidade (MUNANGA, 2007), derrubando, assim, o mito de que o negro é menos inteligente. Sobre a atuação da escola em relação às questões étnicas, Barbosa assim se manifesta:

> Apesar de se constituir num importante espaço para a aquisição da identidade, não há nenhuma indicação de que a escola esteja preparada para lidar com todos esses problemas. Desta forma, nosso desafio, agora, passa a ser buscar uma maneira de aparelhar a escola, os professores, para que, de alguma forma, também possam influir no processo socializador das crianças negras, minimizando as situações traumáticas tão difíceis de serem resolvidas (BARBOSA, 1987, p. 55).

Assim, estudar a diversidade cultural brasileira é de fundamental importância para que o(a) professor(a) tenha a possibilidade de trabalhar com os(as) estudantes questões sobre a diversidade, podendo ajudar na reflexão sobre atitudes discriminatórias que ocorrem nas instituições de ensino. É notório que grande parte dos professores(as) ainda se sente despreparada para trabalhar com a temática das relações etnicorraciais. Por isso, é extremamente importante uma formação adequada desses profissionais, seja no âmbito escolar, seja em outras instâncias competentes. A postura e o conhecimento dos professores(as) quando tratam da cultura negra, tanto podem ajudar na autoafirmação dos(as) estudantes negros(as), como podem discriminá-los e isolá-los. Neste sentido, Gomes e Silva, analisam:

> Diante da realidade da educação e da escola brasileira e do quadro de desigualdades raciais e sociais do Brasil já não cabe mais aos educadores e às educadoras aceitarem a diversidade étnico-cultural só como mais um desafio. A nossa responsabilidade social como cidadãs e cidadãos exige mais de nós. Ela exige de todos nós uma postura e uma tomada de posição diante dos sujeitos da educação que reconheça e valorize tanto as semelhanças quanto as diferenças como fatores imprescindíveis de qualquer projeto educativo e social que se pretenda democrático (GOMES; SILVA, 2002, p. 30).

Irene Barbosa observou na pesquisa realizada que a discussão sobre o racismo é um assunto controverso entre os professores, pois, apesar de concordarem a respeito da importância da escola para a afirmação e desenvolvimento do(a) negro(a), a maioria não admite que o ambiente de ensino, muitas vezes, dissemina ideias e comportamentos racistas. Assim, eles entendem ser melhor não discutir o tema para evitar maiores complicações. “Eles acreditam que a simples convivência entre crianças de diferentes raças, credos e condições

socioeconômicas pressupõe um relacionamento de respeito, igualdade e fraternidade" (BARBOSA, 1987, 56).

Destaca-se que há um consenso entre os professores sobre a necessidade de haver maior preparo para lidar com o preconceito racial, o que demonstra certo nível de conscientização em relação ao problema. Porém, além disso, é necessário que os professores, juntamente com a coordenação pedagógica e a equipe gestora, assumam uma postura pedagógica comprometida, pois o compromisso desses agentes é fundamental para as mudanças necessárias nesse contexto.

A educação ainda caminha a passos lentos na busca de elementos que possibilitem uma identificação positiva dos(as) estudantes negros(as) com o sistema educacional. Assim, torna-se necessária uma ação pedagógica de combate ao racismo, que tem ocorrido cotidianamente, provocando a veiculação de estereótipos étnicos por intermédio dos livros didáticos, do discurso do professor(a) e dos meios de comunicação. Em artigo sobre a educação de crianças negras, Gonçalves afirma:

> [a]s práticas pedagógicas continuarão punindo as crianças negras que o sistema de ensino não conseguiu ainda excluir, aplicando-lhes o seguinte castigo: reclusão, ritualização em procedimentos escolares de efeito impeditivo, cujo resultado imediato é o silêncio da criança negra a curto prazo, e do cidadão, para o resto da vida (GONÇALVES, 1987, p. 29).

Assim, é de suma importância a utilização de práticas pedagógicas adequadas para mudar esse quadro de preconceito e discriminação que afeta os(as) estudantes negros(as) nas escolas públicas brasileiras. Mais importante ainda é a colaboração dos professores(as) para reversão desse quadro preconceituoso e discriminatório, que permeia a educação, ao apresentarem as relações etnicorraciais de forma contextualizada, mostrando as contribuições do segmento negro na construção da sociedade brasileira.

Há necessidade crescente de que os professores(as) trabalhem na sala de aula as situações de discriminação. É preciso averiguar o comportamento dos(as) estudantes e não deixar passarem despercebidas atitudes racistas como se fossem simples piadas ou brincadeira. É necessário trabalhar com crianças e adolescentes sobre as diferenças raciais de forma coerente e consciente, sem exaltar nem humilhar, mostrando que é preciso superar a injustiça social.

Nesse sentido, as práticas pedagógicas estão intimamente ligadas ao livro didático e, por isso, é importante que se dedique atenção especial à escolha desse instrumento, que

poderá contribuir ou não para a mudança de postura dos profissionais da educação no que se refere às questões étnicas.

Ao analisar os livros didáticos, autores como Negrão (1987), Pinto (1987), Gonçalves (2000), Silva (2001), entre tantos outros, perceberam que os negros, na maioria das vezes, são representados de forma negativa, como escravos, pobres ou empregados domésticos, enquanto as posições de destaque são representadas por personagens não negros. É notória, também, a raridade com que o negro é representado no contexto familiar. O que foi comprovado nas ilustrações também se confirma nos textos dos livros, que retratam, nos melhores e mais atuantes personagens, a figura do homem não negro.

Para Munanga (2007), um fator que aumenta a alienação da criança negra é não conhecer a própria história, porquanto não a encontra nos livros didáticos, que, na sua maioria, enfatizam a trajetória dos portugueses, italianos, japoneses e muitos outros. O que certamente passa pela mente dessa criança, mesmo que inconscientemente, é que se ela não tem passado é porque certamente não faz parte da humanidade. Os livros didáticos também contribuem para que crianças, adolescentes e jovens negros e negras se sintam inseguros e desestimulados, ao darem destaque à cultura da classe dominante em detrimento da sua (MUNANGA, 2007).

Apesar da dificuldade de se identificar o preconceito de forma explícita nos livros didáticos, os(as) estudantes negros(as) não podem ficar indiferentes à própria história; precisam conhecê-la, discuti-la e promover meios para divulgá-la. Conforme Gonçalves (2000), se os currículos escolares apresentassem a história de luta dos negros(as) na sociedade brasileira, mostrando também a cultura, os costumes e a religião, o (a) estudante negro (a) conseguiria assimilar a própria história sem necessidade de se espelhar em um “ideal do branco”.

A Constituição Federal de 1988 influenciou as mudanças ocorridas nos livros didáticos, principalmente o art. 5º, que institui a discriminação racial como crime inafiançável e imprescritível. Também a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) pelo Ministério da Educação, em 1988, confirmou as mudanças que começaram a ocorrer na forma como os negros(as) passaram a ser representados nos livros didáticos.

O Estado, ao reconhecer a pluralidade racial existente no Brasil, bem como o preconceito e a discriminação, demonstrando isso por meio da criação de leis e normas de combate ao racismo, orientou, de certa maneira, o trabalho das editoras e autores, a fim de redirecionar a forma como representavam o negro(a) no livro didático, buscando o respeito e o reconhecimento da alteridade e da diversidade cultural.

No texto “Os parâmetros curriculares nacionais na educação brasileira”, Silva (2001, p. 29) aborda uma pesquisa sobre o livro didático e a forma como o negro(a) é nele representado. A pesquisadora realizou entrevistas com os autores de textos e ilustrações, buscando identificar os fatores que determinaram as transformações ocorridas. Em suas palavras:

> Esses autores evidenciaram as leis e as normas referentes à educação, com suas frequências, como fatores que influenciaram na forma como descrevem e ilustram os afro-brasileiros no livro didático. Entre as leis destacaram a Constituição brasileira e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Os PCN e os temas transversais foram destacados como norma de grande valor para a reavaliação curricular e transformação dos materiais pedagógicos, especificamente no que diz respeito à pluralidade cultural e respeito às diferenças étnico-culturais-raciais (SILVA, 2001, p. 29).

A autora percebe mudanças significativas na representação dos negros(as) nos livros didáticos na década de 1990, que passaram a reconhecer a humanidade e os direitos de cidadania dos(as) negros(as). Outras mudanças também são visíveis desde a implantação das Leis 10.639/03 e 11.645/08, porém, ainda há muito a ser feito, pois, apesar de perceber que têm ocorrido modificações na produção do livro didático, ainda há muito a se fazer para que ele demonstre a verdadeira contribuição da população negra na formação do Brasil, porquanto, se o livro não apresenta mais o personagem negro apenas como subalterno, a quantidade de personagens negros(as) ainda está aquém das expectativas desse segmento.

Todas essas mudanças ocorreram com base na luta e nas reivindicações das instituições negras na área educacional em todo o Brasil, mediante projetos pedagógicos, cursos de formação para professores, publicações, congressos e seminários, entre outros. Além de fazer parte, também, das exigências dos movimentos sociais no Brasil para que sejam cumpridas, na educação, as leis relacionadas à alteridade e diversidade cultural. De acordo com Silva,

> em breve tempo [deverá ocorrer] a intenção política do governo seja no sentido de implementar medidas eficazes para transformar o sistema de ensino, adotando currículos pluriculturais, que permitam a intercultura nas escolas brasileiras e proporcionem a construção da identidade étnico-racial [*sic*], da autoestima e autoconceito das crianças, jovens e futuros adultos afro-brasileiros, bem como o reconhecimento e respeito e troca desses valores culturais, por parte dos demais grupos étnico-raciais [*sic*] que compõem a nossa sociedade (SILVA, 2001, p. 33).

Dessa forma, é preciso salientar a importância das transformações que começaram a ocorrer nos livros didáticos, que, durante muito tempo, veicularam ideias e conceitos

estereotipados sobre o(a) negro(a), reforçando comportamentos racistas na educação e na sociedade.

Nesse contexto, é preciso buscar as mudanças tão necessárias para a construção de uma sociedade em que todos tenham as mesmas oportunidades, procurando soluções para a ocorrência da discriminação racial no ambiente escolar e que muitas vezes é ignorada pela instituição. Para isso, é necessário que as discussões sejam amparadas por propostas pedagógicas elaboradas com base em questões críticas e realistas e que não compactuem com visões distorcidas da realidade.

Esse quadro começará a mudar no momento em que as transformações começarem a ocorrer em todos os setores da sociedade, ou seja, na família, na escola, na sociedade civil e, principalmente, com a implantação de políticas públicas adequadas.

Sendo assim, a necessidade de se buscar um material didático coerente com os anseios de uma sociedade democrática é iminente. Sonhar com uma educação sem preconceitos não representa uma realidade distante, contudo esses ideais passam também pelo livro didático que, na maioria das instituições de ensino, é o único material disponível para o professor. É nessa perspectiva que Negrão discute a importância da luta por um manual didático sem preconceito.

> Nesta medida, a criança negra com suas vivências e desejos, está excluída do próprio processo de comunicação instaurado pela literatura didática e paradidática. É esta dualidade desigual/igual que explica o fato de, no mesmo texto, discursos igualitários coexistirem com representações discriminatórias de personagens (NEGRÃO, 1987, p. 86).

Dessa maneira, faz-se necessária uma discussão mais aprofundada, por parte da equipe gestora, dos(as) professores(as), da coordenação pedagógica, dos(as) estudantes e da comunidade escolar, acerca das diferenças étnicas, para que acontecimentos discriminatórios não passem despercebidos e sejam levados em consideração, já que afetam tanto o desempenho escolar, psicológico e social da criança ou do adolescente negro(a).

De acordo com Cavalleiro (2000), para suprimir a discriminação racial nas escolas é preciso ter uma postura de enfrentamento. Em suas palavras:

> É, portanto, indispensável, a elaboração de um trabalho que promova o respeito mútuo, o reconhecimento das diferenças, a possibilidade de se falar sobre elas, sem receio, e sem preconceito.
> Finalmente, não há como retirar de nossas mãos a obrigação de direcionarmos um olhar mais amplo para o mundo e, assim, perceber o quanto nós também interiorizamos e servimos a esta ideologia racista (CAVALLEIRO, 2000, p. 101).

Com base nesses argumentos, é possível afirmar que são muitos os desafios para que a educação possa lidar com a discriminação racial. O primeiro deles é encontrar mecanismos de combate ao preconceito e discriminações raciais na família e na escola; o segundo é elaborar propostas curriculares e educacionais para enfrentamento das questões raciais desde a Educação Infantil; o terceiro refere-se à necessidade de haver um material didático adequado ao enfrentamento do problema; e quarto desafio trata-se da necessidade de formação de uma identidade negra positiva que se construa na relação com o não negro e no reconhecimento e respeito às diferenças. Enfim, para Triumpho:

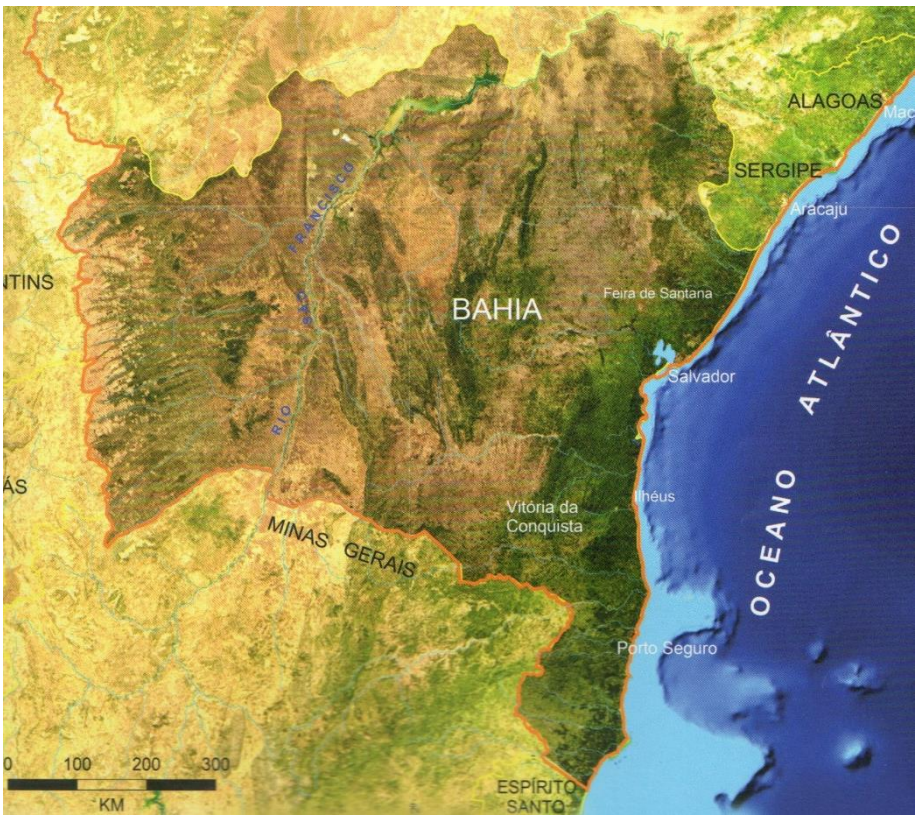
> [é] um sonho pensar que a educação é a alavanca de transformação social, mas, também, é um equívoco pensar que a transformação social se dá sem educação. As mudanças educacionais viáveis, hoje, serão os elementos reforçadores de mudanças sociais no amanhã (TRIUMPHO, 1987, p. 95).

4 RELATOS DA EDUCAÇÃO EM VITÓRIA DA CONQUISTA

Vitória da Conquista está localizada no Sudoeste da Bahia, na mesorregião Centro-sul, a 509 quilômetros da cidade de Salvador, capital do estado, e, segundo informações do IBGE 2010, possui atualmente uma população de 274.739 habitantes na zona urbana e de 32.127 na zona rural, perfazendo um total de 306.866 habitantes; a estimativa até 2015 era de uma população de 343.230 habitantes. Quanto à categoria cor/raça da população na cidade de Vitória da Conquista, segundo o IBGE 2010, é constituída por 174.436 mil pardos, 31.082 pretos, 1.397 amarelos, 99.595 brancos, 354 indígenas, e 2 não declarados. Ou seja, 67% da população conquistense é constituída de pardos e pretos (IBGE, 2010).

Conforme a Figura 1, é possível visualizar a localização de Vitória da Conquista no mapa de acordo com o IBGE 2010.

Figura 1 - Localização de Vitória da Conquista - BA no mapa



Fonte: Atlas Geográfico de Vitória da Conquista – Bahia (2015).

Em Vitória da Conquista a pesquisa sobre a história da educação na região do Sudoeste da Bahia tem alcançado avanços consideráveis nos últimos anos pelo empenho de

pesquisadores que se utilizam de diversas fontes, como relatos de viajantes coloniais, revistas históricas e produções acadêmicas, como definem Casimiro e Magalhães:

> Em Vitória da Conquista e adjacências, grosso modo, podemos dividir a literatura existente sobre a Região e o município em três categorias básicas. Primeiro, existem aquelas obras clássicas de viajantes e corógrafos sobre as quais nos referimos anteriormente. Segundo, existem aquelas obras produzidas por pessoas de longa vivência e fortes vínculos com a comunidade e de 'notório saber' sobre a região e sua história. Muitas destas obras são baseadas nas narrativas dos primeiros cronistas e corógrafos e, de igual modo, na oralidade e na tradição. Em terceiro lugar, começam a fazer volume obras diretamente ligadas à implantação da universidade na região e, consequentemente, à expansão dos cursos de pós-graduação (que exigem, é claro, o uso de certo arsenal teórico-metodológico científico) (CASIMIRO; MAGALHÃES, 2005, p. 3).

Entre os viajantes e corógrafos utilizados como fontes históricas pelos pesquisadores, podemos citar o príncipe Maximiliano de Wied-Newied, Johann Baptist Von Spix, Phillipp Von Martius, Licurgo Santos Filho, Durval Vieira de Aguiar, Tranquilino Torres e Francisco Vicente Viana, entre outros.

Entre as obras baseadas na oralidade e tradição, citadas pelas autoras, podemos destacar o jornalista Aníbal Viana, autor da *Revista Histórica de Conquista*, editada em dois volumes publicados em 1982; e o professor José Mozart Tanajura, com o livro *História de Conquista: Crônica de uma cidade*, de 1992.

Algumas obras acadêmicas sobre a educação em Vitória da Conquista também merecem destaque, como a tese "O ensinado, o aprendido: a educação histórica e a consciência histórica" e a dissertação "Currículo e ensino de história: entre o prescrito e o vivido", da historiadora Edinalva Padre Aguiar; também a dissertação "Memória de Professores Intelectuais como Interlocutores do Republicanismo em Vitória da Conquista entre os anos de 1910 até 1945", da pesquisadora Daniela Moura Rocha de Souza; a pesquisa da professora Geísa Flores Mendes, intitulada "Luzes do saber aos sertões: memória e representações da Escola Normal de Vitória da Conquista"; além da dissertação da pesquisadora Edileusa Santos Oliveira: "O Ginásio de Conquista: memória de uma instituição escolar (1940-1960)"; e a pesquisa do historiador Jorgeval Andrade Borges: "Ambígua África, memórias e representações da África antiga no livro didático: Egito, reinos e impérios africanos".

Além das obras acadêmicas citadas, existem teses e dissertações sobre a temática educação em Vitória da Conquista disponíveis nos sites dos Programas de Mestrado e Doutorado da UESB, como no Programa de Pós-graduação em Letras, Cultura, Educação e

Linguagens (PPGCEL) e no programa de Pós-graduação em Memória: Linguagem e Sociedade (PPGMLS).

Também foi lançada recentemente (2013) a "*Revista História da Educação*", do historiador Luís Fernandes, além de artigos, resenhas e textos de autoria dos(as) professores(as) e estudantes dos diversos cursos de graduação e pós-graduação nacionais e internacionais, publicados em anais de eventos e em revistas do país.

Ademais, faz-se necessário destacar o trabalho desenvolvido pelas professoras Ana Palmira Bittencourt Santos Casimiro e Lívia Diana de Magalhães, que, juntamente com vários grupos de pesquisa vinculados ao Museu Pedagógico da UESB, têm mapeado as escolas extintas da zona urbana de Vitória da Conquista desde meados do século XVIII; e pelo professor Ruy Hermann Medeiros, autor de artigos e textos sobre a história da educação em Vitória da Conquista e região, publicados em livros, revistas e jornais.

Desse modo, os primeiros relatos sobre a educação em Vitória da Conquista foram feitos pelo príncipe Maximiliano de Wied-Newied, que passou pelo Arraial da Conquista em 1817 e descreveu alguns costumes do grupo indígena denominado Ymboré ou botocudos. Seguem alguns trechos citados pela historiadora Edinalva Padre Aguiar, no capítulo "Os Grupos Indígenas do Sertão da Ressaca", do livro *A Presença Indígena no Planalto de Conquista* (2000), sobre a educação das crianças desse grupo indígena. Para Aguiar:

> Desde cedo, as crianças eram treinadas nessa atividade, acurando a visão e aprendendo a imitar de maneira perfeita os sons e ruídos dos animais, o que funcionava para atrair a caça [...] As crianças aprendiam a arte de atirar desde a mais tenra idade e, por volta dos catorze e quinze anos, já estavam aptas a participar das caçadas [...] As crianças recebiam um tratamento carinhoso; contudo, eram preparadas, desde cedo, para se tornarem autossuficientes (AGUIAR, 2000, p. 18; 22; 26).

As primeiras instituições educacionais que surgiram em Vitória da Conquista geralmente funcionavam no cômodo da frente das casas, as carteiras eram pequenos caixotes, e não havia livros. Os pesquisadores Aníbal Viana e Mozart Tanajura citam a descrição feita por Durval Vieira de Aguiar, em 1888, sobre as escolas da Imperial Vila da Vitória, que, no final do século XIX, eram apenas duas: uma para meninos e outra para meninas. Segundo esses autores (VIANA, 1982, p. 434; TANAJURA, 1992, p. 126), Durval Vieira descreve a escola de meninos como um local de chão batido, com 3 metros de largura e 10 de cumprimento, onde os(as) estudantes se sentavam em pedras, tábuas e caixões. Sem livros, as crianças, cerca de vinte meninos, usavam jornais colados em papelão para realizarem a leitura. Sobre a escola das crianças do sexo feminino, há o seguinte relato: "a escola de

meninas, com frequência de 22, era o reverso da medalha, pois além do zelo e habilitação da professora, funcionava com regularidade e decência" (AGUIAR, 1979 apud VIANA, 1982, p. 434).

No período citado, era comum os fazendeiros contratarem professores para cuidar da educação dos filhos. Muitos deles eram poetas, jornalistas e médicos, que, além de exerceram as profissões, também exerciam a função de professor de primeiras letras. Assim relata o pesquisador Ruy Medeiros:

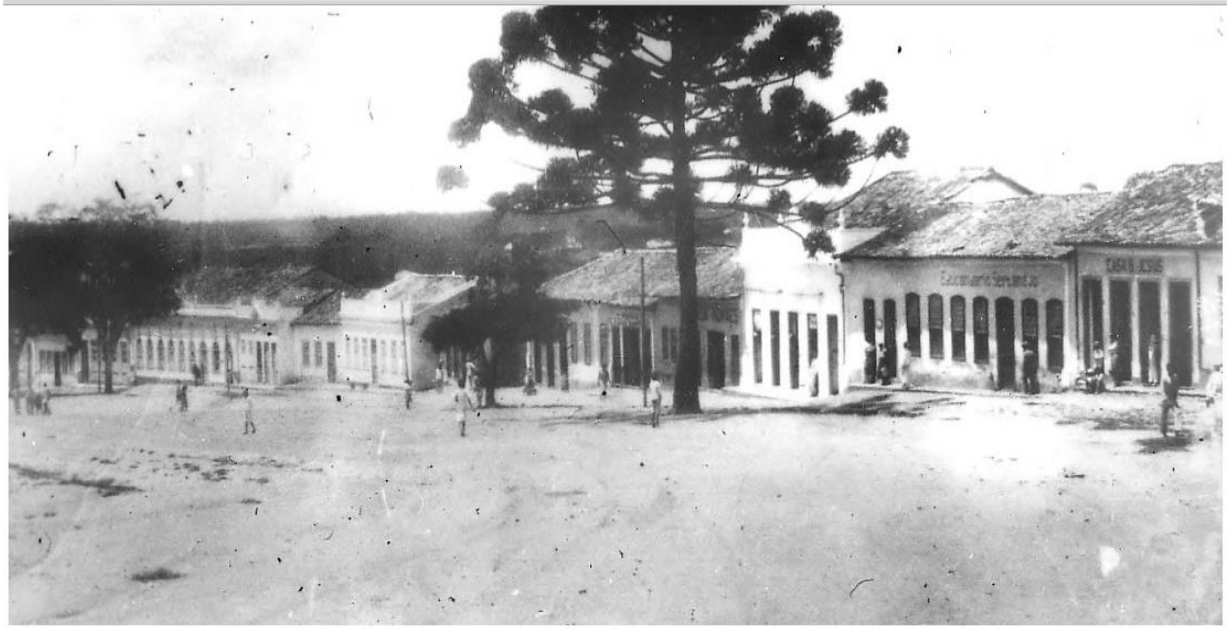
> Eram, ao mesmo tempo, escritores, poetas, oradores, jornalistas, enfim, intelectuais, e, ao mesmo tempo, políticos se revezando na administração local e aguerridos guerreiros quando ameaçados de perder o poder. Eram, ademais, professores e responsáveis pelos caminhos da educação na região, muitos com escolas instaladas nas "salas da frente" das suas residências (MEDEIROS, 2009, p. 121, grifos do autor).

Até a primeira metade do século XX, ainda existiam profissionais liberais das mais diversas profissões exercendo o papel de professor, ao mesmo tempo em que várias escolas continuavam a funcionar em casas ou em espaços anexos. Em 1916 foi fundado o Colégio Pestalozzi, colégio particular de instrução primária e que encerou suas atividades em 1918 em decorrência do surto de gripe espanhola na cidade (VIANA, 1982, p. 436-439).

Os pesquisares Aníbal Viana (1982), Mozart Tanajura (1992) e Itamar Aguiar (2007) enumeram as escolas existentes em Vitória da Conquista no início do século XX, entre elas: o Colégio Abílio Rosa (1916), colégio de ensino primário e particular que oferecia gratuitamente o ensino noturno; o Externato Coração (1919); o Colégio Marcelino Mendes (1921), criado pela Primeira Igreja Batista e o primeiro colégio confessional da cidade a aceitar estudantes de qualquer religião (AGUIAR, 2007, p. 68), o Colégio Brasil e o Educandário Sertanejo, criados pelo professor Euclydes Dantas.

O Educandário Sertanejo, fundado em 1925 pelo professor Euclydes Dantas, foi, segundo o professor Mozart Tanajura (1992), o melhor colégio da cidade e o preferido da população. Funcionando sob o regime de externato, esse educandário estabeleceu-se inicialmente no prédio que viria a ser o Ginásio de Conquista, na atual Praça Sá Barreto, encerrou as atividades em 1927 em decorrência da peste bubônica e foi reinaugurado em 1932, na antiga Praça 15 de novembro, como se vê na fotografia da Figura 2 (FERNANDES, 2013, p. 31).

Figura 2 - Educandário Sertanejo (1932): segunda casa da direita para esquerda

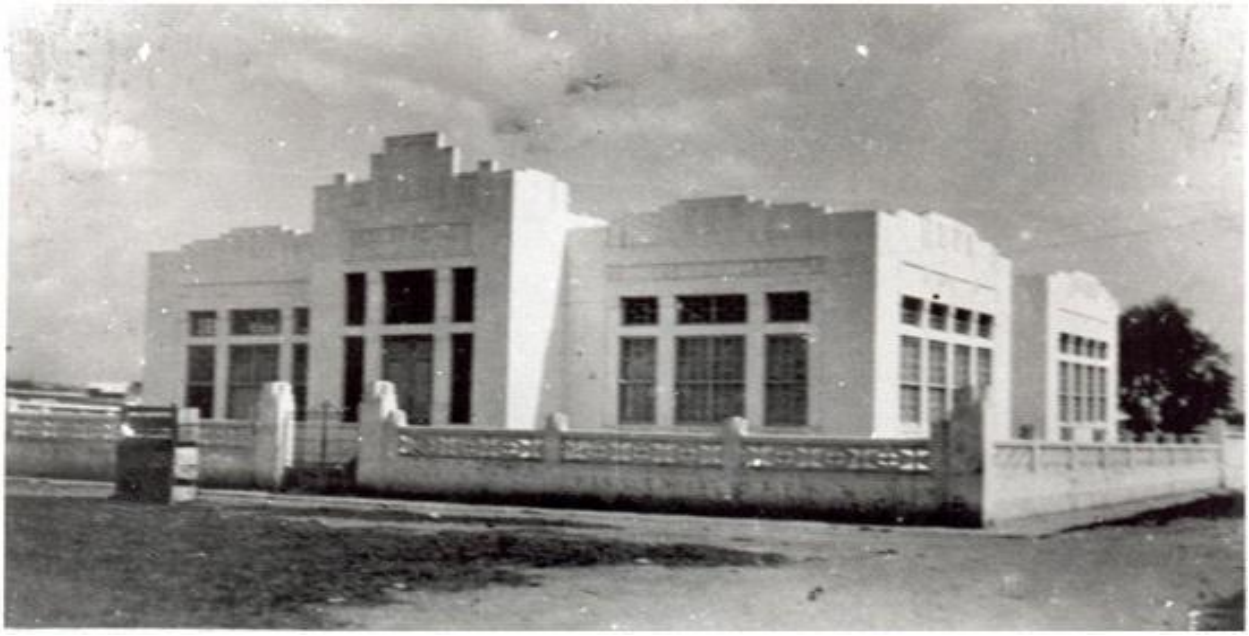


Fonte: Acervo do Museu Regional

Na década de 1930, surgiram as primeiras escolas de ensino profissionalizante: os cursos de datilografia e as escolas de corte e costura, que tinham como objetivo atender aos anseios do governo federal (1930 a 1940) em formar mão de obra qualificada para o mercado de trabalho, em franco desenvolvimento no período (AGUIAR, 2007, p. 69). Dessa forma, os cursos profissionalizantes "se destacavam como oportunidades de profissionalização e inserção de jovens e adultos no mercado de trabalho" (ALVES et al., 2007, p. 02).

Em 1935 foi inaugurado o prédio do Grupo Escolar Barão de Macaúbas (Figura 3), que pode ter sido o primeiro prédio escolar público da cidade, onde funcionavam todas as escolas estaduais – as Escolas Reunidas – que, na época, era responsável pela educação primária de Vitória da Conquista. Esse prédio foi demolido para a construção do atual fórum João Mangabeira (TANAJURA, 1992, p. 27; AGUIAR, 2007, p. 69).

Figura 3 - Grupo Escolar Barão de Macaúbas - 1935



Fonte: Museu Regional de Vitória da Conquista

Em 1920 foi construído, na atual Praça Sá Barreto, o prédio onde deveria ser instalado o Ginásio Nossa Senhora da Vitória, o que não chegou a acontecer, por isso as dependências foram utilizadas para o funcionamento da instituição militar Tiro de Guerra e para a instalação do Educandário Sertanejo, nas décadas de 20 e 30 (MEDEIROS, 2003). Em 1939, foi instalado nesse prédio o Ginásio de Conquista, dirigido pelo padre José Luís Soares Palmeira, conhecido na cidade como um educador rígido, intelectual e político. Esse ginásio foi transferido de Caetité e era chamado pela população conquistense "Colégio do Padre" (TANAJURA, 1992, p. 127). Oliveira et al. (2002, p. 10), em artigo intitulado "O ginásio do Padre, a igreja católica e a educação no Brasil", assim definem uma das finalidades do Ginásio de Conquista:

> Ainda que não tenha sido pensado a partir desses propósitos, o Ginásio atendeu aos interesses das famílias abastardas que compunham a classe dominante do município e da região, garantindo uma formação propedêutica, clássica e preparatória para o exercício do comando político (OLIVEIRA et al., 2002, p. 10).

.

Na fotografia da Figura 4, de propriedade do Acervo do Museu Regional de Vitória da Conquista, é possível visualizar o Ginásio de Conquista.

Figura 4 - Ginásio de Conquista

Fonte: Acervo do Museu Regional de Conquista.

Nos anos de 1960, funcionou nesse prédio o Colégio Diocesano até a construção da sede própria na mesma praça. Posteriormente, passou a funcionar como Faculdade de Formação de Professores, em seguida Museu Padre Palmeira e Arquivo Municipal. Hoje, no prédio do "Ginásio do Padre", funciona o Museu Pedagógico vinculado à UESB (MEDEIROS, 2003).

Até o início da década de 1950, os(as) estudantes que concluíam o ginásio e cujas famílias podiam financiar os estudos em outras cidades, geralmente iam concluí-los na capital da Bahia. Os interessados no Magistério optavam por cursá-lo em Salvador ou em Caetité, onde já existiam as escolas normais desde 1836 e 1926, respectivamente (MENDES, 2004, p. 31).

Em 1949, setores da sociedade conquistense (educadores, comunidade e autoridades locais) mobilizaram-se para reivindicar ao então governador Otávio Mangabeira e ao secretário Anísio Teixeira a instalação de uma escola normal na cidade, já existente em Salvador, Caetité e Feira de Santana. Assim, em 29 de janeiro de 1950 foi criada, pelo Decreto nº 14.296-B, a primeira escola de formação de professores de Vitória da Conquista, a Escola Normal, que, em 20 de março de 1952, iniciou as atividades com o Curso Pedagógico Rural, com duração de dois anos, e que viria a se chamar em seguida, no mesmo ano da

inauguração, Instituto de Educação Euclides Dantas, em homenagem ao poeta e educador do mesmo nome, falecido em 1943 (MENDES, 2004, p. 29). Na Figura 5, é possível ver uma fotografia da primeira turma da Escola Normal de Vitória da Conquista.

Figura 5 - Primeira turma da Escola Normal (1952)

Fonte: Arquivo do IEED.

Segundo entrevista do professor Luís Ibiapaba ao colunista Ramon Gusmão, no site Sudoeste na Rede, a Escola Normal "surgiu com o objetivo de formar o cidadão ideal e o professor, modelo de virtude e caráter, como um reformador social em potencial, responsável pela transformação efetiva dos destinos da sociedade" (GUSMÃO, 2011).

O Colégio Normal foi, durante muito tempo, o único colégio de ensino secundário da cidade; veio a surgir depois, em 10 de maio de 1956, o Colégio Nossa Senhora de Fátima (Sacramentinas), que atua até hoje da Educação Infantil ao Ensino Médio. Em 1958, foi fundado o Colégio Edvaldo Flores (1958), primeira escola de cursos técnicos de nível médio da cidade, e o Colégio Batista Conquistense (1964). No lado oeste da cidade, surgiram o Centro Integrado de Educação Navarro de Brito, inaugurado em 13 de abril de 1969, e o Colégio Polivalente de Vitória da Conquista, em 1974 (TANAJURA, 1992, p.128-129).

