



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Câmpus de São José do Rio Preto

Daniele da Cunha Pereira

**O negro nas fimbrias da localidade: reflexões a
propósito da Educação para as Relações Étnico-
Raciais em São José do Rio Preto (SP)**

São José do Rio Preto
2019

DANIELE DA CUNHA PEREIRA

**O negro nas fimbrias da localidade: reflexões a propósito
da Educação para as Relações Étnico-Raciais em São
José do Rio Preto (SP)**

Dissertação apresentada como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Ensino e Processos Formativos junto ao Programa de Pós-Graduação em Ensino e Processos Formativos, do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Câmpus de São José do Rio Preto.

Orientador: Prof. Dr. Humberto Perinelli Neto

São José do Rio Preto
2019

P436n

Pereira, Daniele da Cunha

O negro nas fimbrias da localidade : reflexões a propósito da educação para as relações étnico-raciais em São José do Rio Preto (SP) / Daniele da Cunha Pereira. -- São José do Rio Preto, 2019
204 f. : il., tabs.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Biociências Letras e Ciências Exatas, São José do Rio Preto

Orientador: Humberto Perinelli Neto

1. Africanidades. 2. São José do Rio Preto. 3. Educação para as relações étnico-raciais. 4. Processos formativos. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca do Instituto de Biociências Letras e Ciências Exatas, São José do Rio Preto. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

DANIELE DA CUNHA PEREIRA

**O negro nas fimbrias da localidade: reflexões a propósito
da Educação para as Relações Étnico-Raciais em São
José do Rio Preto (SP)**

Dissertação apresentada como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Ensino e Processos Formativos, junto ao Programa de Pós-Graduação em Ensino e Processos Formativos, do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Câmpus de São José do Rio Preto.

Comissão Examinadora:

Prof. Dr. Humberto Perinelli Neto
IBILCE/UNESP/São José do Rio Preto
Presidente/ Orientador

Profa. Dra. Solange Vera Nunes Lima D'Água
IBILCE/UNESP/São José do Rio Preto
Arguidora

Prof. Dr. Dagoberto José Fonseca
FCL/UNESP/Araraquara
Arguidor

São José do Rio Preto
27 de fevereiro de 2019

A carne mais barata do mercado
É a carne negra!
[...]

A carne mais barata do mercado
É a carne negra que fez e faz, faz história
Segurando esse país no braço
[...]

Mas mesmo assim, ainda guarda o direito
De algum antepassado da cor
Brigar sutilmente por respeito
Brigar bravamente por respeito
Brigar por justiça e por respeito...

Elza Soares (2002, on line)

Àqueles que insistem e resistem
promovendo uma educação problematizadora,
capaz de desnaturalizar, transformar
e libertar os seres humanos.

AGRADECIMENTOS

À Deus que, durante a concretização desse sonho, derramou bênçãos sem medidas sobre mim. Agradeço-o, principalmente, por ter colocado pessoas encantadoras ao meu lado, sem as quais, certamente, o caminho teria sido mais difícil.

À minha mãe, Geralda Fernandes, pelo inefável amor e incentivo em todas as horas. Por ter me ensinado a importância de lutar e de continuar escalando mesmo quando as muralhas pareciam intransponíveis.

Ao meu esposo Euripedes, pessoa com quem amo compartilhar a vida. Obrigada pelo apoio incondicional e pelas horas e horas que me ouvia falar enquanto tecia este trabalho.

À Ana Maria Duarte e Aleilis Nunes pela grandiosidade de nossa amizade. Tenho plena convicção de que esse trabalho é fruto de um processo que se iniciou há muito, quando cada abraço significava mais um sopro de vida e quando me fizeram perceber que uma graduação na Universidade Pública era possível. Agradeço-as por sempre estarem presentes.

À Maria da Graça Firmino e a Flávia Quintilho por todo apoio, incentivo e carinho demonstrado; pelas horas e horas de bons cafés filosóficos e encontros para aliviar a tensão e reenergizar a alma. O sábio Salomão já afirmava: “Há amigos mais chegados que irmãos”.

À Elizangela Acosta, Mariangela Floriano e Juliana Maria pela importante experiência de compartilharmos saberes e por suportarem, com bom-humor, minhas lamentações.

À Andrezza Flores e Simone Bonfim pela constante parceria.

À Secretaria Municipal de Educação de São José do Rio Preto, equipe de formação e coordenação pedagógica que além de aceitarem participar da pesquisa proveram todas as condições necessárias para seu desenvolvimento.

À UNESP/IBILCE e aos professores do Programa de Pós-Graduação em Ensino e Processos Formativos pela oportunidade ímpar de construir novos saberes.

Aos professores Ana Paula Leivar Brancaloni, Solange Vera Nunes Lima D'Água e Dagoberto José Fonseca pelas preciosas contribuições nas bancas de qualificação e defesa.

Ao meu orientador Humberto, pela confiança depositada, pelas muitas prosas que me fizeram crescer enquanto pesquisadora e pessoa, pela dedicação e compromisso e por fazer com que cada situação em que estávamos juntos se tornasse um processo formativo. MUITO OBRIGADA!!!

RESUMO

As lutas dos movimentos sociais negros, as ações e atos mundiais pró educação antirracista influenciaram a elaboração e a revisão de legislação nacional voltada à Educação para as Relações Étnico-Raciais. Os debates suscitaram reflexões e mudanças na legislação educacional. Em 2003 foi sancionada a Lei nº10.639, em conformidade com reivindicação do Movimento Negro desde 1950, que alterou a redação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/1996), de forma a tornar obrigatória a inclusão oficial do Ensino de História e Culturas Africana e Afro-Brasileira no currículo. A promulgação desta Lei foi resultado de incansáveis lutas, travadas ao longo de árduo processo histórico e político, entretanto, ainda há que se lutar pela efetivação dessa lei no cotidiano escolar, pois nota-se no cotidiano das escolas ainda relações repletas de preconceitos, discriminação em relação ao negro e a ausência de expressões africanas na constituição da cultura nacional. Neste sentido, propomos nesta pesquisa traçar entendimento da visão de mundo existente a respeito de temas como: “preconceito e discriminação racial”, “posição do negro na sociedade brasileira” e as “Legislações Educacionais envolvendo Africanidades” junto a narrativas históricas/oficiais, memorialísticas e artísticas envolvendo São José do Rio Preto/SP, bem como questionários produzidos pela Rede Pública Municipal de Ensino de São José do Rio Preto/SP. A pesquisa apresentou abordagem qualitativa, natureza aplicada e buscou conciliar exploração, descrição e explicação, valendo-se, para isso de investigações bibliográficas e documentais de primeira mão. O processo investigativo possibilitou depreender que as narrativas consideradas oficiais são regidas e transversalizadas por visão de mundo que corrobora para o apagamento e a invisibilização dos negros nesse município, ao passo que determinadas narrativas consideradas independentes marcam categoricamente a presença negra nas esferas rurais e urbanas, evidenciando a efetiva participação dos negros na construção e no desenvolvimento local. A análise dos questionários produzidos pela rede municipal de ensino evidenciou o quanto a temática de Africanidades está silenciada/apagada entre os profissionais da educação. Contudo, tal análise igualmente possibilitou reflexão sobre a importância de pensar processos de formação continuada sobre esse tema, considerando o espaço formativo já consolidado na rede pública municipal de ensino. A pesquisa revela que se faz necessário promover a Reeducação das Relações Étnico-Raciais e, para tanto, urge apropriar-se de possibilidades existentes no município (materiais e de formação) para promover o ensino que, ultrapassando a simples inserção de conteúdos afrocentrados, promova nova forma de propor educação, de apreender o mundo, de estar, de viver e de ser.

PALAVRAS-CHAVE: Africanidades; São José do Rio Preto; Educação para as Relações Étnico-Raciais; Ensino; Processos Formativos.

ABSTRACT

The struggle for social rights, world actions and acts for anti-racist education influenced the elaboration and revision of national laws addressed to education for ethnic-racial relations. The struggle for social rights, world actions and acts for anti-racist education influenced the elaboration and revision of national laws addressed to education for ethnic-racial relations. The debates motivated reflections and changes in educational legislation. The law number 10.639 was decreed in 2003, which, according to what was vindicated in 1950 by the Black Movement, it modified the redaction of the National Education Guidelines and Bases Law, in this sense that it is required to include in the official curriculum the teaching of Afro-Brazilian History and Culture. This law's promulgation is the result of tireless struggles, strenuous throughout an arduous historical and political process, however, we still have to fight for the effectiveness of this law in school daily life, since in the daily life of schools there are still relations full of prejudices, discrimination in relation to the black and the absence of African expressions in the constitution of the national culture. In this sense, we propose in this research to draw an understanding of the existent world view regarding themes such as: "prejudice and racial discrimination", "black's position in Brazilian society" and "Educational Legislation involving Africanities" along with memorial, historical and artistic narratives involving São José do Rio Preto / SP, as well as questionnaires produced by the São José do Rio Preto Public School Teaching Public Network. The research presented a qualitative approach, applied nature and sought to reconcile exploration, description and explanation, making use of first-hand bibliographical and documentary investigations. The investigative process allowed the current narratives to be governed and mainstreamed by a world view to corroborate the exercise and invisibilization of blacks in this municipality, while narratives considered independent mark categorically the black presence in rural and urban spheres, evidencing the effective participation of blacks in the construction and development of this city. The analysis of the questionnaires produced by the municipal education network showed how the subject of Africanities is silenced / erased among education professionals, but it made possible a reflection on the importance of rethinking the processes of continuing education, considering a formative space that is already consolidated by this municipality. The research reveals that it is necessary to promote a Re-education of Ethnic-Racial Relations and, for that, it is urgent to take advantage of existing possibilities in the municipality to promote a teaching that goes beyond the simple insertion of afrocentrados contents and to promote a new form of propose education , of apprehending the world, of being, living and being.

KEYWORDS: Africanities; Sao Jose do Rio Preto; Education for Ethnic-Racial Relations; Teaching; Formative Processes.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURAS

Figura 1 – Localização do município de São José do Rio Preto (SP)	68
Figura 2 – Massacre indígena.....	69
Figura 3 – Os primeiros moradores.....	71
Figura 4 - Imigrantes em São José do Rio Preto	76
Figura 5 – Divisão geográfica das regiões em São José do Rio Preto	83
Figura 6 – Penetrando o sertão.....	103
Figura 7 – Trabalhadores rurais e população negra.....	104
Figura 8 – Casamento do pai João.....	105
Figura 9 – Cena conjugal e bucólica.....	106
Figura 10 – Localização das escolas municipais em São José do Rio Preto.....	126

GRÁFICOS

Gráfico 1 - Necessidades formativas indicadas pelos professores da educação infantil (berçário e maternal).....	140
Gráfico 2 - Necessidades formativas indicadas pelos professores da educação infantil (1ª e 2ª etapa).....	142
Gráfico 3 – Necessidades formativas apresentadas pelos professores do ensino fundamental.....	144
Gráfico 4 - Necessidades formativas apontadas pelos professores do Ensino fundamental.....	146

QUADROS

Quadro 1 – Políticas públicas de implementação da Lei 10.639/2003 – Eixo Regulamentação	43
Quadro 2 - Políticas públicas de implementação da Lei 10.639/2003 – Eixo Material	44
Quadro 3 - Políticas públicas de implementação da Lei 10.639/2003 – Eixo Formação	45
Quadro 4 - Políticas públicas de implementação da Lei 10.639/2003 – Eixo Articulação.....	46
Quadro 5 - Evolução das matrículas durante o processo de municipalização.....	122
Quadro 6 – Conteúdos abordados na formação continuada ofertada pela Secretaria Municipal de Educação	133

LISTA DE TABELAS

TABELAS

Tabela 1 - População do município de São José do Rio Preto em 1920.....	74
Tabela 2 - População do município de São José do Rio Preto em 1890.....	91
Tabela 3 - Número de casamentos homogêneos realizados de 1934 até 1941.....	99
Tabela 4 - Número de casamentos mistos realizados de 1934 até 1941.....	99
Tabela 5 - Necessidades formativas dos professores da educação infantil segundo o diretor da escola.....	150
Tabela 6 - Necessidades formativas dos professores do ensino fundamental segundo o diretor da escola.....	152
Tabela 7 – Necessidades formativas dos docentes da educação infantil segundo o Coordenador Pedagógico	155
Tabela 8 – Necessidades Formativas dos professores do ensino fundamental segundo o Coordenador Pedagógico	156
Tabela 9 – Temas apresentados pelos Coordenadores Pedagógicos da educação infantil como suas necessidades formativas	157
Tabela 10 - Temas apresentados pelos Coordenadores Pedagógicos do ensino fundamental como suas necessidades formativas.....	159

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
CAPÍTULO 1 – OLHARES TEÓRICOS.....	29
1.1. Negritude e Brasil.....	30
1.2. Educação das Relações Étnico-Raciais.....	47
1.3. Autonomia, saberes e fazeres.....	60
CAPÍTULO 2 – LOCALIDADE EXPLICITADA.....	67
2.1. Boca do sertão, agropecuária e mineiros.....	68
2.2. Cidade, ferrovia, café e imigrantes.....	73
2.3. Desenvolvimento, exclusão social e cisão urbana.....	80
CAPÍTULO 3 – LOCALIDADE IGNORADA.....	89
3.1. Escravidão, carnaval e religiosidades.....	90
3.2. Mestiçagem e racismo.....	94
3.3. Cenas rurais.....	101
3.4. Cenas urbanas.....	107
3.5. Mas quem faz história em São José do Rio Preto?.....	110
CAPÍTULO 4 – ENSINO E LOCALIDADE.....	115
4.1. A implantação da municipalização do Ensino.....	116
4.2. A municipalização do ensino atualmente.....	125
4.3. Formação Continuada na rede municipal de ensino.....	132
CAPÍTULO 5 – ENSINO, LOCALIDADE E AFRICANIDADES.....	136
5.1. Identificando necessidades formativas.....	137
5.2. Necessidades formativas dos professores que atuam na educação infantil.....	138
5.3. Necessidades formativas dos professores que atuam no ensino fundamental.....	143
5.4. Necessidades formativas segundo a visão dos diretores de escola.....	149
5.5. Necessidades formativas segundo a visão dos coordenadores pedagógicos.....	154
5.6. A propósito de quem perguntou sobre as necessidades formativas.....	160

CONSIDERAÇÕES FINAIS	165
REFERÊNCIAS.....	174
ANEXOS.....	181
ANEXO 1. Lista de negros destacados na obra “Pretos e brancos: somos flores do mesmo jardim.....	182
ANEXO 2. Portaria que dispõe sobre a constituição da Câmara de Formação Pedagógica	188
ANEXO 3. Questionário físico elaborado pela Câmara de Formação Pedagógica da SME e aplicado aos professores da educação infantil e ensino fundamental.....	189
ANEXO 4. Questionário virtual elaborado pela Câmara de Formação Pedagógica da SME e aplicado aos professores da educação infantil.....	191
ANEXO 5. Questionário físico elaborado pela Câmara de Formação Pedagógica da SME e aplicado aos diretores.....	194
ANEXO 6. Questionário físico elaborado pela Câmara de Formação Pedagógica da SME e aplicado aos coordenadores pedagógicos.....	195
ANEXO 7. Questionário virtual elaborado pela Câmara de Formação Pedagógica da SME e aplicado aos professores do ensino fundamental.....	196
ANEXO 8. Decreto 9969/1998 que fixa o módulo de pessoal das unidades escolares da Secretaria Municipal de Educação.....	199
ANEXO 9. Decreto 12.273/2004 que dispõe sobre a aplicação da Lei Federal nº 10.639/2003.....	201
ANEXO 10. Metas do Plano Municipal de Educação (2015-2025) de São José do Rio Preto.....	203

INTRODUÇÃO

A maior riqueza do homem
é a sua incompletude.
Nesse ponto sou abastado.
Palavras que me aceitam como sou – eu não aceito.
Não aguento ser apenas um sujeito que abre portas,
que puxa válvulas, que olha o relógio,
que compra pão às 6 horas da tarde,
que vai lá fora, que aponta lápis,
que vê a uva, etc. etc.

Perdoai
Mas eu preciso ser Outros.
Eu penso renovar o homem usando borboletas.

Manoel de Barros (2009, p. 42)

No Brasil, a educação básica de qualidade para todos é direito assegurado pela Constituição Federal (1988) e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069/1990). Num momento posterior, especialmente a contar da década de 2000, o ensino fundamental de nove anos e a obrigatoriedade do ensino gratuito dos quatro aos dezessete anos de idade (2006) ampliaram consideravelmente os direitos à educação para as crianças, os adolescentes e aqueles que não tiveram a oportunidade de estudar na idade apropriada.

Essas são proposições legais muito recentes, se considerarmos que há vários séculos se tem pensado e vivenciado sistemas de ensino neste país. Para melhor compreensão do percurso que culminou em uma sociedade que anseia por educação de qualidade para todos, faz-se necessário verificar como o sistema educacional brasileiro foi se consolidando, ao longo dos anos. Para este breve percurso, faremos uso de obra de Maria Lúcia de Arruda Aranha (1989), bem como obra de Dagoberto José Fonseca (2009).

Segundo Aranha (1989), o primeiro modelo educacional formal foi implantado no território brasileiro desde o início da sua ocupação pelo europeu e início do processo de colonização. Houve nesse momento, a negação da tradição cultural dos nativos e a implementação de nova organização educacional, por meio de catequização, administrada pela companhia dos jesuítas, sito é, por determinados membros de ordem religiosa católica.

Fonseca (2009) explicita que a relação entre nativos e portugueses se deu por meio da imposição da cultura do segundo sobre o primeiro. Buscava-se homogeneizar as diferentes nações ameríndias e com isso instauravam verdadeiro genocídio contra os índios. A posse da terra, segundo Fonseca (2009), ocorria de forma muito violenta, de um lado os donos das capitâneas hereditárias e de outro as populações nativas: em meio as violências e as guerras bacteriológicas estavam representantes da Igreja Católica.

A ação da Igreja Católica foi ambígua. Por um lado manifestou certa defesa de grupos indígenas. Por outro, “aldeava grupos distintos e os docilizava segundo os interesses lusos católicos” (FONSECA, 2009, p. 24). O trabalho catequético não se estendeu a todas as nações indígenas do Brasil; houve ações no sentido de incorporar as mais amistosas à máquina da empresa escravista, enquanto as que se mantiveram hostis aos portugueses foram dizimadas, “pois dificultavam o avanço da expropriação da terra” (FONSECA, 2009, p. 27).

Aranha (1989) registra que o modelo educacional colonial teve seus objetivos principais alterados ao longo do tempo, com a finalidade de atender o surgimento das novas demandas sócio estruturais. A autora enfatiza que, no início da colonização, os padres dedicavam-se à conversão dos nativos à fé católica, mas, posteriormente, dedicaram-se ao ensino dos filhos dos colonos e demais membros da colônia e, num último estágio, até a formação da burguesia urbana, constituída principalmente pelos filhos dos donos de engenho e, posteriormente, enriquecidos durante a Mineração.

Para Aranha (1989), quando a educação jesuítica já não estava atendendo satisfatoriamente as exigências sociais, um movimento marcado pelo antijesuitismo propôs nova ordem. Quando Sebastião José de Carvalho, mais conhecido como Marquês de Pombal, assumiu em Portugal o cargo de vice-rei do Brasil, passou a repensar a administração pública, prevendo formas mais eficientes de maximizar os lucros da exploração colonial. Entre as medidas a serem tomadas estavam, em primeiro plano, a expulsão dos jesuítas do Brasil, pois apresentavam discordâncias em relação ao trato de indígenas. Pombal também cuidou da viabilização do aumento de comércio de africanos.

Para Aranha (1989, p.166), as reformas educacionais propostas pelo Marquês de Pombal não contavam com projeto formal e eficaz, daí “as medidas tomadas” serem “desconexas e fragmentadas”, o que resultou, entre outras coisas, numa certa desorganização e declínio da educação brasileira. Nos anos subsequentes, de acordo com Aranha (1989), várias foram as mudanças e os investimentos na área educacional tentadas com o objetivo de acompanhar a situação político-social do país.

Fato é que a partir do século XVIII, com a Mineração e o Governo do Marquês de Pombal houve forte ampliação da presença africana no Brasil. Fonseca (2009) registra como se deu o crescente processo de escravização dessas pessoas e a abrupta inserção deles na máquina econômica brasileira. Neste interim, o autor explicita como leis e decretos, constituídos pelo Estado português e, posteriormente, brasileiro, continham o objetivo de manter a sociedade dividida e os negros cada vez mais distantes “política e juridicamente dos benefícios sociais construídos com seus esforços” (2009, p. 50).

Segundo ainda Aranha (1989), no período Joanino (1808-1821) houve crescente número das escolas de medicina e abertura de academias militares.

Embora tenha sido um período de investimentos no ensino superior, o modelo educacional brasileiro ainda não atendia a maioria absoluta da população. Disto resulta a conclusão de que:

A ênfase dada ao ensino superior não é acompanhada por igual interesse pelos demais níveis de educação. Ao contrário, o descaso neste ponto é uma constante, e as poucas medidas tomadas são desastrosas (ARANHA, 1989, p. 191).

Durante o período Imperial (1822-1888), mais precisamente em 1824, foi elaborada a primeira Constituição Brasileira e neste documento constava a previsão da gratuidade da instrução primária e o acesso ao ensino escolarizado, inclusive para mulheres. Mas, segundo ainda Aranha, na prática o ensino e/ou a educação formal ainda “teria que se arrastar através de todo o século XIX”, uma vez que foi caracterizada nesse momento como “inorganizada, anárquica e incessantemente desagregada” (1989, p. 191).

Aranha (1989) salienta que, mesmo com a Constituição (1824) preconizando a gratuidade e a obrigatoriedade da escolarização, “segundo um relatório de 1867, apenas 10% da população em idade escolar se achavam matriculadas nas escolas primárias” (1989, p.193). Vale ressaltar que, neste mesmo período, os negros escravizados e seus descendentes não eram considerados cidadãos e, portanto, não gozavam do direito à escolarização.

Durante a segunda metade do século XIX, segundo Fonseca (2009), o contexto político-econômico favoreceu a discussão de vários dispositivos legais em benefício de negros escravizados e, paradoxalmente, mais ainda dos escravistas.¹ Registra-se neste período, especialmente, a aprovação: em 1850, da Lei Eusébio de Queiros, que visava acabar com o tráfico; em 1885, a Lei dos Sexagenários, garantindo liberdade aos negros escravizados com mais de 65 anos; em 1871, a Lei do Ventre Livre, que declarava livre os filhos de mulheres escravizadas; e, em 1888, a Lei da Abolição da Escravidão.

Fonseca (2009) registra que após a Abolição deveria ter sido realizada a concessão de terras aos ex-escravizados, pois seria a única forma de proporcionar a participação/inclusão social deles (p. 68). O autor ainda evidencia, através de carta da Princesa Isabel ao Visconde de Santa Victoria, que existia preocupação

¹ A Lei dos Sexagenários, por exemplo, embora pretendesse libertar escravizados acabava por beneficiar os escravistas, uma vez que lhes permitiam livrar-se de trabalhadores idosos, pouco produtivos e doentes, economizando com alimentação e moradia.

em estabelecer políticas sociais, que visavam, além da reforma agrária, pagar indenização àqueles aos negros africanos escravizados, dado que construíram o Brasil, desde o século XVI. No entanto, prossegue Fonseca (2009), com a instauração da república, as elites impediram a tramitação de projetos que propunham essas políticas sociais e o que se viu foi o contrário: continuidade da política de extinção da população negra no Brasil.

Se no contexto social mais amplo os negros continuavam sendo violentados, no contexto educacional não era diferente, uma vez que o ensino ainda não era para todos, pois nem todos eram considerados cidadãos e sujeitos da história. Aranha (1989) aponta que a Constituição de 1891 atribuía à União a incumbência da educação superior e secundária e aos estados a responsabilidade sobre a educação elementar e profissional, reforçando assim o viés elitista, já que a educação elementar continuava a receber menor atenção. Para Aranha: “no início da década de 20 o índice de analfabetismo atingia a cifra de 80%” (1989, p. 243).

Durante a Segunda República (1930-1937) foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública (ARANHA, 1989). O número de escolas primárias dobrou, as secundárias quase quadruplicaram e decretos organizaram o funcionamento das universidades, porém, resguardava-se o direito da escolarização à elite branca. Nesse período, a formulação das políticas públicas recebia influência direta das doutrinas raciais, a ponto dos parlamentares responsáveis pela Constituição de 1934 fazerem constar no artigo 138 da carta máxima, alínea ‘a’, o estímulo a educação eugênica; condicionavam à educação uma prática de melhoramento racial (ROCHA, 2014).

Fonseca (2009) afirma que a ascensão de Vargas veio acompanhada do investimento na miscigenação e com ela, ainda que não tenha ocorrido em larga escala, tentava-se invisibilizar a continuidade da violência do passado colonial, esforçando-se, assim, para torná-la apenas lembrança distante e/ou negar sua existência no cotidiano da realidade social brasileira. O discurso de valorização da miscigenação auxiliava na inserção do negro no mercado de trabalho, carente de mão-de-obra, dadas as transformações sócio-econômicas e o esgotamento do projeto de importação de mão-de-obra estrangeira, especialmente europeia.

De acordo com Aranha (1989), nesse período, objetivava-se capacitar os profissionais brasileiros para atender esse novo mercado e, para tanto, houve a priorização do ensino de cunho profissionalizante, daí a criação do Serviço Nacional

de Aprendizagem Industrial (SENAI). Nesse mesmo período tem-se a criação dos Liceus de artes e ofício proposto por José do Patrocínio com o objetivo de atender, prioritariamente, a população negra a fim de que pudessem competir na nova organização social que se desenhava com o fim do escravismo. Desses processos resultaram alguns movimentos em favor do ensino público e gratuito, mas o índice de pessoas escolarizadas ainda era muito baixo, mais de “50% da população em idade escolar encontrava-se fora da escola!” (ARANHA, 1989, p. 251).

Atento a realidade vivida pelos negros brasileiros, Fonseca (2009) destaca o seguinte a respeito do período compreendendo as décadas de 1930 e 1960:

O Estado se voltou para a educação de base como meio de integral social e culturalmente o país, mas a educação de qualidade era dada nos bairros centrais, não em outras zonas das cidades brasileiras. Assim, a educação esteve vinculada à cidade e aos interesses de quem estava no meio urbano. Obviamente, a grande maioria dos negros brasileiros não estava nos bairros centrais, e sim nas periferias e nos subúrbios. Situava-se assim no vácuo das políticas sociais e econômicas do país [...] (FONSECA, 2009, p. 90).

Posteriormente, outros agravantes eram vivenciados no plano educacional brasileiro (ARANHA, 1989). Com as imposições e limitações vividas na Ditadura Civil-Militar (1964-1985), ocorreu empobrecimento/miserabilidade da população. Durante os vinte e um anos deste período foram criadas agências de pesquisa e de pós-graduação, mas muitos educadores foram perseguidos, por cultivarem ideologias consideradas subversivas pelo regime, houve o fechamento de vários cursos de humanidades e era crescente o número de indivíduos pobres, em idade escolar, fora das instituições de ensino.

Para Fonseca (2009) o período da Ditadura Civil Militar impôs ao país décadas de silenciamento do debate sobre políticas públicas voltadas para diminuição/eliminação das distâncias sociais existentes entre brancos e negros no Brasil. Além disso, nesse mesmo período, muitos procedimentos violentos foram adotados pelo Estado com a finalidade de eliminar os grupos de resistências e movimentos sindicais, religiosos, comunitários e negros que reivindicavam melhores condições de vida e equidade de direitos.

É registrado por Aranha (1989) que, após a “abertura política” (oficialmente processada a contar de 1979), começa-se a perceber algumas mudanças, no que diz respeito à democratização do ensino de qualidade, acessibilidade, permanência e sucesso na vida escolar. Tais mudanças, frisa-se, ocorreram como respostas às

frequentes e árduas lutas de diferentes grupos da sociedade. Considerando a realidade paulista e a causa dos negros, Fonseca (2009) destaca: Associação Afro-Brasileira de Educação Produtiva, Cultura e Preservação da Vida (ABREVIDA), Movimento Negro Unificado (MNU), Núcleo de Consciência Negra da Universidade de São Paulo (NCN) e Movimento Reparações Já (MRJ).

Constituída esta pequena digressão histórica, conclui-se que no período da educação jesuítica, Joanino, imperial, durante a Primeira e Segunda República, no Estado Novo e na Ditadura Civil Militar o que se registrou foram modelos educacionais oficiais pensados para manter as estruturas sociais vigentes. Não se pretendeu, em nenhum momento, estabelecer projetos de educação capazes de abranger e acolher toda a sociedade, principalmente, a maioria da parcela negra que a compunha. Embora grupos não hegemônicos lutassem arduamente para promover e viabilizar uma outra estrutura educacional, o sistema de ensino oficial – nesses diferentes períodos - estava à serviço da supremacia branca.

Compreendendo, assim como Shigunov Netto e Maciel (2008, p. 170), que “o fenômeno educacional não é um fenômeno independente e autônomo da realidade social de determinado momento histórico”, entende-se que o processo educacional tanto influencia a sociedade quanto é influenciado por ela, posto, como aponta Aranha, que:

Definir os fins educativos é definir, ao mesmo tempo, a sociedade, a cultura e o homem que se quer promover. Educar é realmente cultivar a criança para dela fazer um homem. [...] Toda imagem do homem é uma imagem social (ARANHA, 1989, p. 2).

Visto que as questões sociais acabam reverberando na educação, ao negro foi imposto, nos processos educacionais, o mesmo valor que lhe era atribuído na sociedade. Ele tanto não podia usufruir do direito de escolarização, quanto tinha sua história apagada nos processos de ensino e aprendizagem. Contudo, a resistência negra foi organizada ao longo da história.

As lutas travadas por Movimentos Negros em todo o território nacional fizeram com que as décadas de 1970 e 1980 gerassem grande conquista na luta contra o racismo (PEREIRA; SILVA, 2013). É o caso de 1983, em que Abdias do Nascimento apresentou projeto de lei para discutir ações afirmativas: foi a primeira vez que o parlamento brasileiro debateu educação relacionando o assunto à luta contra o racismo. Registra-se também a inclusão da disciplina “Introdução aos estudos africanos” em todas as escolas públicas estaduais baianas, em 1985,

iniciativa desenvolvida em âmbito nacional, posteriormente. Finalmente, cita-se como exemplo a promulgação na Constituição Federal, em 1988, de Lei que passou a considerar o racismo como prática criminosa inafiançável.

Para Cury (2008) a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/96) seriam os primeiros passos para o “acerto de contas com a modernidade”, pois tornava o racismo um crime sujeito a pena de prisão, imprescritível, inafiançável e a educação um direito de todos. No entanto, as retratações imbuídas nos dispositivos legais, embora extremamente importantes, não foram suficientes, pois ainda estávamos sob a égide da educação de inclusão excludente.

Inclusão porque abriram-se as portas dos estabelecimentos públicos de ensino, mas excludentes porque não houve equidade de oportunidades, permitiram espécie de corrida entre negros e brancos, sendo que os negros corriam tendo quilos de herança escravista amarrados em seus tornozelos. É inegável que após anos de lutas houve aumento no acesso à educação, mas nos aspectos permanência e sucesso do aluno negro na vida escolar ainda há muito para ser alcançado.

Fonseca (2009) alerta que tal aumento não pode ser analisado ingenuamente e de forma descontextualizada. Segundo o autor, se comparado com outras estatísticas como renda familiar e individual, condições de saúde e moradia, vínculo empregatício, aumento da população negra em estados como São Paulo e Rio de Janeiro, outras conclusões serão depreendidas.

O autor ainda defende que políticas públicas no Brasil não devem ser prerrogativa somente da consciência e vontade políticas de uns e outros. Vários políticos - como Fernando Henrique Cardoso, Luiz Inácio Lula da Silva, Getúlio Vargas e Jânio Quadros - demonstraram ter consciência da existência do racismo e dos seus efeitos nefastos. A pergunta que coloca é: se representantes do poder público tiveram consciência de tais problemas, por que não conceberam políticas de peso e com recursos orçamentários suficientes para suas implementações?

Para Fonseca:

As políticas públicas de ações afirmativas tão em voga em meados da década de 1990 no Brasil, continuam a ser apenas um debate midiático na sociedade brasileira e uma grande vitrine para os governantes, militantes e movimentos sociais e partidos, especialmente pela quantidade irrisória de políticas públicas empreendidas no país (2009, p. 104).

Fonseca (2009) ainda nos lembra que as pautas sobre ações afirmativas vinham sendo apresentadas já há tempos, por parlamentares como os senadores Abdias do Nascimento, a deputada federal Benedita da Silva, deputado federal/senador Paulo Paim e, principalmente, pelo movimento negro brasileiro.

Nesse contexto de lutas e reivindicações, debates e reflexões travados pelos movimentos negros sociais somadas às ações e atos mundiais pró educação de qualidade para todos², houve a elaboração e a revisão das legislações nacionais, visando uma Reeducação para as Relações Étnico-Raciais. Em 2003, foi sancionada a lei nº10.639, que, em conformidade com o que já era reivindicado pelo Movimento Negro meio século antes, altera a redação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9.394/96, de forma que torna-se obrigatório incluir no currículo oficial o Ensino de História e Culturas Africana e Afro-brasileira.

A promulgação desta lei é resultado de incansáveis lutas, de um processo histórico e político, responsáveis por avanços na legislação brasileira e na política educacional. Contudo, pesquisas indicam que ainda há que se lutar pela efetivação da lei no cotidiano escolar, visto que as escolas são permeadas por relações repletas de preconceitos, discriminações e a não valorização das culturas africanas na constituição da cultura nacional.

Indícios e dados mostram que o município de São José do Rio Preto (SP) não foge a tal realidade.³ Desse modo, este estudo justifica-se pelo papel exercido pelo negro na construção da sociedade brasileira, pelas prerrogativas contidas na Lei 10.639/2003, pela posição que a escola pública pode ocupar no combate ao preconceito e à discriminação racial, bem como pela ausência de políticas públicas municipais voltadas para o tema Africanidades na rede municipal de ensino de São José do Rio Preto/SP.

A pesquisa que aqui se propõe igualmente foi motivada por alguns aspectos subjetivos e objetivos que compõem minha história pessoal e profissional. De pele clara e filha de negro, enquanto criança sofri os mesmos atos e discursos violentos

² Conferência Mundial sobre Educação para Todos, Tailândia, 1990; Fórum Mundial sobre a Educação para Todos, Dacar, 2000; Conferência das Nações Unidas contra o racismo, a intolerância racial, a xenofobia e a intolerância correlata, África do Sul, 2001.

³ Vide, por exemplo, o *Relatório da Câmara de Formação Pedagógica*, levantamento das demandas de atores educacionais pela Secretária Municipal de Educação de São José do Rio Preto (SME), em 2017, apresentado e discutido no Capítulo 5 desta dissertação.

que eram direcionados ao meu pai. Meus traços fenotípicos foram motivos de discriminações praticadas por outras crianças e adultos.

Enquanto profissional que atuava no ensino fundamental I, observei que muitos alunos se expressavam de forma preconceituosa em relação a colegas negros e pouco, ou quase nada, era feito para reparar os danos causados às vítimas e aos agressores. Após processo de remoção para atuar como coordenadora na educação infantil, também identifiquei nesse espaço a existência de relações étnicas conflituosas e a possibilidade de as práticas pedagógicas desenvolvidas naturalizar as relações preconceituosas ou promover a Educação das Relações Étnico-Raciais.

Tendo em vista os aspectos que motivam esta pesquisa, pretende-se como objetivo geral traçar entendimento da visão de mundo existente a respeito de temas como: “preconceito e discriminação racial”, “posição do negro na sociedade brasileira” e as “Legislações Educacionais envolvendo Africanidades” junto a narrativas memorialísticas, históricas e artísticas envolvendo São José do Rio Preto/SP, bem como questionários produzidos pela Rede Pública Municipal de Ensino de São José do Rio Preto/SP.

Por narrativas entende-se a definição que lhe empresta Paul Ricouer (1997), ou seja, produção humana tanto fictícia quanto histórica, que é responsável por constituir o conhecimento de si, ao apresentar uma vida examinada, isto é, uma explicação do real dotada de efeitos catárticos. A narrativa é constructo que toma como base a rede conceitual presente na língua e que se preza, ao mesmo tempo, a relatar as ações humanas e a discutir seus significados. Ao tratar do passado, a narrativa diz respeito ao campo de experiências envolvendo as ações humanas.

A definição de outros dois constructos torna-se relevante para compreensão de seus usos nesse trabalho. O termo Africanidades foi aqui empreendido a partir do debate aprofundado proposto por Petronilha Gonçalves e Silva, para quem:

Ao dizer africanidades brasileiras estamos nos referindo às raízes da cultura brasileira que tem origem africana. Dizendo de outra forma, estamos, de um lado nos referindo aos modos de ser, de viver, de organizar suas lutas, próprios dos negros brasileiros, e de outro lado, às marcas da cultura africana que, independentemente da origem étnica de cada brasileiro, fazem parte do seu dia-a-dia (SILVA, 2005, p. 151).

Ainda cabe ressaltar que, nesse trabalho, diferenciamos, assim como Dagoberto José Fonseca o faz, o uso do termo escravizado em contraposição a escravo. Para o autor:

É importante estabelecer o conceito de africanos escravizados tendo a dimensão sociocultural e político-filosófica, posto que não nasceram nessa condição, mas foram submetidos e tornados escravos pelo sistema político-econômico e pela instituição sociojurídica implantada pelos conquistadores [...]. O escravo, nasce, cresce e morre irremediavelmente preso à sua natureza, não há transformação social possível para ele [...] O conceito de escravizado visa estabelecer outra história: a de que um sujeito livre, proprietário do seu destino, sendo livre e dono de suas capacidades mentais e físicas, foi transformado, submetido a uma condição social imposta pela escravidão, ou seja, a de “peça”, de ser “animal de tração”, de mercadoria (FONSECA, 2008, p. 30).

Com base no objetivo geral é que cumprir-se-á os seguintes objetivos específicos:

- Apreender referências bibliográficas a respeito dos temas preconceito e discriminação racial, posição do negro na sociedade brasileira;
- Compreender legislações educacionais envolvendo Africanidades, tendo em vista aspectos da localidade estudada;
- Promover conhecimento das premissas epistemológicas da pesquisa (abordagem qualitativa, natureza aplicada, contendo explicação, descrição e explicação).

Considerando a importância da redução da escala de observação, definimos São José do Rio Preto (SP) e, mais especificamente, a Rede Municipal de Ensino dessa cidade, como espaços locais para os quais se voltou a atenção da pesquisa que originou essa dissertação.

Ao interpelar a visão de mundo presente nos discursos envolvendo essa localidade, concordamos com o antropólogo Clifford Geertz, quando afirma que “tanto o que um povo preza como o que ele teme e odeia são retratados em sua visão de mundo” (2008, p.96), posto que a visão de mundo, expressa diariamente na vida, mostra-se como “imagem de um verdadeiro estado de coisas” (2008, p.96). Nesse sentido, a visão de mundo diz respeito ao “[...] quadro que [a população de dada localidade] elabora das coisas como elas são na simples realidade, seu conceito da natureza, de si mesmo, da sociedade. Esse quadro contém suas ideias simples da realidade” (GEERTZ, 2008, p. 93).

Avançando na discussão de visão de mundo, cabe aqui registrar que esse termo é associado neste trabalho ao conceito de cultura, tal como definido pelo mesmo Clifford Geertz:

Acreditando, como Max Weber, que o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e a sua análise; portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado. É justamente uma explicação que eu procuro, ao construir expressões sociais enigmáticas na sua superfície (GEERTZ, 2008, p. 4).

Reduzir a escala de observação também implicou na adoção de perspectiva epistemológica específica, construída com base na micro-análise, daí a leitura e reflexão de trabalhos elaborados, especialmente, por autores como Clifford Geertz, Jacques Revel e Giovanni Levi.

A ciência História e o fazer do historiador têm se constituído de diferentes formas ao longo dos tempos, isso porque, para construir o conhecimento histórico, os estudiosos seguem uma série de proposições e teorias – de escolas teóricas específicas – com o conjunto teórico, metodológico e instrumental que melhor lhes orientam a produção, registro e divulgação do conhecimento, segundo as concepções que adotam (CANABARRO, 2008).

Segundo Burke (1992), o universo de historiadores se expandiu vertiginosamente e, a ciência – história geral, que antes era dividida em história social, história econômica, história política e história cultural passava a se apresentar como uma “Nova História”, subdividida. A história econômica, por exemplo, se expandiu e subdividiu-se em história do gerenciamento, história da publicidade que, por sua vez, abarcava a história da comunicação e assim por diante. Para este pesquisador a expansão e a fragmentação dos estudos gerou uma “crise de identidade” dentro dessa ciência (BURKE, 1992, p. 8).

O autor salienta que a ciência História, ou a chamada história geral, foi e ainda é construída por um viés que ele denominou de “tradicional”, cuja principal característica é “oferecer uma visão de cima”, ou seja, enfatizar os “grandes feitos dos grandes homens”, deixando o restante da humanidade em segundo plano e, na maioria das vezes, desconsiderando as percepções desses sobre os fatos, contextos e processos históricos.

Giovanni Levi (1992) afirma que, para muitos estudiosos, essa forma de propor a historiografia estava em crise. Isso porque, consideravam que ela

mostrava-se inadequada diante das “imprevisíveis consequências dos acontecimentos políticos e das realidades sociais” (p.134). Levi afirma que a micro-análise, enquanto redução da escala de observação, foi uma das reações à crise instaurada, pois a observação microscópica revelaria fatores históricos até então não observados.

O antropólogo Clifford Geertz apresenta em um de seus estudos que uma tensão emergiu entre os pesquisadores, o que ele apresentou como sendo “briguinhas intramuros sobre a maneira certa de fazer as coisas” (2001, p.115). Os historiadores gerais, enredados com os estudos de grandes movimentos, contrapunham-se aos historiadores antropólogos, que se dedicavam aos estudos de pequenas comunidades, bem delimitadas.

Da tensão em questão surgiam trocas de críticas. Os historiadores gerais afirmavam que os antropólogos, por fazerem estudos de micro-análise, detinham-se em detalhes insignificantes e valiam-se de fontes orais que perpassavam pela fragilidade da memória e das tradições inventadas. Já os historiadores antropólogos afirmavam que os primeiros haviam perdido a sensibilidade para a vida real e que o uso das fontes escritas os tornavam presas de discursos elitistas.

Revel (2010) salienta que, nos anos 1980, a micro-história e/ou micro-análise foi recebida como uma proposta incômoda e, por certo tempo, uma hierarquização foi imposta. À macro-história ou à história tradicional/geral cabia os estudos mais importantes, “os desafios maiores, os grandes processos e as evoluções profundas” (REVEL, 2010, p.443), enquanto que para a abordagem micro era atribuído o valor de “pequena história”, limitando-a a estudos de detalhes da vida cotidiana, que os historiadores gerais consideravam insignificantes.

Geertz tratou a micro e a macro-história como dois campos distintos. Para ele, não se tratava de “fundir os dois campos acadêmicos num novo isto ou aquilo” (2001, p. 119), muito menos avaliar se a pesquisa micro ou a macro era melhor, se uma deveria subsistir em detrimento da outra, mas sim, analisar qual era a mais adequada para o que se pretendia conhecer. A escolha entre usar os instrumentos de pesquisa da história geral ou da micro-história depende, segundo esse antropólogo, do que o pesquisador tem por objetivo.

Desse modo, se se pretende conhecer grandes fenômenos naturais, fatos que marcadamente alteraram a forma de organização social no planeta (a revolução industrial, por exemplo), do ponto de vista estrutural, valer-se da macro-

história tem sido o mais apropriado. Contudo, se se pretende conhecer como as pessoas pensam, como se organizam, como elaboram seus quadros de concepções, como se constituem enquanto sujeitos históricos, o mais adequado, segundo Geertz (2001), é propor um estudo de micro-análise, pois a redução da escala de observação permite ao investigador estar atento aos atores sociais e não só às estruturas sociais.

Conforme Levi (1992), a ênfase nas experiências vividas pelos atores históricos é que favorecerá a compreensão das relações sociais estabelecidas. O autor ressalta a importância do estudo em micro-análise, justamente, porque ele permite evidenciar os detalhes dos fenômenos. É o próprio Levi que defende:

[...] é por meio das diferenças mínimas nos comportamentos cotidianos que são construídas a complexidade social, as diferenciações locais nos quais se enraízam histórias que são elas mesmas irredutivelmente diferentes e nas quais se exprimem as capacidades inventivas dos homens” (1992, p. 205).

A redução da escala de observação incide na descrição da realidade social de forma mais detalhada, por isso apreciada pelos antropólogos. Para Levi (1992), até os fatos históricos, considerados como amplamente descritos, quando têm sua escala de observação reduzida assumem significados completamente novos. Assim, depreende-se que a história geral trabalha com estruturas e saberes mais amplos e a micro-história com saberes mais específicos, ou seja, com uma delimitação local, temática e temporal bastante definidos.

Ao tratar desta definição e/ou delimitação, Geertz (2001) promove discussão sobre “o saber local”. Para ele, “local” é muito relativo e depende do posicionamento do observador; exemplifica que no Sistema Solar a Terra é local, mas mudando o ponto de observação percebe-se que o Sistema Solar também é um local, se observado dentro do contexto galáxia.

Geertz (2001) aprofunda essa discussão, esclarecendo que os saberes estão presos e são forjados pelo relativismo cultural, ou seja, determinado objeto de estudo pode ser comum em diferentes sociedades, mas em cada uma delas assumirá formas representativas específicas, de acordo com o contexto cultural. E mais, o mesmo objeto de estudo, na mesma localidade, pode assumir representações diferentes, se observado em tempos diferentes. Assim, as representações dependem da visão de mundo daqueles que “vivenciam” o objeto observado pelo pesquisador.

Visto que a pesquisa que inspira este estudo se propôs a constituir-se num trabalho qualitativo, cujo objetivo geral é o de promover levantamento e interpretação da visão de mundo existente a respeito de temas como: preconceito, discriminação racial, posição do negro na sociedade brasileira e as legislações educacionais envolvendo Africanidades, delimitamos como campo de análise o município de São José do Rio Preto (SP); cientes de que as representações nas narrativas locais poderão oportunizar entendimento mais pormenorizado de certos aspectos dos temas estudados.

Cabe ainda destacar que este trabalho toma como referencial teórico pesquisadores como Frantz Fanon (1968, 2008) e Florestan Fernandes (2008; 1989), posto que abordam a questão do negro na formação das sociedades. Além disso, para pensar a Educação para as Relações Étnico-Raciais foram utilizadas as produções de Kabengele Munanga (2003, 2005, 2009, 2015, 2018), Nilma Lino Gomes (2012, 2013), Lilia Moritz Schwarcz (1998), Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2005; 2011), Dagoberto Fonseca (2012; 2009; 2008), entre outros.

Para entender a visão de mundo existente a respeito de temas como “preconceito e discriminações raciais” e “posição do negro na sociedade” envolvendo a história de São José do Rio Preto/SP, empregamos trabalhos sobre a história desse município elaborados por: TAVARES (1943); BRANDI (2002); ARANTES (2001, 2006); CARVALHO JUNIOR (2005); FARIA (2007); GOMES (1975); LODI (2001); DEDECCA, MONTALI e BAENINGER (2009); TEODÓZIO (2008); FARIA (2007); PINHEIRO e SANTOS (2013); REY (2008); VILLELA (2013); AZEVEDO (2004); SANT’ANNA (1993); SANTOS (1996) e SILVA (2013).

Já o entendimento da “posição do negro na sociedade brasileira” e as “Legislações Educacionais envolvendo Africanidades” junto a documentos associados à Rede Pública Municipal de Ensino de São José do Rio Preto/SP foi realizado mediante estudo sobre o histórico do ensino em São José do Rio Preto, exploração do Plano Municipal de Educação (2015-2025), bem como discussão dos dados contidos em pesquisa levada a cabo pela “Câmara de Formação Pedagógica”⁴ mantida por tal Rede Pública Municipal.

⁴ Em 2017, a equipe do governo municipal de São José do Rio Preto constituiu uma câmara (Portaria nº 62/2017, ANEXO 2, p.182), nomeada de “Câmara de Formação Pedagógica”, cujas atribuições seriam a promoção de estudos para a elaboração e o estabelecimento de novas diretrizes para a continuidade da formação pedagógica em serviço da rede municipal local.

Apresentado os aspectos epistemológicos, cabe salientar do ponto de vista metodológico que a pesquisa ora apresentada foi desenvolvida na UNESP/IBILCE/São José do Rio Preto, com base numa abordagem qualitativa, natureza aplicada e que buscou conciliar exploração, descrição e explicação, valendo-se, para isso de investigações bibliográficas e documentais de primeira mão (GIL, 1999 e 2007; MINAYO, 2000; TRIVINÓS, 1987; GAMBOA, 1997; ALVES-MAZZOTTI, GEWANSZDNAJDER, 1999).

Este estudo foi dividido em cinco capítulos.

No primeiro capítulo, “**Olhares teóricos**”, é apresentada a situação dos negros na sociedade brasileira, suas lutas por uma real abolição e a potencialidade da Educação para reeducar as Relações Étnico-Raciais, bem como reflexões em torno de práticas educativas a serem desenvolvidas pelo docente e a importância de estudos associados a abordagem denominada por microanálise.

No segundo capítulo, “**Localidade explicitada**”, apresenta-se visão panorâmica do município de São José do Rio Preto, segundo o que está registrado na historiografia local como sendo história oficial, instituída e/ou consagrada. Acompanhando narrativas dessa natureza é que se procurou entender a presença ou não do negro nessas reflexões.

Em “**Localidade ignorada**”, terceiro capítulo, buscou-se compreender a existência da sociedade local para além do que foi oficialmente retratado, o que significou promover análise da presença e ações do negro em obras envolvendo memórias, literaturas e artes plásticas situadas no campo das “produções independentes” (porque elaboradas e custeadas por seus próprios autores).

O quarto capítulo, “**Ensino e localidade**”, é dedicado à apresentação da rede municipal de ensino de São Jose do Rio Preto, cuja história perpassa a difícil implementação de escolas sem apoio financeiro. Além disso, nessa mesma parte da dissertação, apresenta-se o processo de municipalização e reflexões em torno das necessidades formativas dos docentes.

Tem-se, então, o capítulo cinco, denominado por “**Ensino, localidade e Africanidades**”, dedicado a apresentar as demandas formativas dos atores educacionais da rede municipal de ensino de São Jose do Rio Preto, refletindo os dados envolvendo tanto a História e Culturas Africanas e Afro-brasileiras, bem como a Educação das Relações Étnico-Raciais.

Seguem-se, então, as Considerações Finais e as Referências.