A Enciclopédia dos Municípios Brasileiros, de 1958, do IBGE (1958), traça o perfil da educação em Vitória da Conquista na época:

> Em 1956, funcionaram 88 unidades escolares do ensino primário fundamental comum, sendo 25 estaduais, 51 municipais e 12 particulares com o total de 4 565 alunos matriculados; contavam-se ainda 10 escolas supletivas da Campanha de Alfabetização de Adultos, 3 escolas de corte, 2 escolas de datilografia e 1 curso de música. O ensino secundário é ministrado pelos seguintes estabelecimentos: Ginásio de Conquista, Ginásio e Escola Normal Euclides Dantas (do Governo Estadual) e Ginásio Nossa Senhora de Fátima, cujo total da matrícula inicial no ano de 1957 foi de 853 alunos no curso ginasial e 82 no curso normal (IBGE, 1958, p. 457).

Outras escolas foram surgindo na cidade nas décadas seguintes: Escola Técnica de Comércio Edvaldo Flores (1959), Lyons Clube, Grupo Escolar José de Sá Nunes, Ginásio Moderno, Escola Cavaleiros do Oriente e o Grupo Escolar Fernando Spínola (1970).

Em 1971, foi criada a Faculdade de Formação de Professores, que oferecia a Licenciatura de curta duração em Letras em Vitória da Conquista e Ciências e Letras em Jequié.

> Em 1980, através da Lei Delegada nº 12, de 30/12/80, a Fundação Educacional do Sudoeste é extinta, como mantenedora da Universidade, sendo criada a Autarquia Universidade do Sudoeste. O Regulamento de Implantação dessa Universidade foi aprovado em 25/08/81, pelo Decreto nº 28.169, sendo a ela incorporadas as Faculdades de Formação de Professores, a Faculdade de Administração e outras unidades que viessem a ser instituídas e a ela vinculadas. [7]

No ano de 1972, foi implantada em Vitória da Conquista a Coordenação Regional de Educação (CRE-13), que passou a ser denominada Diretoria Regional de Educação (DIREC-20) e, hoje, denomina-se Núcleo Regional de Educação (NRE-20), que engloba em sua jurisdição 24 municípios.

Em 1976 inaugurou-se a Escola Municipal Maria Rogaciana, nome dado em homenagem a Maria Rogaciana da Silva, uma descendente de “escravos” que promovia, desde início do século XX, uma festa cívica para comemorar o 13 de maio, considerada data da libertação dos “escravos” (TANAJURA, 1992, p. 153; AGUIAR, 2007, p. 71).

Ainda na década de 1970, surgiu o Instituto Conquista de Educação e Enfermagem (1977) e o Centro Social Urbano (CSU) em 1978. Nas décadas de 1980 e 1990, foram criados o Colégio Adélia Teixeira (estadual), o Colégio Juvêncio Terra (instituição privada) e o Rotary Clube (estadual), a Escola Hostílio de Carvalho e o Colégio São Tarcísio, o Colégio Paulo VI (padres capuchinhos), o Colégio Orlando Leite, a Escola Rangel Pestana, o Colégio Alaor Coutinho, entre tantos outros. Vale salientar a criação da Escola Mãe Vitória de Petu,

---

[7] Disponível em: <www.uesb.br>, seção: Catálogo dos cursos de graduação – histórico. Disponível em: <www.uesb.br/catalogo/historico.asp?cod=6>. Acesso em: 12 dez. 2015.

nome dado em homenagem à "líder religiosa de um terreiro de candomblé de caboclo" que se localizava no bairro Cruzeiro (AGUIAR, 2007, p. 72).

Em 1980 criou-se a Autarquia Universidade do Sudoeste, que incorporou as Faculdades de Formação de Professores e a Faculdade de Administração. Em 1987 foi autorizada a funcionar em sistema *multicampi*, sendo implantados os *campi* de Jequié e Itapetinga. Para Lopes (2003, p. 17), nesse período surgiu a ideia de um conglomerado educacional ou "cluster educacional"[8] em Vitória da Conquista como saída para a instabilidade econômica pela qual passava o município à época e também como estratégia de desenvolvimento regional, haja vista que nesse período "a existência em Vitória da Conquista de uma demanda por vagas no Ensino Superior era em torno de nove vezes superior à atual oferta" (LOPES, 2003, p. 18).

De acordo com informações contidas no site da UESB, atualmente a Universidade oferece nos seus três *campi* 53 cursos de graduação distribuídos em 07 áreas de atuação (25 cursos em Vitória da Conquista, 09 em Itapetinga e 19 em Jequié), 18 cursos de especialização distribuídos nos três *campi* (10 em Vitória da Conquista, 06 em Jequié e 02 em Itapetinga), 16 cursos de mestrado (08 em Vitória da Conquista, 05 em Jequié e 03 em Itapetinga) e 05 doutorados (02 em Vitória da Conquista, 01 em Jequié e 02 em Itapetinga).

A Tabela 1, demonstra o quantitativo dos segmentos aluno, professor e técnico dos cursos de graduação e pós-graduação (*lato sensu* e *stricto sensu*) da UESB até agosto de 2015:

Tabela 1 - Segmentos dos cursos de graduação e pós-graduação da UESB

Graduação + Pós-graduação + PFP versus Efetivos e Temporários						
Campus	**Segmento**			**Comparativo**		
	Aluno	**Professor**	**Técnico**	**AL/PRO**	**AL/TÉC**	**PRO/TÉC**
VCA	6.191	530	824	11.68	7.51	0.64
JEQ	3.666	450	303	8.14	12.09	1.48
ITAP	1.646	143	215	11.51	7.65	0.66
TOTAL	**11.503**	**1.123**	**1.342**	**10.24**	**8.57**	**0.83**

Fonte: SAGRES/GRH/PROGRAD. Base: Agosto -2015.

De acordo com os dados sobre a Educação Básica, os índices em Vitória da Conquista vêm oscilando nos últimos anos quando se trata do desempenho dos(as) estudantes, tanto da Rede Pública Municipal, quanto da Rede Pública Estadual.

[8] Segundo Porter (*apud* LOPES, 2003, p. 35), cluster é a concentração geográfica de empresas de um mesmo setor de atividades ou organizações correlatas – como fornecedores de insumos e serviços, instituições culturais e de ensino, associações de classes - que competem, mas, também, cooperam entre si.

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) é um indicador da qualidade educacional do Brasil, que é medida pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), que se compõe de duas avaliações, uma delas conhecida como Prova Brasil.

Segue a Tabela 2 com os índices, por biênio, das Redes Estadual e Municipal de Ensino, entre os anos de 2005 e 2013:

Tabela 2 - IDEB das redes estadual e municipal entre 2005 e 2013

IDEB – Vitória da Conquista – 2013				
Ano	**Municipal**		**Estadual**	
	5º ano	**9º ano**	**5º ano**	**9º ano**
2005	3,2	2,4	3,0	2,5
2007	3,8	3,4	2,9	2,7
2009	2,8	2,5	3,1	2,4
2011	3,4	3,2	4,1	-
2013	3,9	3,2	4,1	3,3

Fonte: IDEB (2013)

Segundo o Censo Demográfico de 2010, Vitória da Conquista tem uma taxa de 13,3% de analfabetismo, o que corresponde a mais de 45 mil pessoas não alfabetizadas em uma população de 306.866 mil habitantes (IBGE, 2010).

Em 2009, Vitória da Conquista foi classificada com o pior índice entre as escolas municipais do Brasil, das cidades com mais de 200 mil habitantes, repercutindo negativamente através dos meios de comunicação do país. Apesar de ter havido melhoria em 2011 e 2013, os índices ainda estão abaixo das metas projetadas pelo governo, que seriam de 4,0 em 2011 e 4,3 em 2013. Vários fatores contribuem para que a educação municipal de Vitória da Conquista não obtenha o desempenho desejado pela população, entre eles podem-se citar a precariedade estrutural dos estabelecimentos de ensino que carecem de bibliotecas, de recursos multifuncionais, que sejam utilizados de forma adequada, e mobiliários escolares (carteiras, mesas, armários) suficientes para atender à demanda de estudantes, além da necessidade de valorização do professor mediante um plano de carreira que contemple os anseios desse segmento. Ademais, é necessário, principalmente, um projeto pedagógico que funcione efetivamente e que seja construído com a participação da comunidade escolar (docentes, gestores, estudantes, grêmios, associação de pais e moradores).

Na esfera estadual, apesar de os índices, aparentemente, serem um pouco melhores, as condições estruturais e pedagógicas das escolas, se não são iguais, não divergem tanto assim das escolas municipais e, por isso, deveriam ter uma atenção especial por parte dos órgãos governamentais.

Além da Educação Básica (Ensino Fundamental e Médio), a cidade conta com três Instituições de Ensino Superior (IES) públicas: a Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), a Universidade Federal da Bahia (UFBA) e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA) e quatro IES particulares: a Faculdade Independente do Nordeste (FAINOR), a Faculdade de Tecnologia e Ciência (FTC), a Faculdade Maurício de Nassau e a Faculdade Santo Agostinho. Além dessas, outras faculdades oferecem cursos na modalidade Ensino a Distância (EAD), entre elas a Universidade Norte do Paraná (UNOPAR), a Faculdade de Guanambi (FG), o Centro Universitário Claretiano, a Universidade Tiradentes (UNIT), e a UNIJORGE, entre outras.

Outra modalidade de ensino também passou a ser desenvolvida em Vitória da Conquista, a partir de 2006, a Educação Quilombola, que, mediante encontros e visitas pedagógicas, visa construir uma pedagogia quilombola no município, por meio do Núcleo de Educação para a Diversidade, ligado à Secretaria Municipal de Educação (SMED). Em 22 de fevereiro de 2007 foi criado o Núcleo IV das Escolas Nucleadas – Educação Quilombola, que em 2009 atendia a cerca de 1.340 crianças.

O Núcleo também promove o curso “Educação Quilombola em Conquista”, voltado para a formação de professores que trabalham em Comunidades Quilombolas (PASSOS, 2009). Segundo dados da Fundação Palmares, até 21 de maio de 2014, existiam no município de Vitória da Conquista, na Bahia, 24 Comunidades Quilombolas certificadas.

Segundo informa o site da Prefeitura Municipal de Vitória da Conquista (2013, s.p.), “com o objetivo de promover melhores condições de vida para a população negra” foi implantado em Vitória da Conquista um Núcleo de Promoção da Igualdade Racial, cujos objetivos são:

> Mapear a população negra do município, acompanhar o processo de autorreconhecimento das comunidades quilombolas, catalogar as manifestações culturais, fortalecer as associações comunitárias destas localidades e oferecer assessoria técnica. O núcleo também acompanha as comunidades de terreiro e desenvolve ações de articulação entre as diversas representações afrodescendentes e os poderes públicos (PMVC, 2013, s.p.).

Além da criação do Núcleo da Promoção da Igualdade Racial, a Secretaria Municipal de Educação instituiu o componente curricular História e Cultura Afro-Brasileira, criou o Núcleo Pedagógico de Educação para a Diversidade e o Núcleo de Educação Quilombola nas Escolas Nucleadas. Em 2009, a Secretaria de Desenvolvimento Social criou o Pré-vestibular Quilombola. Em entrevista, a coordenadora de Políticas de Promoção de Igualdade Racial,

Elizabeth Lopes, falou sobre a importância de dar suporte aos estudantes do Pré-Vestibular Quilombola após a aprovação: “Atuamos no sentido de possibilitar a esses jovens que permaneçam na universidade, por meio de acompanhamento, auxiliando na questão da moradia e do transporte” (VITÓRIA DA CONQUISTA, 2013, s.p.).

A Prefeitura Municipal também tem parceria com a Oficina da Cidadania e com o Curso Pré-vestibular Dom Climério, que é mantido pela Associação Cultural Agentes de Pastoral Negros (APNs) (VITÓRIA DA CONQUISTA, 2013, s.p.).

Segundo Silva (2013, p. 03), os encontros que aconteciam desde 1986 com discussões sobre a questão do(a) negro(a) em Vitória da Conquista culminaram com a criação de uma associação apoiada pela Paróquia de São Miguel, localizada no Bairro Alto Maron. Através dessa associação foi fundada, em 1989, a Associação Cultural Agentes de Pastoral Negros, tendo como uma das suas realizações mais importantes a criação do Curso Pré-vestibular Dom Climério – alternativa aos cursinhos existentes na cidade, cujas mensalidades eram inacessíveis à população de baixa renda, e possibilidade de acesso ao Ensino Superior pela população negra. Desde a sua criação, em 1999, o Pré-vestibular Dom Climério tem contribuído para a entrada de um número significativo de jovens e adultos nas universidades públicas “tendo como suporte um projeto pedagógico distinto dos modelos em funcionamento no ‘mercado educacional’, pois tem como um de seus princípios a promoção do combate aos racismos por meio da educação” (SILVA, 2013, p. 04).

Assim, na atualidade (2015), Vitória da Conquista se configura como polo educacional, que atrai um grande contingente de estudantes de várias partes do país que procuram principalmente os cursos de graduação e pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu* oferecidos pelos diversos Institutos de Educação Superior instalados na cidade.

Durante boa parte da sua história, a educação em Vitória da Conquista atendeu apenas a uma parcela privilegiada da população: inicialmente, na zona rural, os fazendeiros contratavam professores particulares para ensinarem aos seus filhos nas próprias fazendas; na zona urbana, havia estabelecimentos particulares que funcionavam nos cômodos ou anexos das casas dos professores; depois foram instaladas algumas escolas particulares, como o “Colégio do Padre” para atender às camadas economicamente privilegiadas da sociedade. Apenas em meados do século XIX, começaram a surgir as primeiras escolas públicas da cidade, sendo a primeira, segundo alguns estudiosos, a Escola Barão de Macaúbas, inaugurada em 1935 (TANAJURA, 1992; AGUIAR, 2007).

Segundo dados obtidos do Relatório de Rendimento Geral do Núcleo Regional de Educação (NRE-20), no segundo semestre de 2015 Vitória da Conquista constituía-se um

polo educacional formado por 31 escolas de Ensino Fundamental e Médio da rede estadual, com matrícula inicial de 41.064 estudantes, 3.191 abandonos, 27.150 estudantes aprovados e 6.799 reprovados[9]; 203 unidades escolares (182 escolas na zona rural e urbana e 21 creches), da rede municipal, que atendiam a 41 mil alunos, com um quadro de 1.785 professores(as); e mais de 150 estabelecimentos educacionais da iniciativa privada, além de diversos cursos de idiomas, informática, música, dança e pré-vestibular[10].

Apesar de contar com um número considerável de escolas públicas e privadas, os índices governamentais da Educação Básica comprovam que ainda há um longo caminho a percorrer para que a educação em Vitória da Conquista alcance a qualidade necessária para atender aos anseios de uma educação de qualidade, principalmente como um meio de ascensão social.

O Colégio Estadual Camilo de Jesus Lima está inserido no contexto educacional de Vitória da Conquista, na Bahia, e é o lócus onde se desenvolveu a pesquisa. Portanto, é valido traçar um breve perfil da localização, estrutura física e corpos docente e discente dessa instituição de ensino.

4.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DO COLÉGIO ESTADUAL CAMILO DE JESUS LIMA

4.1.1 O Bairro Patagônia

O Bairro Patagônia, localizado na zona oeste da cidade, entre a Rodoviária e o Aeroporto de Vitória da Conquista, tem infraestrutura de um bairro popular. Outrora considerado bairro periférico, conta com um pequeno comércio nos arredores de uma feira coberta, diversas escolas públicas, incluindo o Colégio da Polícia Militar, e algumas escolas particulares, uma horta comunitária, várias ruas asfaltadas e outras não pavimentadas, quadra de esporte, campo de futebol, templos religiosos, mercados e outros estabelecimentos comerciais.

---

[9] Relatório de Rendimento Geral do Núcleo Regional de Educação – NRE-20. Disponível em: <http://simpaip.educacao.ba.gov.br/simpaip/relRendimentoGeralDirecController/>. Acesso em: 16 fev. 2016.

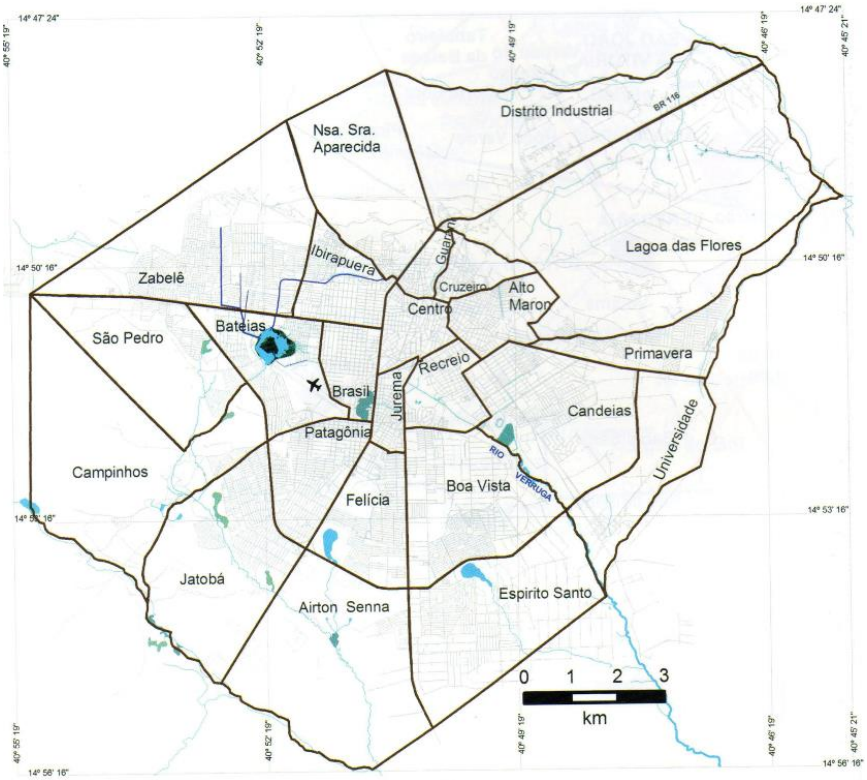
[10] Prefeitura Municipal de Vitória da Conquista. Disponível em: <http://www.pmvc.ba.gov.br/educacao/>. Acesso em: 10 dez. 2015.

Figura 6 - Vista aérea do Bairro Patagônia – 2013

Fonte: Atlas Geográfico de Vitória da Conquista (2015).

A história do bairro teve início com o senhor Gildásio Cairo dos Santos em 1960, quando loteou um terreno, que, em 1979, foi ampliado com o loteamento Kadija, nas terras adquiridas de João Castro Câmara, cuja área total loteada é de 682.923,50 m². Assim o caracteriza a professora Ana Emília de Quadros Ferraz em livro intitulado *O urbano em construção – Vitória da Conquista: um retrato em duas décadas* , publicado em 2001: "o Loteamento Kadija está localizado entre o Aeroporto e a BR 116, a sudoeste do centro da cidade, no Bairro Patagônia, possuindo 76 quadras e 2.036 lotes" (FERRAZ, 2001, p. 118), como demonstrado na Figura 7, onde se vê o Bairro Patagônia, local onde foi aberto o Loteamento Kadija e construído o Colégio Estadual Camilo de Jesus Lima.

Figura 7 - Divisão dos bairros da cidade de Vitória da Conquista – 2012



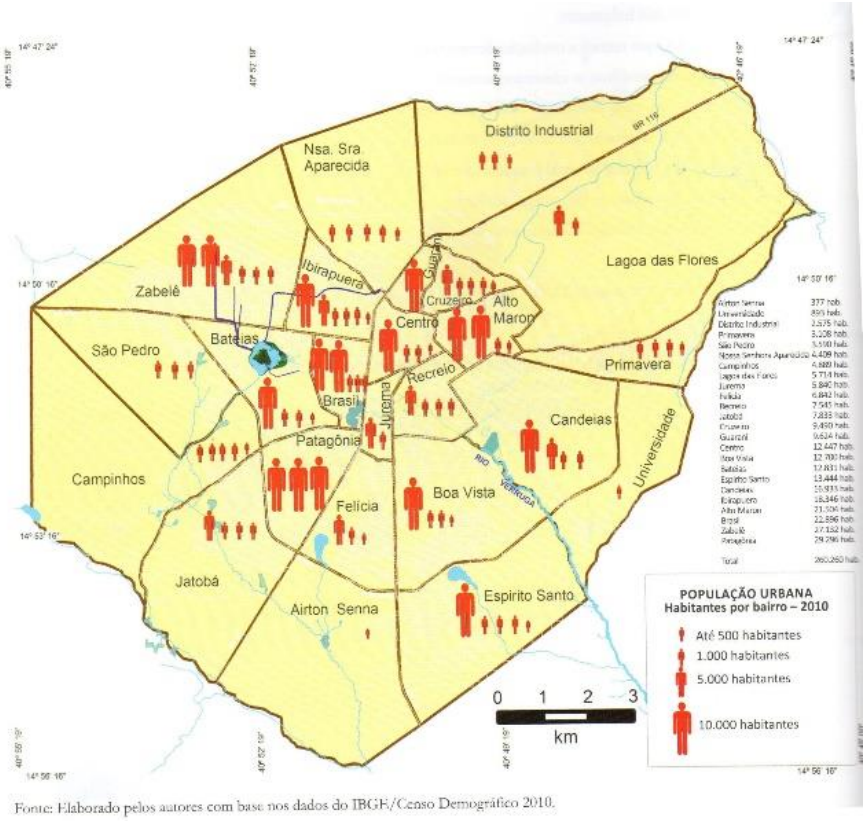
Fonte: Atlas Geográfico de Vitória da Conquista (2015).

O Colégio Estadual Camilo de Jesus Lima está localizado na Avenida Potiraguá, no Bairro Patagônia, Loteamento Kadija, na cidade de Vitória da Conquista, na Bahia. A construção desse colégio no Loteamento Kadija teve como objetivo atender às reivindicações dos moradores e às demandas dos(as) estudantes desse bairro e dos bairros adjacentes (Conveima I e II, Morada dos Pássaros e Jardim Valéria, entre outros) que tinham de se deslocar para escolas em outros bairros, por não existirem escolas suficientes para atender ao quantitativo de estudantes dessas localidades.

Conforme verifica-se no mapa anterior, Vitória da Conquista conta atualmente com 24 bairros e, segundo Ferraz (2015, p. 40), “diversas áreas conhecidas popularmente como bairros são, na verdade, loteamentos ou conjuntos habitacionais constituídos ao longo da expansão urbana”.

Em relação aos aspectos populacionais, o Bairro Patagônia tinha, em 2010, segundo dados do IBGE, uma população de 29.298 habitantes, sendo 14.162 homens e 15.136 mulheres; o percentual de população residente por grupo de idade era de 27% de 0 a 14 anos, 29% entre 15 e 29 anos, 35% entre 30 e 64 anos e 9% com 65 anos e mais (ROCHA; FERRAZ, 2015, p. 92; 94).

Figura 8 - População da cidade de Vitória da Conquista, por bairro – 2010



Fonte: Atlas Geográfico de Vitória da Conquista (2015).

Nos aspectos socioespaciais, o Bairro Patagônia (IBGE, 2010) é o que possui o maior número de domicílios, em relação a outros bairros da cidade. São 8.605 domicílios, e destes, 7.963 são particulares, permanentes e ocupados, o que corresponde a 3,68 moradores por domicílio ocupado (ROCHA; FERRAZ, 2015, p. 100).

No que se refere aos aspectos socioeconômicos no quesito educação, o Bairro Patagônia, segundo o Censo Demográfico 2010, tem o índice de 83,7% de alfabetizados e 16,3% de analfabetos com renda média mensal de 1,96 salários mínimos (ROCHA; FERRAZ, 2015, p. 111; 116), o que pode ser constatado na Tabela 3.

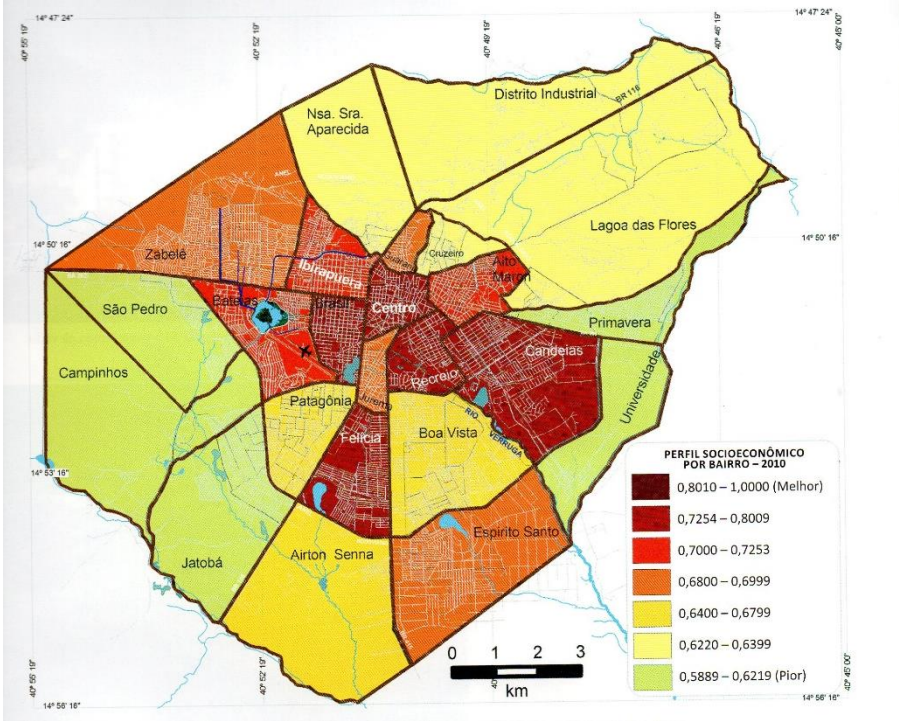
Tabela 3 - Valor do rendimento nominal mediano mensal dos domicílios particulares permanentes, por salário mínimo, por bairro (2010)

BAIRROS	COM RENDIMENTO DOMICILIAR
Aírton Senna	1,57
Alto Maron	2,35
Bateias	2,00
Boa Vista	1,96
Brasil	2,49
Campinhos	1,41
Candeias	7,07
Centro	3,48
Cruzeiro	1,59
Distrito Industrial	1,59
Espírito Santo	2,00
Felícia	2,94
Guarani	2,00
Ibirapuera	2,54
Jatobá	1,22
Jurema	2,35
Lagoa das Flores	1,59
Nossa Senhora Aparecida	1,57
Patagônia	1,96
Primavera	1,22
Recreio	5,23
São Pedro	1,13
Universidade	1,26
Zabelê	2,00

Fonte: Atlas Geográfico de Vitória da Conquista (2015).

Como é possível observar na Tabela 3, o Bairro Patagônia, onde se localiza o loteamento Kadija, está entre os que apresentam renda nominal mensal por domicílio de menos de dois salários mínimos e fazem parte dos bairros com padrão socioeconômico mais baixo de Vitória da Conquista, demonstrando que, à medida que os bairros se distanciam da área central da cidade, há uma queda nos rendimentos da população. No mapa do perfil socioeconômico da cidade de Vitória da Conquista, Rocha e Ferraz (2015, p. 120) caracterizam os bairros segundo estas variáveis: distribuição territorial, perfil etário, nível de renda, escolaridade, condições de saúde, moradia, saneamento e outros serviços. A Figura 09, a seguir, apresenta o perfil socioeconômico da cidade, de acordo com cada bairro.

Figura 9 - Perfil socioeconomico da cidade de Vitória da Conquista, por bairro (2010)



Fonte: Atlas Geográfico de Vitória da Conquista (2015).

Com base na Figura 9, constata-se, de acordo com as variáveis estudadas por Rocha e Ferraz (2015, p. 120), que o Bairro Patagônia está entre os bairros da cidade com os níveis mais baixos quanto ao perfil socioeconômico, em relação a outros bairros da cidade, confirmando o que foi dito anteriormente sobre o rendimento nominal médio da população.

4.1.2 O Colégio Estadual Camilo de Jesus Lima

É nesse contexto que está inserido o Colégio Estadual Camilo de Jesus Lima (Figura 10), ou seja, em um dos bairros mais populosos de Vitória da Conquista, com localização distante da área central, com problemas relativos a saneamento básico e um índice de violência acima da média, o que é possível se constatar por meio dos noticiários que veiculam diariamente na cidade dados a esse respeito.

O colégio recebeu este nome em homenagem ao escritor de mesmo nome, nascido em Caetité, estado da Bahia, que se mudou para Vitória da Conquista em 1935; “além de poeta, Camillo de Jesus Lima escreveu crônicas, contos e romances, com publicações em jornais e revistas da Bahia e de outros estados brasileiros” (MEIRA, 2010, p. 3).

Figura 10 - Área externa do Colégio Estadual Camilo de Jesus Lima

Fonte: Trabalho de Campo (2015).

O Colégio Estadual Camilo de Jesus Lima atende, além dos moradores do loteamento Kadija, também aos moradores dos Bairros Conveima I e II, Patagônia, Morada dos Pássaros, Jardim Valéria e aos residenciais do Programa Minha Casa Minha Vida localizados no Bairro Campinhos. Segundo a gestora Maria do Socorro da Costa Passos, o colégio foi fundado em 12 de dezembro de 2012 e deu início às atividades em 10 de abril de 2013, mas só foi inaugurado oficialmente no dia 14 de junho de 2013 pelo governador do estado da Bahia com ampla divulgação, principalmente na imprensa local. Inicialmente o colégio funcionaria com a modalidade de Ensino Integral nos turnos matutino e vespertino, mas a equipe gestora optou pelo ensino regular em razão da grande procura por vagas pela comunidade. Sobre a estrutura física do colégio, nas palavras da gestora (2015):

> Nós temos 12 salas de aula, que é um padrão do Estado, o pátio na entrada e a cozinha do outro. Nós temos dois corredores, 4 salas [que] funcionam: uma como laboratório de informática, outra como laboratório de ciências, biblioteca e sala de vídeo, temos mais 8 salas de aula fora essas e um setor administrativo: nós temos uma secretaria, uma sala da direção, uma sala de vice-diretor, temos uma sala de depósito de material de educação física e uma coordenação.
> Na área externa, nós temos uma quadra que não é coberta, essa quadra que é muito requisitada pela comunidade, porque ela é fechada, o aluno se sente seguro estando

> dentro da escola, a comunidade também; e tem um quintal que é uma área externa muito grande e que no momento não tem uso nenhum.

Em 2015, conforme dados de atas de frequência, havia 28 professores e 23 funcionários(as), distribuídos nos turnos matutino, vespertino e noturno, e uma equipe gestora composta pela diretora Maria do Socorro da Costa Passos, com carga horária de 40 horas semanais, uma vice-diretora no turno matutino, Maria Alves Nunes Costa, que também atua como professora de Geografia no noturno, e Maria Rosalina de Barros, vice-diretora no turno vespertino, com carga horária de 20 horas semanais. Em 10 de dezembro de 2015, ocorreram eleições diretas para diretores, o que acontece no estado da Bahia desde o ano de 2008, conforme Decreto nº 11.218 de 18 de setembro de 2008 e Portaria nº 12.712/08, e a equipe foi eleita através de chapa única, mantendo o mesmo quadro, com exceção da vice-diretora do vespertino, que não participou do processo eleitoral, sendo substituída pela professora Naura Santos. Houve grande participação dos pais/responsáveis, estudantes e professores no processo eleitoral, para o qual estavam habilitados em torno de 500 pais/responsáveis, havendo ausência de 80 habilitados e o resultado de apenas 14 votos contrários à equipe gestora. A gestora Maria do Socorro Passos atribui este percentual de participantes na eleição à credibilidade que o colégio adquiriu perante a comunidade nesses três anos de funcionamento da unidade escolar.

Segundo relato da gestora, inicialmente a comunidade não atribuiu credibilidade à escola, posição que credita ao fato de a escola estar localizada em um bairro carente, com alto índice de criminalidade, que poderia absorver os “alunos problemáticos de outras escolas”. Lembra que começou a funcionar com 97 estudantes em abril de 2013 e hoje conta com 720 alunos distribuídos nos três turnos. Ela conclui: “hoje a comunidade acredita na qualidade do ensino que é oferecido no Camilo, então ela não é só para o aluno que quer estudar mais perto da escola, ela é para aluno que quer realmente estudar”. Considera, também, que o Colégio Estadual Camilo de Jesus Lima tem uma educação de qualidade dentro das possiblidades oferecidas pela Secretaria Estadual de Educação e atribui isso à disciplina, referindo-se ao comportamento dos estudantes, à qualificação dos(as) professores(as) e à participação da comunidade.

Ainda de acordo com a gestora do colégio, apesar de oferecer uma educação de qualidade, existem algumas dificuldades, como a falta de recursos financeiros para compra de material pedagógico, material de limpeza e para a execução de alguns projetos pedagógicos. Cita também a falta de substitutos para os professores que estão de licença médica, tanto pela burocracia, quanto pelo baixo valor pago aos substitutos e a demora em receber o salário,

chegando a cinco meses para receber o primeiro pagamento. Além dessas dificuldades, há, ainda, a falta de estrutura adequada para o funcionamento da biblioteca, da sala de vídeo e dos laboratórios de ciências e informática, conforme o relato da gestora (2015):

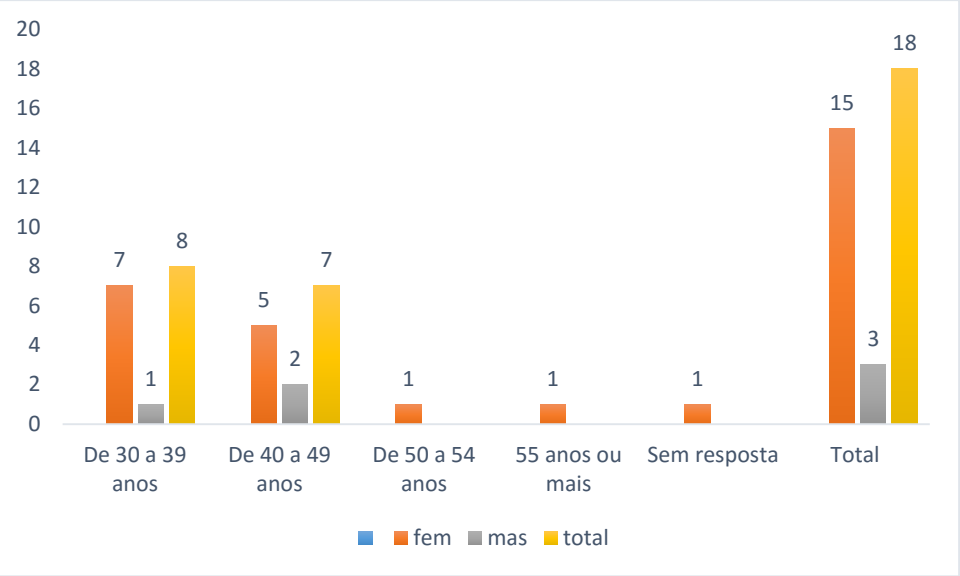
> A biblioteca, com muita dificuldade, conseguimos colocar algumas mesas, alguns livros [...], a sala de informática não tem computadores [...] o laboratório de ciências é usado hoje pela professora de Artes para fazer trabalhos com os meninos. [...] A sala de vídeo, nós arrumamos, colocamos um Data-show, um computador e funciona ainda também de forma precária mesmo. O pátio da escola também é utilizado como refeitório, pois a gente não tem um refeitório.

Ela considera que, para haver uma educação realmente de qualidade, é necessário que haja, além da disciplina e da efetiva participação da Secretaria da Educação na execução das políticas educacionais, uma equipe comprometida com a educação e parceria com a família para que a escola "prepare o aluno para a vida e capacite o aluno para o mercado de trabalho, pessoas de bem, capazes de atuar na comunidade" (Gestora do colégio, 2015).

4.1.3 O Corpo Docente do Colégio Estadual Camilo de Jesus Lima

As informações, a seguir, sobre o corpo docente dos turnos matutino e vespertino do Colégio Estadual Camilo de Jesus Lima foram adquiridas por meio de um questionário aplicado com os professores desses turnos e das entrevistas com os professores André Olávio da Silva Neto, 47 anos, licenciado em Física, e a professora Rosemary Souza Castilhano, 48 anos, licenciada em Geografia, ambos com regime de trabalho de 40 horas semanais no Ensino Fundamental e Ensino Médio no colégio. Além dos questionários e entrevistas com os docentes, foi realizada uma entrevista com a diretora Maria do Socorro da Costa Passos, 47 anos, licenciada em Matemática. Nos Gráficos de 1 a 4, veem-se os dados gerais referentes às categorias gênero/idade, cor, tempo de serviço e escolaridade do corpo docente participante da pesquisa, obtidos por meio de questionários:

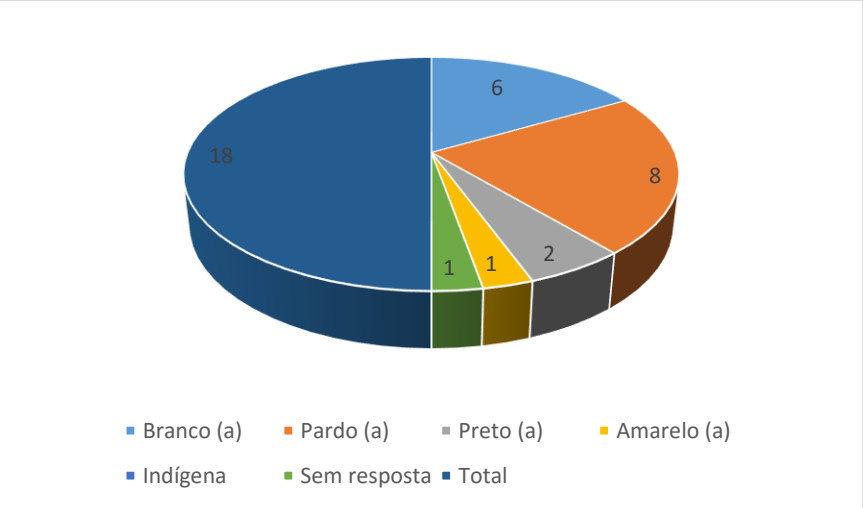
Gráfico 1 - Dados Gerais do Corpo Docente: Gênero/idade



Fonte: Questionários aplicados no Colégio Estadual Camilo de Jesus Lima – 2015

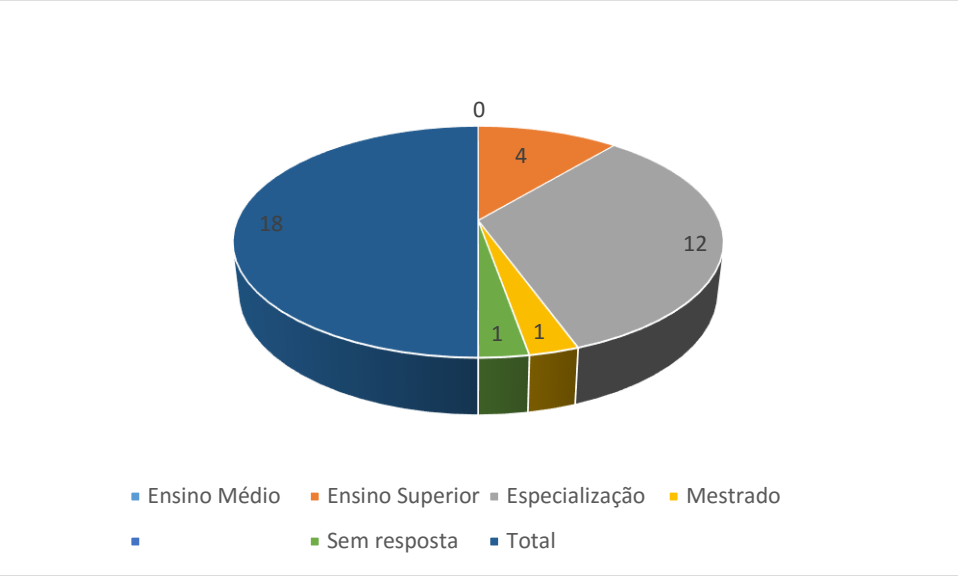
Portanto, no ano letivo de 2015 o corpo docente do Colégio Camilo de Jesus Lima, nos três turnos de funcionamento, era constituído por 28 professores. Participaram da pesquisa nos turnos matutino e vespertino 15 docentes do sexo feminino e três docentes do sexo masculino, perfazendo o total de dezoito docentes, com idade entre 30 anos e 50 anos de idade.

Gráfico 2 - Dados Gerais do Corpo Docente: cor



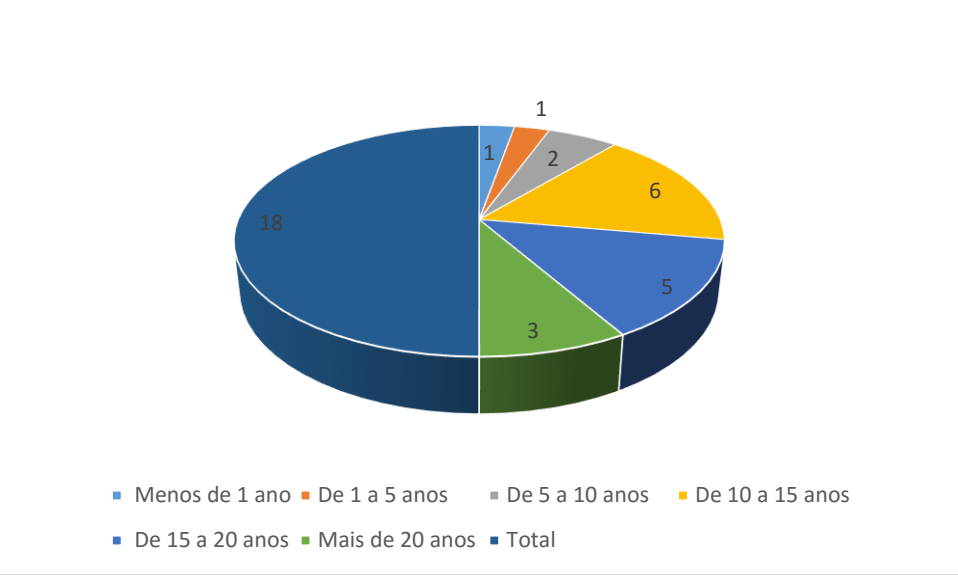
Fonte: Questionários aplicados no Colégio Estadual Camilo de Jesus Lima – 2015

Gráfico 3 - Dados Gerais do Corpo Docente: escolaridade



Fonte: Questionários aplicados no Colégio Estadual Camilo de Jesus Lima – 2015

Gráfico 4 - Dados Gerais do Corpo Docente: tempo de serviço



Fonte: Questionários aplicados no Colégio Estadual Camilo de Jesus Lima – 2015

É possível observar, nos Gráficos 2, 3 e 4, que grande parte do corpo docente participante da pesquisa se declara pardo ou preto, possui nível superior com especialização e atua na Educação Básica há mais de 10 anos.

Na Figura 11, pode-se observar a participação de parte do corpo docente e da equipe gestora em atividades pedagógicas do colégio, como reuniões com estudantes, jornada pedagógica 2015 e encontro com líderes de classe.

Figura 11 - Parte do Corpo docente e do Colégio Estadual Camilo de Jesus Lima

Fonte: Trabalho de Campo (2015).

Nas questões relacionadas às relações etnicorraciais, aqui definidas como “relações societárias conflituosas decorrentes do racismo e da discriminação racial nas sociedades contemporâneas, bem como as dimensões objetivas e simbólicas da luta para combatê-los” (SILVA, 2014, p. 52), foram feitos alguns questionamentos ao corpo docente relacionados à aplicabilidade no colégio da Lei 10.639/03, que 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 da Lei 11.645/08, que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Os(as) docentes, em sua maioria, afirmam ter conhecimento dessas legislações. Porém, para Silvério e Sousa (2010), além de conhecê-las é importante que os professores percebam que:

> A Lei nº 10.639/2003 pode ser considerada um ponto de chegada de uma luta histórica da população negra para se ver retratada na história do país com o mesmo valor dos outros povos que para aqui vieram e, ao mesmo tempo, um ponto de partida para uma mudança social que tenha no seu horizonte a efetiva incorporação daqueles que foram construídos como diferentes (SILVÉRIO; SOUSA, 2010, p. 111).

Quando questionados(as) sobre a existência de formação continuada para a aplicação dessas leis, um pouco mais de 90% diz não saber ou que não existe este tipo de formação direcionado para os(as) docentes; sendo o mesmo percentual alcançado nas respostas referentes à inclusão dessas leis na proposta curricular do colégio ou da inexistência de grupos de estudos/rodas de leitura sobre o tema. O mesmo percentual aparece quando se trata da formação dos(as) professores(as) para a implementação de ações ou atividades que contemplem essa legislação.

Nas questões sobre as atividades relacionadas à temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena" realizadas com os(as) estudantes, em média 80% dos docentes respondem que não foram realizadas ou que não sabem da realização de oficinas ou outra atividade para os(as) estudantes ou dizem não saber da existência de material didático que possa ser utilizado na sala de aula que mostre a participação do negro na História do Brasil e valorize a cultura afro-brasileira. Apesar de a maioria dos docentes do Colégio Camilo de Jesus Lima conhecer a Lei 10.639/03, eles afirmam que não existe formação ou atividades para aplicação dessa legislação, fato confirmado pelo texto de Brito e Nascimento:

> Dez anos após a aprovação da Lei, as inquietações permanecem, pois os órgãos competentes em assegurar a sua implementação, negligenciaram na sua responsabilidade. Os conflitos e as práticas racistas permanecem intocáveis. Poucas foram as iniciativas para introdução da "História da África e cultura afro-brasileira" nos currículos da rede de ensino, o que provoca uma grande frustração de educadoras negras, que vêm batalhando para ver expressa no cotidiano da escola a pluralidade que nos é peculiar e que tanto é cantada em verso e prosa. Mas, no espaço aonde deve se efetivar, percebemos grande resistência pedagógica e ideológica de lidar com essa pluralidade (BRITO; NASCIMENTO, 2013, p. 21).

No que se refere à troca de experiências com outras escolas sobre a História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, todos(as) os(as) docentes dizem não saber ou afirmam não ter havido nenhuma atividade com outras instituições educacionais sobre o tema ou, ainda, 65% dizem não saber da existência de planejamento ou de projetos interdisciplinares ou atividades diversas sobre este tema voltados para a comunidade.

Apesar de a maioria dos docentes informar nas respostas às questões anteriores desconhecer a realização de eventos envolvendo outras escolas, formação, oficinas e planejamento sobre a História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena no colégio, 61% afirmam que foram realizadas atividades diversas sobre este tema para os(as) estudantes, e 50% dos docentes afirmam que os murais, em termos de imagens, contemplam a diversidade étnica e racial da comunidade escolar.

Tanto a diretora do colégio quanto o professor e a professora entrevistados afirmam que grande parte do corpo docente do colégio é comprometida com a educação e que a convivência com os estudantes é muita boa, com demonstrações de afeto e sem grandes conflitos; consideram que o professor deve mediar as tensões que envolvem as relações etnicorraciais com diálogo, apesar de concluírem que existe um despreparo dos professores para lidar com estas questões, não propriamente resistência, pois não viram nenhum trabalho pedagógico realizado pelo colégio ou pela Secretaria da Educação do Estado da Bahia (SEC), com objetivo de preparar os professores para trabalhar as temáticas propostas pelas Leis 10.639/03 e 11.645/08. Para Gomes e Silva:

> O desafio para o campo da didática e da formação dos professores no que se refere à diversidade é pensá-la na sua dinâmica e articulação com os processos educativos escolares e não-escolares [*sic*] e não transformá-lo em metodologia e técnicas de ensino para os ditos "diferentes". [...] Por isso, mais do que criar novos métodos e técnicas para se trabalhar com as diferenças, é preciso, antes, que os educadores e as educadoras reconheçam a diferença enquanto tal, compreendam-na à luz da história e das relações sociais, culturais e políticas da sociedade brasileira (GOMES; SILVA, 2002, p. 19-20).

Nesse sentido, em relação à discriminação dentro da escola, ambos os professores afirmam que nunca presenciaram situações envolvendo discriminação. A direção, no entanto, assegura que já presenciou conflitos de caráter etnicorracial entre os estudantes e postagens de fotos de estudantes negras nas redes sociais com comentários de teores racistas – episódios mais recorrentes no Ensino Fundamental. A forma encontrada para mediar esses conflitos foi a conversa direta com os envolvidos, conforme afirmação da gestora: "Porque a gente tem tentado de certa forma inibir, falando mesmo do risco que a pessoa corre, da lei que protege aquela pessoa que sofrer o preconceito, das consequências que isso pode trazer pra família, pra ele e pra família. Isso tem inibido". Também segundo a diretora Maria do Socorro Passos, o colégio tem organizado palestras para os(as) estudantes com o objetivo de debater todas as formas de discriminação que ocorrem no colégio, como *bullying*, mas sem enfatizar a discriminação racial. Segundo Maria do Socorro Passos:

> Todos nós temos direito, hoje a gente trabalha na escola, não é só a questão do preconceito, do racismo, não são os únicos problema que a gente enfrenta de preconceito dentro da escola, de *bullying*, se você é muito branco, se você é estudioso, se você tem cabelo liso, se você tem o cabelo cacheado, se você é bonito, se seus olhos são azuis, tudo é motivo de ter preconceito, então cabe à escola trabalhar projetos que façam com que o aluno enxergue que não há diferenças, que é preciso combater essas diferenças, que é preciso respeitar o direito do outro (PASSOS, 2015).

Ressalta-se que o termo *bullying* vem sendo empregado largamente nas escolas para designar atos intencionais e repetitivos de violência física ou psicológica praticados por um ou mais estudantes contra colegas, numa relação desigual de dominação, opressão, humilhação e maus-tratos, porém, embora seja uma forma de violência, a discriminação racial não deve ser confundida com *bullying*, pois a "Discriminação Racial[11] significa qualquer distinção, exclusão, restrição ou preferência baseada na raça, cor, ascendência e origem étnica". Segundo Brito e Nascimento,

> Enquanto o bullying inferioriza, o racismo desumaniza. A violência racial resulta em prejuízos irreversíveis. Trata-se de violência gratuita, cruel, repetitiva e intencional. O racismo agrava a condição da vítima, somando à cor da pele os mais variados preconceitos em relação à classe social, orientação sexual, religião, sexo, estética etc. (BRITO; NASCIMENTO, 2012, p. 20)

Os(as) professores entrevistados acreditam que a educação para as relações etnicorraciais não deve ser considerada apenas "um assunto a mais" e que pode ser trabalhada de forma adequada para que os estudantes, a família e os professores se sintam mais valorizados por perceberem a contribuição da população negra para o crescimento do pais, melhorando a convivência e a aceitação do outro.

Um dos professores entrevistados, que se autodeclara negro, foi escolhido para a entrevista por morar há apenas dois anos em Vitória da Conquista, residindo anteriormente na cidade de Salvador, e também por possuir a visão da população da cidade, tanto do ponto de vista da classe alta, quanto da periferia, porque morou, quando chegou a Vitória da Conquista, no Bairro Candeias, bairro considerado de classe alta, e, recentemente, mora no Bairro Patagônia, bairro periférico onde se localiza o colégio. Ele relata que também foi discriminado na infância, foi preterido e recebeu apelidos das outras crianças na escola, no entanto acredita que a família foi fundamental para a sua autoaceitação e valorização. Afirma que em criança ouvia do pai que já que tinha nascido preto e pobre teria de lutar em dobro para melhorar a sua condição de vida, conselho que repassa para os alunos com o objetivo de incentivá-los a estudar. Este professor, ao presenciar o grande número de estudantes que não se declararam negros no questionário aplicado no colégio, chegou à conclusão de que a família ainda não está preparada para cumprir o papel de valorização e autoafirmação do negro.

---

[11] Segundo a Convenção Internacional para a Eliminação de todas as Normas de Discriminação Racial da ONU, ratificada pelo Brasil em 27 de março de 1968, conforme artigo 1°.

Esse professor acredita que a discriminação racial no Brasil está vinculada ao fato de não ser explicita, o que dificulta a reação da população negra, e acredita que o colégio está aberto para essa discussão, com exceção dos temas relacionados às religiões de matrizes africanas, pelo fato de existirem muitos estudantes "evangélicos", fato comprovado pelos dados sobre religião observados nos questionários aplicado com os(as) estudantes.

A segunda professora entrevistada, que se declara parda, foi escolhida por trabalhar no colégio desde 2013 e ser mãe de uma estudante negra de 12 anos de idade, que cursa o 6º ano no turno vespertino. Conforme relata, está mais atenta e refletindo sobre as questões que envolvem relações etnicorraciais, porque a filha está entrando na adolescência e apresenta problemas na aceitação da sua etnia, principalmente em relação ao cabelo. Nas palavras da professora:

> Então, eu acho que essa adoção me fez refletir muito sobre essa questão. Engraçado só agora, que ela vai se tornando mais adolescente, que isso é uma coisa muito complicada pra ela, essa questão da cor e que eu venho despertando, assim - né? - de que eu tenho que trabalhar mais essa questão dentro de mim e com ela. Porque agora eu percebo o preconceito que existe na sociedade, na escola. Através dela, eu consigo perceber isso e sentir o quanto isso é complicado, sabe? Por exemplo, a questão do cabelo dela é uma questão muito séria, extremamente séria pra ela, é um conflito muito grande pra mim, porque eu venho sempre tentando valorizar a questão do cabelo dela. E ela não quer, porque ela não se vê como negra, ela não...e isso é muito forte pra ela mesmo. A ponto dela não querer de jeito nenhum ter, é o cabelo... ela querer o cabelo o tempo todo escovado ou pranchado.

Para Gomes (2008, p. 26), o cabelo, tanto pode ser "uma linguagem" utilizada para encobrir os conflitos raciais e ocultar o pertencimento etnicorracial, como pode representar o reconhecimento da ancestralidade, resistência e denúncia contra o racismo. Na fala transcrita, provavelmente a criança negra não aceita o cabelo crespo porque acredita que seria aceita com mais facilidade pelo grupo com o cabelo alisado, por isso impôs esta condição à mãe para mudar de escola, pois "para o negro e a negra, o cabelo crespo carrega significados culturais, políticos e sociais importantes e específicos que os classificam e os localizam dentro de um grupo étnico/racial" (GOMES, 2008, p. 26).

No decorrer da entrevista, relembra que a filha aos sete anos de idade começou a ficar agressiva, chorava, não queria ir à escola e teve diminuição no rendimento escolar. Disse só então ter se atentado para a discriminação racial sofrida pela filha em uma escola privada de Vitória da Conquista, que se intitula inclusiva, porém ainda não consegue discernir se o preconceito era por a filha ser adotada ou por ser negra.

Para trabalhar a autoafirmação da filha, a professora afirmou que compra livros com personagens negros, assistem juntas a filmes que valorizam a população e a cultura dos povos

africanos e conversa muito sobre cabelos cacheados ou crespos. Relata que ainda há muita resistência da filha:

> Eu espero que, com a maturidade, ela consiga verificar e a gente fala muito dessa questão da gente se aceitar, né? Se aceitar do jeito que a gente veio ao mundo mesmo. A gente trabalha muito isso com ela, mas tá muito difícil porque é o trabalho fora de casa, né? O que a sociedade faz com ela é mais forte.

A docente afirma, ainda, que ter adotado uma criança negra a ajuda a perceber situações no colégio que podem estar relacionadas à discriminação racial, como o isolamento e a baixa autoestima de alguns estudantes. Acredita que a escola tem de trabalhar o tema da discriminação racial de forma mais aberta, inserindo a comunidade e a família nas discussões. Sugere que os professores trabalhem este tema com planejamento e de forma multidisciplinar durante todo o ano letivo, e não apenas em momentos específicos como no "Novembro Negro".

Com base nas respostas dos(as) docentes ao questionário e nas entrevistas acerca da temática da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, constata-se que a apropriação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 ainda não se consolidou para esses profissionais que atuam na Educação Básica do colégio. Apesar de conheceram a legislação e afirmarem saber da importância da aplicação na escola, demonstram desconhecimento acerca da concretização pedagógica dessas leis pela unidade de ensino, que deixa as discussões para serem realizadas apenas no mês de novembro, com a culminância do projeto denominado "Novembro Negro". Fica, muitas vezes, apenas no âmbito cultural, sem dar ênfase a uma discussão teórica mais aprofundada sobre o tema. Soares (2013) salienta a importância das experiências afetivas e palavras escutadas pelos estudantes negros(as), tanto no ambiente escolar, como em outros espaços de convivência, e salienta a importância da formação adequada dos docentes para atender às demandas específicas destes(as) estudantes. Assim a autora conclui:

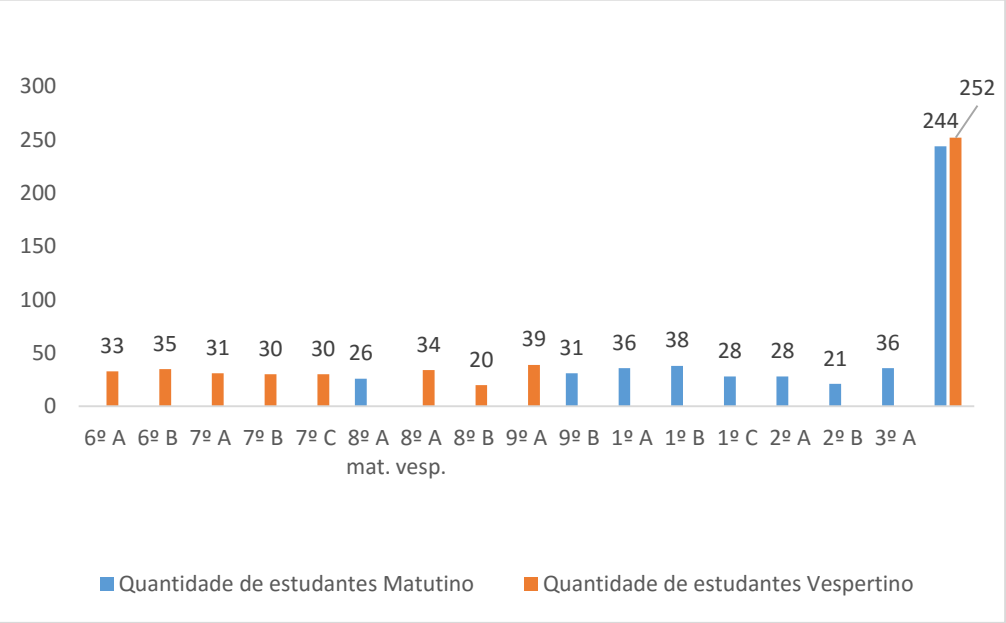
> Os discursos enunciados por colegas, professores, por meio de livros, de histórias contadas, pela vizinha ou na igreja podem propiciar ou não a valorização das múltiplas identidades que integram a identidade do povo brasileiro. Por meio de processos identificatórios, as crianças apropriam-se de suas vivências na escola e estruturam-se na medida em que são mais ou menos aceitas, consideradas, escutadas e/ou silenciadas pelos educadores e nas interações com seus pares (SOARES, 2013, p. 11).

4.1.4 Perfil geral do corpo discente do Colégio Estadual Camilo de Jesus Lima dos turnos matutino e vespertino

O perfil geral dos(as) estudantes do Colégio Estadual Camilo de Jesus Lima, que será descrito a seguir, é baseado em um questionário aplicado com 244 estudantes do turno matutino e 252 estudantes do turno vespertino, totalizando 496 estudantes. Objetivou-se traçar um perfil geral desses(as) discentes, dando destaque para as questões que envolvem relações etnicorraciais, para, assim, escolher os estudantes que se autodeclarassem negros/pretos e que fariam parte dos grupos focais.

O Gráfico 5 demonstra o quantitativo dos (as) estudantes que participaram da pesquisa respondendo aos questionários:

Gráfico 5 - Dados Gerais dos questionários aplicados por turno



Fonte: Questionários aplicados no Colégio Estadual Camilo de Jesus Lima - 2015

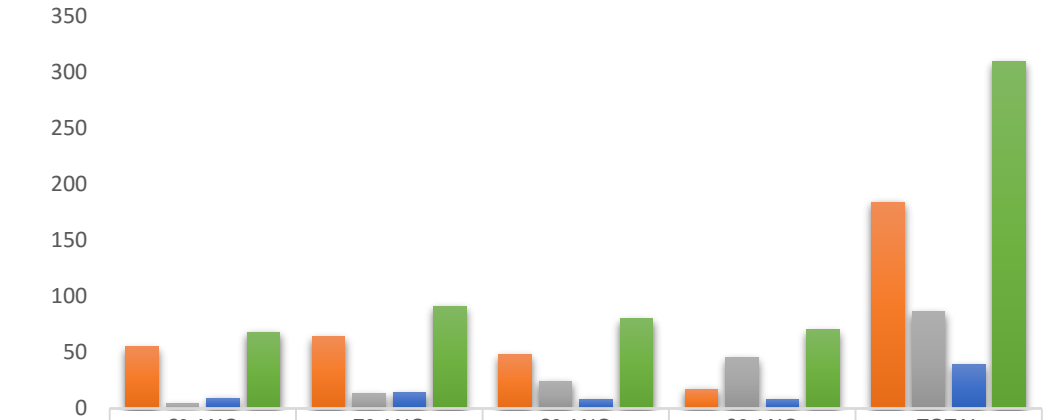
Dos 496 estudantes que responderam ao questionário, 244 estudam no turno matutino: 57 cursam o 8º e 9º anos do Ensino Fundamental e 187 cursam do 1º ao 3º ano do Ensino Médio; e 252 estudam no turno vespertino, cursando os anos finais do Ensino Fundamental.

Os estudantes do Colégio Estadual Camilo de Jesus Lima evidenciaram, nas respostas aos questionários, que, em grande maioria, moram nas imediações do colégio, sendo 210 residentes no Bairro Kadija, 83 no Bairro Conveima e 68 no Bairro Patagônia. Esses dados comprovam que a quase totalidade dos estudantes está inserida em bairros considerados

periféricos e que, na maioria das vezes, não dispõe de condições adequadas para uma boa qualidade de vida.

No Gráfico 06, é possível perceber a idade e o ano de escolaridade dos estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental do Colégio Estadual Camilo de Jesus Lima:

Gráfico 6 - Dados Gerais dos questionários: Idade/Ano de escolaridade – Ensino Fundamental



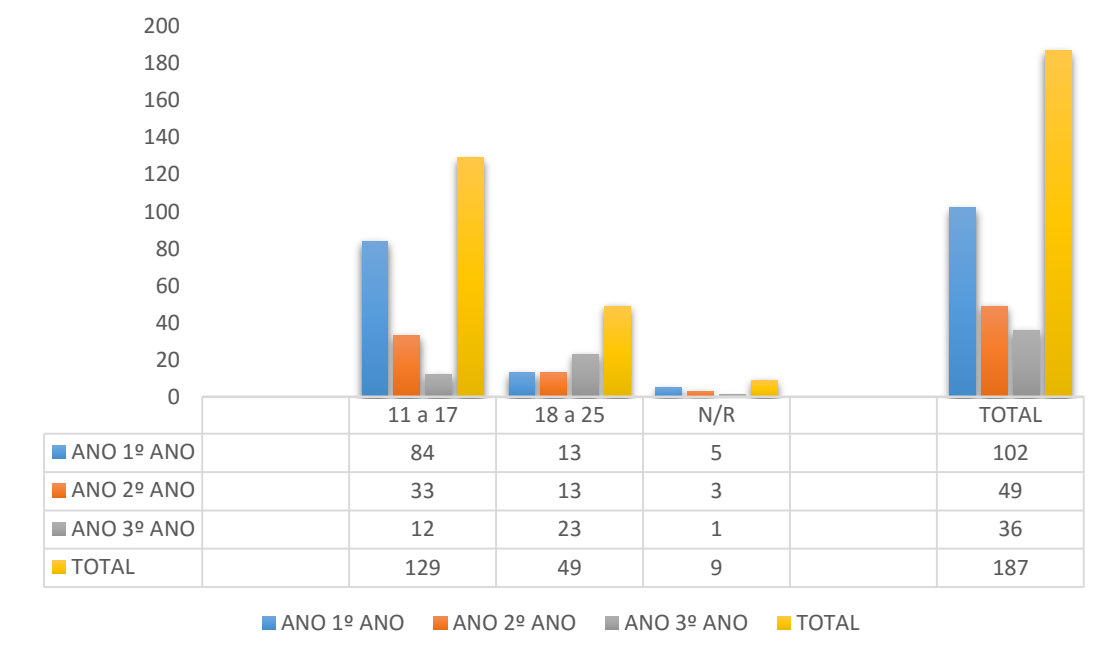
	6º ANO	7º ANO	8º ANO	9º ANO	TOTAL
11 a 14	55	64	48	17	184
15 a 25	4	13	24	45	86
N/R	9	14	8	8	39
TOTAL	68	91	80	70	309

11 a 14 15 a 25 N/R TOTAL

Fonte: Questionários aplicados no Colégio Estadual Camilo de Jesus Lima – 2015

Quanto à idade dos estudantes que responderam ao questionário e estão nos anos finais do Ensino Fundamental nos turnos matutino e vespertino, totalizam 309 estudantes assim distribuídos: 184 têm entre 11 e 14 anos de idade, faixa etária adequada à escolaridade; 86 estão entre 15 e 25 anos, sendo considerados fora dos padrões da escolaridade adequada; e 39 estudantes não responderam a esta questão, levando a crer que também podem estar acima da idade considerada ideal, observando-se a relação idade/série. O Gráfico 7 demonstra a idade e o ano de escolaridade dos estudantes do Ensino Médio do turno matutino:

Gráfico 7 - Dados Gerais dos questionários: Idade/Ano escolaridade – Ensino Médio



	11 a 17	18 a 25	N/R	TOTAL
ANO 1º ANO	84	13	5	102
ANO 2º ANO	33	13	3	49
ANO 3º ANO	12	23	1	36
TOTAL	129	49	9	187

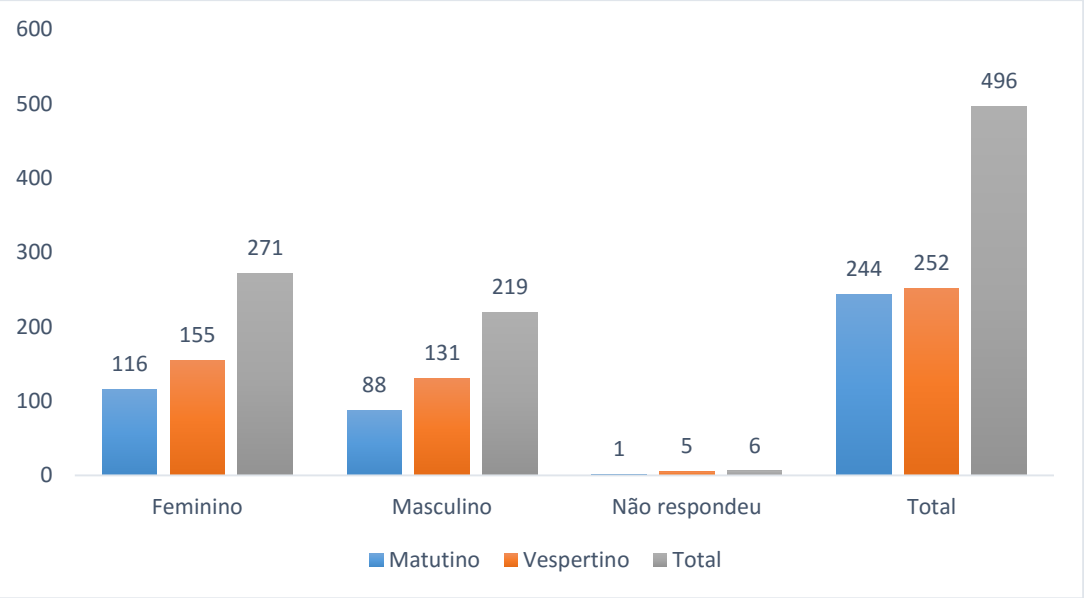
Fonte: Questionários aplicados no Colégio Estadual Camilo de Jesus Lima – 2015

É possível perceber, no Gráfico 7, que os estudantes do Ensino Médio, turno matutino, totalizam 187 estudantes distribuídos da seguinte forma: 129 estão com idade entre 11 e 17 anos, considerados, portanto, com idade e série adequadas; 49 entre 18 e 25 anos de idade, considerados fora dos padrões adequados para idade/série; e 09 estudantes não responderam a esta questão. Observando estes dados, conclui-se que, entre os 496 estudantes do Ensino Fundamental e Médio questionados, 313 estão dentro do padrão de escolaridade considerado adequado para a faixa etária, ou seja, 70% dos estudantes, sem considerar os 48 que não responderam.

Os estudantes considerados fora do padrão idade/série totalizam 135, estando 49 deles entre 18 e 25 anos de idade e estudando no Ensino Médio no turno matutino. Vários são os motivos para a “distorção idade/série”, podendo-se conjeturar, entre eles: evasão, repetência, inadequação, ou abandono dos estudos para trabalhar e ajudar na renda familiar, entre outros.

O Gráfico 8 demonstra as respostas dos (as) estudantes quando questionados acerca do gênero:

Gráfico 8 - Dados Gerais dos questionários por turno: Gênero



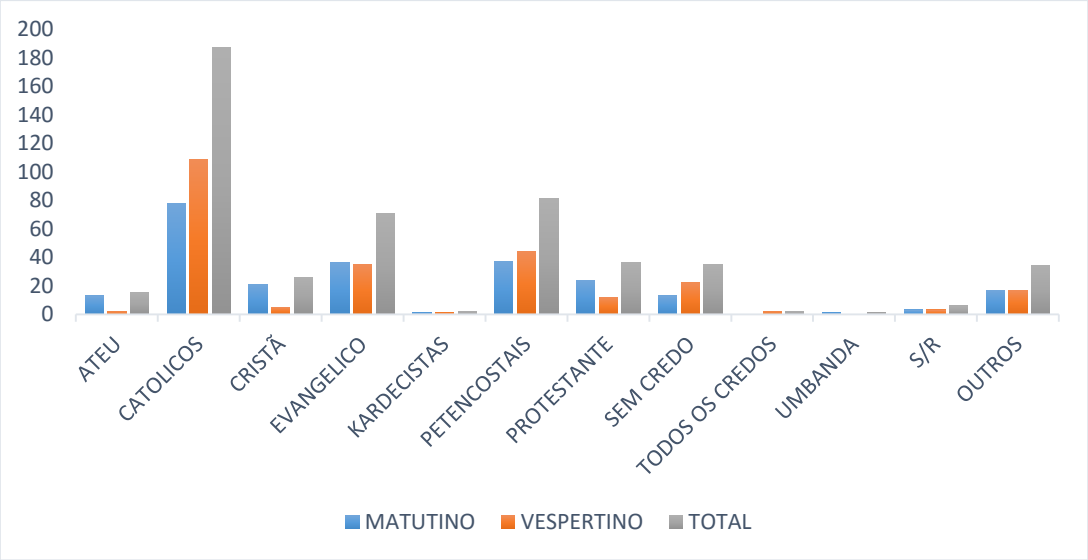
Fonte: Questionários aplicados no Colégio Estadual Camilo de Jesus Lima - 2015

Dos 496 estudantes questionados, 116 estudantes do turno matutino e 155 do turno vespertino se declararam do sexo feminino, perfazendo um total de 271 estudantes. Os que se declararam do sexo masculino totalizam 219 estudantes, 88 do turno matutino e 131 do turno vespertino, outros seis estudantes não responderam a esta questão.