CAPÍTULO 1

OLHARES TEÓRICOS

A voz de minha bisavó ecoou
Criança
Nos porões do navio.
Ecoou lamentos
de uma infância perdida.
A voz de minha avó
Ecoou obediência
Aos brancos – donos de tudo.
A voz da minha mãe
ecoou baixinho revolta
no fundo das cozinhas alheias
debaixo das trouxas
roupagens sujas dos brancos
pelo caminho empoeirado
rumo à favela.
A minha voz ainda
Ecoa versos perplexos
Com rimas de sangue
E fome.
A voz da minha filha
recorre todas as nossas vozes
Recolhe em si
as vozes mudas, caladas
engasgadas nas gargantas.
A voz da minha filha
Recolhe em si
a fala e o ato.
O ontem – o hoje – o agora.
Na voz de minha filha
Se fará ouvir a ressonância
O eco da vida – liberdade.

1.1. Negritude e Brasil

O processo de conquista territorial do Brasil teve início, aproximadamente, em 1500, quando da ação dos portugueses. Nas primeiras décadas, Portugal limitou-se a enviar expedições de reconhecimento territorial; posteriormente, sustentou-se a partir das escravizações de indígenas, voltada a extração de madeiras pau-brasil. Por anos, a escravização indígena coexistiu com a escravização de africanos, mas esta segunda envolveu altos lucros financeiros, uma vez que os portugueses passaram a ter acesso direto ao comércio internacional de seres humanos, daí se tornar a prática que apresentou maior quantitativo e maior durabilidade (SCHWARCZ; GOMES, 2018).

Por quase quatrocentos anos, o Brasil esteve sob o regime escravista. As pesquisadoras Lilia Moritz Schwarcz e Nilma Lino Gomes chamam a atenção para o cuidado imprescindível que deve haver ao referir-se àqueles que foram escravizados, pois as generalizações são graves equívocos: propõem pensar Brasis, escravidões e Áfricas (SCHWARCZ; GOMES, 2018). Brasis, porque o país com proporções continentais apresentou e apresenta contextos plurais e recebeu escravizados em todo o seu território. Escravidões, pois múltiplas facetas foram vivenciadas em diferentes tipos de trabalhos (fazendas de café, mineração, casas na área urbana), condições de vida e situações de aflições diferenciadas; Áfricas, pois a diversidade étnico-cultural possibilita diferentes processos identitários.

Sobre a pluralidade africana, Kabengele Munanga propõe reflexões na mesma direção:

Cultura africana, civilização africana e africanidade no singular, remetem sem dúvida a uma certa unidade, a uma África única. Mas diante da extraordinária diversidade e complexidade cultural africana, como é possível conceber certa unidade? (MUNANGA, 2012, p. 29).

Pensar a complexa relação triangular entre Áfricas, escravidões e Brasis nos direciona para reflexões sobre alguns aspectos, como a Diáspora Africana, o tráfico transatlântico e o tráfico interno.

O termo Diáspora foi abordado por José Antônio dos Santos (2008) e entendido como sendo deslocamento de grandes massas populacionais. Para o autor, o fenômeno pode ser uma dispersão espontânea em busca de trabalho ou melhores condições de vida, ou deslocamento forçado, em virtude de perseguições

políticas, religiosas, desastres ambientais e escravização. Foi o último aspecto que caracterizou de modo especial a relação Áfricas-Brasil.

Alguns autores (MUNANGA, 2009; SCHWARCZ e GOMES, 2018; DAGOBERTO 2008, 2009, 2012) salientam a importância de se compreender a diáspora africana para além de um êxodo e/ou deslocamento, pois tê-la apenas como sinônimo de “movimento” é descaracterizá-la enquanto processo de violência ao qual foram submetidos os povos africanos, dado que composto por capturas, transações de compras e vendas, travessia transatlântica, chegada ao novo continente, movimentos de resistência e reiterado desejo de retorno às origens.

Para Santos (2008), a diáspora africana foi um dos maiores movimentos migratórios já registrados, tanto que havia presença de negros africanos na Europa, na Ásia e na América. Dentre os países desses continentes, sobressai o Brasil, pois segundo Graham (2002), recebeu a importação de mais africanos que qualquer outro país, mais precisamente, 40% de todos os escravizados remetidos da África. Esse contingente de pessoas envolvia diversidades de todos os aspectos, já que os africanos forçados a vir para o Brasil possuíam diferentes origens étnicas e geográficas:

No século XVI, cerca de 100 mil escravos africanos chegaram ao Brasil originários da região da Senegâmbia, capturados entre os povos mandingas, jalofos, balantas, bijagós etc. [...] No século XVI, os embarques de escravos na região da Senegâmbia foram maiores, ao passo que no século seguinte as exportações em Angola e no Congo predominaram. Já nos séculos XVIII e XIX foi a vez da Costa da Mina (três primeiros quartos do século) e do Benin (de 1770 a 1850) destacarem-se no tráfico de escravos (MATTOS, 2011, p. 105).

A estimativa do número de pessoas que foram escravizadas e trazidas para o Brasil varia entre seis e vinte milhões. Fala-se em número estimado, porque, durante o regime escravista, enquanto tratava-se de um “comércio legalizado”, fazia-se contagem a partir dos registros que os “comerciantes” eram obrigados a realizar nas alfândegas, entretanto, já nessa época, não era raro o número de comerciantes que burlavam esse sistema com vistas a não pagar impostos e obter lucros ainda maiores. Quando o tráfico transatlântico foi proibido, tal fenômeno ocorreu de forma ainda mais intensa.

Graham (2002) expressa que, em 1831, como parte do acordo com a Inglaterra para o reconhecimento da independência do Brasil, foi aprovada lei responsável por libertar qualquer africano que fosse trazido para o país após essa

data. Contudo, essa lei não intimidou os comerciantes, que continuaram investindo no tráfico transatlântico e, para não sofrerem prejuízos financeiros, o faziam sem registrá-los nas alfândegas. Dada a relutância dos juízes em investigar os casos, o próprio governo brasileiro abandonou os esforços para aplicar essa lei.

Em 1850, houve a promulgação da Lei Eusébio de Queiroz (GRAHAM, 2002). A comercialização de africanos, até então livre e legal, passou a ser proibida. Neste período, o governo manteve firme o combate à importação humana transatlântica, atribuindo à Marinha a responsabilidade de execução dessa Lei. Uma vez que o comércio oceânico estava desvanecendo, solidificava-se o tráfico interno, especialmente da região de Minas Gerais para o Rio de Janeiro e São Paulo, onde eram expandidas as lavouras de café.

Retomando a compreensão de Schwarcz sobre “Brasis” é possível compreender a intensidade do tráfico interno que aqui ocorreu. Segundo Graham (2002), os engenhos no Nordeste do país receberam, nos séculos XV e XVI, um grande contingente de africanos, mas um número significativo trabalhava como estivadores, barqueiros, vendedores e em serviços domésticos.

Contudo, a gradativa decadência dos engenhos de açúcar, somada às descobertas de ouro e diamante nas florestas centro-sul do país impulsionaram, nos séculos XVII e XVIII, a revenda dos escravizados para atender as novas demandas de exploração (GRAHAM, 2002). A distância entre o nordeste e o estado de Minas Gerais foi percorrida inúmeras vezes em condições deploráveis, as “propriedades humanas” marchavam mais de mil quilômetros a pé, estando suscetíveis aos ataques de animais e de outros traficantes, a condições climáticas, à má alimentação, entre outros fatores. O trabalho intenso e perigoso na extração de pedras preciosas acentuou a mortandade dos escravizados e ampliou o tráfico de africanos.

No século XIX, as produções cafeeiras nos estados do Rio de Janeiro e de São Paulo cresciam de forma exorbitante, conseqüentemente, demandavam maior número de mão-de-obra. Essa nova demanda mobilizou o deslocamento dos escravizados que estavam em Minas Gerais e no Nordeste para as fazendas existentes nesses estados. Muitos deles foram trazidos por embarcações até o porto de Santos e forçados a andar até as fazendas do interior de São Paulo e do Rio de Janeiro (GRAHAM, 2002). A violência (física e psíquica) experienciada no tráfico transatlântico era revivida no tráfico interno. De acordo com estudiosos:

Os transferidos se viam isolados de seus contatos humanos costumeiros. A estranheza do novo ambiente que encontravam certamente aumentava seu desânimo. Mães, irmãs, companheiras e crianças deixadas para trás devem ter sido devastadas pelo vazio deixado por aqueles mandados para longe. Um caso extremo é relatado por Hebe Maria Mattos de Castro: a escrava Justina além de cuidar de seus três filhos, também cuidava da criança de outra mulher que tinha sido vendida para o tráfico, deixando seu filho para trás; quando Justina acreditou que o mesmo destino estava para acontecer com ela, afogou seus filhos e tentou suicídio. Também ela, devido ao tráfico interno de escravos, terminou por lançar uma intolerável luz na horrível realidade da própria escravatura (GRAHAM, 2002, p.149).

Situação como a de Justina exemplifica as condições psíquicas a que eram submetidos os escravizados que estavam no Brasil. Essas condições não eram exclusivas ao Brasil. Frantz Fanon (1968), ao estudar as experiências vividas na ilha de Martinica, relata que a violência colonial lá exercida pretendia mais que a obediência das pessoas subjugadas, procurava desumanizá-las, fender-lhes o caráter, desintegrando-lhe a personalidade. Conforme o autor:

E não afirmo que seja impossível converter um homem em um animal; digo que não se chega a tanto se não o enfraquecer consideravelmente. [...] Em termos de psiquiatria, ei-los "traumatizados". Para a vida inteira (FANON, 1968, p. 11).

Florestan Fernandes (1989), tratando da realidade brasileira, afirma que a escola da escravidão não apenas formou o agente do trabalho escravizado, mas o deformou. Como resultado desse processo, o pesquisador da realidade brasileira se deparou com a naturalização do ato de inferiorização do negro no Brasil, daí, a recorrência de situações em que:

Também se procurava ridicularizar os traços negroides, estigmatizando-se em seus portadores. [...] as representações negativas forçavam uma redefinição da personalidade do negro, altamente desfavorável à sua aceitação como igual (FERNANDES, 2008, p. 280).

Para Fanon (1968), mais que desumanizar, o objetivo deste sistema era animalizar o negro. Nesse processo forçado de alienação do sujeito negro, o sistema é incisivo na naturalização da situação de exclusão. E, uma vez nesse emaranhado, os negros tendem a anular sua negritude. Fanon (2008) percebeu que os negros em Martinica viviam processo de sofrimento, enquanto se reconheciam como não brancos, pois a medida em que os homens brancos impunham discriminação, extirpavam toda e qualquer originalidade dos negros. E,

diante do reforço constante de propagar a inutilidade do negro, esse se via perante conflito na construção de sua identidade. Prossegue Fanon:

[...] para o negro a alteridade não é outro negro, é o branco.
[...] Então tentarei simplesmente fazer-me branco, isto é, obrigarei o branco a reconhecer minha humanidade (2008, p. 94).

Como não só os atributos físicos eram marcas para marginalização, mas os atributos psicológicos também, os negros, em dolorosa condição, viam-se obrigados a esvair-se de sua negritude, o máximo possível, incorporando os costumes dos brancos, na tentativa de se inserir com êxito na nova ordem social, ao mesmo tempo que travavam duras lutas de resistência e de permanência identitárias. Para Fanon (2008, p. 30) “a civilização branca, a cultura europeia impuseram ao negro um desvio existencial”.

Embora seja perceptível que os processos de violência enfraquecem emocionalmente, traumatizam e até desumanizam os seres humanos, essa situação ocorre somente até o momento em que os próprios negros ganham condições materiais e intelectuais para erguerem o seu protesto e, ao fazê-lo, mostrarem sua ira e exigirem acertadamente uma espécie de segunda abolição (FERNANDES, 1989).

Nesse sentido, Frantz Fanon enfatiza que uma vez que o indivíduo “*está dominado, mas não está domesticado. Está inferiorizado, mas não convencido de sua inferioridade*” (1968, p. 40), deve pôr-se em condição de lutar pela sua liberdade e, para esse autor, é justamente “no instante em que descobre sua humanidade que começa a polir as armas para fazê-la triunfar” (1968, p. 32).

Tanto durante o tráfico transatlântico quanto no tráfico interno grandes lutas e movimentos de resistências foram travados em todo o território brasileiro, objetivando a conquista da liberdade (GRAHAM, 2012). A Conjuração Baiana (Bahia, 1798), a Rebelião de Carrancas (Minas Gerais, 1833), a Revolta da Cabanagem (Pará, 1835), a Balaiada (Maranhão, 1838), A Revolta Manoel do Congo (Rio de Janeiro 1839) são rápidos exemplos do protagonismo daqueles que foram escravizados e lutaram pela sua liberdade. Ações como sabotagens, fugas e formações de quilombos marcaram todo o processo de resistência ao sistema escravista: é possível contar mais de trinta revoltas só no estado da Bahia.

O protagonismo dos negros, durante as lutas, foi tão voraz que, segundo Fernandes (2008), quando a princesa Isabel assinou a Lei Áurea, estava

extinguindo um regime que há muito já estava “morto”. Exemplo disso: quatro anos antes da assinatura, a província do Ceará já tinha abolido a escravidão e outras províncias seguiam na mesma direção.

No entanto, a história oficial converteu a data de 13 de maio de 1888 em marco histórico e, a contar daí, no símbolo de que a escravidão teria se encerrado neste país por iniciativa “dos que estava em cima” e de modo “pacífico”. Contudo, Munanga (2015) discorre sobre a ambiguidade desta data: se por um lado milhares de pessoas morreram para conseguir esta abolição, por outro, ela se caracterizou, infelizmente, apenas como abolição jurídica e não material.

Para Fanon (1968), os processos de lutas são imprescindíveis para a real libertação de um povo; quando um povo conquista a liberdade colocando fim ao colonialismo outras lutas devem ser travadas.

Durante o período colonial convidava-se o povo a lutar contra a opressão. Depois da libertação nacional, ele é convidado a lutar contra a miséria, o analfabetismo, o subdesenvolvimento. A luta, afirmam todos, continua. O povo verifica que vida é um combate sem fim (1968, p. 73).

A continuidade da luta, no caso brasileiro, é especialmente verdade, principalmente para desmistificar a ideia de que, após a assinatura da Lei Áurea, a situação dos negros que foram escravizados e seus descendentes ficou harmoniosa e estável.

Fanon (1968) constatou que para 95% das pessoas que vivem em países subdesenvolvidos, a independência não traz mudanças imediatas. Isso porque, os *negros passaram de um modo de vida a outro, mas não de uma vida a outra* (FANON, 2008, p. 183).

No Brasil não foi diferente, tanto a independência quanto a abolição não trouxeram mudanças positivas imediatas. Aliás, Fernandes (2008) afirma que a falta de assistência e garantias que protegessem os agentes do trabalho forçado na transição para o sistema de trabalho livre teve consequências desastrosas. Os negros, antes escravizados e agora libertos, foram deixados à própria sorte, passando a senhores de si, tornando-se responsáveis por suas famílias, mesmo sem possuir condições materiais para tal feito. O processo de abolição assumia o caráter de uma espoliação extrema e cruel, pois o negro via-se na necessidade de

estar inserido em um novo regime de organização (capitalismo urbano industrial), para o qual não foi preparado.

Fernandes (2008) afirma que, especialmente no estado de São Paulo, a ruptura do regime escravagista e a constituição de regime de trabalho livre assalariado se deu de forma tão abrupta, que impediu os negros de adquirirem gradualmente condições para se inserir nesta nova modalidade. Para esse autor, a rapidez com que a ordem social e competitiva se instaurava foi um dos maiores dificultadores na construção de mentalidade e de comportamentos requeridos pelo novo estilo de vida.

De um instante para outro, os negros passaram a concorrer com os designados “trabalhadores nacionais” e com a mão-de-obra importada da Europa (italianos, espanhóis, principalmente), disputando trabalhos análogos ao que realizavam enquanto escravizados. Fernandes (2008) salienta que os efeitos dessa concorrência desigual foram altamente prejudiciais aos antigos escravizados, que não estavam preparados para enfrentá-la.

E os efeitos nefastos foram maiores para os negros do “eito”, aqueles que trabalhavam na lavoura, do que para aqueles que passaram a maior parte trabalhando nas casas-grandes (FERNANDES, 2008). Entre esses últimos, número bem menor, podia-se encontrar os que sabiam ler e escrever, bem como assimilado como se vestirem e se comportarem diante de outros brancos, vivências que lhe garantiam certas vantagens relativas. Já os negros do eito eram transformados em grupo constituinte da camada paupérrima da população.

A abolição, tão sonhada anteriormente, agora reforçava a marginalização das populações negras. Conforme Fernandes:

Efetivamente, senhores, com o decreto de 13 de maio de 1888, começou verdadeiramente, para a gente negra, o drama insólido até hoje, drama de aspectos tragi-cômicos, que tem mantido o homem negro no mais fundo dos porões da degradação, sem luz e sem ar, embora com a liberdade, nos limites do poço, de ir para bem quiser (2008, p. 72).

No entanto, mesmo para os negros que gozavam de “certas vantagens”, registravam-se deformações introduzidas em suas personalidades pela escravização, responsáveis por limitar suas atuações na nova realidade.

Concomitantemente, os imigrantes europeus, em sua maioria oriundos do campo, eram os mais aceitos nas diferentes oportunidades de trabalho e,

consequentemente, monopolizavam as poucas possibilidades de ascensão social. Fernandes observa que, muitas vezes, diante da mão-de-obra imigrante crescente, o negro era rejeitado mesmo naquelas ocupações *“para as quais eles se achavam adestrados e gozavam de certa reputação favorável”* (2008, p. 22).

Desse modo, a nova ordem social e econômica expelia os negros do sistema capitalista, expondo-os de modo previsível e, ao mesmo tempo insano, ao desajustamento econômico e o desequilíbrio social, excluindo-os das possibilidades modernas de expansão do capitalismo em São Paulo. Para Fernandes (2008), os negros foram empurrados para os piores trabalhos com as mais baixas remunerações, situação que os obrigou a se sentirem ainda condenados à escravidão.

Desprovidos de condições para se firmarem enquanto categoria social, muitos negros livres, mas acorrentados à ignorância, à miséria e à degradação social, eram vistos pelos brancos como vagabundos, desordeiros, irresponsáveis e inúteis. E quanto mais se tornava difícil a inserção no mercado de trabalho, mais a associação com o ócio era favorecida.

Nesse contexto, os homens negros de mesma condição social desenvolveram no convívio entre si no meio urbano formas de lazer, resistência e sobrevivência. Contudo, a força policial não tolerava qualquer agrupamento de negros. Fernandes (2008) assegura que, com o passar do tempo, os policiais perceberam que esses agrupamentos não representavam perigo à ordem pública e limitavam-se a “ficar de olho nos negros”, baseados em desconfianças sem fundamentos, que perduram até hoje.

Mesmo transcorrido o centenário da Abolição, os negros ainda ficam sob esse constante olhar de malgrado, pois a Lei que acabou oficialmente com a escravidão no Brasil não libertou as pessoas. Conforme estudiosos:

A escravidão que atou, durante cerca de quatro séculos, a África à América, mostrou-se especialmente perversa porque os seus efeitos se prolongaram nos descendentes dos que lhe sofreram a violência. Se em quase todas as sociedades se discrimina e socialmente se exclui, humilha ou rebaixa quem tem antepassado escravo, este podia em muitas delas — em Roma, por exemplo, ou em Axante, ou no Mali — conseguir esconder sua origem, porque cativo e homem livre não diferiam na aparência. No caso americano, isso não era possível, porque escravo era sinônimo de negro (COSTA E SILVA, 2018, p. 14).

Segundo Fanon, o “sujeito negro” não foi inventado na África, mas na relação colonial. Para ele, o indivíduo não nasceu negro, tornou-se negro pelo olhar do Outro: “ao primeiro olhar branco ele sente o peso da melanina” (2008, p.133). A analogia entre ser negro e viver em condição de escravidão foi de tal forma contundente que, vinte e dois anos após a assinatura da Lei Áurea, os marujos da Marinha do Brasil ainda eram submetidos ao mesmo tratamento daqueles que foram outrora escravizados, uma vez que o recrutamento, as condições de trabalho, as normas disciplinares e a alimentação eram iguais aos dos tumbeiros⁵ (MUNANGA; GOMES, 2016).⁶

Mas, na continuidade das lutas como parte de uma real abolição, em novembro de 1910 os marinheiros se levantaram e tomaram quatro navios de guerra (eram os mais modernos do mundo) e apontaram os canhões para pontos estratégicos da cidade do Rio de Janeiro. Reivindicaram o fim das chibatadas e outros tipos de castigos, aumento dos soldos e educação para os marinheiros. A revolta da chibata durou cinco dias e, embora as reivindicações tenham sido aceitas num primeiro momento, os revoltosos – especialmente os líderes – foram expulsos da Marinha e condenados à prisão (MUNANGA; GOMES, 2016).

Sobre associar a negritude a uma condição sub-humana, Fanon (2008) se refere a uma situação antilhana completamente condizente com a realidade brasileira. De acordo com o autor:

Seu corpo é negro, sua língua é negra, sua alma também deve ser negra. O negro é símbolo do mal e do feio. Cotidianamente o branco coloca em ação esta lógica. [...] no inconsciente coletivo do Homo occidentalis o preto, ou melhor, a cor negra, simboliza o mal, o pecado, a miséria, a morte, a guerra, a fome (2008, p. 161).

Mesmo com a abolição, jurídica, ressalta-se que o fato de ser negro continuou sendo um problema no Brasil, pois saíram da “escravidão física e entraram numa escravidão moral, sendo esta mais difícil de combater por não ser reconhecida”. (FERNANDES, 2008, p. 74). O regime escravagista há tempos tinha desmoronado, mas o negro continuava sendo alvo de discriminações e práticas preconceituosas.

⁵ Nome dado aos navios de cargas utilizados na travessia transatlântica para transporte dos africanos capturados e escravizados.

⁶ O entendimento historicamente equivocado de “negro” enquanto sinônimo de “escravizado” fez com que em 1910, por exemplo, o marinheiro Marcelino Rodrigues fosse penalizado por seus superiores com duzentas e cinquenta chibatadas.

Na medida em que uma nova face brasileira deveria ser apresentada rumo ao progresso e ao desenvolvimento do país, houve um investimento considerável numa política de branqueamento. Enquanto alguns países, a Alemanha por exemplo, entendiam que a miscigenação levava à degeneração da raça pura e lutavam veementemente contra este fenômeno, Schwarcz afirma que via-se no Brasil a possibilidade de forçar um clareamento da população, através de uma política agressiva de incentivo à imigração:

Com efeito, tingido pela entrada maciça de imigrantes – brancos -, introduziu-se no Brasil um modelo original que, em vez de apostar que o cruzamento geraria a falência do país, descobriu-se nele as possibilidades de branqueamento (SCHWARCZ, 1998, p. 187).

Uma vez que a máxima “quanto mais branco melhor, quanto mais claro superior” reinava no imaginário social brasileiro, o investimento na mestiçagem levou à valorização – no discurso oficial – do mestiço como figura nacional. Em contrapartida, tal fato se deu paralelamente ao processo de desafricanização de vários elementos culturais, que foram simbolicamente clareados para serem aceitos entre a parcela branca da sociedade (SCHWARCZ, 1998).

O enaltecimento do sujeito mestiço e a exportação da imagem deste como aquele que verdadeiramente representa a população multiétnica brasileira favoreceu a construção da ideia de que negros, brancos e mestiços viviam relações harmoniosas e com igualdade e equidade de oportunidades (SCHWARCZ, 1998). A imagem vendida ao exterior foi tão positiva que a Unesco custeou a realização de pesquisa sobre a realidade brasileira a fim de que os resultados auxiliassem outros países a construir sociedades democráticas. Os estudos revelaram a real situação do Brasil: nova forma de racismo se materializava.

Diferente de outros países em que o racismo gerou até divisão territorial, no Brasil se desenvolveu espécie de racismo muito particular: cheio de cordialidade e mascarado. Tal forma de racismo, *à la brasileira*, corroborou para a perpetuação da ideologia da democracia racial, isto é, de narrativas que frisam a existência de relações harmoniosas entre brancos e negros. As afirmações de que as relações eram igualitárias e de que as discriminações eram apenas brincadeiras, camuflavam a violência que permeava as relações sociais e, por conta disso, ela era naturalizada e não estimulava reação.

Fernandes (2008) evidencia que não houve acomodação racial igualitária, durante a formação de classes sociais. Às vezes, a ordem social se mostrava democrática, mas, na verdade, preservava todas as características do não tão antigo regime escravista, já que as características das relações entre escravistas e escravizados permaneciam as mesmas entre os brancos e os negros (livres ou libertos). Contudo, havia esforço significativo para que fosse transmitida ideia de que os princípios democráticos imperavam nas relações inter-raciais.

Na obra “A integração do negro à sociedade de classes”, Fernandes apresenta diversas situações, citadas por informantes negros e brancos, que o permitiram concluir o quanto a sociedade brasileira estava longe do *“limiar de um autêntico consenso democrático na avaliação e aceitação do negro”* (FERNANDES, 2008, p. 263). A tradição do regime escravista teria associado de tal modo cor e posição social que o branco, mesmo com a Abolição, se acostumara a empurrar os negros para posições subalternas. De acordo com o autor:

A deformação do processo de percepção e de identificação das “pessoas de cor” respondia, portanto, à necessidade de “mantê-las em seu lugar”; ao intento mais ou menos profundo, compartilhado em escala coletiva pelos “brancos”, de preservar inalterável a distância que os separavam dos negros tanto social quanto culturalmente (FERNANDES, 2008, p. 281).

Os quase quatro séculos de escravidão no Brasil contribuíram, veementemente, para transformar o africano em escravizado, esse, em negro e o negro em um sujeito estigmatizado. O mito da democracia racial serviu para escamotear as desigualdades, tanto que no Brasil há concentração racial de rendas, seletividade racial nos assassinatos dos jovens, escolha racial para o preenchimento de vagas em serviços braçais, situações que passam despercebidas, por estarem naturalizadas. Por isso, é preciso problematizar o mito da democracia racial, pois a marginalização do negro foi reinventada e, neste século, ocorre um prolongamento do processo de exclusão.

Para alguns pesquisadores como Fernandes (2008), Munanga e Gomes (2016) os negros brasileiros têm passado por duplo processo de exclusão, ora pela condição social (pobreza), ora pela condição racial (cor de pele). Desse modo, em meados dos anos 1990, já se entendia que:

A democracia só será uma realidade quando houver de fato igualdade racial no Brasil e o negro não sofrer nenhuma espécie de discriminação, de preconceito, de estigmatização e de segregação, seja em termos de classe, seja em termos de raça. Por isso a luta

de classes, para o negro deve caminhar juntamente com a luta racial propriamente dita (FERNANDES, 2008, p. 23).

Tal compreensão tem sido reforçada por outros pesquisadores:

A luta contra o racismo começa a se dar juntamente com a luta do trabalhador contra a exploração capitalista. Novos contornos surgem na relação entre raça e classe social. Os negros começam a denunciar que a exploração socioeconômica atinge de maneira diferente negros e brancos e que a superação do racismo e da discriminação racial não será alcançada simplesmente com a mudança da situação de classe. [...] As pesquisas explicitaram: a pobreza, no Brasil, tem cor (MUNANGA; GOMES, 2016, p. 129).

Fanon (2008) observa que a verdadeira desalienação do negro passa por tomada de consciência tanto da realidade econômica quanto da social, pois, se existe complexo de inferioridade, esse origina-se inicialmente pelo viés econômico e, em seguida, pela interiorização ou, como o autor denomina, pela epidermização da inferioridade: associação entre cor da pele negra e o sentido de ser inferior.

Os resultados da Abolição, que não ofertou condições mínimas de existência para os negros, foram demasiadamente desastrosos; os anos posteriores não foram suficientes para resolver ou sequer amenizar a série de problemas decorrentes das atrocidades cometidas durante e após o regime escravagista. Permanecia, e ainda continua, a necessidade de luta pela participação equitativa de negros e negras em todos os espaços da sociedade brasileira (BRASIL, 2006).

O processo de conscientização foi iniciado e a luta por segunda abolição (real e material) foi travada. Muitas ações foram organizadas pelos movimentos negros em todo o país, sempre propondo reivindicações que sugeriam importantes ações para a construção de políticas de reparação humanitária.

Dentre elas, salientamos o surgimento do Teatro Experimental do Negro (TEN), em 1944, no Rio de Janeiro (SANTOS, 2005). Mais que uma formação em dramaturgia, o TEN era espaço ideológico que proporcionava situações e condições de formação ampla, auxiliando os negros em processos de alfabetização e, mais, a pensarem e a refletirem criticamente sobre a condição dessa parcela da população brasileira e o contexto nacional.

Santos (2005) evidencia outras ações que foram importantes na luta para a conquista da real libertação. Em agosto de 1986, membros do Movimento Negro promoveram a Convenção Nacional do Negro pela Constituinte. Em novembro de 1995 foi realizada a Marcha Zumbi dos Palmares, ocasião em que foi entregue o

Programa de Superação do Racismo ao então presidente Fernando Henrique Cardoso. Em setembro de 2001 o Brasil participou da III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerâncias Correlatas.

Nessas e em outras ações dos Movimentos Negros, a educação tem sido considerada ferramenta potente para conscientizar, desmistificar e desnaturalizar o que foi imposto por séculos. No I Congresso do Negro Brasileiro, organizado pelo TEN, em 1950, já se reivindicava, entre outras coisas, “o estímulo ao estudo das reminiscências africanas no país”, pois acreditava-se que a mudança na configuração da educação, até então totalmente eurocêntrica, poderia ser ferramenta na luta contra o racismo.

Em 2003, o ensino para as Relações Étnico-Raciais foi tornado conquista legal, visando contribuir para a construção e apropriação da liberdade. Ele representou possibilidade de avanço no processo de combate aos efeitos da escravização dos africanos no Brasil. De possibilidade à efetivação desse avanço, um processo vem-se consolidando entre muitos desafios e conquistas.

Almeida e Sanchez (2017) ratificam que a Lei 10.639/2003, na qualidade de uma política pública, foi elaborada para enfrentar problemas que são públicos, ou seja, uma política é pública quando os fatores que a motivam são relevantes para uma coletividade. Os autores ainda salientam que a aprovação e promulgação de uma lei significa, ao mesmo tempo, ápice e a continuidade: ápice porque declarar algo como direito é reconhecê-lo politicamente e continuidade porque há um processo, um percurso a ser vivenciado até a real efetivação da lei, o que significa dizer que a lei por si só não é suficiente para promover as transformações sociais.

Analisando esse processo necessário para implementação da Lei 10.639/2003 os autores fizeram um levantamento das políticas públicas realizadas com o objetivo de subsidiar a implementação dessa lei durante sua primeira década de existência. A pesquisa (ALMEIDA; SANCHEZ, 2017) centrou-se apenas nas elaborações relacionadas aos poderes Legislativos e Executivos em âmbito federal (as políticas públicas propostas em outras esferas não foram analisadas nesse momento da pesquisa).

Os dados obtidos por Almeida e Sanchez (2017) foram organizados em quatro grandes eixos: regulamentação, formação, material e articulação. No primeiro eixo (Quadro 1) foram identificadas nove políticas conforme consta no quadro abaixo:

Quadro 1- Políticas públicas de implementação da lei 10.639/2003 – Eixo Regulamentação

POLÍTICA	OBJETIVOS	AÇÕES
Criação da secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial	Formular, coordenar e articular políticas, diretrizes, programas Implementar legislações para promoção da igualdade racial.	
Criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade	Efetivar Políticas Públicas de valorização da diversidade.	
Parecer 003/2004	Orientar a implementação da Lei 10.639/2003.	Atribuição de competências; determinação de estratégias para formação; inclusão da Educação Infantil, do Ensino Superior e de instituições de formação inicial e continuada na responsabilidade pela implementação da Lei; incentivo à produção e à divulgação de livros, materiais didáticos e experiências pedagógicas; destaque à importância do Movimento Negro e dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros
Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (Resolução 001/04)	Orientar a implementação da Lei 10.639/2003.	Distribuição de exemplares para professores(as)
Fórum intergovernamental de promoção da igualdade racial	Estimular a implementação da Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial.	Filiação de 669 municípios Assistência financeira para formação de professores e aquisição de material didático no Ensino Fundamental, nas capitais da Federação, no Distrito Federal e nos municípios filiados ao Fórum
Comissão técnica nacional de diversidade para assuntos relacionados à educação dos afro-brasileiros	Elaborar, acompanhar, analisar e avaliar Políticas Públicas relacionadas à Lei 10.639/2003.	
Política Nacional de formação de profissionais do magistério da educação básica	Organizar a formação inicial e continuada.	Questões relacionadas à Lei 10.639/2003 e suas regulamentações
Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e	Fortalecer e institucionalizar as orientações que já existiam.	Estabelecimento de metas e estratégias para a execução da Lei 10.639/2003; delimitação de responsabilidades dos atores governamentais; proposição de ações de formação de professores; sensibilização de gestores; e produção de material didático

Cultura Afro-brasileira e Africana		
Estatuto da Igualdade racial	Proteger os direitos da população negra.	Reafirmação da obrigatoriedade do estudo da História Geral da África e da História da população negra no Brasil Determinação de que o Poder Executivo fomente a formação inicial e continuada dos professores e a elaboração de material didático específico Incentivo à formação de grupos, núcleos e centros de pesquisa nos programas de Pós-Graduação e à inclusão de temas relativos à pluralidade étnica e cultural nos currículos dos cursos de formação de professores

Fonte: ALMEIDA, M.A.B.; SANCHEZ, L.P., 2017, p. 61.

No eixo Material (Quadro 2), Almeida e Sanchez (2017) identificaram as políticas federais relacionadas a produção e distribuição de materiais didáticos para alunos e professores. No quadro abaixo observa-se predominância da produção de materiais para apoio ao professor o que, a nosso ver, é extremamente relevante uma vez que, apoiamo-nos e concordamos com Paulo Freire (1996), que o professor reflexivo e autônomo é capaz de pensar as alternativas didáticas e metodológicas que melhor correspondem a sua realidade.

Quadro 2 - Políticas públicas de implementação da lei 10.639/2003 – Eixo Material

Política	Objetivos	Ações
Fortalecimento dos núcleos de estudos afro-brasileiros.	Avaliar, acompanhar e incentivar a execução das Diretrizes Curriculares Nacionais	Pesquisa, divulgação de conhecimentos, coleta de informações, produção e avaliação de materiais didático-pedagógicos
Projeto “A cor da cultura”	Implementar ações culturais e ferramentas audiovisuais	Programas para televisão, kit “A cor da cultura”
Distribuição de livros para professores.	Fortalecer o conhecimento dos profissionais da educação.	Publicação e distribuição de livros

Fonte: ALMEIDA, M.A.B.; SANCHEZ, L.P., 2017, p.64.

No eixo Formação (Quadro 3) foram apontadas as políticas voltadas à formação de professores e demais profissionais do ensino. Tão importante quanto as políticas de regulamentação são as de formação, pois como já apresentado por outros pesquisadores (MUNANGA; GOMES, 2016), não se trata de apenas incluir novos conteúdos mudando a matriz eurocentrada, é necessário, além de mudar as estruturas curriculares e os recursos materiais, repensar as relações e os procedimentos de ensino. No quadro abaixo constam as políticas apresentadas por Almeida e Sanchez (2017):

Quadro 3 -Políticas públicas de implementação da lei 10.639/2003 – Eixo Formação

POLÍTICA	OBJETIVOS	AÇÕES
Fortalecimento dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros	Avaliar, acompanhar e incentivar a execução das Diretrizes Curriculares Nacionais.	Pesquisa, divulgação de conhecimentos, coleta de informações, produção e avaliação de materiais didático-pedagógicos
Programa de Ações Afirmativas para a População Negra nas Instituições Federais e Estaduais de Educação Superior	Ampliar a inserção da temática étnico-racial no Ensino Superior.	Suporte técnico e financeiro a núcleos de estudos afro-brasileiros; publicação e distribuição de livros; formação de professores
Projeto “Geografia Afro-Brasileira – Educação e Planejamento do Território”	Oferecer instrumentos para compreender matrizes geográficas da África presentes no Brasil e a formação dos quilombos	Oficina temática em sete capitais
Projeto piloto do curso Gênero e Diversidade na Escola	Formar professores	Formação de educadores a distância
Sistema Universidade Aberta do Brasil	Articular as universidades públicas para o oferecimento de cursos a distância.	Curso Gestão de Políticas Públicas em Gênero e Raça
Formação de professores em História da Cultura Afro-Brasileira e Africana	Capacitar professores.	Curso relativo à temática da história e cultura afro-brasileira e africana, na modalidade a distância
Programa “Educação Africanidades-Brasil”	Oferecer formação continuada.	Compartilhamento de textos
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira	Implementar atividades acadêmicas para compreensão e superação dos temas e dos problemas comuns aos países parceiros.	Cinco cursos de especialização

Fonte: ALMEIDA, M.A.B.; SANCHEZ, L.P., 2017, p. 62.

A pesquisa de Almeida e Sanchez (2017) ainda apontam políticas de implementação no eixo que os pesquisadores chamaram de “Articulação” (Quadro 4). Nesse eixo os autores explicitaram políticas federais que promoveram espaços de integração entre pessoas de diferentes esferas sociais oportunizando a socialização de conhecimentos e de experiências, além de viabilizar a construção coletiva de estratégias para implementação da Lei 10.639/2003; nesse eixo indicaram oito políticas:

Quadro 4- Políticas públicas de implementação da lei 10.639/2003 – Eixo Articulação

Política	Objetivos	Ações
Fortalecimento dos núcleos de estudos afro-brasileiros	Avaliar, acompanhar e incentivar a execução das Diretrizes Curriculares Nacionais.	Pesquisa, divulgação de conhecimentos, coleta de informações, produção e avaliação de materiais didático-pedagógicos
Reuniões de articulação	Articular órgãos.	Reuniões, criação de Fóruns
Fóruns estaduais	Fazer o controle social da implementação da Lei.	Ampliação do número de Fóruns Monitoramento de atividades da implementação Reuniões e atividades de articulação
Conferência Nacional de Promoção da Igualdade Racial - Estado e Sociedade Promovendo a Igualdade Racial	Construir coletivamente propostas para um Plano Nacional de Promoção da Igualdade Racial.	Sete propostas: assegurar a implementação das Diretrizes Curriculares; implementar ações de planejamento; elaborar e avaliar de projetos político-pedagógicos; estimular iniciativas de formação de professores no Ensino Superior; criar sites de apoio ao Ministério da Educação para troca de experiências desenvolvidas; divulgar a Lei na mídia; garantir a fiscalização do seu cumprimento.
Conferência Nacional de Educação Básica	Refletir coletivamente sobre a construção de práticas de melhoria da qualidade da Educação Básica.	Eixos temáticos Inclusão e Diversidade na Educação Básica
Diálogos Regionais	Discutir avanços e problemas na implementação da Lei 10.639/2003.	Encontros; revisão coletiva do Documento Referência
Grupo de Trabalho Interministerial	Elaborar Plano Nacional para implementação e acompanhamento da Lei 10.639/2003	Elaboração e promulgação do Plano
Conferência Nacional de Educação	Construir o novo Plano Nacional de Educação, para vigência entre 2011 e 2020.	Projeto de Lei número 8.035/2010, que implantaria o Plano no decênio citado

Fonte: ALMEIDA, M.A.B.; SANCHEZ, L.P., 2017, p. 66.

A reflexão construída por Almeida e Sanchez (2017) sobre as políticas públicas relacionadas a implementação da Lei 10.639/2003 aponta, dentre outros problemas, a não vinculação de maiores recursos para execução e ampliação de tais políticas o que, em muitas situações, culmina em sua descontinuidade.

Se por um lado a Lei 10.639/2003 indicava possibilidades e oportunidades de avanços no ensino e, as políticas públicas para sua implementação, criadas durante a primeira década da lei constituíram um processo com conquistas, mas ainda com muitos desafios - alguns comuns a outras políticas educacionais e outros

que lhes são próprios, dado o conteúdo da lei – por outro lado, registra-se que nesse segundo decênio da promulgação da lei outros problemas emergem.

Presidência recém iniciada por Jair Messias Bolsonaro põe em xeque tal oportunidade, à medida em que apresentou publicamente várias declarações de cunho racista, inclusive, afirmações pejorativas sobre quilombolas e indígenas, além de ações como a transferência da jurisdição de demarcação de áreas reservadas ao ministério da Agricultura e a extinção do Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial, da Juventude e dos Direitos Humanos.

1.2. Educação para as Relações Étnico-Raciais

Na última década têm-se multiplicado os debates e as publicações que versam sobre a Educação para as Relações Étnico-Raciais; com base nas proposições dos Movimentos Negros e nas legislações educacionais sancionadas a partir dos anos 2000, pesquisadores e professores de diferentes áreas têm se dedicado a estudo aprofundado sobre esta temática.

Embora a expressão “Educação para as Relações Étnico-Raciais” tenha ganhado maior expressividade na última década, o que chama atenção é que, no Brasil, o “sistema de ensino” sempre esteve a serviço da (e para) as Relações Étnico-Raciais. Contudo, o que cabe diferenciar é como se entendia o constructo ‘Relações Étnico-Raciais’.

Se tomar como ponto de análise a chegada dos portugueses, as Relações Étnico-Raciais que se estabeleceram entre eles e os nativos eram relações de poder, autoritarismo e desejo de submissão. Desse modo, a educação que se propunha dentro desta Relação Étnico-Racial era uma educação que constrangia os indígenas a esquecerem sua língua, religião e cultura (SILVA, 2011) a fim de facilitar o processo de conquista.

A educação que foi proposta para atender as Relações Étnico-Raciais estabelecidas durante o regime escravista, regime de opressão, visava à desumanização do ser:

[...] sobre as tentativas de assimilação, por meio da escola, dos povos submetidos política e ideologicamente aos sistemas dos colonizadores europeus [...] deve se ter presente a situação dos africanos escravizados, de seus filhos e descendentes. A eles foi negada a possibilidade de aprender a ler, ou se lhes permitia, era com o intuito de incutir-lhes representações negativas de si próprios

e convencê-los de que deveriam ocupar lugares subalternos na sociedade. [...] utilizava-se a educação para incentivar o desejo de ser branco (SILVA, 2011, p. 21).

Para refletir um pouco mais o quanto a educação esteve voltada a manutenção das Relações Étnico-Raciais, cabe atentar, segundo Carlos Roberto Jamil Cury (2008), para o fato de que a Constituição brasileira de 1824 garantia educação para todos os cidadãos brasileiros, mas não reconhecia os escravizados como cidadãos. O documento máximo do país definia a exclusão sócio-étnica de 40% da população, aproximadamente, ao sustentar que os negros não teriam acesso à educação.

Se tomarmos os anos subsequentes à Abolição, verifica-se que a educação permanecia a serviço do estabelecimento de certa Relação Étnico-Racial, responsável pela imposição de parcela da sociedade sobre outra. Segundo Cury (2008), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961 (Lei 4.024) ratificava a obrigatoriedade do ensino primário, ao mesmo tempo que isentava dessa obrigatoriedade todo aquele que comprovasse estado de pobreza. Após quase quatro séculos de escravidão, não seria difícil identificar que os negros compunham parcela da população menos favorecida economicamente.

Sendo assim, entende-se que a educação sempre esteve a serviço das Relações Étnico-Raciais. O tipo de educação que é proposto fortalece a estrutura social que se pretende estabelecer, por isso, ao defender a valorização da História e Culturas Africanas e Afro-brasileiras, julgamos pertinente a expressão “Reeducação para as Relações Étnico-Raciais” e defendemos seu foco no questionamento das relações baseadas no autoritarismo, no preconceito e na desqualificação do Outro. Tal Reeducação deve ainda valorizar a diversidade, garantir os direitos e propor relações sociais sob novas bases.

Uma vez que no Brasil desenvolveu-se modelo extremamente excludente, responsável por limitar o acesso à educação, cabe pensar qual é o papel da educação para consolidar a Reeducação das Relações Étnico-Raciais, considerando o passado escravista. Militantes do Movimento Negro, em todo o país, e com maior expressividade o TEN, reivindicavam/reivindicam o estudo das culturas Africanas e Afro-brasileiras, por conta da crença na potencialidade da escola para promover a necessária Reeducação.

Se, por um lado, as estruturas relacionais vivenciadas na sociedade são refletidas dentro do espaço escolar, por outro, o que acontece dentro do espaço escolar também reflete nas estruturas sociais mais amplas. Deste modo, a educação escolar pode manter as relações que estão historicamente postas ou se dedicar a promover transformação delas, mesmo que a longo prazo, mediante ressignificações culturais de grupos e de suas expressões materiais e simbólicas.

A esse respeito têm-se os estudos que versam sobre cultura escolar. Autores como Irlen Antônio Gonçalves e Luciano Mendes Faria Filho propuseram estudo denominado “História das Culturas e práticas escolares” (2005), no qual expõem a tese de que existe na escola uma cultura própria, devido às especificidades de seus atores, articulada com outras práticas culturais mais amplas da sociedade. Esses autores reforçam seu posicionamento, citando o pesquisador André Chervel:

[...] para ele, o sistema escolar é dotado de um poder criativo, poder este exercido na relação que a escola desenvolve com a sociedade, desempenhando um papel de formação do indivíduo e, dessa forma, de uma cultura que impactará diretamente a vivência desse indivíduo na sociedade. Em suas palavras, o sistema escolar “forma não somente os indivíduos, mas também uma cultura que vem por sua vez penetrar, moldar, modificar a cultura da sociedade global” (GONÇALVES; FILHO, 2005, p.36).

Tendo em vista que a escola pode ser espaço reparador e que a educação tem potencialidade para reeducar as relações, deve-se considerar que as lutas para inserir o estudo da temática de Africanidades na formação básica é justa, necessária e possível de ser realizada. Cabe ressaltar que essas lutas não são recentes, haja vista os esforços que foram empreendidos pelos grupos não hegemônicos para promover ações que possibilitavam negros livres, libertos e escravizados a aprenderem a ler e escrever em português e operacionalizar os números⁷.

Um significativo exemplo do uso do espaço escolar/acadêmico como potência para reivindicar uma reeducação das relações foi o do professor

⁷ Segundo Bastos (2016) há vários registros de estratégias e dispositivos que envolveram a instrução/escolarização de escravizados, libertos e livres, dentre eles registra-se que alguns africanos que haviam aprendido a falar, contar, ler e escrever em português, ainda na África, ensinavam outros africanos aqui no Brasil; algumas mucamas ao acompanhar as crianças à escola viam nesse contexto a oportunidade de alfabetizar-se enquanto ouviam as lições destinadas às crianças; as irmandades de negros significavam mais que um espaço para rituais religiosos e constituíam-se como verdadeiros espaços de formação e alfabetização.

Hemetério José dos Santos⁸, nos anos 1890, sendo o primeiro professor negro a trabalhar no Colégio Militar do Rio de Janeiro. Enquanto homem de *letras negro* travou um tenso e intenso debate com seus pares do campo intelectual e educacional sobre a questão racial do Brasil e posicionava-se de forma insistente, lutando veementemente contra o racismo, “carregando na tinta da sua escrita nos jornais, nos livros e poemas para desmascarar a falsidade do racismo e do preconceito imperante no Brasil” (RODRIGUES; SILVA, 2013).

Dagoberto Fonseca (2011) lembra que a luta para inclusão do estudo das Africanidades na educação continuavam intensas nos anos noventa: as Conferências organizadas pelas Entidades Negras/ Movimentos Negros apresentavam reiteradas pautas com essa reivindicação.

Na última década do século XX e no início do século XXI tais lutas ganharam maior expressividade. Somadas às ações internacionais que objetivavam uma “educação de qualidade para todos”, a luta promovida no próprio Brasil para a promoção da Reeducação das relações e, portanto, para o ensino antirracista, conquistou grande avanço.

Em 1995, o projeto encaminhado ao Senado foi arquivado. Mas em 1999, cedendo às pressões do Movimento Negro, o Projeto de Lei nº 259 foi aprovado, estabelecendo a obrigatoriedade da inclusão no currículo oficial da rede de ensino da temática História e Cultura Afro-Brasileira. Fonseca é contundente em afirmar que esta conquista é resultado das lutas dos Movimentos Negros e dos simpatizantes da causa:

Com isso queríamos mostrar que as questões educacionais visando à inclusão dos negros na sociedade nascem das lutas sociais, e não das benesses do Estado, menos ainda das ações filantrópicas (FONSECA, 2011, p. 105).

A Lei 10.639, aprovada em 1999, foi promulgada apenas em 2003, mediante compromisso do governo Lula com o movimento negro brasileiro. Para aprovação, a lei sofreu dois vetos: o primeiro, considerou inconstitucional a solicitação de que, no ensino médio, dez por cento de todo o conteúdo anual ministrado nas disciplinas

⁸ Hemetério José dos Santos (1858-1939) nasceu em Codó (MA), filho do major Frederico dos Santos Marques Baptista e de Maria, mulher negra, por ele escravizada. Migrou para o Rio de Janeiro nos primeiros anos da década de 70 do século XIX, estado em que desenvolveu uma brilhante carreira acadêmica como professor, escritor, poeta, gramático e filólogo; valeu-se dos conhecimentos que apreendera para lutar contra o preconceito, a discriminação e o racismo, inclusive o racismo institucional (RODRIGUES; SILVA, 2013).

de História e Educação Artística fossem referentes à temática Africana e Afro-brasileira. A inconstitucionalidade, constante nos despachos da Presidência da República, foi assim registrada:

[...] O referido parágrafo [...] não atende ao interesse público consubstanciado na exigência de se observar, na fixação dos currículos mínimos de base nacional, os valores sociais e culturais das diversas regiões e localidades de nosso país (BRASIL, 2003b, p.1).

O segundo veto foi referente à proposta de formação dos professores que, segundo o projeto, deveria contar com a participação de membros do Movimento Negro, assim como de universidades ou instituições que desenvolvessem pesquisas nessa temática (PEREIRA; SILVA, 2013). Segundo consta no despacho federal:

[...] verifica-se que a lei 9.394, de 1996, não disciplina nem tampouco faz menção, em nenhum de seus artigos, a cursos de capacitação para professores. O art.79-A, portanto, estaria a romper a unidade do conteúdo da citada lei e, conseqüentemente, estaria contrariando norma de interesse público da Lei Complementar nº 95, de 26 de fevereiro de 1988, segundo a qual a lei não conterà matéria estranha a seu objeto (BRASIL, 2003b, p. 1).

Desse modo, a Lei 10.639/2003 foi promulgada, acrescentando à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9394/96, a obrigatoriedade do Ensino de História e Culturas Africanas e Afro-brasileira, ou seja, uma obrigatoriedade fundamental quando se trata dos estudos sobre a história do país. Sistemas e redes de ensino público e privado devem orientar-se pela nova redação:

Art. 1º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B:

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

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

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

§ 3º (VETADO)”

“Art. 79-A. (VETADO)”

“Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como ‘Dia Nacional da Consciência Negra’.”

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 9 de janeiro de 2003; 182º da Independência e 115º da República (BRASIL, 1996).

Análise da Lei nos faz pensar que os dois artigos vetados eram os únicos que estavam diretamente relacionados à implementação e efetivação da lei nos espaços escolares, de fato. Alguns estudos sobre a implementação da Lei 10.639/2003 têm analisado as consequências desses vetos para a real efetivação da Lei no cotidiano escolar.