Ao serem questionados sobre a renda mensal familiar, os estudantes informam que varia entre um e dois salários mínimos, segundo informações de 199 (40%,) dos estudantes nos questionários. Considerando que o número de irmãos nos turnos matutino e vespertino é, em média, de três irmãos por estudante, pressupõe-se que habitam em cada residência, no mínimo, cinco pessoas, que vivem com renda média de dois salários mínimos, correspondendo, em 2015, ao valor de R$ 1.570,00. Uma vez que o valor da cesta básica é de R$ 271,11, composta por 12 produtos, em Vitória da Conquista no mês de agosto/2015 este valor já compromete 37,40% do salário mínimo líquido, dificultando o acesso a outros bens de consumo, como saúde, vestimentas, material escolar, lazer, entre outros (UESB, 2015).

Em relação ao credo religioso, 187 (38%) são católicos, 131 (26 %) são de outros credos, 81 (17%) são pentecostais, 36 (8%) são protestantes, 35 (7%) sem credo religioso, 15 (3%) são ateus, 2 (0,4%) kardecistas, 2 (0,4%) todos os credos, 1(0,2%) da umbanda e 6 (1,2%) não responderam a esta questão, como demonstra o Gráfico 9.

Gráfico 9 - Dados Gerais dos questionários por turno: Credo religioso



Fonte: Questionários aplicados no Colégio Estadual Camilo de Jesus Lima – 2015

Observa-se que, em média, 50% dos estudantes se declaram cristãos ou evangélicos. Somando-se os percentuais de outros credos, como Pentecostal e Protestante, supera-se o número de católicos, que corresponde a 38%, o que evidencia o crescimento das religiões "evangélicas" nas periferias da cidade. É possível perceber também que, do universo de 496 estudantes, apenas um (uma) se declara umbandista, apesar de terem sido constatados pelo professor Itamar Aguiar relatos da existência de rituais de origem afro-ameríndia na cidade desde o século XIX. Na dissertação de mestrado, na qual faz um mapeamento dos terreiros em Vitória da Conquista, Aguiar (1999, p. 66 e 90) constata a existência, até julho de 1998, de 75 terreiros na cidade, sendo 10 terreiros localizados no Bairro Patagônia no período em que foi desenvolvida a pesquisa.

Este número inexpressivo de estudantes que se declaram adeptos de religiões afro-brasileiras pode revelar o preconceito que ainda ronda as religiões de matrizes africanas, levando um número considerável de estudantes que praticam esta religião ou a omiti-la, provavelmente por medo de sofrer discriminação, ou a se definirem como católicos, para evitar o preconceito. Estes mesmos alunos demonstram conhecer os rituais de religião afro-brasileira nas atividades denominadas "Novembro Negro", quando se vestem e dançam como os orixás nas festas dos terreiros.

O uso da pergunta aberta com relação à cor e raça dos estudantes no questionário teve como finalidade perceber as várias denominações com as quais os estudantes se autoidentificam quando se referem à cor da pele, como é possível observar na Tabela 4. Esse

fator revela a dificuldade de se ajustarem às definições propostas pelo IBGE, que utiliza as categorias cor/raça: branco, preto, pardo, amarelo e indígena para a classificação dos brasileiros desde o censo de 1991.

Tabela 4 - Dados Gerais dos questionários por turno: raça

Raça	Matutino	Vespertino	Total
AFRICANA	01	03	04
ALBINA	-	01	01
ALEMÃ	-	01	01
AMARELA	08	04	12
BRANCA	65	37	102
BRANCA ESCURA	-	01	01
HUMANA	12	34	46
INDÍGENA	09	12	21
MORENA	19	45	64
NEGRA	39	41	80
PARDA	39	31	70
RACIONAL	06	-	06
S/R	19	16	35
OUTROS	27	26	53
TOTAL	**244**	**252**	**496**

Fonte: Questionários aplicados no Colégio Estadual Camilo de Jesus Lima – 2015

Foram obtidas 36 denominações diferentes para o quesito raça entre os 496 estudantes que responderam aos questionários no turno matutino e 37 no turno vespertino, entre elas: africano, albino, alemão, amarelo, branco escuro, escrava que não tem liberdade, indígena, humano, racional, entre outras. Constata-se certo desconhecimento, por grande parte desses estudantes, acerca da importância social e política do reconhecimento racial para a compreensão das desigualdades e também como instrumento de luta pela reparação.

Ao analisar a noção de raça na história da ciência, o professor Munanga (2002) constata a invalidação científica desse conceito, como já discutido anteriormente. Para o autor, o problema não está na classificação da humanidade em raças, mas no fato de os estudiosos hierarquizarem as chamadas “raças”, em que os “brancos” seriam superiores às demais “raças” e, portanto, mais aptos para subjugar as outras raças, principalmente a negra, que estaria assim “sujeita à escravidão e a todas as formas de dominação” (MUNANGA, 2002, p. 03). Portanto, segundo Munanga:

> Os indivíduos da raça “branca”, foram decretados coletivamente superiores aos da raça “negra” e “amarela”, em função de suas características físicas hereditárias, tais como a cor clara da pele, o formato do crânio (dolicocefalia), a forma dos lábios, do

> nariz, do queixo, etc., que, segundo pensavam, os tornam mais bonitos, mais inteligentes, mais honestos, mais inventivos etc. (MUNANGA, 2002, p. 03).

Apesar de comprovada e largamente divulgada pelas Ciências a inexistência científica da raça, o termo ainda é utilizado para reafirmar a realidade social e política, "uma construção sociológica e uma categoria social de dominação e de exclusão" (MUNANGA, 2002, p. 04).

Na aplicação dos questionários, na qual se contou com a ajuda dos(as) professores(as), alguns questionaram o fato de perguntar a raça do(a) estudante, já que é um conceito superado no sentido biológico. Vale relembrar que o termo raça foi utilizado, na pesquisa, no ponto de vista social e político.

Percebe-se que alguns estudantes, ao serem questionados sobre qual a sua raça, responderam: raça humana, ato justificado pelo fato de alguns professores terem trabalhado este tema, principalmente nas aulas de Ciências e Biologia. O termo cor ou raça foi introduzido no censo de 1991, quando, segundo Petruccelli:

> A categoria indígena voltou a ser reintroduzida na classificação, depois de 101 anos de ausência, passando a pergunta a ser chamada como de "cor ou raça", desde que, supostamente, indígena seria uma raça e não uma cor, como as outras categorias. Em 2000, encontram-se, novamente, as cinco categorias atualmente utilizadas nas pesquisas, pela ordem em que figuram no questionário – branca, preta, amarela, parda e indígena – as quais também constam no Censo Demográfico 2010 (PETRUCCELLI, 2013, p. 24).

O Censo Demográfico de 2010, atendendo às reivindicações dos movimentos negros, aplicou, pela primeira vez, a pergunta cor/raça na totalidade dos municípios brasileiros, e não apenas por amostragem, como vinha ocorrendo nos censos anteriores, permitindo uma percepção mais ampla da categoria cor/raça das cidades.

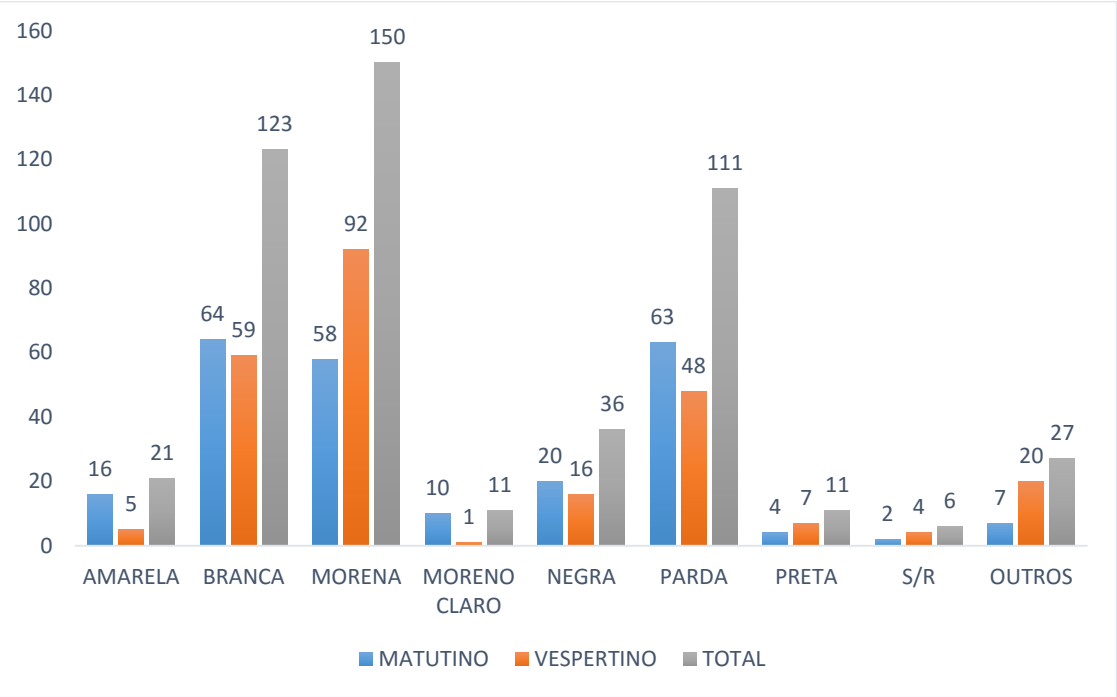
As escolas, com o objetivo de fornecer maior detalhamento do perfil dos estudantes brasileiros, são orientadas, desde 2005, a incluir nas fichas de matrículas o campo cor/raça para facilitar o preenchimento no Censo Escolar, com o objetivo de permitir "que políticas voltadas à eliminação de desigualdades históricas entre grupos populacionais possam ser elaboradas, implementadas, monitoradas e avaliadas" (BRASIL, 2015, p. 03). Segundo o INEP:

> A inclusão deste item nos formulários de aluno(a) e profissional escolar em sala de aula do Censo Escolar é um dos resultados da Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial (PNPIR), de 2003, e do diálogo estabelecido entre o Inep e os órgãos governamentais dedicados à promoção da igualdade racial (como a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial – SEPPIR), além dos movimentos sociais ligados à questão racial. Este debate se deu através do reconhecimento de

> que o Censo Escolar representa o principal instrumento de coleta de informações da educação básica. A inclusão da informação sobre cor/raça no diagnóstico obtido através do Censo Escolar é capaz de revelar, por exemplo, como a desigualdade etnicorracial tem influência sobre as trajetórias dos alunos nas escolas (BRASIL, 2015, p. 04).

Na categoria cor, observa-se uma diversidade de respostas semelhante ao que ocorreu no quesito raça, como demonstra o Gráfico 10.

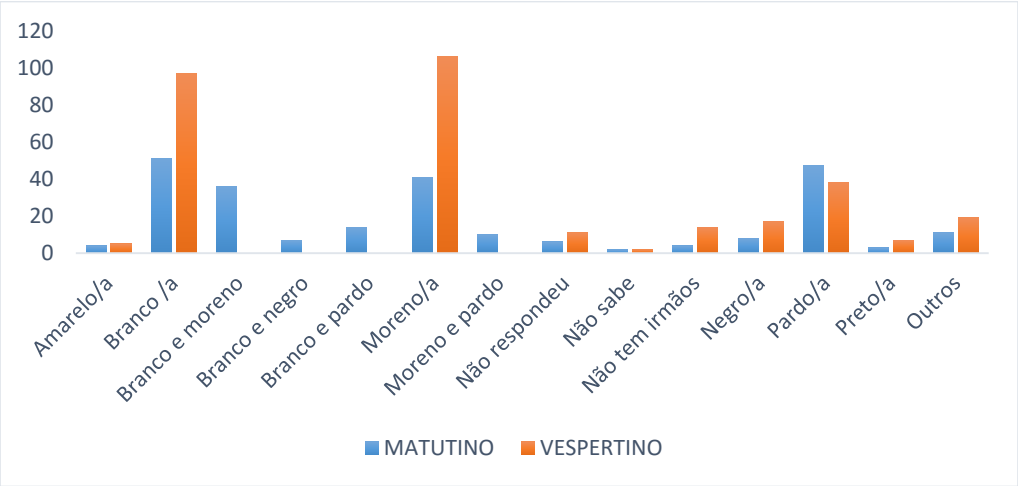
Gráfico 10 - Dados Gerais dos questionários por turno: Cor dos estudantes



Fonte: Questionários aplicados no Colégio Estadual Camilo de Jesus Lima – 2015

Na categoria cor dos estudantes, predomina a cor morena, seguida da cor branca e parda. 36 estudantes se declararam negros; e 11 pretos, somando 47 estudantes, que foram convidados a participar do grupo focal. O restante dos estudantes, variando entre um e onze, se declararam desde a cor branco escuro, castanho, marrom, meio branco meio preto até moreno claro, mulato, ou não responderam. Com relação à cor dos irmãos e irmãs, o Gráfico 11 demonstra, nas respostas dos (as) estudantes, a variedades de cores atribuídas a eles(as):

Gráfico 11 - Dados Gerais dos questionários por turno: Cor irmãos/irmãs



Fonte: Questionários aplicados no Colégio Estadual Camilo de Jesus Lima – 2015

Na cor dos irmãos/irmãs (Gráfico 11), são descritos 28 tipos de cores nos turnos matutino e vespertino, que variam entrem albino, galego, chocolate, café com leite, rosa, mestiço, castanho escuro e branco escuro. A maioria dos estudantes do turno matutino define a cor dos irmãos como branca (51), parda (47), morena (41), branca e morena (36) e branca e parda (14). No turno vespertino, respondem que os irmãos são morenos (106), brancos (97) e pardos (38).

Na Tabela 5, é possível perceber as denominações dadas pelos estudantes aos pais em relação à cor da pele; observa-se, também, que alguns estudantes, ao responderem ao quesito cor dos pais, fizeram distinção entre a cor do pai e a da mãe:

Tabela 5 - Dados Gerais dos questionários por turno: cor dos pais

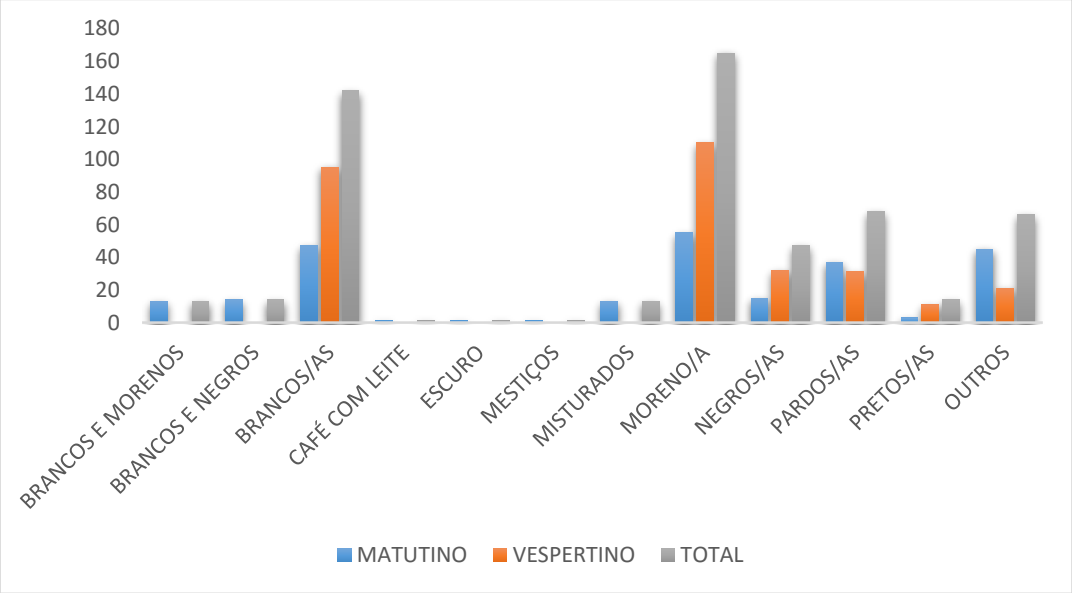
PAI/MÃE / COR	Matutino		Vespertino			Total
	Com Distinção	Sem Distinção	Com Distinção		Sem Distinção	
			Pai	Mãe		
Brancos e negros	20	-	-	-	-	20
Branco e moreno	56	-	-	-	-	56
Moreno e branco	17	-	-	-	-	17
Branco e pardo	10	-	-	-	-	10
Pardo e negra	07	-	-	-	-	07
Negros/as	-	07	12	07	11	37
Pardos/as	-	37	07	16	20	80
Pretos/as	-	04	04	-	01	09
Branca	-	23	43	52	17	135
Morena	-	25	47	40	69	181
Outros	31	08	06	08	12	65
TOTAL	141	104	119	123	130	**617**

Fonte: Questionários aplicados no Colégio Estadual Camilo de Jesus Lima – 2015

Em relação aos pais (Tabela 5), a cor que predomina é a cor parda, entre os estudantes do turno matutino que responderam sem fazer distinção entre a cor dos pais e a das mães. No turno vespertino, entre os estudantes que também responderam sem fazer distinção entre a cor dos pais e das mães predomina a cor morena. Os que definiram separadamente a cor do pai e da mãe responderam, em sua maioria, que a cor do pai é branca e a da mãe, morena; e, no vespertino, o pai, moreno, e a mãe, branca. Constata-se que a categoria cor dos pais, assim como a cor dos irmãos não apresenta a variedade de cores de quando se pergunta a cor dos estudantes, ou seja, eles restringem a cor dos pais entre moreno, pardo, branco e negro.

O Gráfico 12, demonstra os dados gerais das respostas referentes à cor dos vizinhos:

Gráfico 12 - Dados Gerais dos questionários por turno: cor dos vizinhos



Fonte: Questionários aplicados no Colégio Estadual Camilo de Jesus Lima – 2015

Na questão lançada aos estudantes sobre a cor dos vizinhos nos turnos matutino e vespertino, a maioria respondeu que a cor dos seus vizinhos é morena, o restante dos participantes informou entre escura, café com leite, mestiça, misturada, entre outras denominações.

Tanto na categoria cor, quanto na categoria raça, observa-se o desconhecimento dos estudantes sobre a importância do reconhecimento e da autoidentificação como afrodescendentes para a valorização própria, da família e para a construção da autoestima, autoimagem e autoconceito. Nota-se que há uma dificuldade de autoaceitação, em decorrência de fatores históricos e sociais que tentaram invisibilizar a história dessa parcela da população brasileira.

É perceptível em todas as questões referentes à cor da pele, tanto dos estudantes, quanto dos pais, irmãos e vizinhos, a predominância da cor “moreno/morena”, provavelmente por se refletir na escola o que ocorre na sociedade brasileira, ou seja, ainda se vivencia o mito da “democracia racial brasileira”, que sustenta a ideia de um país cordial e sem discriminação, o que dificulta a autoidentificação da cor/raça da população negra. Infelizmente, entre parte da população negra, percebe-se a assimilação de sentimentos contrários à própria raça, dificultando a aceitação do seu semelhante e a não aceitação do próprio eu. Assim, para Munanga:

> Uma sociedade que deseja maximizar as vantagens da diversidade genética de seus membros deve ser igualitária, isto é, oferecer aos diferentes indivíduos a possibilidade de escolher entre caminhos, meios e modos de vida diversos, de acordo com as disposições naturais de cada um. A igualdade supõe também o respeito do indivíduo naquilo que tem de único, como a diversidade étnica e cultural e o reconhecimento do direito que tem toda pessoa e toda cultura de cultivar sua especificidade, pois fazendo isso, elas contribuem a enriquecer a diversidade cultural geral da humanidade (MUNANGA, 2003, p. 04).

O processo de branqueamento, inventado e mantido pela elite branca brasileira, constitui um panorama na construção de um imaginário profundamente negativo sobre a população negra, prejudicando a autoimagem positiva que “danifica sua autoestima, culpa-o pela discriminação que sofre e, por fim, justifica as desigualdades raciais” (BENTO, 2002, p. 26). Assim para Silva (2000, p. 16):

> A ideologia do branqueamento se efetiva no momento em que, internalizando uma imagem negativa de si próprio e uma imagem positiva do outro, o indivíduo estigmatizado tende a rejeitar, a não se estimar e a procurar aproximar-se em tudo do indivíduo estereotipado positivamente e dos seus valores tidos como bons e perfeitos (apud ABRAMOWICZ, 2010, p. 86).

5 PERCEPÇÃO DO(A) ESTUDANTE NEGRO(A) SOBRE A DISCRIMINAÇÃO RACIAL

> Porque o canto não pode ser uma traição à vida, e só é justo cantar se o nosso canto arrasta consigo as pessoas e as coisas que não têm voz (Ferreira Gullar – Corpo a corpo com a linguagem, 1999).

5.1 O(A) ESTUDANTE NEGRO(A) E A VIVÊNCIA DA DISCRIMINAÇÃO RACIAL

Procurando compreender as vivências de discriminação racial na fala dos(as) estudantes negros(as) nas escolas públicas de Vitória da Conquista, aqui representadas pelo Colégio Estadual Camilo de Jesus Lima, priorizou-se a técnica dos grupos focais – "um conjunto de pessoas selecionadas e reunidas por pesquisadores para discutir e comentar um tema, que é objeto de pesquisa, a partir de sua experiência pessoal" (POWELL; SINGLE apud GATTI, 2012, p. 07) –, encaminhando as discussões para os saberes escolares, as relações interpessoais, a autoimagem, a autoestima, o autoconceito e as relações familiares desses(as) estudantes negros(as).

O critério utilizado para a escolha dos(as) estudantes que participariam dos encontros foi a autodeclaração como negros ou pretos, ou seja, 47 estudantes, em que 36 se declararam negros, e 11, pretos, foram convidados a participar dos encontros, utilizando a técnica do grupo focal. Esta opção deveu-se ao fato de pressupor que esses estudantes têm certa consciência em relação à importância de se reconhecerem negros/pretos, tendo como premissa que, a partir do momento em que se declaram negro(a) ou preto(a), eles têm conhecimento da importância desta autodeclaração e, portanto, poderão falar com mais propriedade sobre as questões que dizem respeito às relações etnicorraciais e aos sentimentos que envolvem estas relações, enquanto uma maioria dos estudantes do colégio se define como moreno(a) mesmo que, se observarmos a cor da pele de mais de 60% dos estudantes do turno vespertino, podemos considerá-los negros, fato confirmado nos grupos focais com os estudantes e nas entrevistas com os professores e a direção do colégio.

Portanto, o fator determinante para a escolha dos(as) participantes dos grupos focais foi a autodeclaração, entendendo que, em uma sociedade discriminatória, como a brasileira, não é fácil ter convicção do pertencimento racial, sendo mais "aceitável" socialmente declarar-se com a cor "morena", remetendo mais uma vez à ideia de branqueamento que possibilita ao negro brasileiro "dependendo do grau de miscigenação, [...] atravessar a linha ou a fronteira de cor e se reclassificar ou ser reclassificado na categoria 'branco'". Munanga

(2008, p. 111) enfatiza ainda que a classificação racial no Brasil é uma “classificação cromática”, ou seja, baseada na cor da pele, e não na origem ou no sangue, como acontece nos Estados Unidos da América e na África do Sul.

Dos 47 convidados a participar da pesquisa, 05 não aceitaram, 02 não foram autorizados pelos pais, 03 desistiram e 11 faltaram nos dias em que aconteceram os encontros, totalizando 21 estudantes que, pelos motivos citados, não participaram das reuniões. Para a pesquisa com os(as) estudantes, foi utilizada a técnica do grupo focal em quatro encontros, dois no turno matutino e dois no turno vespertino, com a presença de 26 estudantes dos dois turnos.

As reuniões foram realizadas de acordo com a disponibilidade dos estudantes; e, por orientação da direção do colégio e autorização dos professores e dos pais/mães/responsáveis, os encontros aconteceram no turno em que os estudantes estavam no colégio. Todos os encontros, que duraram em média uma hora e meia, foram gravados e filmados também com autorização prévia dos estudantes, dos pais, mães ou responsáveis.

5.2.1 Perfil dos(as) estudantes dos grupos focais

Após escolha, por meio da autodeclaração negro ou preto, os(as) estudantes foram convidados a participar de uma reunião para explicação do objetivo do trabalho.

Nos dois encontros dos grupos focais do turno matutino, houve a presença de treze estudantes: sete no primeiro, e seis no segundo. Desses estudantes, a maioria mora no Bairro Kadija, cursa o Ensino Médio e tem entre 13 e 20 anos de idade. Na Tabela 6, vê-se o perfil geral dos(as) estudantes participantes dos grupos focais nos turnos matutino e vespertino.

No turno vespertino, também foram realizados dois encontros com grupos focais com a presença de 13 estudantes, o primeiro contou com a presença de 6 estudantes, e o segundo encontro com a presença de 7 estudantes; totalizando quatro encontros com 26 estudantes. Dos treze estudantes participantes dos grupos focais no turno vespertino, a maioria mora no Bairro Kadija, cursa o 6º ano e 7º anos do Ensino Fundamental e tem entre 14 e 17 anos. Vale Salientar que todos os grupos foram organizados de forma que contemplassem sexo, idade e série/ano de estudos distintos, com o intuito de observar nas falas desses(as) estudantes as diferentes visões a respeito da temática em discussão.

Tabela 6 - Perfil dos(as) estudantes dos grupos focais

Grupos Focais Matutino e Vespertino					
Estudante	**Turno**	**Sexo**	**Bairro**	**Série/ano**	**Idade**
1	Matutino	Feminino	Kadija	8ª Ano	13
2	Matutino	Feminino	Kadija	1º Ano	16
3	Matutino	Feminino	Conj. da Vitória	2º Ano	17
4	Matutino	Feminino	Kadija	2º Ano	17
5	Matutino	Masculino	Kadija	1º Ano	17
6	Matutino	Feminino	Kadija	1º Ano	18
7	Vespertino	Masculino	Kadija	8º Ano	14
8	Vespertino	Masculino	Kadija	6º ano	12
9	Vespertino	Masculino	Kadija	6º ano	12
10	Vespertino	Masculino	Kadija	6º ano	12
11	Vespertino	Feminino	Conveima	6º ano	17
12	Vespertino	Masculino	Patagonia	9º ano	14
13	Vespertino	Feminino	Conveima	8º ano	13
14	Vespertino	Masculino	Kadija	6º ano	12
15	Vespertino	Masculino	Jardim Valéria	7º Ano	13
16	Vespertino	Masculino	Airton Senna	7º Ano	16
17	Vespertino	Masculino	Brasil	7º Ano	14
18	Vespertino	Masculino	Kadija	7º Ano	16
19	Vespertino	Feminino	Kadija	8 anoº	14
20	Matutino	Feminino	Conveima	1º Ano	16
21	Matutino	Feminino	Conveima	1º Ano	18
22	Matutino	Masculino	Conveima	3º Ano	18
23	Matutino	Masculino	Jardim Sudoeste	3º Ano	17
24	Matutino	Masculino	Kadija	3º Ano	19
25	Matutino	Feminino	Conj. da Vitória	3º Ano	18
26	Matutino	Masculino	Kadija	3º Ano	20

Fonte**:** Questionários aplicados no Colégio Estadual Camilo de Jesus Lima – 2015

A metodologia utilizada para a análise dos grupos focais foi a separação por turnos, entendendo que os(as) estudantes do turno matutino, por estarem na faixa etária entre 13 e 20 anos e já cursarem o Ensino Médio, demonstrariam, no decorrer dos encontros, mais maturidade para dialogar sobre as temáticas propostas. Já os(as) estudantes do turno vespertino são mais jovens, entre 14 e 17 anos, e, apesar de retraídos(as) no início dos encontros, estavam mais abertos para relatar situações de discriminação racial pelas quais passaram, sendo notório o fato de serem mais discriminados(as) pelo fator cor/raça do que os(as) estudantes do turno oposto.

5.2.2 Saberes escolares

Os(as) participantes dos grupos focais do turno matutino (Figuras 12 e 13), em sua maioria, são oriundos de uma escola municipal de Ensino Fundamental localizada também no Kadija e nas imediações do Colégio Estadual Camilo de Jesus Lima, para onde tinham sido transferidos. Os estudantes traçaram no início da conversa um breve perfil do colégio e foram unânimes em dizer que gostam do colégio pela infraestrutura, por ser perto das residências, ser organizado e ter professores qualificados.

Figura 12 - Grupo focal 1: turno matutino

Fonte: Acervo pessoal (2015).

Figura 13 – Estudantes grupo focal 2: turno matutino

Fonte: Acervo pessoal (2015).

No entanto, apontam alguns problemas que dificultam uma aprendizagem mais consistente, como o funcionamento precário da sala de informática e do laboratório, que ficam inacessível aos estudantes a maior parte do tempo. Afirmam que esses espaços, se bem utilizados, poderiam ajudar nas pesquisas e tornar as aulas mais dinâmicas. Sugerem que os professores desenvolvam atividades na biblioteca para dinamizar as aulas e torná-las mais atrativas, pois, até setembro de 2015, a grande maioria dos(as) participantes do grupo focal tinha lido apenas um livro que havia sido comprado, emprestado ou lido *on-line*.

Outro problema que dificulta a aprendizagem, segundo os estudantes, é a falta de colaboração dos colegas com os professores no que diz respeito à participação nas aulas e no cumprimento das atividades propostas.

Em relação aos componentes curriculares em que os estudantes mais sentem dificuldades, as da área de exatas são as mais citadas, com destaque para Física. Enfatizam que as aulas não oferecem atividades dinâmicas e demonstrações práticas, com exemplos do cotidiano para "não ficar na mesmice do quadro, quadro, quadro, números, porque isso enjoa o aluno" (Estudante 2) e falta "desenvoltura dos professores" (Estudante 4), conforme dois dos participantes. Entre os componentes curriculares de que mais gostam, estão os das áreas de Ciências Humanas, principalmente História e Linguagens, com destaque para Educação Física que, segundo os(as) estudantes, mescla teoria e prática. Com relação aos componentes curriculares em que eles têm dificuldades, salientam que sempre se reportam à equipe gestora e informam nas reuniões com professores e representantes das turmas sobre estas questões.

No tocante ao livro didático, os(as) estudantes afirmam que o professor, para tentar suprir a falta, tem de utilizar outros recursos didáticos, como resumos, apostilas e cópias dos assuntos. Os livros didáticos que existem são em quantidade tão pequena que a sua utilização se restringe ao espaço escolar, isto é, os livros são entregues aos estudantes, que os devolvem ao final da aula, o que dificulta a realização de atividades extraclasses.

Apesar da escassez de material didático para a realização de atividades extraclasses, os (as) estudantes do terceiro ano alegam que todos os dias os(as) professores(as) passam atividades para serem feitas em casa e admitem que nem sempre cumprem com essas atividades, confirmando a queixa da maioria dos(as) professores(as).

Os(As) discentes dizem que preferem quando os(as) professores(as) fazem os trabalhos em grupo, "porque um ajuda o outro, o que um não sabe o outro sabe" (Estudante 3) ou "ajuda bastante, sai daquele cotidiano da sala de aula, você aprende mais porque está mais aberto" (Estudante 20). Gostam principalmente da apresentação de seminários e quando utilizam a sala de vídeo, o que é feito frequentemente por boa parte dos(as) professores(as),

apesar da reclamação dos tímidos em razão da exposição na frente dos(das) colegas e do(a) professor(a), “às vezes passam até mal” (Estudante 25) ou preferem perder ponto. Sobre o lado positivo do trabalho em grupo, um estudante assim se expressa: “a atividade em grupo dentro de sala de aula é algo extraordinário, porque faz com que os alunos se aproximem um do outro e quando as pessoas se aproximam elas começam passar positividade umas para as outras, aprendizado” (Estudante 24).

Quando indagados(as) sobre a representação do negro no livro didático, os(as) estudantes dizem que é mais comum ver os negros representados nos livros de História, mais precisamente quando são relatados fatos do Brasil colonial e da escravização da população negra. Acreditam que ainda hoje não houve uma mudança positiva nos livros didáticos, pois observam que, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, o negro aparece quando se trata da escravização ou das questões da cultura negra.

Negrão (1987) discute, no texto “A discriminação racial em livros didáticos e infanto-juvenis”, a importância da luta por um livro didático sem preconceito e sem racismo, apesar da dificuldade de se identificar o preconceito explícito. Estudos sobre o negro no livro didático no Brasil datam de 1950, nos trabalhos de Dante Moreira Leite, “Preconceito Racial e Patriotismo”, onde o autor demonstra preocupação com a forma como o negro é apresentado nos livros didáticos e paradidáticos.

Sobre a representação do negro no livro didático, relata o estudante:

> Porque o negro é mais visto na parte antiga da história, no contexto da escravidão e tal. Então, os livros que retratam os dias, os acontecimentos dos dias de hoje, que apresenta o negro como gente são poucos e quando mostram geralmente são gente de grande poder, vamos botar assim, no caso Martin Luther King e Mandela.

Confirma o relato desse estudante o fato de, na maioria dos livros didáticos, mesmo depois de sancionada as Leis 10.639/03 e 11.645/08, o discurso “eurocêntrico” continuar prevalecendo, “uma vez que a instituição escolar é organizada a partir de uma concepção homogênea e europeia da experiência humana, desprezando outras experiências e saberes” (ABRAMOWICZ; GOMES, 2010, p. 104), com o agravante de, muitas vezes, o livro didático ser o único material disponível para se trabalhar na escola. É premente a necessidade de professores(as) e estudantes estarem conscientes dessas distorções presentes nos livros didáticos, como sugere Pinto:

> Daí a necessidade de se alertarem os responsáveis pela produção de livros didáticos, bem como professores e alunos para a presença destas distorções e omissões: é

> urgente que se atue nas formações dos professores, para que eles se sensibilizem para estas questões e possam levar os seus alunos a se tornarem críticos destes materiais instrucionais (PINTO, 1987, p. 89).

Na pesquisa sobre o racismo em livros didáticos de Língua Portuguesa, Silva (2008) utiliza autores e autoras que trabalham nesta temática desde a década de 1980, como Regina Pahin Pinto (1981), Ana Célia da Silva (1987), Esmeralda Vallati Negrão (1987) e Vera Regina Santos Triumpho (1987). Depois de realizar análise de diversas produções, Silva conclui que,

> A despeito de intensa movimentação no campo da produção dos livros didáticos, do tema racismo nos livros didáticos ter participado da agenda das políticas educacionais do Brasil contemporâneo, das avaliações promovidas pelo Ministério da Educação/MEC, o livro didático continua produzindo e veiculando discurso racista (SILVA, 2008, p. 199).

Doze anos depois da aprovação da Lei 10.639/03, apesar de serem perceptíveis algumas mudanças na produção de livros didáticos, os desafios com relação à produção desse recurso persistem, e ainda existe muito a ser feito para que a população negra se sinta realmente representada de forma positiva. Silva (2011) afirma que esta representação nos livros didáticos desenvolverá nas crianças e jovens um sentido de pertença cidadã e "ver-se representado de forma positiva e aproximada do real desenvolve na criança um sentido de existência, de positividade, de pertença às categorias de humano e cidadão, porque ela passa a ver-se como existente nessa representação, que para ela corresponde ao real" (SILVA, 2011, p. 137).

É possível verificar, nos depoimentos, que os(as) estudantes negros(as) não se sentem tão representados quando os negros que aparecem no livro didático são "gente de grande poder"; provavelmente por isso seja tão importante para eles(as) as vivências com os (as) professores (as) negros (as), que são pessoas mais próximas da sua realidade. Além disso, relatam os momentos em que também passaram por situações de discriminação racial.

Nota-se, nos depoimentos, a importância que os estudantes dão às palavras dos professores(as) que são negros(as) e que também descrevem em sala de aula vivências de discriminação racial pelas quais passaram. No decorrer dos depoimentos, os(as) estudantes narram dois episódios de discriminação racial que aconteceram envolvendo professores(as) negros(as). Um dos casos ocorreu com um professor do Colégio Estadual Camilo de Jesus Lima e outro com uma professora da Escola Maria Santana, ambas escolas públicas de Vitória da Conquista: em um dos episódios o professor foi confundido com um assaltante por uma

mulher na rua, fato que aconteceu também com um dos estudantes participantes do grupo focal. O outro fato ocorreu na Escola Municipal Maria Santana, em que a professora defendeu um estudante que havia passado por situação de discriminação racial na escola. Assim, a estudante demonstrou o que sentiu naquele momento: “aquilo ali lhe dá ânimo, é uma palavra de outra pessoa que, ‘tipo assim’, te vingou (risos)” (Estudante 20). A estudante concluiu: “se metade dos professores fosse assim, eu acho que não teria tanto preconceito hoje” (Estudante 20).

Confirmando o relato dessa estudante, Jesus (2010) salienta a importância da formação de professores(as) para as relações etnicorraciais:

> Esta reflexão se volta para a formação de professores(as) por ser a profissão docente exercida no âmbito privilegiado da educação formal, aquela encarregada de abordar sistematicamente a formação tanto do ponto de vista intelectual, quanto atitudinal de gerações sucessivas e a forma de viver e encarar as diferenças em sociedades constituídas pela diversidade, em um tempo em que as mudanças exigem de todos(as) uma adaptabilidade que supõe preparação intelectual, moral e também emocional (JESUS, 2010, p. 67).

As autoras Gomes e Silva (2002) também analisam a importância da compreensão e apresentação de alternativas para a formação dos profissionais da educação, principalmente as que articulem formação de professores(as) e diversidade, para possibilitar a reflexão e a conscientização dos profissionais sobre o tema em questão. Para elas:

> Entre as perspectivas que se têm aberto para o estudo da formação de professores/as, vêm encontrando interesse crescente aquelas que focalizam as histórias de vida, o desenvolvimento profissional, a formação de professores reflexivos e de novas mentalidades. Questões, até pouco tempo, não levadas seriamente em conta, mas que as pesquisas e o debates de caráter pedagógico relativos à construção das identidades, valores, ética, religião, relações de gênero, de raça, de trabalho têm mostrado ser relevantes dimensões na atuação profissional dos/as professores/as. É nesse ponto que a diversidade étnico-cultural começa a ser reconhecida como uma questão (mais do que uma temática) que precisa ser articulada à formação de professores/as e às práticas educativas escolares e não escolares (GOMES; SILVA, 2002, p. 17).

Portanto, é perceptível a importância da educação escolar para a formação intelectual e cidadã do(a) estudante negro(a), sendo constatado nos relatos o valor que a educação tem para estes(as) estudantes, para o crescimento intelectual e para a aceitação na sociedade, acreditando que, ao desempenharem cargos que dão notoriedade ao negro, conseguirão escapar de atitudes discriminatórias de outros indivíduos não negros. Gonçalves (2000) destaca que:

> No ideário de luta dos negros brasileiros a educação sempre ocupou lugar de destaque: ora vista como estratégia capaz de equiparar os negros aos brancos, dando-lhes oportunidades iguais no mercado de trabalho; ora, como veículo de ascensão social e, por conseguinte de integração; ora como instrumento de conscientização por meio do qual os negros aprenderiam a história de seus ancestrais, os valores e a cultura de seu povo, podendo a partir deles reivindicar direitos sociais e políticos, direito à diferença e respeito humano (GONÇALVES, 2000, p. 335; 337).

Quando se trata da educação escolar voltada para as questões etnicorraciais, os(as) estudantes são unânimes em dizer que este tema ainda não está sendo tratado de maneira adequada no colégio e, quando é trabalhado, ocorre apenas em projetos como o "Novembro Negro", que ainda tem a resistência de alguns professores por acreditarem que quanto mais se discute este tema pior fica.

Segundo relato de alguns estudantes, "só foi em 2013 que fizeram o da consciência negra e, de certa forma, é até constrangedor porque todas as datas são comemoradas e quando chega o dia da consciência negra acontece algum problema pra poder ser adiada" (Estudante 22). Salientam ainda que o foco maior dos componentes curriculares, quando trabalham com as questões raciais, geralmente é o negro africano ou de outros países, e não o negro brasileiro.

Os professores entrevistados também entendem que a intenção do "Novembro Negro", muitas vezes, é apenas para cumprir um calendário determinado pela Secretaria de Educação sem uma discussão prévia e sem planejamento. Sugerem que a discussão sobre a diversidade etnicorracial na escola seja realizada por todos os componentes curriculares em sala de aula, ressaltando a importância da história do negro para o desenvolvimento do Brasil.

Assim, tanto nos depoimentos dos estudantes e dos docentes, quanto nas citações dos autores, é consensual a importância dos(as) professores, da equipe gestora e da família na formação para as relações etnicorraciais, seja não ocultando atitudes e comportamentos racistas que ocorrem na escola, seja não ignorando a forma como os livros didáticos são apresentados, seja não omitindo o processo histórico e cultural e as contribuições socioeconômicas da população negra. Para que isso ocorra, é necessário que os profissionais se sintam preparados para trabalhar esta temática de maneira adequada, com a participação da escola e da comunidade, pois, diante do que se apresenta na sociedade brasileira em relação às desigualdades sociais e etnicorracias, é imprescindível uma mudança de postura dos sujeitos envolvidos com a educação. Além disso, é preciso apresentar alternativas para a formações dos profissionais da educação para as questões que envolvem a diversidade étnico-cultural, pois "o desafio para o campo da didática e da formação dos professores no que se refere à diversidade é pensá-la na sua dinâmica e articulação com os processos educativos escolares e

não escolares e não transformá-la em metodologias e técnicas de ensino para os ditos ‘diferentes’ ” (GOMES, 2002, p. 19).

5.2.3 Relações interpessoais

O relacionamento entre os(as) estudantes no Colégio Estadual Camilo de Jesus Lima nem sempre ocorre de forma harmoniosa. Entretanto, perpassa, nos depoimentos dos(das) participantes dos grupos focais, a ideia de relacionamento pacífico entre os(as) discentes, colaborando, muitas vezes, para que o segmento não negro deixe de refletir sobre o próprio comportamento discriminatório e para a falta de reflexão sobre os conflitos étnicos e as práticas de discriminação racial que, muitas vezes, não são percebidas ou nem chegam ao conhecimento de professores(as), funcionários(as) e equipe gestora.

Irene Sales de Souza (2001) observou na pesquisa realizada que a discussão sobre o racismo é um assunto tabu entre os(as) professores(as), e muitos deles(delas) acreditam que o melhor é a não discussão do tema para evitar maiores complicações. Apesar de concordarem a respeito da importância da escola para a afirmação e desenvolvimento do(a) negro(a), a maioria dos(as) professores(as) não acha que o ambiente escolar dissemina ideias e comportamentos racistas. Para a pesquisadora, os(as) professores(as) acreditam que a simples convivência entre crianças e jovens de diferentes etnias, religiões e condições socioeconômicas pressupõe um relacionamento de respeito, igualdade e fraternidade.

Dessa forma, quando questionados se se sentem acolhidos na escola pelos colegas, os(as) estudantes respondem que são acolhidos(as) por uma parte dos(as) estudantes e que não nutrem preocupações com relação a isto, porém acreditam que muitos julgam os outros sem conhecer, “olhando para a aparência” (Estudante 5) e presenciam muitas vezes colegas discriminando outros por causa do “jeito de falar” (Estudante 3) ou pelas preferências musicais, ou ainda pelo tipo de roupa que usam. Assim, sentem-se discriminados também pelo estilo de música que gostam, como o rap, o reggae e o funk, que são sempre associados pela mídia ao uso de drogas e à violência. Acham que este estilo musical os representa, porque “sente a história da pessoa” (Estudante 24) e mostra a realidade de quem mora na periferia. Assim, acreditam que a qualidade das letras do rap brasileiro é melhor do que a do rap norte-americano, porque “foca mais na realidade que os negros vivem... e aí as pessoas veem como se fosse música de bandido...” (Estudante 24). Sobre ser discriminado pelo estilo de se vestir, relata o estudante:

> Foi uma forma de preconceito, porque há dois anos atrás eu tinha um estilo meio favelado, usava boné em cima do olho, camisa pá, pulseirinha na perna, aí, uma vez, eu fui pagar uma conta pra minha mãe no banco, entrei no banco, aí o cara ficou do lado de fora pro lado de cá, aí eu entrei no banco, o segurança olhou pra minha cara, também olhei pra cara dele e fechei a cara. Aí entrei na fila, aí ele olhou e começou a falar no telefone, aí eu peguei e dei um toque pro meu pai, meu pai disse:
> – Pode ficar aí que eu tô aqui fora.
> Aí, eu tô aqui de boa, aí ele veio encostando:
> – É alguma coisa?
> Aí eu fiquei quieto, aí ele:
> – É alguma coisa?
> – Cara, se eu vim no banco e tô enfrentando a fila, claro, obviamente eu vim pagar uma conta.
> Ele – Ah, mas – no sei o quê, não sei o quê – vai pagar em outro lugar.
> – Não, quero pagar aqui.
> Aí meu pai entrou e conversou com ele, chamou o gerente e esse cara foi demitido.
> – O que você sentiu nesse momento?
> –Eu senti ódio, eu fiquei bastante revoltado (Estudante 23).

O mesmo depoente fala do dia em que foi transferido para o colégio pesquisado no final de 2013 e sofreu preconceito por parte dos(as) colegas que comentavam que ele era traficante e usuário de droga e, por isso, agia de forma antissocial ou, como ele mesmo disse: “ficava no meu canto” (Estudante 23). Ao relatar esse fato, uma das colegas que estava participando da conversa fez-lhe este questionamento:

> A estudante 20: – Quando você, Abraão, chegou na escola e lhe trataram de traficante tal, você achou que foi pelo seu tom de pele ou pela forma de você se vestir e tal?
>
> O estudante 23 – É porque tipo assim eu era...meu estilo era diferente, colocava o boné um em cima do outro, vinha todo marrento pra escola, por isso ninguém gostava de mim.
>
> A estudante 20 – Mas o seu achar era por seu tom de pele ou por usar boné... Assim?
>
> O estudante 23 – Porque, tipo assim, véi, vê umas pessoas preta com o boné em cima do outro. A pessoa é o quê?
>
> A estudante 20 – A sociedade nunca vê um ladrão engravatado, branco de olho azul.

Ainda nesse sentido, uma das depoentes (Estudante 06) narra que se sentia muito magoada com os apelidos que recebia na escola onde estudava anteriormente – “tição”, “carvão” – e que, muitas vezes, teve medo de ir à escola por causa das agressões verbais. Conta que, por esse motivo, os pais foram frequentemente fazer reclamação, porém não resolviam, pois alegavam que era “brincadeira de criança” (Estudante 06). Também observa que, nas redes sociais, de forma sutil é excluída dos comentários das fotos em que aparece com as amigas, deduzindo que há, nesse silêncio, um tipo de discriminação racial. Outra

depoente também se refere aos apelidos que recebe das amigas e diz não ligar; porém, no decorrer da conversa, diz sentir-se ofendida quando suas amigas a chamam de “taboa queimada”, se referindo a uma planta aquática comum em brejos, lagoas e manguezais (Estudante 02). Outros estudantes também dizem se sentir ofendidos quando os colegas negros recebem xingamentos e relatam casos de colegas que são chamados “macacos” ou “King Kong”, atos que são sempre identificados pelos estudantes como “brincadeira de mau gosto”. Soares (2013), ao refletir sobre as diversas formas de manifestação do racismo, conclui:

> Sabe-se que o racismo não se manifesta somente pela via do discurso verbal. Com frequência, o que comunica aquilo que a palavra não poderia dizer são os gestos, olhares, brincadeiras, ações que pronunciam um vasto repertório capaz de (re)produzir marcas subjetivas nas crianças em seu convívio escolar (SOARES, 2013, p.12).

Em pesquisa intitulada *O drama racial de crianças brasileiras*, Rita de Cássia Fazzi (2004) dedica uma parte do capítulo IV ao tema “gozações e xingamentos”, em que analisa as “brincadeiras e brigas” como espaços de socialização das crianças, mas que podem se tornar um campo propício para o desenvolvimento de preconceito racial. Esse preconceito pode vir a gerar nas crianças negras um sentimento de inadequação e inferioridade, levando-as a questionar a sua etnia e querendo, na maioria das vezes, depois desses episódios, mudar a própria aparência, como relata a estudante a seguir:

> Depois, eu cresci e comecei a ter um pouco de ignorância da minha parte, assim de querer mudar meu cabelo, mudar assim e tal. Só que, depois que eu cresci, amadureci, eu percebi que isso não ia levar a nada. Eu tenho que assumir que eu sou negra e não ter vergonha disso (FAZZI, 2004, p. 181).

Além desses relatos, os(as) estudantes negros(as) narram outros fatos ocorridos com eles(as) e com colegas em estabelecimentos comerciais, como lojas e *shopping Centers*, como neste exemplo:

> Já aconteceu, assim, foi o preconceito de certa forma, mas, pra mim, foi um desconforto. Eu cheguei numa loja de sapato, não precisa citar o nome, não precisa falar qual a loja. É falta de ética. Aí cheguei, aí ninguém veio. Aí uma dona veio me atender, bonita loira e tal.
>
> Aí eu falei assim: – Eu quero aquele sapato – o sapato da moda, da “Fila” era R$ 300,00.
>
> Aí ela falou: – Mas tem esse aqui, que é mais barato.
>
> Aí eu falei: – Eu quero aquele, eu quero experimentar aquele”.

> [E ela]: – Tem esses aqui que são mais baratos – como se achasse que eu não podia comprar.
> Eu fiquei totalmente... Fiquei assim me sentindo desconfortável. Aí também eu saí da loja. Entendeu? Não quero mais... (Estudante 26).

Este depoente acredita que não foi discriminado pelo tom da pele, mas, sim, pelas roupas que estava vestindo, pois, quando voltou à loja mais bem vestido, teve atendimento diferenciado e foram-lhe oferecidos sapatos mais caros.

É interessante observar, nos depoimentos, que muitos estudantes que dizem ter uma autoestima elevada são chamados "metidos" e, assim, ou optam por ficarem mais reservados, ou preferem se destacar pelas roupas e sapatos que usam: "Engraçado que eu passo por isso a maior parte do tempo. Eu acho que o pessoal fala: 'esse cara se acha, é metido'. Não sabe pelo que eu passo, porque eu sou quieto, não sabem o que acontece na minha vida pra ficar falando assim de mim" (Estudante 23). Outros relatos, também, ilustram a ideia de que estar bem vestido é o diferencial para "diminuir" a discriminação. Segue a fala do Estudante 1:

> Agora, assim ... Ele falou, aí eu lembrei. Tem um grupo de louvar na igreja, e eu canto junto com outra. Aí a gente teve um convite pra cantar numa igreja no centro, a Sede, que também não vou falar o nome porque não convém. Chegando lá, tinha a levita de lá, que é a cantora da igreja, aí ela me olhou assim de cima para baixo... na hora que eu comecei a cantar, eu vi ela sentada lá, ela olhou para mim assim e ficou com a boca aberta, aí eu bem assim: fica toma o seu aí...
> Tipo, acho que ela não pensou que eu tinha a capacidade de tomar o lugar dela, de cantar lá no lugar dela. Por que essa menina? Tipo eu vi, foi uma coisa meio preconceituosa pelo fato deu estar mais bem vestida, vestida melhor que ela. Então eu acho que foi pelo fato da cor mesmo, que ela era muito branca.

Sobre relatos desse tipo, alguns(algumas) colegas dizem que o preconceito não deixa de existir e acontece na mesma proporção, tanto para o negro, quanto para o branco, o que não é consenso entre os(as) participantes do grupo: "Existe, sim, discriminação, mas não é a mesma proporção, não. Sempre o negro é [tratado como] mais inferior, qualquer lugar, Sueli, qualquer lugar, tanto na mídia, quanto assim na escola, ou qualquer outro lugar. Sempre o negro é mais inferior do que os brancos, sempre! " (Estudante 25).

Constata-se, no relato de alguns(algumas) estudantes, a concepção do "racismo ao contrário" ou "racismo reverso", que tenta difundir a ideia do oprimido como opressor. O racismo é um crime histórico imposto a pessoas negras e não pode ser comparado à agressão verbal sofrida por uma pessoa não negra, pois, segundo Djamila Ribeiro (2015, s.p.): "Racismo é um sistema de opressão e, para haver racismo, deve haver relações de poder.

Negros não possuem poder institucional para serem racistas. A população negra sofre um histórico de opressão e violência que a exclui".

Quando questionados(as) sobre a relação dos(as) estudantes com os(as) professores(as), funcionários(as) e equipe gestora do turno matutino, os(as) depoentes avaliam de forma positiva essa relação, descrevendo os(as) professores(as) como brincalhões, afetivos e acolhedores, tratando-os com respeito e ética. Elogiam o trabalho da esquipe gestora, principalmente da vice-diretora do turno matutino, que está sempre disponível para ajudá-los, aconselhá-los e os auxiliar no que for preciso. No entanto, acreditam que a equipe gestora e funcionários(as) deveriam ter mais "interação", pois, em alguns momentos, as informações são desencontradas, principalmente no acesso a determinados locais do colégio, como a biblioteca. E queixam-se da forma como alguns funcionários(as), principalmente da portaria, às vezes, são agressivos(as), tratando-os(as) de forma diferenciada dos(as) outros(as) estudantes.

Portanto, apesar de parecer um ambiente harmonioso, obseva-se, nos depoimentos dos(as) estudantes, dos docentes e da gestão exemplos de conflitos de toda ordem na escola, destacados neste trabalho os que se referem às relações etnicorraciais.

5.2.4 Autoimagem, autoestima e autoconceito do(a) estudante negro(a)

Tendo consciência de que a escola, além de ser um espaço de aprendizagem, também é um espaço de socialização e interação entre os diversos sujeitos que nela atuam, as relações interpessoais estabelecidas são de extrema importância para construção e reconstrução positiva ou negativa da autoimagem, autoestima e, consequentemente, do autoconceito, principalmente de crianças e jovens negros(as). Sendo o conhecimento de si mesmo, das próprias potencialidades e de como o sujeito se vê, relacionada também ao modo como os outros o percebem, a autoimagem está intimamente ligada à autoestima, que, por sua vez, é a capacidade que o sujeito tem de se autoavaliar, também relacionada à forma como os outros o avaliam.

Nessa perspectiva, esta seção verifica, nos depoimentos dos(as) estudantes negros(as), a importância da autoimagem e da autoestima na construção do autoconceito positivo e na constituição de relações interpessoais saudáveis e afetuosas, criando, no contexto escolar, um clima adequado e favorável ao processo de ensino e de aprendizagem.

Logo, procurando compreender como ocorrem os processos de autoimagem, autoestima e autoconceito entre os(as) estudantes negros(as) do colégio pesquisado, foram feitos alguns questionamentos relacionados a esta temática.

Assim, quando indagados(as) se se sentem representados(as) em murais e cartazes fixados na escola e em livros didáticos, os(as) estudantes respondem que se sentem representados, porém pouco representados quantitativamente, ou, apenas, a "parte sofrida" do negro, "nunca a parte positiva" (Estudante 22), se referindo provavelmente às imagens que retratam o período colonial e a escravização do negro no Brasil; ou focados na pobreza e fome no continente africano. Eles(as) têm consciência de que os negros, muitas vezes, são representados nesses veículos, incluindo a mídia televisiva, de forma estereotipada, como desempregados e bandidos, de acordo com este diálogo:

> Estudante 25 - Assim, nós do 3º ano acabamos de apresentar os trabalhos de história focados na África, e a gente apresentou slides e alguns documentários, mas sempre os negros eram demonstrados sofridos, na miséria, na fome, na pobreza.
> Estudante 24 - Falta de emprego.
> Estudante 25 - É, na falta de emprego, mas nunca colocaram eles como pessoas normais, como os brancos, entendeu?

Quando se manifestam sobre autoimagem e autoestima, os(as) participantes dos grupos focais questionam o fato de apenas 47 estudantes do colégio se autodeclararem negros, uma vez que, segundo presunção, em torno de 60% dos(as) estudantes do turno matutino são negros, que, porém, não se consideram como tal. Concluem que o número de autodeclarados negros não representa o que se percebe, visualmente, no colégio. Citam casos de colegas que, para eles(as), são negros, mas não se autodeclararam negros, o que os leva a afirmar: "Acho que a gente tem que ter mais orgulho da nossa raça. Tem gente que é igual a gente e que não veio porque acha que não é" (Estudante 5). Consideram que a pessoa que é negra e se declara morena "tem um certo ressentimento" (Estudante 2) e atribuem esta atitude ao "preconceito da sociedade" (Estudante 5), ao "preconceito de si mesmo" (Estudante 1) e, ainda, "vergonha da própria pele e medo de você falar que é preto e outras pessoas desvalorizarem" (Estudante 23). Acham que a palavra negro é muito "forte" (Estudante 22), "fortíssima" (Estudante 24), por isso "preferem o meio termo, nem negro, nem branco, preferem o moreno" (Estudante 22).

Da discussão com o grupo sobre autoimagem, obtiveram-se alguns depoimentos:

> Estudante 24 - As pessoas pensam muito que o ser negro só é a cor da pele, mas, na realidade, não é: são os lábios avantajados, o nariz um pouco mais afastado. Essa é

> algumas das características do ser negro, não somente a cor da pele, né? Então, é por isso que tem muitas pessoas, como a Bruna, que pode ser um pouco mais clara que as outras pessoas, mas o negro não tá na pele, tá na fisionomia da pessoa.
>
> Estudante 26 - Às vezes não é tanto chamar de preta, é a maneira [com] que você se expressa.
> Estudante 22 - Se expressa, é verdade.
> Estudante 26 - A arrogância, a ironia.
>
> Estudante 20 - A forma ideal de falar é negro e negra. Aí, muitas vezes, você chama uma pessoa de negra, e ela acha que a gente tá com preconceito, tá tratando mal, mas a forma certa de falar é negra. Nem morena, nem marrom, é negro. Entendeu?
> Estudante 22 - Mas a pessoa não gosta porque, tipo assim, a palavra negro lembra muito coisa escura, aquela escuridão assim e tal é mais por conta disso. Entendeu?
> Estudante 20 - Se sente ofendido.

Demonstram, com esses discursos, ter consciência de que o que acontece na escola, em relação à autodeclaração de cor/raça, é reflexo do que acontece na sociedade. Segundo os(as) estudantes, as turmas questionaram os(as) colegas que não se declararam negros(as), apesar da cor da pele, criando dúvidas, comentários e constrangimentos a esses(as) estudantes, que, provavelmente, se autodefiniram moreno, pardo, café com leite, chocolate, entre outras tantas denominações.

Não é difícil compreender o porquê de adolescentes e jovens não sentirem orgulho da ancestralidade e da aparência física nem terem autoestima positiva, por isso procurarem meios de “branqueamento” na tentativa de ser bem aceitos na sociedade. Eles(as) vivem em uma sociedade em que ser negro, na maioria das vezes, não é visto de forma positiva, em que os meios de comunicação e a própria educação não trabalham questões ligadas às relações etnicorraciais de forma adequada e positiva, em que os livros didáticos, em sua maioria, dão ênfase ao negro apenas no período da escravização.

Ainda tratando da autoimagem e da autoestima do(a) estudante negro(a), percebe-se, quando se fala de beleza física, que a maioria diz não ter nenhum problema em relação à autoimagem e que não mudaria a cor da pele para agradar outras pessoas. É recorrente, nas falas dos(as) estudantes, o “orgulho da cor”, alguns(algumas) enfatizam o fato de que “ser diferente é bom”, outros(as) fazem críticas às pessoas que não valorizam a sua etnia, citando colegas que, apesar de negros, não se autoidentificaram como tal no questionário aplicado para pesquisa.

Porém, quando se quis saber se eles(as) se acham bonitos(as), as respostas, no início, variaram entre “sei lá” (Estudante 4) ou “me acho diferente” (Estudante 3) e até “eu me amo, me acho linda assim, negra (Estudante 2)” a expressões sobre o orgulho da cor e, mesmo os

que se acham bonitos(as), acreditam que não estão no padrão de beleza proposto na atualidade. No decorrer do diálogo, a Estudante 20 assim se expressa:

> Estudante 20 - Não me acho bonita. Eu olho e não me vejo bonita. Só que, tipo, eu acho que eu sou uma pessoa legal, né, gente?
> Mediadora – Então, a beleza pra você é uma beleza interior, não é uma beleza física. De que você não gosta?
> Estudante 20 - Ah, tudo!
> Mediadora – Você não gosta de nada em você?
> Estudante 20 - Não.

À medida que a conversa prosseguia, eles(as) passaram a refletir sobre o que os desagradava e, se pudessem, o que mudariam na aparência. Os(As) estudantes contradisseram as afirmações iniciais e começaram a revelar aspectos físicos que gostariam de mudar e que fazem parte do fenótipo do negro, principalmente por causa dos apelidos que recebem. De todos os aspectos físicos mencionados, o nariz e o cabelo são os mais citados, pois deles advêm vários apelidos, como “nariz de coxinha”, “cabelo ruim”, deixando-os sempre incomodados e, muitas vezes, sem reação.

A Estudante 2 faz o seguinte relato: “Quando eu era pequena, eu me achava feia, porque eu tenho um nariz grandão, tenho um cabelo nãnãnã... e achava isso estranho. Mas depois, a gente cresce e vê que a gente tem que se amar, né? Se a gente não se amar, quem vai amar? ”. Esta autoimagem negativa vivenciada pelos(as) estudantes negros e negras está ligada à herança histórica da escravização que gera consequências posteriores para os(as) negros(as) brasileiros(as), como a baixo autoestima e autoimagem e autoconceitos negativos. Assim, para Abramowicz, Oliveira e Rodrigues (2010, p. 85), “a criança negra não encontra na escola modelos de estética que afirmem (ou legitimem) a cor de sua pele de forma positiva, pois geralmente a maior parte do corpo docente é branca e com poucos subsídios para lidar com os problemas de ordem racial”.

Alguns estudantes, principalmente os do sexo feminino, que dizem gostar da aparência, em algum momento dos relatos afirmam a insatisfação com o cabelo, dizendo que gostariam de mudá-lo, porque gostam de “cabelo bom”. Questionados sobre o que seria um “cabelo bom”, não hesitam em responder que é o cabelo liso, o cabelo que não dá trabalho, como o cabelo cacheado. Por esse motivo, as mães sempre alisam os cabelos das filhas, desde que eram crianças, e assim não se acostumaram com o cabelo crespo ou cacheado. Para Gomes:

> Nesse processo de enraizamento, os ciclos da infância e da adolescência são momentos significativos. E é durante esse período que a relação negro/cabelo se intensifica. O desejo manifesto pela criança negra de alterar o "estilo" do seu cabelo é algo complexo. Ele diz respeito à construção dessa criança conquanto sujeito em relação à própria imagem e também é resultado de relações sociais assimétricas, baseadas na imposição de modelos de homem, de mulher, de adulto, de raça e de etnia (GOMES, 2008, p. 176).

Entre os estudantes do sexo masculino, um deles disse que sempre alisa o cabelo; outros, em sua maioria, dizem preferir usar boné ou manter o cabelo cortado rente à cabeça, pois "assim como as mulheres, os homens negros também passaram por processos diversos de mudança em relação ao tipo de corte e de penteado" (GOMES, 2008, p. 174).

O cabelo crespo é um dos aspectos mais evidentes do fenótipo e da ancestralidade negra e está entre as características que mais causam transformações na aparência de crianças e jovens negros(as). Segundo se verificou nos depoimentos, principalmente das meninas, desde a infância sofrem imposições das mães para alisarem ou prenderem os cabelos e permanecem com esses procedimentos até a idade adulta. Para Gomes (2008, p. 172), "de modo geral, os primeiros esforços de transformação do corpo negro, sobretudo, na história das mulheres negras entrevistadas, datam da infância e do desejo de mudar uma parte específica do corpo: o cabelo crespo".

Ainda a respeito de autoimagem e autoaceitação, entre os participantes do grupo focal, a Estudante 25, apesar de ter o tom da pele menos acentuado, afirma que gostaria de ser negra e, por isso, se autoidentificou dessa forma ao responder ao questionário. Quando questionada sobre o que gostaria de mudar na aparência, assim se manifesta: "Eu queria ser alta, negra e ter o cabelo cacheadão" e, ao se referir ao namorado, que se autodeclarou negro e faz parte do mesmo grupo focal: "Em relação a esse negócio de ser metido, antes da gente começar a namorar eu achava ele a pessoa mais metida que tinha na sala. Aí eu chegava e falava: 'além de ser preto, ainda é invocado. Olha como é que anda! '". A própria estudante admite que se contradisse, pois afirma querer ser preta, mas a primeira impressão que teve do namorado foi que "além de preto, é metido".

Como a mãe da Estudante 25 é negra e o atual namorado também é negro, justifica-se ela querer tanto ser negra. Mas, por não passar pelas mesmas situações de discriminação racial narradas pelos colegas, como ela própria confirma, provavelmente não tenha a percepção do que é ser negro e discriminado.

Quando fala de relacionamento, a maioria dos(as) estudantes diz que prefere namorar pessoas "morenas" e, quando se refere ao namoro com pessoas negras, diz: "Gosto de homem preto, não muito preto, né, gente?" (Estudante 21) e justifica: "Eu já sou preta, se eu namoro

com um homem preto, nossos filhos vão nascer carvão" (Estudante 21). A mesma estudante (21) relata que já "ficou" com um rapaz "preto, preto, preto", ao que a amiga do lado questiona: "Aquele carvão, lá?" (Estudante 20).

Talvez esteja implícito nesses relatos, mais uma vez, o desejo de branqueamento, agora concretizado pelo desejo de se relacionar com parceiros com tonalidades de pele menos acentuada, preocupados, provavelmente, com a opinião alheia e, até, com a cor dos filhos, que nascerão, e com as prováveis situações discriminatórias que poderão vir a passar, demonstrando preocupação com o futuro dos filhos, opinião que se repete muitas vezes no decorrer das conversas como nestas falas:

> Porque, preconceitos que você sofreu você pode então ter medo que seus filhos futuramente sofra e venha passar pior do que você passou. O que pra você foi humilhante, foi triste, pra eles, também pode ser. Entendeu? Aí a preocupação maior é essa, tipo seus filhos sofrerem por preconceito e tal (Estudante 20).

> Começa a partir de nós que somos essa geração, se a gente, a gente vai plantar hoje o que a gente vai colher amanhã. Se a gente plantar discriminação nossa geração vai colher discriminação, se agente plantar uma geração sem discriminação, aí a gente vai ter, nossos filhos vão ter uma geração excelente (Estudante 24).

No decorrer dos relatos, os(as) estudantes citaram casos de discriminação racial pelos quais passaram, ocorridos no Colégio Estadual Camilo de Jesus Lima ou nas escolas que estudaram anteriormente, como nos exemplos a seguir:

> Não foi aqui, graças a Deus, mas, antigamente na minha escola, quando eu morava em São Paulo, tinha um certo preconceito, tanto que eu era uma menina, tipo excluída da sociedade. Eu... sentava com meus colegas, tinha, entre todos os alunos da sala, eu tinha dois amigos, e os outros me excluíam. Ah, porque ela tá assim, e ela é moreninha, sem motivo e é preconceito, só que aí eu nunca ligava, porque eu achava assim... por eu ser assim eu achava que teria que ter orgulho e honrar minha raça, eu não teria que esconder nada (Estudante 6).
> Eu tava sentado uma vez e eu fui pedir uma borracha, a professora veio e disse:
> – Chama esse neguinho aí, por favor.
> Eu não levei nada a sério, tipo assim, não magoou porque eu sou negro e tal, mas todo mundo ficou falando:
> – Você vai deixar a professora dizer isso?
> Falei assim:
> – Relaxa.
> Aí chegou um colega meu e contou pra minha mãe, aí ela foi no colégio e a professora ficou afastada e só retornou depois que eu saí do colégio (Estudante 22).

Os(As) estudantes atribuem parte dessa visão preconceituosa da população, que se reflete no ambiente escolar, à mídia televisiva que, geralmente, mostra o negro, nos filmes e novelas, como moradores de favelas, traficantes, porque "eles gostam muito de mudar e distorcer as coisas na realidade" (Estudante 4). Concordam que a mídia finge que o racismo

acabou, mas o fortalece por meio da forma como o negro é representado. Assim, se hoje o negro tem certa visibilidade na mídia, infelizmente ainda é um exceção, pois os poucos que aparecem não representam o contingente populacional negro brasileiro.

Os(As) estudantes também fizeram um paralelo com os negros que ainda são retratados na mídia como empregados(as) domésticos(as) ao escravismo colonial e ao racismo, reiterando que os negros escravizados também contribuíram para a formação econômica e social do Brasil, o que não é reforçado pelos meios de comunicação.

Porém, também creditaram à mídia o fato de poderem conhecer negros que servem de inspiração para a população negra, aqueles que assumem cargos relevantes na sociedade brasileira e que são admirados pelos estudantes negros. Citaram o juiz Joaquim Barbosa e a juíza Luislinda Valois e acreditam que este pode ser o caminho para acabar com a discriminação, isto é, "a gente pode mostrar para as pessoas que a gente consegue chegar lá igual a outras pessoas". Concordam que os negros que estão em ascensão social representam a população negra brasileira, quando discutem e dão exemplos nas mídias sociais sobre o racismo que sofreram e sofrem, e acreditam que também podem colaborar para a reflexão sobre o preconceito que o(a) estudante negro(a) passa na escola ao ser desacreditado na sua capacidade intelectual e interesse pelos estudos. Duas das estudantes teceram comentários sobre o motivo da admiração por uma dessas personalidades negras:

> Estudante 2 - Pelo fato de ele conseguir debater com as pessoas. Ele é firme no que ele fala, então eu acho que eu admiro muito ele nesse fato, e ele conseguir crescer, também, crescer sempre na vida.
>
> Estudante 1 - Acho que é aquela coisa, também, de a gente achar que vai ficar sempre no básico, né, que não podemos crescer, como foi o fato desse juiz que mostrou pra sociedade negra e também pros brancos que a gente pode crescer, sim, e que a escola é um ensino fundamental pra tudo isso porque foi a base dele pra ele chegar aonde ele chegou hoje.