O trabalho de Rosângela Silva e Wilma Coelho (2013), por exemplo, evidencia a importância das contribuições dos agentes do Movimento Negro na formação dos docentes, pois são eles que vêm se mantendo atentos às lutas pela superação do racismo na sociedade brasileira. Segundo as autoras:

[...] reforça-se a importância da discussão e implementação da Lei nº 10.639/03 pelas secretarias educacionais, escolas de Ensino Médio, e professores, mas ao mesmo tempo sinaliza-se para a necessidade de uma retomada histórica que amplie o arco de análise, apontando alguns caminhos para compreender um pouco mais sobre o que efetivamente se pretende combater [...]. Talvez um dos caminhos para a superação dessa situação seja uma apropriação profunda sobre a discussão já realizada pelo Movimento negro (SILVA; COELHO, 2013, p. 117).

A pesquisa desenvolvida por Débora Cristina de Araújo aponta os vetos como limitadores das ações a serem desenvolvidas para a implementação da Lei:

[...] verifica-se o quanto a atuação de entidades do Movimento negro tem sido preponderante para o trabalho de implementação da Educação das Relações Étnico-Raciais por meio de cursos de formação continuada, muitos deles em parcerias com instituições municipais e estaduais e em grande parte das vezes sem remuneração. Assim, ao passo que a legislação nega a possibilidade de instituições não governamentais com experiência na área de atuarem na formação continuada de professores, ela promove um deslocamento da ação para o campo da informalidade já que em muitas redes públicas de ensino entidades do Movimento Negro atuam e contribuem para o fomento de informações e conhecimentos sobre a história e cultura afro-brasileira e africana, porém sem garantias remuneratórias (ARAÚJO, 2015, p.135).

Localidades que conseguiram estabelecer parcerias com o Movimento Negro, mesmo com as limitações oriundas dos vetos, evidenciam o sucesso das ações que corroboram para materialização e concretização das condições previstas nos dispositivos legais. De acordo com alguns estudiosos:

Mesmo com todos os obstáculos encontrados na efetivação da lei 10.639/03 nas escolas, é consenso entre os militantes/professores negros entrevistados que as experiências educacionais desenvolvidas pelas organizações negras baianas, dentro e fora dos seus espaços e com a escolas, tem contribuído de forma expressiva para que a Educação das Relações Étnico-Raciais [...] se torne parte das discussões estabelecidas nos diferentes ambientes educativos – formais e não formais (ARAÚJO, 2015, p. 229).

Outro fator importante no desenvolvimento dos cursos de formação foi contar com a presença dos militantes históricos da luta antirracista do estado de Santa Catarina e do Brasil que acompanharam, desenvolveram e agora implementam a Lei Federal 10.639/03 [...] Toda a equipe de profissionais e cursistas compartilharam experiências e aprendizados com esses militantes, intelectuais e educadores. Vidas em que a esperança de um Brasil com equidade social e racial se fazem possíveis, pois conhecer suas histórias nos inspira, apontando que suas vidas, não raras vezes, se mesclam na participação e construção de um Brasil plural e não racista (CARDOSO; CARVALHO; RASCHE; SANTOS; SILVA, 2016, p.134).

Parece-nos que os vetos da Lei 10.639/2003, além de dificultadores e/ou limitadores dos processos de implementação, se constituem em distorções entre o que propõe a “letra” em forma da Lei 10.639/2003 e a “consolidação prática” na forma do Plano Nacional para Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Culturas Africanas e Afro-brasileira (BRASIL, 2009b).

Como já observado, o segundo veto inibiu a participação dos agentes do Movimento Negro na formação docente continuada.⁹ Contudo, o Plano Nacional de Implementação, que passou a vigorar em 2009, já com base em alguns estudos sobre a implementação da lei em âmbito nacional, prevê ações em regime de colaboração:

Promover formação para os quadros funcionais do sistema educacional, de forma sistêmica e regular, mobilizando de forma colaborativa atores como os Fóruns de Educação, Instituições de Ensino Superior, NEABs, SECAD/MEC, sociedade civil, **movimento negro**, entre outros que possuam conhecimento da temática (BRASIL, 2009b, p. 36 – grifo nosso).

⁹ De acordo com o Prof. Dagoberto Fonseca, durante a arguição envolvendo a banca da dissertação, essa luta envolveu diversos atores sociais, que pretendiam quebrar o rigor da lei junto aos gestores do MEC. Esse processo foi encaminhado de dentro da SECAD, à época, pelos membros da CADARA, especialmente vinculados às universidades e aos movimentos sociais negros.

No Plano Nacional espera-se ainda que as ações educativas de combate ao racismo e às discriminações sejam conduzidas pelos sistemas de ensino, estabelecimentos e professores, segundo alguns princípios, dentre os quais, observa-se um que encaminha para:

Participação de grupos do **Movimento Negro** e de grupos culturais negros bem como da comunidade em que se insere na escola, sob a coordenação dos professores, **na elaboração de projetos políticos pedagógicos** que contemplem a diversidade étnico-racial (BRASIL, 2009b, p. 88 – grifos nossos).

Ao nosso ver, as possíveis interpretações relacionadas ao que preconiza a Lei e as diferenciações presentes no Plano Nacional de Implementação podem ser utilizadas para fortalecimento das ações de implementação, tendo em vista que as localidades onde foram estabelecidas parcerias com os Movimentos Negros conseguiram bons resultados na formação continuada dos docentes e potencializaram os processos de implementação da Lei 10.639/2003.

Para além da Lei 10.639/2003, ainda no ano de 2003, o governo federal criou a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), visando formular e implantar políticas públicas de combate ao racismo, conforme assumido formalmente:

[...] o governo federal, por meio da SEPPIR, assume o compromisso histórico de romper com os entraves que impedem o desenvolvimento pleno da população negra brasileira. O principal instrumento, para isso, é o encaminhamento de diretrizes que nortearão a implementação de ações afirmativas no âmbito da administração pública federal. Além disso, busca a articulação necessária com os estados, os municípios, as ONGs e a iniciativa privada para efetivar os pressupostos constitucionais e os tratados internacionais assinados pelo Estado brasileiro. Para exemplificar esta intenção, cabe ressaltar a parceria da SEPPIR com o MEC por meio das suas secretarias e órgãos que estão imbuídos do mesmo espírito, ou seja, construir as condições reais para as mudanças necessárias (BRASIL, 2004, p. 08).

Vale ressaltar que a Lei 10.639/2003 tornou obrigatório o estudo dos temas de Africanidades apenas no ensino fundamental e médio, ou seja, o nível de ensino educação infantil não foi abordado no texto da Lei, contudo, posteriormente, no Parecer CNE/CP nº03/2004 e na Resolução CNE/CP nº01/2014 há a explicitação da obrigatoriedade desse ensino em toda a educação básica, ou seja, inclusive na educação infantil, pois esta se constitui a primeira etapa da educação básica:

A obrigatoriedade de inclusão de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos de Educação Básica trata-se de decisão política, com fortes repercussões pedagógicas, inclusive na formação de professores (BRASIL, 2013, p. 503).

[...]

O ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a educação das relações étnico-raciais, tal como explicita o presente parecer, se desenvolverão no cotidiano das escolas, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, como conteúdo de disciplinas, particularmente, educação Artística, Literatura e História do Brasil, sem prejuízo das demais (BRASIL, 2013, p. 505).

Ao expor que a obrigatoriedade do Ensino de História e Culturas Africana e Afro-brasileira deve constar em todos os níveis de educação, torna-o obrigatório, inclusive, para a educação infantil, considerando se tratar da primeira etapa da educação básica e para o ensino universitário.

Em 2004, o Conselho Nacional de Educação aprovou o parecer CNE/CP 3/2004, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Culturas Africana e Afro-brasileira a serem executadas pelos estabelecimentos de ensino. O parecer mencionado permitiu entendimento mais amplo acerca do assunto e possibilitou pensar as Relações Étnico-Raciais além das questões legalistas, visto que pretende-se:

[...] oferecer uma resposta, entre outras, na área da educação, à demanda da população afrodescendente, no sentido de políticas de ações afirmativas, isto é, de políticas de reparações, e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura, identidade. Trata, ele, de política curricular, fundada em dimensões históricas, sociais, antropológicas oriundas da realidade brasileira, e busca combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros (BRASIL, 2004, p. 10).

O documento ainda reconhece e exige que as escolas, frequentadas em sua maioria pela população negra conte, dentre outros quesitos, com:

[...] professores competentes no domínio dos conteúdos de ensino, comprometidos com a educação de negros e brancos, no sentido de que venham a relacionar-se com respeito, sendo capazes de corrigir posturas, atitudes e palavras que impliquem desrespeito e discriminação (BRASIL, 2004, p. 12).

A elaboração e publicação das “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Culturas Africana e Afro-brasileira”, por meio do Ministério da Educação, veio a lume com base na ideia de ações afirmativas:

Ações afirmativas são medidas especiais e temporárias, tomadas pelo Estado e/ou pela iniciativa privada, espontânea ou

compulsoriamente, com o objetivo de eliminar desigualdades historicamente acumuladas, garantindo a igualdade de oportunidade e tratamento, bem como compensar perdas provocadas pela discriminação e marginalização, por motivos raciais, étnicos, religiosos, de gênero e outros (BRASIL, 2004, p. 8).

As diretrizes reforçam a obrigatoriedade desse conteúdo no ambiente escolar. Tornar tais conteúdos obrigatórios evidenciava a importância de se pensar para além da simples inclusão de novos conteúdos no currículo escolar, pois há a necessidade de refletir sobre a marginalização atual do negro, bem como a sua presença, o apagamento e invisibilidade das culturas Africanas e Afro-brasileiras. Nesse sentido, as Diretrizes propõem que a Reeducação para as Relações Étnico-Raciais considere quatro grandes ações:

- Reparar - visa ressarcir os negros dos danos psicológicos, materiais, sociais, políticos e educacionais vividos durante o regime escravista e no período pós-abolição;
- Reconhecer - implica, entre muitas outras coisas, divulgar e respeitar os processos históricos de resistência negra desencadeados pelos africanos escravizados, questionar as Relações Étnico-Raciais baseadas em preconceitos que desqualificam os negros e validar suas contribuições na construção e formação da sociedade brasileira;
- Valorizar - perpassa pelo respeito às pessoas negras, pelo respeito à diversidade e ao seu patrimônio histórico e cultural;
- Afirmar - demanda criar políticas públicas capazes de garantir os direitos humanos básicos e fundamentais para a população negra, desencadeando processos de afirmação de identidades e historicidades (BRASIL, 2004).

Para tanto, as Diretrizes (BRASIL, 2004) propõem que a Reeducação para as Relações Étnico-Raciais seja proposta a partir de três princípios: i) consciência política e histórica da diversidade, ii) fortalecimento de identidades e de direitos e, iii) ações educativas de combate ao racismo e a discriminações. Os desdobramentos desses princípios sugerem ações tanto do poder público, dos sistemas de ensino, secretarias de educação, unidades escolares, coordenadores pedagógicos, diretores e professores.

Em 2008, a Lei 10.639/2003 foi complementada pela Lei 11.645, que reafirma a importância dos estudos da cultura Africana e Afro-brasileira, bem como

destaca a significância dos estudos das Culturas Indígenas. Na íntegra, a Lei 11.645/2008 é composta da seguinte maneira:

Art. 1º O art. 26-A da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação:

“Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras”. (NR)

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação (BRASIL, 2008).

A Legislação envolvendo Africanidades foi, sem dúvida, importante avanço político para a garantia de reconhecimento da cultura da população Afro-brasileira e para reparação aos danos causados pela escravidão. Mas, como afirma Santos:

Os movimentos sociais negros, bem como muitos intelectuais negros engajados na luta anti-racismo, levaram mais de meio século para conseguir a obrigatoriedade do estudo da história do continente africano e dos africanos, da luta dos negros no Brasil, da cultura negra brasileira e do negro na formação da sociedade nacional brasileira. Contudo, torná-los obrigatórios, embora seja condição necessária, não é condição suficiente para a sua implementação de fato (2005, p. 34).

Se outrora, a educação favorecia a manutenção das estruturas sociais e permitia relações étnico-raciais hierarquizadas, agora, diante de todo aparato legal e deste novo contexto histórico, urge implementar Reeducação para Relações Étnico-Raciais, que seja capaz de romper as velhas estruturas.

Munanga (2013) evidencia que o Brasil é o primeiro país da Diáspora Africana que tem Leis para garantir o Ensino de História e Culturas Africana e Afro-brasileira nas escolas. Contudo, o autor reforça que nas salas de aula sua prática está longe de ser realidade cotidiana e adequada. Não são poucos os pesquisadores que constataram a mesma realidade, em diferentes localidades do país. O processo para efetivar a Reeducação para as Relações Étnico-Raciais é

complexo e, segundo Silva, “da Lei à nova mentalidade e à ação efetiva há muito que desfazer, refazer e fazer” (SILVA, 2011, p.27).

Dentre o conjunto de trabalhos que expõem sobre a implementação da Lei 10.639/2003 registra-se uma pesquisa de grande relevância nacional. Em 2009, apoiados e financiados pelo Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), além da representação da UNESCO no Brasil, Nilma Gomes e Rodrigo de Jesus, em colaboração com equipe de pesquisadores, mapearam e investigaram o “grau de enraizamento da Lei 10.639/2003 e as condições de sua implementação nos sistemas de ensino por todo o território brasileiro”.

Com o objetivo de mapear as práticas pedagógicas desenvolvidas pelas escolas públicas e pelas redes de ensino, os pesquisadores estabeleceram alguns critérios e selecionaram 171 secretarias municipais de ensino, todas secretarias estaduais de ensino e 29 núcleos de estudos afro-brasileiros. Aos representantes dessas instituições foi enviado questionário virtual e as respostas compuseram 890 indicações de escolas que desenvolviam ações voltadas para a implementação da Lei 10.639/2003, das quais, por regiões, tinha-se 232 no Sul, 340 no Sudeste, 61 no Centro-Oeste, 138 no Nordeste e 119 no Norte.

Dentre as 890 indicações, seguindo vários critérios, os pesquisadores selecionaram 36 instituições, seis em cada região, para participarem da segunda fase da pesquisa: a análise do grau de implementação da Lei. Os dados apurados apontaram para condições nada favoráveis. Percebeu-se a descontinuidade das ações, já que escolas que haviam sido até mesmo premiadas pelas ações desenvolvidas, não tinham a permanência de tais ações no ato da pesquisa. Além disso, verificou-se que atuavam nas escolas professores envolvidos com projetos significativos e outros que se recusavam a trabalhar com a temática, apoiando-se no mito da democracia racial.

Dentre os desafios constatados pelos pesquisadores para implementação da Lei, observaram três pontos principais: primeiro, notou-se que as datas comemorativas ainda são referências para vigência de projetos interdisciplinares; segundo, consta intolerância para com as religiões de matrizes africanas, terceiro e último, observou-se que as práticas da Educação para as Relações Étnico-Raciais sensibilizavam os alunos, entretanto, ofereciam-lhes pouco conhecimento conceitual sobre a África, dado que revela fragilidade na formação dos docentes,

demonstrando que os conhecimentos que possuem sobre História da África e Afro-brasileira são superficiais e, às vezes, até confusos.

Os pesquisadores concluíram que, em âmbito nacional, não havia conformidade da implementação da Lei 10.639/2003 e que as práticas observadas ainda não eram do tamanho que a superação do racismo na educação escolar exigia (GOMES; JESUS, 2013).

Petronilha Beatriz Gonçalves da Silva igualmente trata sobre os limites para implementação da Lei 10.639/2003, considerando-os a partir das Relações Étnico-Raciais. Para ela:

As dificuldades para implementação dessas políticas curriculares [...] devem-se muito mais à história das relações étnico-raciais neste país e aos processos educativos que elas desencadeiam, consolidando preconceitos e estereótipos, do que a procedimentos pedagógicos, ou à tão reclamada falta de textos e materiais didáticos (SILVA, 2011, p.29).

Dagoberto Fonseca se posiciona nesse mesmo sentido, afirmando que:

Quando consideramos as dificuldades em torno da implementação da lei 10639, de 2003 [...] é preciso levar em conta que o que está em questão não é apenas a necessidade de modificação das representações construídas em relação à população negra, tampouco a falta de material pedagógico, ou os problemas relativos à formação de professores. Trata-se de uma lei que caminha em sentido contrário a uma tradição que atribuiu à educação a função de moldar um povo, e dentro desta ideia de povo toda e qualquer referência às ligações com o mundo africano deveriam ser negadas. Branquear os alunos que estabeleceram algum tipo de contato com o aparato escolar é a manifestação mais contundente deste processo que confere à educação brasileira uma identidade que ganhou força no período relativo ao Império e se consolidou durante todo o período republicano (2011, p.88-89)

Acreditamos que não seja questão de relegar a segundo ou terceiro plano a formação do docente, nem tampouco a elaboração e disponibilização de materiais de qualidade. Mas há necessidade de ressignificar o constructo “Relações Étnico-Raciais”, o que implica em indagar a que tipo de Relação Étnico-Racial a educação que está sendo proposta está à serviço. Segundo Silva, uma “visão distorcida das Relações Étnico-Raciais vem fomentando a ideia de que vivemos harmoniosamente integrados numa sociedade que não vê diferenças” (2011, p.26).

Parece-nos que não se trata de promover processo linear: primeiro ressignifica as relações étnico-raciais, depois torna-se sensível à causa, passando a dedicar-se à aquisição de conhecimentos conceituais sólidos e, por fim, propõe-

se Reeducação para as relações étnico-raciais. O movimento é em espiral, pois quanto mais se compreende o constructo relações étnico-raciais, mais o sujeito se sensibilizará para aprofundar seus conhecimentos, assim como quanto mais adquire saberes, mais clareza terá dos processos educacionais e dos fazeres docentes para desconstruir as relações de imposição de poder e de hierarquização, daí propor Reeducação para as Relações Étnico-Raciais.

1.3. Autonomia, saberes e fazeres

Refletindo sobre os aspectos ponderados até o momento, podemos pensar a Reeducação para as Relações Étnico-Raciais numa perspectiva freireana. As contribuições de Paulo Freire, mais especificamente dos escritos que compõem a obra “Pedagogia da Autonomia” (1996), permitem compreender projetos envolvendo Africanidades com base nos saberes necessários às práticas educativas que tomem como base o diálogo entre educadores e educandos, segundo a ideia da construção de sociedade mais justa e equânime.

Paulo Freire é autor do campo da Educação/Ensino indicado para reflexão, por vários motivos. Trata-se de autor identificado com a ideia de prática educativa associada à mudança, tendo como base a relação entre ensino, exclusão e autonomia. Mais especificamente ao que se refere ao tema desta pesquisa, cabe registrar que foi pioneiro na assimilação dos escritos de Frantz Fanon, pensador que se dedicou a refletir sobre a condição do negro na Contemporaneidade, conforme citado anteriormente.¹⁰

“Pedagogia da Autonomia” é obra composta por três capítulos (“Não há docência sem discência”; “Ensinar não é transferir conhecimento” e “Ensinar é uma especificidade humana”) e nela Freire apresenta vinte e sete exigências para o fazer pedagógico de ENSINAR, ou seja, exigências diretamente relacionadas com o fazer do educador.

Neste momento, as proposições e reflexões centram-se no fazer do professor, mas é importante salientar que ele não é o único responsável pelo ensino para as Relações Étnico-Raciais. O Plano Nacional de Implementação das

¹⁰ O pioneirismo da assimilação dos escritos de Fanon por Paulo Freire pode ser conferido em dois trabalhos: i) “A recepção de Fanon no Brasil e a identidade negra” de Antônio Sergio Alfredo Guimarães, 2008; e, ii) “Paulo Freire no pensamento decolonial: um olhar pedagógico sobre a teoria pós-colonial latino-americana” de Camila Penna, 2014.

Diretrizes Nacionais Curriculares para Educação das Relações Étnico-Raciais é enfático em afirmar que:

Caberá aos sistemas de ensino, às mantenedoras, à coordenação pedagógica dos estabelecimentos de ensino e aos professores [...] estabelecer conteúdos de ensino, unidades de estudos, projetos e programas, abrangendo os diferentes componentes curriculares (BRASIL, 2009b, p. 85).

Embora não seja o único responsável, cumpre reconhecer que é inegável, na relação direta com os discentes, a ação essencial desempenhada pelo professor. A Reeducação das Relações Étnico-Raciais está extremamente ligada ao fazer do professor da educação básica, pois trata-se de importante elemento na mudança de práticas e posturas racistas no ambiente escolar.

Paulo Freire corrobora esse entendimento, apontando a importância do papel do educador: “o mérito da paz com quem vive a certeza de que faz parte de sua tarefa docente não apenas ensinar os conteúdos, mas também ensinar a pensar certo” (1996, p.29). Para tanto, cabe ao professor rejeitar qualquer tipo de discriminação e acrescentar a importância da ética ao processo educativo do qual faz parte. Conforme Freire:

A ética de que falo é a que se sabe afrontada na manifestação discriminatória de raça, de gênero, de classe. É por esta ética inseparável da prática educativa, não importa se trabalhamos com crianças, jovens ou com adultos, que devemos lutar. E a melhor maneira de lutar por ela em nossa prática, é testemunhá-la, vivaz, aos educandos em nossas relações com eles (1996, p. 17).

Para que haja efetiva implementação das políticas de reparação, reconhecimento e valorização da identidade, da cultura e da história dos negros/as brasileiros/as se faz necessário pensar, também, além da formação docente pautada na criticidade (FREIRE, 1996), em condições físicas, intelectuais e afetivas favoráveis para o ensino e para aprendizagem (Brasil, 2004). Para Paulo Freire é necessário descartar a hipótese de dissociação entre “seriedade docente e afetividade” (1996, p.159).

Como política de reparação humanitária, a Lei 10.639/2003 visa a, entre seus vários objetivos, promover a equidade, a valorização da cultura e auxiliar os sujeitos na construção de sua identidade e na apropriação da sua liberdade. Para Freire (1996) existe relação entre o exercício da autoridade docente e a construção da liberdade discente. Em “Pedagogia da autonomia” (1996), o autor diferencia

autoridade de autoritarismo e liberdade de licenciosidade, devolvendo à autoridade docente a tarefa da construção da liberdade.

A autoridade pedagógica faz-se imprescindível na Reeducação para as Relações Étnico-Raciais, pois tornará o professor referência ética, afetiva, política e epistemológica. O professor reflexivo, crítico, capaz de exercer alteridade e, desta maneira, compreender que ainda permeiam relações repletas de preconceitos e discriminação na sociedade e, por consequência nas escolas, não poderá ser omissos no exercício de suas funções. Com isso:

O fato de me perceber no mundo, com o mundo e com os outros me põe numa posição em face do mundo que não é de quem nada tem a ver com ele. Afinal, minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da História (FREIRE, 1996, p.60).

Sendo parte do mundo, o professor influencia e é influenciado nas relações que estabelece. Mas, deixando de ser objeto da história e passando a ser sujeito dela, o professor tem condições de instrumentalizar-se com saberes e conhecimentos para “transformar a realidade, para nela intervir, recriando-a” (FREIRE, 1996, p.76). Como nos lembra Frantz Fanon:

Todas as formas de exploração são idênticas, pois todas elas são aplicadas ao mesmo “objeto”: o homem. Ao considerar abstratamente a estrutura de uma ou outra exploração mascara-se o problema [...] que é repor o homem no seu lugar (FANON, 2008, p.87).

Nesse sentido é que a presença e ação do professor crítico, reflexivo, portanto, capaz de promover educação antirracista, é considerada fundamental para a efetiva “descolonização” dos currículos atuais, visto que preservam as raízes europeias que o caracterizam, desconsiderando, por exemplo, a participação dos negros na constituição da sociedade brasileira.

Levar esse intento adiante envolve também outros dois saberes que Freire salienta como necessários à prática docente, a saber: “Ensinar exige apreensão da realidade” (1996, p.76) e “Ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo” (1996, p.110).

Apreender a realidade é extremamente importante. Freire questiona a docibilidade com que os professores aceitam “as verdades” distorcidas. No entanto, por séculos e, ainda hoje, o ensino brasileiro enxergou/enxerga a história da África

e a própria história através de “verdades distorcidas” ou “verdades” que não correspondem à realidade.

Segundo Freire (1996, p.149) “o discurso ideológico nos ameaça anestesiar a mente”, o que torna a existência da criticidade na educação ainda mais necessária. Analisar criticamente os materiais didáticos dos quais faz uso, perceber a ambiência racial do espaço escolar, verificar se há produção de conhecimento ou mera reprodução são ações importantes para a prática docente comprometida com desenvolver a autonomia do educando. Mas é necessário que, ao docente fruto dessa sociedade hierarquizada e preconceituosa, seja oportunizada uma Reeducação para romper com a ‘anestesia mental’ e promover a criticidade.

Para Freire (1996) é um equívoco pensar que a educação e a prática docentes sejam neutras: ou se desenvolvem ações que mantêm as concepções da ideologia dominante ou há a denúncia do estado atual e o anúncio de nova ideologia. A educação sempre terá efeito sobre os que a ela são submetidos. Visto que a educação jamais será imparcial ou indiferente, é importante que os docentes incorporem à sua prática a ideia de que “ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo” (1996, p.110). Assim, segundo Freire:

Não posso ser professor se não percebo que, cada vez melhor que, por não poder ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição. Decisão. Ruptura. Exige de mim que escolha entre isso ou aquilo (FREIRE, 1996, p. 115).

A conscientização dessa não neutralidade é imprescindível para que o docente repense sua prática diariamente, pois sua presença diante dos educandos já configura presença política. O docente que permanece silenciado, consciente ou não, diante de situações de preconceito, se compromete com a perpetuação do racismo, toma determinada posição.

Conhecendo essa realidade, notoriamente marcada por práticas racistas, a tomada de decisão pelo ensino democrático implica, nas palavras de Paulo Freire, pensar certo, ou seja, fazer escolhas conscientes para concretizar a Reeducação para as Relações Étnico-Raciais e, assim, contribuir com a formação de sujeitos que combatam toda e qualquer forma de discriminação.

Segundo Freire, outros saberes também são imprescindíveis aos docentes que, com autoridade pedagógica, trabalham para construção da liberdade dos

educandos, dentre eles: “ensinar exige disponibilidade para o diálogo” (1996, p.152).

Entende-se que a Reeducação para as Relações Étnico-Raciais seria mais eficaz se os docentes estivessem preparados, do ponto de vista epistemológico, para estabelecerem diálogos com os educandos. Nesse sentido, transformar a realidade seria possível se os educandos conseguissem dialogar sobre as tristes experiências que vivenciam nesta sociedade excludente.

Para Freire (1996), o diálogo é favorecido pelo conhecimento e se torna realidade, à medida em que as relações de hierarquização são superadas. O diálogo é peça fundamental para a construção do conhecimento e apropriação da liberdade. Na propositura de diálogos, no saber escutar, são evidenciados outros saberes necessários à prática docente: “segurança, competência profissional e generosidade” (FREIRE, 1996 p.102). Para tratar do Ensino de História e Culturas Africana e Afro-brasileira é necessário que o professor tenha essas competências.

A respeito da formação dos docentes, tanto inicial quanto continuada, Ana Paula Brandão, organizadora do projeto “A Cor da Cultura”, também evidencia concepções freireanas:

O pouco conhecimento que os profissionais da educação têm sobre o racismo e suas consequências pode levá-los a distorcer e minimizar os problemas, em diversas situações [...] Os educadores devem contemplar a discussão da diversidade racial, discutir os problemas sociais e as diferentes proporções em que atingem os grupos raciais [...] Silenciar diante do problema não o apaga (BRANDÃO, 2006, p. 90).

De posse dos conhecimentos e seguro para abordar a temática em sala de aula, o professor precisa se esvair de toda e qualquer arrogância, uma vez que “ensinar exige humildade” (FREIRE, 1996, p.39). Ensinar é ontológico, então não basta analisar o conteúdo a ser ensinado, é necessário pensar as relações e as representações que se fazem entre os sujeitos. Desse modo, para tecer diálogos é preciso generosidade:

Se, na verdade, o sonho que nos anima é democrático e solidário, não é falando dos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fôssemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a escutar, mas é escutando que aprendemos a falar com eles (FREIRE, 1996, p. 71).

Ao tratar de política de reparação humanitária, a Reeducação para as Relações Étnico-Raciais não poderia deixar de perpassar outros saberes

evidenciados por Paulo Freire (1996). O docente que assim deseja ensinar, deve ter consciência de que, nessa proposta, exige-se a “rejeição a qualquer forma de discriminação de raça, de gênero, pois ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia” (FREIRE, 1996, p. 20).

O ensino que se pretende democrático e construtor da liberdade deve combater, inclusive, as formas de discriminação mais sutis que existem, principalmente aquelas como piadas ou caracterizadas como brincadeiras (FONSECA, 2011). As “brincadeiras” nada mais são do que a materialização do preconceito, ou a concretização do mito da democracia racial.

Questionar esse mito nas práticas educativas desenvolvidas em sala de aula leva a reconhecer que: “A mudança do mundo implica a dialetização entre a denúncia da situação desumanizante e o anúncio de sua superação” (FREIRE, 1996, p. 76).

Propõe-se neste momento, justamente, a denúncia de traço tristemente significativo na constituição da realidade: os quase quatrocentos anos de escravidão deixaram marcas profundas de apagamento, invisibilidade e não reconhecimento da cultura negra como constituinte da formação brasileira. Após a escravidão, registrou-se reinvenção de formas de exclusão e, por conseguinte, a perpetuação de relações hierarquizadas, preconceituosas e discriminatórias.

Denuncia-se, ainda, a ineficácia da implementação de algumas políticas públicas, caso especial da formação de professores, coordenadores e diretores, além da produção de materiais didáticos. Contudo, concordando uma vez mais com Paulo Freire, entende-se que a situação na educação “é problemática, mas não é inexorável” (1996, p. 21).

Há um feliz anúncio de superação: a Reeducação para as Relações Étnico-Raciais! Não só como obrigatoriedade imposta pela Lei 10.639/2003, mas como nova forma de fazer educação. Freire (1996) articula debate sobre a utopia, colocando-a como algo que ainda não é, mas que pode vir. O autor enfatiza também a necessidade do educador se constituir num sujeito esperançoso cujo luta constante se torna motivo para diminuir as razões que o tornam desesperançado. Depreende-se disso que a educação pode ser grande e importante instância social no processo de transformação da realidade brasileira.

Pensar o papel basilar do educador para a promoção da Educação das Relações Étnico-Raciais, por sua vez, significa refletir o significado das práticas

educativas, daí a importância da contribuição das considerações de Paulo Freire em “Pedagogia da Autonomia”. É a partir da formação crítica do docente que a escola se transformará num ambiente marcado por processo de ensino-aprendizagem baseado numa perspectiva antirracista.

CAPÍTULO 2

LOCAL EXPLICITADO

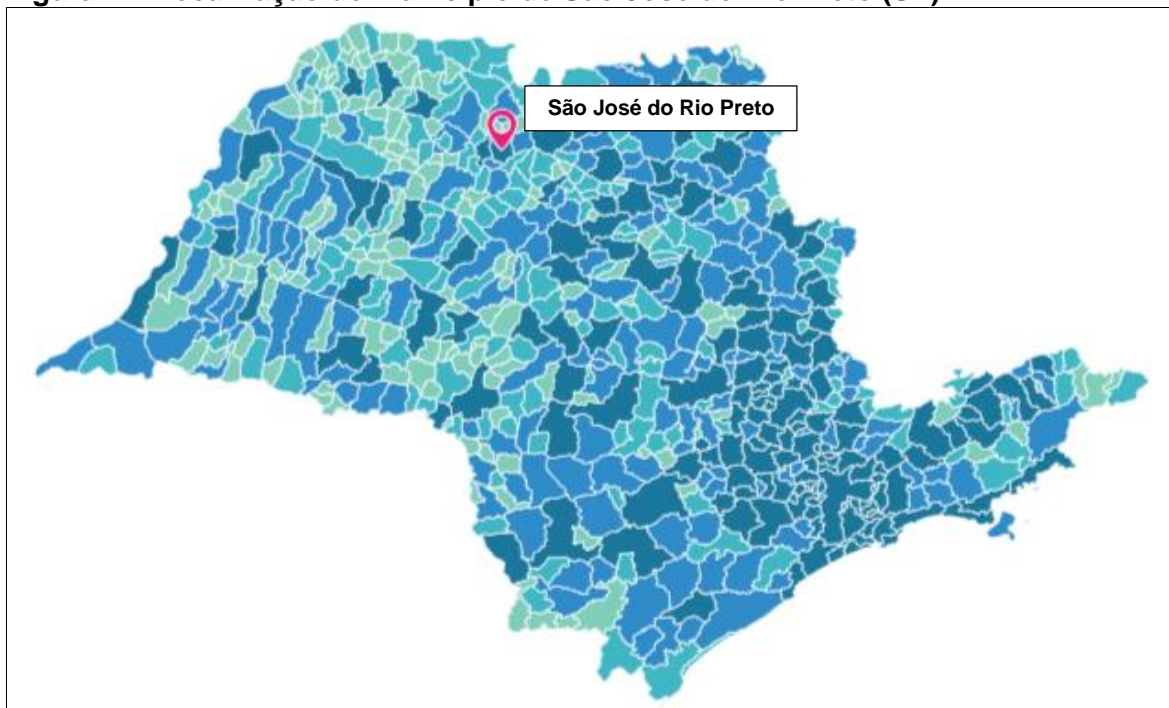
[...] e sorriu, percebendo que estava vendo coisas que nunca vira. Não é que nunca tivesse visto. Seus olhos as haviam notado, mas o seu coração não as havia acolhido. E ela compreendeu que o olho só vê aquilo que o coração deseja. [...] Três mundos: o das coisas de dentro, o das coisas de fora, e o dos reflexos. Não, a mágica não era ver mais longe. A mágica era ver diferente aquilo que os olhos haviam visto sempre, sem ver.

Rubem Alves (1991, p. 11)

2.1. Boca do sertão, agropecuária e mineiros

São José do Rio Preto é um município localizado a noroeste da Capital do Estado de São Paulo, distando desta cerca de 420 quilômetros.

Figura 1 - Localização do município de São José do Rio Preto (SP)



Fontes: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/sao-jose-do-rio-preto/panorama>. Acesso em 01 de agosto de 2018.

Por volta de 1830, alguns migrantes de Minas Gerais, procurando alternativas à decadência da crise do ciclo do ouro, dão início ao desbravamento de áreas no território Paulista. Impulsionados pela fuga à Revolução Mineira, em 1842, acentuam o desbravamento das, até então, áreas consideradas como território “virgem”, “zonas de sertão” ou ainda, “Boca do sertão do Avandava¹¹”. As zonas de sertão foram equivocadamente entendidas como terras virgens porque desconsideraram as populações indígenas (Caingangues e Caiapós) que habitavam esta região.

Em 1843, a caravana de Luiz Antônio da Silveira teria chegado onde hoje está localizado o município de São José do Rio Preto. Azevedo (2004, apud SEMPLAN, 1992) relata que, por volta de 1850, enquanto as caravanas avançavam em desbravamento e conquistas de território, chocavam-se com os indígenas que

¹¹ Avandava, em Tupi, significa: “Lugar da corrida dos homens”.

viviam ao longo do rio Preto e seus principais afluentes. Segundo esse historiador, “no início do século XX, afastando-se dos desbravadores, os últimos representantes indígenas deixaram o território” (AZEVEDO, 2004, p.23).

Na narrativa “São José do Rio Preto: história de uma cidade” (2001), produção classificada como literatura infantil, de autoria de Nilce Lodi e ilustração de Délcio Montagnin, o massacre aos povos indígenas foi registrado com a ilustração a seguir:

Figura 2 – Massacre indígena



Fonte: LODI, 2001, p. 07.

Percebe-se que as populações indígenas foram cruelmente dizimadas; o ataque com armas letais causou verdadeiro genocídio desse grupo étnico. Na ilustração é possível depreender um sentido diferente do que aparece no texto escrito, o registro ilustrativo não sugere um confronto e, sim, um massacre. As produções que relatam essa faceta da história rio-pretense (AZEVEDO 2004,

ARANTES 2006, LODI 200), infelizmente, não contam com subsídios de registros históricos para apresentar maiores informações, como dados numéricos das populações caiapós e caingangues, quantidade de sobreviventes, formas de organização social, entre outros aspectos da cultura em geral.

O mesmo ocorre para a participação dos negros no desenvolvimento da região. Da forma como a história oficial é apresentada, percebe-se um total apagamento dos indígenas e negros e de suas participações na história rio-pretense. Quase nada é dito a respeito desses grupos humanos e, quando o fazem, os representam em posições de inferioridade, como na expressão “O sertão de Araraquara era habitado por índios caingangues, do grupo tapuia, **mais atrasados** do que os tupis-guaranis (LODI, 2001, p.07).

Embora a caravana dos primeiros desbravadores tenha chegado à atual região de São José do Rio Preto em 1843, somente nove anos depois é que João Bernardino de Seixas Ribeiro, um mineiro, construiu a primeira cabana, coberta de sapé, nesse território. De acordo com estudioso local:

Sua casa foi a primeira a ser erguida no espaço territorial que deu origem à cidade. Apesar da existência de mais de uma centena de famílias morando na região, espalhadas em fazenda e roçados, foi João Bernardino de Seixas Ribeiro quem deu início à povoação do patrimônio de São José e, por isso, é apontado como fundador de São José do Rio Preto (ARANTES, 2006, p.55).

Historiadores como Carvalho (2005) e Azevedo (2004) apresentam que o fundador do município não tinha como objetivo primeiro encontrar um lugar geograficamente favorável à implementação e desenvolvimento de uma cidade. Na verdade, o então fundador tinha como interesse inicial apenas encontrar um local propício e pacífico para edificar sua fazenda. O pesquisador Antônio Tavares de Almeida, em seu livro “Oeste paulista: a experiência etnográfica e cultural” ratifica esse posicionamento:

[...] as consequências naturais da luta, ódios e perseguições, perturbando a vida pacífica da gente de Minas, deram origem a que ela procurasse, em recantos afastados das paixões reatar a serenidade de sua existência. Não foi uma emigração vulgar. Foi a procura do sentido de seu destino. Liberdade e tranquilidade eram os elementos da tática de vida desses desambiciosos que foram os povoadores da zona riopretana (TAVARES DE ALMEIDA, 1943, p.21).

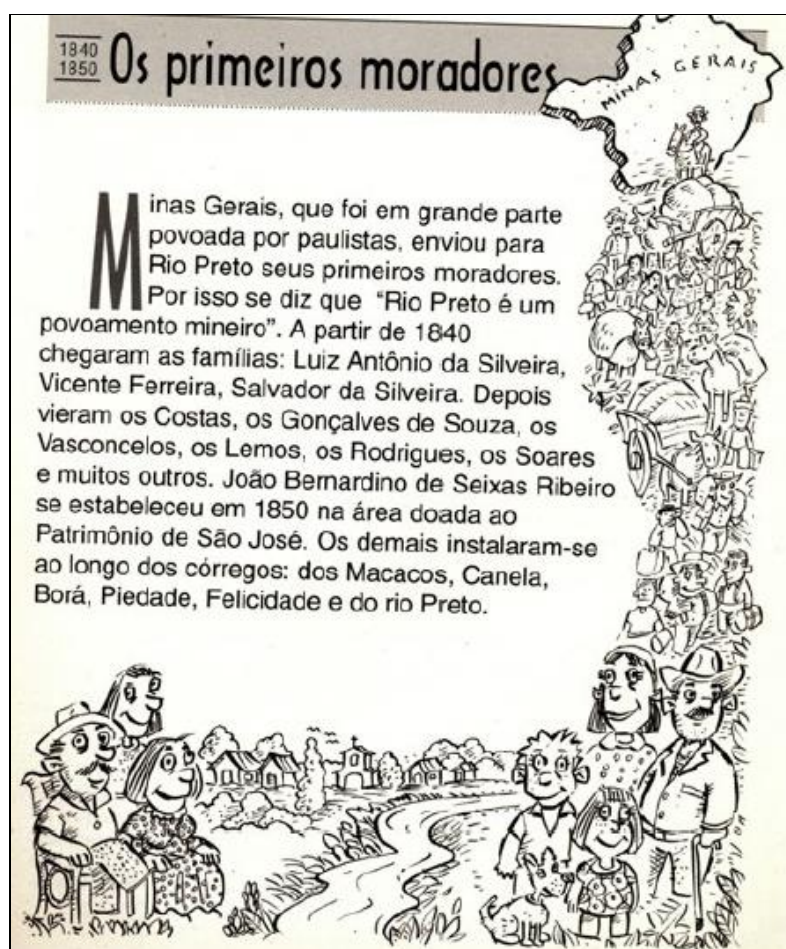
Carvalho (2005) corrobora afirmando que, no início, a Vila de São José do Rio Preto funcionava como pousada de tropeiros que avançavam em desbravar

outras partes do sertão e já desempenhava importante função de entreposto comercial, pois constituía-se um ponto de passagem estratégica para as comunicações através do sertão, facilitando o acesso aos mercados de Ribeirão Preto e Araraquara.

Plantar, criar animais e se estabelecer num ponto espacial importante para trocas comerciais que eram aquecidas no interior paulista são os fatores que explicam a presença dessas famílias de mineiros na região que formaria São José do Rio Preto.

Lodi (2001) expõe que as primeiras famílias mineiras a se instalarem nesta região foram os Silveiras, os Costas, os Gonçalves de Souza, os Vasconcelos, os Lemos, os Rodrigues e os Soares. Nesta obra, as famílias foram representadas em uma configuração mononuclear e a caravana de migrantes foi ilustrada conforme a Figura 3.

Figura 3 – Os primeiros moradores



Fonte: LODI, 2001, p. 9.

Na parte superior da ilustração há a referência ao mapa do Estado de Minas Gerais e a disposição das figuras humanas sugerem um denso deslocamento desse Estado para uma localidade com características de pequeno vilarejo, a Vila de Rio Preto. Os fenótipos das figuras humanas representadas não favorecem o entendimento de que as pessoas que saíram de Minas Gerais com destino a São José do Rio Preto eram, em sua grande maioria, negras.

No ano de 1852, Luiz Antônio da Silveira, um dos principais responsáveis pela conquista e desbravamento das zonas de sertão fez uma doação de terras para que dessem origem a uma cidade. Segundo Azevedo (2004), nesse momento iniciava-se a complexa missão de João Bernardino de Seixas Ribeiro de construir uma cidade. Entre as primeiras ações houve a mobilização dos moradores para a construção de uma capela, indicando o marco zero da futura cidade.

Azevedo (2004) salienta que, por falta de registros históricos, houve a necessidade de se valorizar os fatos conforme a tradição oral os trazia. Para Tavares de Almeida (1943) havia pelo menos cinco versões sobre quem tivesse sido o desbravador, mas para ele o que não há dúvidas é de que, quem quer que o tenha sido, procedeu de Minas Gerais. Assim, permanece um consenso entre os historiadores de que a cidade teria sido fundada por João Bernardino de Seixas Ribeiro em 19 de março de 1852.

É consenso também que a origem do nome do município foi uma junção do nome do padroeiro da cidade (São José) e do principal rio que atravessa o território (rio Preto). Em 1906, o município teve seu nome reduzido para Rio Preto e trinta e nove anos depois, em 1945, retoma o nome original de “São José do Rio Preto”.

Segundo o Instituto Histórico, Geográfico e Genealógico de São José do Rio Preto/SP, antes da retomada do nome original, o Centro Geográfico do Rio de Janeiro considerou a possibilidade de alterar o nome do município para “Iboruna¹²”, tendo em vista a existência de um homônimo mais antigo no Estado de Minas Gerais. Os moradores, as associações de classes, de políticos e episcopado rio-pretense intervieram de forma tão contundente que, além de impedir a alteração proposta, conseguiram retomar definitivamente o nome original.

¹² Iboruna significa: Rio Preto, Tupi Guarani.

2.2. Cidade, ferrovia, café e imigrantes

A explosão da cultura cafeeira em São José do Rio Preto deu-se na mesma época em que a nação brasileira colocava fim ao regime escravista e passava a adotar o trabalho livre e assalariado. A crescente necessidade de mão-de-obra para a lavoura desencadeou um processo de importação de trabalhadores estrangeiros vindos de diversos países e continentes, pois o campesinato brasileiro e, por consequência o rio-pretense, incluindo muitos ex-escravizados, sertanejos e mestiços, estavam relegados a uma posição marginal na economia regional e não eram requisitados para suprir as demandas de trabalho (SILVA, 2013).

Segundo Azevedo (2004), foi por volta de 1884, quando iniciou-se a plantação de café na região, que começou o efetivo povoamento do território rio-pretense, mas a localização do município contribuíra para que, desde o início da sua fundação, assumisse as funções de centro polarizador de toda uma região. O historiador Silva (2013) ressalta que a sua qualidade de “Boca do sertão” favorecia a exploração de novas terras, permitindo o avanço da cultura cafeeira.

Sobre os processos migratórios neste município, Carvalho (2005) evidencia que a primeira ocupação, feita por mineiros, centrava-se na derrubada das matas e abertura de áreas para exploração. Silva (2013, p.07) chama esse período de “vida urbana pretérita”, ou seja, anterior à economia cafeeira, e considera a organização urbana desse período como “irrisória”.

Para Carvalho (2005), a segunda ocupação contava com o processo de imigração dos estrangeiros – italianos, espanhóis, armênios – que, por possuir menos recursos financeiros, centravam-se nas ocupações e adaptações às profissões que a região demandava. Outros imigrantes, principalmente os sírios e libaneses, se dedicavam para além dos trabalhos nos cafezais, já que se destacavam por suas habilidades de comercializar diferentes produtos.¹³

Fator importante no processo de povoamento da região deu-se com a chegada da ferrovia, a Estrada de Ferro Araraquarense (EFA), em 1912, momento em que o município aumentava consideravelmente a produção de excedentes comercializáveis (AZEVEDO, 2004; DEDECCA, 2009). Por mais de vinte anos as pontas dos trilhos ficaram paradas em São José do Rio Preto, fator que teria sido

¹³ Em 1898, o então presidente da câmara rio-pretense informou ao governo estadual que o número de comerciantes sírio-libaneses (8) era maior que o número de comerciantes brasileiros (4).

fundamental para o desenvolvimento da cidade, pois todos os viajantes tinham que nela embarcar e/ou desembarcar. O mesmo ocorria com o excedente das produções dos municípios próximos que, igualmente, tinham que ser levadas até a estação da EFA para posterior escoamento.

O crescimento populacional foi extraordinário: em 1900 o município tinha um pouco mais de “3 mil almas” e em 1920 alcançou a “impressionante marca de 126.796 habitantes (SILVA, 2013, p.13).

No censo de 1920, não somente os brasileiros foram contados. Transcorridos trinta anos do primeiro recenseamento, o novo censo demográfico em nada se parecia com o anterior; o acréscimo de mais de cento e vinte mil habitantes, entre brasileiros e imigrantes, reconfigurava o cenário do município.

Tavares de Almeida (1943) explicita, com os dados contidos na tabela 1, a radical alteração etnográfica ocorrida em São José do Rio Preto até 1920. Silva (2013) corrobora com esta ideia, afirmando que esta foi a cidade para qual foi enviado o maior número de imigrantes, saídos diretamente da Hospedaria da capital durante as primeiras décadas do século XX.

Tabela 1 – População do município de São José do Rio Preto em 1920

POPULAÇÃO		
ORIGEM	HABITANTES	PORCENTAGEM
Brasileira	104.337	82,28
Estrangeira	22.404	17,68
Ignorada	55	0,04
Total	126.796	100
NACIONALIDADE	HABITANTES	PORCENTAGEM
Brasileira	104.337	82,28
Espanhola	8.570	6,76
Italiana	8.278	6,52
Portuguesa	3.507	2,78
Turco-asiática	730	0,58
Japonesa	725	0,57
Argentina	167	0,13
Alemã	59	0,05
Diversas	368	0,29
Ignoradas	55	0,04
TOTAL	126.796	100,00

Fonte: TAVARES DE ALMEIDA, 1943, p. 30.

Para Tavares (1943) o censo de 1920 incorreu em dois graves erros. O primeiro, para o autor imperdoável, foi a falha em não trazer especificações quanto à cor dos indivíduos contados e o segundo refere-se ao dado da população brasileira que, do ponto de vista etnográfico, dificilmente 104.337 indivíduos

poderiam ser contados como brasileiros, pois para tanto seria necessário que todos eles tivessem os ascendentes nacionais, o que era pré-requisito para considerar um indivíduo puramente brasileiro.

Ainda que a população rio-pretense dita brasileira não fosse puramente nacional, o que mais chama atenção no censo de 1920 é a quantidade de imigrantes estabelecida neste município em tão pouco tempo. Esses números revelam que São José do Rio Preto também foi marcada pela “aposta da miscigenação positiva”, o que explicaria o salto de 8 imigrantes em 1890 para 22.404 imigrantes em 1920.

Estudos como os de TAVARES DE ALMEIDA (1943), ARANTES (2006; 2010) e SILVA (2013) atribuem às ações do elemento estrangeiro o desenvolvimento e o progresso deste município. Vejamos algumas passagens desses autores:

Foi o **sírio**, chamado entre nós de turco, o primeiro elemento estrangeiro a penetrar em Rio Preto. A cidade amanhecia naquela vilazinha, que em 1898 não possuía mais de 120 fogos para menos de 1000 habitantes, e já sírio estava dono do seu comercio. De 12 estabelecimentos existentes, 8 eram de propriedade deles [...]. Negociantes hábeis, sobretudo os ambulantes, cuja influência na vida do sertão paulista pode ser contada numa página interessante de história, **venceram facilmente a concorrência nacional** (TAVARES DE ALMEIDA, 1943, p.171 – grifos nossos).

Na verdade, o arraial de Rio Preto só se desenvolveu a partir de 1890, quando começaram a chegar **os primeiros imigrantes árabes e italianos** (ARANTES, 2006, p.40 – grifos nossos).

[...] em São José do Rio Preto, que apresentou um intenso processo de crescimento e desenvolvimento econômico no período, em grande medida **devido à presença de uma enorme massa de estrangeiros** [...] pretendemos apreender o imigrante como um importante agente no processo de construção urbana do sertão paulista (SILVA, 2013, p.01 – grifos nossos).

Os imigrantes representados na Figura 4 parecem receber o mesmo status conferido pelos autores supracitados.

Figura 4 – Imigrantes em São José do Rio Preto



Fonte: LODI, 2001, p.15.

A escolha de quatro figuras masculinas parece representar as quatro nacionalidades mais expressivas no censo de 1920 (espanhola, italiana, portuguesa e turco-asiática). A maneira como são representadas – com trajés típicos, sorrindo, lado a lado sugerindo companheirismo e harmonia, pode contribuir para a construção, entre as crianças, de um imaginário social equivocado: como poderá ser constatado no tópico “miscigenação”, os processos envolvendo a imigração não foram tão harmoniosos quanto apresentados por esses autores.