Entretanto, apesar de se sentirem incentivados pelos exemplos de negros bem-sucedidos, demonstram preocupações com o futuro, mesmo que a maioria acredite no sistema de cotas que surgiu como um ponto positivo para o acesso à universidade, embora ouçam comentários negativos, como: "É o lado bom de ser negro" ou "Agora todo mundo quer ser preto". Acreditam que alguns interpretam a existência das cotas como forma de suprir a falta de capacidade do negro para ter acesso à universidade pelos próprios méritos e, talvez por esse motivo, ainda reforcem a ideia da meritocracia, ideologia amplamente divulgado nas mídias de que todos têm a mesma oportunidade, dependendo apenas do esforço individual. Nos excertos a seguir, opiniões sobre o acesso à universidade por meio das cotas:

> Estudante 01 - Eu acho que depende também do desempenho. As cotas ajudam, mas talvez com um pouco mais de desempenho talvez a gente nem necessite disso. Talvez você possa mostrar pra toda a sociedade que você nem necessita tanto das cotas. É bom? É. Mas você também pode seguir de si mesmo, entendeu?
> Estudante 04 - É você batalhar. Tipo, assim, as cotas podem ser um caminho, mas você pode fazer outro caminho melhor ainda, né?

Nesses relatos, constata-se que os estudantes ainda não compreendem as cotas como reparação social de desigualdades históricas. Por outro lado, demonstram ter conhecimento de que, dependendo do curso que escolherem, terão dificuldade de acesso à faculdade e ao mercado de trabalho: "Eu acho que a minha cor pode prejudicar um pouco a minha faculdade, porque eu quero fazer Artes Cênicas e pode ser que eu chegue na faculdade e não me aceite por causa da cor". Sobre as políticas públicas de reparação, Bento assim discorre:

> Na verdade, o legado da escravidão para o branco é um assunto que o país não quer discutir, pois os brancos saíram da escravidão com uma herança simbólica e concreta extremamente positiva, fruto da apropriação do trabalho de quatro séculos de outro grupo. Há benefícios concretos e simbólicos em se evitar caracterizar o lugar ocupado pelo branco na história do Brasil. Este silêncio e cegueira permitem não prestar contas, não compensar, não indenizar os negros: no final das contas, são interesses econômicos em jogo. Por essa razão, políticas compensatórias ou de ação afirmativa são taxadas de protecionistas, cuja meta é premiar a incompetência negra etc., etc. Como nos mostra Denise Jodelet (1989), políticas públicas direcionadas àqueles que foram excluídos de nossos mercados materiais ou simbólicos não são direitos, mas sim favores das elites dominantes (BENTO, 2002, p. 27).

Os participantes dos grupos focais acreditam que, para não serem discriminados no futuro, devem "se assumir mais, mostrar que juntos 'somos todos iguais' e mostrar também que o preconceito pode ser barrado com tudo isso, que ele pode ser esquecido e mostrar também que a cor não identifica o que a pessoa pode ser" (Estudante 1). Além disso, acreditam que não podem "negar a raça" e devem ter "orgulho de ser o que é". Pensam que também podem servir de inspiração para outras crianças e jovens negros no futuro, citando mais uma vez personalidades negras, como Nelson Mandela, Martin Luther King, Barack Obama. É interessante perceber que, em nenhum momento dos quatro encontros, os estudantes citaram jogadores de futebol ou artistas da mídia televisiva como exemplos de sucesso na carreira, apesar de alguns pretenderem seguir a carreira artística ou a esportiva, principalmente futebol.

Ao opinarem sobre o que é ser negro no Brasil, citaram ditados populares como "vida de negro é difícil" (Estudante 21), porém reproduzindo mais uma vez o discurso midiático da meritocracia, alegando que "se a gente querer eu acho que não é difícil" (Estudante 20).

Concordam que eles próprios são preconceituosos e admitem as contradições narradas no grupo focal através do diálogo abaixo:

> Estudante 26 - Nós todos falamos de preconceito, mas, bem lá no fundo, todo mundo, todos nós temos um pouco de preconceito. Não podemos tentar esconder isso, lá no fundo cada um de nós tem um pouco de preconceito.
> Estudante 26 - Não tão fundo.
> Estudante 20 - Lá no fundo.
> Estudante 26 - Mas esse preconceito às vezes, mesmo a gente sem querer, mas, às vezes, a gente acaba deixando escapulir o preconceito que a gente tem.

5.2.5 Estudantes negros(as) e as relações familiares

Diversos autores que pesquisam as relações etnicorraciais e educação ressaltam o papel da família na formação de autoimagem, autoestima e autoconceito positivos dos(as) estudantes negros(as), para que possam superar os obstáculos que lhes são impostos em várias esferas sociais. As famílias, na maioria das vezes, estão despreparadas para lidar com estas questões, pois, também, vêm de um histórico de discriminação, o que dificulta que esses(as) jovens tenham uma autoimagem positiva dentro de um espaço familiar que, histórica e culturalmente, vem sofrendo com a discriminação racial.

Nos depoimentos foi possível constatar que os(as) estudantes negros(as) percebem que, quanto mais intensa é a cor da pele, maior é o grau de discriminação que sofrem e os "mais escuros" sofrem mais por conta dos apelidos e das piadas. Esses(as) estudantes sentem-se incomodados(as) e magoados(as) quando são questionados(as) se são filhos(as) ou irmãos(as) de pessoas que têm o tom de pele menos escuro e incomodam-se também quando a própria família trata os irmãos ou as irmãs de maneira diferenciada pelo fato de um(a) ter o tom da pele menos acentuado do que outro(a). Segundo relato da Estudante 1:

> Assim, é uma coisa que eu não sei se devia falar aqui, mas a minha vó... Minha vó já não me aceita "assim". No dia do casamento da minha mãe, ela meio que falou assim: "Não, você tem que casar com um homem rico, um homem branco" e não sei o quê, aí minha avó até hoje prefere mais a minha irmã do que eu, então ela fala meio que isso, só que eu não ligo, porque sei lá, a opinião dela pra mim não vale nada...
> Então é essa coisa, é uma coisa até mesmo da família, porque na sua família pode ter alguém assim. Talvez não aparente, a pessoa não fala ali, só que pelas costas ela fala (Estudante 1).

A Estudante 1 questiona o fato de parentes falarem mal de pessoas negras na sua presença, "do mesmo tom de pele que eu", no que ela rebate "eu também sou negra" e sente-

se ofendida porque pessoas da própria família estão discriminando o negro e diz que “se fosse um amigo, eu nem ligava, mas é a minha tia!”. A estudante destaca a importância da valorização dos ancestrais negros:

> Então, eu acho isso muito errado, tanto de família, até porque você tá discriminando até mesmo seus descendentes. Eu não mudaria nada no meu rosto porque é uma coisa que vem da minha família, que vem dos meus avós. Então eu acho que seria uma identidade mudada, tipo: mudar meu olho, mudar minha boca. É minha identidade, então se eu mudasse, já não seria mais eu, seria outra pessoa. Então eu acho isso errado (Estudante 1).

São muito os exemplos citados pelos(as) estudantes acerca da discriminação racial que acontece no âmbito familiar e não é incomum ouvi-los dizer que são os únicos negros da família, referindo-se ao tom da pele, o que gera um certo desconforto nesses jovens, pois escutam, desde apelidos e expressões referentes à cor, até tratamentos diferenciados por parte dos familiares e declarações tais como: “só podia ser preta” ou “porque é preto se acha”, afirmando que se sentiam ou se sentem muito incomodados e tristes com estas situações que acontecem principalmente nas reuniões de família. Também relatam casos de discriminação sofridas pelas mães, pais e irmãos que são confundidas, por exemplo, com babás e mães adotivas, e abordados frequentemente por membros da segurança pública. Para Arraes:

> Assim como qualquer outro valor que se deseja ensinar às crianças, o reconhecimento da própria identidade racial e o que isso significa é um dos papéis dos pais e mães que já passaram por processos similares. As crianças negras que crescem em famílias conscientes desses aspectos possuem mais chances de desenvolver uma percepção positiva de si, além de crescerem mais preparadas e fortalecidas contra o racismo (ARRAES, 2015, s.p.).

Percebe-se que a inserção da família nesse processo envolve diálogo e participação ativa na educação escolar de crianças e jovens negros(as), colaborando para o senso de pertencimento racial que venha produzir autoidentificação positiva nesses(as) estudantes. Portanto, a participação efetiva dos pais/mães/responsáveis no ambiente escolar facilita o diálogo e a compreensão a respeito da vida escolar desses(as) estudantes. No entanto, ao serem questionados(as) sobre a frequência com que pais, mães ou responsáveis vão ao colégio, repetem que geralmente só vão à unidade escolar quando convocados(as) para as reuniões porque a maioria trabalha fora de casa.

5.3 OS ESTUDANTES NEGROS(AS) DO TURNO VESPERTINO

A opção por analisar os grupos focais do turno vespertino, separados do turno matutino, deve-se ao fato de perceber que os(as) estudantes daquele turno apresentam diversas peculiaridades, como constituírem a maioria dos estudantes negros do colégio pelo menos visualmente, estarem na faixa etária de 13 e 14 anos, cursarem os anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) e pelo fato de os depoimentos apresentarem um maior número de situações de discriminação racial, tanto no cotidiano escolar, quanto em outros contextos, do que os relatados pelos estudantes do turno matutino.

Figura 14 – Estudantes grupo focal 3 – turno vespertino

Fonte: Acervo pessoal (2015).

Figura 15 – Estudantes grupo focal 4 – turno vespertino

Fonte: Acervo pessoal (2015).

Vários aspectos podem ser analisados com relação a esta diferença de comportamento dos dois turnos: percebe-se que, no turno matutino, os estudantes negros são mais contidos ao relatar casos de discriminação racial e geralmente remetem a exemplos de colegas e familiares e raramente a eles(as) próprios(as). Os(As) estudantes do vespertino, por sua vez, falam mais abertamente sobre a discriminação pela qual passaram, inicialmente com mais timidez, porém expressando-se com mais desembaraço no decorrer dos diálogos ocorridos nos encontros dos grupos focais.

Portanto, optou-se por destacar aspectos mais relevantes do turno vespertino no tocante ao que os diferencia dos(as) estudantes do turno matutino, não discorrendo novamente sobre o que, entre estes dois turnos, se repete e focando mais nos saberes escolares e nas relações interpessoais.

Assim, quando questionados se existe racismo na escola, prontamente respondem que sim e citam exemplos de apelidos, maus-tratos e exclusão dos grupos; atos realizados geralmente se referindo à cor para dirigir-se a estes(as) estudantes e ofendê-los. Para Soares (2013), piadas, brincadeiras e xingamentos no convívio escolar geram nas crianças e jovens negros sentimentos diversos:

> Quando se referem às situações de brincadeira, piada e xingamento pode-se refletir acerca do riso como aquilo que corresponde, em termos econômicos, a uma descarga psíquica, gerando prazer. Mas para aquela que é alvo da piada, a vivência é, seguramente, de extremo desprazer (SOARES, 2013, p.12).

Ressalta-se que o rendimento escolar de boa parte dos(as) depoentes é baixo, chegando-se a constatar, em uma sala, da qual 3 estudantes participaram dos grupos focais, que 17 estudantes tirarem nota zero em Matemática, sendo o componente curricular em que eles(as) têm mais dificuldade. Porém, não atribuem esse baixo desempenho ao professor, que consideram "um bom professor", mas à falta de compromisso dos(as) estudantes com a educação. O componente curricular de que mais gostam é educação física, porque a maioria dos meninos quer ser jogador de futebol para "ganhar dinheiro fácil" (Estudante 18) e porque, para jogar bola, "não precisa de cabeça" (Estudante 18), ou seja, não precisa muito investimento nos estudos; afirmam que a profissão com maior número de negros é o futebol, o que pode ser um dos motivos para que seja a profissão escolhida por alguns dos participantes dos encontros dos grupos focais.

Os(as) estudantes que desejam fazer medicina, psicologia e música acham que a escola não pode contribuir para realizarem o sonho profissional deles(as) por falta de livros, cadeiras estudantis, lanche adequado, mas, apesar disso, admitem que a aprendizagem é boa, com exceção de alguns(algumas) professores(as) que não explicam os assuntos ou ficam muito tempo no celular. Dizem que têm dificuldade de realizar as atividades em casa pela carência de livros didáticos. Alguns(Algumas) alunos(as) chegam a dizer que não dispõem de nenhum livro e estudam apenas pelas atividades que estão no caderno.

Nos encontros do grupo focal, afirmam que não se sentem representados nos murais, cartazes e livros didáticos e sugerem que os livros didáticos tragam também imagens e histórias de negros(as) que "se superaram"; dizem que, mesmo quando os(as) estudantes fazem os cartazes, eles(as) colocam mais pessoas brancas que negras. Justificam esse procedimento porque "quando vão pesquisar imagens para os cartazes só encontra imagens de pessoas brancas" (Estudante 8) e porque "o preto quer ser branco" (Estudante 17). Outro estudante fala que "Meu irmão mesmo, ele, tipo, ele é preto, mas só que ele fica tipo tentando ser branco, entendeu? Aquele negócio: Ah, mexe com cabelo, compra lente, fica com essa bestagem. Meu pai já falou com ele já" (Estudante 16). O grupo concluiu que o irmão do estudante age dessa forma para "ser mais popular" (Estudante 18) e "mais bonito" (Estudante 17).

Nas relações interpessoais, os apelidos na escola são constantes: "macaco" (Estudante 17), "neguinho" (Estudante 18), "negão" (Estudante 16), e eles(as) dizem não ligar porque, se demonstrarem insatisfação, "aí fica atentando mais" (Estudante 18) e aceitam os apelidos para encerrar o assunto. Um estudante falou que se sente muito mal com os apelidos, pois está acima do peso e tem um problema no olho, por isso é motivo de brincadeiras de mau gosto

por parte dos colegas. Questionado sobre a forma como resolve, ele disse que resolve “no pau” (Estudante 9) e, por conta disso, está sempre se envolvendo em brigas. Portanto, as crianças e jovens negros(as) reagem de várias formas às demonstrações de discriminação no ambiente escolar, sendo as mais comuns a timidez e a indisciplina. Para Soares:

> É evidente que entre esses dois polos estão localizadas cada uma das crianças negras, com suas particularidades. No entanto, do ponto de vista dos estigmas construídos em torno desses pequenos, podemos reconhecer que muitas se voltam para dentro, encerrando-se em si mesmas – as tímidas – e outras se voltam para fora e querem revidar – as indisciplinadas (SOARES, 2013, p. 12).

Com relação aos professores, os(as) estudantes reclamam que, muitas vezes, não são bem tratados por alguns(mas) professores(as), que se alteram ao chamar a atenção da turma com o objetivo de manter o silêncio na aula. A relação com a vice-direção também não é amistosa na maioria das vezes, reclamam da forma como são abordados e a relação se constitui mais no medo da suspensão do que no respeito. No entanto, dizem que o relacionamento com a direção e com os funcionários é boa, mas queixam-se de que a merenda não é em quantidade suficiente. Não reclamam, porém, “comem calados”.

Discutindo sobre as relações interpessoais, acham que o “branco” é mais valorizado pelas mulheres quando têm que escolher um namorado, porque, segundo os estudantes, eles têm mais charme, principalmente se o cabelo for liso, usar brinco na orelha e for “malhado”. Continuam descrevendo o perfil de homem e de mulher bonitos para a sociedade: “é aquele com cabelo liso, olho azul, pele branquinha e bem vestido; já a mulher seria morena, cabelo encaracolado, corpão e um nível social bom” (Estudantes 14, 15, 16, 17 e 18). Vejam o que dizem:

> A pessoa branca sempre... as meninas quando é homem, os homens brancos sempre... as meninas sempre acham mais bonito. Pra elas ele é branco, ele é bonito, ele é lindo, e acaba quando alguém chega, alguém sempre tenta comparar os dois, aí acaba sendo motivo de piada, aí acaba, é.... falando que o menino branco é bonito e discrimina aquele negro e acaba afetando a autoestima (Estudante 14).

Os(as) estudantes consideram que Vitória da Conquista não é uma cidade com um grande número de pessoas negras, mas acham que a maioria dos que são parados pela polícia são negros e, muitas vezes, confundidos com usuários de drogas. Um dos participantes que têm apenas quatorze anos já foi abordado pela polícia cinco vezes e atribui isto ao fato de ser negro e, portanto, confundido com ladrão ou traficante. Sente-se muito discriminado. Outro depoente com apenas doze anos, que já foi abordado duas vezes pela polícia, relatou: “Porque

eu tava com ele indo pra igreja pra buscar minha irmã, aí a polícia foi lá, parou, ele já foi saindo do carro sacando a arma. Foi nem... foi nem assim 'para aí!', ele já sacou a arma" (Estudante 14). Outro depoente de 16 anos também foi abordado duas vezes:

> O fato do sol rachando desgramado e eu com touca, blusa preta, todo de preto...
> Não me xingou, mas mandou botar a mão na parede e quando, a primeira vez que eu fui abordado, aí eu não sabia muito bem como é que fazia, ele foi e meteu o pé pra abrir a perna de vez (Estudante 17).

Nas falas, constata-se que os estudantes negros, principalmente os do sexo masculino, demonstram muito medo da polícia, chegando a dizer que nem parece que eles estão fazendo a segurança e chegam a dizer que têm mais medo da polícia do que do traficante, pois os traficantes não mexem com eles, enquanto a polícia os trata mal. Portanto, o medo da polícia é uma constante, pois tanto os estudantes quanto os pais e irmãos já foram abordados de forma violenta, tanto verbal, quanto fisicamente.

No depoimento de um dos estudantes do 6º ano, de 12 anos de idade, ele diz o que sentiu ao ser abordado quando caminhava na rua à noite com um irmão: "Tava, aí eu fiquei apavorado com o policial e gelei, aí o cara... quando eu gelei eu só fiz botar a mão na cabeça, aí comecei assim, ficar tremendo, botou a arma na minha cabeça, fiquei morrendo de medo" (Estudante 14).

Já os(as) estudantes do segundo grupo focal do turno vespertino têm, em média, 13 anos de idade e foi o grupo mais retraído dos quatro encontros dos grupos focais realizados. Apesar de estimulados a responder, pouco relatam das suas vivências como estudantes negros. Descrevem alguns casos de discriminação racial, como o estudante do 6º ano, de 13 anos: "usam minha cor como se fosse uma arma" (Estudante 08) e diz sentir-se um "lixo" (Estudante 8) quando estes fatos acontecem; ou outro estudante do 9º ano, de 14 anos: "teve uma época atrás que uma dessas histórias aconteceu comigo, mas antigamente essas coisas eu teria revidado igual, ele falou que usa como uma arma pra atingir eu procuro usar meu próprio colete pra não me atingir" (Estudante 12). O mesmo depoente descreve outro momento em que passou por constrangimento por causa da cor da pele:

> – Quantos anos você tinha na época, Samuel?
> – Uns 12.
> Eu estava mais meu primo, meu primo é negro também. A mesma idade que eu.
> Era um... tipo um mercado, quitanda.
> Na hora que a gente chegou, tinha uns três caras saindo de carro, eles entrou no mercado e depois saiu, na hora que a gente saiu, todo mundo veio atrás da gente, aí

> buscaram a gente, aí lá na loja viram que não fomos nós, viram que outras testemunhas que estavam assistindo viram e deixaram a gente ir.
> Fiquei quieto e só, tipo, tirei a mão do bolso, tirei minha jaqueta e mandei eles vê, eu e meu primo, aí botei a mão no bolso, tirei, eles viram que não tinha nada aí deixaram a gente ir (Estudante 12).

Este jovem optou por não relatar esse fato para a família, por achar que o pai ia "criar um pouco de problema, confusão" (Estudante 12) e preferiu não contar para ninguém. Diz que se sentiu muito ofendido e magoado com o episódio, querendo em determinada época "virar branco" e que "ficava me pintando de corretivo em frente ao espelho, aí eu vi que não tinha jeito, na época eu não gostava muito de ser negro" (Estudante 12). Diz que não foi o fato de ter sido confundido com assaltante que o fez querer ficar branco, mas porque se sentia maltratado e, por isso, sentia-se infeliz na escola em que estudava na época. Afirma que mudou de ideia e passou a ter orgulho de sua cor pelo o exemplo de atletas negros e do pai.

Fora algumas exceções citadas aqui, a maioria dos estudantes geralmente relata aos familiares os problemas que ocorrem com eles(as) na escola e na rua e são aconselhados pelos pais:

> Mediadora: – E os seus pais, fazem o quê? Eles denunciam na escola?
> Estudante 9: – Não.
> Mediadora: – O que eles dizem quando vocês falam sobre o tratamento na escola?
> Estudante 8: – Para não dar motivo para eles reclamarem.
> Estudante 12: – Não aparecer na aula. Tipo ficar quieto. Não bagunçar muito na aula, na hora do lanche não ficar correndo.

Geralmente os pais desses estudantes não conversam sobre racismo, preconceito ou discriminação racial em casa. Eles não foram preparados, nem pela escola, nem pela família para lidarem com este tipo de situação, além de também estarem imbuídos da ideia de democracia racial que prevalece no país. Então não é de se entranhar quando os conselhos dos pais giram em torno da ideia de que os filhos devem se comportar corretamente para evitar problemas, "ficando quieto no seu canto" (Estudante 12) ou evitando usar determinados tipos de roupas, as chamadas "roupas de frio" (Estudante 12) ou com capuz, ou ainda "evitar andar com a mão no bolso" (Estudante 12), para não serem confundidos com ladrões.

Para finalizar relataram o que acharam da vivência do grupo focal:

> É boa.
> É bom relatar o que você sente.
> É bom desabafar (Estudantes 10, 8 e 9).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabe-se que a pesquisa em educação, principalmente aquelas com foco nas relações etnicorraciais, tem se expandido muito nos últimos anos, abrangendo pesquisadores de diversas áreas do conhecimento, como antropólogos, pedagogos, sociólogos, filósofos, psicólogos, historiadores, entre outros, especialmente após ser sancionada a Lei nº 10.639/03, modificada pela Lei 11.645/08.

Para a realização da pesquisa com os(as) estudantes que se declararam negros(as) ou pretos(as), por meio de um questionário aplicado com 496 estudantes, a opção metodológica que mais se aproximou do objetivo da pesquisa foi o uso da técnica do grupo focal, por possibilitar um encontro de crianças e jovens com uma finalidade específica, que, neste caso, era discutir e socializar o tema da discriminação racial na escola, com o mínimo de interferência possível da mediadora.

Ao analisar as respostas dos questionários, foi possível perceber que a maioria dos(as) estudantes do Colégio Estadual Camilo de Jesus Lima não se identifica como negros ou pretos. Utilizam as mais variadas denominações para se referirem à cor da pele, demonstrando dificuldades em relacionar a etnia e a ancestralidade a um autoconceito positivo, porquanto algumas caraterísticas são sempre alvo de discriminação e preconceito em diversos espaços de convivência, entre eles, o ambiente familiar e o escolar.

Procurando dar voz aos(as) estudantes negros(as), a pesquisa buscou, com a técnica de grupo focal, compreender de que forma as relações etnicorraciais e, consequentemente, a discriminação racial, se concretizam na vida dessas crianças e jovens, particularmente no ambiente escolar, representado no presente estudo pelo Colégio Estadual Camilo de Jesus Lima, situado em Vitória da Conquista, na Bahia, e como esta discriminação pode estar afetando a autoestima, a autoimagem e o autoconceito.

Nos grupos focais, procurou-se conduzir as conversas em um clima descontraído e propício ao diálogo entre os(as) participantes, de forma que emergissem relatos de fatos que ajudassem a compreender a vivência de discriminação racial entre estudantes de escolas públicas e particulares da cidade. Os questionamentos foram direcionados para alguns temas relacionados com a discriminação racial e a educação, entre eles os saberes escolares, as relações interpessoais, a autoestima, a autoimagem, o autoconceito e as relações familiares desses(as) discentes.

Em relação aos saberes escolares, constatou-se que os(as) estudantes, apesar de gostarem da escola e dos(as) professores(as), queixam-se da falta de material didático e do

funcionamento inadequado dos espaços pedagógicos, da indisciplina na sala de aula e da dificuldade que sentem no aprendizado, principalmente nos componentes curriculares da área de exatas – o que impede uma aprendizagem mais consistente. Também foi possível verificar que os(as) estudantes percebem que, na maioria das vezes, a presença da população negra nos livros didáticos é mais frequente nos livros de História e apenas no período do Brasil colonial e na condição de escravizado. Salientam também a importância dos(as) professores(as) negros(as) como exemplos de superação da discriminação racial, quando estes(as) se posicionam contra o racismo.

Nas falas dos(as) estudantes, depreende-se que o estudo das temáticas relacionadas ao ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena ainda não ocorre na unidade escolar, entre outros motivos, principalmente por falta de preparo dos(as) professores e de um posicionamento crítico e articulado com os processos educativos no que se refere à educação para as relações etnicorraciais. Esse posicionamento é confirmado nas entrevistas e nos questionários aplicados com o corpo docente, que afirma não participar de nenhuma formação, discussão e iniciativa oferecida pela escola ou pela Secretaria Estadual de Educação para a implementação do tema. Assim, a falta de diálogo e reflexão sobre as questões étnicorraciais interfere negativamente na aprendizagem dos(as) estudantes negros(as), que não se sentem incluídos de forma positiva no sistema educacional; exclusão que perpassa pelos livros didáticos, pelo despreparo dos(as) professores(as), da família e de todos(as) os(as) envolvidos(as) com a educação escolar.

Analisando os depoimentos dos(as) estudantes sobre as relações interpessoais no colégio, verifica-se que prevalece a ideia de convivência harmoniosa e pacífica no que diz respeito às relações etnicorraciais, pois, tanto o corpo docente, quanto o discente afirmam nunca ter presenciado atitudes discriminatórias com estudantes negros(as). No entanto, a gestora do colégio e alguns estudantes participantes dos grupos focais relatam ter presenciado atitudes discriminatórias entre os segmentos da comunidade escolar.

Assim, muitas situações de discriminação racial nas escolas passam despercebidas pelo corpo docente e muitas vezes não chegam ao conhecimento da equipe gestora, uma vez que, nos relatos dos(as) professores, é perceptível a dúvida que demonstram em compreender se determinados comportamentos dos estudantes, como o isolamento e a agressividade, seriam ou não provenientes de relações etnicorraciais conflituosas no espaço escolar.

À medida que os diálogos dos grupos focais avançavam foi possível comprovar, nas falas dos(a) estudantes negros(as), sinais de ressentimentos e mágoas por serem alvo de

apelidos e xingamentos relacionados à etnia. A essas manifestações de racismo, reagem de diversas formas: se isolando, fingindo ignorar ou agindo de forma agressiva.

Com relação à autoimagem desses(as) estudantes negros(as), verifica-se, nos depoimentos, a predominância da aceitação com relação à aparência; porém, conforme as discussões no grupo focal avançavam, começaram a relatar insatisfação com a aparência, principalmente com os traços relacionados à etnia, deixando evidente, na maioria das vezes, o descontentamento com o formato do nariz e com o cabelo crespo, traços característicos do fenótipo negro.

Não se sentirem representados(as) de forma positiva nos murais, cartazes e livros didáticos, não fazerem parte do padrão de beleza imposto pela mídia e não serem alvo de demonstrações de afetividade no ambiente escolar são alguns dos motivos que fazem com que esses(as) estudantes não se sintam à vontade com as características que os(as) remetem à ancestralidade e ao fenótipo negro, por isso a vontade, externada nos depoimentos, de modificar essas características com procedimentos estéticos e cirúrgicos.

Para as crianças e jovens negros(as) do Colégio Estadual Camilo de Jesus Lima, não é fácil se autoidentificarem como negro(a) ou preto(a), o que ficou explícito nos questionários aplicados pelas várias denominações dadas quanto ao quesito cor/raça, que variam entre café com leite, marrom, chocolate, moreninho a branco escuro; ou pelo fato de que, dos 496 estudantes questionados, apenas 47 se autodeclararam negros(as) ou pretos(as). Porém, é válido ressaltar que, segundo os depoimentos, a presença de “personalidades” negras nos espaços das mídias sociais, quando estes se posicionam no combate à discriminação racial, é importante para a percepção positiva da autoimagem desses(as) estudantes negros(a).

Também foi possível averiguar, no que diz respeito ao papel dos membros da família no âmbito da educação e discriminação racial, que, por estarem inseridos em um contexto de discriminação, na maioria das vezes, estão despreparados para lidar com situações discriminatórias. De acordo com os depoimentos, pais, mães e parentes dos(as) estudantes negros(a) geralmente se limitam a aconselhá-los(as), ou seja, dão conselhos sobre como devem se comportar até a forma de se vestir, no caso dos estudantes do sexo masculino, para “não dar motivos” de serem vítimas de violência verbal, física e simbólica. Para protegê-los, pais, mães e parentes acreditam que aconselhando-os(as) a “não chamar a atenção” estarão protegendo-os(as), mas, na verdade, estão apenas colaborando para dar continuidade à discriminação racial da qual também foram vítimas.

Em nenhum dos depoimentos, os(as) estudantes foram aconselhados(as) pelos familiares a não aceitar ou a denunciar a discriminação racial sofrida no ambiente escolar,

mesmo nas ocasiões em que se dirigem às escolas para reclamar dos momentos em que esses(as) estudantes são discriminados. Situação compreensível, visto que, ideologicamente, não existe racismo no Brasil e, portanto, as famílias negras não estão preparadas para reagir, justificando o discurso ouvido por muitas famílias no ambiente escolar de que atitudes discriminatórias das quais os(as) estudantes negros(a) são alvo não passam de brincadeiras. Essa visão impossibilita uma discussão mais aprofundada do assunto e a busca de solução por parte dos(as) envolvidos(as) no processo educacional de crianças e jovens negros(as).

Ao ser discriminado(a), o(a) estudante negro(a) manifesta vários comportamentos, como insegurança com a própria aparência – que interfere no autoconceito –, distanciamento dos(as) colegas, timidez, agressividade ou negação da realidade. A discriminação racial nas escolas intervém na aprendizagem dos(as) estudantes negros(as) por não se perceberem como sujeitos presentes na sociedade brasileira, tanto no imaginário popular, quanto na realidade em que vivem, por terem poucos exemplos positivos de membros da população negra nas diversas instâncias da sociedade, tanto no âmbito das imagens que são veiculadas nos materiais didáticos, nos espaços físicos das escolas e nos meios de comunicação, quanto na história dos ancestrais, a qual apresenta a população negra apenas como escravizados, sem mostrar a história de lutas e resistências dessa população contra o racismo e toda forma de discriminação.

Seria interessante se este trabalho pudesse relatar práticas de combate ao racismo nos colégios públicos de Vitória da Conquista e pudesse compartilhar ações efetivas dos agentes envolvidos com a educação pública no combate à discriminação racial. Não foi possível, porém, encontrar práticas mais substanciais com este fim, a não ser atitudes isoladas de alguns docentes que realizam projetos na “Semana da Consciência Negra”, como o “Novembro Negro”, ou depoimentos de professores(as) negros(as), em sala de aula, sobre os momentos em que passaram por descriminação racial e a forma como reagiram.

Também não se observaram, durante a realização da pesquisa, discussões mais consistentes com a finalidade de colocar em prática as prescrições estabelecidas pela Lei 10.639/03 e pela Lei 11.645/08, mesmo já tendo transcorrido tanto tempo da promulgação de ambas. Apesar da quantidade de pesquisas acerca da temática, continua-se no âmbito das denúncias e pouco tem sido feito de concreto para procurar meios de acabar com a discriminação racial que ocorre, muitas vezes, de forma velada nas escolas públicas de Vitória da Conquista.

Os eventos promovidos nas escolas relacionados ao “Novembro Negro” são importantes para reflexão sobre a população negra. No entanto, eles não devem ficar apenas

no campo das manifestações culturais; devem, também, possibilitar discussões mais aprofundadas e práticas pedagógicas efetivas.

São necessárias ações consistentes por parte das secretarias de educação e das escolas para formação dos profissionais da educação sobre a temática da pesquisa, para que possam trabalhar estas questões de forma adequada, pois, além de uma legislação específica, é preciso fornecer o suporte para que os(as) profissionais tenham condições concretas de trabalhar um tema que interfere, tanto no aprendizado, quanto no autoconceito de crianças e jovens estudantes negros(as) inseridos no contexto escolar.

Além disso, são imprescindíveis posicionamentos mais eficazes por parte dos(as) educadores(as) das instituições de ensino, com o objetivo de intervir concretamente para mudar o quadro que por hora se apresenta quando se discutem as relações etnicorraciais na escola.

Uma das possibilidades de intervenção é o protagonismo dos(as) profissionais da educação na produção de matérias didático-pedagógicos, em todas as etapas da Educação Básica, com intuito de contemplar o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, possibilitando socialização, reflexões, conclusões teórico-científicas e experiências junto à comunidade escolar e à sociedade em geral, por meio da publicação, sob diversas formas, de produções científicas e de práticas exitosas de ensino relacionadas às questões etnicorraciais.

Com este objetivo, os mestrados profissionais inovam quando estabelecem a produção de materiais didáticos como produtos finais, o que foi possível perceber nos diversos materiais produzidos pelos discentes do Mestrado Profissional em História da África, Diáspora e Povos Indígenas da UFRB.

É possível concluir que os(as) estudantes negros(as) que se autoidentificam como negros(as) ou pretos(as) nas escolas públicas de Vitória da Conquista, representadas neste trabalho pelo Colégio Estadual Camilo de Jesus Lima, têm consciência de que sofrem discriminação racial na escola e conseguem identificar os diferentes tipos de discriminação aos quais são submetidos, seja por meio de apelidos, xingamentos, isolamento, seja por falta de demonstrações de afetividade.

Precisa-se escutar crianças e jovens negros(as) que constituem um dos segmentos do sistema educacional, o qual, na maioria das vezes, não acredita que exista problema racial nas suas instituições de ensino; precisa-se deixar que esse(as) estudantes exponham angústias, vivências e expectativas; precisa-se trabalhar para além de um currículo voltado apenas para os conteúdos, ou melhor, precisa-se refletir sobre a função social da escola na formação de agentes críticos e reflexivos sobre a própria realidade e que, principalmente, se percebam

como sujeitos de sua história, que tenham orgulho da etnia e da história de resistência dos ancestrais, o que, certamente, contribuirá para a elevação da autoestima e construção de autoconceito positivo.