Embora tenham vindo imigrantes de diferentes nacionalidades, os estudos supracitados informam que alguns se destacaram pela quantidade e/ou contribuição para o crescimento do município: os portugueses, italianos e espanhóis teriam sido os meeiros e formadores do café, já os japoneses seriam especialistas na safra algodoeira (TAVARES DE ALMEIDA, 1943, p.31).

Para alguns autores a participação sírio-libanesa no desenvolvimento do município é sobremaneira importante, a ponto desse grupo humano ganhar destaque considerável em suas obras. No livro intitulado “Gente que ajudou a fazer uma grande cidade – Rio Preto”, por exemplo, dois capítulos inteiros foram dedicados a destacar a influência dos sírio-libaneses neste município. Em certa passagem consta:

Pela sua predominância racial entre as coletividades estrangeiras de Rio Preto, tinham os sírios e o libaneses de merecer neste livro um registro à parte – pois essa gente sofrida e trabalhadora, que atravessou os oceanos com vendavais de morte e de terror, para chegar a radicar-se aqui já na última década do

século passado – deve a nossa cidade muito da sua grandeza (GOMES, 1975, p. 212).

Segundo Silva (2013), a região Noroeste teria recebido o segundo maior número de imigrantes sírio-libaneses, perdendo apenas para a capital paulista. A atuação de tais imigrantes teria causado um grande impacto no progresso da cidade:

De qualquer modo, parece não haver dúvidas de que os mascates, na sua maioria árabes, foram fundamentais no processo de formação do comércio em São José do Rio Preto, já que ganhavam seu dinheiro e, quando a situação melhorava, eles se estabeleciam na cidade, abrindo uma porta que, com o tempo iam ampliando. Evidentemente, deduz-se que os árabes impulsionaram o comércio e incomodaram os que já estavam estabelecidos, promovendo a concorrência e atraindo a simpatia dos compradores (AZEVEDO, 2004, p. 68).

A influência dos sírio-libaneses, denominados “turcos” por alguns autores, ocorreu de forma tão significativa que não demorou muito para que a atuação deles se desse em outras esferas do município, além das comerciais. Para Azevedo (2004, p.68), “o poder político em São José do Rio Preto, desde essa época, se concentrava nas mãos dos negociantes”, ou seja, dos imigrantes estrangeiros.

Segundo Arantes (2001), a presença dos comerciantes imigrantes era tão expressiva e incomodava de tal forma os comerciantes locais durante as primeiras décadas do século XX que chegaram a criar Leis severas, procurando inibir sua presença e até o uso de seu idioma em público. A eleição de Adolpho Guimarães, presidente na gestão de 1908 a 1912, favoreceu a atuação dos árabes e a colônia voltou a assumir importante papel no desenvolvimento de Rio Preto.

Ainda para o autor os sírio-libaneses foram agentes da difusão de cultura, soluções e inovações que contribuíram para modernização da cidade de São José do Rio Preto. O processo de industrialização do município, por exemplo, contou com a significativa atuação do libanês Murchid Homsí. Segundo Arantes (2001), no início dos anos 1950, Murchid Homsí administrava um conglomerado de dez empresas, entre elas a “Swift do Brasil”, que fabricava óleo de caroço de algodão.

A atuação de Murchid Homsí, assim como a de outros imigrantes, não se restringiu ao setor comercial. Gomes descreve sua participação da seguinte forma:

No setor social ligou-se a todas as instituições existentes em Rio Preto, tendo sido fundador de muitas delas entre as quais a Associação Comercial, Industrial e Agrícola, da qual foi seu tesoureiro por muitos anos; Clube Monte Líbano seu presidente

honorário e o principal artífice da construção da atual sede dessa prestigiosa Associação; tesoureiro em diversas gestões do Rotary Clube e sócio fundador do Jockey Clube. No campo assistencial, foi tesoureiro e Provedor da Santa Casa de Misericórdia por mais de 10 anos, tendo solucionado o problema de abastecimento de água dessa instituição [...] ligou-se e deu apoio também a todas as instituições assistenciais da cidade (GOMES, 1975, p. 401).

No livro intitulado “Quem faz história em São José do Rio Preto”, o historiador Arantes (2006) cita muitos outros imigrantes sírios e libaneses (ou descendentes), como personalidades que contribuíram significativamente na construção e progresso deste município:

- Nagib Gabriel, o primeiro proprietário de um automóvel em São José do Rio Preto;
- Aziz Nacib Ab’Saber, professor e diretor do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas (foi homenageado como patrono do Centro Integrado de Educação, Ciência e Cultura);
- José Scaff, o primeiro árabe a assumir o cargo de vereador no município em 1912;
- Daud Jorge Simão, professor, advogado, dentista, foi vereador em 1952-1955 e em 1956-1959, presidente da câmara em 1952 e vice-presidente em 1954, deputado estadual em 1971-1975 (foi homenageado como patrono de uma Unidade Escolar Estadual e dá nome ao Centro Cultural onde se localiza a biblioteca municipal, museu e a pinacoteca);
- Waldemiro Nafhah, vereador em 1948-1951, professor, um dos fundadores do Clube Monte Líbano, presidente da associação Regional dos advogados, primeiro secretário da OAB/22^a subsecção, diretor da UNIRP, professor na UNESP (foi homenageado como patrono de uma Unidade Escolar Estadual);
- José Felício Miziara, farmacêutico e professor, foi vereador em 1948-1951, 1952-1955 e em 1956-1959; foi presidente do conselho deliberativo, orador e escrivão no Clube Monte Líbano; diretor da escola técnica, colunista em um jornal, foi homenageado como patrono de uma Unidade Escolar Estadual e é nome de rua;
- Abdalla Gattaz Saad, advogado, contabilista, por dezoito anos foi provedor do Hospital Santa Casa de misericórdia de São José do Rio

Preto, proprietário da Companhia Algodoeira Saad do Brasil (foi homenageado emprestando seu nome a uma rua);

- Jamil Kahuan (nascido em Tiro, no Líbano) foi engenheiro militar, professor, diretor de escola, um dos fundadores do Ginásio Riopretano, diretor de museu, foi homenageado como patrono de uma Unidade Escolar Estadual e é nome de rua;
- João Bassitt (nascido em Rachaia, no Líbano) foi comerciante, banqueiro, conselheiro da Associação Comercial e Industrial (ACIRP) e vice-presidente da Sociedade Jovens Sírios.
- Lotf Bassitt médico e construtor, foi prefeito municipal entre 1964-1969, durante seu governo foram construídos o Paço Municipal, o prédio da Câmara Municipal, a canalização do córrego Canela, além de viadutos, pronto socorro e outras obras importantes (foi homenageado como patrono de uma Unidade Escolar Municipal, do Paço Municipal e um município vizinho, desmembrado do território de São José do Rio Preto também leva seu nome);
- Bady Bassitt, médico, foi vereador em 1948, prefeito em 1949-1950 e deputado estadual em 1955-1958 e 1959-1960 –faleceu no exercício do mandato (foi homenageado como patrono de uma Unidade Escolar Estadual, do plenário da Câmara Municipal e dá nome a uma das principais avenidas rio-pretense).

Muitos outros nomes poderiam ser citados, mas dado o escopo deste trabalho esses são suficientes para se compreender a importância e a ênfase que alguns autores atribuem à participação dos imigrantes sírios e libaneses na história rio-pretense. Embora tenham participado no desenvolvimento do município, o apelo – exclusivo – às contribuições desses imigrantes no desenvolvimento e progresso da cidade é tão incisivo que os livros que trazem a história local acabam gerando o apagamento das contribuições dos negros e indígenas, por exemplo.

O reconhecimento dos imigrantes sírios e libaneses na história rio-pretense extrapola as páginas dos estudiosos locais. Conforme já assinalado, a maior parte dos representantes desse grupo social foi homenageado publicamente, de modo a emprestar seus nomes a espaços e ambientes públicos. De modo especial, chama a atenção a associação destes representantes às escolas situadas em São José

do Rio Preto, posto que os revestem de significações como “bem coletivo”, “conhecimento” e “progresso”.

Pensar questões como ser citados ou não em livros que pretendem trazer a história oficial do município, serem ou não homenageados emprestando seus nomes a espaços públicos, pode até parecer, para alguns, um detalhe sem muita significância, no entanto, segundo a microanálise, são essas experiências vividas pelos atores históricos que favorecem a compreensão das relações que são estabelecidas e nos permitem perceber a complexidade social.

Aristides dos Santos, sobre os fatos cotidianos e, portanto, sobre as estruturas sociais rio-pretenses, já afirmava “O negro também não aparece com seu nome quando faz alguma coisa pública. É muito difícil aparecer o negro!” (PINHEIRO; SANTOS, 2013, p.150). O que se depreende dos detalhes é que, na complexidade das estruturas sociais rio-pretenses, os negros sempre foram retratados como objetos da história e não como atores históricos, não porque não ajudaram a escrever essa história, mas porque passaram por um violento processo de apagamento.

2.3. Desenvolvimento, exclusão social e cisão urbana

De acordo com Teodózio (2008), a agricultura apresentou, na década de 1950, um processo de mecanização e o escoamento agrícola e o abastecimento comercial, antes feitos somente pela ferrovia, passaram a ser realizados por rodovia, dada a pavimentação, entre 1954 e 1956, da rodovia Estadual Washington Luiz (SP-310), que liga São José do Rio Preto a São Paulo.

O ponto de convergência e a facilidade para o escoamento tornaram-se ainda mais significativos com a ampliação do complexo rodoviário, que atualmente perpassa o município: à sudeste está a rodovia Washington Luiz (SP 310), que permite o acesso à capital paulista e possibilita a chegada ao porto de Santos; a rodovia Assis Chateaubriand (SP 425), que a nordeste permite acesso a Minas Gerais e, a sudoeste, ao Estado do Paraná e, a rodovia Transbrasiliana (BR 153), que liga o Norte ao Sul do país.

Esse complexo de rodovia e ferrovia tornou-se um precioso entroncamento rodoferroviário e propiciou a circulação de mercadorias e pessoas, impulsionando o crescimento geográfico e o desenvolvimento econômico do “núcleo urbano”.

Ao tratar da ampliação do tecido urbano, Azevedo (2004) destaca que houve, entre os anos de 1980 e 2000, uma expansão acelerada, mas desprovida da qualidade necessária – sem planejamento urbano e sem as infraestruturas mínimas. Nesse período é que se registrou surto de vendas de loteamentos rurais ilegais que, por não se submeterem aos processos burocráticos, tinham sua comercialização facilitada e a irregularidade ampliada por falta de fiscalização do poder público.

Para Azevedo (2004) esse fenômeno contribuiu, e muito, para a consolidação da exclusão social já existente no município. Ainda para esse autor, era perceptível uma forte presença dualista, já que, dentro do perímetro urbano havia uma cidade onde o Poder Público Municipal atuava e, fora dali, uma sociedade ilegal com toda uma inadequação físico-espacial, social e econômica, o que evidenciava a dificuldade que esse Poder encontrava para ter o domínio (p.25). Sobre essa dualidade, o autor reafirma:

[...] em São José do Rio Preto também ocorreu um processo de exclusão social urbana a partir de uma bipartição da cidade, ou seja, as áreas mais próximas do centro ficaram reservadas às classes de alta e média renda, enquanto as camadas populares delas se separaram funcionalmente e, muitas vezes, materialmente (AZEVEDO, 2004, p.98)

Em um estudo sobre o planejamento urbano de São José do Rio Preto, Teodózio (2008) retoma a discussão sobre a zona legal e a ilegal. Ela descreve que os assentamentos em loteamentos clandestinos eram entendidos e classificados, pelo setor jurídico-urbanístico, como favelas, cortiços, casas irregulares, casas sem alvarás e que, por pertencerem à cidade ilegal, não estariam inseridos na legislação de uso e ocupação do solo em vigor. Percebe-se, portanto, que houve certa naturalização do fato: a falta de infraestrutura em alguns bairros (a sua exclusão) estava facilmente justificada pelo seu não pertencimento à cidade legal.

Em 1984 foi realizada uma revisão na Lei de Zoneamento ampliando os índices urbanísticos e o mapa social da malha urbana foi descrito pelo pesquisador da seguinte forma:

[...] **os pobres assentados exclusivamente na zona Norte**, por meio de loteamentos públicos e de alguns loteamentos da iniciativa privada; e o adensamento verticalizado da área central e de alguns bairros residenciais já consolidados com serviços urbanos, destinados à população de melhor renda (TEODÓZIO, 2008, p. 137 – grifo nosso).

Ao ampliar o estudo para a análise da década de 1990, o autor salienta que o mapa social do município passou a ser caracterizado como:

Classes populares em loteamentos integrados à zona norte, população miserável, abrigando-se em favelas em diversas regiões da cidade; classes mais altas na região sudoeste e parte da região leste, em loteamentos fechados; e as classes médias nas outras regiões da cidade (TEODÓZIO, 2008, p.157-grifo nosso).

Ao refletir sobre o desenvolvimento urbanístico da cidade de São José do Rio Preto faz-se necessário apresentá-lo em duas perspectivas: na primeira, tem-se as linhas e os contornos que a divide geograficamente em sete regiões e na segunda as linhas e contornos sócio-imaginários que a delimitam, sem muita precisão, em duas grandes áreas (zona norte e zona sul), a bipartição já apresentada por Azevedo (2004).

Na divisão geográfica têm-se as demarcações apresentadas na figura 5.

Figura 5 – Divisão geográfica das regiões do espaço urbano do município de São José do Rio Preto



Fonte: <https://www.riopreto.sp.gov/>

Embora dividida geograficamente em sete regiões, desenvolveu-se no imaginário social rio-pretense uma outra estrutura, uma bipartição mais social que geográfica, na qual a cidade passou a ser entendida, pela maioria dos munícipes, apenas como Zona Sul e Zona Norte e, nesta segunda, permanece estigmatização que associa classe social e recorte étnico-racial.

Embora não disponhamos de dados censitários para identificação da porcentagem da população negra em cada uma das regiões, à Zona Norte foi atribuída ideia de segregação racial velada. O escritor José Luís Rey, ao discorrer

sobre o apartheid rio-pretense, assunto que retomaremos mais adiante, faz referência não aleatória à atual Zona Norte:

Da esquina da [rua] Silva Jardim até as imediações do Cine Rio Preto, o footing era dividido em três estamentos sociais: a calçada da esquerda [...] era tacitamente reservada para os mais ricos, a elite; o meio da rua (o trânsito era impedido para automóveis) cabia a uma, digamos, classe média; e a calçada oposta [...] **era a zona norte de seu tempo [...] o footing era exclusivo dos negros** (REY, 2008, p.27 – grifo nosso).

Raquel Rolnik (2013) desenvolveu um trabalho sobre as cidades de São Paulo e do Rio Janeiro, e nele argumentou sobre a existência de territorialidades negras, apresentando, para tanto, considerações importantes para pensarmos a organização territorial, geográfica e social geradas em São José do Rio Preto.

Para Rolnik (2013), o espaço negro que antes era demarcado no Brasil pelos limites da senzala foi historicamente reinventado nas cidades modernas, por meio da construção de certos bairros. E, à maneira dos quilombos, espaços considerados como territórios negros, embora não fosse exclusivamente formado por negros, nesses bairros residem além dos negros os brancos que foram empobrecidos.

A autora argumenta que as cidades de São Paulo e do Rio Janeiro passaram por “espécie de projeto de limpeza”, camuflado na ideia de construção de novo modelo urbanístico. Rolnik (20013) descreve que na cidade de São Paulo se “configurou um padrão de segregação urbana marcado por uma espécie de zoneamento social: os ricos desenharam um espaço de privacidade e exclusividade burguesa (p.[6]) e os pobres foram expelidos, formando grandes favelas.

Os processos de urbanização do ponto de vistas da Africanidades também foram registrados por Fonseca (2012):

A política de urbanização das grandes cidades brasileiras tem como ponto comum a “expulsão” dos segmentos marginalizados e empobrecidos para a periferia, intenta-se com isso a higienização das cidades “limpando” e “poupando” os segmentos abastados de possíveis contatos visuais, bem como de problemas e sentimentos morais e de consciência com a miséria social de amplos setores da sociedade. Ao afastar os empobrecidos e os negros do centro econômico e político, alocando-os nas distantes e violentas periferias, o Estado torna-os invisíveis e deixa-os a mercê da própria sorte (p.82).

Em São José do Rio Preto observou-se processo semelhante. No início da década de 1960, registrava-se a existência de favelas em diferentes zonas

geográficas do município, mas a construção do “novo modelo urbanístico” impulsionou “limpeza” social, que é também racial. “Limpeza” que foi favorecida por dois processos: primeiro, o aumento dos loteamentos clandestinos, que não contavam com fiscalização da prefeitura; e, segundo, a doação de terrenos que hoje se localizam em diferentes bairros da Zona Norte às famílias, segundo investimento do poder municipal.

Embora o contingente populacional que marca a existência das favelas e dos conjuntos habitacionais seja o mesmo, Rolnik (2013) registra diferença significativa entre esses espaços:

Vale a pena apontar a diferença radical entre favela e o grande conjunto habitacional, além da localização. Exatamente no projeto de homogeneidade, simetria e repetição do espaço dos conjuntos está a ideia do esquadramento possível da população, que se opõe frontalmente à imagem de caos associado à favela. Esse ponto é importante na medida em que, em termos de melhoria de condições de saneamento, acesso, infra-estrutura e equipamentos em geral, existe a opção de urbanização como alternativa à remoção (ROLNIK, 2013, [13]).

Enquanto se multiplicavam os loteamentos irregulares e os conjuntos habitacionais populares, ambos na Zona Norte, aumentava a construção dos condomínios residenciais de alto padrão na Zona Sul, ou seja, os ricos investiam em espaço de privacidade.

Azevedo (2004) explicita que o processo de exclusão em São José do Rio Preto foi se ampliando de acordo com o crescimento da cidade. Desde seu início as áreas mais próximas da parte central foram ocupadas, quase que exclusivamente, pela parcela da população detentora de alta e média rendas, enquanto que as camadas populares ficavam nos bairros mais afastados, onde permaneciam excluídas dos benefícios da modernização.

Nesse dualismo, ainda hoje tão forte, registra-se que é na Zona Sul que estão localizados os bairros mais elitizados, com população de classes mais favorecidas economicamente e com a melhor infraestrutura, enquanto na Zona Norte habita a maior parte da população urbana do município, usufruindo de infraestrutura precária e possuidora de poucos recursos financeiros.

Em São José do Rio Preto a marginalização territorial de parcela da sociedade também não ocorreu de forma espontânea ou aleatória, além do que o estigma que era imposto a essa região ultrapassa o espaço geográfico e passa a

ser também atribuído a certa construção imagética de indivíduo, uma vez que “a marginalidade é associada a um conjunto de gestos, um jeito de corpo” (p.[7]).

A segregação rio-pretense, ainda que não oficializada, foi consumindo o imaginário social de tal forma que se tornou natural identificar um indivíduo como morador da Zona Norte, ainda que ele não o seja, a partir de algumas características como cor de pele e, a contar daí, corte de cabelo, maneiras de se vestir, preferências musicais, usos linguísticos como as gírias, entre outros.

Dagoberto Fonseca (2012) salienta que o corpo é constructo biológico e cultural, portanto, biossociocultural (além de ser também espiritual). E é no corpo do negro que se exprime a marca do racismo no Brasil. Para o autor, conceito que se aproxima e se relaciona muito do termo ‘escravizado’, já apresentado na introdução desse trabalho, é o de ‘empobrecido’ em contraposição a ‘pobre’.

Na medida em que ‘pobre’ revela a situação de quem nasce, cresce e morre na mesma condição e não há transformação social possível para ele, o ‘empobrecido’ revela sujeitos que foram submetidos à condição de espoliação, exploração, expropriação e marginalização. Assim, na mesma medida em que o corpo negro exprime a marca do racismo, foram transferidas para o corpo empobrecido as marcas da discriminação e do preconceito (FONSECA, 2012).

A ideia de corpo, defendida por Fonseca enquanto “depósito de informações, de acúmulo de memória e que sua forma de estar no mundo propicia que outros formulem conceitos e preconceitos, estereótipos” (2012, p.124) explica o que acontece em São José do Rio Preto quando, de forma pejorativa, afirmam que determinado indivíduo é morador da Zona Norte.

Para Vieira (2011), o processo de exclusão em São José do Rio Preto, assim como em outras cidades de médio e grande porte, passou por uma etapa de naturalização. Tornou-se normal entender que os ricos morem em localidades com melhores condições de vida, na mesma medida em que os pobres e grande parte da população negra morem em locais com as piores condições de infraestrutura. Para o autor:

É importante, portanto, que o conceito de exclusão social nos permita desnaturalizar os processos excludentes ou mesmo desmistificar a banalização pela qual as desigualdades sociais são consideradas, apresentando a possibilidade de ultrapassarmos abordagens que generalizam demais as matrizes excludentes (VIEIRA, 2011, p. 191).

Os processos de desnaturalização requerem esforços significativos e contundentes para se efetivarem. Em estudos como o de Teodózio (2008) identifica-se que as ações empreendidas até aqui para esse “esforço” limitam-se apenas a justificar porque tais exclusões se materializaram e não transcende para a desnaturalização da situação posta. Para essa estudiosa, o crescimento anárquico e desorganizado do município se justificaria apenas pelo teor da Lei de Zoneamento de 1958, que isentava os loteadores da exigência de infraestrutura de água, esgoto e pavimentação. Ao nosso ver, um debate mais profícuo sobre os processos históricos nacionais e municipais sobre a legitimação da marginalização deveria ser proposto.

Com o objetivo de definir padrão de desenvolvimento econômico moderno e de preparar as redes físicas para absorver o crescimento da cidade é que foram feitas revisões na Lei de Zoneamento, bem como a construção de Plano Diretor para a cidade (TEODÓZIO, 2008). O Plano Diretor determinou prazos para elaboração e revisão de diversos dispositivos, como o plano viário, para redução do déficit habitacional, para desfavelamento, controle das águas pluviais (visando evitar enchentes), zoneamento, captação e tratamento de esgoto. Estes planos contaram com altíssimos investimentos municipais, estaduais e federais.

Segundo Teodózio (2008), os investimentos foram de tal forma significativos, que, no ano 2000, o município já estava entre as regiões mais desenvolvidas do país, apresentando Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) de 0,834. A evolução dos indicadores nas áreas de educação, saúde, emprego, segurança, saneamento e sustentabilidade foram analisados pelo Índice FIRJAN¹⁴ de Desenvolvimento Municipal (IFDM) e a federação conferiu a São José do Rio Preto, em 2017, a posição de primeira colocada no Estado e, pela terceira vez, a segunda melhor cidade do país para se viver.

Embora os investimentos realizados a partir do que preconizava o Plano Diretor tenham, de certa forma, corrigido alguns problemas de infraestrutura e possibilitado crescimento espacial um tanto quanto mais organizado, serviram também para velar a dualidade entre cidade “legal” e “ilegal” ainda existente no espaço urbano desse município.

¹⁴ FIRJAN: Federação de Indústrias do Estado do Rio de Janeiro.

Os índices que possibilitaram a colocação de segunda melhor cidade do país para se viver estão entre os fatores que favorecem o fortalecimento de imaginário social – equivocado – de que nesse município não há processos de exclusão. É certo que há, sim, dados numéricos que comprovam o crescimento e progresso do município, contudo tais dados não podem mascarar as desigualdades sociais e espaciais aqui existentes. Como há de se observar no próximo capítulo: trata-se de cidade repleta de processos excludentes, que foram naturalizados.

São José do Rio Preto, o décimo primeiro município mais populoso do Estado de São Paulo e o quinquagésimo segundo do Brasil vai se desenvolvendo – não muito diferente de outros centros urbanos – com seus contrapontos entre modernidade e conservadorismo, inclusão e exclusão e constituindo-se como uma “cidade moderna e progressista”.

CAPÍTULO 3

LOCAL IGNORADO

Seria bom perpetuar, para conhecimento dos moços e dos que virão, coisas dignas de nota, aqui sucedidas, e a parte que nela tiveram homens bons, que seria útil viverem na lembrança dos pósteros, em cujo benefício essas memórias atuariam como estímulo.

(Olympio Rodrigues dos Santos, 1975, p. 1)

3.1. Escravidão, carnaval e religiosidades

O primeiro registro populacional dessa região fora realizado em 1870; dadas as dificuldades de comunicação e a abrangência da área que constituía a então alta da Araraquarense, a contagem da população era feita por aproximações, assim, estimava-se cerca de 1.000 habitantes (BRANDI, 2002), sem especificações sobre nacionalidade ou cor de pele.

Embora essa primeira contagem não tenha especificado o número de indivíduos segundo a cor de pele, os registros históricos evidenciam a presença de pessoas negras neste município desde a sua fundação. Arantes (2006) retoma excertos de uma entrevista cedida em 1952, pelo ex-escravizado João Antônio Alves de Moraes, mais conhecido como João Moura, em que afirma que o fundador do município, João Bernardino de Seixas Ribeiro, tinha pelo menos vinte negros escravizados.

Ainda que o jornalista e historiador Lelé Arantes seja contrário ao regime escravagista, a forma como enalteceu os pioneiros que aqui chegaram trazendo consigo homens escravizados favorece o entendimento da naturalização de uma condição de subexistências para as pessoas negras, como se fosse aceitável que pessoas ricas pudessem subjugar outros seres humanos e tratá-los com tamanha crueldade. A naturalização dessa situação social pode ser lida no seguinte trecho:

A história de São José do Rio Preto acompanhou a escravatura durante 40 anos. Este fato não diminui a figura dos pioneiros rio-pretenses, porque **era praxe na época que as famílias mais abastadas tivessem escravos** (ARANTES, 2006, p. 50 – grifos nossos).

Brandi (2002) apresenta um registro populacional oficial: o censo imperial de 1872. No documento consta que a população rio-pretense era de 2.369 habitantes sendo que, destes, 153 eram negros livres e 209 eram negros escravizados. O autor registra que foram poucas as transações de compra e venda de escravizados, pois, ao que lhe parece, para as famílias mineiras os negros tinham mais valor simbólico do que comercial. Estranha-nos a ideia de ‘valor simbólico’; se o branco não o tinha como um produto mercadológico, ainda sim reforçava e impunha-lhe uma condição de ‘coisa’; para Fanon essa coisificação foi registrada em “o preto é um brinquedo nas mãos dos brancos” (FANON, 2008, p.126).

O censo de 1890 foi reproduzido nas obras de Brandi (2002) e Tavares de Almeida (1943); em São José do Rio Preto registrava-se uma população de 6.586

habitantes, um aumento de mais de 250% em relação ao censo anterior. Brandi (2001) observa que o aumento populacional foi registrado em todo território nacional e essa evolução demográfica justificava-se pelo surto econômico favorecido pelo tripé imigração-café-transporte ferroviário.

A população, segundo cor, sexo e estado civil, foi contabilizada segundo a Tabela 2.

Tabela 2 – População do município de São José do Rio Preto, em 1890

COR	HOMENS					MULHERES					TOTALS
	Solteiros	Casados	Viúvos	Divorciados	TOTALS	Solteiras	Casadas	Viúvas	Divorciadas	TOTALS	
Branco %	1439 65,02	730 66,06	31 62	1 25	2201 65,27	1172 65,47	874 68,4	88 62,4	5 83	2139 66,5	4340
Pretos %	169 7,63	108 9,78	4 8	2 50	283 8,4	105 6,87	98 7,68	11 7,81	...	214 6,66	497
Caboclos %	122 5,52	63 5,70	7 14	1 25	193 5,72	117 6,26	80 6,26	17 12,05	...	214 6,66	407
Mestiços %	483 21,83	204 18,46	8 16	...	695 20,61	396 22,12	225 17,62	25 17,73	1 16,67	647 20,13	1342
TOTALS %	2213 100	1105 100	50 100	4 100	3372 100	1790 100	1277 100	141 100	6 100	3214 100	6586

Fonte: TAVARES DE ALMEIDA, 1943, p.28.

Tavares de Almeida (1943) relata que, de toda a população contada em 1890, apenas oito indivíduos eram estrangeiros e do sexo masculino, por isso foram contabilizados junto aos homens de cor branca.

De acordo com os números apresentados na tabela 2, em 1890 predominava na população de São José do Rio Preto os indivíduos de cor branca (65,89%), enquanto era minoritário o grupo constituído da soma de pretos, caboclos e mestiços (2.246 indivíduos – 34,11% da população). O questionamento que se propõe aos dados apresentados é se realmente seria possível a população em São José do Rio Preto ser constituída por maioria de brancos, uma vez que os pioneiros que desbravaram os sertões paulistas não eram brancos. É o próprio Tavares de Almeida que nos informa:

O mineiro que povoou Rio Preto era dos mais **claros mestiços** [...] pelos tipos ainda existentes nas famílias que não se **mesclaram** de sangue estrangeiro, pelos **velhos caboclos** ainda

vivos, por informações e retratos que colhemos e examinamos, era ele bem o brasileiro que **Gilberto Freyre** assinalou: pelos caracteres somáticos, como um **espécime distinto**. Longilíneo, alto magro e de pele **branco-morena** (1943, p.139 – grifos nossos).

Vale a pena refletir sobre a passagem acima. Os usos das expressões “dos mais claros mestiços” e “de pele branco-morena” traz indícios reais de que os mineiros que aqui chegaram eram mestiços e, portanto, não eram “brancos puros”. Em outra passagem o autor reforça o predomínio de uma população não branca:

Foi a época da influência dos primeiros povoadores, quase todos vindos de Minas Gerais. Dominou esta idade política forte espírito nativista, que como ilustração tinha na cor escura de seu chefe, o mulato Pedro do Amaral, o sinal da raça dos donos da terra (TAVARES DE ALMEIDA, 1943, p. 169).

Considerando os apontamentos desse autor e os registros do censo de 1890 (oito estrangeiros), é questionável a atribuição de maior percentual da população rio-pretense ao grupo de indivíduos considerados brancos. No mínimo, o percentual de mestiços ou a somatória de pretos, caboclos e mestiços deveria ser maior que a de brancos.

A forma que Tavares de Almeida (1943) usou para clarear o mestiço e branquear a pele morena já traz indicativos de um desejo, talvez ainda um tanto quanto implícito, de clareamento da população deste município. Chama a atenção as tantas formas diferentes com que esse autor trata o segmento da população passível de ser classificada como preta e/ou parda: além das citadas expressões, “dos mais claros mestiços” e “de pele branco-morena”, constam ainda “velhos caboclos”, “Gilberto Freyre” e “espécime distinto”.

Retomando a obra de Lelé Arantes (2006), nota-se que a maior quantidade de informações sobre a presença negra no município está registrada no descritor “escravatura”. Nessa parte da obra faz-se menção numérica tanto aos negros escravizados (209 pessoas) quanto aos negros livres (153 pessoas) que moravam na cidade no ano 1872. Chama a atenção que, mesmo em se tratando de negros livres, as informações sobre essas pessoas aparecem no descritor “escravatura”. Entendemos que o que legitima um registro assim é a construção do imaginário social, já abordado anteriormente: no Brasil, ‘negro’ tornou-se sinônimo de ‘escravizado’.

São tão fortes as marcas de generalizações nessa obra, que o autor faz parecer natural o vínculo da figura do negro à escravidão. É perceptível que os

processos de generalizações contribuem para o apagamento do ser e da sua cultura. Sabe-se, porém, que esse é um grande equívoco, pois, no Brasil, nem todo escravizado era negro e nem todo negro foi escravizado. E mais:

Sabe-se que a própria ideia de “africano” não existia entre os escravos e libertos brasileiros trazidos cativos do continente, antes do século XIX. Não que inexistissem identidades entre eles antes – ao contrário, havia, e foram descobertas, criadas e reforçadas. Mas a ideia de uma África como terra de todos, e de uma identidade africana, foi surgindo articulada às formas de reinvenção de identidades, originando-se nesse momento específico da relação com a sociedade dominante (BRANDÃO, 2006, p. 44).

Outra rápida exposição que Arantes (2006) faz sobre a presença negra nesta cidade está descrita na primeira parte do livro¹⁵, no subtítulo “carnaval”, quando somos informados que o carnaval de rua foi organizado por Zé Negrinho (José Evangelista dos Santos). No entanto, na segunda parte do livro, essa personalidade nem é mencionada, o que impossibilita o leitor de conhecê-lo melhor, saber quem foi, quando e onde nasceu, quais as situações enfrentadas até conseguir organizar o que seria o primeiro bloco de carnaval.

Outro pequeno registro feito por Arantes (2006) sobre a presença negra no município refere-se à religiosidade:

- Sobre o catolicismo, registra cronologicamente os principais fatos (processo de construção da primeira capela, formação da equipe de comissão que deliberou sobre a construção da nova igreja da Matriz, etc.) e cita nominalmente padres, bispos, arcebispos;
- A respeito dos evangélicos, menciona cronologicamente os principais fatos, as personalidades importantes, bem como apresenta a quantidade de templos de igrejas evangélicas, número aproximado de fiéis e descrição sobre o maior templo desta religião no município;
- Abordando o espiritismo, igualmente apresenta cronologicamente os principais fatos e as personalidades consideradas mais importantes, assim como cita obras assistenciais desenvolvidas.

¹⁵ A obra intitulada “Quem faz História em São José do Rio Preto” do autor Lelé Arantes foi dividida em duas partes, a primeira é composta por verbetes que abordam a História desse município e a segunda traz uma homenagem a 2.021 pessoas que contribuíram de forma significativa para o crescimento e desenvolvimento da cidade.

Além de explicitar nominalmente no subtítulo “religiões” (primeira parte do livro) as pessoas que contribuíram destacadamente com cada uma destas religiões, Arantes (2006) retoma TODOS esses nomes na segunda parte do livro, oferecendo maiores informações sobre cada um deles.

Contudo, ao registrar sobre as religiões Afro-brasileiras, o autor reservou apenas um parágrafo, ou melhor, a última oração de um parágrafo, em que consta: “as religiões afro-americanas também compõem o mosaico religioso rio-pretense com dezenas de terreiros de umbanda e templos de candomblé” (2006, p. 88).

Além do pouco espaço dedicado ao tratamento das religiões Afro-brasileiras, a abordagem delas também merece atenção:

- A falta do marcador cronológico favorece a ideia de que as religiões Afro-brasileiras não têm história, não têm um início, uma raiz na cidade;
- A ausência de personalidades atuantes consideradas importantes contribui para a despersonalização dessas vivências religiosas, assim como não proporciona reconhecimento público;
- A não quantificação (ainda que aproximada) dos terreiros e templos reduz a expressividade destas religiões no município;
- Tratar as religiões Afro-brasileiras como “afro-americanas” favorece negar os processos de construção e reconstrução que marcaram tais religiões em solo brasileiro.

Os dados apresentados nessa seção ratificam o quanto, em São José do Rio Preto, a exclusão racial está naturalizada; dados censitários que não correspondem ao percurso histórico e o apagamento do negro nos livros que trazem a “história oficial” são aspectos que marcam a existência de um lado da história de município que é, simplesmente, ignorado.

3.2. Mestiçagem e racismo

Na obra de Tavares de Almeida (1943) o discurso explícito é, no geral, de uma cidade acolhedora e não preconceituosa, contudo no discurso implícito verifica-se a existência de preconceitos, ainda que velados. Já mencionamos anteriormente o emprego de expressões que sugerem “inevitável branqueamento dos munícipes”.

Em outras passagens o branqueamento é retratado de maneiras diferentes na obra de Tavares de Almeida (1943): como sendo uma prática social corriqueira entre a população de São José do Rio Preto; como estratégia discursiva que o próprio autor emprega nas descrições da realidade regional; como ideologia presente nos escritos desse autor. Tais maneiras de expressar o branqueamento podem ser conferidas nas seguintes passagens:

É preciso, também não esquecer que só o pardo escuro não se diz branco. [...] Meio-sangue e quadreirões, de nós conhecidos, todos fizeram, de seus filhos, brancos no Registro de Nascimento (TAVARES DE ALMEIDA, 1943, p. 127).

[...]

As populações dos sertões riopretanos é das menos coloradas do Brasil. [...] o negro escasseia cada vez mais em suas fazendas. O pardo alveja dia a dia (TAVARES DE ALMEIDA, 1943, p. 142).

[...] misturado com branco, dão o moreno comum do brasileiro. Se é bem verdade que o futuro não nos reserva tipos loiros, temos porém, a convicção de que, mesmo batido do sol dos trópicos, o homem brasileiro se fixará num moreno claro [...] a tendência para embranquecimento geral é irrecusável (TAVARES DE ALMEIDA, 1943, p. 154).

Analisando tais discursos, verifica-se que existe uma grande possibilidade de pessoas negras terem sido contadas como mestiças e pessoas pardas como brancas. Tal fato evoca, no mínimo, dois pontos de reflexão: teriam as pessoas negras se autodeclarado de outras cores ou teriam as equipes recenseadoras camuflado o número de munícipes negros?

É bem verdade que ser negro no Brasil trazia, e ainda traz, como herança os efeitos nefastos da escravidão. No século XIX, no Brasil e no mundo, avolumavam-se as discussões em torno das teorias raciais, incluindo o eugenismo, o que é suficiente para pensar que o número de negros em São José do Rio Preto pode, sim, ter sido camuflado.

Se, por uma concepção de eugenismo os recenseadores camuflaram os números de pessoas negras ou se por pressão do sistema os negros/mestiços tenham se declarado de “cor mais clara” e afirmaram ter filhos brancos, o certo é que, muito provavelmente, havia em São José do Rio Preto mais pessoas negras do que constou nos censos. Isso reconhecido, concluiu-se que houve o apagamento da presença negra no município.

Sobre as teorias raciais a autora Schwarcz (1998) relata que no I Congresso Internacional da Raças, em 1911, a mensagem apregoada era que na entrada do

novo século não haveria mestiços no Brasil e esse fato coincidiria com a extinção paralela dos negros. A autora ainda relata que no I Congresso de Eugenia, em 1929, o discurso era ainda mais incisivo “... um país cada vez mais branco: em 2012 teríamos uma população composta de 80% de brancos e 20% de mestiços; nenhum negro, nenhum índio” (SCHWARCZ, 1998, p. 177).

Se, por um lado, era extremamente forte o discurso do embranquecimento da população em âmbito nacional, por outro reforçava-se, com atitudes, os privilégios de ser branco:

[...] reconhece-se esse biotipo como aquele que representa a beleza estética e intelectual da raça humana e ainda acha-se normal que este segmento da população detenha o poder político, econômico, cultural e religioso; como se fosse algo natural e não resultado da organização histórica capitalista, discriminatória e excludente da sociedade brasileira (SOUZA, 2005, p. 110).

No Brasil, ser reconhecido como branco era a oportunidade de uma ascensão social, ainda que artificial. Na mesma proporção, ampliavam-se os discursos e ações que inferiorizavam os negros de todo o país:

Naturalizava-se a concepção de inferioridade, de incapacidade mental, de falta de beleza, e de senso moral destes povos [...] assim passam a condenar o negro, a sua religião, a sua inteligência e capacidade para trabalhar e constituir família (TOKARSKI, 2005, p. 11).

A inferiorização nacional ecoava de tal forma que ultrapassava os grandes centros urbanos e atingia os negros de São José do Rio Preto, localidade que nem bem cidade era, em fins do século XIX. Mas o que se percebe é que, tanto nas produções literárias construídas há mais tempo (TAVARES DE ALMEIDA 1943), quanto nas mais recentes (ARANTES, 2001; 2006), haviam – e ainda há - uma naturalização desta inferiorização. No caso da narrativa “Oeste Paulista: a experiência etnográfica e cultural”, observa-se a naturalização da inferiorização em:

O negro é o mais cidadão dos nacionais e as suas preferências são para os grandes centros. A estiva e o transporte de sacaria, serviços de grandes cidades, são tarefas quase que só feitas por eles. As suas mulheres também optam pelas cidades. Em Rio Preto toda “sacaria” é trabalho de negro e mais de 95% das empregadas domésticas são negras e mulatas. [...] **muito embora o trabalho do negro seja, em regra, muscularmente o mais intenso e não lhe assista, como a todo pobre, a previdência administrativa, as suas mulheres tem condições de vida bem melhor que a do trabalhador rural ou operárias. É que as circunstâncias de receberem alimentação nas casas abastadas, em que servem redime-as da subnutrição em que**

se estiolam as outras classes proletárias (TAVARES DE ALMEIDA, 1943, p. 142 – grifos nossos).

O autor inicia o discurso dizendo ser uma preferência dos negros, uma opção, estar na cidade, de trabalhar nas mais pesadas tarefas braçais.

- Seria mesmo uma preferência dos negros rio-pretenses?
- Teriam eles tido a opção de escolher quais ofícios exercer?
- Por herança da escravidão não ficara subentendido, naturalizado, que os trabalhos que exigem mais esforço físico deveriam ser destinados aos homens negros?
- As rio-pretenses negras da década de 1940 teriam, em sua grande maioria, escolhido trabalhar como domésticas ou essa foi uma condição imposta pelo sistema, dada a herança trágica da escravidão?
- Seria uma opção reproduzir vivências semelhantes às da Casa Grande?

Tratar estas questões como preferências dos negros é, no mínimo, mascarar o preconceito, a violência social e a marginalização econômica existente naquela que, à época, era uma jovem cidade.

O apagamento do negro e/ou a sua inferiorização são interpretados como marcas de racismo. Dizer pejorativamente contra os negros, de modo claro, disfarçadamente ou de forma invisibilizada são estratégias diferentes de racismo. A consciência disso auxilia a não pactuar com o discurso utilizado em algumas obras que tratam da formação do município de São José do Rio Preto, caso do próprio Tavares de Almeida:

Na sociedade sertaneja, **não há o preconceito de cor. O homem de cor penetra nas rodas que as suas condições financeiras lhes permitem.** Ele é recebido sem reserva entre os pares de fortuna. Condiciona-o a uma situação inferior, apenas, a **sua pobreza** (1943, p.144 – grifos nossos).

Para além das reflexões sobre a ideologia racista apresentada nessas obras faz-se necessário refletir sobre como o processo de mestiçagem, incentivado nacionalmente para garantir o futuro embranquecimento da população, se materializou neste município. Um nível positivo de miscigenação depende de, pelo menos, dois fatores: a chegada de imigrantes e o índice de fusibilidade entre eles e a população nacional. O censo de 1920 (TAVARES DE ALMEIDA, 1943) registra um alto índice de entrada de imigrantes em São José do Rio Preto e uma pesquisa de Tavares de Almeida identifica os níveis de fusibilidade.

Tavares de Almeida (1943) pesquisou os registros de casamentos oficializados entre os anos de 1930 e 1941 e destacou que o recorte temporal se justifica porque só a partir da década de 1930 passaram a registrar a nacionalidade dos nubentes e de seus pais. O autor também explica que a análise de tais registros pode revelar o grau do processo de miscigenação ocorrido em São José do Rio Preto, porque é através dos matrimônios que se materializava o processo de miscigenação.

Tavares de Almeida (1943) constatou que o índice de fusibilidade entre etnias era positivo, havia o registro de 872 casamentos homogêneos e 947 mistos. O autor considerou que era forte a tendência de fusão entre as pessoas das várias nacionalidades que compunham a população rio-pretense. No entanto, suas análises demonstraram que o índice de mestiçagem positivo só ocorria de estrangeiro para estrangeiro:

O mais alto índice de fusibilidade é o da etnia portuguesa. Cabe à espanhola o segundo lugar na aptidão exogâmica. À italiana, o terceiro, precedendo à alemã. O grupo brasileiro tem baixo índice. Cremos que não há, entre os nossos, uma vocação endogâmica e a pouca elevação de seu coeficiente de fusibilidade resulta do facto, de, mais denso agrupamento, serem, nele maiores a oportunidades de casamentos homogêneos (TAVARES DE ALMEIDA, 1943, p. 59).

Nas passagens posteriores o autor expõe que o baixo índice de fusibilidade entre brasileiros e os de outras nacionalidades se justificaria pelo fato de o primeiro grupo ter um contingente populacional (104.337 habitantes) bem maior que o segundo grupo (22.404 habitantes). Posto isso, duas questões emergem: o baixo índice de fusibilidade entre brasileiros com estrangeiros poderia mesmo ser justificado com a premissa de estarem em maior quantidade na população rio-pretense, ou seriam indícios de que, contrários ao posicionamento nacional, negava-se a ideia de miscigenação?

Embora a nacionalidade dos nubentes tenha sido registrada desde 1930, a cor da pele passou a ser especificada só a partir de 1934. Se a miscigenação entre casais de nacionalidade diferentes – casamentos exogâmicos - exceto para a população brasileira, tinha índices positivos, a tabela 3 demonstra que o mesmo não ocorria entre nubentes brasileiros de cor de pele diferente.

Tabela 3 – Número de casamentos homogêneos realizados de 1934 até 1941

CASAIIS HOMOGÊNEOS		
Cor	Casais	Porcentagem
Branca	876	87,6
Parda	22	2,2
Preta	21	2,1
Amarela	15	1,5
Casais Homogêneos	934	93,4
Casais Mistos	66	6,6
Totais	1000	100

Fonte: TAVARES DE ALMEIDA, 1943, p.145.

Como é observável, o número de casamentos endogâmicos (934) é muito superior ao número de casamentos mistos (66); dado que permite uma reflexão sobre a mestiçagem em São José do Rio Preto: ao que parece não houve uma aceitabilidade para casamentos exogâmicos, nem entre nacionais e estrangeiros, nem entre nacionais de cores de pele diferentes.

Tabela 4 – Número de casamentos mistos realizados de 1934 até 1941

CASAIIS MISTOS		
Cor	Casais	Porcentagem
Preta com parda	18	1,8
Preta com branca	8	0,8
Parda com branca	39	3,9
Amarela com branca	01	0,1
Casais Mistos	66	6,6
Casais Homogêneos	934	93,4
Totais	1000	100

Fonte: TAVARES DE ALMEIDA, 1943, p.146.

Entre os casais mistos há um dado interessante, se pudéssemos estabelecer uma linha *continuun* de cor em que a cor de pele preta estivesse em uma extremidade, a cor parda em intermediário e a branca em outra extremidade, constataríamos que as duas extremidades (branco e preto) têm o maior índice de fusibilidade com a cor de pele intermediária – pardo, ou seja, o índice de fusibilidade (8) entre pessoas de cor de pele branca com pessoas de cor de pele preta, é baixo; na mixagem, as pessoas estavam escolhendo se casar com indivíduos de cor de pele próxima à sua cor.

Tavares de Almeida (1943) também afirma ser alto o índice de fusibilidade entre pessoas de cores de pele diferentes e, novamente, justifica a existência do elevado número de casais homogêneos, de pele branca, e o de casais mistos (pardo com branco) trazendo à tona que “o branco quase que enchia a totalidade

da população em que o colorado era adventício escasso” (p.151); no entanto, como já explicitado, é muito provável que a população rio-pretense não fosse formada, em sua maioria, por brancos e, assim sendo, seria um equívoco considerar o índice de fusibilidade de cores de pele como positivo.

Schwarcz evidencia que:

A maior parte dos casamentos no Brasil são endogâmicos, isto é, os cônjuges são do mesmo grupo de cor. No país da alardeada mistura racial o nível de endogamia chega a 79%, mas a proporção varia muito de grupo para grupo (1998, p. 223).

Posto isso, outros motivos poderiam ser levantados, senão para justificar, ao menos para se compreender o baixo índice de fusibilidade entre os rio-pretenses de cores diferentes e, quando da junção entre pessoas de cor diferente, a preferência por nubente que tenham cores “próximas” no *continuun* de cores.

Um dos motivos possíveis seria entender que, na década de 40, o território rio-pretense tinha uma extensão bem maior do que atualmente, o que poderia ser um dificultador para os casais que moravam em fazendas mais distantes oficializarem seus matrimônios no cartório. Considerando que, com o fim do regime escravocrata, os negros ficaram à margem da sociedade, estes estavam possivelmente trabalhando nas fazendas mais distantes do centro urbanístico, portanto, é possível ainda que tenham se casado com pessoas de pele branca, porém tais junções podem não ter sido oficializadas.

Outro motivo possível para se compreender o baixo índice de fusibilidade entre pessoas de cor de pele diferente seria retomar a possibilidade de pessoas negras e pardas terem se registrado como nubentes de cores mais próximas à cor branca, ou seja, negro ter se registrado como pardo e o pardo se registrado como branco.

Mas, considerando que o índice de fusibilidade rio-pretense entre etnias foi positivo entre as várias nacionalidades, exceto para aqueles considerados brasileiros, o motivo que nos parece mais convincente para a não fusibilidade positiva também entre cores é o de que, entre a população rio-pretense, não houve um entendimento de que a miscigenação fosse um fator positivo, corroborando com Schwarcz (1998) quando tratou dessa realidade em âmbito nacional.

3.3. Cenas rurais

Tendo em vista que os livros que se pretendem oficiais ignoram uma parte significativa da história rio-pretense, buscamos compreender a existência de uma sociedade para além do que foi oficialmente retratado, o que significou promover uma análise de obras envolvendo memórias, literaturas e artes plásticas situadas no campo das “produções independentes” (porque elaboradas e custeadas por seus próprios autores); da mesma forma, procurou-se entender a presença ou não dos negros nessas narrativas.

Entre as narrativas independente estão as obras do artista plástico primitivista José Antônio da Silva, mais conhecido como Silva. O escritor, escultor, desenhista, repentista e artista plástico nasceu em 1909 na cidade de Sales Oliveira (SP) e mudou-se para São José do Rio Preto em 1930.

Com pouca formação escolar e de origem humilde, trabalhou em diversas áreas: foi cortador de cana, coveiro, carroceiro, pedreiro, porteiro de hotel, entre outros; mas sua contribuição mais expressiva foi como artista plástico; já era um artista antes mesmo que o soubesse.

Segundo estudos de Romildo Sant’Anna (1993), Silva ficou sabendo em 1946, pelo rádio, que haveria um concurso de pintura para inaugurar A Casa de Cultura de São José do Rio Preto. Como não tinha recursos para adquirir telas, comprou alguns metros de flanela e mandou esticar. As obras expostas foram suficientes para que Silva fosse “descoberto” e ganhasse o mundo. Foi considerado, no catálogo de arte transcendente (Theon Spanudis), como o maior gênio primitivista que o Brasil conheceu.

Interessa-nos a análise dessas narrativas porque, dentre outros aspectos, na arte primitivista há um desvinculamento dos rígidos padrões acadêmicos e uma preocupação com o registro do estilo de vida simples das sociedades. Segundo a Enciclopédia de Arte e Cultura Brasileira¹⁶, um artista primitivo é alguém que seleciona elementos da tradição popular de uma sociedade e os combina plasticamente, guiando-se por uma clara intenção poética.

Sant’Anna (1993) relata que “desde que se têm notícias biográficas de Silva, ele sempre se revelou interessado em imitar a vida imediata” (p. 179); observou ainda que para o artista não havia distinção entre vida e arte, “sua obra e sua

¹⁶ <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/termo3183/arte-primitiva>>

maneira de apresentar-se constituem-se num desnudamento operoso do curso dinâmico do seu dia-a-dia” (p.18). Assim, compreendemos que os momentos que foram eternizados em telas são representações do cotidiano rio-pretense, do qual o próprio Silva fazia parte.

Silva produziu mais de cinco mil obras entre os anos de 1940 e 1980. Ao nosso ver, o artista retratou pictoriamente, de maneira incisiva, a presença dos negros no município de São José do Rio Preto; sabendo que sua principal intenção era retratar fatos do cotidiano, independente de quaisquer critérios étnicos, torna-se altamente significativo o número de obras em que se registra a presença negra.

Em Sant’Anna (1993) encontra-se um aprofundado estudo sobre a vida e as obras de Silva. Entendida pelo ponto de vista das Africanidades, percebe-se que a análise produzida por Sant’Anna sobre as obras de Silva também colabora com o apagamento do negro da história local, uma vez que, em sua análise, as representações feitas por Antônio José da Silva sobre o cotidiano local/regional não foram associadas à cultura e presença negras, mas somente à cultura caipira:

[...] convém aduzir que Silva expressa um gosto pela “cor do povo” [...] A cor empregada pelo artista (mormente na pintura) liga-se muito mais à expressão própria “da comunidade rural” da qual ele faz parte e é mediatizador e intérprete (SANT’ANNA, 1993, p.143).

O que propomos é um olhar para essas narrativas considerando os dois aspectos: o da Africanidades e as vivências na zona rural rio-pretense. Escolhemos para este momento três obras, mas há um número significativo delas em que a relação cultura negra e cultura caipira estão imbricadas.

Na tela intitulada “Penetrando o sertão” (1980), o artista rememora a chegada das famílias mineiras nestas terras. Contrariamente ao que é exposto nas obras historiográficas oficiais envolvendo São José do Rio Preto, impossível não observar que Silva retrata os desbravadores do sertão de Avanhadava, em sua maioria, como sendo negros (Figura 6).

Figura 6 – Penetrando o sertão



Título “Penetrando o sertão”; ano 1980; técnica: óleo sobre tela. Fonte: IHGG – Instituto Histórico Geográfico e Genealógico de São José do Rio Preto.

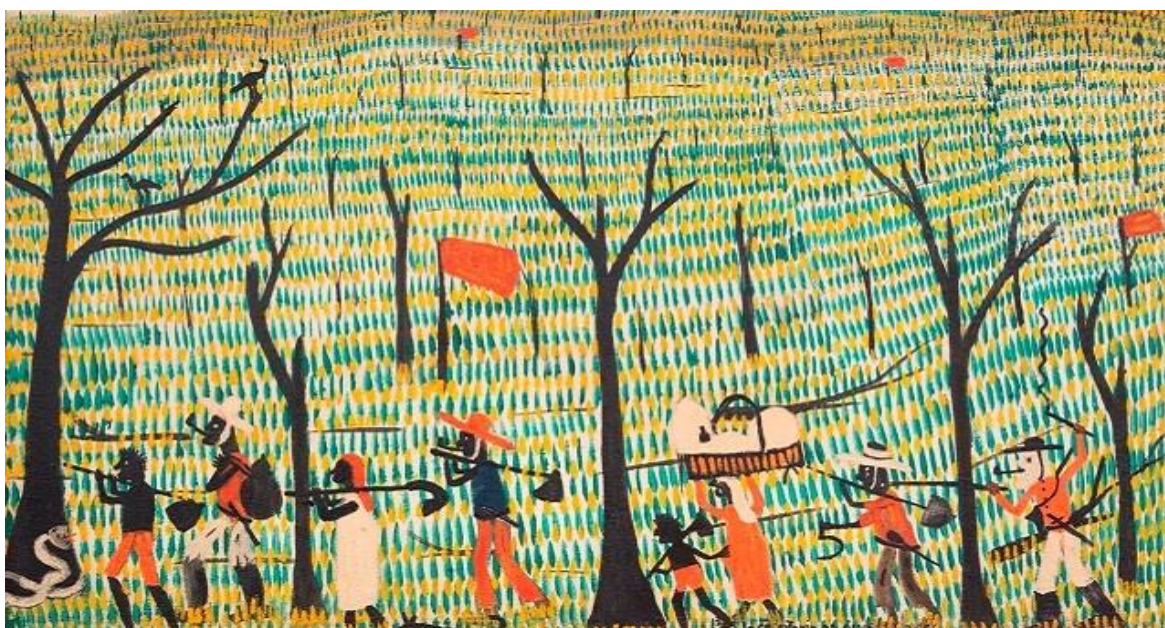
A caravana representada na Figura 6 foi estruturada de tal forma que parece dar movimento aos seus personagens, aliás, segundo Sant’Anna (1993) essa é uma das características das obras do Silva:

Toda essa diversidade temática possui uma característica que o artista tem como ponto de honra: apresenta-se em estado cinético. Tudo aparece em movimento, em estado de tensão, refletindo quase sempre o circunstancial, o episódico, o fugidio característico da dinâmica da vida (SANT’ANNA, 1993, p.165).

Embora as personagens representadas pareçam não ser, exatamente, os primeiros a penetrar as terras desta localidade, pois a área de floresta já fora parcialmente desmatada e os estradões parecem já delimitados, o número e perfil de pessoas representadas é significativo: famílias negras inteiras colaboraram com o desbravamento do sertão, formação, desenvolvimento e progresso do município de São José do Rio Preto.

Na obra abaixo retratada (Figura 7), pertencente à coleção de Vilma Eid, sem título e datada de 1956, Silva representa uma quantidade expressiva de negros na lavoura. A cena é historicamente pertinente, uma vez que, por muitos anos, a economia do município estava pautada na agricultura, primeiro de subsistência e, posteriormente, fortemente relacionada ao mercado, tendo em vista o impulso das lavouras de café e do surto algodoeiro, especialmente.

Figura 7 – Trabalhadores rurais e população negra



Título: “sem título”; ano 1956; técnica: óleo sobre tela. Fonte: O círculo de Theon Spanudis. Catálogo. Arte transcendente. MAM- SP.

Nesta obra (Figura 7) tem-se a impressão de que o autor retrata, possivelmente, a ida dos negros para o labor de sol a sol na lavoura, visto que a mistura de tintas usadas sugere uma claridade solar.

Os negros são retratados como sendo submissos a um senhor (figura humana de pele branca e com uma espécie de chicote na mão, posicionada no canto direito da tela). Tal cena reforça a ideia de que a abolição da escravidão, em 1888, não foi capaz de garantir aos negros condições mínimas para vivenciar a liberdade. O sujeito de pele branca lembra um capataz pronto a fustigar a quem fosse necessário, em pleno meados do século XX.

Em contraposição aos estereótipos construídos em relação aos negros, sujeitos vistos especialmente apenas como trabalhadores braçais, Silva também os representou em outras nuances da vida cotidiana. Na obra intitulada “Casamento do pai João” (Figura 8), o artista representa a união conjugal entre um casal endogâmico.

Figura 8 – O casamento do Pai João



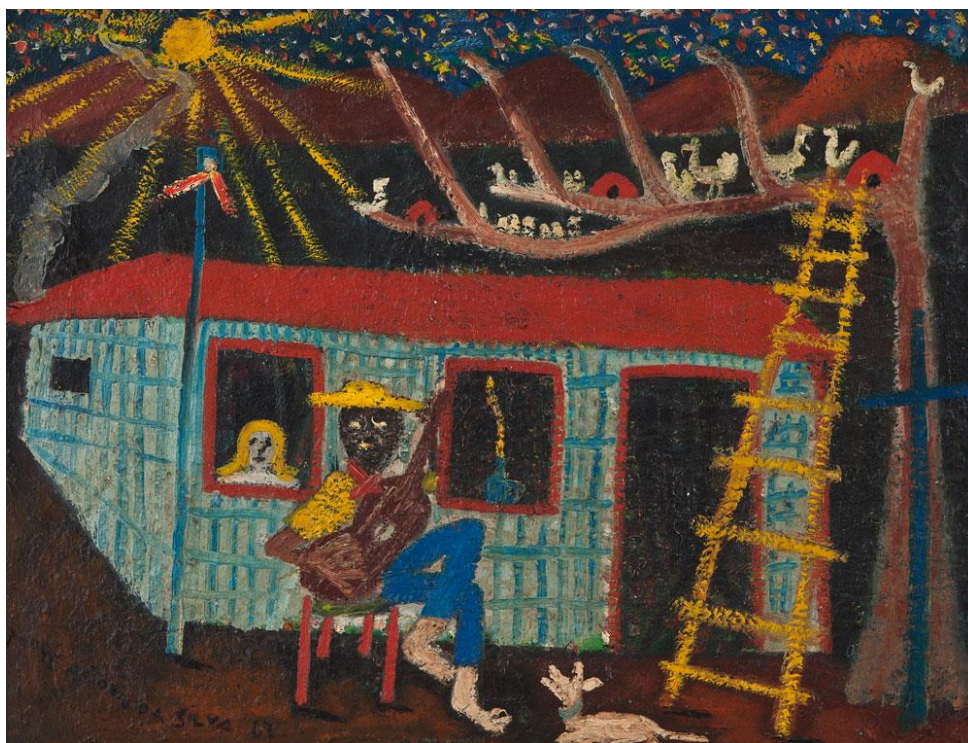
Título: Casamento do Pai João; Ano: 1983; Tamanho: 50x40 cm. Fonte: Museu de Arte Primitivista José Antônio da Silva, em São José do Rio Preto.

Em “o casamento do pai João” (Figura 8), observa-se uma das peculiaridades registradas em parte de suas obras: as frases escritas em meio à contextura da pintura. Para Sant’Anna (1993, p.195) essa é uma característica que reflete “a penetração do ‘eu’ real do autor no universo de sua obra de ficção”.

Segundo Sant’Anna (1993, p.198), diferente de outros artistas primitivistas que utilizam as palavras para facilitar a identificação da imagem (exemplo: noivo, noiva, casamento), Silva transcende, utilizando esse recurso para exprimir circunstâncias relacionadas com sua vida pessoal ou para expressar a sua opinião sobre algum fato. A expressão “tudo tem fim”, associada à mão levantada do pai João, sugere que o momento eternizado na tela represente o fim da cerimônia de casamento, ou ainda, a despedida dos noivos ao final dos festejos que, geralmente, marcam tal cerimônia.

Na obra a seguir (Figura 9), Silva representa mais um aspecto da vida na zona rural.

Figura 9– Cena conjugal e bucólica



Título: sem título; ano 1963; técnica óleo sobre a tela; tamanho: 48 x 63 cm. Fonte: <https://www.escriitoridearte.com/artista/jose-antonio-da-silva>

A Figura 9 sugere a fusibilidade entre nubentes de cor de pele diferente e as palavras de Tavares de Almeida (1943) fortalecem essa sugestão:

A nossa observação pessoal colheu particularidades que escapam ao recenseamento que fizemos. Nas fazendas é mais comum o casamento do europeu ou seu filho com gente de cor, do que nas cidades. O italiano não se une à preta ou mulata carregada. É a italiana que gosta do escuro. (TAVARES DE ALMEIDA, 1943, p.153).

Em Figura 9, o sol próximo às montanhas sugere um fim de tarde agradável, as aves repousando no galho da árvore exprime uma tranquilidade e calma típica que toma as zonas rurais ao anoitecer. Mesmo representando uma localidade tranquila, pacata, que não tem pressa, Silva não a associa a um congelamento “social” no tempo e refuta a ideia de coisas estáticas, enrijecidas, pois insere uma chaleira que parece ter um movimento constante de liberar vapor.

Ainda sobre a Figura 9, nota-se que o registro de uma casa com janelas e portas abertas, com seu proprietário à varando, tocando uma melodia, sua admiradora debruçada à janela, sugere que a violência dos grandes centros urbanos ainda não havia chegado à pacata zona rural de São José do Rio Preto.

Embora a cena conjugal transmita uma situação harmônica entre o casal, os estudos de Monsma (2004) revelam que na década de 1920 os casamentos mistos, entre homens brasileiros e mulheres estrangeiras, mais especificamente as italianas, ocorreram em pequena quantidade e, na década seguinte, percebeu-se um aumento, mas em razão bem abaixo de 1 (0,6).

Segundo ainda Monsma (2004), a baixa porcentagem de casamentos mistos revela que havia uma resistência das famílias italianas em ceder suas filhas em casamento fora de seu grupo étnico. Os principais motivos de oposição dos pais italianos referiam-se à etnia ou à cor do pretendente. Os poucos casamentos mistos que aconteciam davam-se através de raptos seguidos do defloramento das moças, motivos que convenciam alguns pais relutantes a aceitar o casamento das filhas fora de seu grupo étnico.

3.4. Cenas urbanas

A ideologia da supremacia branca impregnada nas narrativas ditas oficiais se esforça para apagar a participação dos negros no desenvolvimento deste município e, quando não consegue invisibilizá-la, se esforça para branqueá-la, contudo, há outras narrativas (também produções independentes) que objetivam perpetuar os feitos dos negros rio-pretenses.

Em “Páginas ímpares: um jeito rio-pretense de olhar para Rio Preto” (2008) foram organizadas as crônicas escritas por José Luís Rey, que eram publicadas regularmente pelo jornal Bom dia. Duas delas marcam categoricamente a presença negra no município, especialmente no cenário urbano: “Que país era aquele?” e “Apartheid na Bernardino”.

A primeira crônica retrata uma situação ocorrida no município no período da Ditadura Civil-Militar (1964-1985). Rey conta como o negro Aristides dos Santos, engraxate, participou ativamente no movimento negro e como sua atuação foi, convenientemente, confundida com “atividade comunista” por alguns delatores, o que culminou na sua prisão. Contudo, a prisão não calou o homem que fez da luta em defesa aos direitos dos negros a sua razão de vida.

Já a crônica intitulada “Apartheid na Bernardino” rememora como os espaços sociais urbanos de São José do Rio Preto eram divididos entre os diferentes grupos de pessoas, ou melhor, entre as diferentes cores de peles. Bernardino era o nome

da rua em que dava-se o *footing* da cidade, por volta de 1960, e nela, segundo Rey, se instaurava um verdadeiro apartheid econômico-racial. De acordo com o autor:

Da esquina da [rua] Silva Jardim até as imediações do Cine Rio Preto, o *footing* era dividido em três estamentos sociais: a calçada da esquerda [...] era tacitamente reservada para os mais ricos, a elite; o meio da rua (o trânsito era impedido para automóveis) cabia a uma, digamos, classe média; e a calçada oposta [...] era a zona norte de seu tempo. Tudo isso sem leis, sem regras escritas [...]. Duzentos mais para baixo, a estratificação era de outro tipo. No quarteirão da Salada Paulista [restaurante], em frente à praça Dom José Marcondes, **o footing era exclusivo dos negros**. Só deles (REY, 2008, p. 27 – grifos nossos).

A forma como o autor José Luís Rey descreve a presença dos negros na vida social é fundamental para compreender como se estabeleciam as Relações Étnico-Raciais na vida urbana de São José do Rio Preto. A crônica “Que país era aquele?” auxilia a pensar que os negros eram ativos no desenvolvimento do município e que lutavam por seus direitos. Já em “Apartheid na Bernardino”, nota-se que registros de vários comportamentos cotidianos contrariam a ideia de democracia racial.

Outras vivências urbanas da população negra de São José do Rio Preto foram registradas na narrativa “Aristides, retalho de uma raça”. O livro, escrito pela professora Niminon Suzel Pinheiro em parceria com o senhor Aristides dos Santos, em 2003, é um registro de memória das situações por ele vivida em mais de noventa anos de idade. Ainda na apresentação do Livro Aristides reforça:

A minha história, de Aristides dos Santos, afro-descendente rio-pretense está ligada à cidade, ao contexto urbano e às situações específicas do mundo da cidade (PINHEIRO; SANTOS, 2013, p. 87).

Dentre os vários fatos rememorados, condição do mercado de trabalho e vivências na área cultural foram assim registradas:

Em Rio preto, entre os adultos afro-brasileiros homens era comum encontrar como quase **única opção de trabalho a fábrica Swift Armour do Brasil S/A e os armazéns da Rua Pedro Amaral**, em ambos os casos como carregadores de sacaria (PINHEIRO; SANTOS, 2013, p. 87 – grifos nossos).

[...]

Vamos pegar a rua Antônio de Godoy, porque aí eu vou mostrar para você a **Sociedade dos Negros**. [...] em 1935 ou 1936, os negros alugaram o prédio e criaram a Sociedade Marcílio Dias. Era um clube de dança [...] era muito bem feita! Organizada! Tinha piano, tinha uma orquestra muito bem feita lá (PINHEIRO, SANTOS, 2013, p. 97 – grifos nossos).

Ao longo da obra nota-se a sensibilidade para registrar os fatos, considerando os detalhes de como eram estabelecidas as relações sociais na vida urbana rio-pretense. Nas passagens acima apresentadas, nota-se que as relações sociais envolvendo os negros que viviam nesse lócus eram marcadas pela estrita vivência de certos espaços, fosse de trabalho ou/e lazer.

Noutra passagem, abaixo exemplificada, é possível visualizar parte das relações sociais dos negros rio-pretenses entre seus pares:

Dr. Aniloel Nazareth foi um dos grandes homens de Rio Preto. Ele era médico, baiano, afro-brasileiro, se você falava “aí doutor, eu vim aqui pra fazer uma consulta com o senhor...” E você parava de falar, pois você não tinha dinheiro para pagar a consulta. Aí ele falava: *você veio aqui pra falar de dinheiro ou pra curar. Ah! Eu vim pra curar! Ele dizia: então venha, entra pra dentro, eu vou ver o que você precisa, não vem falar em dinheiro, se veio aqui pra ser curado. Depois que você sarar, nós conversamos, mas primeiro vamos cuidar da sua saúde, depois falar da sua parte financeira [...]* Era humano, era um sujeito humano! (PINHEIRO; SANTOS, 2013, p.56).

Se por um lado observa-se que nas relações entre pares o sujeito-homem era respeitado e valorizado, nas relações entre negros e brancos, estes últimos, esforçavam-se para subalternizar, inferiorizar e ridicularizar o sujeito-negro. No trecho a seguir, Aristides, exemplifica como as Relações Étnico-Raciais não eram” respeitadas:

Há muitos anos atrás havia um preto velho chamado Tio Inácio, aqui mesmo em Rio Preto! [...] entregava a correspondência de carroça. Rio Preto não tinha calçamento [...] Sujava tudo de barro, a carroça e ele próprio, para poder fazer as entregas de correspondência. [...] quando tinha de entregar a correspondência para políticos, fazendeiros, que estavam nos bares, Tio Inácio esperava na porta, molhado, sujo, cansado com a correspondência dos “notáveis” nas mãos até que estes se dignassem a olhar para o Tio Inácio [...] as correspondências ali, nas mãos do tio Inácio, esperando, submisso, a hora que eles queriam receber. [...] eu sentia o desprezo dirigido a ele [...] (PINHEIRO; SANTOS, 2013, p.121-122).

Durante o registro das memórias contidas no livro em questão, os autores foram evidenciando fatos capazes de indicar que a cor de pele foi determinante nas relações em que se observava a inferiorização do outro em São José do Rio Preto. Para Aristides, esse era um aspecto difícil de se compreender, pois:

Em Rio Preto eles estão sempre debatendo, se não é estrangeiro é descendente de negro! [...] São descendentes de negro! Então o Silva, foi vice-prefeito do Caboclo, é descendente de negro, o pai dele, senhor Jaime, é negro. Todos da alta

sociedade! Todos são professores, advogados, doutores, da alta sociedade! Doutor Selman Nazareth, por exemplo a prima dele, está velha, velha! Era negra! Doutor Justino de Carvalho, era médico, morou muitos anos aqui em Rio Preto. Também era negro! Eu conheci todo esse pessoal. **Eles não assumem a negritude porque a sociedade não deixa que eles assumam** (PINHEIRO; SANTOS, 2013, p. 201 – grifos nossos)

Para nós, esse trecho nada mais representa do que a ideologia já discutida por Fanon (2008), o dinheiro proporciona status e, quando há interesse, ambos servem como clarificador da pele negra. No entanto, essa clarificação só é respeitada pelos brancos enquanto não se constituir uma ameaça a sua supremacia.

3.5. Mas quem faz história em São José do Rio Preto?

A narrativa “Pretos e brancos: somos flores do mesmo jardim” de autoria de Aristides dos Santos não está disponível no acervo das bibliotecas das escolas municipais de São José do Rio Preto. Essa obra representa um esforço quase que solitário para manter viva a participação dos negros no desenvolvimento e progresso desta cidade. Isso porque foi publicada por iniciativa do próprio Aristides dos Santos, em 1996.

Segundo Dinorath do Valle, a responsável pelo prefácio, a obra se configura como uma coletânea de informações e ideias recolhidas por Aristides dos Santos, durante oito décadas de sua vida. Mesmo sem terminar o ensino fundamental – condição naturalizada entre os jovens negros que precisam inserir-se no mercado de trabalho em detrimento da continuidade dos estudos, Aristides criou seu próprio método de investigação e recorrendo à sua memória, dissertou sobre nomes, profissões e anotações envolvendo negros locais.

Em “Pretos e brancos: somos flores do mesmo jardim” (1996), o autor registra 187 nomes de personalidades negras, suas respectivas profissões e as contribuições que prestaram para o desenvolvimento e progresso da cidade. Observando a lista organizada por Aristides, pode-se verificar que é marcada pela variedade: nela constam homens e mulheres que exerceram diferentes profissões, contribuindo para o desenvolvimento da cidade (ANEXO 1, p.182). A autora do prefácio assim explica o motivo de o Senhor Aristides ter se dedicado a essa obra:

Os esforços solitários de Aristides duraram toda uma vida. Está velho, mas persiste em legar, esclarecer e ampliar

informações sobre os negros da cidade onde chegou menino e pretende enterrar os ossos (SANTOS, 1996, sem página)

Uma análise comparativa entre as obras “Pretos e brancos: somos flores do mesmo jardim” e “Quem faz história em São José do Rio Preto”, ou seja, entre uma coletânea de memórias de um negro e um livro que pretende se impor como representativo da história oficial do município, permite aprofundar ainda mais o entendimento do processo de invisibilidade, apagamento e anulação da presença e da atuação dos negros em São José do Rio Preto.

O livro “Quem faz história em São José do Rio Preto”, embora já citado várias vezes neste trabalho, merece descrição mais detalhada, afinal, é considerado como referência para conhecimento da história oficial do município. Sua autoria pertence ao jornalista e historiador Lelé Arantes, foi publicado em 2006, pela THS-editora e compõe as bibliotecas das escolas municipais, sendo uma das poucas obras dedicadas à história local disponíveis.

“Quem faz história em São José do Rio Preto” está dividida em duas grandes partes. Na primeira, o autor traz a história do município, desde a sua criação, perpassando pelo seu desenvolvimento nos aspectos educacionais, industriais, religiosos, culturais, entre outros. Na segunda parte é apresentado, em ordem alfabética, um rol de pessoas que, de alguma forma, fizeram e fazem história em São José do Rio Preto.

São apresentadas 2.021 pessoas em “Quem faz história em São José do Rio Preto”. De modo geral, a estrutura narrativa é composta da seguinte forma: nome completo, datas de nascimento e falecimento, cidade de origem, profissão, uma descrição das contribuições dessa pessoa para o desenvolvimento do município e, quando possível, constam fotos dessas personalidades.

A lista com o nome de personalidades negras (ANEXO 1, p.182), revela que apenas 13 das 187 personalidades citadas em “Pretos e brancos: somos flores do mesmo jardim” constam no livro “Quem faz história em São José do Rio Preto”. A reflexão que se propõe neste momento é: o que teria impedido o autor da segunda obra de incluir as outras 174 personalidades ou, ao menos, um número maior do que o de 13 no rol daqueles que fazem história no âmbito local? Ou ainda, quais foram os critérios de seleção das personalidades para compor o rol de quem faz história neste município?

O comparativo exposto no ANEXO 1 (p.182), evidencia que dentre as 13 personalidades negras que constam no livro “Quem faz história em São José do Rio Preto”, apenas 4 delas têm especificada a sua negritude. Teria o fator cor de pele influenciado, ainda que implicitamente, o levantamento de nomes de personalidades importantes? Mesmo que o autor Lelé Arantes não tivesse a intenção de embranquecer a história rio-pretense, o fez. Para Frantz Fanon:

[...] a ideologia que ignora a cor pode apoiar o racismo que negava. Com efeito, a exigência de ser indiferente à cor significava dar suporte a uma cor específica: o branco (2008, p.14).

Para Fanon (2008) a inferioridade dos povos foi historicamente sentida como uma inferioridade econômica, ou seja, em algumas populações havia uma compreensão de que negros poderiam ser “brancos a partir de alguns milhões” (p. 55). Embora Fanon se referisse a Martinica, a explicação que apresenta guarda relação com o tratamento dado a um político de São José do Rio Preto, Pedro Amaral:

[...] Quando Rio Preto chegou a sede de Comarca, próspera e agitada, o mulato carpinteiro que viera jovem, crescera com a cidade. Era um homem cercado de prestígio, de regular fortuna e tido em estima tal que contava 480 afilhados de batismo e quase 1000 de casamento (TAVARES DE ALMEIDA, 1943, p. 202).

No excerto apresentado, nota-se preocupação em embranquecê-lo, uma vez que é descrito como “mulato” e não como negro, condição possível uma vez que era afortunado.

Numa época em que a função de ‘prefeito’ não existia no município, Pedro Amaral exerceu papel equivalente, o de intendente, por quinze anos, de 1885 a 1900 (ARANTES, 2006). Tratou-se, portanto, do responsável pelas maiores decisões políticas da cidade e, sendo assim, nada mais favorável para o imaginário social que ter no poder um homem “quase branco”. Schwarcz (1998) destaca a dificuldade em determinar a cor de um sujeito, uma vez que no Brasil, não se é negro para sempre, uma vez que é possível embranquecer por dinheiro ou empretecer por queda social.

No debate sobre embranquecimento pelas condições financeiras encontramos as reflexões propostas por Fonseca (2012). Para o autor, é “equivocado o pensamento genérico de que no Brasil o dinheiro embranquece” (p.100). Em sua análise sobre piadas que servem de instrumento de perpetuação

do preconceito, discriminação e marginalização identificou algumas¹⁷ que marcam a existência de negros com excelentes condições financeiras, mas que nem por isso deixam de ser estigmatizados.

Para ele, o que ocorre com as exceções mais abastadas é a possibilidade de uma maior mobilidade social e possível negação das discriminações enfrentadas no dia-a-dia. A ideologia presente nas piadas ilustra que:

O pensamento da esquerda brasileira está equivocado ao considerar que o negro, à medida que participa das estruturas de poder socioeconômico, político e cultural deixa de ser estigmatizado. Ela, ao contrário, exprime que o negro será discriminado em momentos conjunturais, quando os limites da tolerância branca já estiverem esgotados (FONSECA, 2012, p. 102).

Parece-nos claro que o que Schwarcz (1998) chama de branqueamento por dinheiro, Fonseca (2012) denomina de branqueamento efêmero, ou seja, para o autor, esse branqueamento será “destruído quando o poder e o prestígio branco ficarem em perigo” (p.121).

Retomando o embranquecimento da população rio-pretense registrado nas narrativas ditas oficiais, percebe-se que esse também é característica que marca a obra infantil já citada “São José do Rio Preto: história de uma cidade”, de autoria de Nilce Lodi (2001), conforme já apresentado na figura 3. O apagamento foi de tal forma intensificado que os negros não foram mencionados, nem pelo tratamento da temática de escravidão e nem mesmo quando a autora escreveu sobre carnaval de rua rio-pretense; embora na tessitura dessa narrativa infantil tenham sido incluídas diversas ilustrações, nenhuma delas faz referência aos negros.

Ainda que a história rio-pretense, dita oficial, tenha sido contada pelo viés da branquitude, não se pode deixar que tais entendimentos se perpetuem. Concordando com Olympio Rodrigues dos Santos, autor do prefácio da obra de Gomes (1975), há de se reconhecer a necessidade urgente de que as obras plásticas e literárias que trazem “coisas dignas de notas, aqui sucedidas, e “a parte que nela tiveram homens bons” estejam acessíveis e sejam exploradas,

¹⁷ O autor registra um exemplo de piada que evidencia que até mesmo os negros ricos são objetos de discriminação: “Naquela cidade do interior havia um crioulo que era médico e político e tinha muita grana. Morava numa mansão. Certa vez apareceu pichado num dos muros, recentemente pintado de branco: “Aqui mora um preto”. O dotô nem se abalou. Mandou um dos empregados pichar embaixo da outra pichação: “Um preto que é rico”. No dia seguinte, surgiu no muro uma terceira pichação: “Mas é um preto” (FONSECA, 2012, p. 100).

principalmente no espaço escolar, para “conhecimento dos moços e dos que virão”, pois “seria útil viverem na lembrança dos pósteros, em cujo benefício essas memórias atuariam como estímulo” (GOMES, 1975, p.1).

CAPÍTULO 4

ENSINO E LOCALIDADE

Poema Mestiço

escrevo mediterrâneo
na serena voz do Índico

penso norte
no sereno azul
Do coração ao sul

Na praia do oriente
sou areia náufraga
do ocidente

hei-de
começar mais tarde

por ora
sou a pegada
a crescer
do passo por acontecer...

Mia Couto (2002, p. 126)

4.1. A implantação da municipalização do Ensino

Gentil de Faria (2007) salienta que, embora a cidade tenha como marco inicial o ano de 1852, data de sua fundação, e que sua criação tenha como data oficial o ano de 1894, com a Lei nº 294, o seu desenvolvimento cultural e educacional iniciou-se muito posteriormente.

Segundo Brandi (2012) por anos houve uma insistente petição dos representantes do poder público municipal junto ao poder estadual para a criação e provimento de unidades escolares neste município, mas o Estado mantinha-se ausente, promulgando Leis de criação de classes, mas não oferecendo proventos para sua implementação e funcionamento.

O autor salienta que, após 1889, devido à instauração republicana, desenvolveu-se um discurso com projeções para estimular o ensino em todo o país, a fim de alterar os índices negativos adquiridos durante a monarquia. Segundo Brandi (2012), na prática, não houve mudança alguma para esta localidade; em 1893 o Estado aprovou a criação de duas classes, mas, novamente, sem oferecer subsídios financeiros e recursos humanos para sua implementação.

Diante de todas as negativas do Estado em auxiliar financeiramente o ensino em São José do Rio Preto, em 1895 o então vereador Luiz Pinto de Moraes empreendeu esforços altamente significativos para, mesmo com toda carência de recursos humanos e materiais, instalar uma classe que mais tarde seria ampliada para um núcleo de ensino. (FARIA, 2007).

As solicitações de recursos financeiros junto ao Estado tornaram-se uma prática rotineira entre os ofícios enviados pelo poder local. Havia uma urgência, pois, segundo um dos ofícios, registrava-se uma população em idade escolar superior a mil alunos e as arrecadações não se faziam suficientes para o município prover, sozinho, escola para todos (BRANDI, 2012).

Como o Estado não se mostrava solícito às petições, diversas paralisações das atividades escolares ocorriam no núcleo por falta de recursos financeiros, materiais e humano. As retomadas sempre se fizeram de forma árdua e custosa para o município, pois além do crônico problema financeiro,

Outro obstáculo para sua conseqüente provisão residia na carência de professores. Esse era o grande gargalo do processo educacional [...]. Mesmo a título precário e recorrendo ao improvisado,

poucos eram habilitados ou se propunham a lecionar (BRANDI, 2012, p. 265).

Em 1900 o Estado começou a olhar timidamente para a educação local e projeções para abertura e implementação de classes começavam a ser pensadas. Porém, em 1903 um corte de gastos foi comunicado e o próprio Estado sugeriu que fossem suspensas as classes e o núcleo municipal; um verdadeiro retrocesso. As autoridades rio-pretenses optaram por mantê-las funcionando, mesmo em meio a muita carência e paralisações provisórias (BRANDI, 2012, p. 267).

Durante os anos letivos de 1904 e 1905, novas salas foram abertas e fechadas pelo poder público local, que continuava pleiteando verbas junto ao Estado. Em 1906, em uma tentativa emergencial de ampliar “a malha escolar” para atender a população em idade escolar, as autoridades locais criaram outro modelo de classe: a escola ambulante, assim denominada, porque era transferida assim que se comprovava adiantamento e proveito dos alunos. Segundo Brandi (2012, p.275), tal modelo supriu a carência momentânea dos bairros que não possuíam outras possibilidades de terem classes permanentes.

Ainda em 1906, registra-se o lento início da participação do Estado na abertura e provisão de novas escolas. Ao final da década, percebia-se uma expansão do ensino, contudo, para cada três salas funcionando, havia cinco delas à espera (BRANDI, 2012, p. 280).

A complexa situação educacional rio-pretense era acompanhada de perto pelos jornalistas locais, ora lamentando o descaso do Estado, ora adensando o discurso sobre a necessidade de mais classes para combater o analfabetismo em massa e até discutindo, em colunas específicas, sobre métodos e metodologias educacionais (CAMPOS, 2004).

A veemência da atuação dos jornalistas somada às ações das autoridades locais suscitavam alguns pequenos avanços; o ensino público municipal e o particular começavam a se desenvolver (NOGUEIRA, 1952).

Em 1914 foi realizada tentativa de reunir as poucas classes em funcionamento em um único espaço. Segundo Faria (2007, p. 75) a ‘reunião’ dava-se apenas por estarem no mesmo prédio, pois cada classe continuava funcionando de forma independente. A criação de um grupo escolar em 1919, fruto da parceria entre município e Estado, mudaria radicalmente esse ajuntamento, tornando-o um todo orgânico sob a responsabilidade de um diretor.

Campos (2004) registra que o segundo grupo escolar foi criado no final da década de 1920 e mantido em funcionamento pelo poder municipal em um prédio alugado. Para a autora, foi a institucionalização dos grupos escolares que favoreceu o entendimento da escola para muito além de extensão da família, da vida privada e religiosa e se tornou um espaço “privilegiado para a ação de governos estaduais e municipais junto à população em geral” (CAMPOS, 2004, p.156). No imaginário social, fortalecido pelas colocações dos jornalistas, construía-se uma ideia de que

A escola, espaço privilegiado para a concretização dos anseios de formação da massa “disforme”, era erigida como peça fundamental do jogo democrático, e era por meio dela que o povo rio-pretense, que não cessava de aumentar ano a ano, desenvolveria a responsabilidade necessária para a vida alegre e sã em comunidade (CAMPOS, 2004, p.144).

Mas, mesmo com todo empenho discursivo, observava-se que na década de 1920 os avanços em direção à diminuição do analfabetismo ainda eram pequenos. Embora houvesse crescente número de classes, os jornais locais noticiavam a existência de mais de 9 mil analfabetos (NOGUEIRA, 1975).

Na década de 1930, observaram-se avanços, embora pequenos frente às demandas existentes. Em 1936, outro Grupo Escolar foi inaugurado e, no final dessa década, aconteceu a primeira manifestação de movimento associativo entre os professores de São José do Rio Preto. Em 1940, as ações do grupo de professorado se fortaleceram e, em 1941, foi fundado o “Gabinete de leitura do professorado de Rio Preto” (NOGUEIRA, 1975, p.150).

Segundo Nogueira (1975, p.147), no final da década de 1940 registrava-se no município a presença de 10 Grupos Escolares e de 34 salas isoladas, um total de 124 unidades mantidas pelo Estado e o ensino primário gratuito.

Segundo Silva (2015), nos decênios seguintes houve fortalecimento da atuação do Estado frente à implementação da educação primária, pois acreditava-se que seu gerenciamento era mais pertinente para o projeto liberal burguês que estava em voga. Mas sempre houve interesse do município em reassumir a responsabilidade pela educação básica das crianças rio-pretenses.

Com o avanço da receita local, crescia o desejo de retomada da educação básica, mas o município manteve-se atendendo prioritariamente a educação infantil

até meados de 1970, quando estendeu o atendimento para o ensino supletivo. Sobre os acontecimentos dos anos posteriores, Gomes registra que:

Daqui por diante, ultrapassada a fase do que chamaremos a fase de implantação, acelera-se a atividade instaladora e criadora, tornando-se não só difícil, mas menos interessante acompanhar passo a passo esse desenvolvimento (1975, p. 185).

Aproximadamente cem anos após a criação da primeira turma/classe (1895), houve retomada em busca da municipalização do ensino. Embora o termo municipalização inexista no ordenamento jurídico vigente, a utilizaremos neste trabalho, assim como outros autores o fazem (FARIA, 2007; CALLEGARI, 2010; MILITÃO, 2012), para expressar transferência do Estado para o município da responsabilidade de organizar as atividades educacionais relativas aos cinco primeiros anos do ensino fundamental.

Segundo Silva (2002), com o fim do regime militar no Brasil, estabeleceu-se o início do processo de democratização política, em que a redistribuição das receitas públicas daria às localidades maior autonomia financeira. Para a autora, fase importante nesse processo de mudança foi a transferência das escolas de ensino fundamental (1ª a 4ª série), antes responsabilidade do Estado, para os municípios.

Observa-se nas literaturas sobre municipalização do ensino no estado de São Paulo que, a partir de 1995, durante administração do governador Mario Covas (1995-1998), houve publicação das Diretrizes Educacionais para o Estado, suscitando grande reforma educacional, na qual incluía-se a transferência do ensino fundamental para os municípios (MILITÃO, 2012, p. 148).

Segundo Militão (2012), o governo paulista desenvolveu duas ações decisivas para materializar a municipalização do ensino: a primeira foi reagrupar o ensino fundamental em dois ciclos de quatro anos, propiciando sua oferta em prédios distintos; e a segunda, através do Decreto nº 40.673, passou a incentivar os municípios a buscarem convênio com o Estado.

O autor salienta que as políticas de indução à municipalização foram reforçadas com a implementação, em 1996, do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e da Valorização do Magistério, o FUNDEF. Para ele, durante a vigência desse fundo, constatou-se aumento significativo das cidades que municipalizaram o primeiro ciclo do ensino fundamental. Nessa época, registrou-se aumento de 121 para 567 municípios que

assumiram o ensino fundamental, “estando ou não devidamente preparados para assunção de tal responsabilidade” (MILITÃO, 2012, p. 151).

São José do Rio Preto também se envolveu nessa situação que Militão chamou de “vertiginoso processo de transferência das matrículas do ensino fundamental para os municípios” (2012, p.150). Nas palavras do então secretário municipal de educação, Gentil de Faria: “mesmo percebendo a precária estrutura organizacional da secretaria, decidi enfrentar sem receios a questão da municipalização do ensino” (FARIAS, 2007, p. 86).

Foi a contar de 1997 que a Secretária Municipal de Educação de São José do Rio Preto encaminhou ao prefeito – após vários estudos – proposta de municipalização do ensino. Defendia-se que para melhor qualidade do ensino oferecido aos munícipes, faziam-se necessárias melhores condições de governabilidade e acompanhamento das ações. Segundo Martins (2002), supunha-se que a democracia exercida em escala menor – nas localidades – facilitasse a superação dos problemas colocados pelos diferentes níveis de burocracia, bem como pela complexa questão da representação.

Para materializar o processo de municipalização e torná-lo real, muitas lutas políticas e ideológicas foram travadas. Segundo Faria (2007), a Apeoesp, sindicato dos professores do estado de São Paulo mostrava-se contrário a essas mudanças e os professores demonstravam receio, porque não tinham informações básicas a respeito do processo que se iniciaria em pouco tempo.

Contudo, para o secretário municipal de educação da gestão 1997/2000, a municipalização do ensino “era um passo certo para oferecer uma educação de qualidade aos munícipes” (FARIA, 2007, p. 87). Segundo ele, os argumentos que exaustivamente repetia à comunidade centrava-se em: melhores condições de governabilidade, racionalidade administrativa, economia de recursos, maior participação comunitária, adoção de políticas de descentralização e estímulo à criatividade do sistema de ensino (p. 87).

Segundo Faria (2007), propôs-se plano de municipalização em três etapas: na primeira, contava-se com a municipalização de dez escolas até o ano de 1998; na segunda, oito escolas em 1999; e na terceira etapa, cinco escolas no ano 2000. Assim, o primeiro passo concreto para a municipalização do ensino de São José do Rio Preto deu-se em 20 de novembro de 1997, mediante a transferência de dez unidades escolares, conforme o decreto nº 9.353:

Decreto Nº 9.353
20 de novembro de 1997

DOUTOR JOSÉ LIBERATO FERREIRA CABOCCLO, Prefeito Municipal de São José do Rio Preto, Estado de São Paulo, no uso de suas atribuições legais e nos termos do artigo 64, item VI da Lei Orgânica deste Município.

DECRETA

Artigo 1º - Ficam criadas as Escolas Municipais de Ensino fundamental, a saber:

- Escola Municipal de Ensino fundamental "ROF. CLEOPHAS BELTRAN SILVENTE"
- Escola Municipal de Ensino fundamental "PROF. MICHEL PEDRO SAWAYA"
- Escola Municipal de Ensino fundamental "PROF. EZEQUIEL RAMOS"
- Escola Municipal de Ensino fundamental "LUIZ JACOB"
- Escola Municipal de Ensino fundamental "PROFª GUIOMAR MAIA"
- Escola Municipal de Ensino fundamental "PROF. OSCAR ARANTES PIRES"
- Escola Municipal de Ensino fundamental "PROFª YOLANDA FERRARI VARGAS"
- Escola Municipal de Ensino fundamental "PROF. FRANCISCO FELIPE CAPUTO"
- Escola Municipal de Ensino fundamental "PROF. DR. HALIM ATIQUÉ"
- Escola Municipal de Ensino fundamental "DR. RUY NAZARETH"

Artigo 2º - este decreto entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Paço Municipal "Dr. Loft João Bassitt, 20 de novembro de 1997, 145º ano de Fundação e 103º ano de Emancipação Política de São José do Rio Preto.

Dr. José Liberato Caboclo
Prefeito Municipal
Dr. Ruben Tedeschi Rodrigues
Secretário dos Negócios Jurídicos
Prof. Dr. Gentil Luiz de Faria
Secretário de Educação

Em julho de 1998 foi promulgada a Lei Complementar nº089, criando a Rede de Ensino Municipal. A partir do processo de municipalização, a rede de ensino rio-pretense apresentou grandes avanços quantitativos. Callegari (2010) salienta que o advento do FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do ensino fundamental e de Valorização do Magistério) foi reforço de grande potencial no sentido de alavancar os processos de municipalização. Para este autor, o FUNDEF "operava segundo o princípio de mais matrículas mais dinheiro", portanto, convertia-se em "um mecanismo indutor de expansão quantitativa do atendimento educacional" (CALLEGARI, 2010, p.16).

Gentil de Faria (2007) apresenta, no quadro a seguir, a evolução das matrículas no ensino fundamental em São José do Rio Preto, durante o processo de municipalização.

Quadro 5 – Evolução de matrículas durante o processo de municipalização

ANO	CLASSES	ALUNOS
1995	0	0
1996	2	66
1997	16	726
1998	324	10.269
1999	414	12.944
2000	453	14.743

FONTE: FARIA, 2007, p.107.

Callegari (2010) reforça que corresponder os recursos somente ao número de matrículas foi não oferecer estímulos para o desempenho voltado à qualidade da educação oferecida.

O fortalecimento do sistema de ensino público em São José do Rio Preto e, conseqüentemente, avanços na qualidade, dependiam, entre tantas outras coisas, da criação de cargos e da abertura de concursos públicos. Para Martins (2002), tal preocupação é muito legítima, pois:

De um lado, essa aproximação parece contemplar a reivindicação pela ampliação da participação dos atores escolares e da comunidade, pois os canais de comunicação são encurtados e os conflitos gerados nesse processo são negociados diretamente com os gestores dos sistemas municipais. De outro lado, há o risco de se reinstaurar as velhas e conhecidas fórmulas de fazer política local, pois, pelo que se pôde observar, as regras para distribuição de cargos parecem ainda não estar claras ou baseadas na racionalidade dos concursos públicos (MARTINS, 2002, p.04).

Dessa forma, os cargos de professor de educação básica, Diretores de Escola e Supervisores de Ensino foram criados a partir da promulgação da Lei complementar nº99:

Lei complementar Nº 99

De 18 de fevereiro de 1999

Dr. JOSÉ LIBERATO FERREIRA CABOCLO, Prefeito Municipal de São José do Rio Preto, Estado de São Paulo, usando das atribuições que me são conferidas por Lei.

Faço saber que a Câmara Municipal aprovou e eu sanciono e promulgo a seguinte Lei Complementar.

Art. 1º - Ficam criados, nos quadros da Secretaria Municipal da Educação, os seguintes empregos, para provimento por concurso público, em regime CLT – Consolidação das Leis do Trabalho:

I – Em nível de conclusão do Ensino Médio;

a) 120 (cento e vinte) Auxiliares Administrativos

- b) 100 (cem) Inspetores de Alunos
 - II – Em nível de Conclusão do Ensino Médio com habilitação de magistério:
 - a) 250 (duzentos e cinquenta) Professores de Educação infantil e Educação Básica I – PEB-I.
 - III – Em nível superior com habilitação específica:
 - a) 15 (quinze) Diretores de Escola;
 - b) 10 (dez) Supervisores de Ensino I
- Art. 2º - As despesas resultantes da aplicação desta Lei Complementar correrão por conta das dotações próprias consignadas no orçamento vigente e também das provenientes do repasse do FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino fundamental e Valorização do Magistério).
- Art. 3º - Esta Lei Complementar entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.
- Prefeitura Municipal de São José do Rio Preto, 18 de fevereiro de 1999.

Dr. JOSÉ LIBERATO FERREIRA CABOCLO
(FARIA, 2007, p.154)

A criação de mais de quatrocentos e noventa e cinco cargos representou grande avanço na consolidação do processo de municipalização. Segundo Faria (2007), a criação do cargo Coordenador Pedagógico só ocorreu em dezembro de 1999 e foi altamente significativo. Até então, nas escolas estaduais não existia esse cargo, pois a função de coordenador era exercida por um professor e, muitas vezes, de forma precária, já que ele não tinha a formação pedagógica necessária. Desde a publicação da Lei n.99, os cargos de professor, diretor, coordenador e supervisor são preenchidos mediante aprovação em concurso público.

Se por um lado houve exacerbada preocupação com o ensino fundamental, através do FUNDEF, por outro, em grande parte do estado de São Paulo, registraram-se prejuízos no nível de ensino educação infantil. Para Militão,

No contexto de vigência do FUNDEF e da decorrente municipalização induzida do ensino fundamental, a educação infantil – historicamente desprovida de uma fonte específica de financiamento, mas que vinha sendo crescentemente ofertada pelas administrações municipais – foi negativamente (2012, p. 152).

Para o autor, grande parte dos municípios passou a enfrentar dificuldades para compatibilizar as redes de educação infantil que já mantinham e as novas demandas do ensino fundamental.

Segundo Faria (2007), antes da municipalização as creches rio-pretenses pertenciam à Secretaria do Bem-Estar Social, condição esta que estava legalizada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 4024/61), que

especificava nos artigos 23 e 24 a quem se destinava e como seria organizada a educação pré-primária:

Art. 23 – a educação pré-primária destina-se aos menores até sete anos e, será ministrada em escolas maternas ou jardins de infância.

Art. 24 – As empresas que tenham a seu serviço mães de menores de sete anos serão estimuladas a organizar e manter, por iniciativa própria ou em cooperação com os poderes públicos, instituições de educação pré-primária (BRASIL, 1961).

Em 1996, a nova Lei de Diretrizes e Bases (Lei 9394/96) passa a considerar a educação infantil como a primeira etapa da educação básica, formalizando o convívio dela com os outros níveis de educação. O artigo 89 estipulava prazo de três anos, a contar da publicação da Lei, para que as creches e pré-escolas existentes, ou que viessem a ser criadas, fossem integradas ao sistema de ensino.

Somente em 27 de dezembro de 1999 foi publicado o decreto municipal nº 10.494 vinculando as creches, que até então estavam sob a responsabilidade da secretaria de bem-estar social à secretaria da educação. O trabalho desenvolvido foi considerado altamente significativo, tanto que extrapolou o âmbito da cidade, ganhando espaço na revista “Em Aberto” publicada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), em 2001.

Faria (2007) aponta que, mesmo com todos os esforços para integração das creches ao ensino municipal, observava-se que ainda existia uma grande demanda por vagas. Uma alternativa para se conseguir atender a demanda de matrículas foi manter parcerias com entidades religiosas e filantrópicas que ajudavam a custear os gastos com o ensino. Assim, as creches estavam sob a direção da secretaria municipal de educação, mas tinham regime próprio de organização, conforme mantenedora a que estavam associadas.

Em 2001, contavam-se 38 creches em São José do Rio Preto, sendo 2 municipais e 36 que funcionavam em regime de parcerias. Das 36 creches, 21 funcionavam em prédios da prefeitura e 15 em terrenos e prédios pertencentes às instituições parceiras. Para Dercília Nogueira Yamaguti, coordenadora de creches da Secretaria Municipal de Educação naquele período:

Apesar de São José do Rio Preto investir menos em creche, pois o per capita repassado para o pagamento de salários e encargos sociais é de R\$ 50,00, o trabalho de valorização já começou, bem como começou a mudar a prática assistencial para a educativa. Os pais e a comunidade também estão participando desse processo. Um dos caminhos para conseguir maior

investimento nas creches é a criação da Associação de Pais e Amigos da Creche (APAC), com estatuto jurídico, de forma que as instituições tenham mecanismos legais para captar recursos. Onde o poder público não dá conta de atender toda a demanda, o caminho é o da parceria (YAMAGUTI, 2001, p. 145).

Se por um lado a parceria era paliativo à demanda existente, por outro observava-se algumas perdas em qualidade de ensino. Por exemplo, a rede municipal de ensino construiu uma política pública de formação continuada para docente, porém, os monitores daquela época e os atuais professores que exercem docência nas creches parceiras não foram e ainda não são contemplados por essa política, uma vez que são funcionários de entidade mantenedora e não do município.

Com o advento da substituição do FUNDEF pelo FUNDEB em 2007, fundo que passa a ter como objetivo a manutenção da educação básica e não apenas o ensino fundamental, as creches, como parte integrante da educação infantil, passam novamente a ser alvos de debates e de estudos por parte da Secretaria de Educação de São José do Rio Preto.

Em 2008, foram retomadas as ações para completar o processo de municipalização. A secretaria municipal de educação começou a assumir as creches em sua integralidade. Para muitos, esse processo tem se dado de forma bastante dolorosa, pois os professores e coordenadores contratados pelas mantenedoras são demitidos, enquanto professores concursados assumem as salas, além do que outros funcionários também são demitidos e a Prefeitura os substituem por empregados das empresas terceirizadas, que prestam serviço ao município, por meio de licitações.

As ações de retomada já cumprem dez anos e o processo de municipalização ainda não foi concluído.