Assim, quem sabe, poder-se-á, em futuro próximo, ouvir, da maioria das crianças e jovens negros(as) do sistema educacional, um princípio de autoconceito positivo enunciado nas palavras de uma das depoentes:

Somos normais, mas não somos iguais. E, é bom não ser igual!

(Estudante negra do Colégio Estadual Camilo de Jesus Lima).

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. 18. ed. Campinas-SP: Papirus, 2011.

_____. Questões sobre os fins e sobre os métodos em pesquisa em educação. **Revista Eletrônica de Educação**, Programa de Pós-Graduação em Educação. UFSCAR, v. 1, n. 1, set. 2007, p. 119-131

AGUIAR, Itamar Pereira de. **As religiões Afro-Brasileiras em Vitória da Conquista:** caminhos da diversidade. 1999. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Pontifícia Universidade Católica da São Paulo. São Paulo, 1999.

_____. **Do Púlpito ao Baquiço**: religião e laços familiares na trama da ocupação do Sertão da Ressaca. 2007. 327p. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) - Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2007, 327 p.

AGUIAR, Durval Vieira. **Província da Bahia.** 2. ed. Rio de Janeiro: Cátedra/MEC, 1979. (na 1ª Edição, Descrições Práticas da Província da Bahia)

AGUIAR, Edinalva Padre. Os grupos indígenas do Sertão da Ressaca. In: AGUIAR, Edinalva Padre (Org.); MEDEIROS, Ruy Hermann; MIGUEL, Antonieta. **Ymboré, Pataxó, Kamakã – A presença indígena no Planalto da Conquista**. Vitória da Conquista, Ba: Museu Regional de Vitória da Conquista – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, 2000. p. 13-53. (Série Memória Conquistense – 5).

ALVES, Ana Elisabeth Santos; LIMA, Gilneide de Oliveira Padre; SILVA, Lígia Maria Portela da; CAVALCANTI JÚNIOR, Manoel Nunes; SALES, Fabiano Borges. Datilógrafos (As) e costureiras: profissionalização nas décadas de 1930 e 1940 em Vitória da Conquista. In: COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO, 7., 2007. **Anais**... Vitória da Conquista- BA. Educação: história, memória e práticas sociais. Vitória da Conquista - BA: Museu Pedagógico-UESB, 2007. p. 1-11.

ATLAS BRASIL 2013. Disponível em: <http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/home/>. Acesso em: 20 dez. 2015.

ABRAMOWICZ, Anete; OLIVEIRA, Fabiana de; RODRIGUES, Tatiane Cosentino. A criança negra, uma criança e negra. In. ABRAMOWICZ, Anete; GOMES, Nilma Lino (Org.). **Educação e raça**: perspectivas políticas, pedagógicas e estéticas. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 75-96.

ABRAMOWICZ, Anete; GOMES, Nilma Lino (Org.). **Educação e raça:** perspectivas políticas, pedagógicas e estéticas**.** Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

ARRAES, Jarid. **Mãe negra, criança negra**: identidade e transformação. 2015. Disponível em: <http://www.revistaforum.com.br/2015/01/29/mae-negra-crianca-negra-identidade-e-transformacao/>. Acesso em: 29 abr. 2015.

BARBALHO, Alexandre. **Relações entre estado e cultura no Brasil**. Ijuí: Unijuí, 1998. v.1.

BARBOSA, Irene Maria Ferreira. Socialização e identidade racial. In: PINTO, Regina Pahim. Raça negra e educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 63, p. 54-55, nov. 1987,

BARROS, Célia Silva Guimarães. **Pontos de psicologia do desenvolvimento**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1988.

BENTO, Maria Aparecida Silva. Branqueamento e Branquitude no Brasil. In: CARONE Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva (Org.). **Psicologia social do racismo –** estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 25-58.

BITTENCOURT, Circe. **Ensino de história:** fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2004, p. 121.

BIZZO, Nelio Marco Vicenzo. Eugenia: Quando a biologia faz falta ao cidadão. **Caderno de pesquisa**, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 92, p. 38-52, fev. 1995.

BRANDÃO, Zaia. **Pesquisa em educação:** conversa com pós-graduandos. São Paulo: Loyola, 2002.

BRANDEN, Nathaniel. O que é autoestima? In: CLARET, Martin (Org.). **O poder da autoestima**. São Paulo: Martin Claret, 1995. p. 09-20.

BRASIL. IBGE. **Enciclopédia dos municípios brasileiros**. Rio de Janeiro, 1958. v. 21. p. 457.

BRASIL. **Fundação cultural palmares**. 2015. Disponível em: <http://www.palmares.gov.br/wp-content/uploads/crqs/lista-das-crqs-certificadas-ate-23-02-2015.pdf>. Acesso em: 15 de nov. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Censo Escolar – EDUCACENSO - **O item cor/raça no Censo Escolar da Educação Básica.** Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Diretoria de Estatísticas Educacionais. Coordenação Geral do Censo Escolar da Educação Básica. 2015. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/educacenso/documentos/2015/cor_raca.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2016.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatistica (IBGE). Disponível em: <http://bibliotca.ibge.gov.br/visualização/dtbs/bahia/vitoriadaconquista.pdf >. Acesso em: 16 jan. 2015.

BRITO, Benilda; NASCIMENTO, Valdecir (Org.). **Negras (in)confidências:** Bullying, não. Isto é racismo. Mulheres negras contribuindo para as reflexões sobre a lei 10.639/03. Belo Horizonte: Mazza, 2013.

CANDAU, Vera Maria (Coord.). **Somos tod@s iguais?** Escola, discriminação e educação em direitos humanos. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

CARDOSO, Ruth. A cidadania em sociedades multiculturais. In: LERNER, Júlio. **O Preconceito**. IMESP. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1996/1997.

CARNEIRO, Maria Luiza Tucci. **O racismo na história do Brasil** – mito e realidade. 5. ed. São Paulo: Ática, 1997.

CARNEIRO, Sueli. Sueli Carneiro: uma guerreira contra o racismo. Entrevista concedida ao jornalista José Arbex Junior. **Caros Amigos**, São Paulo, ano III, n. 35, p. 24-29, fev. 2000.

CARVALHO, Marta M. Chagas. **A escola e a República**. São Paulo: Brasiliense, 1989. (Coleção tudo é História).

CASIMIRO, Ana Palmira B. S.; MAGALHÃES, Lívia Diana Rocha. O surgimento da escola pública no Planalto da Conquista. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.18, p. 1-9, jun. 2005. Disponível em: <www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/revis/revis18/art01_18.pdf>. Acesso em: 27 nov. 2015.

CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. São Paulo: Contexto, 2000.

CHAGAS, Conceição Corrêa das. **Negro, uma identidade em construção**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

CHARÃO, Cristina. O longo combate às desigualdades raciais. **Desafios do desenvolvimento**, São Paulo: IPEA, n. 70, p. 22-31, 2011.

COSTA, Mariza C. Vorraber. Pesquisa em educação: concepção de ciência, paradigmas teóricos e produção do conhecimento. In: ROSEMBERG, Fúlvia; PINTO, Regina Pahim (Org.). Raça negra e educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 90, p. 15-20, nov. 1994.

CUNHA Junior, Henrique. A indecisão dos pais face à percepção da discriminação racial na escola pela criança. In: ROSEMBERG, Fúlvia; PINTO, Regina Pahim (Org.). Raça Negra e Educação. **Cadernos de Pesquisa,** São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 63, p. 51-53, nov. 1987.

CURY, Cláudia Engler. O papel dos intelectuais na configuração da brasilidade e das políticas de educação/cultura nos anos trinta do século XX, 2002/2003. FACED: **Revista Educação em Foco**, v. 7, n. 02 set./ 2002; Fev./2003. Disponível em: <www.faced**.**com.br.>. Acesso em: 20 abr. 2012.

D'ÁVILA, Jerry. **Diploma de brancura**: política social e racial no Brasil 1917-1945. São Paulo: Ed. da UNESP, 2006.

D'ÁVILA, Jerry. Carta dos bispos de São Paulo a Getúlio Vargas, 19 de março de 1940. Arquivo Gustavo Capanema, CPDOC, 34.07.14g(455). In: D'ÁVILA, Jerry**. Diploma de brancura:** política social e racial no Brasil 1917-1945. São Paulo: Ed. da UNESP, 2006.

DEMO, Pedro. **Metodologia da investigação em educação**. Curitiba: IBPEX, 2003.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento Negro Brasileiro: alguns apontamentos históricos. **Revista Tempo** [online], v. 12, n. 23, p. 100-122, 2007. Disponível em: <http:///redalyse.uaemex.mx/pdf/1670/167013398007.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2015.

FANNON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFB, 2008.

FAZZI, Rita de Cássia. **O drama racial de crianças brasileiras:** socialização entre pares e preconceito. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

FERNANDES, Luís. **História da educação em Conquista**. Vitória da Conquista, 2013. 144 p. (Apoio Cultural: Secretaria de Educação/Prefeitura Municipal de Vitória da Conquista)

FERRAZ, Ana Emília de Quadros. **O urbano em construção – Vitória da Conquista**: um retrato de duas décadas. Vitória da Conquista: UESB, 2001.

FIGUEIRA, Vera Moreira. O preconceito racial na escola. In: NASCIMENTO, Elisa Laskins (Org.). **A África na escola**. Brasília: Senado Federal, Gabinete do Senador Abdias do Nascimento, 1991.

FREITAS, Itamar. A experiência indígena no ensino de história. In: OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (Coord.) **História:** ensino fundamental. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. 2010, p. 159-192.

FREYRE, Gilberto. **Casa Grande & Senzala**. 36. ed. Rio de Janeiro: Record, 1999.

GARCIA, Antônia Dos Santos. **Desigualdades raciais e segregação urbana em antigas capitais:** Salvador, Cidade d' Oxum e Rio de Janeiro, Cidade de Ogum**.** 2006. Tese (Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Planejamento Urbano e Regional) Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ. Rio de Janeiro. 2006. Disponível em: <http://www.ippur.ufrj.br/download/pub/AntoniaDosSantosGarcia.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2016.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas.** Brasilia: Liber Livro, 2012.

GOMES, Nilma Lino; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **Experiências étnico-culturais para a formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

_____. **Sem perder a raiz:** corpo e cabelo como símbolos da identidade negra. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

GOMES, Nilma Lino; SILVA, Petronilha B. Gonçalves. O desafio da diversidade. In: _____. (Org.). **Experiências étnico-culturais para formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. p. 13-33.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: Uma breve discussão. In: BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada. **Alfabetização e educação anti-racista:** caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. 236 p. (Coleção Educação para todos)

GONÇALVES, Luís Alberto de Oliveira. Negros e educação no Brasil. In: LOPES, Eliana Lima Teixeira (Org.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 335-346.

GONÇALVES, Luís Alberto O. Reflexão sobre a particularidade cultural na educação de crianças negras. In: ROSEMBERG, Fúlvia; PINTO, Regina Pahim (Org.). Raça Negra e Educação. **Cadernos de Pesquisa,** São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 63, p. 27-30, nov. 1987.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. Racismo e Anti-Racismo no Brasil. São Paulo: Editora 34, 1999. In: GOMES, Nilma Lino. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil**: uma breve discussão. Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: Ministério da Educação, 2005.

GÜNTHER. Hartmut. Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: esta é a questão? **Psicologia**: **Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 22, n. 2, p. 201-210, maio/agos. 2006.

GUSMÃO, Ramon. **Histórico do IEED** – Escola Normal. 2011. Disponível em: <http://www.sudoestenarede.com.br/v1/2011/04/25/historico-do-ieed-escola-normal/#>. Acesso em: 22 maio 2011.

HERINGER, Rosana. Desigualdades raciais no Brasil: síntese de indicadores e desafios no campo das políticas públicas. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 18, Suplemento, p. 57-65, 2002.

IANNI, Octavio. **Escravidão e racismo**. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1988.

JESUS, Rita de Cássia dias Pereira de. Currículo e formação docente – um aproximação. In: NASCIMENTO, Cláudio Orlando Costa; JESUS, Rita de Cássia dias Pereira de. **Currículo e Formação**: Diversidade e Educação das ralações étnico-raciais. Curitiba: Progressiva, 2010. p. 63-76.

LLERA, Jesús Beltrán de. **Psicologia**. 1. ed. Petrópolis: Vozes, 1993. p. 101-120; 356-358. Coleção Introdução e conceitos.

LOPES, Roberto Paulo Machado. **Universidade pública e desenvolvimento local**: uma abordagem a partir dos gastos da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Vitória da Conquista: Ed. UESB, 2003.

LOPES, Felipe Tavares Paes; CORDEIRO, Mariana Prioli. Entrevistas individuais e grupos focais: alguns cuidados ético-metodológicos. **Revista Espaço acadêmico**, n. 123, p. 58-67, 2011.

LOPES, Helena Theodoro. Educação e Identidade. In: ROSEMBERG, Fulvia; PINTO, Regina Pahim (Org.). Raça Negra e Educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 63, p. 38-40, nov. 1987.

MARTINS, Roberto B. Democracia racial e ações afirmativas no Brasil. Alguns comentários ao artigo de Jonas Zoninsein. **Revista Econômica**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 01, p. 163-176, 2004.

MATTOS, Hebe Maria. **Escravidão e cidadania no Brasil monárquico.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

_____. **Vitória da Conquista nos anos 1960-1978**. 2003. Disponível em: <http://ruymedeiros.blogspot.com.br/2012/05/vitoria-da-conquista-nos-anos-1960-1978.html>. Acesso em: 17 nov. 2015.

_____. **O prédio do velho Ginásio de Conquista:** informação básica. 2003. Disponível em: <http://ruymedeiros.blogspot.com.br/2012/05/prediodo-velho-ginasio-de-conquista.html>. Acesso em: 27 nov. 2015.

_____. Política, família e educação em Vitória da Conquista na primeira metade do século XX. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 36, p. 1115-123, dez. 2009. Disponível em: <www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/36/art09_36.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2015.

MENDES, Geísa Flores. **Luzes do saber aos sertões:** memória e representações da Escola Normal de Vitória da Conquista. Vitória da Conquista: Ed. UESB, 2004.

MEIRA, Esmeralda Guimarães. Um lugar para o poeta baiano Camillo de Jesus Lima: entre nós. **Tabuleiro das Letras**. Revista do Programa de Pós-Graduação em Estudo de Linguagens, Universidade do Estado da Bahia (UNEB), v. 3, p. 3, 2010.

MOSQUERA, J. J. M.; STOBÄUS, C. D.; JESUS, S. N.; HERMÍNIO, C. I. Universidade: auto-imagem, auto-estima e auto-realização. UNIrevista, São Leopoldo, v. 1, n. 2, p. 1-13, abr. 2006. In: MENDES et al. Autoimagem, autoestima e autoconceito: contribuições pessoais e profissionais na docência**.** ANPED SUL - SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 9., 2012. **Anais**... Caxias do Sul. p. 1-13, 2012. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/view/724/374>. Acesso em: 04 jul. 2015.

MOURA, Clovis. **Dialética radical do Brasil negro**. São Paulo: Anita, 1994.

MUNANGA, Kabenguele. Prefácio. In: SANTOS, Gislene Aparecida dos. **A invenção do "ser negro":** um percurso das ideias que naturalizaram a inferioridade dos negros. São Paulo: Educ./FAPESP, 2002. p. 09-12.

MUNANGA, Kabengele**.** Racismo: esta luta é de todos. Entrevista concedida a **Revista Raça**. Net, Rio de Janeiro. Seção Revistas. Ou. 2007. Disponível em: <http:/www2.uol.com.br/símbolo./raça/1000/entrevista.htm.>. Acesso em: 03 jan. 2008.

MUNANGA, Kabengele**. Rediscutindo a mestiçagem no Brasil -** identidade nacional versus Identidade Negra. 3. ed. Belo Horizonte: Autentica, 2008.

MUNANGA, Kabengele. **As facetas de um racismo silenciado**. In: Schwarcz, Lília Moritz, QUEIROZ, Renato da Silva. (Org.). Raça e Diversidade. 1 ed. São Paulo: EDUSP/Estação Ciência, 1996, v. 1, p. 213-229.

NASCIMENTO, Cláudio Orlando Costa; JESUS, Rita de Cássia dias Pereira de. **Currículo e Formação**: diversidade e educação das ralações étnico-raciais. Curitiba: Progressiva, 2010.

NEGRÃO, Esmeralda Vailati. A discriminação racial em livros didáticos e infanto-juvenis. ROSEMBERG, Fulvia; PINTO, Regina Pahim (Org.). Raça Negra e Educação, **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 63, p. 86-87, nov. 1987.

OLIVEIRA, Edileusa Santos; CASIMIRO, Ana Palmira Bittencourt Santos; ALVES, Ana Elizabeth. O ginásio "do padre", a igreja católica e a educação no Brasil. In: COLÓQUIO NACIONAL E INTERNACIONAL DO MUSEU PEDAGÓGICO. As redes científicas e o desenvolvimento da pesquisa: perspectivas multidisciplinares., 8., 2009. **Anais...** 2009.

OLIVEIRA, Ivone Martins de. **Preconceito e autoconceito**: identidade e interação na sala de aula. 5. ed. Campinas, SP: Papirus, 1994.

PAIXÃO. Marcelo. **Microdados da amostra de 10% do Censo Demográfico de 2000**. Disponível em: <www.ipp-uerj.net/olped/documentos/ppcor/0349.pdf>. Acesso em: 23 nov. 2006.

PASSOS, Flávio José. **Pedagogia Quilombola**. 2009. Disponível em: <http://secbahia.blogspot.com.br/2009/03/pedagogia-quilombola.html>. Acesso em: 15 dez. 2015.

PATTO, Maria Helena Souza (Org.). **Introdução à psicologia escolar**. 3. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997. p. 281-296.

PEREIRA, João Baptista Borges. A criança negra: identidade étnica e socialização. In: ROSEMBERG, Fulvia; PINTO, Regina Pahim (Org.). Raça negra e educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 63, p. 41-44, nov. 1987.

PETRUCCELLI, José Luís; SABOIA, Ana Lúcia (Org.). **Características étnico-raciais da população:** classificações e identidades. Rio de Janeiro: IBGE, 2013.

PINTO, Regina Pahim. A representação do negro em livros didáticos de Leitura.In: . ROSEMBERG, Fulvia; PINTO, Regina Pahim (Org.). Raça negra e educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 63, p. 88-89, nov. 1987.

PORTES, Écio Antônio. **Trajetórias e estratégias escolares do universitário das camadas populares**. 1993. 259 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Administração e Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1993.

RESENDE, Valéria Barbosa de. **A produção do fracasso e do sucesso na alfabetização de crianças das camadas populares**. 1994. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Administração e Educação,Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1994.

RIBEIRO. Djamila. **Falar em racismo reverso é como acreditar em unicórnios**.

Disponível em: <http://www.cartacapital.com.br/blogs/escritorio-feminista/racismo-reverso-e-a-existencia-de-unicornios-205.html>. Acesso em: 15 nov. 2015.

ROCHA, Altemar Amaral; FERRAZ, Ana Emília de Quadros. **Atlas Geográfico de Vitória da Conquista.** 1. ed. Vitória da Conquista: Ed. dos autores, 2015. 132p.

ROSEMBERG, Fulvia. Raça e Educação Inicial. In: ROSEMBERG, Fulvia; PINTO, Regina Pahim (Org.). Raça negra e educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 63, p. 25-34, nov. 1987.

SANTOS, Joel Rufino dos. **O que é racismo?** São Paulo: Abril Cultural: Brasiliense, 1984.

SANTOS, Gislene Aparecida dos. **A invenção do "ser negro":** um percurso das ideias que naturalizaram a inferioridade dos negros. São Paulo: Educ./FAPESP, 2002.

SCHWARTZMAN, Simon; BOMENY, Helena M. Bousquet; COSTA,Vanda M. Ribeiro. **Tempos de Capanema**. Rio de Janeiro: Paz e Terra; São Paulo: EDUSP, 1984.

SILVA, Alberto Bomfim da; SOUSA, Avanete Pereira. As identidades negras pensadas pelos agentes de pastoral negros (APNs). In: ENECULT ENCONTRO DE ESTUDOS MULTIDISCIPLINARES EM CULTURA, 9., 2013, Salvador Bahia. **Anais...** 2013. v. 1. Disponível em: <http://www.cult.ufba.br/enecult/anais/edicao-2013/>. Acesso em: 20 nov. 2015.

SILVA, Manoel Alex da; ALVES, Rhanes Souza; SOUSA, Maria Aparecida Silva de. Ocupação da terra e pecuária no arraial dos poções no século XIX. In: ENCONTRO ESTADUAL DE HISTÓRIA ANPUH. História, cidades e sertões, 1., 2002. **Anais Eletrônicos ...** 2002. Disponível em: <http://www.uesb.br/anpuhba/artigos/anpuh_I/manoel_alex_silva.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2015.

SILVA, Cidinha (Org.). **Africanidades e relações raciais:** insumos para políticas públicas na área do livro, leitura, literatura e bibliotecas do Brasil. Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2014.

SILVA, Paulo Vinicius Baptista. **Racismo em livros didáticos:** estudo sobre negros e brancos em livros de Língua Portuguesa. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. (Coleção Cultura Negra e Identidades).

SILVA, Ana Célia da. Os parâmetros curriculares Nacionais na educação Brasileira. In: MARTINS, Juarez; ROCHA, Maria José (Org). Educação, etnias e combate ao racismo. **CAED do PT**, Brasília, n. 03, p. 29-33, mar. 2001.

SILVA, Ana Célia da. **A representação social do negro no livro didático:** o que mudou? por que mudou? Salvador: EDUFBA, 2011.

SILVEIRA, Renato da. Os selvagens e a massa: papel do racismo científico na montagem da hegemonia ocidental. **Rev. Afro-Ásia**, UFBA, n. 23, p. 89-145, 2000.

SILVÉRIO, Valter Roberto; SOUSA, Karina Almeida. A socialização e a identidade: A escola e o dilema étnico-racial. In. ABRAMOWICZ, Anete; GOMES, Nilma Lino (Org.). **Educação e raça:** perspectivas políticas, pedagógicas e estéticas. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 97-120.

SOARES, Marília Carvalho. Prefácio. In. BRITO, Benilda; NASCIMENTO, Valdecir (Org.). **Negras (in)confidências**: Bullying, não. Isto é racismo. Mulheres negras contribuindo para as reflexões sobre a lei 10.639/03. Belo Horizonte: Mazza, 2013. p. 9-16.

SOUZA, Irene Sales de. **Os educadores e as relações interétnicas**: pais e mestres. São Paulo: EdUnesp, 2001.

SOUZA, Neuza Santos, **Tornar-se negro:** ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

TANAJURA, Mozart. **História de Conquista:** crônica de uma cidade. Vitória da Conquista: PMVC; Brasil Artes Gráficas, 1992.

TEODORO, Maria de Lourdes. Identidade, cultura e educação. In: ROSEMBERG, Fulvia; PINTO, Regina Pahim ((Org.). Raça negra e educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 63, p. 46-48, nov. 1987.

TRIUMPHO, Vera Regina Santos. O negro no livro didático e a prática dos agentes de Pastoral Negros. In: ROSEMBERG, Fulvia; PINTO, Regina Pahim (Org.). Raça negra e educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 63, p. 93-94, nov. 1987.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA, Indicadores Econômicos: Cálculo da Cesta Básica Mensal de Vitória da Conquista – BA. **Em Vitória da Conquista – BA a cesta básica apresentou redução de 0,33% no mês de Agosto comparado a julho/2015**. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB); Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia (SEI). Disponível em: <http://www.uesb.br/evidencias/2015/09/relatorio-cesta-basica-agosto-2015.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2016.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA. **Programas de pós-graduação *stricto sensu***. Disponível em: <http://www2.uesb.br/proreitorias/ppg/?page_id=214>. Acesso em: 20 dez. 2015.

VELHO, Gilberto. **Subjetividade e sociedade**: uma experiência de geração. 4. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

VIANA, Anibal L. **Revista Histórica de Conquista.** Vitória da Conquista. Brasil Artes Gráficas, v. 1, 1982.

VIANA, Francisco Vicente. **Memória sobre o estado da Bahia**. Bahia: Tipografia e Encadernação do “Diário da Bahia”, 1893.

VITÓRIA DA CONQUISTA. PMVC. **Festival da Juventude**: roda de conversa debate questões relacionadas à juventude negra. Disponível em:

<http://www.pmvc.ba.gov.br/festival-da-juventude-roda-de-conversa-debate-questoes-relacionadas-a-juventude-negra/>. Acesso em: 26 nov. 2015.

Vitória da Conquista. PMVC**. Pré-vestibular Quilombola realiza café da manhã para comemorar aprovação de alunos.** Disponível em: <http://www.pmvc.ba.gov.br/pre-vestibular-quilombola-realiza-cafe-da-manha-para-comemorar-aprovacao-de-alunos/>. Acesso em: 25 maio 2015.

WIED-NIWIED, Maximiliano. **Viagem ao Brasil**. São Paulo: Itatiaia; EDUSP, 1989. p. 428-429.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Modelo do questionário aplicado antes dos grupos focais

Centro de Artes, Humanidades e Letras
Mestrado em História da África, da Diáspora e dos Povos Indígenas.
Pesquisa: Educação e relações etnicorraciais: percepções do(a) estudante negro(a) do Colégio Estadual Camilo de Jesus Lima
Orientador: Prof. Leandro Antônio Almeida
Mestranda: Sueli Melo Silva

01. Nome:_____

02. E-mail:_____ 03. Telefone:_____

04. Sexo: _____05. Data de nascimento: _____

06. Bairro onde mora: _____ 07. Série/Ano:_____

08. Qual é a renda mensal de sua família?

( ) Até meio salário mínimo (R$ 394,00)
( ) De R$ 395,00 a R$ 788,00
( ) De R$ 789,00 a R$ 1.570,00
( ) De R$ 1.571,00 a RS 3.140,00
( ) Mais R$ 3.141,00

09. Qual é o seu credo religioso?

( ) Católico
( ) Protestante
( ) Pentecostal
( ) Kardecista
( ) Candomblé
( ) Umbanda
( ) Todos os credos/Macro ecumênico
( ) Sem credo
( ) Ateu
( ) Outro. Qual? _____
10. Qual é sua raça? _____
11. Qual é a sua cor? _____
12. Qual a cor dos seus pais? _____

13. Quantos irmãos/irmãs você tem? _____
14. Qual a cor dos seus irmãos/irmãs? _____
15. Qual é a cor da maioria dos seus vizinhos? _____
16. Com quem você mora? ( ) pais ( ) avós ( ) tios ( ) responsáveis ( ) outro_____
17. Você concorda em participar de entrevistas? ( ) Sim ( ) Não
18. Você concorda em participar de gravações? ( ) Sim ( ) Não
19. Você concorda em participar de filmagens? ( ) Sim ( ) Não
20. Você concorda com a divulgação destas imagens/gravações? ( ) Sim ( ) Não

APÊNDICE B - Termo de consentimento para entrevistas

Centro de Artes, Humanidades e Letras
Mestrado em História da África, da Diáspora e dos Povos Indígenas.
Pesquisa: Educação e relações etnicoraciais: percepções do(a) estudante negro(a) do Colégio Estadual Camilo de Jesus Lima
Orientador: Prof. Leandro Antônio Almeida
Mestranda: Sueli Melo Silva

Pelo presente documento, **o Entrevistado (a)**:
_____,
RG:_____emitido pelo(a):_____a,
domiciliado/residente em (Av./Rua/nº./complemento/Cidade/Estado/CEP):
_____
_____,
declara ceder a pesquisadora: Sueli Melo Silva, CPF: 455.992.545-34 RG: 02.512.062-03, emitido pela: SSP-Bahia. Residente na Av. Luís Eduardo Magalhães, 1527 – Condomínio Ibéria, Bairro Candeias – Vitória da Conquista – Bahia, **sem quaisquer restrições quanto aos seus efeitos patrimoniais e financeiros, a plena propriedade e os direitos autorais do depoimento de caráter histórico e documental que prestei à pesquisadora/entrevistadora aqui referida**, na cidade de _____, Estado _____, em ____/____/____, **como subsídio à construção de sua dissertação do Mestrado Profissional em História da África, Diáspora e Povos Indígenas oferecido pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB.** O(a) pesquisador(a) acima citado(a) fica consequentemente autorizado(a) a utilizar, divulgar e publicar, para fins acadêmicos e culturais, o mencionado depoimento, no todo ou em parte, editado ou não, bem como permitir a terceiros o acesso ao mesmo para fins idênticos, com a ressalva de garantia, por parte dos referidos terceiros, da integridade do seu conteúdo e identificação de fonte ou autor.

Local e Data:
_____, _____ de _____ de _____

_____
(assinatura do entrevistado/depoente)

_____
(assinatura dos pais/responsáveis)

APÊNDICE C - Roteiro para grupo focal com estudantes

Centro de Artes, Humanidades e Letras
Mestrado em História da África, da Diáspora e dos Povos Indígenas.
Pesquisa: Educação e relações etnicorraciais: percepções do(a) estudante negro(a) do Colégio Estadual Camilo de Jesus Lima
Orientador: Prof. Leandro Antônio Almeida
Mestranda: Sueli Melo Silva

1. Quem é você? Descreva sua história.
2. Você se acha bonito(a)?
3. Tem alguma coisa que lhe desagrada em sua aparência? O quê? Por quê?
4. Como é o seu desempenho na escola?
5. Se sente acolhido(a) na escola?
6. Como é o seu relacionamento com seus colegas?
7. Tem facilidade de fazer trabalhos em equipe?
8. Tem facilidade de comunicação com os colegas?
9. Como é o seu relacionamento com os(as) professores(as)?
10. E com a direção e funcionários?
11. Sente-se representado no livro didático?
12. Sente-se representado nos murais, cartazes e demais trabalhos expostos na escola?
13. Sente-se diferente dos seus colegas? Fale sobre isso.
14. Há uma relação de amizade/afetividade na sala de aula?
15. Preocupa-se com a imagem que os outros têm de você?
16. Alguma vez já se sentiu discriminado(a) na escola? Qual a razão?

17. Se foi discriminado(a), qual foi a sua reação?
18. O fato de ser negro(a) o incomoda?
19. Já foi insultado(a) por pessoas que usam como referência a sua cor? Se sim, como reagiu?
20. Você já presenciou ocorrência de discriminação racial na escola? Fale sobre isso.
21. Com que frequência seus pais ou responsáveis visitam a escola?
22. Se já foi discriminado na escola, contou para seus pais ou responsáveis? Qual foi a reação deles?
23. Para você, como é ser negro(a) no Brasil?
24. Para você, como é ser negro(a) em Vitória da Conquista?
25. Você acha que Vitória da Conquista é uma cidade negra?

APÊNDICE D - Roteiro de entrevista com a gestora escolar

Centro de Artes, Humanidades e Letras
Mestrado em História da África, da Diáspora e dos Povos Indígenas.
Pesquisa: Educação e relações etnicorraciais: percepções do(a) estudante negro(a) do Colégio Estadual Camilo de Jesus Lima
Orientador: Prof. Leandro Antônio Almeida
Mestranda: Sueli Melo Silva

1. Nome completo
2. Idade
3. Sexo
4. Religião
5. Formação
6. Há quanto anos trabalha na Secretaria Estadual de Educação?
7. Há quantos anos atua no magistério?
8. Como se tornou gestora do Colégio Estadual Camilo de Jesus Lima? Eleição ou nomeação?
9. Possui formação específica para o cargo?
10. Há quanto tempo é gestora do Colégio Camilo de Jesus Lima?
11. Como você avalia sua gestão?
12. Qual a origem do nome do Colégio Camilo de Jesus Lima?
13. Quando foi fundada esta Unidade Escolar?
14. O que o Colégio Camilo de Jesus Lima representa para a comunidade?
15. Como é a estrutura física do Colégio Camilo de Jesus Lima?

16. Quais os pontos fortes do Colégio Camilo de Jesus Lima?
17. Quais as dificuldades do Colégio Camilo de Jesus Lima?
18. O que você considera primordial em uma escola para a formação da criança/do jovem?
19. Qual a sua compreensão de educação?
20. Para você qual é o papel da escola?
21. Para você qual é o papel do(a) professor(a)?
22. Para você qual é a relação entre educação e diversidade etnicorracial?
23. O que acha da diversidade etnicorracial do Colégio Estadual Camilo de Jesus Lima?
24. Qual seu papel, como gestora, na mediação entre os conflitos etnicorraciais que acontecem na escola?
25. A escola realiza algum trabalho pedagógico que contempla a diversidade etnicorracial? Quais?
26. O que acha da obrigatoriedade do ensino sobre História e cultua afro-brasileira e indígena?
27. A escola está organizada para implementar esses estudos?
28. Qual a visão dos(s) professores(as) sobre essa obrigatoriedade?
29. A Secretaria Estadual de Educação vem dando suporte para a implementação desta lei?
30. Como é a convivência entre os(as) estudantes do Colégio Estadual Camilo de Jesus Lima?
31. Como é a convivência entre estudantes e professores(as)?
32. Já presenciou algum episódio de discriminação racial na escola? Como foi?
33. Já tomou conhecimento de algum episódio de discriminação racial ocorrido na escola?
34. Como resolveu a questão?
35. O que é necessário para diminuir a discriminação racial na escola?

36. Como é a relação escola e comunidade?
37. Para você, qual é o perfil dos(as) estudantes do Colégio Camilo de Jesus Lima em relação à cor/raça?
38. Em sua opinião, qual o perfil da população de Vitória da Conquista em relação à raça/cor?
39. Você acha que Vitória da Conquista é uma cidade negra?

APÊNDICE E - Roteiro de entrevista com professor/morador recente em Vitória da Conquista

Centro de Artes, Humanidades e Letras
Mestrado em História da África, da Diáspora e dos Povos Indígenas.
Pesquisa: Educação e relações etnicorraciais: percepções do(a) estudante negro(a) do Colégio Estadual Camilo de Jesus Lima
Orientador: Prof. Leandro Antônio Almeida
Mestranda: Sueli Melo Silva

1. Nome completo
2. Idade
3. Sexo
4. Religião
5. Formação
6. Cor/Raça
7. Há quanto tempo mora em Vitória da Conquista?
8. Qual foi a sua primeira impressão da cidade ao chegar a Vitória da Conquista?
9. Fale um pouco da sua trajetória antes de vir morar em Vitória da Conquista.
10. Ainda mantém a mesma percepção de Vitória da Conquista que tinha quando chegou?
11. Vitória da Conquista é uma cidade acolhedora?
12. Quais os lugares que você geralmente frequenta em Vitória da Conquista?
13. Qual o perfil das pessoas relacionado à raça/cor dos lugares que você geralmente frequenta?
14. Conhece a periferia da cidade?

15. Se conhece, descreva o perfil relacionado à raça/cor das pessoas.
16. Para você, como são as relações etnicorraciais em Vitória da Conquista?
17. Para você, qual o perfil relacionado à cor/raça das pessoas que trabalham nas lojas, shoppings, hotéis, hospitais e clínicas e outros estabelecimentos comerciais e de saúde de Vitória da Conquista?
18. Conhece as universidades e faculdades de Vitória da Conquista?
19. Se conhece, descreva o perfil relacionado à raça/cor dos(as) estudantes desses estabelecimentos de ensino.
20. Para você qual é a relação entre educação e diversidade etnicorracial?
21. O que acha da obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena nas escolas?
22. Você acha que Vitória da Conquista é uma cidade negra?
23. Para você como é ser negro em Vitória da Conquista?
24. Vitória da Conquista é uma cidade racista?
25. Em sua opinião, qual o perfil geral da população de Vitória da Conquista em relação à raça/cor?