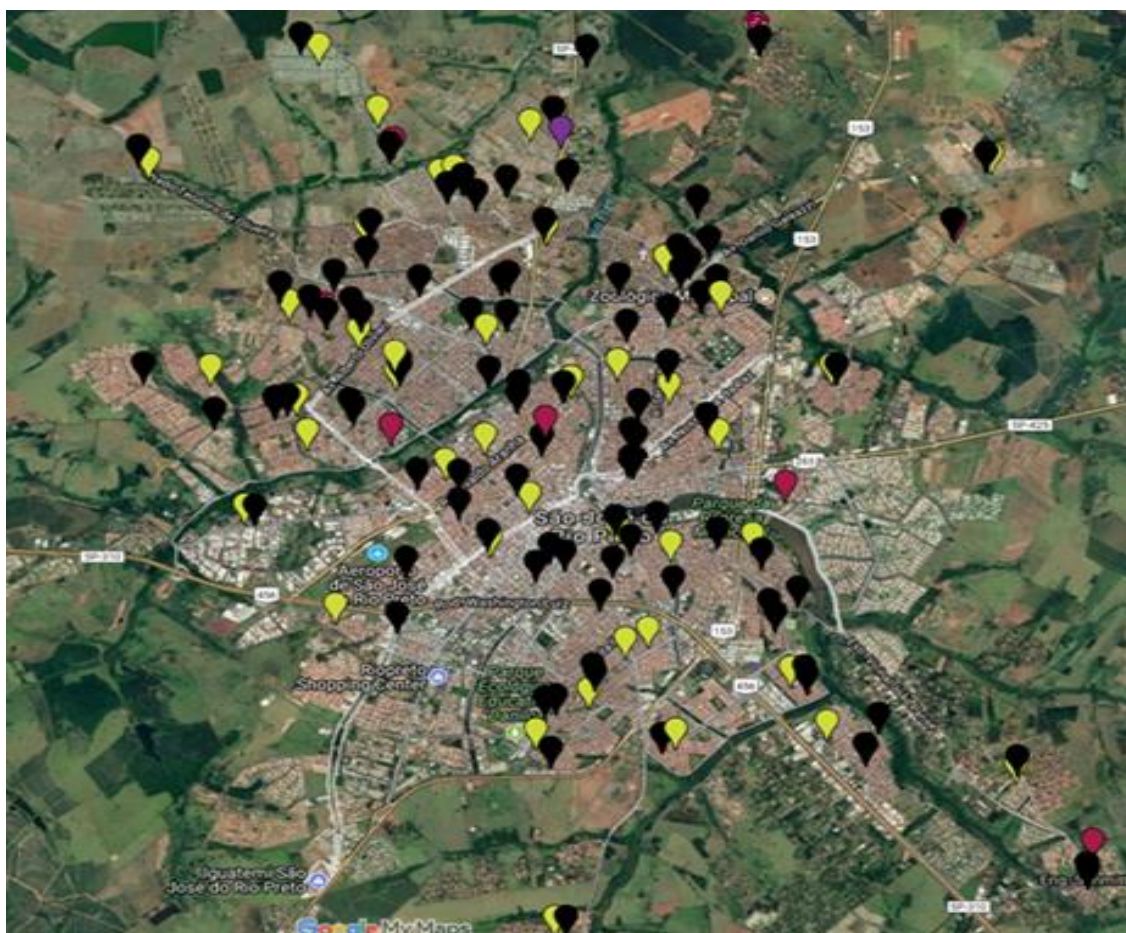
4.2. A municipalização do ensino atualmente

Transcorridos dezoito anos do início do processo de municipalização, o município de São José do Rio Preto é responsável por oitenta por cento do atendimento educacional da faixa de zero a três anos. Há intenção de se promoverem ações para consolidar a universalização e democratização do ensino

nesta faixa etária. Segundo o site oficial do município¹⁸: 20 unidades (creches) ainda funcionam em sistema de parceria/convênio com entidades.

O Sistema Educacional Municipal é responsável por 100% das escolas de ensino fundamental de anos iniciais e atende, em regime de colaboração com o Estado, as escolas que oferecem o ensino fundamental de anos finais.

Figura 10 – Localização das escolas municipais em São José do Rio Preto



Fonte: Portal da Educação – Sistema Demandanet (2018).
<https://www.google.com/maps/d/u/3/edit?mid=13II7BdQvhlk5L1P9ZOihMQih65PaC-cg&ll=-20.78390903692538%2C-49.40435524543767&z=12> Acessado em 20/mar/2018.

Legenda:	
	Unidades escolares de educação infantil (0 a 5 anos) - 71 Unidades Escolares.
	Unidades escolares que atende ensino fundamental – 37 Unidades escolares.
	Unidades escolares (7) que atende educação infantil e ensino fundamental no mesmo

¹⁸ <<https://www.riopreto.sp.gov.br/educacao/>> Acessado em 25 de jul. de 2017.

Diante desse quadro, a Prefeitura Municipal de São José do Rio Preto mantém atualmente uma rede municipal de ensino ampla e complexa, visto que atende cerca de 38.948 alunos em 116 Unidades Escolares (U.E.), distribuídas por toda a malha urbana local, conforme é possível observar na figura 10.

Para atender esse sistema público municipal de ensino foi constituído um grupo expressivo de profissionais da educação. Para atuar com os 38.948 alunos em 116 Unidades Escolares, contabilizou-se, no início do ano de 2018, 2.014 professores (sendo 1.380 estatutários e 634 trabalhando em regime de contrato temporário), 92 diretores, 111 coordenadores pedagógicos e 19 supervisores de ensino (www.demandanet.com).

Esses cargos são preenchidos, atendendo-se as especificidades apresentadas no “Módulo de pessoal” (Decreto nº 9969 – São José do Rio Preto, 1998). Segundo esse documento (em ANEXO 8, p. 199):

- Escolas de educação infantil com até sete classes funcionarão apenas com o coordenador pedagógico;
- Escolas de educação infantil com oito classes funcionarão apenas com o diretor;
- Escolas de educação infantil e as de ensino fundamental que possuam a partir de nove classes serão atendidas por um coordenador e um diretor;
- Escolas de ensino fundamental com mais de vinte classes funcionarão com um diretor, um coordenador e um professor na função de vice-diretor.

Além dos cargos supracitados, registra-se que foram criadas funções para atender demandas da rede. Entende-se, por isso, a criação de equipes técnicas, de gerências e de departamentos responsáveis por diferentes frentes de trabalho, como: formação docente continuada; educação especial; gestão financeira; educação digital, transporte escolar, alimentação, materiais pedagógicos, entre outros setores.

Cada segmento (educação infantil, ensino fundamental anos iniciais e ensino fundamental anos finais) está ligado a uma gerência específica, que tem por função subsidiar os gestores das Unidades Escolares na organização e desenvolvimento dos trabalhos pedagógicos. As gerências desenvolvem reuniões mensais exclusivas, tanto para diretores como para coordenadores, em que tratam de pautas específicas de cada fazer e outras reuniões mensais com o trio gestor

(coordenadores, diretores e supervisores) abordando debates que envolvem questões mais amplas, referentes ao ensino.

As questões pedagógicas e, principalmente, as administrativas de cada Unidade Escolar são acompanhadas pelos supervisores de ensino que, a partir de embasamento legal, procuram atender as demandas dos gestores. Os dezenove supervisores de ensino atendem todas as Unidades Escolares da Rede Municipal, incluindo as escolas de educação infantil conveniadas e as escolas de educação infantil privadas, desde que não tenham nenhum vínculo com o Estado.

Inicialmente, agruparam-se as escolas formando setores. O critério para agrupamento era a proximidade geográfica, mas, com a crescente expansão da rede, foi necessário estabelecer outro critério. O módulo para supervisor de ensino é de um supervisor para cada grupo de cem classes ou oito escolas; desse modo, os supervisores desenvolvem suas funções, acompanhando escolas que pertencem a segmentos diferentes.

Atualmente, todo e qualquer aspecto relacionado ao ensino municipal está sob a orientação e acompanhamento da equipe de Coordenadoria Pedagógica, composta por membros efetivos da rede de ensino, nomeados pela secretária da educação para exercer tais funções.

Um importante salto para o sistema educacional municipal ocorreu com a elaboração do primeiro Plano Municipal de Educação (vigência 2005-2010), fruto dos esforços de grande equipe com representantes de todos os setores da educação.

Com o objetivo de articular os dispositivos federais, estaduais e as necessidades locais foram realizados vários encontros em 2003 e em 2004, para estudo, debates, deliberações, organizações, construção do Plano Municipal de Educação, até a promulgação da Lei municipal 9.572/2005, constando sua aprovação.

O Plano Municipal de Educação (2005-2010) foi estruturado a partir de metas específicas para cada segmento da educação básica, assim, havia: 21 metas para a educação infantil; 25 metas para o ensino fundamental; 19 metas para a educação de jovens e adultos; 25 metas para a educação especial; 07 metas para a valorização do magistério e formação dos professores; e 11 metas para financiamento e gestão.

No estudo das metas observa-se que em nenhum segmento há referências diretas ou indiretas quanto a educação para as relações étnico-raciais; ressalta-se que a aprovação da Lei 10.639/2003 dava-se no mesmo ano em que se iniciava os estudos locais para a construção do Plano Municipal.

Na construção do segundo Plano Municipal de Educação (vigência 2015-2025) já há observância quanto ao ensino para as Africanidades, mas, antes de apresentá-la, cabe um registro sobre o interstício de cinco anos entre o primeiro e o segundo PME.

No final da vigência do primeiro plano, 2010, o município organizava-se para realizar fóruns educacionais com vistas à atender demandas da CONAE – Conferência Nacional de Educação e já se iniciavam estudos e debates para a construção do Plano Nacional de Educação, que entraria em vigor em 2014.

São José do Rio Preto, na primeira fase, realizou conferências municipais reunindo cerca de 280 participantes, tendo representantes da sociedade civil, escolas particulares, sindicato dos funcionários públicos e professores, ensino superior, escolas particulares, legislativo, diretores, coordenadores pedagógicos, supervisores de ensino, professores, pais de alunos e conselho tutelar.

Na fase seguinte, como sede de comarca, São José do Rio Preto abrigou fóruns educacionais intermunicipais que chegaram a contar com 1.400 pessoas. Posteriormente, representantes do município participaram dos encontros estaduais e nacionais.

Após as idas e vindas das fases citadas, a UNDIME (União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação) iniciou trabalho de orientação e de capacitação para elaboração do próximo Plano Municipal Educacional, considerando as proposituras que vinham sendo abordadas na construção do Plano Nacional.

Com a aprovação do Plano Nacional de Educação (2014-2024), a equipe municipal, com representantes de todos os segmentos do ensino, caminhava para concluir a construção do seu plano.

Diferente do plano anterior, que apresentava metas separadas por segmentos da educação básica, o vigente Plano Municipal Educacional (2015-2025) foi estruturado em vinte metas, desdobradas em 202 estratégias.

As metas (ANEXO 10 – p. 203) estão divididas em seis grandes áreas:

- Duas referem-se à erradicação do analfabetismo (metas 05 e 09)

- Sete referem-se à universalização e democratização do ensino (metas 01, 02, 03, 04, 11, 12 e 14);
- Cinco referem-se a melhorias no processo de ensino e aprendizagem (metas 06, 07, 08, 10 e 13);
- Quatro referem-se à formação docente e valorização dos profissionais do magistério (metas 15, 16, 17 e 18);
- Uma refere-se à gestão democrática (meta 19);
- Uma refere-se ao investimento público na educação básica (meta 20).

O Plano Municipal de Educação (2015-2025) não traz metas específicas para o trabalho com a Reeducação das Relações Étnico-Raciais/Ensino de História e Culturas Africana e Afro-brasileira.

Entretanto, como já apontamos, consta na meta 7:

Fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as médias nacionais para o IDEB (São José do Rio Preto, Plano Municipal de Educação 2015-2025, p.16)

Registram-se vinte e nove estratégias para o cumprimento dessa meta, dentre as quais, consta referência à Educação para as Relações Étnico-Raciais. Na redação da estratégia 7.19 lê-se:

Garantir nos currículos escolares conteúdos sobre a História e as Culturas Afro-brasileiras e Indígenas e a implementação de ações educacionais nos termos das Leis 10.639/03 e 11.645/2008, assegurando-se a implementação das respectivas diretrizes curriculares nacionais por meio de ações colaborativas com fóruns de educação para a diversidade étnico-racial, conselhos escolares, equipes pedagógicas e sociedade civil (São José do Rio Preto, Plano Municipal de Educação 2015-2025, p. 18).

Chama-nos a atenção o registro dessa estratégia na meta que refere-se à melhoria do ensino com vistas a atingir as médias nacionais para o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), por dois motivos. Primeiro, preocupa-nos a ideia de melhoria na educação na perspectiva de escalada de um “ranking de notas” a que muitas vezes é reduzido o IDEB; e, segundo, porque para alguns, pode ser que a nota do IDEB seja entendida apenas como resultado do ensino fundamental, distanciando-se da ideia de que seja resultado de processo

educacional iniciado na primeira etapa da educação básica e, assim, não se insira o ensino de Africanidades na educação infantil.

Não é possível inferir se a existência da estratégia 7.19 é fruto de amplo debate com vistas a promoção de ensino democrático ou se foi apenas expressão de preocupação legal dada à Lei 10.639/2003. Ainda assim, consideramos a elaboração de tal estratégia um avanço para a educação municipal. Contudo, pensamos ser necessário repensar a importância que essa temática assume dentro do Plano Municipal de Educação (2015-2025).

Relegar ao plano das estratégias a menção sobre “garantir nos currículos escolares conteúdos sobre a História e as Culturas Africanas, Afro-brasileiras e Indígenas” e não considerar essa demanda uma meta específica sugere-nos que os debates municipais sobre Africanidades ainda precisam ser aprofundados. Registra-se, ainda, que não consta referências bibliográficas no Plano Municipal de Educação, portanto, não é possível inferir se as produções existentes que versam sobre a temática já foram apreendidas em leituras.

É fundamental compreender que a Lei nº 10.639/2003 representa importante alteração da Lei de Diretrizes e Bases e que o seu cumprimento obrigatório implica, necessariamente, na reorganização dos documentos que regem o ensino municipal. Visto que a Lei gera demandas específicas¹⁹, a sua inserção como meta no Municipal de Educação (2015-2025) destacaria a real importância deste tema.

Embora o Plano Municipal de Educação nada especifique sobre as ações a serem implementadas, o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Culturas Africana e Afro-brasileira (BRASIL, 2004) traz descritos, detalhadamente, 46 ações a serem desenvolvidas da educação infantil ao Ensino Superior.

Esse documento (BRASIL, 2004) demonstra a relevância da temática, bem como o fato de que fomentar a qualidade da educação básica implica, inerentemente, enfrentar as desigualdades sociais e assegurar a educação de qualidade como um dos direitos humanos essenciais.

¹⁹ Caso de formar professores para desenvolver determinados conteúdos, até então apagados dos currículos escolares, produzir e disponibilizar materiais didáticos que favoreça o conhecimento sobre história da África, a luta dos negros no Brasil, entre outros

4.3. Formação Continuada na rede municipal de ensino

O sistema de ensino municipal rio-pretense passou por processo de construção até ter consolidada a formação continuada de docentes em rede.

Do início do processo de municipalização, em 1998, até meados de 2008, as ações formativas para docentes ocorriam nas próprias unidades escolares, por ação dos coordenadores pedagógicos. Atividades formativas extraescolares eram promovidas de forma muito ocasional: resumiam-se a poucas oficinas e cursos de curta duração, em sistema de adesão, com certificação, ofertados na Secretaria Municipal de Educação e fora da jornada semanal de trabalho.

A partir de 2010 a formação continuada em rede tornou-se política pública e a jornada dos professores passou a contar com duas horas semanais de Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) nas unidades escolares e três horas semanais para Preparo Pedagógico de Material (PPM), sendo que, desse último bloco de horas, em duas semanas do mês os professores estudavam em suas próprias escolas, junto com os pares e coordenador pedagógico, e quinzenalmente se reuniam na Secretaria Municipal de Educação, em contraturno, para estudos junto com a equipe de formação²⁰.

Nos primeiros anos (2010-2012), com o objetivo de implementar o Programa Estadual “Ler e Escrever”²¹, a equipe de formação era constituída por professores da própria rede, denominados “professores formadores”. Eles desenvolviam as atividades do Programa em suas salas de aulas e depois as compartilhavam com os demais docentes da rede, estudando-as, tirando dúvidas, explicitando os pontos mais obscuros das atividades e oferecendo sugestões para o desenvolvimento do trabalho em outras salas de aula.

Nos anos seguintes houve ampliação da formação continuada em rede e ela passou a contar com equipe específica para desenvolver processos formativos com docentes que atuavam na educação infantil e outra equipe de formação para atuar

²⁰ A partir do ano de 2018 as formações passaram a ser realizadas no Complexo Swift de educação e Cultura.

²¹ Segundo o site oficial (<http://lereescrever.fde.sp.gov.br>), o Programa “Ler e Escrever” é constituído por conjunto de linhas de ações articuladas, que inclui formação, acompanhamento, elaboração e distribuição de materiais pedagógicos e outros subsídios. Faz parte de política pública voltada para o Ciclo I. Sua meta era ver plenamente alfabetizadas, todas as crianças com até oito anos de idade (2ª série/3º.ano) matriculadas na rede estadual de ensino, bem como garantir recuperação da aprendizagem de leitura e escrita aos alunos das demais séries/anos do Ciclo I do ensino fundamental.

junto aos docentes do ensino fundamental, ambas sob direção da Gerência de Formação, profissional indicada pela secretária de Educação para coordenar e subsidiar os processos formativos.

A partir de 2013 os profissionais convidados a compor a equipe de formação foram afastados dos seus cargos escolares para dedicação exclusiva ao processo de formação continuada em rede. Cabia a eles desenvolver dois encontros mensais para cada grupo de docentes; no ensino fundamental um encontro era dedicado aos conteúdos de Língua Portuguesa e outro voltado para os conteúdos de Matemática. Além disso, cumpria aos formadores o acompanhamento *in loco* para formação dos coordenadores pedagógicos. No Quadro 2 é possível observar o rol de conteúdos estudados no percurso formativo desenvolvido por essa rede municipal.

Quadro 6– Conteúdos abordados na formação continuada ofertada pela Secretaria Municipal de Educação

Ano	Educação infantil	Ensino fundamental
2010	Artes com foco na linguagem do desenho	Programa Ler e Escrever de Língua Portuguesa; Programa Ler e Escrever de Matemática
2011	Artes com foco na linguagem do desenho	Programa Ler e Escrever de Língua Portuguesa; Programa Ler e Escrever de Matemática.
2012	Cantos de atividades diversificadas	Programa Ler e Escrever de Língua Portuguesa; Número e Operações.
2013	Práticas de leitura e escrita com foco no sistema de escrita	Produção de Texto; Número e Operações.
2014	Práticas de leitura e escrita com foco na formação do leitor – comportamento leitor e produção de texto literário (reescrita coletiva de histórias)	Sistema de escrita alfabética, ortografia e produção de texto; Espaço e Forma.
2015	Práticas de leitura e escrita com foco na formação do leitor – comportamento leitor e produção de texto literário (reescrita coletiva de histórias)	Práticas de leitura; Grandezas e Medidas.
2016	Primeiro semestre: práticas de leitura e escrita com foco em ler para pesquisar – saber mais sobre um tema Segundo semestre: jogos de percurso com foco em números e sistema de numeração	Produção de texto e leitura; Tratamento da Informação.

Fonte: Relatório da Câmara de Formação Pedagógica – SME, 2017.

Em 2017, a então secretária da educação, por questões político-pedagógicas não esclarecidas à rede, decidiu interromper as ações formativas; meses depois ela foi afastada e um secretário interino assumiu. Segundo “Relatório da Câmara de Formação” (São José do Rio Preto, 2017), durante reunião realizada

entre membros da Secretária Municipal de Ensino e gestores, registrou-se descontentamento com a extinção do programa de formação continuada e destacou-se a importância de sua retomada.

Ainda durante essa reunião, na presença do secretário interino, os presentes se mobilizaram, solicitando a constituição de câmara a ser composta por professores, diretores, coordenadores pedagógicos e supervisores de ensino para promover estudos sobre a formação continuada em rede e solicitar a sua continuidade. O convite foi estendido aos profissionais da rede e os interessados em participar se manifestaram por meio de inscrição. Uma comissão selecionou os componentes, que foram legitimados por meio da portaria municipal nº 62/2017 (ANEXO 2, p.188).

Em julho de 2017, a câmara, nomeada “Câmara de Formação Pedagógica”, iniciou a promoção de estudos para a elaboração e o estabelecimento das novas diretrizes de formação pedagógica da rede municipal. Dentre as ações desenvolvidas, a “Câmara de Formação Pedagógica” elaborou questionários físicos para que todos, professores, coordenadores, diretores e supervisores da rede expressassem suas necessidades de aprendizagem frente aos trabalhos que desenvolviam. No questionário físico (ANEXO 3, p.189 - composto por questões dissertativas), os professores da educação infantil e do ensino fundamental teriam que descrever o que pensavam ser as suas necessidades formativas.

Diretores e coordenadores deveriam, além de expressar suas necessidades formativas, apontar quais eram as necessidades formativas dos docentes com os quais trabalhavam. Os questionários “físicos” (Anexo 5, p.194 e anexo 6, p.195) foram enviados para as Unidades Escolares via malote e também via e-mail.

Segundo os membros da “Câmara de Formação Pedagógica” as respostas obtidas com o questionário físico eram demasiadamente abrangentes. Como não houve orientação prévia para responder tal documento, cada escola fez a partir de suas especificidades, de forma que ficou inviável a possibilidade de pensar diretrizes capazes de atender as demandas formativas de uma rede de ensino composta por 116 unidades escolares e mais de dois mil professores.

Diante desses primeiros dados, os membros da “Câmara de Formação” reorganizaram as respostas, criando algumas categorias de aproximação de conteúdos. Além disso, elaboraram novo questionário sobre as necessidades formativas, dessa vez, sob a forma de múltipla escolha, e o disponibilizaram em

plataforma digital (demandanet.com), por isso ele ficou conhecido como questionário virtual (ANEXO 4, p.191).

Nele, os profissionais da educação deveriam selecionar, dentre os temas apresentados, quais poderiam ser considerados representativos de maior necessidade formativa. O tabulamento e o cruzamento das respostas dos dois questionários foi organizado em gráficos e tabelas e apresentados em um relatório ao Secretário Interino de Educação para análise, reflexão e reorganização dos processos formativos na rede municipal de ensino, a partir de 2018.

CAPÍTULO 5

ENSINO, LOCALIDADE E AFRICANIDADES

DAS UTOPIAS

Se as coisas são inatingíveis... ora!
Não é motivo para não querê-las...
Que tristes os caminhos, se não fora
A presença distante das estrelas!

Mário Quintana (1951, sem página)

5.1. Identificando necessidades formativas

Apresentaremos nesta parte da Dissertação, os dados referentes às declarações dos profissionais da rede de ensino sobre suas necessidades formativas, registrados no levantamento elaborado pela “Câmara de Formação Pedagógica” (2017). Contudo, antes, cabe refletir o que se entende por *necessidades formativas*.

Os estudos sobre formação continuada e análise de necessidades formativas apontam que se trata de constructo complexo, que exige percepção delicada. Para Pereira e Placco:

A ideia de necessidade, do ponto de vista semântico, costuma nos remeter à noção de falta, de privação, levando-nos a pensar em necessidade como tudo aquilo que faltaria para que alguma coisa pudesse se efetivar (2018, p. 92).

Em Monteiro (1997), observa-se a definição de necessidades formativas como sendo conjunto de desejos, anseios, problemas, carências e deficiências encontrados pelos professores no exercício da docência.

A percepção delicada a que nos referimos anteriormente está diretamente relacionada à expressão da necessidade formativa mais como desejo de aprofundamento em alguma temática da qual já se tem conhecimento inicial do que a falta ou privação de algum conhecimento por completo. A este respeito, Galindo registra que:

Ainda sob a exploração conceitual das necessidades e inserida em uma perspectiva motivacional de seu atendimento, Wilson e Easen (1995) destacam a diferença entre necessidades (needs) e desejos (wants), que podem ser entendidas como algo desejável pelo professor. De fato, necessidades e desejos, apresentam sentidos atrelados a consciência e à percepção do que “se precisa” e do que “se quer” [...] é possível que o sujeito deseje o que precisa, deseje o que não precisa, precise do que não deseja, desconhece que precisa e não deseja (2011, p. 57).

Assim, entendemos que é necessário mais do que uma visão semântica para compreender as necessidades formativas declaradas pelos profissionais que atuam na rede municipal de ensino de São José do Rio Preto.

Embora os questionários elaborados pela “Câmara de Formação Pedagógica” tivessem o objetivo de evidenciar o que pensam e desejam os profissionais da educação a respeito de formação continuada, de forma mais

ampla, também evidenciam o que tais profissionais pensam, ou não, sobre a formação para a Educação das Relações Étnico-Raciais.

Portanto, concordamos com Pereira e Placco (2018), quanto à importância de adotar visão crítica para as necessidades formativas que foram expressadas. Segundo estes autores:

Advertimos que o emprego do termo necessidades formativas procura se afastar de uma noção hermética ou excessivamente pragmática, o que significa que não consideramos que aquilo que os professores declarem como necessário se transforme em uma “tábua de mandamentos da formação”. Ao contrário, o que os professores declaram como sendo fundamental para suas práticas precisa ser analisado criticamente (PEREIRA; PLACCO, 2018, p. 92).

Na construção dessa análise crítica, apresentaremos as respostas registradas por cada um dos grupos de profissionais aos questionários elaborados pela “Câmara de Formação Pedagógica” e procuraremos compreendê-las a partir de teóricos que versam sobre formação continuada (NÓVOA, 1997; IMBERNÓN, 2009), sobre necessidades formativas como constructo geral (GALINDO, 2011; PEREIRA, PLACCO, 2018) e necessidades formativas relacionadas às Africanidades (GOMES, 1996; SILVA, 2005).

5.2. Necessidades formativas dos professores que atuam na educação infantil

No questionário físico (ANEXO 3, p.189 - questão 3) foi solicitado que os docentes refletissem sobre suas atribuições, as práticas pedagógicas que deviam desenvolver e o embasamento teórico que já possuíam e que apresentassem espontaneamente, de forma dissertativa, suas necessidades formativas.

Computadas as respostas dos professores que atuam na educação infantil, observa-se que 2.291 apontamentos foram feitos (cada professor poderia apontar quantas áreas/temas/conteúdos achasse necessário).

Os apontamentos apresentados são pertencentes a diferentes áreas do conhecimento, mas os temas referentes ao Ensino de História e Culturas Africana e Afro-brasileira e/ou Educação para as Relações Étnico-Raciais (Africanidades) NÃO apareceram nas respostas, ou seja, não foram descritos como necessidades formativas de nenhum dos docentes que atuam na educação infantil.

Nas respostas, o que se depreendeu de interesses foram conteúdos referentes à: lógica e matemática; música; gestão de sala de aula; movimento; artes visuais; ensino dos alunos com necessidades especiais; linguagem oral e escrita; desenvolvimento moral; natureza e sociedade; identidade e autonomia; Tecnologia da Informação; e práticas de avaliação.

Por julgarem as respostas do questionário físico muito abrangentes, os membros da “Câmara de Formação Pedagógica” elaboraram questionário virtual (ANEXO 4, p.191), objetivando depreender maior clareza quanto às necessidades formativas dos docentes.

No questionário virtual foram propostas dezesseis áreas do conhecimento para que indicassem, em ordem de prioridade, suas necessidades formativas, segundo certa escala: “nenhuma necessidade”, “pouca necessidade”, “moderada necessidade” e “grande necessidade”.

Os dados foram apresentados separadamente, primeiro constou a indicação dos temas considerados de grandes necessidades formativas dos docentes que atuam no berçário e maternal (de 0 a 3 anos), posteriormente dos docentes que atuam na primeira e segunda etapas (4 e 5 anos). No tabulamento das respostas do primeiro grupo têm-se o Gráfico 1.

Gráfico 1 - Necessidades formativas indicadas pelos professores da educação infantil (berçário e maternal II)



Fonte: Relatório da Câmara de Formação Pedagógica – SME, 2017.

Das dezesseis áreas propostas, TODAS foram consideradas como sendo de grande necessidade formativa dos docentes que atuam no berçário e no maternal. Essa realidade, talvez, possa ser justificada pelo fato de que muitas Unidades Escolares que atendem crianças de 0 a 3 anos foram municipalizadas recentemente²² e, enquanto estavam sob o regime de parcerias com entidades

²² Desde os anos 2000, o município de São José do Rio Preto tem investido na municipalização de Unidades Escolares que atendem a faixa etária de 0 a 3 anos, de forma gradativa: iniciou-se pelas U.E que já funcionavam em prédios públicos (da Prefeitura), posteriormente, estendeu-se para as

filantrópicas, não participavam das formações oferecidas pela secretaria municipal de educação.

A área que se refere à educação inclusiva foi considerada com maior número de registros em “grandes necessidades formativas”. Cabe salientar que essa área se restringia aos conhecimentos sobre necessidades educacionais especiais, ou seja, aos saberes que versam sobre deficiências, transtornos e altas habilidades e não a noção mais ampla de educação inclusiva, na qual também fariam parte as reflexões em torno da Educação para as Relações Étnico-Raciais, em especial, as Africanidades.

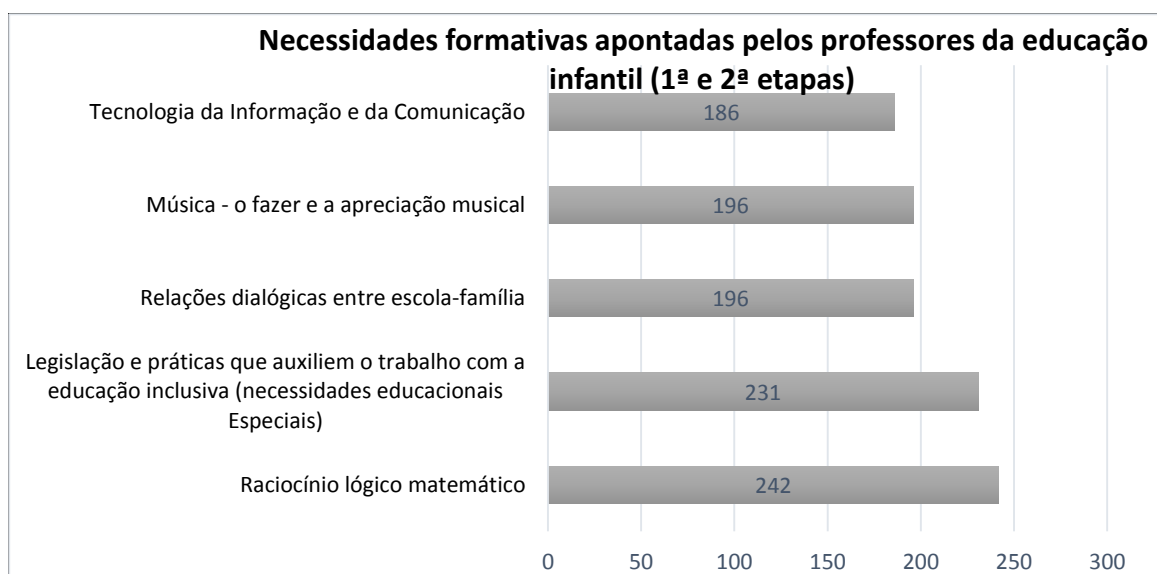
A área “identidade e autonomia/moralidade infantil/ gênero, orientação sexual, **etnias, diversidades religiosas**, entre outros temas” foi apontada 379 vezes, figurando como a nona ‘grande necessidade formativa’. Depreende-se que embora todas as áreas sugeridas tenham sido classificadas como de grande necessidade formativa, metade delas foi tida como prioritária em relação ao debate envolvendo etnias e diversidades religiosas.

Ainda que o questionário virtual objetivasse pormenorizar as respostas abrangentes registradas no primeiro questionário, entendemos que a compilação de temas distintos (orientação sexual, identidade, autonomia/moralidade infantil/ gênero, **etnias, diversidades religiosas**, entre outros temas) dificultou a compreensão das necessidades formativas dos docentes. Os números e a abrangência da área não possibilitam identificar o quanto das indicações (379) referiam-se à necessidade formativa específica em cada um dos temas. Também é difícil saber o que os elaboradores dos questionários pensaram ao utilizar a expressão “outros temas” e o que os respondentes supuseram ao lê-la.

As mesmas dezesseis áreas do conhecimento foram apresentadas aos professores da educação infantil que atuavam na primeira e segunda etapa (4 e 5 anos) e as respostas ao questionário virtual foram registradas no Gráfico 2.

U.E que funcionavam em prédios alugados pelas instituições filantrópicas mantenedoras e investe-se, agora, para municipalizar aquelas que funcionam nos prédios próprios das mantenedoras.

Gráfico 2 - Necessidades formativas indicadas pelos professores da educação infantil (1ª e 2ª etapa)



Fonte: Relatório da Câmara de Formação Pedagógica – SME, 2017.

Os dados do gráfico acima chamam-nos especialmente a atenção, por dois motivos.

Primeiro, há convergência entre as respostas do primeiro e segundo questionários. Das cinco áreas aqui apontadas como sendo de “grande necessidade formativa”, quatro já haviam sido registradas espontaneamente no questionário físico: lógica e matemática; música; ensino dos alunos com necessidades especiais; e Tecnologia da Informação e da Comunicação.

Segundo, a diferença significativa apresentada entre os Gráficos 1 e 2. Observa-se que, enquanto para os professores do berçário e do maternal todos os temas/áreas apresentadas foram consideradas de “grande necessidade formativa”, para o grupo que atua na primeira e segunda etapas reduzem-se a cinco áreas do saber, possivelmente, porque as unidades escolares que atendem as crianças de 4 e 5 anos participam dos processos formativos desde 2010, quando a formação do docente em rede tornou-se política educacional municipal.

No entanto, observa-se dado curioso. Os temas relacionados a Africanidades não foram conteúdos de formação no percurso formativo desenvolvido pela SME. Ainda assim, os respondentes não indicaram ter grandes necessidades formativas na área “identidade e autonomia/moralidade infantil/gênero, orientação sexual, **etnias, diversidades religiosas**, entre outros temas”.

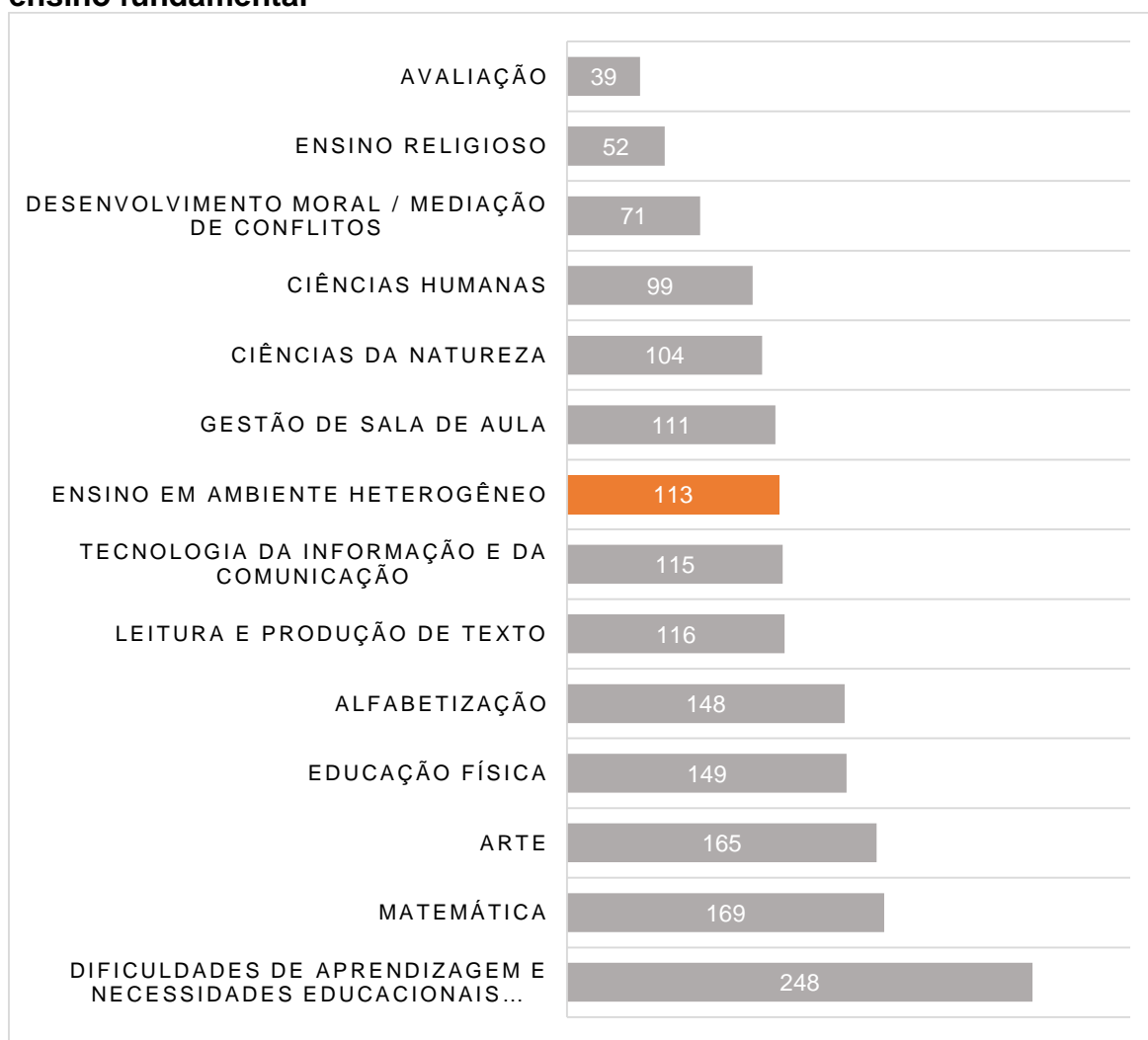
Fica, assim, reforçada a compreensão de que não há percepção da “necessidade formativa” em Africanidades, por parte dos professores que atuam na educação infantil. Disto resulta concordância com Rodrigues e Esteves, quando afirmam que: “as reais necessidades, muitas vezes não ditas, são as mais profundas e mais autênticas” (1993, p.23).

Ao refletir sobre os processos formativos que poderão ser desenvolvidos na e para a educação infantil, reiteramos que a Lei 10.639/2003 não versa sobre a obrigatoriedade dos estudos dos temas de Africanidades neste nível, o que representa obstáculo para entendimento de sua vivência, por parte de professores que nele atuam. Daí a importância das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais (BRASIL, 2004) e do Plano nacional para implementação das diretrizes (BRASIL, 2009b).

5.3. Necessidades formativas dos professores que atuam no ensino fundamental

Os professores que atuam no ensino fundamental – 1º ao 5º ano - também foram convidados a expressar suas necessidades formativas, respondendo o questionário físico (ANEXO 3, p.189). No tabulamento das respostas à questão dissertativa tem-se o Gráfico 3.

Gráfico 3 - Necessidades formativas apresentadas pelos professores do ensino fundamental



Fonte: Relatório da Câmara de Formação Pedagógica – SME, 2017.

Observa-se no Gráfico 3 condição já registrada anteriormente: a abrangência das respostas. Os professores respondentes que atuam no ensino fundamental indicaram necessidades formativas em catorze áreas diferentes e nenhum deles indicou, de maneira espontânea, ter necessidade formativa em temáticas específicas sobre Africanidades.

Na área denominada “ensino em ambiente heterogêneo” foram agrupados 113 apontamentos. Entretanto, as informações apresentadas no relatório final elaborado pela “Câmara de Formação Pedagógica” não permitem depreender o que os elaboradores do questionário queriam propor com “ambiente heterogêneo” e nem mesmo o que os professores entenderam por ambiente heterogêneo: seria diversidade de gêneros, faixa etária, diferentes níveis de saberes entre os alunos,

diversidade étnico-racial? O certo é que necessidades formativas em relação ao atendimento do que preconiza a Lei 10.639/2003 não foram citadas explicitamente.

Como já apresentado anteriormente, é possível que o professor da rede municipal desconheça ter determinada necessidade formativa e, por isso, não a explicita (GALINDO, 2011). Os estudos sobre análise de necessidades formativas evidenciam que o fato dos sujeitos não explicitarem alguma demanda não significa que ela inexista totalmente. Para Galindo:

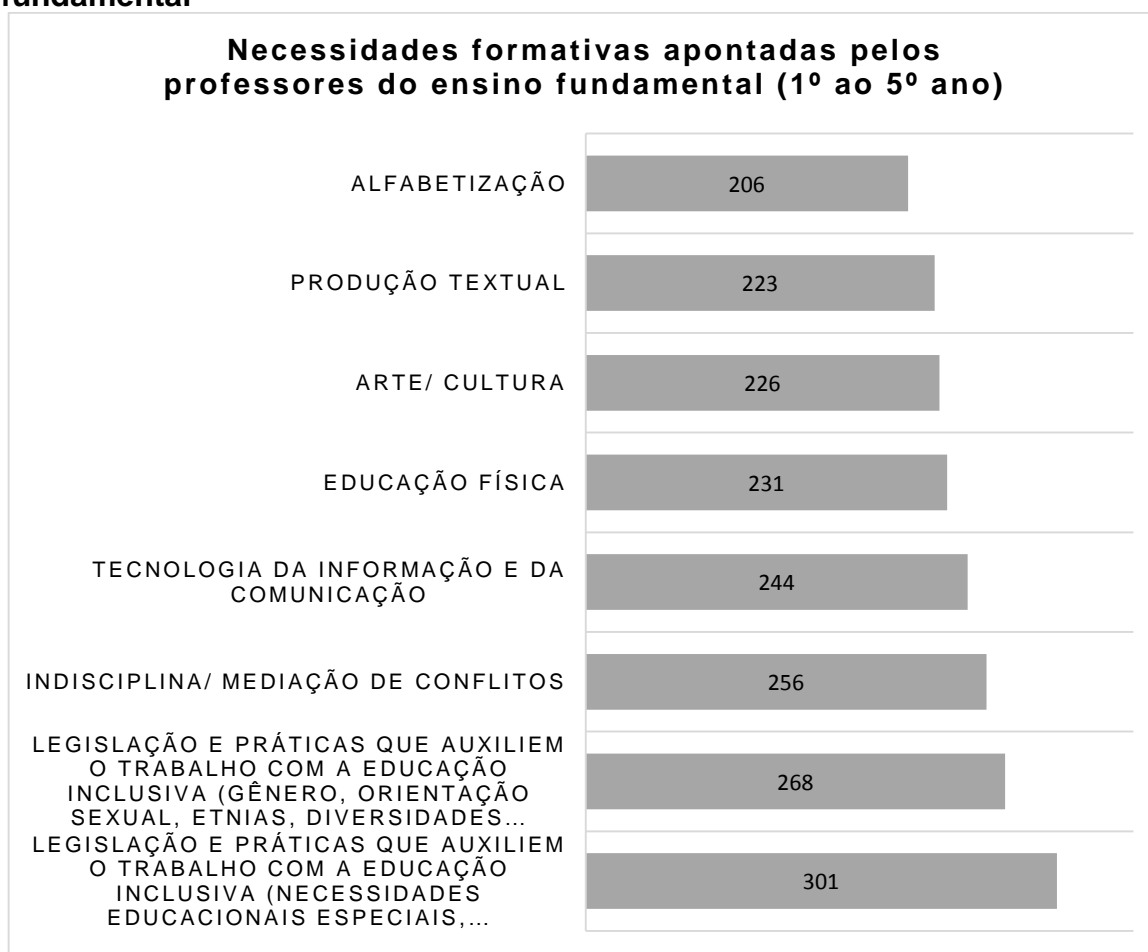
Pode-se dizer que a necessidade desconhecida, inconsciente, constitui um objeto latente, com existência própria, porém inexistente para o sujeito, impossibilitando ou dificultando o estabelecimento de relações férteis, favoráveis à apreensão dessas necessidades para o sujeito que a desconhece (2011, p. 54).

Para Cavalcante (2012) “a conscientização da necessidade é que tornará possível sua expressão verbal” (p.45), entretanto, pensamos que essa tomada de consciência não se dará de forma frívola, há que se empregar esforço para identificar demanda formativa, ainda mais necessidade formativa relacionada à Africanidades, tema – como já apresentado em capítulos anteriores - que passa por apagamento e invisibilização, tanto em âmbito nacional como municipal.

Diferente das respostas ao questionário físico, em que nada foi registrado, as necessidades formativas sobre Africanidades constaram nas respostas ao questionário virtual (ANEXO 7, p.196), ainda que em uma área composta por diversos temas, como veremos no gráfico 4. Das dezessete²³ áreas/temáticas apresentadas aos professores do ensino fundamental, oito foram selecionadas como sendo de “grande necessidade formativa”. Os apontamentos de cada área são apresentados no Gráfico 4.

²³ 1.Organização do currículo, rotina de trabalho, tempo didático, gestão da sala de aula. 2- Propostas diversificadas, ludicidade, jogos, ambiente multicultural e diversidade. 3- Propostas de leitura e literatura. 4- Ciências humanas e da natureza. 5- Trabalho com modalidades didáticas. 6- Natureza e sociedade. 7-Aspectos do desenvolvimento infantil integral. 8-Matemática: resolução de problemas, blocos de conteúdo, raciocínio lógico-matemático. 9-Práticas de avaliação. 10- Legislação e prática que auxiliem o trabalho com a educação inclusiva (necessidades educacionais especiais, distúrbios de aprendizagem e altas habilidades. 11- Legislação e práticas que auxiliem o trabalho com a educação inclusiva (gênero, orientação sexual, etnias, diversidade religiosa, entre outros temas. 12-Iniciativa e mediação de conflitos. 13- Habilidades em Tecnologia da informação e da comunicação para o ensino e a aprendizagem. 14- Educação física e movimento. 15- Arte e Cultura. 16- Produção textual. 17- Alfabetização.

Gráfico 4 - Necessidades formativas apontadas pelos professores do ensino fundamental



Fonte: Relatório da Câmara de Formação Pedagógica – SME, 2017.

A área “legislação e práticas que auxiliem o trabalho com a educação inclusiva, gênero, orientação sexual, etnias, diversidade religiosa, entre outros temas” foi a que recebeu o segundo maior número de indicações como sendo de “grande necessidade formativa”. Embora seja um dado animador, retomamos o mesmo dificultador apresentado nas respostas dos professores da educação infantil: a abrangência dos temas que compõem essa área. É impossível precisar que porcentagem das 268 indicações se referiam a necessidades formativas sobre etnia e os demais temas contidos na resposta.

Mesmo que não tenhamos número exato, cabe reconhecer que é significativo o fato dessa área constar na segunda posição das necessidades formativas. Se até outrora, no questionário físico, esses professores não haviam identificado essa demanda, agora, passam a percebê-la, ainda que de forma nebulosa. Por conta disso, concordamos com Cavalcante, quando afirma que:

Não podemos desconsiderar que o pensar sobre suas próprias necessidades consta, por si próprio em uma situação formadora, à medida que subentende processos de reflexão e de conscientização (2012, p.44).

Pensamos que a tão necessária conscientização não ocorrerá de forma espontânea para os professores, estejam eles atuando no ensino fundamental ou na educação infantil. Entendemos que, para pensar a Reeducação dos docentes para as Relações Étnico-Raciais é necessário refletir sobre o tema a partir de seu entrelaçamento com as práticas e saberes que os docentes possuem. Para Tardif (2002) os professores não definem em si mesmos, exclusivamente, seus próprios saberes profissionais. Pelo contrário, para o autor, esses saberes são produzidos socialmente, resultando de negociação entre diferentes grupos.

Se o professor, que é parte dessa sociedade, formado nela e por conta dela, traz em sua formação – humana e acadêmica – princípios eurocentrados, precisará de auxílio para a tomada de consciência de suas necessidades formativas. Ele não o faz, não porque não a deseja, mas porque lhes são ofertadas formas de conhecimentos centrados na cultura europeia, contribuindo para manter coesa a estrutura social existente.

Sobre essa manutenção, Maurício Tardif enfatiza que:

Inúmeros trabalhos dedicados à aprendizagem do ofício de professor colocam em evidência a importância das experiências familiares e escolares anteriores a formação inicial na aquisição do saber-ensinar. Antes mesmo de ensinar, os futuros professores vivem nas salas de aulas e nas escolas – e, portanto, em seu futuro local de trabalho. [...] Além disso, muitas pesquisas mostram que esse saber herdado da experiência escolar anterior é muito forte, que ele persiste através do tempo e que a formação universitária não consegue transformá-lo e muito menos abalá-lo (2002, p. 20).

António Nóvoa (1997) - citando Nias (1991) – destacou que “o professor é a pessoa. E uma parte importante da pessoa é o professor”. Constituinte do contexto social, o professor é sujeito que influencia e sofre as influências desse contexto. Considerando a presença de preconceito e discriminação em relação ao negro no Brasil, entende-se, infelizmente, que isso também se fará presente na mentalidade dos profissionais da educação.

Para Fanon (1968), a descolonização só era possível, mediante a luta em prol da construção de consciência. Acreditamos que, nesse caso, a descolonização dos currículos, do olhar e do pensamento também perpassam por lutas que incluem

tomada de consciência, que deve ser coletiva. À medida que os profissionais da educação vivenciarem conscientização e conseguirem superar o desconhecimento de suas necessidades formativas:

É inevitável que, uma vez percebida, a condição geradora permaneça inalterada para o sujeito que sente a necessidade até o momento de sua superação (GALINDO, 2011, p. 55).

Com as necessidades identificadas é possível transformá-las em alvos de superação e, a contar daí, construir ações voltadas para as superações individuais, coletivas e dos sistemas, por meio da construção de processos formativos, geradores de Reeducação. Conforme Imbernón:

A formação não apenas é aprender mais, inovar mais, mudar mais ou que se quiser acrescentar; pode ser um movimento crítico a práticas trabalhistas como a hierarquia, o abuso de poder, a miséria econômica de muitos professores, o sexismo, a xenofobia, a proletarização, o individualismo, etc. e promover uma formação mais voltada a combater práticas sociais como exclusão, segregação, racismo, intolerância, etc (2009, p. 46).

Embora o professor tenha papel preponderante para o cumprimento da obrigatoriedade do Ensino de História e Culturas Africanas e Afro-brasileira e uma formação adequada, os dispositivos legais são claros quanto à responsabilização de todos os agentes educacionais na promoção da educação para a equidade. Segundo as Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais:

Cumprir a lei é, pois, responsabilidade de todos e não apenas do professor em sala de aula. Exige-se, assim, um comprometimento solidário dos vários elos do sistema de ensino brasileiro (BRASIL, 2006, p.250).

Nas Orientações registra-se ainda que a comunidade escolar (portanto, além de outros atores inclui-se o gestor educacional e o coordenador pedagógico) - deve assumir responsabilidade que, é ao mesmo tempo, coletiva e individual (BRASIL, 2006, P.92).

Diante dessa co-responsabilização, consideramos importante trazer à luz o que pensam – ou não - os diretores e coordenadores pedagógicos que atuam nas escolas em São José do Rio Preto sobre a formação e as necessidades formativas para atender o que preconiza a Lei 10.639/2003.