APÊNDICE F - Roteiro de entrevista com professora do colégio Estadual Camilo de Jesus Lima

Centro de Artes, Humanidades e Letras
Mestrado em História da África, da Diáspora e dos Povos Indígenas.
Pesquisa: Educação e relações etnicorraciais: percepções do(a) estudante negro(a) do Colégio Estadual Camilo de Jesus Lima
Orientador: Prof. Leandro Antônio Almeida
Mestranda: Sueli Melo Silva

1. Nome completo
2. Idade
3. Sexo
4. Religião
5. Formação
6. Cor/Raça
7. Há quantos anos atua como educadora?
8. O que você considera primordial em uma escola para a formação da criança/do jovem?
9. Qual a sua compreensão de educação?
10. Para você qual é o papel da escola?
11. Para você qual é o papel do(a) professor(a)?
12. Para você qual é a relação entre educação e diversidade etnicorracial?
13. Existe diversidade etnicorracial no Colégio Estadual Camilo de Jesus Lima? Fale um pouco sobre isso.
14. Já presenciou conflitos etnicorraciais na escola?
15. Qual o papel do professor na mediação desses conflitos?
16. A escola realiza algum trabalho pedagógico que contempla a diversidade etnicorracial? Quais?

17. O que acha da obrigatoriedade do ensino sobre História e Cultura Afro-brasileira e Indígena?
18. A escola está preparada pedagogicamente para implementar esses estudos?
19. Qual a visão dos(s) professores(as) sobre essa obrigatoriedade?
20. A Secretaria Estadual de Educação vem dando suporte para a implementação desta lei?
21. Como é a convivência entre os(as) estudantes do Colégio Estadual Camilo de Jesus Lima?
22. Como é a convivência entre estudantes e professores(as)?
23. Já presenciou algum episódio de discriminação racial na escola? Como foi?
24. Já tomou conhecimento de algum episódio de discriminação racial ocorrido na escola?
25. Como foi resolvida a questão?
26. O que é necessário para diminuir a discriminação racial na escola?
27. Como é a relação escola e comunidade?
28. Para você qual é o perfil dos(as) estudantes do Colégio Camilo de Jesus Lima em relação à cor/raça?
29. Em sua opinião, qual o perfil da população de Vitória da Conquista em relação à raça/cor?
30. Você acha que Vitória da Conquista é uma cidade negra?

APÊNDICE G - Levantamento de fontes

Dados Gerais dos questionários por turno: categoria cor

COR	MATUTINO	VESPERTINO	TOTAL
AMARELA	16	5	21
BRANCA	64	59	123
BRANCO ESCURO	0	1	1
BRANCO MEIO MORENO	0	1	1
BRANCO ROSADO	0	1	1
BRANQUINHA	1	0	1
CAFÉ COM LEITE	1	3	4
CASTANHO	0	1	1
CLARA	0	1	1
MARRON	0	4	4
MARRON CLARO	1	3	4
MEIO BRANCO MEIO PRETO	0	1	1
MEIO MORENO	0	1	1
MESTIÇA	0	2	2
MORENA	58	92	150
MORENA ESCURA	1	0	1
MORENA PARDA	2	0	2
MORENA QUASE BRANCA	0	1	1
MORENO CLARO	10	1	11
MULATA	1	0	1
NEGRA	**20**	**16**	**36**
PARDA	63	48	111
PRETA	**4**	**7**	**11**
S/R	2	4	6
QUANTIDADE DE ESTUDANTES	244	252	496

APÊNDICE H - Dados dos questionários por turma e turno: cor e raça

Turno matutino

8º ANO A – MATUTINO		
RAÇA/COR	**QTE. RAÇA**	**QTE.COR**
AFRICANA	1	0
AMARELA	1	2
BRANCA	6	8
BRASILEIRA	2	0
HUMANA	1	0
MINEIRA	1	0
MORENA	0	12
NEGRA	**4**	**1**
PARDO	4	3
RACIONAL	6	0
TOTAL	26	26

9º ANO B – MATUTINO		
RAÇA/COR	**QTE. RAÇA**	**QTE.COR**
AMARELA	0	1
BRANCA	11	9
HUMANA	2	0
MORENA	3	7
MORENA CLARA	0	5
MORENA ESCURA	0	1
MULATA	2	0
NEGRA	**8**	**1**
PARDO	0	5
PRETO	**1**	**1**
S/R	4	1
TOTAL	31	31

1º ANO A – MATUTINO		
RAÇA/COR	**QTE. RAÇA**	**QTE.COR**
BRANCA	10	10
CAFÉ C/LEITE	0	1
INDÍGENA	2	0
MARRON CLARO	0	1
MORENA	5	8
MULATA	1	1
NEGRA	**3**	**2**
PARDO	10	13
S/R	5	0
TOTAL	36	36

1º ANO B - MATUTINO		
RAÇA/COR	**QTE. RAÇA**	**QTE.COR**
AMARELA	2	4
BRANCA	14	13
MISTA	1	0
MULATA	1	0
MORENA CLARA	1	3
MORENA	8	10
NEGRA	**5**	**3**
PARDO	3	4
INDÍGENA	1	0
PRETA	**0**	**1**
MISTURADA	1	0
S/R	1	0
TOTAL	38	38

1º ANO C - MATUTINO		
RAÇA/COR	**QTE. RAÇA**	**QTE.COR**
AMARELA	1	2
BRANCA	5	5
HUMANA	1	0
INDIANO	1	0
INDÍGENA	1	0
INDÍGENA CABOCLA	1	0
MESTIÇA	4	0
MISTA	1	0
MORENA	1	10
NEGRA	**7**	**3**
MORENA PARDA	0	1
PARDA	3	7
PRETA	1	0
S/R	1	0
TOTAL	28	28

2º ANO A - MATUTINO		
RAÇA/COR	**QTE. RAÇA**	**QTE.COR**
AMARELA	1	1
BRANCA	9	9
HUMANA	2	0
INDÍGENA	1	0
MISTURADA	1	0
MORENA	0	4
MORENA PARDA	1	1
NEGRA	**4**	**2**
PARDA	8	10
S/R	1	1
TOTAL	28	28

2º ANO B – MATUTINO		
RAÇA/COR	**QTE. RAÇA**	**QTE.COR**
BRANCA	3	6
HUMANA	6	0
INDÍGENA	2	0
MISTURADA	1	0
MORENA	1	1
MORENA CLARA	0	1
MULATA	0	0
NEGRA	**0**	**1**
PARDA CLARA	1	0
PARDO	6	11
PRETA	**0**	**1**
S/R	1	0
TOTAL	21	21

3º ANO A - MATUTINO		
RAÇA/COR	**QTE. RAÇA**	**QTE.COR**
AMARELA	3	6
BRANCA	7	4
BRANQUINHA	0	1
INDÍGENA	2	0
MISTURADO	2	0
MORENA	1	6
MORENA CLARA	0	1
NEGRA	**8**	**7**
PARDO	5	10
PRETA	**2**	**1**
S/R	6	0
TOTAL	36	36

Turno vespertino:

6º ANO A - VESPERTINO		
RAÇA/COR	**QTE. RAÇA**	**QTE.COR**
BRASIL	1	0
AFRICANO	1	0
BRANCA	7	8
BRASILEIRA	1	0
CAFÉ C/ LEITE	0	2
ESCRAVO	1	0
HUMANA	3	0
MARRON CLARO	0	1
MORENA	5	10
MORENAÇA	1	0
NEGRA	**9**	**3**
PARDO	3	7
PRETA	**0**	**2**
S/R	1	0
TOTAL	33	33

6º ANO B - VESPERTINO		
RAÇA/COR	**QTE. RAÇA**	**QTE.COR**
AMARELA	0	0
BRANCA	7	6
BRANCO ESCURO	1	1
BRANCO MEIO MORENO	1	0
CAFÉ C/ LEITE	1	0
HUMANA		
MORENA	12	14
MORENA CLARA	0	0
MORENA ESCURA	0	0
MORENA QUASE BRANCA	0	1
MULATA	0	0
NEGRA	**7**	**2**
PARDO	2	8
S/R	4	3
TOTAL	35	35

7º ANO A - VESPERTINO		
RAÇA/COR	**QTE. RAÇA**	**QTE.COR**
BRANCA	6	8
INDÍGENA	3	0
LOURA	1	0
MARRON	0	1
MARRON CLARO	0	1
MORENA	11	13
NÃO SABE	1	0
NEGRA	**7**	**1**
PARDA	2	6
PRETO	**0**	**1**
TOTAL	31	31

7º ANO B - VESPERTINO		
RAÇA/COR	**QTE. RAÇA**	**QTE.COR**
AMARELA	1	2
BRANCA	4	6
BRANCO QUEIMADO	0	1
BRANCO ROSADO	0	1
HUMANA	1	0
INDÍGENA	4	0
INDIO	1	0
MARRON	0	2
MEIO BRANCO PRETO	0	1
MORENA	5	9
MORENA CLARA	0	1
NEGRA	**3**	**0**
PARDO	11	7
S/R		
TOTAL	30	30

7º ANO C - VESPERTINO		
RAÇA/COR	**QTE. RAÇA**	**QTE.COR**
AFRICANO	2	0
ALEMÃO	1	0
BRANCA	2	8
BRASILEIRO	1	0
INDÍGENA	5	0
INDIO	4	0
INDIO E EUROPEU	1	0
MEIO MORENO	0	1
MORENA	3	11
NEGRA	**5**	**2**
PARDA	4	5
PRETA	**1**	**3**
S/R	1	0
TOTAL	30	30

8º ANO A - VESPERTINO		
RAÇA/COR	**QTE. RAÇA**	**QTE.COR**
AMARELA	0	0
BRANCA	1	5
CLARA	0	1
HUMANA	15	0
MARRON CLARO	0	1
MESTIÇA	1	2
MORENA	2	15
MULATA	1	0
NEGRA	**7**	**2**
PARDA	2	8
S/R	5	0
TOTAL	34	34

8º ANO B - VESPERTINO		
RAÇA/COR	**QTE. RAÇA**	**QTE.COR**
BRANCA	0	6
HUMANA	9	0
INDÍGENA	0	0
MISTURADA	0	0
MORENA	0	8
MORENA CLARA	0	0
MULATA	1	0
NEGRA	**2**	**2**
PARDA	2	2
AMARELA	1	1
PRETA	**0**	**1**
S/R	5	0
TOTAL	20	20

9º ANO A - VESPERTINO		
RAÇA/COR	**QTE. RAÇA**	**QTE.COR**
ALBINO	1	0
AMARELA	2	2
BRANCA	10	12
CAFÉ COM LEITE	1	1
EUROPEU	1	0
HUMANA	6	0
INDÍGENA	0	0
MORENA	7	12
MARRON	0	1
NEGRA	**5**	**4**
PARDO	5	5
PRETA	**1**	**0**
S/R	0	1
CASTANHO	0	1
TOTAL	39	39

APÊNDICE I - Outros dados dos questionários por turma e turno: matutino e vespertino

Matutino

Sexo	8A	9B	1A	1B	1C	2A	2B	3º	Total
Feminino	17	17	24	24	17	24	10	22	155
Masculino	09	13	12	14	11	04	11	14	88
Não respondeu	-	01	-	-	-	-	-	-	01
Total	26	31	36	38	28	28	21	36	244

Renda Mensal da Família

Renda	8A	9B	1A	1B	1C	2A	2B	3º	Total
Até meio salário mínimo (R$394,00)	04	03	04	04	05	02	04	03	29
De R$ 395,00 a 788,00	08	10	10	04	06	07	01	13	59
De R$ 789,00 a 1.570,00	10	14	15	19	10	14	11	11	104
De R$ 1.571,00 a 3.140,00	03	04	06	09	05	04	04	07	42
Mais R$ 3.141,00	-	-	-	02	02	-	-	01	05
Não respondeu	01	-	01	-	-	01	01	01	05
Total	26	31	36	38	28	28	21	36	244

Credo Religioso

Credo	8A	9B	1A	1B	1C	2A	2B	3º	Total
Ateu	-	01	-	-	02	10	-	-	13
Candomblé	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Católico	05	19	17	10	08	-	04	15	78
Kardecista	-	-	-	-	-	-	-	01	01
Não respondeu	01	-	-	02	-	-	-	-	03
*Outro	11	06	11	14	10	03	10	09	74
Pentecostal	06	02	04	04	05	09	02	05	37
Protestante	01	02	04	05	02	04	02	04	24
Sem credo	02	01	-	02	01	02	03	02	13
Todos os credos/Macro ecumênico	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Umbanda	-	-	-	01	-	-	-	-	01
Total	**26**	**31**	**36**	**38**	**28**	**28**	**21**	**36**	**244**

***Outros Credos Religiosos**

Credos	8A	9B	1A	1B	1C	2A	2B	3º	Total
Adventista	02	-	-	-	-	-	02	01	05
Assembleia Pentecostal	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Congregação Cristã do Brasil	-	-	-	-	01	-	-	-	01
Crente	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Cristã	07	-	05	02	01	-	02	04	21
Evangélico	-	05	05	09	08	02	03	04	36
Quadrangular	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Testemunha de Jeová	-	-	-	02	-	-	-	-	02
Budista	01	01	-	-	-	01	-	-	03
Perdido	01	-	-	-	-	-	-	-	01
Creio em Deus	-	-	01	01	-	-	-	-	02
Comunidade	-	-	-	-	-	-	01	-	01

Batista	-	-	-	-	-	-	02	-	02
Total parcial	**11**	**06**	**11**	**14**	**10**	**03**	**10**	**09**	**74**
TOTAL	26	31	36	38	28	28	21	36	244

Cor dos Vizinhos

Cor	8A	9B	1A	1B	1C	2A	2B	3º	Total
Amarelo	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Branca	05	09	09	07	08	02	01	06	47
Branco pardo	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Branco queimado	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Branco rosado	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Café com leite	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Castanho	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Clara	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Marrom	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Marrom claro	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Meio branco/Preto	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Meio moreno	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Mestiça	01	-	-	-	-	-	-	-	01
Morena clara	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Moreno/ morena	11	06	08	10	03	07	02	08	55
Não respondeu	-	01	03	-	01	-	-	-	05
Negro/negra	-	02	02	02	03	05	-	01	15
Pálido	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Pardo/parda	05	04	07	03	03	01	05	09	37
Preto/preta	-	01	-	-	01	-	-	01	03
Brancos e morenos	01	-	-	-	-	-	-	-	01
Misto	-	01	-	-	-	-	-	-	01
Misturado	-	05	01	01	-	02	02	02	13
Não sabe	01	01	01	01	-	01	01	-	06
Várias	-	01	-	-	-	02	-	03	06
Brancos, pardos e morenos	-	-	01	-	-	02	-	01	04
Negros e pardos	-	-	-	02	-	01	-	01	04
Morenos e pardos	-	-	-	01	-	-	01	03	05
Brancos e morenos	-	-	02	03	03	03	01	01	13
Pardos e negros	-	-	02	-	-	-	-	-	02
Negros e mulatos	-	-	-	-	02	-	-	-	02
Pretos e brancos	-	-	-	01	-	-	-	-	01
Morenos e negros	-	-	-	02	-	-	-	-	02
Brancos e negros	02	-	-	03	04	02	03	-	14
Moreno e amarelo	-	-	-	01	-	-	-	-	01
Amarelo e negro	-	-	-	01	-	-	-	-	01
Negros, pardos e brancos	-	-	-	-	-	-	02	-	02
Café com leite	-	-	-	-	-	-	01	-	01
Negros, brancos e morenos	-	-	-	-	-	-	01	-	01
Escuros	-	-	-	-	-	-	01	-	01
Total	26	31	36	38	28	28	21	36	244

Cor dos pais (Sem distinção)

Cor dos pais	8A	9B	1A	1B	1C	2A	2B	3º	Total
Amarelo	-	-	-	-	-	-	01	02	03
Branco	01	03	02	02	05	06	01	03	23
Café com leite	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Castanho	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Marrom	-	-	01	-	-	-	-	-	01
Morena	02	04	04	04	03	05	-	03	25
Moreno claro	-	03	-	-	-	-	-	01	04
Negro	-	01	02	-	-	01	-	03	07
Pardo	03	01	11	02	03	04	06	07	37
Preto	-	01	-	-	02	-	-	01	04

Cor dos pais (Com distinção)

Branco e negro	03	01	01	03	05	02	03	02	20
Morena e parda	-	02	03	-	01	01	02	02	11
Depende	-	-	01	-	-	-	-	-	01
Misturados	-	-	02	-	-	-	-	-	02
Branco e moreno	-	14	08	19	07	-	04	04	56
Mulata	-	-	02	-	-	-	-	-	02
Moreno e branca	13	-	-	-	-	04	-	-	17
Castanho claro	01	-	-	-	-	-	-	-	01
Negro e morena	01	-	-	-	-	-	-	-	01
Mestiços	01	-	-	-	-	-	-	-	01
Branco e moreninha	01	-	-	-	-	-	-	-	01
Pardo e morena	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Branca parda e moreno negro	-	01	-	-	-	-	-	-	01
Branco e pardo	-	-	-	02	02	04	01	01	10
Preto e moreno	-	-	-	01		-	-	-	01
Branco e preto	-	-	-	01	-	-	01	01	03
Amarelo e negro	-	-	-	01	-	-	-	01	02
Pardo e negro	-	-	-	02	-	01	-	04	07
Misturado e negro	-	-	-	01	-	-	-	-	01
Galego e morena	-	-	-	-	-	-	01	-	01
Parda escura e clara	-	-	-	-	-	-	01	-	01
Parda e negra indígena	-	-	-	-	-	-	-	01	01
Total	26	31	36	38	28	28	21	36	244

Números de irmãos/irmãs

Irmãos/irmãs	8A	9B	1A	1B	1C	2A	2B	3	Total
Nenhum	-	-	-	03	01	03	-	-	07
1	08	09	05	13	05	10	09	11	70
2	08	09	09	10	07	05	05	08	61
3	02	05	07	06	04	05	-	05	34
4	02	-	05	02	04	03	02	06	24
5	02	02	04	02	03	-	01	03	17
6	-	04	02	01	01	02	01	01	12
7	-	-	-	-	01	-	01	01	03
8	01	-	-	-	01	-	01	01	04
9	-	01	02	-	01	-	-	-	04
10	-	-	-	-	-	-	01	-	01
11	-	-	01	-	-	-	-	-	01
12	-	-	-	-	-	-	-	-	-
13	01	01	-	-	-	-	-	-	02
14	02	-	01	01	-	-	-	-	04
Não respondeu	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Total	26	31	36	38	28	28	21	36	244

Cor de irmãos/irmãs

Cor	8A	9B	1A	1B	1C	2A	2B	3º	Total
Branco/branca	10	04	09	09	07	05	03	04	51
Preto/preta	-	01	-	-	01	-	-	01	03
Moreno/morena	09	09	05	09	04	03	-	02	41
Negro/negra	01	-	01	02	01	01	-	02	08
Pardo/parda	04	05	11	01	05	04	07	10	47
Cor clara	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Chocolate	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Galego	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Amarelo/amarela	01	-	-	01	-	-	-	02	04
Branco queimado	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Branco escuro	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Meio moreno	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Morena escura	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Loiro/loira	01	-	-	-	-	-	-	-	01
Mestiço	-	-	-	-	-	-	-	01	01
Rosa	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Meio morena escura	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Café com leite	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Marrom	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Albino	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Misturado	-	-	-	-	-	-	01	-	01
Castanho escuro	-	01	-	-	-	-	-	-	01
Branco e pardo	-	01	01	01	-	06	03	02	14
Indígena	-	-	01	-	-	-	-	-	01
Branco e negro	-	01	-	01	02	01	01	01	07
Moreno e negro	-	-	-	02	-	-	-	-	02

Branco e moreno	-	04	07	07	04	04	05	05	36
Moreno e pardo	-	03	01	-	03	-	01	02	10
Não respondeu	-	02	-	02	-	02	-	-	06
Não tem irmãos	-	-	-	03	-	01	-	-	04
Não sabe	-	-	-	-	01	01	-	-	02
Total	26	31	36	38	28	28	21	36	244

Idade Matutino

Idade	8A	9B	1A	1B	1C	2A	2B	3º	Total
12	01	-	-	-	-	-	-	-	01
13	06	-	-	-	-	-	-	-	06
14	07	01	-	05	01	-	-	-	14
15	06	08	02	22	-	01	-	-	39
16	04	09	22	07	02	08	12	01	65
17	-	07	11	-	12	09	03	11	53
18	-	03	-	01	09	07	01	11	32
19	-	01	-	-	-	01	02	05	09
20	-	-	-	-	02	-	01	03	06
21	-	-	-	-	-	-	-	03	03
22	-	-	-	-	-	-	01	-	01
23	-	-	-	-	-	-	-	01	01
24	-	-	-	-	-	-	-	-	-
25	-	-	-	01	-	-	-	-	01
Sem resp.	02	02	01	02	02	02	01	01	13
Total	26	31	36	38	28	28	21	36	244

Bairros dos alunos - Matutino

Bairro	8A	9B	1A	1B	1C	2A	2B	3º ano	Total
Patagônia	04	04	10	05	03	03	04	09	42
Conj. da Vitória	-	02	03	01	-	02	-	03	11
Kadija	09	14	07	13	09	08	11	12	83
Conveima I	10	02	08	06	07	05	03	04	45
Almeida Rodrigues	-	-	-	-	-	-	-	01	01
Cidade Modelo	01	01	01	01	02	02	-	01	09
Campinhos	-	02	01	02	01	-	-	01	07
Jardim Sudoeste	-	01	-	-	-	01	-	02	04
Jardim Valéria	01	-	01	05	02	05	-	01	15
Jardim Copacabana	-	-	-	-	-	-	01	01	02
Lagoa das Flôres	-	-	-	-	-	-	-	01	01
Santa Teresinha	-	01	-	02	01	-	01	-	05
Felícia	-	-	-	-	-	-	01	-	01
Morada Imperial	-	-	-	-	-	01	-	-	01
Airton Sena	-	-	-	01	-	01	-	-	02
Antônio Brito	-	-	-	-	01	-	-	-	01
Morada Nova	-	-	-	-	01	-	-	-	01
Morada dos Pássaros	-	-	-	01	01	-	-	-	02
Lagoa Azul III	-	-	-	01	-	-	-	-	01

Campo Verde	-	-	01	-	-	-	-	-	01
Bateias	-	-	01	-	-	-	-	-	01
Jurema	-	01	-	-	-	-	-	-	01
Vila da Conquista	-	02	-	-	-	-	-	-	02
Jatobá	-	01	-	-	-	-	-	-	01
Brasil	01	-	-	-	-	-	-	-	01
Sem resposta	-	-	03	-		-	-	-	03
Total	26	31	36	38	28	28	21	36	244

Vespertino

Sexo/gênero

	6 A	6B	7A	7B	7C	8A	8B	9	Total
Feminino	15	12	15	16	13	16	10	19	116
Masculino	16	21	16	14	16	18	10	20	131
Não resp.	02	02	-	-	01	-	-	-	05
Total	33	35	31	30	30	34	20	39	252

Renda mensal da família

Renda	6 A	6B	7A	7 B	7C	8A	8B	9	Total
Até meio salário mínimo (R$ 394,00)	05	02	04	11	05	-	02	-	29
De R$395,00 a R$ 788,00	11	04	08	-	05	12	03	12	55
De R$789,00 a R$ 1.570,00	11	17	07	09	12	11	09	19	95
De R$ 1.571,00 a RS 3.140,00	04	08	08	06	04	05	04	04	43
Mais R$ 3.141,00	01	01	01	03	02	03	01	03	15
Não respondeu	01	02	03	01	02	03	01	01	14
TOTAL	33	35	31	30	30	34	20	39	252

Credo religioso

Credo	6 A	6B	7A	7 B	7C	8A	8B	9	Total
Ateu	02	-	-	-	-	-	-	-	02
Candomblé	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Católico	15	18	11	14	20	12	06	13	109
Kardecista	-	01	-	-	-	-	-	-	01
Não respondeu	-	02	-	-	-	-	-	01	03
Outro	09	-	09	13	02	12	03	09	57
Pentecostal	06	11	05	01	04	01	07	09	44
Protestante	-	02	-	01	-	03	03	03	12
Sem credo	01	01	05	01	03	06	01	04	22

Todos os credos/Macro ecumênico	-	-	01	-	01	-	-	-	02
Umbanda	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Total	33	35	31	30	30	34	20	39	252

Outros credos religiosos

Credos	6 A	6B	7A	7 B	7C	8A	8B	9	Total
Adventista	01	-	01	-	-	-	-	01	03
Assembléia pentecostal	-	-	01	-	-	-	-	-	01
Congregação Cristã do Brasil	01	-	-	-	-	01	-	01	03
Crente	03	-	-	-	-	02	01	-	06
Cristã	-	-	02	03	-	-	-	-	05
Evangélico	03	-	04	10	02	08	02	06	35
Quadrangular	-	-	01	-	-	-	-	-	01
Testemunha de Jeová	01	-	-	-	-	01	-	01	03
Total	09	-	09	13	02	12	03	09	57

Cor dos pais/ sem distinção pai ou mãe

Cor dos pais	6 A	6B	7A	7 B	7C	8A	8B	9	Total
Amarelo	-	-	01	01	01	-	-	-	03
Branco	02	04	04	-	01	01	01	04	17
Café com leite	01	-	-	-	-	-	-	02	03
Castanho	01	-	-	-	01	-	02	-	04
Marrom	-	-	-	-	-	-	-	01	01
Morena	09	11	05	08	11	12	07	06	69
Moreno claro	-	-	01	-	-	-	-	-	01
Negro	**02**	**01**	**01**	**-**	**02**	**-**	**01**	**04**	**11**
Pardo	4	02	05	02	01	02	01	03	20
Preto	**-**	**-**	**-**	**-**	**-**	**-**	**01**	**-**	**01**
Total	19	18	17	11	17	15	13	20	130

Cor dos pais/Pai

Cor	6 A	6B	7A	7 B	7C	8A	8B	9	Total
Branco	06	09	04	08	05	04	05	02	43
Galego	-	-	01	01	-	-	-	-	02
loiro	-	-	-	01	-	-	-	-	01
Marrom claro	-	-	-	01	01	-	01	-	03
Morena	04	08	06	04	05	08	01	11	47
Negro	**02**	**01**	**01**	**03**	**-**	**04**	**-**	**01**	**12**
Pardo	01	-	03	01	-	02	-	-	07
Preto	**01**	**-**	**01**	**-**	**01**	**01**	**-**	**-**	**04**
Total	14	18	16	19	12	19	07	14	119

Cor dos pais/Mãe

Cor	6 A	6B	7A	7 B	7C	8A	8B	9	Total
Amarela	-	-	-	-	-	-	-	01	01
Branca	08	06	04	07	05	10	01	11	52
Café com leite	-	-	-	-	-	01	01	-	02
Clara	01	-	-	-	-	-	-	-	01
Loira	-	-	-	-	-	01	01	-	02
Mestiça	-	-	-	-	-	01	-	-	01
Morena	03	07	05	08	04	05	04	04	40
Moreno escuro	-	-	-	-	-	-	01	-	01
Negra	**01**	**01**	**-**	**01**	**01**	**02**	**-**	**01**	**07**
Parda	01	03	05	03	01	01	-	02	16
Total	14	17	14	19	11	21	08	19	123

Número de irmãos/irmãs – sem distinguir sexo

Irmãos/irmãs	6 A	6B	7A	7 B	7C	8A	8B	9	Total
Nenhum	03	03	02	02	03	04	01	03	21
1	01	05	01	11	04	05	04	06	37
2	03	03	05	04	07	05	03	02	32
3	03	01	04	01	03	01	-	01	14
4	01	-	-	-	-	02	02	03	08
5	01	01	02	01	02	-	-	04	11
6	-	01	01	-	-	-	-	01	03
7	-	01	01	01	-	-	01	-	04
8	-	01	-	-	-	01	01	-	03
9	-	-	-	-	-	-	-	-	-
10	-	-	-	-	01	-	-	-	01
Não respondeu	01	-	01	-	-	01	-	01	04
Total	13	16	17	20	20	19	12	21	138

Número de irmãos

Irmãos	6 A	6B	7A	7 B	7C	8A	8B	9	Total
1	05	07	04	02	03	08	02	03	34
2	03	04	02	01	02	03	02	04	21
3	01	01	-	01	02	01	02	02	10
4	01	-	01	-	-	01	-	-	03
5	02	-	-	01	-	-	-	-	03
6	-	-	-	-	-	01	-	-	01
7	-	-	-	-	-	-	-	-	-
8	-	-	-	01	-	-	-	-	01
9	-	-	-	-	01	-	-	-	01
10	01	-	-	-	-	-	-	-	01
Total	13	12	07	06	08	14	06	09	75

Número de irmãs

Irmãs	6 A	6B	7A	7 B	7C	8A	8B	9	Total
1	07	05	07	07	-	04	-	12	42
2	03	06	02	02	01	01	01	01	17
3	02	-	-	-	-	-	01	01	04
4	01	-	-	-	01	-	-	-	02
5	-	-	-	-	-	01	-	-	01
Total	13	11	09	09	02	06	02	14	66

Cor de irmãos/irmãs

Cor	6 A	6B	7A	7 B	7C	8A	8B	9	Total
Albino	-	-	-	-	-	-	-	01	01
Amarelo/amarela	-	-	-	03	-	-	-	02	05
Branco /branca	12	20	13	10	10	12	04	16	97
Branco escuro	-	-	-	-	01	-	-	-	01
Branco queimado	-	-	-	01	-	-	-	-	01
Café com leite	-	-	-	-	-	-	-	01	01
Chocolate	-	-	01	01	-	-	-	-	02
Cor clara	01	-	-	-	-	-	-	-	01
Galego	-	-	01	-	-	-	-	-	01
Loiro e loira	-	-	-	-	-	03	01	-	04
Marrom	-	-	-	-	-	-	-	01	01
Meio morena escura	-	-	-	-	-	-	01	-	01
Meio moreno	-	-	-	-	01	-	-	-	01
Mestiço	-	-	-	-	-	01	-	01	02
Morena escura	-	-	-	-	-	01	-	-	01
Moreno/morena	14	16	12	11	15	14	10	14	106
Não respondeu	02	01	01	01	01	01	01	03	11

Não sabe	01	-	-	-	-	-	01	-	02
Não tem irmãos	02	02	02	02	01	04	-	01	14
Negro/negra	**02**	**02**	**-**	**03**	**03**	**01**	**02**	**04**	**17**
Pardo/parda	01	05	10	07	02	06	02	05	38
Preto/preta	**06**	**-**	**-**	**-**	**-**	**01**	**-**	**-**	**07**
Rosa	-	-	-	-	-	01	-	-	01
Total	41	46	40	39	34	45	22	49	316

Cor dos vizinhos

Cor	6 A	6B	7A	7 B	7C	8A	8B	9	Total
Branco	13	24	09	09	11	15	05	09	95
Chocolate	-	-	01	-	-	01	-	-	02
Loiro	-	-	-	-	-	-	01	-	01
Mestiça	-	-	-	-	-	01	-	-	01
Misto	-	01	-	-	-	-	-	01	02
Misturado	-	-	-	-	-	-	01	-	01
Moreno	10	19	13	12	14	15	07	20	110
Não respondeu	01	01	01	03	-	-	01	03	10
Não sabe	-	-	-	-	-	01	01	01	03
Negro	**09**	**04**	**02**	**02**	**06**	**03**	**03**	**03**	**32**
Pardo	07	02	05	05	04	03	03	02	31
Preto	**-**	**01**	**02**	**-**	**03**	**02**	**-**	**03**	**11**
Varias	-	-	-	-	-	01	-	-	01

Idade dos estudantes - vespertino

Idade	6A	6B	7A	7B	7C	8A	8B	9º	Total
10	01	01	-	-	-	-	-	-	02
11	08	14	-	03	-	-	-	-	25
12	08	07	03	21	01	02	-	-	42
13	05	04	18	01	01	18	01	01	49
14	05	02	01	-	15	09	04	15	51
15	01	01	-	-	06	01	07	12	28
16	01	-	02	-	03	-	04	04	14
17	01	-	-	-	02	-	02	01	06
18	-	-	-	-	-	-	-	-	-
19	-	-	-	-	-	-	-	-	-
20	-	-	-	-	-	-	-	-	-
21	-	-	-	-	-	-	-	-	-
22	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Sem resposta	03	06	07	05	02	04	02	06	35
Total	33	35	31	30	30	34	20	39	252

APÊNDICE J - Dados dos questionários dos(as) professores(as)

Sexo	
Feminino	15
Masculino	03
Total	18

Idade dos professores

Idade	
Até 24 anos	0
De 25 a 29 anos	0
De 30 a 39 anos	08
De 40 a 49 anos	07
De 50 a 54 anos	01
55 anos ou mais	01
Sem resposta	01
Total	18

Como você se considera?	
Branco (a)	06
Pardo (a)	08
Preto (a)	02
Amarelo (a)	01
Indígena	-
Sem resposta	01
Total	18

Nível de escolaridade	
Ensino Médio	-
Ensino Superior	04
Especialização	12
Mestrado	01
Doutorado	-
Sem resposta	01
Total	18

Há quantos anos você leciona?	
Menos de 1 ano	01
De 1 a 5 anos	01
De 5 a 10 anos	02
De 10 a 15 anos	06
De 15 a 20 anos	05
Mais de 20 anos	03
Total	18

Leis 10.639 e 11.645	**Sim**	**Não**	**Não sei**
Você tem conhecimento das Leis citadas 10.639/2003 e 11.645/2008 que alteram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena"?	13	02	03
Existe formação continuada de professores sobre o tema?	02	07	09
A proposta curricular da escola inclui as Leis 10.639/03 e 11.645/08?	01	04	13
Existem grupos de estudo e/ou rodas de leituras para professores sobre este tema?	01	12	05
Foram realizadas oficinas e outras atividades sobre esta temática para as/os estudantes?	04	07	07
Existem planejamento e realização de projetos interdisciplinares sobre este tema?	06	06	06
Foi formado, nesta escola, um professor/grupo de professores responsáveis pela implementação destas ações/ atividades?	02	07	09
Os murais da escola, em termos de imagens, contemplam a diversidade étnica e racial da comunidade escolar?	09	08	01
Foram realizados encontros para trocas de experiências com outras escolas sobre este tema?	-	11	07
Foram realizadas atividades diversas, como concursos, festivais, feiras ou festas, peças de teatro, jogos didáticos, com este tema para as/os estudantes?	11	02	05
Foram realizadas atividades diversas, como concursos, festivais, feiras e/ou festas, peças de teatro, jogos didáticos, sobre este tema, aberta para a comunidade externa?	06	08	04
A escola registrou algum tipo de situação de intolerância, preconceito, xenofobia ou discriminação (de professores, estudantes, funcionários e direção) em relação a algum (a) estudante relacionado à cor/raça?	02	06	10
A escola possui material didático (CD, DVD, revistas que mostram a participação do negro na História do Brasil e valorizam a cultura afro-brasileira) que pode ser utilizado em sala de aula?	02	07	09