5.4. Necessidades formativas segundo a visão dos diretores de escola

Como já explicitado anteriormente, não são todas as escolas rio-pretenses que contam em seu quadro de funcionários com a figura do “diretor de escola”. Segundo o documento municipal “Módulo de pessoal” (Decreto nº 9969 - São José do Rio Preto, 1998) apenas as unidades que atendem acima de oito turmas comportam tal função. À época da aplicação do questionário, registrava-se o número de 92 diretores de escola.

Aos diretores de escola que atuam na educação infantil e no ensino fundamental foi proposto apenas o questionário físico (ANEXO 5, p.194). Esse instrumento avaliativo foi composto por duas questões: na primeira foi solicitado que explicitassem as suas necessidades formativas; e na segunda foi pedido que registrassem as necessidades formativas observadas durante o acompanhamento dos trabalhos desenvolvidos pelos professores.

Na Tabela 5 observa-se o que os diretores que atuam na educação infantil pensam ser as necessidades formativas dos docentes com os quais trabalham.

Tabela 5 - Necessidades formativas dos professores da educação infantil segundo o diretor da escola

Necessidade formativa do grupo de professores da educação infantil: Segundo o diretor de escola	
Temas/Assuntos/ Áreas/ Propostas	Quantidade de apontamentos
Fases do desenvolvimento infantil/abordagens específicas para cada faixa etária	19
Currículo/Eixo	17
Educação Especial	10
Arte	9
Matemática	9
Música	9
Legislação Educacional	8
Dicotomia entre cuidar e educar	7
Gestão em sala de aula	6
Linguagem Oral e Escrita	6
Mediação de conflitos	6
Concepção de criança, ensino, aprendizagem e avaliação	5
Desenvolvimento integral da criança de 0 a 3 anos	5
Movimento	5
O brincar e suas importância	5
Gestão de Espaço	4
Referencial Curricular Nacional para Educação infantil	4
Embasamento teórico para educação infantil	3
Gestão de rotinas	3
Gestão de tempo	3
Interação família/escola	3
Planejamento, observação e registro da prática	3
Base Nacional Comum Curricular	2
Desenvolvimento moral infantil	2
Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil	2
Ensino em ambiente heterogêneo	2
Gestão de pessoas	2
Primeiros Socorros	2
Processo de ensino e aprendizagem	2
Reflexão e aperfeiçoamento da prática docente	2
Tecnologias da Informação e Comunicação	2
Troca de experiência entre os professores	2
Cultura Africana e Afro-brasileira	1
Metodologia	1
Orientação para estagiário e berçarista	1
Parâmetros básicos para infraestrutura para instalação de educação infantil	1
Parâmetros Curriculares De qualidade para educação infantil	1

Fonte: Relatório da Câmara de Formação Pedagógica – SME, 2017.

O silenciamento da temática Africanidades percebido entre os docentes da educação infantil registra-se novamente nos apontamentos feitos pelos diretores de escola: apenas um diretor indicou que o grupo de docentes com o qual trabalha necessita de formação em História e Culturas Africanas e Afro-brasileira.

Por conta disso, mantemos nossa hipótese de que a conscientização da existência da necessidade formativa antecede sua verbalização e a reforçamos

com aspectos que caracterizam a condição do único diretor que expressou o fato do grupo de docentes com os quais trabalha apresentar demandas formativas a respeito de Africanidades.

O único a expressar essa demanda atua como diretor na escola em que eu, mestranda responsável pelo presente estudo, sou coordenadora pedagógica e desenvolvo processos formativos para atender o que preconiza a Lei 10.639/2003. Ao nosso ver, a sua verbalização está inteiramente relacionada ao contato que teve com a temática, principalmente nos Horários de Trabalho Pedagógico Coletivo desenvolvidos por mim.

Os diretores da educação infantil, quando interpelados sobre suas próprias necessidades formativas, registraram trinta e um temas. Os temas que receberam maior número de apontamentos foram: gestão de pessoas; legislação; padronização de documentos administrativos; projeto político pedagógico; gestão de conflitos; gestão democrática; gestão escolar e gestão financeira.

Segundo o relatório da “Câmara de Formação Pedagógica” (São José do Rio Preto, 2017) **nenhum** dos diretores considerou precisar de formação sobre Africanidades. Nossa hipótese não é que inexistam necessidades frente a essa temática, pelo contrário, mas, assim como para os professores, elas ainda permanecem inconscientes/invisíveis para os diretores e, por conta disso: “não são percebidas [...] e geralmente demoram a aparecer, pois o desconhecimento impede sua clarificação para manifestar-se” (GALINDO, 2011, p.59).

Ao mesmo tempo em que reafirmamos nossa hipótese, rezeamos que possam existir alguns diretores que, ao observar o trabalho dos docentes, registraram possíveis necessidades formativas centrados mais nos aspectos administrativos que pedagógicos, deixando esses últimos a cargo do olhar do coordenador. Contudo, retomando os textos complementares aos dispositivos legais que tratam de Africanidades, percebe-se que:

[...] o desenvolvimento dessas práticas pedagógicas, voltadas para o respeito à diversidade étnico-racial [...] e a responsabilidade por cuidar e educar deve ser tanto dos profissionais auxiliares, quanto da **direção**, da coordenação e dos professores. Cada um desempenhando o seu papel coopera para uma educação para a promoção da igualdade étnico-racial (TRINIDAD, 2012, p.129 - grifo nosso).

A não percepção das necessidades formativas no que tange aos estudos sobre Africanidades atinge também os diretores que atuam no ensino fundamental.

Suas respostas sobre o que pensam ser as necessidades dos professores podem ser observadas na Tabela 6.

Tabela 6 - Necessidades formativas dos professores do ensino fundamental segundo o diretor da escola

Necessidade formativa do grupo de professores do ensino fundamental: Segundo o diretor de escola	
Temas/Assuntos/ Áreas/ Propostas	Quantidade de apontamentos
Educação especial	07
Mediação de conflitos	07
Gestão de sala de aula	05
Conhecimento de currículo	03
Tecnologias da informação e da comunicação	03
Artes	02
Educação física	02
História e Geografia	02
Atendimento aos pais	01
Aulas dialógicas	01
Desenvolvimento cognitivo e expectativa de aprendizagem	01
Legislação	01
Pedagogia de projetos	01
Trabalho colaborativo	01

Fonte: Relatório da Câmara de Formação Pedagógica – SME, 2017.

Os dados da Tabela 6 explicitam que, na visão dos diretores que atuam no ensino fundamental os temas relacionados às Africanidades **não** se constituem como necessidade formativa dos professores das unidades escolares em que atuam.

O mesmo ocorreu ao responder sobre suas próprias necessidades formativas: **nenhum** diretor registrou tê-las. Segundo o relatório da “Câmara de Formação Pedagógica” (São José do Rio Preto, 2017 - tabulamento das respostas às questões do ANEXO 3, p.189), depreendeu-se que temas como: gestão de pessoas e gestão financeira; legislação educacional; gestão e organização do tempo; execução e acompanhamento de serviços de secretaria e pagamento de professor; análise de documentos e certificação docente são os que sobressaem, assim como outras áreas/temas que se aproximam mais do campo administrativo do que do pedagógico.

Acreditamos que é de suma importância o envolvimento dos diretores de escola na implementação da Lei 10.639/2003 e, para tanto, desenvolver saberes que atendam o que preconiza a Lei é imprescindível. Segundo o documento

Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais (2006), construir coletivamente alternativas pedagógicas com suporte de recursos didáticos é empreitada para toda comunidade escolar, inclusive para o diretor. Algumas ações são essenciais para a construção efetiva dessas alternativas pedagógicas:

A escola que deseja se constituir democrática, respeitando a todos os segmentos da sociedade, pode ter como meta a aquisição de recursos adequados para o trato das questões étnico-raciais, como por exemplo, munindo a biblioteca de acervo compatível, folhetos, gravuras e outros materiais que contemplem a dimensão étnico-racial; videoteca com filmes que abordem a temática e brinquedotecas com bonecos(as) negros(as), jogos que valorizem a cultura negra e decoração multiétnica (BRASILIA, 2006, p. 68).

Pensamos que toda ampliação de acervo depende de recursos financeiros e, nesta rede de ensino o diretor é o responsável por gerir, de forma democrática, esses recursos. Desse modo, suas ações, direta e indiretamente, incidem no trabalho desenvolvido pelos professores e coordenadores pedagógicos e, conseqüentemente, na formação dos alunos.

Outro aspecto relevante a ser considerado sobre os diretores desenvolverem saberes que atendam o que preconiza a Lei 10.639/2003 está no fato de que tais saberes a transcendem. Acreditamos ser necessário formação que verse especificamente sobre Africanidades, entretanto, julgamos também extremamente importante repensar a formação dos gestores educacionais num sentido mais amplo, porque voltado para o debate de questões como: o que é educação? o que é ensinar? qual o papel da escola pública?

Parece-nos que os diretores, tanto os que atuam na educação infantil como os que atuam no ensino fundamental, não veem relação direta entre os debates de Africanidades e os temas sugeridos por eles. Contudo, é incoerente discutir educação no Brasil sem que esse debate étnico-racial esteja presente, transversalizado. Pensemos:

- Discutir gestão de pessoas, gestão de conflitos e gestão democrática no ambiente escolar não deveria perpassar pelo estudo da condição que é imposta ao negro nesta sociedade e da existência do racismo institucional?
- Pensar a organização do tempo e dos espaços não incluiria pensar a ambiência racial em cada escola?
- Aprender sobre legislações educacionais e projeto político-pedagógico não deveria incorrer em estudos aprofundados sobre os dispositivos legais

que versam sobre Africanidades e à promoção de debates com toda a comunidade escolar para a instituição de metas e de ações a serem desenvolvidas com vistas à promover a igualdade racial?

Assim, concordamos com Gomes e Jesus, quando expressam que:

O desinteresse pelas questões étnico-raciais notados em algumas escolas não diz respeito apenas às questões do racismo, da discriminação, do preconceito e do mito da democracia racial. Está relacionado também ao modo como os/as educadores/as lidam com questões mais gerais de ordem política e pedagógica (GOMES; JESUS, 2013, p.31).

A dissociação entre os temas apresentados pelos gestores e os debates que versam sobre Africanidades sugere formação pedagógica frágil e que deve ser cuidadosamente observada para desenvolvimento de futuros processos formativos organizados pela Secretaria Municipal de Educação em parceria com outras secretárias e órgãos públicos.

5.5. Necessidades formativas segundo a visão dos coordenadores pedagógicos

Aos coordenadores pedagógicos que atuam na educação infantil e no ensino fundamental foi proposto o preenchimento apenas do questionário físico (ANEXO 6, p.195). Assim como para os diretores, esse instrumento avaliativo foi composto de duas questões: na primeira foi solicitado que explicitassem suas necessidades formativas; e na segunda, o que pensavam ser necessidade formativa do grupo docente com quem trabalham. As respostas ao segundo questionamento serão apresentadas por segmento, assim, o que pensam os coordenadores que atuam na educação infantil pode ser observado na Tabela 7.

Tabela 7 - Necessidades formativas dos docentes da educação infantil segundo o Coordenador Pedagógico

Necessidade Formativa do grupo de professores da educação infantil: Segundo o coordenador pedagógico	
Temas/ Assuntos/ Áreas/ Propostas	Quantidade de apontamentos
Embasamento teórico e prático	44
Arte	29
Desenvolvimento global da criança	15
Organização do tempo e do espaço	15
Avaliação	13
Formação moral na infância	13
Matemática	12
Gestão democrática	10
Mediação de conflitos	10
Educação física- movimento	8
Planejamento de atividades e sequências	8
Ciência da natureza	7
Linguagem oral e escrita – alfabetização	7
Base Nacional Comum Curricular	6
Organização de rotinas	6
Relação interpessoal: professor x professor, professor x gestão, professor x família	6
Cuidados	3
Cultura e História da África	3
Estudo e organização de um currículo para a rede	3
Tecnologia da Informação e da comunicação	3
Educação física – psicomotricidade	2
Reflexão sobre a prática	2
Articulação entre os eixos	1
Libras	1
Trabalho em equipe	1

Fonte: Relatório da Câmara de Formação Pedagógica – SME, 2017.

Dos 84 coordenadores que atuam na modalidade educação infantil, três redigiram, espontaneamente, que o grupo de docentes com os quais trabalham necessitam de formação específica para atender a Lei 10.639/2003. Embora representem apenas 3,57% dos coordenadores, chama-nos a atenção a convicção com que tratam do tema. Isso fica mais nítido se notarmos que esse tema apareceu poucas vezes e de forma nebulosa (posto que entrelaçados a outros temas) nas respostas apresentadas pelos docentes, ao preencherem o questionário virtual. Além disso, cabe também considerar que as necessidades formativas são citadas na forma de opções no questionário virtual, enquanto no questionário físico depende da espontaneidade daquele que preenche.

Nossa hipótese para a verbalização dessa necessidade formativa é que esses três coordenadores pedagógicos a identificaram por si mesmos. A contar daí,

iniciaram processo de superação e agora desejam (o *wants* apresentado por Galindo, 2011) que os docentes com os quais trabalham também a identifiquem como necessidade formativa e desejem superá-la.

Quando os coordenadores que atuam no ensino fundamental expressaram sua visão sobre as possíveis necessidades formativas dos docentes, indicaram trinta temas, que podem ser observados na Tabela 8.

Tabela 8 - Necessidades formativas dos professores do ensino fundamental segundo o Coordenador Pedagógico

Necessidade formativa do grupo de professores do ensino fundamental: Segundo o Coordenador Pedagógico	
Temas/Assuntos/ Áreas/ Propostas	Quantidade de apontamentos
Linguagem Oral e Escrita	16
Matemática	15
Tecnologia da Informação e da comunicação	10
Educação Especial	12
Educação Física	11
Arte	10
Gestão de sala de aula	9
Prática avaliativa no contexto escolar	8
Mediação de conflitos	5
Ciências da natureza	5
Relação interpessoal: professorxprofessor, professorxgestor, professorxfamília	4
Ciências humanas	4
Registros e acompanhamentos	4
Compreensão do currículo	2
Motivação	2
Trabalhar com a heterogeneidade	2
Autonomia intelectual	1
Ensino religioso	3
Planejamento	1
Prática pedagógica	1
Produtividade	1
Teoria do desenvolvimento infantil	1
Aspectos emocionais da criança	1
Processos de ensino e aprendizagem	1
Cuidados	1
Diversidade étnica e cultural	1
Educação Moral	1
Organização do tempo e do espaço	1
Papel político e social do professor	1
Planejamento – modalidades organizativas	1

Fonte: Relatório da Câmara de Formação Pedagógica – SME, 2017.

Observa-se na Tabela 8 que os coordenadores pedagógicos atuantes no ensino fundamental indicaram como sendo maiores necessidades formativas de seu grupo demandas em torno de disciplinas como língua portuguesa e matemática. Elas ocupam o maior espaço na grade curricular e são as únicas avaliadas pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

Chama-nos a atenção o fato de que todos os conteúdos já estudados junto com a equipe de formação estavam diretamente relacionados a essas duas disciplinas.

Apenas um coordenador registrou que seu grupo de docentes tinha necessidade formativa sobre “diversidade étnica e cultural”. Mais uma vez, retomamos a importância de identificar necessidade formativa para criar mecanismos para sua superação. O coordenador, enquanto co-responsável pela formação continuada, deveria reconhecer essas necessidades, para despertá-las nos docentes, mas como exigir desses atores educacionais postura diferente, se eles também são frutos de educação eurocentrada? Quem fará a formação desses que são formadores? Quem viabilizará a Reeducação da qual precisam?

As respostas dos coordenadores ao segundo questionamento evidenciam emergência de tornar conscientes as necessidades formativas desconhecidas.

Tabela 9: temas apresentados pelos Coordenadores Pedagógicos da educação infantil como suas necessidades formativas

Necessidades Formativas do Coordenador Pedagógico da educação infantil	
Temas/ Áreas/ Propostas	Quantidade de apontamentos
Acompanhamento dos processos pedagógicos	37
Pauta formativa para HTPC e PPM	18
Organização de documentação pedagógica (indicadores de registros reflexivos, planejamentos e portfólios)	16
Organização do tempo e rotina	14
Expectativas de aprendizagem para essa faixa etária	12
Dupla conceitualização e tematização da prática	9
Base Nacional Comum Curricular e Referencial Nacional para Educação Infantil	8
Gestão de pessoas	7
Princípios da educação especial	7
Organizar o tempo de formação da equipe	6
Elaboração e execução do Projeto Político Pedagógico	5
Formação continuada de professores	4
Legislação educacional	3
Gestão democrática	2
Relações interpessoais	2
Planejamento estratégico	2
Processos de aprendizagem do adulto	2
Embasamento teórico da função	2
Concepção de infância, gênero, cultura e identidade	2
Orientação e definições metodológicas	2
Construção de indicadores observáveis	1
Modalidades Organizativas	1
Práticas de avaliação de alunos	1
Elaboração do plano escolar	1
Relação com a comunidade	1
Formação moral na educação infantil	1
Tecnologias da Informação e comunicação	1
Ensino para as relações étnico-raciais - lei 10.639/2003	1

Fonte: Relatório da Câmara de Formação Pedagógica – SE, 2017.

Observa-se na Tabela 9 que **apenas um** dos coordenadores que atua na educação infantil registrou ter necessidades formativas relacionadas especificamente às Africanidades. Esse registro refere-se ao apontamento feito por mim, enquanto coordenadora.²⁴ Tal apontamento nos faz retomar as concepções expressas por Galindo (2011) sobre necessidades enquanto “needs” e “wants”: o apontamento em questão traduz o despertar para os debates que versam sobre Africanidades (“wants”) e, por conseguinte, o desejo de aprofundamento dos saberes envolvendo essa temática.

Registramos, anteriormente, que na tabela 6 três coordenadores haviam apontado que seu grupo de docentes tinham demanda formativa em “Cultura e história da África”. Contudo, agora, observamos na Tabela 9, que apenas um coordenador reitera que também tem essa temática como sua necessidade formativa. Diante disso, questionamos: o fato dos outros dois coordenadores de não terem expresso, pode ser entendido como afirmação de que já possuem formação em Africanidades, se esqueceram de registrar ou evidenciaram apagamento/invisibilização do tema?

Dois apontamentos foram registrados na área “concepção de infância, gênero, **cultura** e identidade”. Mais uma vez questionamos: seria possível inferir que esses dois apontamentos foram feitos pelos mesmos coordenadores que identificaram a necessidade no grupo de docentes em que trabalham? Dada a abrangência dos campos que compõem essa área, fato é que se torna difícil precisar a intencionalidade dos coordenadores e, inclusive, se ao escolherem “cultura e identidade” referiram-se à temática Africanidades.

Do mesmo modo, os coordenadores que atuam nas unidades escolares de ensino fundamental foram convidados a refletirem sobre suas atribuições, práticas e embasamento teórico, visando com isso explicitarem suas necessidades formativas. A apresentação dessas necessidades pode ser conferida na Tabela 10.

²⁴ Atuo como coordenadora pedagógica nessa rede municipal de ensino desde 2015. Por não abordar a atuação da coordenação pedagógica na valorização das Africanidades no ambiente escolar ou temática semelhante, não será realizada nenhuma reflexão sobre a relação sujeito-objeto aqui expressa. A referência em questão é registrada para reforçar um dado apreendido na pesquisa proposta: o tema Africanidades é pouco abordado nas escolas municipais e pouco lembrado pelos atores educacionais desta mesma rede, quando o assunto diz respeito às necessidades formativas.

Tabela 10 - Temas apresentados pelos Coordenadores Pedagógicos do ensino fundamental como suas necessidades formativas

Necessidades Formativas do Coordenador Pedagógico do ensino fundamental	
Temas/ Áreas/ Propostas	Quantidade de apontamentos
Princípios da educação especial	7
Formas de avaliação	7
Gestão de pessoas	6
Linguagem oral e escrita	6
Pauta formativa de HTPC	6
Matemática	5
Estudo da Base nacional Comum Curricular	5
Elaboração e execução do Projeto Político Pedagógico	5
Troca de experiência com os pares	5
Estratégia formativa: Dupla conceitualização	4
Elaboração de currículo para rede	4
Gestão de rotina e de tempo	3
Gestão escolar	3
Legislação educacional	3
Temas transversais	3
Tecnologia da informação e da comunicação	3
Observação em sala de aula	3
Adaptação curricular	2
Arquivamento de registros	2
Interdisciplinaridade	2
Lidar com heterogeneidade	2
Mediação de conflitos	2
Metodologias de ensino	2
Educação física	2
Ciência da natureza	1
Ciências humanas	1
Condução de assembleias	1
Condução de reuniões de conselho de classe e de pais	1
Desenvolvimento infantil	1
Arte	1
Formação moral	1
Gestão financeira	1
Planejamento e desenvolvimento	1
Processos de aprendizagem do adulto	1
Processo de avaliação dos alunos	1
Situações de conflito e de bullying	1
Educação em valores	1
Intervenções didáticas	1

Fonte: Relatório da Câmara de Formação Pedagógica – SME, 2017.

Áreas específicas relacionadas aos temas de Africanidades **NÃO** surgem como necessidade formativa explícita dos coordenadores pedagógicos que atuam no ensino fundamental. Os “temas transversais” – presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais - foram apontados por três coordenadores pedagógicos, porém, por ser área que aborda seis grandes temáticas (trabalho e consumo, ética, orientação sexual, meio ambiente, saúde e pluralidade cultural) é difícil precisar qual delas apresentam as maiores necessidades formativas.

Em dados gerais, temos que à época da aplicação dos questionários (2017), a rede de ensino municipal de São José do Rio Preto tinha em seu quadro de profissionais 111 coordenadores pedagógicos, que atuavam no ensino fundamental e na educação infantil. Desse conjunto, apenas um registrou ter necessidades formativas relacionadas especificamente a Africanidades e três expressaram que o grupo docente com o qual trabalha demanda formação em Cultura e História da África.

Como já explicitado, consta no Plano Nacional para Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais (BRASIL, 2004), que as coordenações pedagógicas possuem as maiores interfaces entre o trabalho docente e a real melhoria na qualidade de ensino. Consta neste documento:

As coordenações pedagógicas no âmbito das instituições de ensino são as que maior interface possuem entre o trabalho docente, por meio de planejamento de curso/aula e do projeto político-pedagógico. Ignorar essa importante função é não ter a garantia de que as tecnologias educacionais, as políticas de educação que visam melhoria na qualidade de ensino e melhoria no desempenho educacional tenham êxito (BRASIL, 2004, p. 40).

Placco e Souza (2008) atribuem aos coordenadores pedagógicos a função primordial de formar professores e enfatizam que tais profissionais devem, no exercício desta função, trabalharem como articuladores, formadores e transformadores, ajudando os professores a serem reflexivos e críticos em suas práticas.

5.6. A propósito de quem perguntou sobre as necessidades formativas

Parece-nos que o caminho mais promissor é o da formação continuada, tanto para professores, coordenadores pedagógicos bem como para diretores. Mas como viabilizar essa formação se esses atores educacionais não têm essas demandas formativas perceptíveis? Se as práticas de formação não podem depender exclusivamente de iniciativas individuais, mas devem ser corresponsabilidade do coletivo, como promover a Reeducação para as Relações Étnico-Raciais dentro dos espaços escolares?

O pesquisador Hédio Silva Junior sugere uma possibilidade:

O que pretendemos ressaltar é que mais do que expressão da vontade dos educadores, coordenadores pedagógicos ou diretores de escola, os programas de valorização da diversidade étnico-racial devem ser expressos como uma diretiva tipicamente jurídico-institucional (SILVA JÚNIOR, p. 75).

Na apresentação dos dados numéricos percebe-se que a questão do ensino para a Reeducação das Relações Étnico-Raciais está silenciada tanto nas respostas dos profissionais que atuam na etapa de educação infantil quanto nas dos que atuam no ensino fundamental.

Até o momento detivemo-nos na análise de tais respostas, contudo, entendemos que se faz necessário refletir também sobre os questionários, principalmente, na forma como foram organizadas as “áreas do conhecimento” disponibilizadas no questionário virtual, para serem assinaladas pelos docentes.

O primeiro refere-se ao questionário aplicado aos professores da educação infantil (ANEXO 4, p.191). Na questão 2 foi solicitado ao docente para pensar sobre suas necessidades de desenvolvimento profissional e indicar até que ponto gostaria de ser atendido frente aos conteúdos/áreas propostas. Entre as áreas relacionadas, na alternativa ‘p’ consta: “identidade e autonomia/moralidade infantil/gênero, orientação sexual, etnias, diversidade religiosa, entre outros”. É sobre essa junção de temas dentro da mesma área que refletiremos, inicialmente.

De acordo com a linguística textual, a aglutinação/junção revela tratamento de relação entre os elementos agrupados, ou seja, sugere que os sentidos associados aos temas possuem semelhanças. Segundo Marcos Cintra e Eduardo Penhavel (2017), as relações de semelhanças entre os elementos, por sua vez, envolvem três fenômenos linguísticos: sinonímia, hiperonímia e hiponímia. Enquanto que a hiperonímia e a hiponímia são relações que se estabelecem a partir de arranjos hierárquicos entre as palavras, a sinonímia é fenômeno que permite aglutinações do tipo que ocorre na alternativa ‘p’, pois refere-se à relação entre palavras por semelhanças de sentido.

Se, por um lado, o fenômeno linguístico da sinonímia permite essa aglutinação, por outro, é necessário refletir sobre os efeitos da junção desses elementos na elaboração de processos formativos, com vistas a qualificar as práticas pedagógicas. Cabe refletirmos sobre a complexidade envolvendo as semelhanças entre os temas “identidade e autonomia/ moralidade infantil/ gênero, orientação sexual, etnias, diversidade religiosa”.

Ao elaborar o questionário e aglutinar esses termos, sendo que cada um deles remete a definições específicas, os responsáveis o faziam com base em entendimento da complexidade que envolvem? Toma-se como exemplo os conceitos de etnia e de identidade étnica: como pensar identidade individual, identidade social, a relação dialética entre elas e a construção da identidade étnica?

Os termos agrupados remetem igualmente a noção de diversidade. Contudo, tratá-los de forma aglutinada pode suscitar descaracterização dos sentidos que cada um encerra e eventuais dificuldades para o planejamento de processos formativos voltados para os profissionais da rede pública municipal de ensino de São José do Rio Preto.

Tal aglutinação revela a existência da complexidade em torno do campo diversidade, ao mesmo tempo em que evidencia dificuldades de entendimento da relação e da intersecção entre eles, o que pode evidenciar limites quanto ao entendimento de abordagem antropológica da educação.

A aglutinação também pode ser notada em outros questionários. No Gráfico 4 consta presença da área “legislações e práticas que auxiliem o trabalho com educação inclusiva (gênero, orientação sexual, etnias e diversidades religiosas”. Já na Tabela 9 é possível notar a presença da área “concepção de infância, gênero, cultura e identidade”.

Desse último, a título de exemplo da complexidade que há em todos os elementos que compõem as duas áreas, destacamos para reflexão o termo ‘cultura’, tomando para diálogo dois autores bastante citados nas Ciências Sociais: Clifford Geertz e Pierre Bourdieu.

Para Geertz (2008, p. 35) cultura é teia de significações tecida pelo homem, orientando a sua existência, de tal forma que a natureza humana inexistente independente da cultura. Segundo este autor:

[...] o que o homem é pode estar tão envolvido com onde ele está, quem ele é e no que ele acredita, que é inseparável deles. É precisamente o levar em conta tal possibilidade que deu margem ao surgimento do conceito de cultura [...]. O que quer que seja que a antropologia moderna afirme [...] ela tem a firme convicção de que não existem de fato homens não-modificados pelos costumes de lugares particulares, nunca existiram e, o que é mais importante, não o poderiam pela própria natureza do caso (GEERTZ, 2008, p. 26).

Em Bourdieu encontramos reflexões sobre a cultura enquanto capital:

Na realidade cada família transmite a seus filhos, mais por vias indiretas que diretas, um certo capital cultural e um certo ethos, sistemas de valores implícitos e profundamente interiorizados que contribui para definir, entre coisas, as atitudes face ao capital cultural e à instituição escolar. A herança cultural, que difere sob os dois aspectos, segundo as classes sociais, é a responsável pela diferença inicial das crianças diante da experiência escolar e, conseqüentemente, pelas taxas de êxito (BOURDIEU, 1998, p. 41).

Isto posto, compreendemos que a “concepção de infância, de gênero e de identidade” são construídas culturalmente, isto é, por e nas visões de mundo que envolvem pessoas e sociedades. Desse modo, os temas que compõem essa área constituem o campo de discussões da cultura, não podendo ser alvo de sinonímia em relação a ela. A ausência desse entendimento por parte de quem é responsável pela organização dos processos formativos faz pensar.

Julgamos interessante pensar os aspectos que envolvem a aglutinação de vários temas em única área, pois esse procedimento linguístico favorece entendimento reducionista, o que causa dificuldade na análise em torno das necessidades formativas, por parte da equipe de formação da Secretaria Municipal de Educação de São José do Rio Preto e, portanto, obstáculos para organização de processos formativos voltados à Reeducação das Relações Étnico-Raciais.

A respeito da Secretaria Municipal de Educação de São José do Rio Preto, processos envolvendo necessidades formativas e Reeducação das Relações Étnico-Raciais cabe refletir último aspecto: a existência do Decreto nº12.273/2004 (Anexo 9, p.201), que dispõe sobre a aplicabilidade da Lei 10.639/2003.

Segundo esse Decreto, a normativa federal deveria ser aplicada no município, mediante seis iniciativas:

I – Introdução no currículo escolar das escolas municipais de Ensino Fundamental e médio o estudo da História e Cultura Afro-brasileira.

II – Oferecimento aos professores do Município de cursos de capacitação em História e Cultura Afro-brasileira;

III – Fomento à produção de materiais didáticos que contemplem as temáticas História e Cultura Afro-Brasileira;

IV – Oferecimento aos estudantes e professores de materiais didáticos compatíveis com os objetivos da referida Lei;

V – Divulgação de experiências pedagógicas bem sucedidas no ensino da História e Cultura Afro-Brasileira;

VI – Intercâmbio com os países africanos, caribenhos, das Américas e outros que tenham conduzido processos semelhantes de inclusão quando houver possibilidade (Decreto nº 12.273/2004).

Nota-se que ações referentes ao inciso I são tímidas e pontuais em São José do Rio Preto, uma vez que o município ainda não dispõe de currículo em rede. A construção de propostas para o Ensino da História e das Culturas Africanas e Afro-brasileira tem ficado a cargo de professores e coordenadores pedagógicos: eles elaboram as propostas formativas sem terem subsídio comum para toda a rede, o que muitas vezes pode culminar em práticas apoiadas apenas em datas comemorativas, como o 13 de maio e o 20 de novembro, ou temas que insistem na visão do negro como submisso, caso da escravidão.

Quanto ao cumprimento dos incisos II e V há pouquíssimos registros em documentos oficiais da Secretaria Municipal de Educação de São José do Rio Preto, mais especificamente, se referem a três cursos²⁵ de curta duração, que foram oferecidos aos docentes para inscrição, por adesão. Cada curso contemplou apenas trinta docentes e envolveu a apresentação de práticas consideradas exitosas, planejadas durante o curso e aplicadas em sala de aula. Todos esses cursos foram organizados por proponentes externos à Secretaria.

Sobre os incisos III, IV e VI não foram encontrados registros oficiais de ações desenvolvidas na/pela Secretaria Municipal de Educação de São José do Rio Preto que revelem o seu cumprimento.

²⁵ Os cursos em questão são: “Educação para a equidade”, realizado em 2015; Literaturas e culturas Afro-brasileiras na sala de aula”, realizado em 2016; e “Etnomatemática por meio dos jogos africanos: currículo e prática pedagógica”, realizado em 2017.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Alguns homens veem as coisas como são,
E dizem: por que?
Eu sonho com as coisas que nunca foram,
E digo: por que não?!

(George Bernard Shaw, on line)

Uma das possíveis compreensões sobre a função social da escola reside em seu papel preponderante de formar cidadãos capazes de agir de forma crítica, sensível e respeitosa. Entendemos que, para tanto, nesse país em que ainda se arrastam pesadas heranças do período escravista, urge, entre outras coisas, mas de modo especial, a necessidade de repensar caminhos possíveis para promover a Reeducação das Relações Étnico-Raciais voltada para as Africanidades.

Cientes disso, ao debater o tema do Ensino de História e Culturas Africana e Afro-brasileira, compartilhamos das ideias explicitadas pelos autores apresentados nesse trabalho, para quem a potência da Lei 10.639/2003 representa significativo caminho a percorrer no enfrentamento do racismo na escola, embora as dificuldades em torno de sua efetivação sejam árduas, visto que esse tema é invisibilizado, minorizado, esvaziado da urgência que merece.

Contudo, engrossando a resistência que a promoção de Africanidades requer, buscou-se nesse trabalho indicar possibilidades para o município de São José do Rio Preto (SP) avançar mais alguns passos em direção à concretização de ensino democrático, equânime, capaz de reconhecer e valorizar nossas raízes étnicas, superando e rompendo velhas estruturas e construindo práticas pedagógicas de promoção de igualdade racial.

Para isso, nos propomos neste trabalho a pesquisar a visão de mundo existente a respeito de temas como preconceito, discriminação racial, posição do negro na sociedade brasileira e as legislações educacionais sobre Africanidades junto à narrativas memorialísticas, históricas e artísticas que tomam como base empírica experiências envolvendo São José do Rio Preto (SP).

Construímos percurso reflexivo em que, no Primeiro Capítulo, nos dedicamos a apresentar o negro na sociedade brasileira e suas lutas por abolição real e efetiva. Evidenciamos, a partir de literatura especializada, o quão trágico e nefasto foram os resultados do tráfico transatlântico, do tráfico interno, da abolição e pós-abolição. Ressaltamos, assim, a importância de planejar, promover e avaliar políticas públicas que visem diminuir e eliminar as desigualdades que perduram e se ressignificam desde o processo de conquista territorial feita pelos portugueses.

Apoiados nos escritos de Frantz Fanon, ressaltamos que as violências instauradas durante a escravização dos povos africanos objetivavam desumanizar o ser, traumatizá-lo, animalizá-lo e coisificá-lo. Ao mesmo tempo, apreendemos nesse autor a importância das lutas, dos processos de resistência, para que os

seres humanos resgatem sua humanidade e exijam o fim da opressão, por meio de lutas a serem constituídas. Ainda, concordamos com esse autor quando refere-se que as lutas e as questões raciais afetam tanto negros quanto brancos e, por isso mesmo, defendemos o princípio de Reeducação das relações.

Com Florestan Fernandes pudemos pensar o negro na sociedade brasileira, o processo de escravização, de embranquecimento, os processos de inferiorização e de exclusão social. Mas se aqui trouxemos a denúncia de uma situação alarmante, também ratificamos o anúncio de possibilidade de transformação: a Reeducação das Relações Étnico-Raciais.

A materialização da Lei 10.639/2003 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais (BRASIL, 2004) como resultado de incansáveis lutas com vistas a reparar, afirmar, reconhecer e valorizar o respeito à diversidade e o patrimônio histórico cultural acabam por representar possibilidades de superação do atual estado das coisas.

Existem limites na implementação dessa Lei, visto que as ações desenvolvidas até o momento ainda não foram suficientes para mudar as estruturas e bases educacionais. Contudo, concordamos com autores quando afirmam: se a Lei sozinha não é capaz de promover mudanças, tampouco, sem ela as transformações se efetivarão.

Entendemos que pensar a Lei 10.639/2003 implica pensar a abrangência da Reeducação para as Relações Étnico-Raciais. Isso suscita perceber qual lugar ocupa cada um dos agentes e órgãos educacionais no processo de efetivação. O que cabe aos órgãos federais, estaduais, secretarias municipais de educação, secretarias municipais da cultura, aos professores, coordenadores, diretores, comunidade intra e extraescolar? Nesse trabalho nos ocupamos em refletir alguns aspectos que cabem à esfera municipal.

Pensar requer, entre outras questões, refletir sobre como promover Reeducação das Relações Étnico-Raciais em favor da autonomia das crianças e adolescentes, bem como respeito ao ofício dos próprios educadores. Daí, reportamo-nos aos escritos de Paulo Freire, autor que dedica esforços no sentido de explicitar os saberes necessários à prática educativa que se pretende autônoma e promotora de autonomia.

No capítulo 2, “Local explicitado”, apresentamos São José do Rio Preto a partir de narrativas que por seu alcance, formas de produção e publicação, nível de

abrangência e institucionalização foram e são consideradas “oficiais”. A partir delas apresentamos a criação do município e seus processos de desenvolvimento.

Constatamos que em todas as narrativas ditas oficiais houve super valorização da ação imigrante, principalmente sírio-libanesa, para atribuição do desenvolvimento e progresso do município. Observamos que o reconhecimento dos imigrantes extrapolou as páginas das narrativas e alcançou reconhecimento público, à medida que seus representantes emprestaram seus nomes à ruas, avenidas, edifícios do poder público e unidades escolares. Em contrapartida, ressaltamos que nenhuma escola municipal recebeu o nome de personalidade negra rio-pretense.

Consideramos que a visão de mundo expressa nos livros que trazem a história “oficial” do município de São José do Rio Preto corrobora para a perpetuação da história local de base embranquecida, que apaga e invisibiliza a participação dos negros no desenvolvimento e progresso da cidade. Uma perpetuação que, ao nosso ver, impede a construção dos princípios de equidade e de identidade, uma vez que aos alunos é negada a representatividade negra na construção e produção da história do município.

Ainda no capítulo 2 discutimos os processos de exclusão existente no município, sua divisão geográfica e cisão em Zonas Sul e Norte. Apresentamos que o estigma que outrora era inculcado ao corpo negro fora transferido ao corpo empobrecido residente da Zona Norte. A constatação dessa cisão representa, dentre vários outros motivos, razão socialmente suficiente para que a História e Culturas Africanas e Afro-brasileira fosse alvo de atenção do Poder Público Municipal, constando, por conta disso, no currículo das escolas sob sua responsabilidade.

Retomar esses processos nos fez perceber o quanto a educação escolar pode manter as relações que estão historicamente postas, ou se envolver na promoção de Reeducação para as Relações Étnico-Raciais. Entendemos que esse envolvimento não depende exclusivamente da escola, não se trata de simplesmente “se propor a”. Os processos são mais complexos: a comunidade escolar precisa apreender sobre a realidade das Africanidades e entendê-la como sua realidade, o que implica em cada qual se ver enquanto constituído e constituinte da cultura Afro-brasileira. Como vimos ao longo do trabalho, isto não ocorre de forma espontânea, entretanto, existem caminhos!!!

E esses caminhos foram apontados no Capítulo 3 deste trabalho, quando apresentamos “local ignorado”. Se por um lado, as narrativas que se dizem oficiais não registraram a presença dos negros e a sua participação no desenvolvimento e progresso do município, por outro, as narrativas classificadas como produção independente representam alternativas poderosas para a construção de ensino que realmente se pretende eficiente e condizente com as transformações propostas pela Reeducação para as Relações Étnico-Raciais.

Com as obras do artista plástico José Antônio da Silva é possível apreender, de forma sensível, a presença dos negros na zona rural de São José do Rio Preto, em décadas passadas. Excelente trabalho pedagógico relativo a Africanidades pode ser realizado a partir dessas narrativas. Mas isso sugere que os professores dessa rede municipal de ensino sejam formados para tal. Por isso, sugerimos formação que seja capaz de promover debate entre aspectos da cultura caipira e sua relação com os elementos da cultura negra nas obras de Silva. Conhecer as obras deste artista e os processos que as envolvem é conhecer a história que não foi registrada nos livros oficiais.

Ainda sobre as obras de Silva, propomos que ações sejam pensadas pela Secretaria de Educação, o Departamento de Transporte e a Secretaria da Cultura com o objetivo de oportunizar aos alunos matriculados na rede municipal de ensino visita ao Museu de Arte Primitivista “José Antônio da Silva”, localizado no centro da cidade de São José do Rio Preto. Embora de fácil acesso, os registros de visita evidenciam que somente grupos escolares de municípios vizinhos tem visitado o museu, esporadicamente. No último exemplar deste livro, inclusive, não há registros de visitas das escolas municipais rio-pretenses de educação infantil, nem de ensino fundamental- anos iniciais.

No Capítulo 3 apresentamos outras narrativas de cunho independente que marcam, categoricamente, a presença negra na área urbana de São José do Rio Preto. Entendemos que as duas narrativas memorialísticas (“Pretos e brancos – somos flores do mesmo jardim” e “Aristides - retalhos de uma raça”) são de suma importância para perpetuar nomes de pessoas negras que contribuíram com o desenvolvimento deste município. Na biblioteca municipal há mais de um exemplar da segunda narrativa, contudo, da primeira, há um único exemplar que não está totalmente preservado e nenhuma das duas constam no acervo das unidades escolares. Tendo em vista que as publicações da primeira edição dessas narrativas

contaram com financiamento do poder público municipal, entendemos que a prefeitura de São José do Rio Preto poderia reeditá-las e disponibilizá-las nas unidades escolares proporcionando, assim, mais um recurso para potencializar o ensino com vistas a Reeducação da Relações Étnico-Raciais.

A respeito da narrativa “Aristides - retalhos de uma raça”, compreendemos que sua leitura, tanto pelos docentes quanto discentes, favorece ainda mais a aproximação de temas associados às Africanidades, dado que esta narrativa foi escrita do ponto de vista das experiências vividas no âmbito municipal. É provável que muitos pais e avós de alunos tenham conhecido seu Aristides e nem saibam que existe uma obra que retrata, em riqueza de detalhes, período importante desta cidade.

Como já observado ao longo desse trabalho, a obrigatoriedade de promover a Reeducação das Relações Étnico-Raciais não se restringe a um ou outro órgão e/ou a um ou outro agente do espaço escolar, portanto, sugerimos mais uma parceria. Entendemos que seria de grande relevância todos os docentes e discentes dessa rede de ensino conhecer a “Galeria Aristides dos Santos”, hoje sob a organização da Secretaria Municipal dos Direitos e Políticas para Mulheres, pessoa com Deficiência, Raça e Etnia. Mais que uma visitação à galeria que reúne fotos de personalidades negras rio-pretenses envolvidas na luta contra o racismo, pensamos a importância de processos formativos completos: conhecer essas personalidades negras e seus espaços de luta; debater sobre as possibilidades de enfrentamento ao racismo, apreender sobre as ações que desenvolveram e alguns ainda desenvolvem, na esfera municipal, estadual, nacional e até internacional, fazendo reverberar tais conhecimentos nas salas de aulas.

Ao nosso ver, contrapor o que trazem as narrativas oficiais e as independentes pode oportunizar a descolonização do olhar e favorecer a desnaturalização do apagamento dos negros nessa cidade, por meio da produção de descolonização do currículo escolar e das práticas educativas vivenciadas no âmbito da rede pública municipal de ensino.

Pensamos que tal processo poderia ser potencializado com a produção de uma coletânea que organizasse excertos de vários livros sobre São José do Rio Preto reunindo, inclusive, as obras de José Antônio da Silva, dando centralidade a temática de Africanidades.

Na continuidade de nossa pesquisa, apresentamos no Capítulo 4 as especificidades da rede municipal de ensino, perpassamos pelos processos de municipalização e registramos a existência da formação continuada enquanto política pública. Acreditamos que ter dois espaços formativos distintos (HTPC, entre pares, na própria escola, e PPM coletivo, no “Complexo Swift de Educação”, mediante agrupamentos de docentes de diferentes escolas) e, igualmente constituídos enquanto política pública, é altamente significativo e representa grandes possibilidades para construir projetos vinculado a Reeducação para as Relações Étnico-Raciais para toda a rede municipal de ensino.

Promover diálogos e aprofundar debates que envolvam Africanidades, nesses espaços coletivos pode viabilizar a identificação das necessidades formativas com vistas a atender o Ensino de História e Culturas Africana e Afro-brasileira. Para tanto, cabe inicialmente entender a visão de mundo que atores educacionais da rede municipal de São José do Rio Preto expressam sobre “Legislações Educacionais e necessidades formativas envolvendo Africanidades”, tarefa que propomos cumprir na elaboração do Capítulo 5 deste trabalho. Por conta disso, analisamos questionários elaborados pela “Câmara de Formação Pedagógica”, bem como respostas registradas pelos professores, diretores e coordenadores pedagógicos que atuam na Educação Infantil e no Ensino Fundamental (Anos Iniciais) mantidos por este município.

Nas respostas dissertativas e espontâneas, questionário físico, ficou evidenciado pequeno número de indicações de necessidades formativas sobre Africanidades. O que nos levou a refletir, a partir de literatura especializada, sobre o processo de identificação de necessidade formativa, a tomada de consciência e a diferença da necessidade enquanto ‘needs’ e ‘wants’, por exemplo. Africanidades não é reconhecido como tema que carece de necessidades formativas, mas como seria, dado o citado apagamento/invisibilização/marginalização dos elementos sociais, culturais e políticos do universo negro ocorridos no Brasil?

Deste ponto de vista, consideramos que a secretaria municipal de educação, especialmente na figura da equipe de formação, em parceria com outros departamentos e outras secretarias, tem papel preponderante para despertar nos atores educacionais a percepção das necessidades envolvendo Africanidades. Acreditamos que tais encaminhamentos são totalmente possíveis, uma vez que o

espaço para formação continuada em rede já está constituído enquanto política pública municipal.

Para que isto ocorra, sentimos que ação bem mais ampla que a pura explicitação da obrigatoriedade constante na Lei 10.639/2003 deva ser planejada. Cabe, então, planejar, desenvolver e avaliar processos formativos que empreendam debates sobre Africanidades enquanto modo de ser, estar e viver no mundo, somados à compreensão dos processos históricos que envolvem Áfricas, Brasis e São José do Rio Preto. A abordagem da Lei em questão deve ser menos jurídica e mais antropológica, sociológica e histórica.

Na análise das respostas ao questionário virtual depreendeu-se um pouco mais de indicações em temas que sugerem o ensino para Africanidades, entretanto, chamou-nos a atenção a aglutinação de diferentes temas em uma mesma área. Preocupa-nos o fato de colocar temas que se relacionam, mas que apresentam especificidades que devem ser reconhecidas e respeitadas, em uma mesma área, compactando-os e reduzindo a complexidade que os envolve. Como promover Africanidades, se parecem existir dificuldades sobre o que significa, por parte de quem pergunta a seu respeito?

Por outro lado, alegra-nos a aparição destes temas no questionário virtual, uma vez que ele decorre do questionário físico e representam, no contexto de produção que os caracteriza, avanço em relação à consciência do que representam. Foram poucas as indicações de necessidades formativas envolvendo Africanidades no questionário físico, o que poderia ter gerado a supressão deste tema no questionário virtual. Contudo, seja por preocupação legal ou por questões ainda pouco matizadas, fato é que houve interesse por parte da equipe da “Câmara de Formação Pedagógica” em melhor entender a demanda em torno da Educação para as Relações Étnico-raciais, ainda que de forma inadequada.

Por fim, consideramos que a formação continuada tem se mostrado a alternativa mais relevante para promover o que explicita a Lei 10.639/2003. Mas, conforme abordado nesta pesquisa, há que se pensar a abrangência das ações envolvendo o cumprimento desta Lei. Trata-se de promover estudos sobre História da África, o que requer apreender história milenar, conhecer continente com 54 países, dotado de multiplicidade linguística, cultural e religiosa. Cabe conhecer a cultura africana, diferenciando-a e relacionando-a com a cultura Afro-brasileira.

Além disso, cumpre conhecer a condição do negro no território brasileiro, bem como apreender as questões de Africanidades como sendo realidade pessoal e social.

Entendemos que formação com essa amplitude deva ser planejada e organizada em parceria com outras instituições. Isso requer a aproximação entre Secretaria Municipal da Educação de São José do Rio Preto e a universidade pública, caso do IBILCE/Unesp, pois poderá favorecer, e muito, a construção de saberes necessários à vivência das Africanidades. Ainda nesse sentido, envolver a Ordem dos Advogados do Brasil, visto se tratar de instituição que também discute políticas de promoção de igualdade racial, poderá fortalecer ações que se planejam desenvolver no contexto educacional.

Por fim, concluímos que promover a Reeducação para as Relações Étnico-Raciais exige processos formativos complexos e não aligeirados. Não se resume à simples inserção de novos conteúdos no currículo, mas nova forma de propor educação, de apreender o mundo, de estar, viver e ser.

REFERÊNCIAS

DOCUMENTAIS

RELATÓRIO

Secretária Municipal de Educação de São José do Rio Preto (SME). *Relatório da Câmara de Formação Pedagógica*. 2017.

LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL

BRASIL. Mensagem nº7, de 9 de janeiro de 2003. Diário Oficial da União, Brasília, DF, jan. 2003b. Disponível em http://www.planalto.gov.br/civil_03/leis/Mensagem_Veto/2003/Mvo-03.htm. Acesso em 29/11/2018.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/2003 /Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade*. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

BRASIL. *História da Educação do Negro e outras histórias*. Ministério da Educação e Cultura. Organização: Jeruse Romão. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2005.

BRASIL, Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Brasília, 2003.

BRASIL. Lei 11.645, de 10 de março de 2008. Brasília, 2008.

BRASIL. *Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais*. Ministério da Educação e Cultura/Secretaria da educação Continuada, Alfabetização e Diversidade Brasília: MEC/SECAD, 2006.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural/orientação sexual / Secretaria de Educação Fundamental*. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e cultura afro-brasileira e africana. Brasília: Ministério da Educação, 2009b.

AUTORES DE SÃO JOSÉ DO RIO PRETO

ARANTES, L. *Dicionário Rio-pretense: a história de São José do Rio Preto de A a Z*. São José do Rio Preto: Casa do livro, 2001.

ARANTES, L; REY, J. L; ARETHA, Y. *Quem faz história em São José do Rio Preto*. São José do Rio Preto: THS Arantes Editora, 2006.

- AZEVEDO, A. M. *Territorialidade e plano diretor em São José do Rio Preto*. Dissertação de mestrado, Rio Claro, 2004.
- BRANDI, A. *São José do Rio Preto 1852-1894: roteiro histórico do distrito - contribuição para o conhecimento de suas raízes*. São José do Rio Preto: Casa do Livro, 2002.
- BRANDI, A. *São José do Rio Preto 1894-1907: o ciclo dos intendentess e a criação da comarca*. São José do Rio Preto, SP: THS editora, 2012.
- CAMPOS, R. D. *A “princesa do sertão” na modernidade republicana: urbanidade e educação na Rio Preto dos anos 1920*. São Paulo: Annablume; São José do Rio Preto: secretaria municipal de cultura, 2004.
- CARVALHO, J. G. *Dinâmica e integração regional: a evolução e o desenvolvimento da região de São José do Rio Preto*. *XXIII Simpósio Nacional de História – ANPUH*, Londrina, 2005.
- DEDEDDA, C; MONTALI, L; BAENINGER, R. *Regiões Metropolitanas e pólos econômicos do estado de São Paulo: desigualdades e indicadores para as políticas sociais*. *Estudos regionais: polo econômico de São José do Rio Preto*. Campinas: UNICAMP, 2009, 181 p.
- FARIA, G. *A educação primária em Rio Preto: o processo de municipalização do ensino*. São Paulo: THS Editora 2007.
- GOMES, L. *Gente que ajudou a fazer uma grande cidade: Rio Preto*. São Paulo: Editora São José, 1975.
- LODI, N. *São José do Rio Preto: a história de uma cidade*. São José do Rio Preto: Casa do Livro, 2001.
- NOGUEIRA, C. R. *São José do Rio Preto 1852-1945: apontamentos para a história do grande município paulista*. São Paulo, 1952.
- PINHEIRO, M. S; SANTOS, A. *Aristides, retalho de uma raça: contribuições da antropologia e história para implementação da Lei 11.645/08*.
- REY, J. L. *Páginas ímpares: um jeito rio-pretense de olhar para Rio Preto*. São José do Rio Preto: THS Editora, 2008.
- SANT’ANNA, R. *Silva: quadros e livros – um artista caipira*. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1993.
- SANTOS, A. *Pretos e Brancos somos flores do mesmo jardim*. Sem dados editoriais, 1996.
- SILVA, H. M. M. *Café, imigração, urbanização no interior paulista*. *Revista Fato & Versões*, v.5, 2013.
- SILVA, V. V. *O processo de municipalização da educação em Rio Preto e a atuação das elites letradas locais: reivindicações em tempos de modernidade*. *Revista Interações*, v.11, n 35, 2015, p.41-52.
- TAVARES DE ALMEIDA, A. *Oeste Paulista: a experiência etnográfica e cultural*. Editora Alba, 1943.
- TEODÓZIO, D. M. *Do sertão à cidade: Planejamento urbano em São José do Rio Preto – dos anos 50 aos anos 2000*. Tese, São Carlos, 2008.

VIEIRA, A. B. São José do Rio Preto: cidade média e exclusão. In: CARVALHO, J. R.; MAHL, M. L.; CAMPOS, R. D. (org.) *Terra (in)cógnita: novos estudos sobre São José do Rio Preto*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011, p.181-196.

VILLELA, F. F. Mil e uma noites do sertão: as políticas públicas para a industrialização, a construção do patrimônio agroindustrial e os desafios das políticas de preservação do patrimônio em São José do Rio Preto. *Revista do Instituto Histórico, Geográfico e Genealógico de São José do Rio Preto*, v. 1, p.48-66, 2013.

BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, M. A. B.; SANCHEZ, L.P. Implementação da Lei 10.639/2003: competências, habilidades e pesquisas para a transformação social. *Revista Pro.posições*, v.28, n.1, p. 55-77, 2017.

ALVES, R. *A toupeira que queria ver o cometa*. São Paulo: Ed. Loyola, 1991, p. 11.

ALVES-MAZZOTI, A. J.; GEWANSZDNAJDER, F. *O método nas ciências naturais e sociais: pesquisas quantitativas e qualitativas*. São Paulo: Pioneira, 1999.

ARANHA, M. L. A. *História da Educação e da Pedagogia: geral e Brasil*. São Paulo: Moderna, 1989.

ARAÚJO, C. D. A Educação das Relações Étnico-Raciais: histórico, interfaces e desafios. *Intermeio: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação*, Campo Grande, MS, v.21, n.41, p.127-145, jan./jun.2015.

ARAÚJO, J. A. A efetivação da lei 10.639/03 na percepção dos militantes/professores negros baianos. *Revista Eletrônica de Educação*, v.9, n.3, p.216-232, 2015.

BASTOS, M. H. A educação dos escravos e libertos no Brasil: vestígios esparsos do domínio do ler, escrever e contar (Séculos XVI a XIX). *Cadernos de História da Educação*, v. 15, n. 2, p. 743-768, 2015.

BARROS, M. *Retrato do artista quando coisa*. Editora Record, 2009, p. 42.

BOURDIEU, P. A escola conservadora: as desigualdades gente a escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M.; CATANI, A. (orgs.) *Escritos de Educação*. Trad. Aparecida Joly Gouveia. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998, p.39-64.

_____. *O poder simbólico*. Trad. Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

BRANDÃO, A. P. *Saberes e fazeres, vol. 1: modos de ver*. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006a.

BURKE, P. (org.). *A escrita da história: novas perspectivas*. Trad. Magda Lopes. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1992.

CALLEGARI, C. *O FUNDEB e o financiamento da educação pública no Estado de São Paulo*. São Paulo: Aquariana, IBSA/ APEOESP, 2010.

CANABARRO, I. S; *Teoria e método da história I*. Ijuí: Unljuí, 2008.

CARDOSO, P. J. F; CARVALHO, S. B; RASCHE, K. L; SANTOS, C. S; SILVA, C. M. *Formação continuada em educação das relações étnico-raciais: o(a)*

professor(a) tutor(a) na construção do conhecimento. *Revista Ibero-Americana de estudos em educação*, v.11, n.3, p.1389-1409, 2016.

CAVALCANTE, I. G. M. *Narrativas de formação de professores dos anos iniciais do ensino fundamental: concepções e construção de necessidades formativas na geografia escolar*. Dissertação de mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2012.

CINTRA, M. R.; PENHAVEL, E. Linguística textual e semântica. In: SOUZA, E. R. F.; PENHAVEL, E. CINTRA, M. R. C. (orgs.) *Linguística textual: interfaces e delimitações: homenagem a Ingedore Grunfeld Villaça Koch*. São Paulo: Cortez, 2017, p.211-231.

COSTA E SILVA, A. Escravidão e Liberdade. In: Dicionário da escravidão e da liberdade: 50 textos críticos. SHWARCZ, L. M.; GOMES, F. S. (org.). São Paulo: companhia da Letras, 2018, p. 4-21.

COUTO, M. *Antologia do mar na poesia africana de língua portuguesa do século XX*. Rio de Janeiro: Editora da Coordenação dos cursos de pós-graduação em letras vernáculas, 2002, p.126.

CURY, C. R. J. A educação escolar, a exclusão e seus destinatários. *Educação em revista*, Belo Horizonte, n48, dez. 2008, p.205-222.

EVARISTO, C. Poemas de recordação e outros movimentos. Rio de Janeiro: Malê, 2017, p. 10-11.

FANON, F. *Pele negra, máscaras brancas*. Trad. Renato Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

_____. *Os condenados da terra*. Trad. José Laurêncio de Melo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

FERNANDES, F. *A Integração do negro na sociedade de classes*. São Paulo: Ática, 2008.

_____. *O significado do protesto negro*. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1989.

FONSECA, D. J. *Você conhece aquela? A piada o riso e o racismo à brasileira*. São Paulo: Selo Negro, 2012.

_____. *Políticas públicas e ações afirmativas*. São Paulo: Selo Negro, 2009.

_____. História da África e afro-brasileira na sala de aula. In: SOUZA, R.; BENEDITO, V. L. (orgs.) *Orientações curriculares: expectativas de aprendizagem para educação étnico-racial na educação infantil, ensino fundamental e médio*. São Paulo: Secretaria Municipal de Educação, 2008, p.26-76.

FONSECA, M. V. *Educação e controle em relação à população negra de Minas Gerais no século XIX*. In: *Relações étnico-raciais e educação no Brasil*.

FONSECA, M; SILVA, C; FERNANDES, A. (org.). Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011, p.60-90.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente*. Coleção Leitura. São Paulo: Paz e terra, 1996.

- GALINDO, C. J. *Análises de necessidade de formação continuada de professores: uma contribuição às propostas de formação*. Faculdade de Ciências e Letras. Universidade Estadual Paulista. Tese de doutorado. Araraquara, 2011.
- GAMBOA, S. A. S. A dialética em pesquisa na educação: elementos de contexto. In: FAZENDA, I. (org.). *Metodologia da pesquisa educacional*. São Paulo: Cortez, 1997, p.91-115.
- GEERTZ, C. *Nova luz sobre a antropologia*. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 2001.
- _____. *O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa*. Trad. Vera Mello Joscelyne. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.
- _____. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 2008.
- GIL, A. C. *Métodos e Técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas, 1999.
- _____. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 2007.
- GOMES, N. L. (org.). *Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei 10.639/2003*. Brasília: MEC, UNESCO, 2012.
- _____. Escola e diversidade étnico-cultural: um diálogo possível. In: DAYRELL, J. (org.) *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo horizonte: editora UFMG, 1996, p.85-91.
- _____. JESUS, R. E. As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva de Lei 10.639/2003. *Educar em revista*, Curitiba, Brasil, n 47, jan. /mar. 2013. Editora UFPR, p.19-33.
- GONÇALVES, I; FILHO, L. M. F. Histórias das culturas e das práticas escolares: perspectivas e desafios teóricos-metodológicos. In: SOUZA, R. F; VALDEMARIN, V. T. (org.) *A cultura escolar em debate: questões conceituais, metodológicas e desafios para a pesquisa*. Campinas: Autores Associados, 2005, p.31-57.
- GRAHAM, R. Nos tumbeiros mais uma vez? O comercio interprovincial de escravos no Brasil. *Revista Afro-Asia*, n.27, 2002, p.121-160. Universidade Federal da Bahia.
- GUIMARÃES, A. S. A. A recepção de Fanon no Brasil e a identidade negra. *Novos Estudos*. CEBRAP, v.81, p.99-114, 2008.
- IMBERNÓN, F. *Formação permanente do professorado: novas tendências*. São Paulo: Cortez, 2009.
- LEVI, G. Comportamentos, recursos, processos: antes da revolução do consumo. In: REVEL, J. (org.) *Jogos de escalas - a experiência da microanálise*. Trad. Dora Rocha. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1998, p.203-223.
- _____. Sobre a micro-história. In: BURKE, P. (org.). *A escrita da história: novas perspectivas*. Trad. Magda Lopes. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1992, p.133-162.
- MARTINS, A. M. S. *A municipalização do ensino: algumas questões sobre o poder local*. 2002. Disponível em:
<http://www.cpihts.com/PDF/Municipaliza%25E7%25E3o%20do%20Ensino.pdf>
Acesso em: 28/Abril/2009.
- MATTOS, R. A. *História e Cultura afro-brasileira*. São Paulo: Contexto, 2011.

- MILITÃO, S. C. N. O FUNDEB e a municipalização do ensino fundamental em São Paulo: novo fundo, velhas tendências. *Revista Educação: Teoria e prática*, v.22, n.41, 2012, p.145-165.
- MINAYO, M. C. *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- MONSMA, K; TRUZZI, O; BÔAS, S. K. V. Entre paixão e a família: casamentos interétnicos de jovens italianos no oeste paulista, 1890-1914. *XIV Encontro Nacional de Estudos Populacionais*, ABEP, realizado em Caxambu, MG – Brasil, de 20- 24 de setembro de 2004.
- MONTEIRO, M. L. Las necesidades formativas de los profesores como enfoque de la formación en servicio: análisis de una investigación. *Revista de Investigación Educativa*, n 5, 1987, p. 07-31.
- MUNANGA, K. *Origens africanas do Brasil contemporâneo: histórias, línguas, culturas e civilizações*. São Paulo: Global, 2009.
- _____. *Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia*. 3º Seminário de Relações Raciais no Brasil – Cadernos PENESB. Niterói: EdUFF, 2003.
- _____. (Org.). *Superando o racismo na escola*. Brasília: Ministério da Educação, 2005.
- _____. Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje? *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros*, Brasil, n.62, p.20-31, dez. 2015.
- _____. *África Brasil: história da diáspora e da identidade negra*. Mesa redonda do segundo festival de História (fHist). Diamantina, 2013. Disponível em <http://www.festivaldehistoria.com.br/fhist_ptl/html/mat_13/> Acesso 09/07/2018.
- MUNANGA, K; GOMES, N. L. *O negro no Brasil de hoje*. São Paulo: Global, 2016.
- PENNA, C. Paulo Freire no pensamento decolonial: um olhar pedagógico sobre a teoria pós-colonial na América-latina. *Revista de Estudos e Pesquisa sobre as Américas*, v.8, n.2, 2, p.182-199, 2014.
- PEREIRA, M. M; SILVA, M. Percurso da Lei 10.639/03: antecedentes e desdobramentos. *Revista: Em tempos de História*, v.22, p.125-135, 2013.
- QUINTANA, M. *Espelho mágico*. Das utopias. Porto Alegre: Editora Globo, 1951.
- REVEL, J. (org.). *Jogos de escalas - a experiência da microanálise*. Trad. Dora Rocha. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1998.
- RICOEUR, P. *Tempo e narrativa*. Tomo III. Trad. Roberto Leal Ferreira. Campinas: Papyrus, 1997.
- ROCHA, S. Educação eugênica na constituição federal de 1934. X ANPED Sul, Florianópolis, 2014, p.1-14.
- RODRIGUES, T. L. M.; SILVA, A. L. . *Hemetério José dos Santos: homem de letras e de cor e sua obra*. VI Congresso Brasileiro de História da Educação, v. III, s/p. 2013. Disponível em: <<http://sbhe.org-14>> Acesso: 05 abr. de 2019.

ROLNIK, R. Territórios negros: etnicidade e cidade em São Paulo e Rio de Janeiro. <https://raquelrolnik.files.wordpress.com/2013/04/territ3b3rios-negros.pdf>. Acessado em 07/01/2019.

SANTOS, A. S. *Ações afirmativas e combate ao Racismo nas Américas*. Brasília: Ministério da Educação/ SECAD, 2005.

SANTOS, J. A. Diáspora africana: paraíso perdido ou terra prometida. In: MACEDO, J. R. (org.). *Desvendando a história da África* [online]. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2008, p.181-194.

SCHWARCZ, L. M. Nem preto nem branco: muito pelo contrário cor e raça na intimidade. In: _____. *História da vida privada no Brasil: contrastes da intimidade contemporânea* (vol.04). São Paulo: Companhia das letras, 1998, p.173-244.

SILVA, H. Anotações conceituais e jurídicas sobre educação infantil, diversidade e igualdade racial. In: BENTO, A. S. (org.) *Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais*. São Paulo: Centro de estudos das relações de trabalho e desigualdade – CEERT, 2012, p.65-80.

SILVA, P. B. G. Aprendizagem e ensino das Africanidades brasileiras. In: *Superando o racismo na escola*. Brasília: MEC/Secadi, 2005, p.151-168.

_____. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. In: *Relações étnico-raciais e educação no Brasil*. FONSECA, M; SILVA, C; FERNANDES, A; (org.). Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011, p.12-30.

SILVA, R. M. N. B; COELHO, W. N. B. Os enunciados nos documentos legais: a representação negra, um ritual pedagógico a favor da diferenciação racial. *Revista Teias*, v.14, n.34, p.112-138, 2013.

SHAW, G. B. Frase disponível em: <http://www.citador.pt/frases/alguns-homens-veem-as-coisas-como-sao-e-dizem-po-george-bernard-shaw-14260>. Acesso: 05 de jan. 2019.

SHIGUNOV, N. A; MACIEL, L. S. B. O ensino jesuítico no período colonial. *Revista Educar*, Curitiba, n.31. Editora UFPR, 2008.

SOARES, E. A carne. Rio de Janeiro: Farofa carioca, 2002, 4 mim. e 50 seg. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=yktrUMoc1Xw>. Acesso: 29 de jan. de 2019.

SOUSA, F. M. N. Linguagens Escolares e Reprodução do Preconceito. In: BRASIL. *Educação Anti-Racista: caminhos abertos pela lei federal nº 10.639/03*. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p.105-120.

TRINIDAD, C. T. Diversidade étnico-racial: por uma prática pedagógica na educação infantil. In: BENTO, A. S. (org.) *Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais*. São Paulo: Centro de estudos das relações de trabalho e desigualdade – CEERT, 2012, p.119-137.

ANEXOS

ANEXO 1

Lista de negros destacados na obra “Pretos e brancos: somos flores do mesmo jardim”

	Personalidades rio-pretenses negras apresentadas no livro “Pretos e brancos somos flores do mesmo jardim” de Aristides dos Santos.		Livro “Quem faz história em São José do Rio Preto” de Lelé Arantes
01	Bráulio Mendonça	Um dos fundadores do Rio Preto Esporte Clube	Não consta
02	Octacílio da Silva Mesquita	Um dos fundadores da Cafealta-Cooperativa	Não consta
03	Tio Inácio	Primeiro carteiro negro da cidade	Não consta
04	Senhor Vergílio	Carteiro	Não consta
05	Domingos Coelho	Fiscal da prefeitura	Consta, porém não há foto e não há especificação da cor da pele.
06	Senhor Osório	Fiscal da prefeitura	Não consta
07	José Cândido	Fiscal da prefeitura	Não consta
08	Francisco Franco do Amaral	Funcionário público: departamento de Água e Esgoto	Não consta
09	Gabriel Salomé	Primeiro empreendedor no transporte de São José do Rio Preto a São Paulo	Não consta
10	João Salomé	Primeiro empreendedor no transporte, juntamente com seu irmão Gabriel Salomé	Consta, porém não há foto e não há especificação da cor da pele.
11	João Batista de Souza	Gráfico e revisor do jornal “A Notícia”	Não consta
12	Valdevino Andrade	De uma família tradicional, todos os filhos formados – sendo um deles médico	Não consta
13	Sueli Galvão	Chefe do PROCON	Não consta
14	Cleide Lopes	Funcionária Estadual do Banco Nossa Caixa	Não consta
15	Alcides Salomé	Empresário	Não consta
16	Antônio Pompeu e família	Uma família tradicional	Não consta
17	Pedro Moura (pai de Paulo Moura)	Músico	Não consta
18	Bento da Silva Mesquita	Dentista, jogador de futebol e vereador	Consta, porém não há foto e não há especificação da cor da pele.
19	Gilberto Campos	Advogado	Não consta
20	José de Paula	Ferroviário (filho de escravos)	Não consta
21	Dulce Maria Pereira	Suplente do senador Eduardo Suplici, diretora de rádio e TV, arquiteta, pós-graduada em comunicação com especialização na USP e na Universidade de Milão; coordenadora da secretaria de esportes, dirige o programa “o mundo negro Brasilamefribaribe” na rádio USP.	Não consta
22	Marcos Ribeiro	Colaborador do movimento negro	Não consta

23	Serafim Andrade	Funcionário do Rio Preto Esporte clube	Não consta
24	Benedito Ambrósio	Jogador de futebol	Não consta
25	Oswaldo Bertolino	Colaborador do movimento negro	Não consta
26	Miguel Bento Dias	Enfermeiro	Não consta
27	Bento Justo	O primeiro a fazer calçados ortopédicos	Não consta
28	Paulo Carneiro	Médico e empresário	Não consta
29	Noriel dos Santos	Doutor em contabilidade	Não consta
30	Darci Mendonça	Procurador da justiça federal	Não consta
31	Noriel Augusto dos Santos	Professor de geografia e história	Não consta
32	Agnaldo Cesar dos Santos	Formado em educação física, professor de vôlei	Não consta
33	Rubens Muriti	Professor universitário de matemática	Não consta
34	Vitalina dos Santos	A primeira negra a receber uma homenagem na instituição Rio Preto Automóvel Clube.	Não consta
35	Padre Francisco Adão da Silva	Pároco	Não consta
36	José Charles	Proprietário de imóveis que doou terreno para a construção do Tiro de Guerra	Não consta
37	Romildo	Advogado	Não consta
38	Oswaldo Bento Dias	Jogador do Rio Preto Esporte Clube, funcionário do Fórum	Não consta
39	Benedito Alves	Funcionário da indústria Matarazzo	Não consta
40	Benedita Pereira da Silva	Conseguiu formar seus quatro filhos	Não consta
41	Sebastião Andrade	Um dos fundadores da Associação Cultural Recreativa Rio-pretense	Não consta
42	Daniel Fermino	Artista plástico reconhecido internacionalmente	Consta, porém não há foto e não há especificação da cor da pele.
43	Oscar Lima	Liderança da comunidade negra	Não consta
44	Aparecido Lima	Fundador da Associação dos Gráficos	Não consta
45	Santo Rodrigues	Fundador da Associação Cultural Recreativa Rio-pretense	Não consta
46	Álvaro Pereira	Fundador da Associação Cultural Recreativa Rio-pretense	Não consta
47	José Pereira	Um dos fundadores da Associação “União faz a força”	Não consta
48	João Pereira	Esportista e ferroviário	Não consta
49	Tancredo Galvão	Fundador da Associação Cultural Recreativa Rio-pretense	Não consta
50	José de Oliveira	Membro da Associação “União faz a força”	Não consta
51	José Evangelista dos Santos	Organizador da primeira escola de samba	Não consta
52	Rodolfo	Organizador da segunda escola de samba – “Rancho dos prazeres”	Não consta
53	Lavinho	Organizador de escola de samba – “Clarão Verde”	Por não ter clareza do sobrenome não foi possível precisar se consta ou não.

54	Propó	Organizador do bloco “Amor ao Brasil”	Por não ter clareza do nome e sobrenome não foi possível precisar se consta ou não.
55	Abelardo Isaías	Durante 30 anos esteve à frente da escola de samba “Céu Azul”	Não consta
56	Otávio da Silva (charutinho)	Organizador do carnaval rio-pretense	Não consta
57	Hélio Alves	Um dos fundadores do partido do PT e da associação Recreativa	Consta e há foto
58	José Lourenço Alves	Funcionário da Armazéns Matarazzo e uma liderança negra	Não consta
59	Aurélio	Diretor da associação A união faz a força	Não consta
60	José Lucas Chandobek	Liderança negra, gráfico e linotipador	Consta, porém não há foto e não há especificação da cor da pele.
61	Nazária Alves	Coordenadora diocesana da pastoral do negro	Consta, porém não há foto e não há especificação da cor da pele.
62	Euclides Bento Dias (pelego)	Desenhista de plantas de residência	Não consta
63	João Antônio Filho	Funcionário do DER	Não consta
64	Luiz dos Santos	Presidente da Associação A união faz a força	Não consta
65	Euclides IMBA	Um dos fundadores da Associação Cultural Recreativa Rio-pretense	Não consta
66	Décio Mendonça	Um dos fundadores da Associação Cultural Recreativa Rio-pretense e escrivão do cartório	Não consta
67	José Pio	Fundador do bloco “Aurora vem surgindo”	Não consta
68	Antônia Pompeu	Liderança da comunidade negra	Não consta
69	Rubem Joaquim (binha)	Liderança da comunidade negra	Não consta
70	Arlindo Chagas	Liderança da comunidade negra	Não consta
71	Osvaldo da Silva	Liderança da comunidade negra	Não consta
72	João Esio de Moura	Funcionário da Telesp	Não consta
73	Laudelino da Silva	Chefe da seção na Telesp	Não consta
74	Nilce da Silva dos Santos	Professora	Não consta
75	Silvina Maria dos Santos	Funcionária pública	Não consta
76	Luiz Teodoro de Araújo	Pescador	Não consta
77	Luís Rocha Ribeiro (cuca)	Jogador do América Futebol Clube	Não consta
78	Avelino Almeida Chaves	Funcionário do DER	Não consta
79	Leontina do Amaral Fonseca	Primeira negra a trabalhar no comércio rio-pretense	Não consta
80	Sueli Aparecida N. Cezarette	Assistente social	Não consta
81	Eunici Silva dos Santos	Professora universitária	Não consta
82	Liberato José da Silva	Funcionário do hospital “santa Casa”	Não consta
83	Leila Ribeiro da Silva	Diretora da APAE	Não consta
84	Vergílio Pedro de Souza	Funcionário público	Não consta
85	Paulo da Silva	Não consta	Não consta
86	Adolfo Francisco Nascimento	Servidor municipal	Não consta

87	Avelino Nascimento	Liderança do movimento negro	Não consta
88	João Fagundes Santos Sobrinho	Fundador do círculo operário	Não consta
89	Oscar Mendes	Funcionário do IPA	Não consta
90	Luiz Lopes Teixeira (Funchá)	Pintor	Não consta
91	Florentina de Lima Munhoz	Liderança do movimento negro	Não consta
92	Oacir Borges Paes	Professora	Não consta
93	Benedito de Souza	Funcionário público	Não consta
94	Jurandir de Souza	Funcionário público	Não consta
95	Eurípedes Rodrigues da Silva (Pelé)	Funcionário público	Não consta
96	Júlio Cesar Nunes	Dentista	Não consta
97	Sebastião Veriato	Ferroviário	Não consta
98	Benedito Timóteo	Ferroviário	Não consta
99	Sebastião Garcia	Funcionário do Banco do Brasil	Não consta
100	Waldemar Gomes	Ferroviário	Não consta
101	Aparecido Augusto	Funcionário público	Não consta
102	José Carlos Galvão	Funcionário do BANESPA e presidente da EMCOP	Não consta
103	Sandra Valério Francelino	Proprietária do Magazine "A Criativa"	Não consta
104	Sonia Maria Aparecida Francelino	Proprietária do Magazine "A Criativa"	Não consta
105	Geraldo Tomaz	Contador e líder da comunidade negra	Não consta
106	Aparecida da Silva	Funcionária do Fórum	Não consta
107	Geraldo Sabino Silva Filho	Professor de kung Fu	Não consta
108	Geni Bento Dias Ferreira	Liderança da comunidade negra	Não consta
109	Nilda Benedita Pereira Teodoro	Professora e uma das fundadoras do SESI	Não consta
110	José Afonso Imbá	Tenente do corpo de bombeiros	Consta, porém não há foto e não há especificação da cor da pele
111	Sebastião Nascimento	Destaque pelo trabalho e comunicação social	Não consta
112	Osvaldo Nascimento	Membro da maçonaria	Não consta
113	Clotilde Elisabete Faria	Secretária do prefeito Manoel Antunes	Não consta
114	Jovelina José de Lima	Advogada, agente do INSS	Não consta
115	Wilson Serafim	Comerciante	Não consta
116	Maria Eugenia da Silva	Funcionária pública municipal	Não consta
117	Luiz Carlos Muniz	Funcionário público	Não consta
118	João Batista dos Santos	Funcionário público	Não consta
119	Leonardo Aparecido Ferreira Cavalcante	Escrivão chefe do cartório	Não consta
120	Altino Coelho	Funcionário público	Não consta
121	Paulo Leite Assunção	Desportista	Não consta
122	Verginia da Silva Lopes	Funcionária da secretaria da Fazenda	Não consta
123	Manoel Antônio	Funcionário da DER	Não consta
124	Benedito Pires	Jogador do Rio Preto Esporte Clube	Não consta
125	Benedito Geraldo Andrade Baltazar	Advogado	Não consta

126	Eurípedes Moreira da Silva	Aposentado	Não consta
127	Andréa Moreira da Silva	Liderança do movimento negro	Não consta
128	Renata Moreira da Silva	Liderança do movimento negro	Não consta
129	Aracy Silva Baltazar	Professora	Não consta
130	Osmar Franco do Amaral	Advogado	Não consta
131	Odilon Aparecido da Silva	Advogado	Não consta
132	Gonçalo Paulo de Castro	Liderança do movimento negro	Não consta
133	Pedro Santiago Alves	Funcionário do banco ITAÚ	Não consta
134	José de Paula Campos	Advogado	Não consta
135	Fernandes de Paula Campos	Fiscal do INSS	Não consta
136	Nelson de Paula Campos	Tenente coronel da polícia militar	Consta, porém não há foto e não há especificação da cor da pele
137	Milton de Sousa	Advogado	Não consta
138	Sebastião Messias de Oliveira	Torneiro mecânico	Não consta
139	Aristides Andrade	Médico	Não consta
140	Clovis dos Santos	Funcionário do Hospital UNIMED	Não consta
141	Eunice Silva dos Santos	Professora de piano	Não consta
142	Manuel Messias	Professor de história e poeta	Não consta
143	Berenice da Rocha Silva	Funcionária pública	Não consta
144	Eni Fernandes	Assistente social, liderança do PT, vereadora	Consta e há foto
145	Carlos Roberto	Diretor da Associação Recreativa rio-pretense	Não consta
146	João Batista	Funcionário da assembleia legislativa de São Paulo	Não consta
147	Isaías Ramos	Diretor de um jornal de bairro	Não consta
148	Ana Angélica de Paula Abrahão	Professora	Não consta
149	Vanda Angélica	Comerciária	Não consta
150	Carlos Alberto	Funcionário público	Por falta de sobrenome e maiores especificações sobre a profissão não é possível afirmar se consta ou não, uma vez que há 4 homônimos.
151	Maria Silva dos Santos	Enfermeira	Não consta
152	Aparecida dos Santos	Funcionária pública	Não consta
153	Augusto Rodrigues da Silva	Advogado e fiscal de renda estadual	Não consta
154	Emídio Roberto	Funcionário da máquina de beneficiar arroz	Não consta
155	João Aparecido da Cruz	Economista, com mestrado em economia internacional	Não consta
156	Joel Inácio da Luz (Gaiola)	Desportista, ferroviário	Não consta
157	Messias Marques	Aposentado	Não consta
158	João José de Araújo	Aposentado	Não consta
159	João Manoel	Enfermeiro	Não consta

160	João Roberto Mendes	Presidente da associação recreativa rio-pretense	Não consta
161	Pedro Moura	Tocava clarinete e ensinou a profissão de músico a todos os filhos	Não consta
162	Valdemar Moura	Tocava trombone de vara	Não consta
163	José Moura	Tocava pistão	Não consta
164	Francisco Moura	Tocava bateria	Não consta
165	Alberico Moura	Tocava pistão	Não consta
166	Paulo Moura	Se destacou como um dos maiores clarinetistas do mundo	Consta, porém não há foto e não há especificação da cor da pele
167	Antônio Rodrigues da Silva Neto	Sargento da polícia militar	Não consta
168	Sebastião de Andrade Alves	Mecânico de tratores	Não consta
169	José Batista	Saqueiro e liderança do movimento negro	Não consta
170	Aristides Andrade Alves e família	Uma família tradicional	Não consta
171	Eudóxia Paula Silva	Colaboradora da comunidade negra	Não consta
172	Erika Fabiana de Araújo	Protética, estudante de medicina	Não consta
173	Moacir Nogueira	Advogado	Não consta
174	Claudio de Andrade	Gerente administrativo do jornal "Diário da Região"	Não consta
175	Euza Fonseca Alves	Professora	Não consta
176	Benedito Barbosa	Músico profissional, trombonista	Não consta
177	Luiz Gonzaga Fonseca	Professor	Não consta
178	Braulino Leme Atanázio	Membro do conselho do Rio Preto Esporte Clube	Não consta
179	Eduardo da Costa	Proprietário e instrutor da autoescola Eldorado	Não consta
180	Benedito mesquita	Barbeiro	Não consta
181	Araújo Netto	Radialista	Não consta
182	Roberto de Souza	Radialista	Não consta
183	José de Paula Abrahão	Sargento da força policial militar	Não consta
184	Eudoci de castro	Liderança no movimento sindical	Não consta
185	Maria Aparecida da Silva	Funcionária do hospital Santa Casa	Não consta
186	Aristides dos Santos	Foi engraxate, dono de barbearia, autor da obra "Pretos e brancos somos flores do mesmo jardim" e co-autor da obra "Retalhos de uma raça"	Consta, há foto e há especificação de afrodescendente.
187	Pedro Amaral	Coronel, comerciante, principal chefe político da cidade entre 1885 e 1900	Consta, há foto e há especificação de descendente de negros

ANEXO 2:

Portaria que dispõe sobre a constituição da Câmara de Formação Pedagógica

Prefeitura de São José do Rio Preto, 10 de junho de 2017. Ano XIV - nº 4075 - DHOJE

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

PORTARIA SME Nº 62

de 09 de junho de 2017

Dispõe sobre constituição da Câmara de Formação Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação e nomeação de seus integrantes.

O Secretário Municipal de Educação Interino, no uso de suas atribuições legais, especialmente o disposto no artigo 100, II, a e d, expede a seguinte Portaria:

Artigo 1º - É constituída, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação, a Câmara de Formação Pedagógica, com atribuições de promover estudos para a elaboração e estabelecimento das diretrizes de formação pedagógica da rede municipal de ensino.

Parágrafo único. O prazo para a conclusão dos trabalhos da Câmara de Formação Pedagógica será 30 de agosto de 2017.

Artigo 2º - A Câmara de Formação Pedagógica será integrada por servidores do quadro do Magistério, dentre professores e especialistas, e por pessoal administrativo da Secretaria Municipal de Educação e contará com um Presidente, responsável pela orientação dos trabalhos, e um Vice-Presidente que substituirá o Presidente nos seus afastamentos ou impedimentos temporários, conforme a seguir designados:

I - Marcio Alves - Presidente;

II - Suelli Petronília Amâncio Costa - Vice – Presidente;

III - Coordenadores Pedagógicos:

- a) Elizângela da Silva Acosta De Souza – EM Vera;
- b) Gislaine Maria Severiano Vieira – EM Ademir Dib;
- c) Joana Inês Novaes – EM Jandira Caetano Ribeiro;
- d) Marcio Alves -
- e) Osvaldo Luís Bauch – EM Rodrigues Ferreira;
- f) Vanessa Garcia Sanches – EM Daisy Rollemberg Trefíglilo;
- g) Sueli Petronília Amâncio Costa.

IV - Diretores de Escola:

- a) Erika Lima Viana Correa – EM Chafic Balura;
- b) Rafael Martins Pinto – EM Arlindo Dos Santos;
- c) Vanessa Cristina Pavezi – EM Antonio Espada Filho.

V – Professores:

- a) Gileusa Soares Da Silva Carpanezi – EM Silvia Covas;
- b) Débora Patrícia Silva Carvalho – EM Yolanda Ferrari Vargas;
- c) Maria De Fatima Quitéria Soares Narciso – EM Darcy Ribeiro.

VI - Supervisores:

- a) Flávia Cristiane Moreira Gatão Torres – SME;
- b) Maria José Bacurau Figueiredo – SME;
- c) Tatiana Pinheiro de Assis Pontes – SME.

VII - Agente Administrativo:

- a) Elisa Furukawa Godoi – SME.

Artigo 3º. Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.

São José do Rio Preto, 09 de junho de 2017.

Israel Cestari Júnior
Secretário Municipal de Educação Interino

ANEXO 3:

Questionário FÍSICO elaborado pela Câmara de Formação Pedagógica da SME e aplicado aos professores da educação infantil e do ensino fundamental

Nome: _____ (Identificação Opcional)

Cada professor da unidade escolar deverá responder este questionário conforme seu perfil e conhecimentos. Vale ressaltar que em caso de recusa, deverá ser realizada manifestação por escrito na própria folha.

1. Perfil Profissional:

a) Experiência:

() É concursado/efetivo da Rede Municipal de Ensino de São José do Rio Preto

() É contratado

Anos de experiência:

• No magistério: _____

• No Ensino Público Municipal: _____

• Na Educação infantil: _____

• No Ensino fundamental I: _____

• No Ensino fundamental II: _____ Área de atuação: _____

() Trabalha em outras Redes de Ensino: () Estadual () Privada

b) Formação:

() Magistério

() 1ª Graduação. Qual? _____

() 2ª Graduação. Qual? _____

() Especialização: _____

() Participou do PROFA/LETRA E VIDA

() Participou da Formação Continuada oferecida pela SME nos últimos anos? Quantos anos? _____

2. Após sua formação acadêmica (graduação), tem feito outras atividades de formação continuada (cursos, palestras, seminários, congressos, workshops), relacionados à sua atualização profissional como educador, além da formação continuada que foi oferecida pela SME?

() Sim

() Não

Se sim, quais foram as atividades de que você participou? (Nome / Instituição que promoveu.)

ANEXO 4:

Questionário virtual elaborado pela Câmara de Formação Pedagógica da SME e aplicado aos professores da Educação infantil

1. Em relação à formação fora do ambiente escolar:

a) Qual(is) o(s) horário(s) você considera mais adequado(s) para participar dessa atividade.

() contra turno () noite

b) Referente à frequência, para você, o ideal é que ela ocorra:

() quinzenalmente () semanalmente () mensalmente

c) Você seria favorável se uma parte das atividades fossem desenvolvidas em ambiente virtual (*on-line*) em horário de PPM na escola?

() sim () não

d) Você acha necessário uma formação específica para o coordenador pedagógico, diretor, professor iniciante na rede municipal e/ou na modalidade de ensino?

() Sim () Não

2. Ao refletir sobre suas necessidades de desenvolvimento profissional, indique até que ponto você gostaria de ser atendido frente aos conteúdos, áreas, propostas aqui relacionadas:

a) Aspectos do desenvolvimento infantil de forma integral (aspectos físicos, cognitivos, sociais, afetivos, etc).

() Nenhuma necessidade () Pouca necessidade
() Moderada necessidade () Grande necessidade

b) Organização e gestão da rotina, dos tempos e dos espaços, propiciando o cuidar integrado ao educar.

() Nenhuma necessidade () Pouca necessidade
() Moderada necessidade () Grande necessidade

c) Propostas diversificadas (cantos, exploração de espaços e materiais, brincadeiras em espaços internos e externos).

() Nenhuma necessidade () Pouca necessidade
() Moderada necessidade () Grande necessidade

d) Legislações e práticas que auxiliem o trabalho com a educação inclusiva (necessidades educacionais especiais).

() Nenhuma necessidade () Pouca necessidade
() Moderada necessidade () Grande necessidade

e) Habilidades em TIC (Tecnologia da Informação e Comunicação) para o ensino e aprendizagem.

- Nenhuma necessidade Pouca necessidade
 Moderada necessidade Grande necessidade

f) Linguagem oral e escrita.

- Nenhuma necessidade Pouca necessidade
 Moderada necessidade Grande necessidade

g) Raciocínio lógico-matemático.

- Nenhuma necessidade Pouca necessidade
 Moderada necessidade Grande necessidade

h) Música – o fazer e a apreciação musical.

- Nenhuma necessidade Pouca necessidade
 Moderada necessidade Grande necessidade

i) Artes visuais – o fazer e a apreciação artística.

- Nenhuma necessidade Pouca necessidade
 Moderada necessidade Grande necessidade

j) Natureza e sociedade.

- Nenhuma necessidade Pouca necessidade
 Moderada necessidade Grande necessidade

k) Movimento.

- Nenhuma necessidade Pouca necessidade
 Moderada necessidade Grande necessidade

l) Trabalho com as modalidades didáticas (atividades permanentes, sequência de atividades e projetos).

- Nenhuma necessidade Pouca necessidade
 Moderada necessidade Grande necessidade

m) Avaliação – observação e registro (relatórios, fotografias, vídeos, semanários, portfólios das crianças)

- Nenhuma necessidade Pouca necessidade
 Moderada necessidade Grande necessidade

n) Conhecimento da Base Nacional Comum Curricular e elaboração de referenciais atuais.

- Nenhuma necessidade Pouca necessidade
 Moderada necessidade Grande necessidade

o) Relações dialógicas entre escola-família

Nenhuma necessidade

Pouca necessidade

Moderada necessidade

Grande necessidade

p) Identidade e Autonomia/ Moralidade infantil/ gênero, orientação sexual, etnias, diversidade religiosa, entre outros.

Nenhuma necessidade

Pouca necessidade

Moderada necessidade

Grande necessidade

ANEXO 7:

Questionário virtual elaborado pela Câmara de Formação Pedagógica da SME e aplicado aos professores do ensino fundamental

1. Em relação à formação fora do ambiente escolar:

a) Qual(is) o(s) horário(s) você considera mais adequado(s) para participar dessa atividade.

contra turno noite

b) Referente à frequência, para você, o ideal é que ela ocorra:

quinzenalmente semanalmente mensalmente

c) Você seria favorável se uma parte das atividades fossem desenvolvidas em ambiente virtual (*on-line*) em horário de PPM na escola?

sim não

d) Você acha necessário uma formação específica para o coordenador pedagógico, diretor, professor iniciante na rede municipal e/ou na modalidade de ensino?

Sim Não

2. Ao refletir sobre suas necessidades de desenvolvimento profissional, indique até que ponto você gostaria de ser atendido frente aos conteúdos, áreas, propostas aqui relacionadas:

a) Organização de currículo, rotina de trabalho, tempo didático, gestão de sala de aula.

Nenhuma necessidade Pouca necessidade
 Moderada necessidade Grande necessidade

b) Propostas diversificadas, ludicidade, jogos, ambiente multicultural e diversidade.

Nenhuma necessidade Pouca necessidade
 Moderada necessidade Grande necessidade

c) Alfabetização.

Nenhuma necessidade Pouca necessidade
 Moderada necessidade Grande necessidade

d) Propostas de leitura e literatura.

Nenhuma necessidade Pouca necessidade
 Moderada necessidade Grande necessidade

e) Produção Textual.

Nenhuma necessidade Pouca necessidade
 Moderada necessidade Grande necessidade

f) Ciências Humanas e da Natureza.

- Nenhuma necessidade Pouca necessidade
 Moderada necessidade Grande necessidade

g) Arte / Cultura.

- Nenhuma necessidade Pouca necessidade
 Moderada necessidade Grande necessidade

h) Educação Física / Movimentos.

- Nenhuma necessidade Pouca necessidade
 Moderada necessidade Grande necessidade

i) Trabalho com as modalidades didáticas (atividades permanentes, sequência de atividades e projetos).

- Nenhuma necessidade Pouca necessidade
 Moderada necessidade Grande necessidade

j) Aspectos do desenvolvimento infantil de forma integral (aspectos físicos, cognitivos, sociais, afetivos, etc).

- Nenhuma necessidade Pouca necessidade
 Moderada necessidade Grande necessidade

k) Matemática – Resoluções de Problemas / Blocos de conteúdos/Raciocínio lógico-matemático.

- Nenhuma necessidade Pouca necessidade
 Moderada necessidade Grande necessidade

l) Práticas de Avaliação.

- Nenhuma necessidade Pouca necessidade
 Moderada necessidade Grande necessidade

m) Indisciplina / Mediação de Conflitos.

- Nenhuma necessidade Pouca necessidade
 Moderada necessidade Grande necessidade

n) Habilidades em TIC (Tecnologia da Informação e Comunicação) para o ensino e aprendizagem.

- Nenhuma necessidade Pouca necessidade
 Moderada necessidade Grande necessidade

o) Conhecimento da Base Curricular Nacional e elaboração de Referenciais atuais para a rede pública municipal.

- Nenhuma necessidade Pouca necessidade
 Moderada necessidade Grande necessidade

p) Práticas que auxiliem o trabalho com a educação inclusiva (necessidades especiais e altas habilidades).

- Nenhuma necessidade
- Moderada necessidade

- Pouca necessidade
- Grande necessidade

q) Práticas que auxiliem o trabalho com a educação inclusiva (Gênero, Orientação Sexual, Etnias, Liberdade Religiosa, entre outros temas).

- Nenhuma necessidade
- Moderada necessidade

- Pouca necessidade
- Grande necessidade

ANEXO 8:
Decreto 9969/1998 que fixa o módulo de pessoal das unidades escolares da
Secretaria Municipal de Educação



ESTADO DE SÃO PAULO

SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO



DECRETO Nº 9969
De 13 de novembro de 1998.

DR. JOSÉ LIBERATO FERREIRA CABOCCLO, Prefeito Municipal de São José do Rio Preto, Estado de São Paulo, usando das atribuições que me são conferidas pelo artigo 64, inciso VI da Lei Orgânica do Município,

DECRETA

Artigo 1º - Fica retificado o Anexo I do Decreto nº 9674, de 18 de junho de 1998, que fixa o módulo de pessoal das unidades escolares da Secretaria Municipal de Educação, no que se refere aos especialistas de educação do Quadro do Magistério.

Onde se lê:

MÓDULO DAS UNIDADES ESCOLARES

retificar o Decreto 9674

ANEXO I

ESPECIALISTAS DE EDUCAÇÃO DO QUADRO DO MAGISTÉRIO				
ESCOLA MUNICIPAL	Nº DE TURNOS E/OU CLASSES	DIRETOR DE ESCOLA	ASSISTENTE DE DIRETOR DE ESCOLA	COORDENADOR PEDAGÓGICO
EMEF	2 turnos com mais de 20 classes	1	-	1

Leia-se:

ANEXO I

ESPECIALISTAS DE EDUCAÇÃO DO QUADRO DO MAGISTÉRIO				
ESCOLA MUNICIPAL	Nº DE TURNOS E/OU CLASSES	DIRETOR DE ESCOLA	ASSISTENTE DE DIRETOR DE ESCOLA	COORDENADOR PEDAGÓGICO
EMEF	2 turnos com 18 classes ou mais	1	1	1

Artigo 2º - Este decreto entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Paço Municipal "Dr. Lotf João Bassitt" 13 de novembro de 1998,
146º Ano de Fundação e 104º de Emancipação Política de São José do Rio Preto.

DR. JOSÉ LIBERATO FERREIRA CABOCCLO
Prefeito Municipal

C:\Minuta\RetMódulos.doc



MÓDULO DAS UNIDADES ESCOLARES

ANEXO I

ESPECIALISTAS DE EDUCAÇÃO DO QUADRO DO MAGISTÉRIO				
ESCOLA MUNICIPAL	Nº DE TURNOS E/OU CLASSES	DIRETOR DE ESCOLA	ASSISTENTE DE DIRETOR DE ESCOLA	COORDENADOR DE PEDAGÓGICO
EMEI	até 7 classes	-	-	1
EMEI	8 classes	1	-	-
EMEI	a partir de 9 classes	1	-	1
EMEI	2 turnos com mais de 20 classes	1	-	1
EMEF	a partir de 9 classes	1	-	1
EMEF	2 turnos com mais de 20 classes	1	-	1
EMEF	3 turnos com mais de 20 classes	1	1	1

NOTAS:

- (♦) Os diretores de Emeis que permanecerem em escolas com menos de 9 classes deverão assumir também a parte pedagógica da escola.
- (♦♦) Os coordenadores que estiverem em escola com menos de 10 classes deverão completar este mínimo com as creches próximas à unidade.

ANEXO II

QUADRO DE APOIO ESCOLAR					
ESCOLA	Nº DE CLASSES	SECRETÁRIO DE ESCOLA	AUXILIAR ADMINISTRATIVO	INSPETOR DE ALUNOS	SERVENTE DE ESCOLA (**)
EMEI	até 7	-	1	-	1
EMEI	8 a 10	-	1	-	1
EMEF	4 a 7	-	1	-	1
EMEF	8 a 11	-	1	-	1
EMEI E EMEF	mais de 11	1	1 p/ cada conjunto de 10 classes	1 para cada conjunto de 10 classes	1 para cada conjunto de 10 classes

Nota:

- (♦) Para definição do módulo computar as classes de ensino supletivo e de pré-escola.
- (♦♦) Considera-se conjunto de classes as frações superiores à metade dos quantitativos fixados.

ANEXO 9:
Decreto 12.273/2004 que dispõe sobre a aplicação da Lei Federal nº 10.639/2003



PREFEITURA DE SÃO JOSÉ DO RIO PRETO

ESTADO DE SÃO PAULO

SECRETARIA MUNICIPAL DOS NEGÓCIOS JURÍDICOS



DECRETO Nº 12.273
DE 18 DE MARÇO DE 2004

Dispõe sobre a aplicação da Lei Federal nº 10.639/03, que trata do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira relativamente aos estabelecimentos de ensino oficiais e particulares de São José do Rio Preto.

PREFEITO EDINHO ARAÚJO, do Município de São José do Rio Preto, Estado de São Paulo, usando das atribuições que lhe são conferidas por lei;

ARTIGO 1º - A Lei Federal nº 10.639/03, que trata do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira nos estabelecimentos de ensino oficiais e particulares, aplicar-se-á no Município de São José do Rio Preto mediante as seguintes iniciativas:

I - Introdução no currículo escolar das escolas municipais de Ensino Fundamental e Médio o estudo da História e Cultura Afro-Brasileira;

II - Oferecimento aos professores do Município de cursos de capacitação em História e Cultura Afro-Brasileira;

III - Fomento à produção de materiais didáticos que contemplem as temáticas História e Cultura Afro-Brasileira;

IV - Oferecimento aos estudantes e professores de materiais didáticos compatíveis com os objetivos da referida Lei;

V - Divulgação de experiências pedagógicas bem sucedidas no ensino da História e Cultura Afro-Brasileira;

VI - Intercâmbio com os países africanos, caribenhos, das Américas e outros que tenham conduzido processos semelhantes de inclusão quando houver possibilidade.

Parágrafo único - O disposto neste Decreto será efetivado com a participação da Secretaria Municipal da Educação, de entidades do movimento afro-brasileiro, das universidades e demais instituições de pesquisa e de classe.



PREFEITURA DE SÃO JOSÉ DO RIO PRETO

ESTADO DE SÃO PAULO

SECRETARIA MUNICIPAL DOS NEGÓCIOS JURÍDICOS



ARTIGO 2º - Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário, em especial o Decreto nº 12.236 de 18 de fevereiro de 2004.

Paço Municipal "Dr. Lotf João Bassitt", 18 de março de 2004; 151º Ano de Fundação e 109º Ano de Emancipação Política de São José do Rio Preto.

PREFEITO EDINHO ARAÚJO

Maureen de Almeida Leão Cury
MAUREEN DE ALMEIDA LEÃO CURY
VICE PREFEITA

Adelício Teodoro
ADELÍCIO TEÓDORO
SECRETÁRIO MUNICIPAL DOS NEGÓCIOS JURÍDICOS

Maria do Rosário Cerávoilo Laguna
MARIA DO ROSÁRIO CERÁVOILO LAGUNA
SECRETÁRIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Registrado no Livro de Decretos d. em seguida publicado por afixação na mesma data e no local de costume e, pela imprensa Local.

ANEXO 10:
Metas do Plano Municipal de Educação (2015-2025) de São José do Rio Preto –SP

Meta 1	Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender 100% (cem por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PME.
Meta 2	Universalizar o ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PME.
Meta 3	Elevar, até o final do período de vigência deste PME, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento) para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezesete) anos.
Meta 4	Dar continuidade, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, ao acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados
Meta 5	Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental.
Meta 6	Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos alunos da educação básica.
Meta 7	Fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as médias nacionais para o IDEB.
Meta 8	Elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 (doze) anos de estudo no último ano de vigência deste Plano.
Meta 9	Elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PME, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional.
Meta 10	Oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional.
Meta 11	Apoiar ações de ampliação das matrículas da educação profissional técnica de nível médio
Meta 12	Elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público
Meta 13	Apoiar a melhoria da qualidade da educação superior e a ampliação do número de mestres e doutores do corpo docente no ensino superior
Meta 14	Estimular gradualmente o número de matrículas na pós-graduação stricto sensu
Meta 15	Garantir, em regime de colaboração entre a União, o Estado e o Município, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PME, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos

	os professores da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam
Meta 16	Incentivar a formação, em nível de pós-graduação, 70% (setenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PME, e garantir a todos os profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino
Meta 17	Valorizar os profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PME.
Meta 18	Assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de plano de Carreira dos profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal
Meta 19	Assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, a partir da aprovação do PME, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas
Meta 20	Acompanhar a ampliação do investimento público em educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de 7% (sete por cento) do Produto Interno Bruto - PIB do País no 5º (quinto) ano de vigência da Lei 13005/2014 e, no mínimo, o equivalente a 10% (dez por cento) do PIB ao final do decênio